



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

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

**RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS Y EL ACOSO ESCOLAR EN
LA ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL URBANA N° 2, DE
URUAPAN, MICHOACÁN.**

Tesis

para obtener el título de:

Licenciada en Psicología

María Guadalupe Figueroa Ramírez

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 7 de agosto de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

| | |
|----------------------------------------------|---|
| Antecedentes. | 1 |
| Planteamiento del problema. | 3 |
| Objetivos. | 4 |
| Hipótesis. | 5 |
| Operacionalización de las variables. | 6 |
| Justificación. | 7 |
| Marco de referencia. | 9 |

Capítulo 1. El estrés.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Antecedentes históricos del estrés | 16 |
| 1.2. Tres enfoques teóricos del estrés | 20 |
| 1.2.1 Estrés como estímulo | 20 |
| 1.2.2. Estrés como respuesta | 23 |
| 1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista) | 25 |
| 1.3. Los estresores | 29 |
| 1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos | 31 |
| 1.3.2. Los estresores biogénicos | 33 |
| 1.3.3. Estresores en el ámbito académico | 33 |
| 1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés. | 35 |
| 1.5. Los moduladores del estrés | 37 |
| 1.5.1. El control percibido | 38 |

| | |
|-----------------------------------------------------|----|
| 1.5.2. El apoyo social. | 38 |
| 1.5.3. El tipo de personalidad: A/B. | 40 |
| 1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos. | 41 |
| 1.6. Los efectos negativos del estrés. | 42 |

Capítulo 2. Acoso escolar.

| | |
|--------------------------------------------------|----|
| 2.1 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i> | 46 |
| 2.1.1 Origen del estudio del <i>bullying</i> . | 48 |
| 2.1.2 El estudio del <i>bullying</i> en México. | 49 |
| 2.2 Concepto. | 50 |
| 2.2.1 Definiciones de <i>bullying</i> . | 50 |
| 2.2.2 Diagnóstico diferencial. | 53 |
| 2.3. Causas del <i>bullying</i> . | 54 |
| 2.3.1 Factores de riesgo escolares. | 56 |
| 2.3.2 Factores de riesgo familiares | 57 |
| 2.3.3. Factores de riesgo sociales | 57 |
| 2.4. Consecuencias del <i>bullying</i> | 59 |
| 2.5. Tipos de <i>bullying</i> | 61 |
| 2.6. Perfil de acosadores y víctimas | 64 |
| 2.6.1. Características de los acosadores | 65 |
| 2.6.2. Características de las víctimas | 66 |
| 2.6.3 Otros participantes en el acoso | 68 |
| 2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento | 68 |
| 2.7.1 Estrategias escolares | 70 |

| | |
|-------------------------------------------|----|
| 2.7.2. Estrategias familiares | 71 |
| 2.7.3. Estrategias terapéuticas | 71 |

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Descripción metodológica | 74 |
| 3.1.1 Enfoque cuantitativo | 76 |
| 3.1.2 Investigación no experimental | 77 |
| 3.1.3. Diseño transversal | 78 |
| 3.1.4. Alcance correccional | 79 |
| 3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 81 |
| 3.2. Población y muestra | 85 |
| 3.2.1 Descripción de la población. | 85 |
| 3.2.2 Descripción del tipo de muestreo | 86 |
| 3.3 Descripción del proceso de investigación | 87 |
| 3.4. Análisis e interpretación de resultados | 90 |
| 3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la ESFU N° 2 | 92 |
| 3.4.2. Percepción del acoso escolar en la población de estudio | 94 |
| 3.4.3. Relación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar | 97 |
| Conclusiones | 102 |
| Bibliografía | 104 |
| Mesografía | 106 |
| Anexos | |

INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta a continuación tiene como finalidad conocer la relación entre el estrés y el acoso escolar en adolescentes, así como el impacto que tiene esta problemática en la sociedad, cuáles son sus causas y efectos, así como en qué nivel se muestra el estrés, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas.

Igualmente, se dará a conocer qué es el acoso escolar, cuáles son las causas y consecuencias, qué características poseen los individuos que sufren el acoso y quiénes lo llevan a cabo.

Antecedentes

El concepto de estrés se remonta a la década de 1930, cuando Hans Selye, un joven austriaco, estudiante de la carrera de medicina en la Universidad de Praga, observó que todos los enfermos a quienes estudiaba, presentaban síntomas como cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, nombrando a este conjunto de síntomas como “Síndrome de estar enfermo” (Sánchez; 2007).

Más tarde, este autor realizó un doctorado en Montreal, Canadá, donde realizó experimentos de ejercicio físico con ratas de laboratorio, en los que se comprobó la elevación de las hormonas suprarrenales: adrenalina y noradrenalina, la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas. A este conjunto le llamó estrés

biológico, después solamente lo llamó como estrés. El termino *stress* es de origen anglosajón y significa tensión, presión o coacción.

De acuerdo con Cannon (referido por Sánchez; 2007), el estrés suele hacer referencia a ciertos acontecimientos, los cuales implican demandas fuertes para la persona.

Actualmente, el concepto estrés se utiliza para expresar un sinnúmero de experiencias como tensión, cansancio, nerviosismo, inquietud o agobio, entre otras sensaciones que sirven como excitadoras del sistema nervioso, lo cual ha ocasionado que se pierda el significado real y específico de dicho termino, según lo mencionan Caldera y cols. (2007).

Con respecto a la segunda variable, de acuerdo con Janson y Hazler (citados por Mora; 2006: 22) “si bien es cierto que los problemas de *bullying* afectan a todos los alumnos que se encuentran en la escuela donde aparecen, no es menos claro que los efectos más acusados se presentan en las víctimas del maltrato”.

Slee (referido por Mora; 2006: 15), encontró que “los sujetos habitualmente victimizados por otros escolares, estaban frecuentemente jugando solos, se sentían los más infelices y poco seguros en el recreo”.

“Estos resultados concuerdan con los encontrados en otros estudios sobre los problemas de las víctimas en el contexto escolar: Infelicidad en la escuela, el desarrollo

de actitudes poco favorables hacia la escuela o el deseo de evitar el contexto escolar” (Kochenderfer y Ladd, citados por Mora; 2006: 15).

En este sentido, “la palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón, y se relaciona con conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros. Mientras que *to bully*, significa intimidar con gritos, amenazas y maltratar a los débiles” (Oliveros y colaboradores, referidos por Acosta; 2015: s/p).

Planteamiento del problema

La investigación acerca del estrés, es sumamente importante, ya que actualmente se considera como uno de los principales padecimientos que afectan de manera negativa el entorno escolar de los adolescentes, tanto en el desempeño de sus actividades académicas, como en su propia persona.

El acoso escolar, por su parte, se ha convertido en uno de los primordiales indicadores de violencia que se presenta constantemente dentro de las escuelas, entre los alumnos. Sus efectos se pueden observar a través de conductas o reacciones manifestadas entre víctimas y victimarios, demostrando así la relevancia de su estudio. Es significativo verificar la relación existente entre el estrés y el acoso escolar en adolescentes y jóvenes, ya que el acoso escolar puede derivar del estrés que se genera en los individuos.

Diversos estudios que se han llevado a cabo por parte de expertos en dichos temas, demuestran que el estrés y el acoso escolar tienen cierta vinculación. Por ello, resulta necesario indagar acerca de la problemática en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, ya que es una población vulnerable y expuesta a que se presenten este tipo de situaciones. Por esta razón, se quiere conocer cuál es el grado de correlación existente entre el estrés y el acoso escolar, en dicho escenario.

Objetivos

Con la finalidad de regular las actividades teóricas y metodológicas del presente estudio, se definieron las siguientes directrices, de modo que se aprovecharan de mejor manera los recursos disponibles.

Objetivo general

Establecer el grado de relación existente entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de estrés.

2. Identificar las principales teorías sobre el estrés.
3. Conocer las causas del estrés.
4. Describir los efectos del estrés en el individuo.
5. Conceptualizar el fenómeno del acoso escolar.
6. Mencionar las principales causas del acoso escolar.
7. Identificar las consecuencias del acoso escolar.
8. Establecer las características de los sujetos participantes en el acoso escolar.
9. Cuantificar el nivel de estrés en los alumnos de tercer grado de la ESFU N° 2.
10. Medir la percepción del acoso escolar en los alumnos de tercer grado de la ESFU N° 2.

Hipótesis

En función de la realidad esperada y la bibliografía con la que se contó, se estructuraron las siguientes explicaciones tentativas.

Hipótesis de trabajo

Existe una correlación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos que cursan el tercer grado, del ciclo escolar 2015-2016, en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2.

Hipótesis nula

No existe una correlación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos que cursan el tercer grado, del ciclo escolar 2015-2016, en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2.

Operacionalización de las variables

La variable estrés, en el presente estudio, se midió a través del instrumento psicométrico llamado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R), elaborada por Cecil Reynolds y Bert Richmond en el año de 1997, la cual se divide en cuatro subescalas principales:

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

La variable acoso escolar se cuantificó a través de la prueba psicométrica llamada INSEBULL, elaborada por Avilés y Elices en el año 2007. Su principal característica es la elaboración de un autoinforme que consiste en la aplicación de la prueba a cada alumno. Dicha prueba mide 8 aspectos principalmente:

1. Intimidación.
2. Victimización.
3. Solución moral.
4. Red social.
5. Falta de integración social.
6. Constatación de maltrato.
7. Identificación de participantes *bullying*.
8. Vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Justificación

Los beneficios obtenidos de este estudio, son en gran medida de interés para la población en la cual se indagó. Para los adolescentes y jóvenes, les ayudará a darse cuenta si están pasando por una situación de estrés o acoso escolar, y cuál es el papel que juegan, ya sea como víctimas o victimarios del acoso, para conocer a mayor profundidad el problema y qué pueden hacer para mejorarlo.

Para los profesores de la institución, será de gran ayuda, ya que la información obtenida los guiará para poder tomar medidas si es que este problema se está presentando, de manera que sabrán qué se puede hacer al respecto, qué métodos pueden utilizar en función de mejorar la situación, cómo apoyar a sus alumnos para generar un entorno más adecuado, y así, posiblemente, evitar inconvenientes más graves que se puedan presentar a consecuencia de estas situaciones.

Para los padres de familia, la presente indagación será de gran apoyo y ayuda, pues gracias a la información brindada, podrán informarse de manera general sobre qué es el estrés y el acoso escolar, y sobre la manera en que estas dos situaciones pueden ser padecidas por sus hijos y las consecuencias que se pueden desencadenar si la problemática no se trata a tiempo.

El conocer sobre el estrés y el acoso escolar, brindará un panorama más amplio a la sociedad en general, para poder prevenir el problema o combatirlo de raíz, pues en la actualidad son temas profundos que se presentan en la vida cotidiana.

Para la investigadora, el estudio será de suma utilidad para obtener un grado profesional, además del conocimiento adquirido a través de las indagaciones, los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos, que contribuyen a fortalecer los conocimientos que tiene acerca del estrés y el acoso escolar.

Una de las principales aportaciones que ofrecerá dicho estudio, para la Universidad Don Vasco, será el de la obtención de información relevante sobre las variables del estrés y el acoso escolar, para que en un futuro sea de utilidad para otros investigadores que deseen conocer diferentes aportes sobre los temas investigados.

Para la psicología, el presente documento es altamente provechoso, debido a que el estrés y el acoso escolar son temas relacionados directamente con la mente humana, y para esta disciplina es de utilidad tener un conocimiento más a fondo sobre estos fenómenos y la manera en que pueden ser identificados en el individuo, para así

obtener herramientas que ayuden al psicólogo a diagnosticar y tratar estas dos problemáticas.

En la sociedad, la investigación sobre el estrés y el acoso escolar tendrá un notable impacto, ya que es un problema actual que se puede presentar en todo tipo de familias.

Marco de referencia

Un grupo de maestros entusiastas, con deseos de servir a su comunidad y de conseguir su propósito, se lanzaron a la difícil tarea de fundar una escuela secundaria que se inició muy modestamente, con toda la infraestructura prestada y con innumerables carencias.

Originalmente, el proyecto que dio origen a la ESFU N° 2, fue ideado por la profesora Teresa Magaña Silva, en ese entonces directora de la ESFU N° 1 de esta ciudad y el grupo de maestros encabezados por el Prof. Rogelio Bernal Vázquez, en quien cayó la mayor parte de la responsabilidad para dirigir e iniciar los trabajos de fundación de esa escuela, que empezó como particular al no haber otro recurso, pues las autoridades educativas de ese entonces, negaron toda ayuda para la solución del problema educativo existente en Uruapan.

Tuvieron que transcurrir dos años de trámites, intentonas, solicitudes, promesas, viajes a las ciudades de México y Morelia, entrevistas con las autoridades

estatales y federales educativas y hasta con el entonces Presidente de la República, Lic. Luis Echeverría Álvarez, para que se pudiera contemplar el problema presente e iniciar los trabajos para la creación de la ESFU N° 2.

Sería injusto dejar de mencionar a las personas que de una u otra forma intervinieron directamente en los trabajos preliminares para la fundación de esta institución:

- C. Lic. Carlos Torres Manzo / Gobernador constitucional del Estado.
- C. Ing. Rafael Ruiz Béjar / Oficial Mayor del Gobierno del Estado.
- C. Francisco Barragán Vivas / Presidente municipal de Uruapan.
- C. Profa. Teresa Magaña Silva.
- C. Prof. Venancio Cuevas Bahena.
- C. Prof. J. Jesús Mejía Vera.
- C. Profs. Fundadores de la ESFU N° 2

El Prof. David Camargo Zavala, Inspector General de Educación Secundaria, visitó por primera vez la institución el 24 de noviembre de 1975, encontrando la escuela trabajando con normalidad con 5 grupos de primer grado, con el plan de la reforma educativa en su modalidad de áreas. Se utilizaba parte del edificio de la Esc. Sec. Fed. para Trabajadores “Lic. Benito Juárez”.

Las clases se impartían en aulas improvisadas, insalubres por las condiciones climatológicas, pero con la entereza que caracteriza a un buen educador.

En el periodo 1975-1976, año en el que se fundó la escuela, el personal docente se componía así:

DIRECCIÓN ESCOLAR

- Prof. Rogelio Bernal Vázquez

ESPAÑOL

- Prof. José Luis Montes Montes
- Profa. Rosa María Peredo Vega

MATEMÁTICAS

- Prof. Gildardo Gil Vargas

INGLÉS

- Prof. Alejandro V. Gómez González
- Prof. Carlos Daniel Magaña Gracida

CIENCIAS NATURALES

- Profa. Lilia Mújica Morales
- Prof. Manuel Cruz Díaz

- Prof. Venancio Cuevas Bahena
- Profa. Irene Barajas Ortega

CIENCIAS SOCIALES

- Prof. Carlos Guillén Cruz
- Profa. Ana María Magaña Silva
- Prof. Valdemar Melgarejo Galván
- Prof. José Alfredo Rangel Mendoza

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- Prof. Enrique Arévalo Medina

EDUCACIÓN FÍSICA

- Prof. Antonio Román Cruz

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

- Prof. Francisco Moreno Duarte / Artes Plásticas
- Profa. Guadalupe Valdés / Taquimecanografía
- Profa. Raquel Valdez Anaya / Taquimecanografía
- Profa. Hermenegilda Negrete / Industria del vestido

PERSONAL ADMINISTRATIVO

- C. Rosa María Manzo Paz

INTENDENCIA

- C. Zenón Molina Castañeda

En el ciclo escolar 1976-1977 se incorporaron otros maestros que vinieron a engrosar este equipo inicial de trabajo. Las autoridades municipales hicieron entrega del terreno de 3.8 hectáreas al director y al subdirector de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2.

Pertenecer a esta escuela, y los que forman parte de la larga lista de egresados de la ESFU N° 2 es un orgullo, pues no solo es una de las mejores instituciones de Uruapan, sino que cuenta con docentes preparados y personal de apoyo dispuestos a mejorar el centro de trabajo día con día. Los directivos han logrado formar un equipo de trabajo competitivo que, a pesar de sus diferencias ideológicas, tiene la capacidad de levantar la institución y llevar de la mano a sus alumnos para mejorar el futuro del país. La ESFU N° 2 se ubica en la calle Emiliano Zapata N°464, en la Colonia Revolución, C.P. 60150, es una institución pública, y atiende a personas de clase baja a media, cuenta aproximadamente con 800 alumnos y un total de 60 profesores.

El plantel cuenta con 3 edificios los cuales se dividen en seis grupos cada uno, que son el A, B, C, D, E y F, esto es, seis grupos de primero, seis de segundo y seis de tercero. Cuenta una cancha de básquetbol y una de fútbol, así como también un patio grande donde los alumnos pueden convivir durante receso, dos baños: el de

hombres y el de mujeres, también se cuenta con las oficinas de secretaría, dirección y subdirección.

Algunas situaciones problemáticas que se han observado son peleas entre los alumnos, tanto entre varones como entre mujeres, discusiones que se han presentado con algunos profesores, pero hasta ahora como comenta el director, no se han presentado situaciones alarmantes últimamente.

CAPÍTULO 1

EL ESTRÉS

En el presente capítulo se abordará el estudio de la variable estrés. Primeramente, se darán a conocer los antecedentes históricos del mismo, con la finalidad de mostrar un panorama más profundo y amplio sobre dicho tema. Se dedicará específicamente un apartado, en el que se ahondará en los tres principales enfoques teóricos de tal fenómeno.

A continuación, se analizarán cuáles son los estresores psicosociales y en qué clases se subdividen, en este mismo apartado se identificarán los agentes estresores más relevantes en el ámbito educativo.

Un aspecto importante que se describirá está referido a los pensamientos o cogniciones que, desde la perspectiva psicológica, se asocian con la presencia del estrés. Se profundizará, asimismo, en los principales moduladores del estrés, los cuales son el control percibido, el apoyo social y el tipo de personalidad. Relacionado con este último subtema, se determinará el tipo de personalidad A, frecuentemente relacionado con problemas cardíacos. Para finalizar, se describirán los efectos negativos que tiene el estrés en la salud.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.

La palabra estrés proviene del latín *stringere*, que significa presionar, comprimir u oprimir. Después comenzó a utilizarse en la física y la metalurgia para referirse a la fuerza que se aplica a un objeto y mediante la cual es posible deformarlo o romperlo (Sánchez; 2007).

En el siglo XVII, Robert Hooke, “intentó ayudar a los ingenieros a diseñar estructuras hechas por el hombre, ya que una de las tareas importantes y prácticas en ingeniería es como diseñarlos para que puedan soportar esas cargas. El análisis de Hooke influyó en la forma de definir la tensión en fisiología, psicología y sociología. El estrés se convirtió en el término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o psicológico” (citado por Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

Claude Bernard, médico francés, demostró por su parte que “la naturaleza provee genéticamente a los seres vivos mecanismos para enfrentar las contingencias del ambiente externo. Descubrió que cualquier cambio externo en el ambiente puede perturbar al organismo, sin embargo, los seres vivos poseen la capacidad para mantener la estabilidad interna, aunque se modifiquen las condiciones externas” (citado por Sánchez; 2007: 15).

De acuerdo con Slipak (mencionado por Sánchez; 2007), la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente. Desde este punto de vista, podría decirse que el proceso de

sobrevivencia se determina por la relación entre el ambiente externo y los mecanismos biológicos internos que posee el organismo del individuo.

La base de la salud, según Bernard (mencionado por Sánchez; 2005), es el triunfo que tiene el organismo para poder mantener el equilibrio, ya que si dicho equilibrio se perdiera, esto generaría la pérdida de la salud, originando entonces una enfermedad.

Los principios de Bernard fueron ampliados durante la primera mitad del siglo XX, por el fisiólogo estadounidense Walter Bradford Cannon, que bautizó al “estado dinámico” con el nombre de “homeostasis” y “demostró que el cuerpo se podía adaptar para enfrentarse a peligros externos importantes” (citado por Sánchez; 2007: 16).

Cannon sentó las bases para los trabajos de Selye, ya que descubrió que “cuando un organismo experimenta miedo o se enfrenta a una emergencia, su cerebro responde activando el sistema nervioso simpático”. Fue también Cannon quien “planteó que los eventos inesperados que provocan emociones, pueden desencadenar una respuesta del tipo de ataque o fuga, lo cual permitió identificar la relación entre lo psicológico y lo biológico” (citado por Sánchez; 2007: 16).

“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 amplia gama de estímulos heterogéneos, que provocan variaciones de tipo endocrino.

A esta reacción le llamó Síndrome general de adaptación” (citado por Sánchez; 2007: 15).

Más tarde, ante la Organización Mundial de la Salud, definió el estrés como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior”, mientras que al estímulo causante del estrés lo denominó “estresor” (citado por Sánchez; 2007: 15).

Esta reacción es una preparación normal del organismo para el enfrentamiento o huida, y provoca las siguientes reacciones: “Las pupilas se dilatan para mejorar la visión, y el oído se agudiza; los músculos se tensan para responder a la amenaza, y la frecuencia cardíaca y respiratoria aumentan; la sangre es bombeada en forma más abundante y rápida para aumentar la llegada de oxígeno a las células y favorecer las respuestas al peligro. La sangre es enviada a áreas prioritarias, como el corazón, los pulmones, los riñones, el hígado, los músculos grandes y el cerebro. En las áreas menos prioritarias como la digestión y la circulación periférica, el flujo disminuye en forma drástica. En pocas palabras es un mecanismo programado por la naturaleza para enfrentar el peligro” (citado por Sánchez; 2007: 15).

Durante la Primera Guerra Mundial, las crisis emocionales se explicaban desde una perspectiva neurológica, en lugar de psicológica. Eran atribuidas a “conmoción por proyectiles”, lo que “implicaba la idea de que la presión producida por el ruido de los proyectiles que estallaban podían producir daños al cerebro” (citado por Lazarus y Lazarus; 2000: 281).

Durante la Segunda Guerra Mundial, surgió un interés por el estrés, porque los soldados muchas veces se desmoronaban emocionalmente en un combate militar. A la crisis se le llamaba “fatiga de combate” o “neurosis de guerra”, lo que ya implicaba una explicación psicológica.

Las autoridades militares se preocupaban por el estrés en la Segunda Guerra Mundial, porque esta condición provocaba que los hombres se sintieran desmoralizados, se escondieran del enemigo y no dispararan sus propias armas. “Los líderes militares estaban preocupados por la gran proporción de hombres que tenían que ser relevados de sus deberes militares debido a trastornos por estrés” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281). Querían saber cómo seleccionar a hombres que fueran resistentes al estrés, y cómo entrenarlos para que lo supieran manejar de manera eficaz. Después de la Segunda Guerra Mundial, resultó evidente que el estrés también era aplicable a muchas situaciones de la vida cotidiana.

El interés por el estrés como causa de angustia y disfunción humana, prosperó en las décadas de los sesenta y los setenta, aun actualmente sigue siendo importante. Todos los sujetos necesitan de cierto estrés para movilizar esfuerzos y poder enfrentarse a los problemas habituales. El estrés es una respuesta natural a las exigencias de la vida, aunque se ha hecho mucho hincapié solo en lo negativo (Lazarus y Lazarus; 2000).

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2000), para algunas personas les resultan fáciles las circunstancias simples de la vida, pero para otras, esas mismas situaciones

tan pequeñas les resultan problemas difíciles de enfrentar. También existe gente que trabaja, estudia o realiza sus actividades diarias de manera óptima cuando es sometida a condiciones de estrés, sin embargo, hay otros individuos que, si se les somete a estrés, empeoran su desempeño y no pueden realizar estas actividades, por ello, es necesario descubrir las características psicológicas que expliquen por qué algunas personas son más frágiles que otras ante el estrés.

1.2. Tres enfoques teóricos del estrés

A continuación, se describirán cada uno de los tres enfoques teóricos del estrés, los cuales son: como estímulo, como respuesta y finalmente, como relación persona-entorno (enfoque interaccionista). Se explicarán las características específicas de cada uno de ellos, con la finalidad de distinguir en qué consiste cada perspectiva.

1.2.1. Estrés como estímulo

Para Goodell, “esta es una forma de considerar el estrés que relaciona la salud y la enfermedad con ciertas condiciones presentes en el entorno externo del individuo. En el siglo V a. C., Hipócrates creía que el entorno condicionaba las características de la salud y de la enfermedad” (citado por Travers y Cooper; 1996: 30).

De acuerdo con Sutherland y Cooper (mencionados por Travers y Cooper; 1996), en el entorno existen agentes estresantes como pueden ser: el trabajo, la

escuela, la familia o la economía, entre otros, los cuales generan una respuesta al estrés en la persona, la cual puede presentarse de manera fisiológica, psicológica o conductual. Este punto de vista sustenta que las diferentes características ambientales inoportunas se relacionan, de manera directa, con los cambios bruscos que experimenta un individuo.

“El nivel de tensión apreciable y su tipo, dependerán del individuo y de la duración y fuerza de la presión aplicada, la cual puede ser física o emocional, y si tiene lugar durante un prolongado periodo de tiempo, puede conducir a diversas reacciones de ansiedad, que a su vez resulten estresantes” (citado por Travers y Cooper; 1996: 31).

Por lo tanto, como indica Fisher (retomado por Travers y Cooper; 1996), se asume que el estrés es una condición ambiental, y su entorno puede ser físico o psicológico. La metodología que emplea este enfoque, se centra en identificar los estímulos estresantes; por ejemplo: las ambientales, como el exceso de ruido, las condiciones adversas del clima, ya sea mucho calor o mucho frío, sociales como el racismo; diferencias en la cultura, el idioma, costumbres, tradiciones, religiones o creencias; psicológicas como la depresión, el aislamiento o la represión, físicas como la discapacidad, económicas como la pobreza, y los desastres naturales como las inundaciones, terremotos, temblores o sequías.

Menciona Holmes que “así, cada persona posee un nivel de tolerancia que es superable. En consecuencia, se intenta medir la toxicidad de cada estímulo” (citado por Travers y Cooper; 1996: 31).

Un elemento relativo en esta teoría del estrés es que cada individuo posee un nivel de tolerancia que es superable, y que, si sobrepasa los límites, puede provocarle daños temporales o permanentes (citado por Travers y Cooper; 1996).

Travers y Cooper (1996) retoman a Selye, quien señala que no se puede considerar que la definición de estrés sea necesariamente negativa, ya que puede considerarse como un estimulante, como algo positivo que puede influir en la forma de enfrentar la vida cotidianamente, y es un rasgo vital que siempre va a existir en el ser humano.

Selye divide el estrés “en positivo, es decir, eustrés, que motiva al crecimiento, el desarrollo y el cambio, y el negativo, o distrés, el cual es indeseable, incontrolable y posiblemente dañino. También describe cuatro tipos de estrés que puede experimentar el individuo” (citado por Travers y Cooper; 1996: 32):

- Hiperestrés: Exceso de estrés.
- Hipoestrés: Defecto de estrés.
- Distrés: Mal estrés.
- Eustrés: Buen estrés.

1.2.2. Estrés como respuesta

Esta forma considera el estrés, según el modelo basado en la respuesta, como una variable dependiente, es decir, descrita en términos de la reacción que tiene la persona frente a algún estímulo amenazador o desagradable (citado por Travers y Cooper; 1996).

Para Fisher (por Travers y Cooper; 1996), se puede confirmar que, si una persona ha experimentado indicios de tensión por algunas situaciones de la vida diaria tales como el conseguir algún tipo de trabajo, estudiar alguna carrera en específico, o simplemente situaciones cotidianas tales como que ropa vestir, que comida hacer, entre otras cosas simples, esa persona se ha visto expuesta a condiciones que le generan estrés.

“La mayoría de las personas concuerdan con la afirmación de estar bajo presión como la evidencia más obvia y tangible para percibir los efectos del estrés sobre el individuo, viendo los síntomas que presenta. También llaman al estrés como tensión, esfuerzo y presión. Las respuestas frente al estrés pueden darse en tres niveles: El psicológico, fisiológico y conductual” (citado por Travers y Cooper; 1996: 30).

Para Schuler, “aunque este modelo de la impresión de que los tres tipos de respuesta son elementos distintos, no es así, ya que los tres se encuentran

interrelacionados, si bien no queda clara la relación exacta entre ellos” (citado por Travers y Cooper; 1996: 30).

Por otra parte, al examinar lo que ahora se conoce como estrés, Selye denominó “a la respuesta que se da ante un cambio ambiental Síndrome general de adaptación, la cual se desarrolla en tres fases” (citado por Sánchez; 2007: 17).

1. Fase de alarma: Primera exposición ante el estresor.
2. Fase de resistencia: Afrontamiento del sujeto echando mano de los recursos personales.
3. Fase de agotamiento: El sujeto concluye exhausto.

Existen tres áreas en las cuales se lleva a cabo el estrés como respuesta, las cuales son las siguientes, según Fontana (1992):

- 1) Área cognitiva: existe un decremento en atención y concentración, aumento de distractibilidad, deterioro de la memoria, velocidad de respuesta impredecible, errores de tareas, deficiente planeación a largo plazo.
- 2) Área emocional: Aumento de tensión psicológica, hipocondría, cambios en rasgos de la personalidad, se agudizan deficiencias personales que ya se tenían, hay debilitamiento de restricciones morales, pérdida de autoestima y depresión.

- 3) Área conductual: Problemas del habla, no se hacen tareas que antes gustaban, ausentismo a tareas obligatorias, consumo de drogas, baja en niveles de energía, pérdida de sueño, conductas cínicas, rechazo de nueva información, irresponsabilidad, no se resuelven proyectos a fondo y hay amenazas de suicidio.

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

Como menciona Pearlin, “el estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, variado y desafiante a nivel intelectual. Por tanto, se ha pasado a considerar el estrés psicológico bien en términos relacionales. El estrés es esencialmente el grado de adaptación entre la persona y el entorno, y tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes supera la capacidad que tiene el individuo de resistirlos” (citado por Travers y Cooper; 1996: 32).

De acuerdo con Lazarus y Cohen, “para que un acontecimiento se considere un estímulo estresante, el individuo debe interpretarlo fenomenológicamente” (citado por Travers y Cooper; 1996: 33).

Meichenbaum, por otra parte, afirma que “desde un punto de vista transaccional el estrés se define como un concepto relacional mediado de forma cognitiva” (referido por Travers y Cooper; 1996: 33).

Para Fisher, “los estados o estructuras mentales determinan la presencia o ausencia del estrés, lo que importa es la percepción que tiene el individuo del estímulo estresante, no la existencia objetiva de éste” (citado por Travers y Cooper; 1996: 33).

Lazarus menciona, en el mismo sentido, que “las estructuras que intervienen, por ejemplo, la cognición, influyen en el hecho de que una persona experimente o no una situación estresante” (citado por Travers y Cooper; 1996: 34). Hay cinco aspectos principales del modelo cognitivo que se consideran en cualquier estudio que se haga sobre el estrés, de acuerdo con Travers y Cooper (1996):

1. Valoración cognitiva: La percepción subjetiva de la situación que conduce a la experiencia.
2. Experiencia: La percepción de la situación o el suceso dependerá de la experiencia del individuo, de su familiaridad con esta situación, su interacción anterior con ella y su aprendizaje preparatorio.
3. Exigencia: Incluye la demanda real y la percibida, así como la capacidad de los dos polos anteriores. Esta percepción 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 la presencia o ausencia de otras personas, ya que influyen en la experiencia subjetiva del estrés y en las conductas de respuesta y superación.

5. Un estado de desequilibrio. Hay un estado de inestabilidad entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, generándose estrategias de superación.

De esta manera, el estrés no ocurre sin una valoración antecesora del suceso de vida, es decir, la valoración no es el suceso de vida, sino la causa de estrés. En realidad, es la interacción de la persona con los acontecimientos lo que puede dar lugar a una experiencia estresante. El estrés tiene lugar cuando la persona interpreta que los estímulos estresantes superan la capacidad que piensa que posee para resistirlos.

“Cuando los recursos personales exceden la carga del entorno se experimenta aburrimiento, el cual es nocivo. En algunos momentos, la capacidad de afrontamiento de la persona está debilitada.” (Travers y Cooper; 1996: 34).

Según Beehr (mencionado por Travers y Cooper; 1996), la presión es algo que está presente en el ambiente, el cual actúa como un estímulo, ya sea físico, como el sudor, psicológico, como la ansiedad, o de comportamiento, como el enojo. Una respuesta de tensión puede ser tanto positiva como negativa, es decir, indica salud deficiente o completa, dependiendo de la situación que se presente.

Para Hoover, “el fenómeno del estrés puede tener consecuencias tanto positivas como negativas sobre el individuo. Puede llegar a ser un estimulante,

originando consecuencias positivas, como desarrollar una nueva habilidad o estrategia para enfrentarse a los problemas” (citado por Travers y Cooper; 1996: 28).

Como expresa Payne, “se han presentado problemas de claridad definicional y conceptual, cuestionables inferencias causales derivadas de datos extraídos de autoexámenes que equiparan el estrés y el esfuerzo, y a menudo se han recomendado acciones que no se habían probado antes” (citado por Travers y Cooper; 1996: 28).

De acuerdo con Pearlin, “la metodología empleada será lo que dicte la manifestación particular del estrés observable en las funciones de cada individuo, donde se refleja de forma más clara la reacción frente al estrés” (citado por Travers y Cooper; 1996: 28). Por lo tanto, Kasl concluye que “han aparecido cuatro posibles formas de enfocar el estrés” (retomado por Travers y Cooper; 1996: 29). Estas se mencionan a continuación:

1. Como algo presente en el medio ambiente.
2. Como una forma de evaluar ese ambiente.
3. Como respuesta a las condiciones ambientales.
4. Como algún modo de interacción entre las exigencias ambientales y la capacidad que tiene el individuo de adaptarse a ellas.

Al estudiar, de manera particular, el estrés ocupacional,” los investigadores se han centrado en uno de los tres enfoques siguientes” (citado por Travers y Cooper; 1996: 29).

1. El estrés como variable dependiente o respuesta: Aquí se centra en el estrés como respuesta a unos estímulos, por ejemplo, una situación o ambiente molestos.
2. El estrés como variable dependiente o estímulo: Aquí se considera al estrés como un fenómeno externo al individuo, sin tener en cuenta las percepciones individuales o las experiencias. El estrés es entonces, un agente disruptivo ambiental.
3. El estrés como variable interviniente o enfoque interactivo: Se basa en la importancia del modo en que los individuos perciben esas situaciones que se les imponen, y su modo de reaccionar ante ellas; por lo tanto, refleja una falta de cohesión entre el individuo y su entorno, sus antecedentes y estímulos: es un enfoque del tipo estímulo-respuesta.

1.3. Los estresores

En este apartado se hablará sobre los principales estresores, los cuales se dividirán en dos: por un lado, los estresores psicosociales, en este grupo se desarrollarán los cambios mayores, menores y cotidianos, por otro lado; los estresores biogénicos. Como un punto necesario para la presente investigación, se ahondará sobre los estresores en el ámbito académico.

El estrés es uno de los procesos adaptativos más importantes con que cuenta el organismo, el cual implica a todos los demás procesos psicológicos. Según Selye,

“el estrés es la vida y la vida es estrés, se trata de un proceso que es adaptativo en origen y que pone en marcha una serie de mecanismos de emergencia necesarios para la supervivencia” (citado por Palmero y cols.; 2002: 424).

Selye utilizó el término estresor para referirse a las condiciones desencadenantes y eliminar estas del proceso de estrés. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el estrés es el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción.

En la actualidad se define al estrés como “un proceso psicológico que se origina ante una exigencia al organismo, el cual no tiene recursos para dar una respuesta adecuada, activando así un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger información, procesarla e interpretarla más rápidamente, permitiendo al organismo actuar adecuadamente a la demanda” (citado por Palmero y cols.; 2002: 424).

De acuerdo con Lazarus (mencionado por Palmero y cols.; 2002), el estrés es la relación que existe entre el individuo y el ambiente, el cual es percibido por la persona, como una situación de amenaza hacia sí misma en todos los ámbitos, la cual puede poner en riesgo su bienestar y salud.

Para Lazarus, existen tres tipos de acontecimientos estresantes o estresores psicosociales en función de la intensidad de los cambios que se producen en la vida de una persona (citado por Palmero y cols.; 2002: 425):

1. “Cambios mayores o estresores únicos: Hacen referencia a cataclismos y cambios dramáticos de las condiciones en el entorno de vida de las personas.
2. Cambios menores o estresores múltiples: Afectan solo a un a persona y corresponden a cambios significativos y con trascendencia vital para las personas.
3. Estresores cotidianos o microestresores: Se refieren al cumulo de molestias, imprevistos y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas.”

Enseguida se explica cada clase de estresores.

1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos

Primeramente, están los cambios mayores que “se refieren a cambios extremadamente drásticos en la vida de una persona, por ejemplo, ser víctima de violencia o el terrorismo, sufrir importantes problemas de salud, desarraigo y migración, las catástrofes de origen natural, y en general situaciones altamente traumáticas” (Palmero y cols.; 2002: 426).

En segundo lugar, se encuentran los cambios menores o acontecimientos vitales estresantes, los cuales se refieren a “circunstancias que pueden hallarse fuera de control del individuo, como la muerte de un ser querido, una amenaza a la propia vida, una enfermedad incapacitante, pérdida del puesto de trabajo, divorcios, tener un hijo u someterse a un examen importante” (Palmero y cols.; 2002: 427).

Por último, están “los estresores cotidianos o microestresores de alta frecuencia, por ejemplo, convivir con un fumador desconsiderado, riñas con amigos o con la pareja, y muchas otras situaciones que se pueden presentar cotidianamente. Actúan cambiando los patrones de comportamiento automatizado y manteniendo la activación del estrés hasta que se produce una acomodación a las nuevas condiciones” (Palmero y cols.; 2002: 429).

De acuerdo con Kanner, “los estresores cotidianos que suelen afectar a las personas hacen referencia a temáticas relacionadas con: las responsabilidades domésticas, la economía, el trabajo, problemas ambientales y sociales, mantenimiento del hogar, la salud, la vida personal, familia y amigos. Se pueden distinguir dos tipos de microestresores” (citado por Palmero y cols.; 2002: 429).

1. Las contrariedades: Son situaciones que causan malestar emocional o demandas irritantes, las cuales se pueden clasificar como: Problemas prácticos (pérdida de un objeto, atasco en el tráfico), sucesos fortuitos (fenómenos meteorológicos, rotura de un objeto), problemas sociales (mantener una discusión, problemas familiares).
2. Las satisfacciones: Experiencias y emociones positivas que contrarrestan los efectos de las contrariedades.

1.3.2. Los estresores biogénicos

Everly, “plantea que hay una diferenciación en los desencadenantes del estrés en dos grandes tipos: Los estresores psicosociales y los estresores biogénicos. Los estresores son sucesos medioambientales reales o imaginarios que configuran las condiciones para inducir la respuesta de estrés. Los estresores biogénicos son los que actúan directamente causando o desencadenando la respuesta de estrés, actúan directamente en los núcleos elicítadores neurológicos y afectivos e inician directamente la respuesta de activación del estrés sin el proceso cognitivo-afectivo. Algunos ejemplos de estresores biogénicos con los cambios hormonales en el organismo, la ingestión de determinadas sustancias químicas, reacciones a ciertos factores físicos y el estrés alérgico, referente a las reacciones alérgicas que experimenta la persona en general” (citado por Palmero y cols.; 2002: 431).

1.3.3. Estresores en el ámbito académico

Menciona Hernández (referido por Barraza; 2003), que algunos ejemplos de estresores académicos pueden ser los siguientes: exponer trabajos, realizar un examen, sobrecarga académica, tareas, competitividad entre compañeros, trabajar en grupo, exceso de actividades al mismo tiempo, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de reconocimiento, tiempo limitado para hacer trabajos, problemas con los profesores o compañeros, entre muchos otros.

“Durante la etapa de la universidad se presentan otras circunstancias que desarrollan la aparición del estrés tales como: Dejar la casa, tener que viajar diariamente muchos kilómetros, hacerse cargo de la economía, compartir vivienda o vivir solo, atender responsabilidades académicas, clases y relaciones personales, entre otros” (Barraza; 2003: 1).

De acuerdo con Pérez, se considera que el estrés es disfuncional cuando no permite responder de la manera que el alumno desea o para la cual se había preparado, cuando se sostiene el estado de alerta por más tiempo del necesario lo que genera diversos síntomas como son los siguientes: dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones en la piel y del sueño, inquietud, dificultad para concentrarse, cambios en el humor, entre otros (citado por Barraza; 2003).

De acuerdo con este autor, el rendimiento académico se ve afectado ya que se requiere de más tiempo para aprender, puede existir un bloqueo de las respuestas ante las pruebas académicas, aunque se tengan los conocimientos previos y se realice un gran esfuerzo, el bloqueo impide que las ideas sean claras.

De acuerdo con Hernández, Polo y Poza, “existen 12 tipos de respuesta de estrés académico” (citado por Barraza; 2003: 5):

- Preocupación.
- Taquicardia.

- Movimientos repetitivos/torpes.
- Miedo.
- Malestar estomacal.
- Ingesta de alcohol o comida en exceso.
- Pensamientos o sentimientos negativos.
- Temblor en manos y piernas.
- Tartamudeo.
- Inseguridad.
- Boca seca y dificultades para tragar.
- Ganas de llorar.

1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés

Sobre este punto, “el enfoque cognitivo actual del crecimiento humano y la plenitud de la vida, el desarrollo de la hipótesis de los conceptos erróneos y el sistema de la terapia emotiva racional, se asocian mayormente con Albert Ellis. Ellis expreso la teoría de que el ser humano es racional e irracional, ya que es posible rastrear los problemas emocionales y psicológicos hasta llegar a ideas y pensamientos irracionales o ilógicos. Este pensamiento irracional y la distorsión de las ideas resulta del aprendizaje de experiencias en la etapa temprana de la vida” (citado por Powell; 1998: 92).

Ellis sostiene que “las personas no son afectadas emocional y psicológicamente por eventos o por cosas, sino por la manera en que ven esos eventos o cosas. La esperanza de ser feliz y tener una vida plena se basa en la reorganización de la manera personal de pensar” (citado por Powell; 1998: 92).

Para Ellis, “las experiencias de aprendizaje de la niñez temprana tienen efecto más profundo en el pensamiento y en la conducta racional o irracional de una persona. La permanencia de las ideas distorsionadas adquiridas en la niñez, es la fuente principal de infelicidad en la etapa posterior de la vida. Solo es posible lograr un equilibrio emocional mediante el ajuste del pensamiento, ya que los pensamientos producen emociones” (citado por Powell; 1998: 93).

El autor referido, enumera once ideas irracionales que se encuentran comúnmente en las personas perturbadas emocional y psicológicamente:

1. Obtener el amor y la aprobación de todas las personas, especialmente de las más importantes.
2. Ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de pensar en sí mismo como una persona valiosa.
3. No tener control sobre la propia felicidad, sino depender de las circunstancias externas.
4. Las experiencias pasadas y los eventos determinan el tipo de vida que se lleva y el comportamiento.
5. Existe solamente una solución perfecta para cada uno de los problemas.

6. Las situaciones peligrosas o temibles causan una gran preocupación.
7. Dependencia de los demás.
8. Planeación excesiva.
9. Evitar dificultades y responsabilidades.
10. Juzgar a otras personas.
11. Preocupación por los problemas ajenos.

1.5. Los moduladores del estrés

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), existe un sinnúmero de elementos que influyen de forma directa en la aparición del estrés, a los cuales se les llama moduladores, que son aquellos factores que determinan y predicen el curso del proceso de estrés y sus repercusiones sobre la salud. Hay moduladores de carácter social como el apoyo, y de índole personal como las creencias, las competencias, la experiencia y los rasgos de personalidad.

A este respecto, “de los diez mil artículos científicos relacionados con el estrés y el afrontamiento publicados en 1976 y 1985, revisados por Vigerhoets y Marcellisen (1988), destacan que los principales moduladores de la respuesta al estrés son los factores situacionales, de personalidad y socio-culturales” (citado por Palmero y cols.; 2002: 528).

1.5.1. El control percibido

En cuanto a este modulador, Seligman “demostró los efectos cognoscitivos, motivacionales y emocionales negativos de la falta de control. La percepción de control es el grado en el que una persona es capaz de controlar y lograr aquellas metas u objetivos deseados, regulando las dificultades que acontecen en el curso de su consecución” (citado por Palmero y cols.; 2002: 528).

Por otra parte, para Fernández, “el control percibido puede llegar a tener importantes efectos sobre la conducta” (citado por Palmero y cols.; 2002: 528).

Finalmente, según Alloy, “cuando las personas creen tener control sobre el entorno, esta creencia protege al individuo de los efectos negativos que podría provocarle el estrés” (citado por Palmero y cols.; 2002: 528).

1.5.2. El apoyo social

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), el apoyo social se refiere a los recursos que aportan los grupos a sus integrantes; juega un papel muy importante entre los sucesos vitales y la enfermedad, así reduce el impacto de estrés. Un bajo nivel de apoyo social se relaciona con un incremento en la fragilidad para fomentar la enfermedad física y mental.

“El apoyo social puede reducir el impacto negativo de los sucesos vitales y otros agentes estresores por diversas vías” (citado por Palmero y cols.; 2002: 529).

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

De acuerdo con Ornish, “se ha demostrado que mantener unas relaciones familiares y maritales satisfactorias, mejora el funcionamiento del sistema inmune y contribuye a la recuperación de la enfermedad” (citado por Palmero y cols.; 2002: 529).

El apoyo social se ha definido como “las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos. Es una fuente de recursos para hacer frente a las demandas. Respecto al modo de acción del apoyo social sobre la salud y el estrés, se han supuesto dos mecanismos principales” (Cascio y Guillén; 2010: 189), dichos mecanismos se explican enseguida:

- Hipótesis del efecto indirecto o protector: Cuando las personas están expuestas a estresores sociales, estos solo tienen efectos negativos entre los individuos cuyo nivel de apoyo sea bajo, ya que sin estresores sociales, el apoyo social no influye sobre el bienestar. Los recursos aportados por otras personas pueden

disminuir la percepción de amenaza de los estresores, evitando la aparición de la respuesta de estrés.

- Hipótesis del efecto directo o principal: El apoyo social fomenta la salud y el bienestar, independientemente del nivel de estrés, de manera que a mayor nivel de apoyo social, menor malestar psicológico, y a menor grado de apoyo social, mayor incidencia de trastornos.

1.5.3. El tipo de personalidad: A/B

De acuerdo con Ivancevich, “el patrón conductual del tipo A es una de las características basadas en la persona que pueden influir en el estrés” (citado por Travers y Cooper; 1996: 90).

Van Dijkhuizen, por su parte, menciona que “se ha descubierto que los estilos de conducta actúan como modificadores de la respuesta individual ante el estrés, afectando a la relación entre los estresantes psicosociales y las tensiones” (citado por Travers y Cooper; 1996: 90).

En un estudio que sirvió para profundizar sobre el estrés, Friedman y Rosenman estudiaron los conceptos de tipo A/tipo B, y “sugirieron que se trataba de un conjunto de actitudes, reacciones emocionales y modelos de conducta que tenían que ver con los pacientes en su estudio que manifestaban enfermedades debidas al estrés. El tipo

A es una serie de comportamientos abiertos, la forma que tiene un individuo de enfrentarse a una situación” (citados por Travers y Cooper; 1996: 90).

A finales de los 50, Friedman y Rosenman “observaron que sus pacientes con enfermedades cardiacas compartían un patrón de conducta similar, y la denominaron conducta del tipo A (TAB) descrita como un complejo acción- emoción. Las principales características de la conducta tipo A son las siguientes: hostilidad, agresividad, competitividad, sentido de la urgencia, intolerancia, exigencia, orientación al éxito de objetivos, prisa, forma de hablar acelerada, movimientos rápidos, sentimiento de culpa, inquietud e impaciencia” (citados por Travers y Cooper; 1996: 91).

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos

“En la década de los cincuenta, dos investigadores del padecimiento de las coronarias se asociaron con el Instituto de Investigaciones Cardiovasculares Harold Brunn y desarrollaron un método para predecir la enfermedad de las coronarias, basándose en las respuestas conductuales a los estímulos ambientales, así surgieron los tipos de personalidad A y B” (Ivancevich y Matteson; 1985: 203).

De acuerdo con Friedman y Rosenman, “el patrón de conducta propensa a la enfermedad de las coronarias o personalidad tipo A representa un complejo de acciones y emociones que puede observarse en cualquier persona que se encuentre agresivamente involucrada en una lucha incesante y crónica por lograr cada vez más

en cada vez menos tiempo y si se ve obligada a ello, contra los esfuerzos opositores de otras cosas o personas” (citados por Ivancevich y Matteson; 1985: 91).

Los individuos tipo A experimentan una gran cantidad de estrés, mientras que los individuos del tipo B, buscan la satisfacción de necesidades de tal forma que no crean en ellos los estragos psicológicos y físicos a los que se encuentra sujeto el tipo A.

1.6. Los efectos negativos del estrés

El estrés, en niveles excesivos o prolongados, puede tener repercusiones negativas en el individuo. Algunos de los efectos que puede atraer el estrés son los siguientes (Ivancevich y Matteson; 1985).

- La hipertensión: Es una enfermedad de los vasos sanguíneos en la cual la sangre fluye a través de las arterias a presión elevada. Una de las respuestas del cuerpo a los estresores es comprimir las paredes arteriales, aumentando así la presión, si el estrés se prolonga, la presión permanece en niveles altos.
- Las úlceras: Son lesiones inflamatorias en el recubrimiento del estómago o intestino, una de sus causas más conocidas es la variación de los niveles de cortisona. La fabricación de esta sustancia aumenta durante los periodos de estrés.

- La diabetes: Es una enfermedad grave que implica deficiencias de insulina y que tiene como consecuencia que sus víctimas no puedan absorber suficiente azúcar de la sangre. El estrés incrementa el nivel de azúcar en la sangre. Si el estrés es persistente, el páncreas puede debilitarse, dando como resultado una deficiencia permanente de insulina.
- Las jaquecas: Son el resultado de la tensión muscular, que aumenta cuando el sujeto se encuentra expuesto a los estresores durante un periodo sostenido. La jaqueca es, en sí misma, un estresor que conduce a una mayor tensión muscular.
- El cáncer: Es un padecimiento en el que células mutantes se están produciendo continuamente en el cuerpo, pero normalmente son destruidas por el sistema inmunológico antes de que puedan multiplicarse y crecer; en el caso del cáncer estas invaden alguna parte del cuerpo convirtiéndose en dicha enfermedad.

Finalmente, gracias a la información de la que se habló con anterioridad acerca del estrés y sus efectos, cabe destacar que es de suma importancia su estudio, ya que las consecuencias que puede acarrear llegan a ser graves, si no se le da al problema la seriedad debida.

Actualmente, es muy común observar en todo tipo de ámbitos, la aparición de estrés, ya que muchas actividades que se realizan cotidianamente pueden estar

cargadas de estrés, ya sean dentro del hogar, la escuela o el trabajo simplemente se pueden detonar como imposibles de realizar. Lo deseable ante este fenómeno, es que el individuo no presente más estrés del que sus recursos de afrontamiento le permiten manejar.

Después de examinar el estrés como primera variable de estudio, en el siguiente capítulo se examinará el acoso escolar como segunda variable.

CAPÍTULO 2

ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo, se desarrollará el estudio de la variable denominada acoso escolar o *bullying*. Inicialmente, se describirán cuáles son los estudios previos que se han realizado al respecto, es decir, todas aquellas investigaciones anteriores realizadas por expertos en dicho tema, tanto en México como en otros países, con la finalidad de dar una visión más amplia sobre la problemática; se detallará cómo se origina el fenómeno del acoso escolar.

Después de ello, se puntualizarán diferentes conceptos sobre lo que es el *bullying*, las principales definiciones redactadas por autores expertos en el estudio, con el fin de obtener fuentes confiables y seguras que faciliten la indagación del tema. Después se darán a conocer cuáles son las características que diferencian el *bullying*, con el objetivo de no confundir este problema con otros; se expondrá también las situaciones más importantes que originan el acoso escolar, con la intención de proporcionar al lector un panorama que le permita descubrir con una mayor solidez el fenómeno.

Se enunciarán, posteriormente, los tres tipos de factores de riesgo que se presentan en el acoso escolar: escolares, familiares y sociales, cada uno de ellos se describirá de manera particular, con el fin de distinguir sus particularidades y en qué medida se presentan.

Se señalarán las principales consecuencias del *bullying*, cuáles son los tipos que existen, el perfil específico de los acosadores y víctimas, es decir, cuáles son las características, como se presentan y en qué grado. Como último asunto, se indicarán las estrategias de prevención y afrontamiento, las cuales se dividirán en tres clases: escolares, familiares y terapéuticas, describiendo cada una de ellas.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

Señala Uriarte (referido por Salgado y cols.; 2012) que las emociones y las relaciones sociales, influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que no solo los objetivos cognoscitivos e instrumentales son importantes, pues el desarrollo socioafectivo debe ser esencial para que los objetivos educativos puedan surgir.

“El aprender a vivir juntos, consiste en conocer mejor a los demás, su historia, tradiciones y espiritualidad, y a partir de ahí crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los conflictos, gracias a la comprensión de que las relaciones y las interdependencias, son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro” (Díaz y cols., citados por Salgado y cols.; 2012: 128).

En las escuelas existe un mayor número de conflictos, los cuales se han generado de manera progresiva, originando un clima escolar deteriorado, lo que provoca que los alumnos tengan una educación de deficiente calidad.

El fenómeno del acoso escolar es una de las problemáticas que más se presenta y que más afecta el ambiente de convivencia de los alumnos dentro del salón de clases, en casi todas escuelas, ya sean privadas o de gobierno.

Para Romero y Salas, “el fenómeno del *bullying* se ha instalado y apoderado de las escuelas. Los estudiantes son partícipes activos de un fenómeno con repercusiones a nivel social, que involucra a la globalidad de culturas” (citados por Salgado y cols.; 2012: 129).

De acuerdo con Caballero, la convivencia es un aspecto sumamente importante, el cual existe en las relaciones interpersonales, ya que, si no hay interacción entre las personas, es difícil que se establezca una relación personal. Es necesario darse cuenta de que, dentro de la misma convivencia, siempre van a existir desacuerdos, opiniones y puntos de vista diferentes, los cuales pueden ocasionar problemas interpersonales, sin embargo, la convivencia y el conflicto se presentan en un mismo espacio (citado por Salgado y cols.; 2012).

El conflicto no necesariamente es algo negativo, sino que llega a ser una fuerza que motiva a las personas a cambiar con los demás.

Lederach propone que el conflicto es algo incongruente, ya que lo considera como una relación entre dos personas que opinan de acuerdo con sus intereses, pero al mismo tiempo, llegan a tener concordancia para aclarar la situación (citado por Salgado y cols.; 2012).

Por su parte, Binaburo “considera que en educación se debe educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje” (citado en Salgado y cols.; 2012: 130).

Como se puede apreciar, el conflicto puede ser positivo o negativo, de acuerdo con la connotación que reciba de los individuos que participen en él.

2.1.1 Origen del estudio del *bullying*

En los últimos años, al acoso escolar se le ha prestado mucha atención y ha sido motivo de alarma social, sin embargo, esta problemática ha estado siempre presente en la colectividad. El primer estudio longitudinal al respecto, “fue realizado por Olweus en Noruega, y numerosos estudios han abordado este fenómeno en diversos países, donde la importancia social del acoso escolar ha ido en aumento” (citado por Salgado y cols.; 2012: 130).

Algunas investigaciones que se han llevado a cabo “en Europa, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, hablan sobre el maltrato entre escolares que han tomado una dimensión internacional y lo han sacado de su invisibilidad” (citado por Salgado y cols.; 2012: 131).

Rodríguez también habla sobre otros estudios que se han realizado en Suecia, en cuyo contexto examinado se involucra el consumo de drogas, así como situaciones de agresión o violencia entre los alumnos de secundaria, más tarde se ha efectuado

otros estudios y proyectos de intervención en Estados Unidos, Inglaterra y Holanda, entre muchos otros países (citado por Salgado y cols.; 2012).

Como describe Jiménez (citado por Salgado y cols.; 2012), a partir de 1990 se despertó un mayor interés en el estudio acerca del acoso escolar, el cual se ramifica en dos situaciones:

1. Una ampliación internacional de trabajos que investigan sobre la violencia escolar, en donde existe gran participación de numerosos países de casi todos los continentes.
2. Se genera el interés por investigar más a fondo el fenómeno del acoso escolar en diversas áreas tales como la familia, las diferencias de género y el ambiente social, entre otras (Salgado y cols.; 2012).

2.1.2 El estudio del *bullying* en México

En América Latina no se cuenta con muchas investigaciones de corte nacional donde la violencia escolar sea abordada como objeto de estudio, sin embargo, existe un gran número de autores que han indagado sobre el tema. En México, también hay un interés por indagar el fenómeno del *bullying*.

Albores “estudió la relación que existe entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar, en la muestra se ocuparon 1092 estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad de México. El instrumento que se necesitó, fue el Test Bull-S, donde se

identificó un grupo de cada tipo de participantes: agresores, víctimas, víctimas-agresores y neutros” (citado por Salgado y cols.; 2012: 154).

Los resultados fueron los siguientes: los agresores se asociaron con escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposicionismo y conducta; las víctimas se ligaron con problemas de ansiedad, mientras que los neutros no presentaban ningún tipo de psicopatología. Se llegó a la conclusión de que el acoso escolar se relaciona con dicha situación psicopatológica y es necesaria la atención psiquiátrica.

2.2 Concepto

A continuación, se darán a conocer las definiciones y conceptos sobre lo que es el *bullying*, determinadas por los principales autores de este tema.

2.2.1 Definiciones de *bullying*

La palabra *bullying* se hace presente en el siglo XXI, es un anglicismo que se usa internacionalmente, significa acoso escolar o acoso en el grupo de iguales, ya que se puede generar en cualquier grupo donde haya menores. Se le llama *bullying* a las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en sus grupos de iguales, donde hay acosadores, víctimas y un grupo ante el cual se produce tal situación; en ella, existe un desequilibrio de fuerzas, el acosador domina la situación y la víctima es sumisa ante este.

Para Dan Olweus, el acoso escolar es el hostigamiento, violencia escolar o *bullying*, que “se refiere a cualquier tipo de maltrato psicológico, verbal o físico, entre estudiantes, de forma repetitiva a lo largo de un tiempo determinado” (citado por Mendoza; 2011: 9).

San Martín menciona que “el acoso escolar es una manera de ejercer violencia extrema a modo de tortura entre los estudiantes, donde el agresor somete a su víctima con el silencio y la indiferencia, el cual es apoyado por otros compañeros” (citado por Mendoza; 2011: 9).

Se considera que “la agresividad es algo natural del ser humano, no se puede cambiar, y la violencia es el mal manejo de esa agresividad, es decir, la violencia puede disminuir o aumentar en base a como sea regulada por el individuo” (citado por Mendoza; 2011: 11).

En las teorías psicoanalíticas postfreudianas, se entiende la agresión como una reacción impulsiva innata a nivel inconsciente y no se asocia con ningún placer. Se divide en dos tipos de agresiones: activa (deseo de herir o dominar) y pasiva (deseo de ser dominado o herido).

De acuerdo con la teoría bioquímica o genética, se sostiene que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo, en los que

desempeñan un papel decisivo los neurotransmisores. La noradrenalina y la serotonina son neurotransmisores involucrados en la conducta agresiva.

Trautmann señala, particularmente, que “la agresión, intimidación o acoso entre escolares recibe la denominación universal de *bullying*” (citado por Salgado y cols.; 2012: 132).

Según Avilés, “la palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón y se relaciona con conductas ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento y los insultos. *To bully* significa intimidar con gritos y amenazas maltratando a los más débiles” (citado por Salgado y cols.; 2012: 132).

“El *bully* es la persona o animal que se convierte en un terror para el débil o indefenso”. El Collins Dictionary indica que “es la intimidación o abuso” (mencionado por Salgado y cols.; 2012: 132).

Castro, Moreno y Rodríguez, por su parte, mencionan que “en el *bullying* existen distintas formas de maltratar, acosar o agredir a los iguales, puede ser por maltrato físico directo o indirecto, maltrato directo o indirecto, exclusión directa o indirecta” (referidos por Salgado y cols.; 2012: 133).

Olweus, en este tenor, definió el fenómeno del *bullying* como la “situación de acoso e intimidación en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando

está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro o varios de ellos” (citado por Salgado y cols.; 2012: 133).

2.2.2 Diagnóstico diferencial

Primeramente, se debe tener una idea muy clara acerca de lo que es el *bullying*, contar con ejemplos claros de situaciones que son casos representativos, los cuales pasan desapercibidos, y diferenciar las situaciones que realmente no implican este fenómeno.

Para que exista una situación de *bullying*, forzosamente debe existir un acosador, una víctima y un grupo ante el cual se produce la situación de acoso. No existe un motivo lógico o razonable por el que el acosador justifique su manera de actuar hacia la víctima; además, debe existir un claro ejemplo de desequilibrio de fuerzas, esto quiere decir que el acosador es quien somete, y la víctima es quien corresponde a esa sumisión.

Para afirmar que realmente existe una situación de *bullying*, este acoso debe ser continuado, reiterado y mantenido en el tiempo, es decir, que se lleva a cabo con cierta periodicidad y durante un tiempo largo. Existen otros factores en una situación de *bullying*, como la percepción del acoso que tenga la posible víctima, lo que está en relación con el potencial del acosador, la capacidad de resistencia de dicha víctima y sus reacciones.

“Debe existir una conducta agresiva por parte del acosador, el acoso debe ser de manera repetitiva hacia la misma víctima, se debe identificar perfectamente al acosador y a la víctima, la conducta agresiva tiene el propósito de perjudicar a la víctima, y debe existir la conciencia de ser agredido por parte de la víctima” (Barri; 2013: 18).

2.3. Causas del *bullying*

Algunas situaciones que generan estas actitudes disruptivas de los adolescentes, son:

1. Tendencia social y familiar de consentir actitudes disruptivas.
2. Normalizar las actitudes negativas, debido a que se presentan diariamente.
3. La sobreprotección de los padres a los hijos.
4. La disminución del tiempo de contacto entre padres e hijos.
5. Aumento de estímulos y de cantidad de información que llega a los más jóvenes.
6. Fenómenos asociados con nuevas problemáticas sociales, como pertenencia a bandas juveniles.
7. Disminución de la valoración social del docente.
8. Leyes educativas muy tolerantes ante estas situaciones y que no permiten intervenciones eficaces.
9. Falta de recursos para reeducar estas actitudes.
10. Falta de un pacto educativo entre padres, hijos y docentes.

Algunas causas de la violencia que principalmente se presentan, de acuerdo con Barri (2013), quien retoma a diversos autores, son las siguientes:

1. Ser victimizado (La violencia se aprende al ser victimizado): Experimentar abuso infantil o negligencia, incrementa en 53% la posibilidad de llegar a cometer crímenes violentos en la juventud (citando a Widom).
2. Ver violencia en el hogar (Ver violencia en sus hogares): Según la investigación de Horn, en el año 2000, un niño que ve y vive la violencia dentro de su hogar, tiene 15 veces más probabilidades de convertirse en una víctima o un agresor.
3. Ver violencia en los medios de comunicación: Muchas investigaciones demuestran que los niños que observan un programa de televisión con contenido violento, imitan esa conducta al término del mismo, demuestran la correlación entre observar entre observar programas violentos en la televisión y la conducta agresiva de los niños, ya que, al ver televisión, los niños reciben imágenes, las cuales pasan al preconsciente, afectando y moldeando actitudes y valores en los espectadores.
4. Consumo de alcohol y drogas: El efecto que produce el consumo de alcohol y otras drogas, provoca en el sistema nervioso central una desinhibición de la conducta, que hace que la persona actúe sin el bloqueo del control y la modulación que tiene al estar lúcido o en su comportamiento normal.
5. Pertenecer a pandillas: Como Freud analiza, la persona al encontrarse entre una multitud, su "yo" se diluye, de modo que se desinhibe y puede cometer

actos delictivos y violentos. Otro factor que potencializa la agresividad es el acceso y la facilidad para tener armas.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

La escuela representa un sistema social que, debido a sus características, permite identificar y modificar conductas violentas y de acoso. Algunas de las características de las aulas con *bullying* son las siguientes: no planear la clase, la falta de límites en el aula escolar; algunas conductas que excluyen al alumnado, por ejemplo, clasificar a cada alumno como aplicado o perezoso, inteligente o lento, entre otros; las creencias erróneas del profesorado y el directivo, que piensan que a través de la violencia se pueden arreglar las situaciones, incluso atribuir el *bullying* a causas externas, como echar la culpa a los padres (Mendoza; 2012).

Algunos factores que facilitan que el alumnado participe en situaciones de violencia escolar y *bullying*, en calidad de *bully*, son las siguientes: ausencia de prácticas de disciplina consistentes, un código de conducta que desarrollan el director o el profesorado sin la opinión del alumnado; escuelas con población numerosa, en combinación con personal docente y directivo que tengan conflictos; falta de atención a la diversidad cultural, social y económica; conflictos entre profesorado y muchos otros (Mendoza; 2012).

2.3.2 Factores de riesgo familiares

Gerald Patterson realizó “un importante estudio acerca del desarrollo de la conducta agresiva en el contexto familiar y escolar, a través de investigaciones longitudinales que ha dirigido en el centro de investigación sobre Aprendizaje Social de Oregon, generando conocimiento científico que ayuda a describir, explicar y predecir estos comportamientos, para diseñar programas de intervención y prevención en escenarios escolares y familiares” (citado por Mendoza; 2012: 47).

También desarrolló la Teoría de Coerción, como una propuesta para explicar el control que pueden ejercer miembros de la familia sobre otros, generando ambientes familiares pesados, lo que facilita el escalamiento del comportamiento agresivo.

Algunos factores de riesgo familiares que aumentan la probabilidad de que un adolescente sea victimizado son: prácticas educativas inadecuadas, sobreprotección familiar, familia disfuncional, escasa comunicación familiar, la forma en que los padres enseñan a los niños a afrontar los problemas, control emocional de los padres o hermanos mayores, padres intrusivos, falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan, violencia intrafamiliar y carencia de figura paterna, entre otros (Mendoza; 2012).

2.3.3. Factores de riesgo sociales

Con base en los factores sociales, se “desarrolló un estudio con adolescentes para explorar la relación entre la violencia escolar y *bullying* con la identidad étnica”

(Mendoza; 2012: 52). A continuación, se muestran las conclusiones derivadas de las respuestas de los adolescentes:

1. Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican ni se sienten satisfechos con su grupo étnico, no se sienten bien ni tienen orgullo por sus raíces culturales, tienen una mayor probabilidad de participar como agresores y víctimas.
2. Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, se empata más con la intolerancia y justifica el uso de la violencia, para “darle su merecido” a 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 a rechazar a personas que perciben diferentes, ya sea por su vestimenta, por su forma de hablar o por sus rasgos físicos (Mendoza; 2012).

Algunos otros factores que afectan también en el contexto social, son los estereotipos socioculturales que dictan el comportamiento de las mujeres, asignándoles un rol de sumisión, pasividad y cuidado con los hijos. A los hombres se les limita a la exhibición de una conducta dominante, se les castiga socialmente cuando no se comportan agresivamente y se les cataloga como débiles, además de que ellos exhiben el comportamiento agresivo más que las mujeres.

“Los estudiantes de secundaria suelen desplegar conductas violentas cuando se identifican con conductas de dominio y abuso de poder o conductas definidas como machistas, que es el estereotipo masculino tradicional” (Mendoza; 2012: 54).

2.4. Consecuencias del *bullying*

Estudios diversos demuestran que ser *bully* o bien, víctima, produce huellas en el desarrollo psicológico de los niños o adolescentes, además de que las consecuencias son negativas tanto para la víctima, como para el agresor y los espectadores. “En un estudio efectuado en la Universidad de Harvard, Wegner y Grey (2008), encontraron que la experiencia de dolor depende de cómo se percibe a la persona que lo provoca, si lo hace intencionalmente o no. Se demostró que el mismo estímulo dolía más intensamente cuando la persona pensaba que el otro deseaba provocarle el dolor intencionalmente” (citado por Mendoza; 2011: 53).

Algunas de las consecuencias para la víctima son las siguientes: ansiedad, estrés, miedos irracionales, temores inexplicables y persistentes, insomnio o dificultades en el sueño, timidez, inseguridad, depresión, tristeza, irritabilidad, perder el gusto por actividades que se realizaban anteriormente, dificultades para concentrarse y baja en el rendimiento escolar.

La víctima experimenta un profundo malestar, dolor intenso y vergüenza por no lograr defenderse, incluso los dolores se pueden somatizar mediante molestias físicas, como dolores de cabeza, náuseas, vómitos, dolores de estómago, gastritis,

inapetencia, erupciones cutáneas y alergias. “Si la agresión continúa durante un periodo prolongado, aparecen sentimientos de culpa por la inhabilidad de defenderse, como son sentimientos de inadecuación, depresión y deseo de vengarse. Incluso la víctima puede pasar por un proceso autodestructivo, por ejemplo, que cometa actos delictivos, autolesionarse e ideación suicida” (Mendoza; 2011: 55).

En consonancia con lo anterior, “un estudio realizado por Joseph, en el cual se tomaron de muestra a 331 alumnos de escuelas secundarias de Inglaterra, arrojó como resultado que el sentirse víctima, afecta al individuo como persona, y como consecuencia de esto hay una afectación en el desarrollo psicológico. De acuerdo con este estudio, un 40% sufrió de algún tipo de acoso en la escuela” (citado por Mendoza; 2011: 55).

Mertz señala, bajo la misma orientación, que el acoso escolar “dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daños físicos y psicológicos a las víctimas y el involucramiento en el *bullying* es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vidas problemáticas” (citado por Salgado y cols.; 2012: 139).

En el mismo sentido, “la experiencia del maltrato entre iguales en la escuela se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad a largo plazo, teniendo repercusiones en la vida futura de los individuos. El acoso incluso puede impulsar al alumno a tomar decisiones extremas como el suicidio” (Salgado y cols.; 2012: 139).

Por su parte, menciona Barragán que “algunas de las consecuencias debido a la intimidación que generan algunos alumnos, son el debilitamiento de las defensas físicas y psicológicas, lo que puede desatar problemas de salud, sobre todo mentales” (citado por Salgado y cols.; 2012: 139).

Roland menciona que “las consecuencias para las víctimas pueden ser desajustes, angustia, síntomas depresivos, fobias sociales, ansiedad y conducta problemática, que puede llegar a ideación suicida” (referido por Salgado y cols.; 2012: 140).

Por otra parte, “para los agresores, las consecuencias pueden ser baja autoestima, soledad y síntomas depresivos que se pueden relacionar en el desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo, y constituirse como el primer estado del desarrollo de una conducta delictiva” (Salgado y cols.; 2012: 140).

Fialmente, Rimpela aclara que “el *bullying* también puede producir desórdenes alimentarios tales como anorexia y bulimia, además de un bajo rendimiento escolar” (citado por Salgado y cols.; 2012: 140).

2.5. Tipos de *bullying*

De acuerdo con Smith, “los tipos de *bullying* entre los varones y las mujeres varían. Comparado con las chicas, los varones están más a menudo implicados en formas físicas de *bullying* como golpes, patadas, empujones, etc., mientras que las

chicas están más implicadas en otras formas de *bullying*, como la exclusión, el aislamiento social y los rumores. Algunos autores informan que las mujeres utilizan más a menudo agresiones relacionales y los varones suelen presentar más agresión física” (citado por Salgado y cols.; 2012: 141).

Según Mendoza (2011), existen dos tipos de clasificaciones de las formas de agredir, pero ambas contienen los mismos elementos. La primera categorización describe ocho modalidades de acoso escolar, con su correspondiente nivel de incidencia entre las víctimas:

1. Bloqueo social (29.3%): Son las acciones de acoso escolar que pretenden incomunicar socialmente a la víctima y buscan el aislamiento social, la marginación y la exclusión impuesta por estas conductas de bloqueo. Existe un intento por parte de otros de quebrar la red social de apoyos del niño; el hacer llorar al menor, desencadena socialmente en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria, conocido como mecanismo de “chivo expiatorio”.
2. Hostigamiento (20.9%): Son aquellas conductas que consisten en acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto y de desconsideración por la dignidad del niño. El odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio y la imitación grotesca, son los indicadores de hostigamiento.
3. Manipulación social (19.9%): Son conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y situar a otros contra él. Se trata de presentar una

imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima: se exagera lo que hace o dice, o lo que no ha dicho ni ha hecho.

4. Coacción (17.4%): Son conductas que buscan que la víctima realice acciones contra su voluntad, quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. El que la víctima realice esas acciones contra su voluntad, proporciona a los que lo obligan, poder social.
5. Exclusión social (16.0%): Se busca relegar de la participación al niño acosado. La frase "tú no", es la más representativa de estas conductas de exclusión social, con las que se segrega socialmente al niño. Se le trata como si no existiera, los demás lo aíslan e impiden su expresión o participación, produciendo un vacío social en su entorno.
6. Intimidación (14.2%): Son conductas que persiguen asustar, acobardar, humillar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Quienes acosan, buscan inducir el miedo en el niño y sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida del centro escolar, entre otras.
7. Agresiones (13.0%): Pueden ser directamente hacia la persona o hacia sus propiedades. Incluyen esconder, romper, rayar, maltratar o doblar sus pertenencias, así como tomar algo sin pedirlo, empujar o golpear a la víctima.
8. Amenaza a la integridad (9.1%): Son conductas que buscan atemorizar mediante amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión, las cuales pueden ser explícitas o mediante referencias al daño físico que se le hará a la víctima o a un miembro de su familia; las agresiones pueden ser verbales, electrónicas, físicas, sociales o psicológicas.

9. *Cyberbullying* o acoso por internet: Es el uso de información electrónica y de los medios de comunicación para agredir y acosar a un individuo a un grupo y puede considerarse como un delito informático, se da a través de violencia y ataques ejercidos por medios electrónicos, se realiza sin estar frente a la persona.

2.6. Perfil de acosadores y víctimas

Neufeld explica que “para que un *bully* se forme deben ocurrir dos dinámicas juntas: por un lado, que la persona presente el instinto de dominar a otros y por el otro, que el individuo se sienta herido y vulnerable, por lo cual se defiende ante esa vulnerabilidad, negando su necesidad de los otros, además, existen 4 razones por las que los *bullies* pierden los sentimientos y la empatía hacia los demás, que son: la soledad, la vergüenza, la burla y la inseguridad” (citado por Mendoza; 2011: 41).

Existen cuatro tipos de síndrome que se pueden presentar entre el extremo del vínculo dependiente/dominante y el corazón suave/insensibilidad:

1. “Síndrome del rescatador: Una persona que siempre necesita buscar a alguien a quien rescatar.
2. Síndrome del dependiente: Busca constantemente protección y apoyo.
3. Síndrome del *bully*: Quien constantemente agrede a otros.
4. Síndrome de la víctima: Una persona que esta crónicamente en dependencia” (Mendoza; 2011: 41).

Según Mendoza (2011), para que el fenómeno del *bullying* se presente, deben existir forzosamente tres participantes, los cuales son: el agresor, la víctima y los espectadores. A continuación se exponen las características de cada uno.

2.6.1. Características de los acosadores

De acuerdo con Barri (2013), el *bully* no nace, sino que a poco construye su patrón de relación social, a la vez que desarrolla su personalidad. Estos sujetos provienen de cualquier estrato social, son educados con valores como la sumisión y la prepotencia y están acostumbrados a someter a otros. Son personas faltas de carisma, pretenden convertirse en líderes a la fuerza para compensar sus carencias afectivas, emotivas, de autopercepción y autoestima; se consideran menos y para sentirse que son alguien, someten a los más débiles; son cobardes, a veces la educación que reciben es muy estricta, con un nivel de exigencia muy elevado, sus actitudes son despectivas y prepotentes.

Existen diferentes tipos de agresores:

1. Activo: Establece la relación agresiva directamente con su víctima, es violento, sus conductas agresivas están a la vista y no se oculta.
2. Social indirecto: Su mejor arma es la manipulación, su agresión dura mucho tiempo, induce a otros a cometer actos de violencia y persecución.
3. Pasivo: Participa, pero no actúa la agresión, se enfrenta a la autoridad y protege al agresor activo.

Para Suellen y Fried, hay dos tipos de agresores: “el agresor reactivo, el cual tiene un pobre control de impulsos y reacciona ante los sucesos del entorno, tiende a interpretar lo que le sucede como actos intencionales y de provocación, y el agresor proactivo, que actúa de forma controlada y deliberada, donde su agresión tiene como finalidad alcanzar una meta que es la que motiva a la agresividad en sí misma, y tiene el deseo de dominar” (citados por Mendoza; 2011: 45).

2.6.2. Características de las víctimas

De acuerdo con Barri (2013), se denomina personas “diana” a aquellas que por sus características individuales, sean físicas, de carácter, de habilidades sociales o por su pertenencia a determinados grupos étnicos, geográficos sociales o de cualquier otro tipo, presentan una mayor probabilidad de ser víctimas de los acosadores. “Las personas homosexuales y transexuales generalmente son muy susceptibles a padecer acoso, ya que se encuentran indefensas, solas, son tímidas, no están entrenadas para defenderse de los abusos, generalmente su educación se basa en valores positivos. La mayoría de las víctimas se caracteriza por presentar sumisión y pasividad ante su agresor y mostrar retraimiento ante la situación de violencia” (Barri; 2013: 137).

Otros estudios demuestran que “hay otro tipo de víctimas que muestran una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización. Este subgrupo de víctimas ha recibido distintos nombres y se les conoce como *bully*/víctima, víctimas provocativas o víctimas agresivas” (Barri; 2013: 137).

Según Olweus (2006), las víctimas pasivas o sumisas, son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto; suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; cuando se sienten atacados, reaccionan llorando y alejándose. Dichos estudiantes padecen baja autoestima y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación, se consideran fracasados y se sienten estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo; tienen una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos. Las víctimas provocadoras son ansiosas y tienen una actitud agresiva, problemas para concentrarse y son hiperactivos.

Mendoza (2011) menciona que hay dos tipos de víctimas:

1. Activa: También se le llama de alta agresividad o provocativa, actúa como un agresor, es desafiante y tiene actitudes violentas, tiene comportamientos que molestan y desesperan a los demás, provocando sin querer o intencionalmente, la agresión de los demás, además, carece de habilidades sociales.
2. Pasiva: También se conoce como víctima de baja agresividad, estas personas son inseguras, calladas, tímidas, demuestran miedo y vulnerabilidad, despiertan lástima y son agredidas sin haber hecho nada, de modo que se aíslan del grupo.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Menciona Mendoza (2011), cuatro tipos de espectadores, como el tercer tipo de participantes en el acoso escolar:

1. Secuaces: Son los “amigos”, los que siempre acompañan al acosador; no lo detienen, por el contrario, le celebran sus acciones.
2. Reforzadores: Son los que alientan las relaciones de poder y sumisión, alientan y estimulan las reacciones violentas en los demás.
3. Ajenos o indiferentes: Tratan de no llamar la atención, permanecen neutrales e indiferentes.
4. Defensores: Abandonan el poder de espectador y se convierten en estudiantes activos, apoyan a la víctima y denuncian el acoso, desaprobando al acosador.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

Menciona Barri (2013) que es necesario tener protocolos de detección precoz para saber cuáles son los casos que se dan en las fases más tempranas. Algunos de los métodos que se pueden utilizar son: la observación directa, tests manuales o por Internet, sociogramas, buzones anónimos, físicos o electrónicos, los cuales permitan detectar los casos de acoso escolar para así, intervenir más rápidamente.

Es importante que en los centros educativos dispongan en sus programaciones curriculares el trabajo de las competencias básicas, para poder dar una formación integral al alumnado con base en valores positivos y socialmente aceptados.

De acuerdo con Mendoza (2011), la primera acción que se debe llevar a cabo consiste en desarrollar programas preventivos y campañas informativas que involucren a todo el personal de escuela, es decir, directivos, profesores, alumnos, administradores y también a los padres de familia. La prevención debe realizarse en distintos niveles, que son los siguientes:

1. Prevención primaria: La responsabilidad es de los padres, para buscar una educación democrática; de la sociedad, al rechazar la violencia, y de los medios de comunicación, autorregulando determinados contenidos.
2. Prevención secundaria: Son las medidas concretas sobre la población de riesgo, para promover un cambio de mentalidad, para denunciar los casos de acoso escolar, aunque no sean víctimas, y sobre el profesorado, desarrollando habilidades adecuadas para la detección y solución de conflictos escolares.
3. Prevención terciaria: Tomar las medidas específicas de ayuda a los protagonistas de acoso escolar.

De acuerdo con Guerra, “para que un programa de prevención de violencia tenga éxito, debe contener cinco habilidades esenciales contra la violencia: promover el desarrollo de una identidad positiva, desarrollar el sentido de capacidad y dominio

personal, desarrollar habilidades de autorregulación, promover el desarrollo de habilidades sociales y educar en valores” (citado por Mendoza; 2011: 72).

2.7.1 Estrategias escolares

Como menciona Barri (2013), el papel de los centros educativos es muy importante en la prevención, la detección y la intervención de los casos de acoso escolar, pues es indispensable una apropiada educación basada en valores para poder eliminar el *bullying*.

Es importante, según este autor, construir escuelas que tengan espacios abiertos y visibles desde puntos estratégicos, para poder observar si se presenta alguna situación de acoso; permitir que los cambios de aula del profesorado y el alumnado requieran del mínimo tiempo posible, de modo que los alumnos estén solos únicamente el tiempo necesario; es importante que haya guardias de patio, los cuales cuiden estos espacios y a los estudiantes en el receso.

Es importante, por último, disponer de un número suficiente de profesores para que durante los cambios de clase se puedan supervisar pasillos, escaleras y otras zonas de riesgo; contar con un aula de convivencia atendida por personal especializado, donde el alumno pueda acudir, con la finalidad de ayudarlo a establecer sus valores.

2.7.2. Estrategias familiares

En este escenario, “las familias de las víctimas deben ser capaces de detectar los posibles casos de acoso que sufren sus hijos, e igualmente, las familias de los acosadores deben producir cambios en los patrones de los valores de los menores, con la finalidad que este cambio se refuerce y se retroalimente, existen estrategias que pueden ayudar a implicar a las familias a colaborar en la prevención del *bullying* en sus hijos. Es necesario formar e informar a todas las familias del centro para que sepan y puedan abordar de forma preventiva estas situaciones y poder intervenir cuando sus hijos presencien alguna situación de acoso” (Barri; 2013: 109).

Las formas en las que los padres se enteran de que sus hijos han sufrido de acoso, es porque lo descubren a través de indicios observables, por ejemplo: golpes, rasguños o ropas desgarradas, entre otros. Es necesario que los padres fomenten los valores en la casa, con sus hijos; que los eduquen con igualdad, sin distinción entre sus propios hermanos o compañeros, apoyándolos en sus tareas, teniendo tiempo de calidad, escuchándolos y apoyándolos contantemente, generando un vínculo de confianza entre el niño y ellos.

2.7.3. Estrategias terapéuticas

En cuanto a un tratamiento especializado, “el primer paso es la anamnesis, para conocer los datos relevantes de los pacientes, respecto a la filiación, posibles enfermedades padecidas y problemas de orden psicológico. Después se revisan los

motivos de la consulta, las preguntas se encaminan a conocer qué, cómo, cuándo y dónde sucedieron los hechos que propiciaron la consulta, es importante conocer la percepción subjetiva del sujeto para contrastarla con hechos objetivos y así, tener una referencia del grado de afectación del paciente y de sus patrones perceptivos al enfrentarse a determinadas situaciones de la realidad” (Barri; 2013: 111).

Hay que tratar de discernir cuánto de realidad hay en el relato del paciente y dejarlo hablar, haciendo preguntas para aclarar o complementar algunas de sus aportaciones, para centrar aspectos del tema que puedan servir; es necesario escribir lo que relata para después hacer un resumen sobre los datos que aportó, aunque también existe la opción de grabar todo lo que expresa durante la terapia.

Es importante hacer saber al paciente que toda la información brindada será garantizada con la mayor confidencialidad y discreción, y que solo él puede dar uso de ella cuando lo disponga. La misión es ayudar y para alcanzar dicho objetivo, es necesario hacer saber al paciente que no se le juzgará, sino que se le comprenderá para ayudarlo a salir adelante. “El psicólogo debe saber que existen tres perfiles distintos: el acosador, la víctima y el espectador, y que cada uno de ellos va a requerir un tratamiento específico para su recuperación, en cada uno de los tres perfiles es necesario generar un ambiente de confianza, agradable y cómodo para el paciente, además de que el especialista debe tener previo conocimiento acerca del *bullying*” (Barri; 2013: 114).

Finalmente, gracias a la información brindada acerca del tema del acoso escolar, conocido también como fenómeno *bullying*, se llega a la conclusión de que dicha situación no puede ser tomada a la ligera, ya se ha identificado claramente cuáles pueden ser los efectos negativos que conlleva dicha problemática, y cuál puede ser la gravedad, si no se trata a tiempo ni se le da la importancia necesaria.

Por último, cabe destacar que, en la actualidad, se pueden observar y detectar hechos dentro de escuelas públicas o privadas, que bien pueden considerarse como un problema de acoso escolar, de ahí la relevancia de tratarlo a tiempo a través de estrategias y técnicas que puedan ser utilizadas con la finalidad de que disminuya el grado en el que se presentan, combatiendo este problema desde raíz, para evitar que traiga consigo consecuencias aún más graves, que tal vez ya no puedan remediarse.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente y último capítulo, se especifica el tipo de metodología utilizada en dicha investigación, es decir, se definirá qué es la investigación, cuál es el enfoque en el que se basó dicha investigación, en este caso fue el enfoque cuantitativo; se describirán cuales con las principales características de este, así como el proceso para la recolección de la información; qué tipo de investigación se llevó a cabo, es decir la investigación no experimental; que tipo de diseño se usó, en este caso fue el diseño transversal.

Asimismo, se presentan los resultados obtenidos de los dos instrumentos aplicados, tanto del INSEBULL como los del CMAS-R, así como también la interpretación de cada uno de los resultados.

3.1 Descripción metodológica

A continuación, se definirá qué es una investigación y cuáles son los dos tipos de enfoque que existen, describiendo el cuantitativo, ya que fue el que se utilizó para realizar esta investigación.

“La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández y cols.; 2014: 4).

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), a través de la historia de la ciencia han surgido diferentes corrientes de pensamiento, algunos de estos ejemplos son el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el estructuralismo, entre otras corrientes, sin embargo, debido a las diferentes proposiciones que las sustentan, desde el siglo pasado dichas corrientes se centralizaron en dos polos principales de la investigación que son: el cuantitativo y el cualitativo.

Menciona Grinnell que “estos métodos utilizan cinco estrategias similares y relacionadas entre sí” (citado por Hernández y cols.; 2014: 6). Dichas estrategias se mencionan a continuación:

- Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

“El enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos secuencial y probatorio, ya que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández y cols.; 2014: 5).

El enfoque cuantitativo tiene diversas características, algunas de las principales son las siguientes:

- Se debe plantear un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno
- Se debe construir un marco teórico del cual se deriven una o varias hipótesis.
- La recolección de datos se fundamenta en la medición y se utilizan procedimientos estandarizados.
- Los datos son producto de mediciones y se representan mediante números para analizarse con métodos estadísticos.
- Debe ser objetiva.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado, las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.
- Se sigue de manera rigurosa el proceso, los datos poseen estándares de validez y confiabilidad que contribuyen al conocimiento.
- Pretende identificar leyes universales y causales.

- Ocurre en la realidad externa del sujeto.

De acuerdo con Grinnel y Craswell, “hay dos realidades: la primera es la interna que consiste en las creencias, presuposiciones y experiencias subjetivas de las personas desde intuiciones, hasta convicciones organizadas y desarrolladas lógicamente a través de teorías formales, la segunda es la realidad objetiva, externa e independiente de las creencias que se tengan sobre ella, es susceptible de conocerse, lo que resulta para el investigador posible indagar dicha realidad” (citado por Hernández y cols.; 2014: 6).

Es por ello, que se recalca la importancia de realizar el presente estudio a través del enfoque cuantitativo, ya que es un método exacto, el cual arroja información sustentada y confiable, además de que los datos se pueden medir y es difícil que se presente un margen de error, ya que todo está basado en datos estadísticos, además de que es una forma práctica de recolectar la información que se desea.

3.1.2 Investigación no experimental

De acuerdo con The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, “la investigación no experimental, es aquella que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en la que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (citado por Hernández y cols.; 2014: 152).

“En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan las ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. Las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron. Esta investigación es sistemática y empírica, en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido” (citado por Hernández y cols.; 2014: 153).

Por ello, fue necesario llevar a cabo la investigación no experimental, ya que lo que se pretendía era dar a conocer la investigación sin modificar ninguna variable, ni la situación a la conveniencia del investigador, sino simplemente presentar lo que se observó, tal cual, dar a conocer los resultados como son, respetando las condiciones, el ambiente y los resultados obtenidos de dicho estudio.

3.1.3. Diseño transversal

Mencionan Liu y Turker que “los diseños de investigación transeccional o transversal 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” (citados por Hernández y cols.; 2014: 154).

Dicho diseño puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores, así como diferentes comunidades, situaciones o eventos, pero siempre la

recolección de los datos ocurre en un momento único. Estos diseños se dividen en tres: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales.

Se eligió el diseño transversal ya que se pretende recolectar los datos en un solo momento y no hay interés en darle un seguimiento al estudio, por ello, cabe insistir que la investigación arrojará datos sobre un momento fijo, y no se indagará después de obtener los resultados.

3.1.4. Alcance correccional

“Los estudios correlacionales son aquellos que pretenden responder preguntas en un contexto específico, dichos estudios tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En algunas ocasiones solo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (citado por Hernández y cols.; 20124: 93).

Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, primero se mide cada una de ellas, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. Es muy importante insistir que la mayoría de las mediciones de las variables que se van a correlacionar, provienen de los mismos casos o mismos sujetos.

La principal utilidad de los estudios correlacionales radica en “saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas, para intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas” (citado por Hernández y cols.; 2014: 94).

La correlación puede ser positiva o negativa. En el primer caso, cuando una de las variables es alta, la segunda también tendera a ser alta, es decir si los datos de la variable 1 salen altos, en los valores de la variable 2, de igual manera serán altos.

En la correlación negativa, cuando una de las variables es alta, la segunda variable será baja, y viceversa: si en la primera variable los puntajes son bajos, en la segunda variable los puntajes serán altos.

También está la ausencia de correlación, en la cual los sujetos que tengan valores altos en la primera variable, no se sabe qué valores presentarán en la segunda, lo mismo sucederá con los sujetos que registren valores bajos en la primera variable, igualmente, no existe un patrón que marque si esta se presenta más hacia un polo que otro, por lo que la ausencia de correlación representaría una hipótesis nula, es decir, que no existe relación entre una variable y otra.

“Si dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tienen bases para predecir, con mayor o menor exactitud de la

asociación, el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, al saber que valor tienen en la otra” (citado por Hernández y cols.; 2014: 94).

Los estudios correlacionales evalúan con la mayor exactitud que sea posible, el grado de vinculación entre dos o más variables, pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una sola investigación.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el siguiente apartado, se describirán qué son las técnicas de recolección de datos, los tipos en los que se dividen, se indicarán los instrumentos con los cuales se obtuvieron todos los datos sobre las variables de estudio, así como los requisitos que deben cubrir dichos instrumentos.

Primeramente, toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes, es decir que el instrumento al ser aplicado de manera repetida al mismo individuo u objeto, debe producir resultados iguales.

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir, mientras que la objetividad se refiere a que dicho instrumento garantice un resultado exacto, y no se base a lo que el investigador interprete.

En las ciencias y disciplinas del siglo XXI, gran cantidad de estudios utilizan para sus mediciones pruebas e inventarios de diversos tipos. Las pruebas pueden dividirse en dos clases, las cuales son: las estandarizadas y las no estandarizadas.

“Las técnicas estandarizadas son instrumentos ya desarrollados por especialistas en la investigación, que pueden ser utilizadas para la medición de las variables, poseen uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación, una de las ventajas es que ya tienen estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez, esto es muy importante, ya que es un requisito indispensable para la validación del proceso de investigación” (citado por Hernández y cols.; 2014: 21).

Las pruebas no estandarizadas se generan mediante un proceso menos riguroso y su aplicación es limitada, si bien pueden irse ampliando, validándose en diferentes contextos hasta convertirse en pruebas estandarizadas.

A continuación, se describirá cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación, los cuales se utilizaron con la finalidad de obtener resultados confiables y válidos, dichos instrumentos fueron: La Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada (CMAS-R), así como la Escala INSEBULL.

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

El test brinda la puntuación de ansiedad total, el cual se divide en cuatro subescalas, las cuales son: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y de mentira. Los datos psicométricos de este instrumento son: un índice de confiabilidad de 0.80, calculando mediante la prueba alfa de Cronbach; de igual manera, para lograr la validez se usaron varias modalidades: de contenido, de criterio, concurrente y de constructo.

La escala INSEBULL se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de examinar el maltrato entre iguales; consta de dos instrumentos: Un autoinforme y un heteroinforme, pero para esta investigación se utilizó el autoinforme. Este instrumento fue estandarizado en España, la validez se analizó con la modalidad de contenido a través de la consulta de expertos, así como la validez de constructo, correlación entre pruebas y el análisis factorial confirmatorio.

La confiabilidad se encuentra en una consistencia alta, superior a 0.83, analizando a través de la prueba alpha de Cronbach. El autoinforme permite valorar los siguientes factores:

- Intimidación: Grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/agresor en situaciones de *bullying*.
- Victimización: Es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones de *bullying*.
- Solución moral: Es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace que el sujeto ante la situación de maltrato.
- Red social: Es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- Falta de integración social: Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.
- Constatación del maltrato: Es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.
- Identificación en participantes del *bullying*: Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- Vulnerabilidad escolar ante el abuso: Expresión de temores escolares ante el maltrato.

3.2. Población y muestra

En el siguiente apartado se hablará acerca de la población, del concepto y las características que debe poseer, con la finalidad de dar una mayor amplitud y una idea más clara, sobre qué sujetos fueron parte de la realización de dicha investigación. También se va a describir qué es una muestra, así como los tipos de muestreo.

De acuerdo con Lepkowski “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

Es por ello, se deben establecer con claridad las características de la población, con la finalidad de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales.

A su vez se entiende por muestra al “subgrupo o subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población, además, todas las muestras en el enfoque cuantitativo deben ser representativas” (Hernández y cols.; 2014: 175).

3.2.1 Descripción de la población

Primeramente, la población con la cual se trabajó, está constituida por los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana (ESFU) N° 2, que se encuentra situada en la ciudad de Uruapan, Michoacán, México; los alumnos que se eligieron son

de ambos géneros, sus edades oscilan entre los 15 a los 16 años, con un nivel socioeconómico de medio a bajo, cursan el grado más alto de secundaria, es decir, tercero, con un total de seis grupos en el turno vespertino.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo

En la presente indagación la muestra estuvo constituida por un total de 100 alumnos que cursan el tercer grado de la ESFU N° 2, los alumnos son de los géneros masculino y femenino, tienen un nivel socioeconómico de nivel bajo a medio, en el turno vespertino.

Por estrategia metodológica se tomó como unidad de muestreo a los estudiantes ya referidos, ya que de ellos se obtuvieron las dos medidas correspondientes a las variables que ocupan a la investigadora.

Existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico. El primero es aquel en el que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra.

En cambio, el muestreo no probabilístico, también llamado dirigido, supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización, además de que se utiliza en los dos tipos de investigación, tanto cuantitativa como cualitativa.

Es decir, la muestra seleccionada se tomó a juicio de la investigadora. Ahondado sobre lo anterior, se consideraron las disposiciones de la autoridad educativa con respecto a la selección de alumnos en condiciones de ser evaluados. Es de observar que se reconoce que los resultados obtenidos mediante este tipo de muestreo, no son generalizables al resto de la población.

3.3 Descripción del proceso de investigación

El planteamiento de la problemática que se eligió con la finalidad de ser indagada, fue la relación que existe entre el estrés y el acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2, ya que los adolescentes son más propensos a padecer situaciones tanto de estrés como de acoso escolar, debido al ambiente en el que se desarrollan como estudiantes. Además, la actualidad estos dos temas se han presentado con mucha frecuencia dentro de las instituciones educativas debido a la carga de tareas o actividades que deben realizar los alumnos, en ello reside la relevancia de indagarlo más a fondo.

El primer paso fue plantear el problema que se quería investigar; establecer objetivos, tanto el general que es el fin último de la investigación, así como los objetivos particulares, los cuales ayudan a llegar al objetivo general; las hipótesis, tanto la de trabajo, la cual afirma la pregunta de investigación, como la nula, que niega la pregunta de investigación.

Después, se describió el proceso de operacionalización de las variables, en el cual se establecieron y se describieron los dos instrumentos usados para la realización de la investigación, que fueron el CMAS-R, para medir el nivel de estrés, y el INSEBULL, para medir el acoso escolar. A continuación, se presentó la justificación de dicho estudio, con la finalidad de sustentar la importancia y relevancia de llevar a cabo el proyecto.

Se determinó el marco de referencia, es decir, la institución educativa en la cual se llevó a cabo la indagación del estudio, eligiendo la muestra de población de acuerdo con los criterios establecidos desde un principio. Después se dio paso a elaborar el marco teórico, el cual contiene la información de las dos variables investigadas, es decir, el estrés y el acoso escolar.

Se elaboró el plan metodológico, mientras que el análisis y la interpretación de los resultados se obtuvieron a través de la aplicación de los dos instrumentos, cada uno de acuerdo con la variable correspondiente, con la finalidad de cubrir los objetivos y las hipótesis planteadas. Para poder realizar la investigación en la escuela secundaria por la que se optó, fue necesario conseguir una cita con el director general, para posteriormente ponerse de acuerdo también con el subdirector, tanto sobre los días disponibles como en cuanto al horario en que los profesores pudieran dar permiso para aplicar los instrumentos, sin afectar sus actividades escolares.

Los tests se aplicaron en dos días, de manera colectiva, es decir, dentro de cada uno de los salones, en cuatro grupos de tercero de secundaria: El A, B, C, y D,

con el permiso de cada uno de los profesores. En cada salón el comportamiento de los alumnos fue diferente, ya que en el grupo A, mantuvieron silencio durante la aplicación, debido a que era temprano y estaban por realizar trabajos escolares, mientras que en los grupos restantes, había más inquietud debido a que se acercaba su hora de receso; en general, no hubo ningún tipo de rechazo por parte de los alumnos para contestar los instrumentos, ya que las indicaciones fueron claras y entendibles.

Cada instrumento se calificó de acuerdo con los datos obtenidos, para así calcular los puntajes y porcentajes de acuerdo con cada una de las escalas que contienen dichos tests. En los dos instrumentos se obtuvieron los siguientes puntajes: media aritmética, mediana, moda, desviación estándar, puntajes preocupantes, el índice “r” de correlación, la varianza de factores comunes, así como el porcentaje de relación entre variables. Los puntajes que se arrojaron se vaciaron en una hoja de cálculo, la cual contiene la información del número de alumnos a los cuales se aplicaron los instrumentos, y el nombre de cada una de las escalas que componen las dos variables, cada una con los puntajes correspondientes.

De acuerdo con los datos que se obtuvieron, a continuación, se presenta el análisis estadístico de la información, así como la interpretación detallada y completa, de cada una de las escalas que componen a cada variable.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

Después de haber presentado la descripción metodológica llevada a cabo para este estudio, a continuación, se muestran los resultados obtenidos, los cuales se organizan en tres categorías: en la primera se dará cuenta de la variable estrés, en la segunda se abordará la variable de acoso escolar y por último, se expondrá la relación encontrada entre ambas variables.

3.4.1 El nivel de estrés en los alumnos de la ESFU N° 2

El estrés, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, se define como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior”, mientras que al estímulo causante del estrés lo denominó “estresor” (citado por Sánchez; 2007: 15).

Se habla sobre tres enfoques teóricos del estrés, los cuales son: estrés como estímulo, estrés como respuesta y el estrés como relación entorno-persona.

El estrés como estímulo, de acuerdo con Goodell, “es una forma de considerar el estrés que relaciona la salud y la enfermedad con ciertas condiciones presentes en el entorno externo del individuo. En el siglo V a. C., Hipócrates creía que el entorno condicionaba las características de la salud y de la enfermedad” (citado por Travers y Cooper; 1996: 30).

En el estrés como respuesta para Fisher, se puede confirmar que, si una persona ha experimentado indicios de tensión por algunas situaciones de la vida diaria tales como el conseguir algún tipo de trabajo, estudiar alguna carrera en específico, o simplemente situaciones cotidianas tales como qué ropa vestir, qué comida hacer, entre otras situaciones simples, esa persona se ha visto expuesta a condiciones que le generan estrés (Travers y Cooper; 1996).

El estrés como relación persona-entorno para Fisher, señala que “los estados o estructuras mentales determinan la presencia o ausencia del estrés, lo que importa es la percepción que tiene el individuo del estímulo estresante, no la existencia objetiva de éste” (citado por Travers y Cooper; 1996: 33).

Respecto a los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de la prueba CMAS-R (subtitulada “Lo que pienso y siento”), se muestran en puntajes T y en puntajes escalares, el nivel de estrés de la población de estudio, indicado por la escala de ansiedad total y las distintas subescalas.

La media aritmética en el nivel de ansiedad total fue de 52. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007). De igual modo, se obtuvo la mediana, la cual se define como el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). En este aspecto, la mediana fue de 52.

De acuerdo con este mismo autor, la moda hace referencia a la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de datos u observaciones; en cuanto a esta escala, la moda fue de 52.

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 que se obtuvieron (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total es de 8.6.

De manera específica, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 10, una mediana de 10 y una moda representativa de 10. La desviación estándar fue de 3.1.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 10, una mediana de 11 y una moda de 11. La desviación estándar fue de 2.4.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 9, una mediana de 9 y una moda de 9. La desviación estándar fue de 2.4.

En el Anexo 1 se muestran de manera gráfica los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos que se recolectaron a través de la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de estrés de la muestra estudiada se encuentra en términos generales, dentro del rango normal.

Con la finalidad de mostrar un análisis más profundo, a continuación, se presentan los porcentajes de los estudiantes que obtuvieron puntajes altos en cada subescala, es decir, índices preocupantes.

En la escala de ansiedad total, el 14% de los estudiantes se ubica con puntajes altos, en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje de alumnos es de 23%, mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 16%, el porcentaje de estudiantes con puntajes preocupantes en la subescala preocupaciones sociales/concentración es de 12%. Los resultados se pueden observar gráficamente en el Anexo 2.

Los resultados mencionados con anterioridad no son preocupantes a nivel institucional, ya que hay un porcentaje muy bajo de alumnos con niveles altos de estrés, ya que la escala donde hubo un porcentaje mayor no llega al 30%, lo que implica que no existe una situación de riesgo para la institución, en función de que las medidas de tendencia central se ubican en los parámetros de normalidad. Asimismo, se puede afirmar que los datos son relativamente homogéneos, debido a que hay poca dispersión entre ellos.

3.4.2. Percepción del acoso escolar en la población de estudio

De acuerdo con lo señalado por Avilés, “la palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón y se relaciona con conductas ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento y los insultos. To *bully* significa intimidar con gritos y amenazas, maltratando a los más débiles” (citado por Salgado; 2012: 132).

Para Dan Olweus, el acoso escolar es el hostigamiento, violencia escolar o *bullying*, que “se refiere a cualquier tipo de maltrato psicológico, verbal, o físico entre estudiantes de forma repetitiva a lo largo de un tiempo determinado” (citado por Mendoza; 2011: 9).

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, utilizando particularmente el instrumento de autoevaluación, se obtuvieron datos notables 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 103, una mediana de 102, una moda de 88 y una desviación estándar de 11.7.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el sujeto muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace

ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 100, una mediana de 98, una moda de 82 y una desviación estándar de 11.2.

Igualmente, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el sujeto expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007), Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media aritmética de 104, una mediana de 101, una moda de 90 y una desviación estándar de 13.5.

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 de esta escala fueron: una media de 95, una mediana de 95, una moda de 77 y una desviación estándar de 12.3.

La escala de constatación social del maltrato, se refiere al grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 122, una mediana de 120, una moda de 112 y una desviación estándar de 8.5.

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 102, una mediana de 103, una moda de 115 y una desviación estándar de 8.2.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 103, una mediana de 103, una moda de 85 y una desviación estándar de 12.1.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 111, una mediana de 108, una moda de 99 y una desviación estándar de 11.7.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total de previsión de maltrato, se muestra una media de 107, una mediana de 106, una moda de 123 y una desviación estándar de 17.8.

En el Anexo 3 se muestran gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas con anterioridad.

Es fundamental destacar que la escala normalizada que usa la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y una desviación estándar de 15. A partir de la anterior, se establece el rango de normalidad del puntaje 85 al 115.

En función de lo anterior, los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan por lo general en un nivel bajo, ya que en ninguno de los indicadores hay un puntaje

mayor del 115, es relevante puntualizar que existen muy pocos casos preocupantes que puedan considerarse como focos de atención para situaciones en las que se puedan presentar el acoso escolar. La escala con un puntaje mayor es la de constatación del maltrato, sin embargo, significa que realmente los alumnos reconocen y se dan cuenta de que la problemática existe.

3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar

Diferentes autores han afirmado la relación que se da entre el acoso escolar y el estrés que viven los alumnos en el ámbito escolar. De acuerdo con Cayetano (2016: s/p) “las personas que sufren acoso escolar presentan una serie de características comunes, por ejemplo, altos niveles de ansiedad y estrés, baja autoestima, baja satisfacción con la vida y un alto grado de infelicidad. (...) El estrés y la ansiedad que sufren en estas circunstancias pueden agravarse y perpetuarse a lo largo de los años si no se interviene a tiempo con las técnicas adecuadas”.

En la investigación realizada en la ESFU N° 2, 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 -0.03, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala mencionada existe una ausencia de correlación, de acuerdo con la clasificación de correlación de Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el nivel de estrés y la escala de intimidación, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje de indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener dicha 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 0.001, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de intimidación hay una relación del 0%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.07 de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y esta escala hay una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.006, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones, hay una relación del 1%.

De la misma forma, se encontró que, entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.26 cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el nivel de estrés y dicha escala, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.065, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de victimización, hay una relación del 7%.

Complementariamente, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social 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 indicada, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.033, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social, hay una relación del 3%.

Posteriormente, entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.04, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala señalada, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.001, esto quiere decir que, entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato, hay una relación del 0%.

Entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.05 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson, lo cual significa que, entre el nivel de estrés y la escala referida, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.002, 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 0.22, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto quiere decir que, entre el nivel de estrés y la escala antes mencionada, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.050, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad, hay una relación del 5%.

Entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.10, según la prueba “r” de Pearson, es decir, entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.010, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social, hay una relación del 1%.

En conclusión, se descubrió que, entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato, existe un coeficiente de correlación de 0.13, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite señalar que, entre el estrés y la escala de total previsión maltrato, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.016, lo que significa que, entre el estrés y la escala de total previsión maltrato, hay una relación del 2%.

Los resultados que se obtuvieron en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el Anexo 5. Cabe mencionar, que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de, al menos, 10%.

En función de lo mencionado con anterioridad, se puede afirmar que, entre el nivel de estrés y las escalas del INSEBULL, no existe una correlación significativa, ya que en ninguna escala el porcentaje es del 10% o mayor.

De acuerdo con los resultados presentados, se confirma para todas las escalas, la hipótesis nula, en la cual se plantea que no existe una correlación significativa entre

el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos que cursan el ciclo escolar 2015-2016, en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2 de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

CONCLUSIONES

La problemática de investigación planteada, de la cual surge el presente estudio, genera una interrogante central, la cual es la siguiente: ¿Existe una correlación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos que cursan el ciclo escolar 2015-2016 en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2?

A partir de la pregunta en cuestión, se determinaron dos hipótesis: una de trabajo y otra nula, de las cuales, se corroboró la segunda con la investigación de campo, llegando a la conclusión de que, en la población de estudio, el nivel de estrés no se relaciona significativamente con la percepción del acoso escolar.

Como parte del estudio, se llevó a cabo la determinación de objetivos, tanto de carácter general como particular, los cuales se lograron efectuar de manera exitosa. Los objetivos particulares referidos a la teoría sobre el estrés, se cumplieron en el capítulo número uno; de manera adicional, los objetivos particulares que abordan el sustento teórico de la variable acoso escolar, se lograron cubrir en el capítulo número dos.

Para finalizar, los objetivos que hacen referencia a la investigación de campo, se pudieron alcanzar con los datos recolectados a través de la aplicación de los dos instrumentos manejados en esta investigación, así como el análisis e interpretación de

los resultados que se obtuvieron, los cuales se presentaron posteriormente en el capítulo tres.

Como consecuencia del cumplimiento de los objetivos particulares, se pudo obtener de manera satisfactoria el objetivo general, en el cual se planteó argumentar la relación existente entre el estrés y el acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2, de Uruapan, Michoacán.

Como hallazgo significativo del presente estudio, se puede señalar que los niveles de estrés en la muestra estudiada se encontraron relativamente bajos, ya que los puntajes preocupantes no llegaron al 30%, pues el porcentaje más alto se encontró en la escala de ansiedad fisiológica, con un 23%.

A partir de los resultados obtenidos, se puede proponer continuar investigando más acerca del tema, con la finalidad de enriquecer y ampliar aún más, la información sobre dichas variables que en la actualidad se encuentran muy presentes, mayormente en niños, adolescentes y jóvenes. Particularmente, es de suma importancia llevar a cabo la realización de estudios con enfoque cualitativo o mixto, en los cuales se pueda ahondar aún más sobre las variables investigadas, especialmente en el acoso escolar, ya que existe un mayor porcentaje de alumnos que presentan esta problemática, y si no se le toma la importancia y la seriedad que requiere para ser indagada, se puede agravar dicho problema y volverse una situación en la cual no haya control.

BIBLIOGRAFÍA

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

Barri Vitero, Ferran. (2013)
Acoso escolar o *bullying*: guía imprescindible de prevención e intervención.
Editorial Alfaomega. México.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reynolds, Cecil R.; Richmond, Bert O. (1997)
Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños – Revisada (CMAS-R). “Lo que pienso y siento”.
Editorial el Manual Moderno, S.A. de C.V. México.

Salgado, Cecilia; Benites, Luis; Carozzo, Julio; Horna, Víctor; Palomino, Luis; Uribe, César; Zapata, Luis. (2012)
Bullying y convivencia en la escuela.
Editorial Impresiones y Empastes. Perú.

Sánchez, María Elena. (2007)
Emociones, estrés y espontaneidad.
Editorial Ítaca. México.

Travers, Cheryl; Cooper, Cary. (1996)
El estrés de los profesores.
Editorial McGraw-Hill. España.

MESOGRAFÍA

Acosta Ruiz, Piedad. (2014)

“Teoría epistemológica del bullying: fundamentación teórica (2a parte)”.

Revista Vinculando. Ciudad de México, México.

Recuperado de http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/teoria-epistemologica-del-bullying-fundamentacion-teorica-2a-parte.html

Barraza Macías, Arturo. (2003)

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

Revista Psicología Científica.com, 7(9).

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

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

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

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

Recuperado de

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

Cayetano, Adela. (2016)

“El estrés y la ansiedad como consecuencia del acoso escolar”

Foro de Ansiedad.

Recuperado de <http://www.forodeansiedad.com/blog/el-estres-y-la-ansiedad-como-consecuencia-del-acoso-escolar/>

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

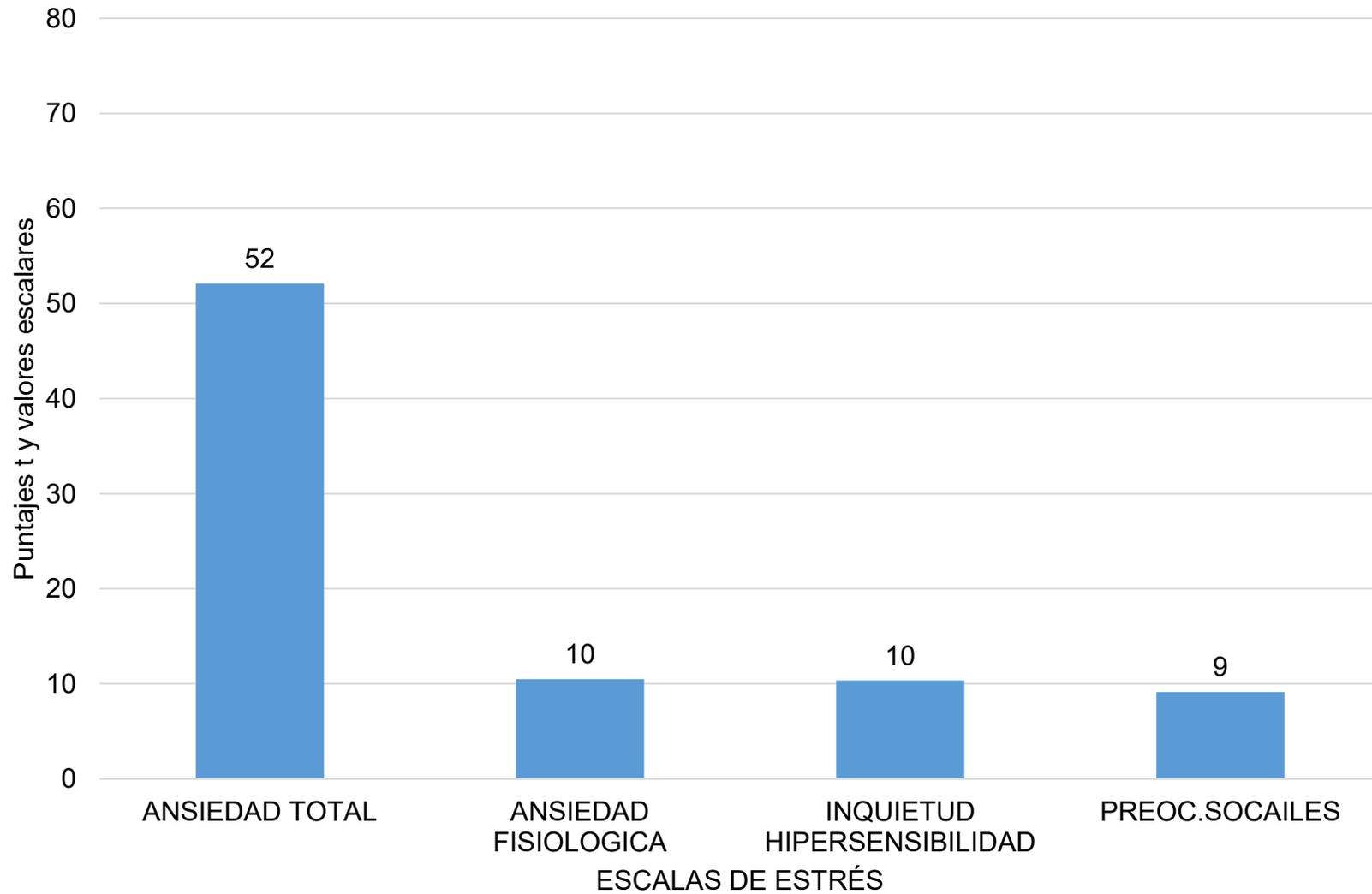
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

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

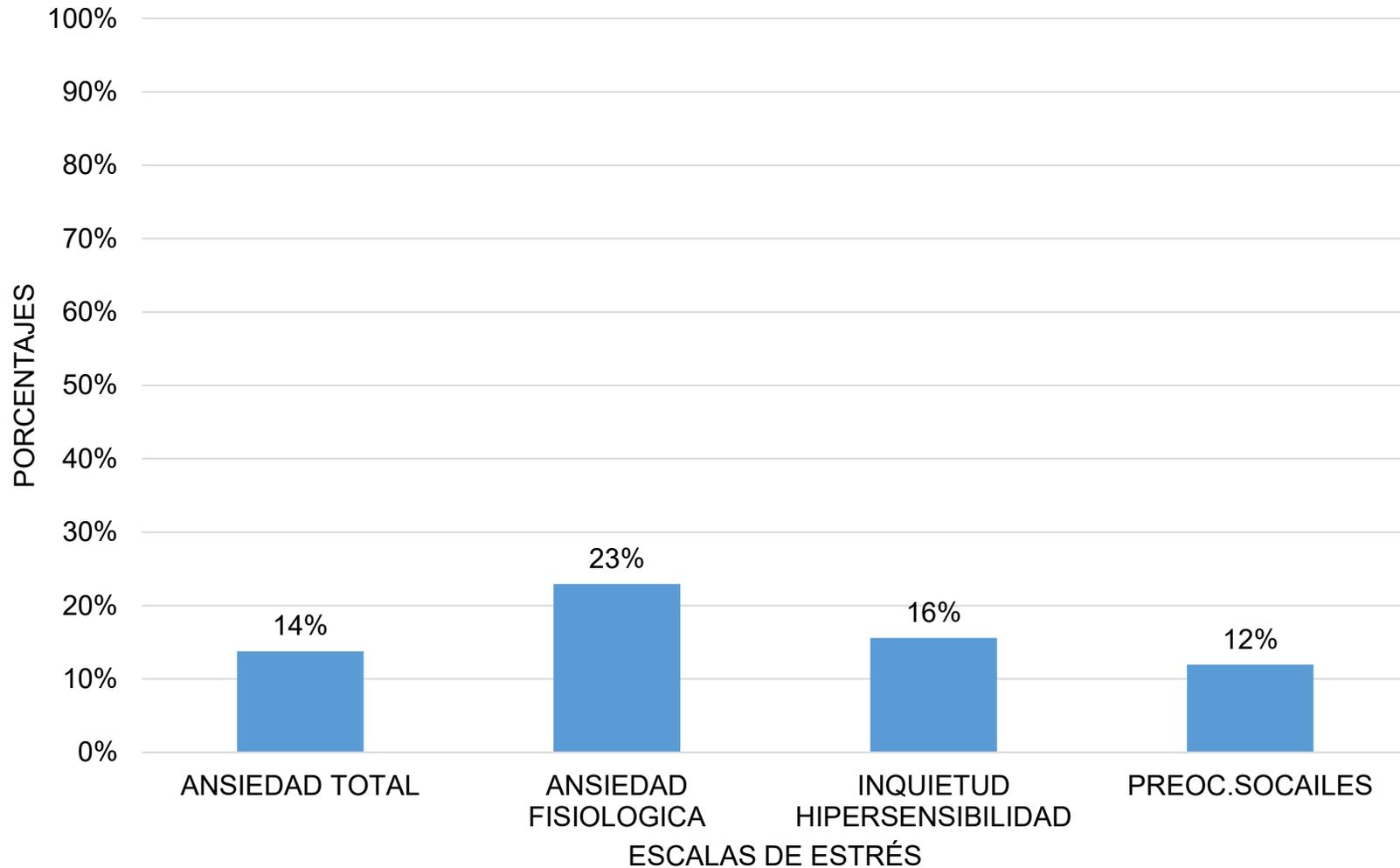
Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

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

ANEXO 1 MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE ESTRÉS

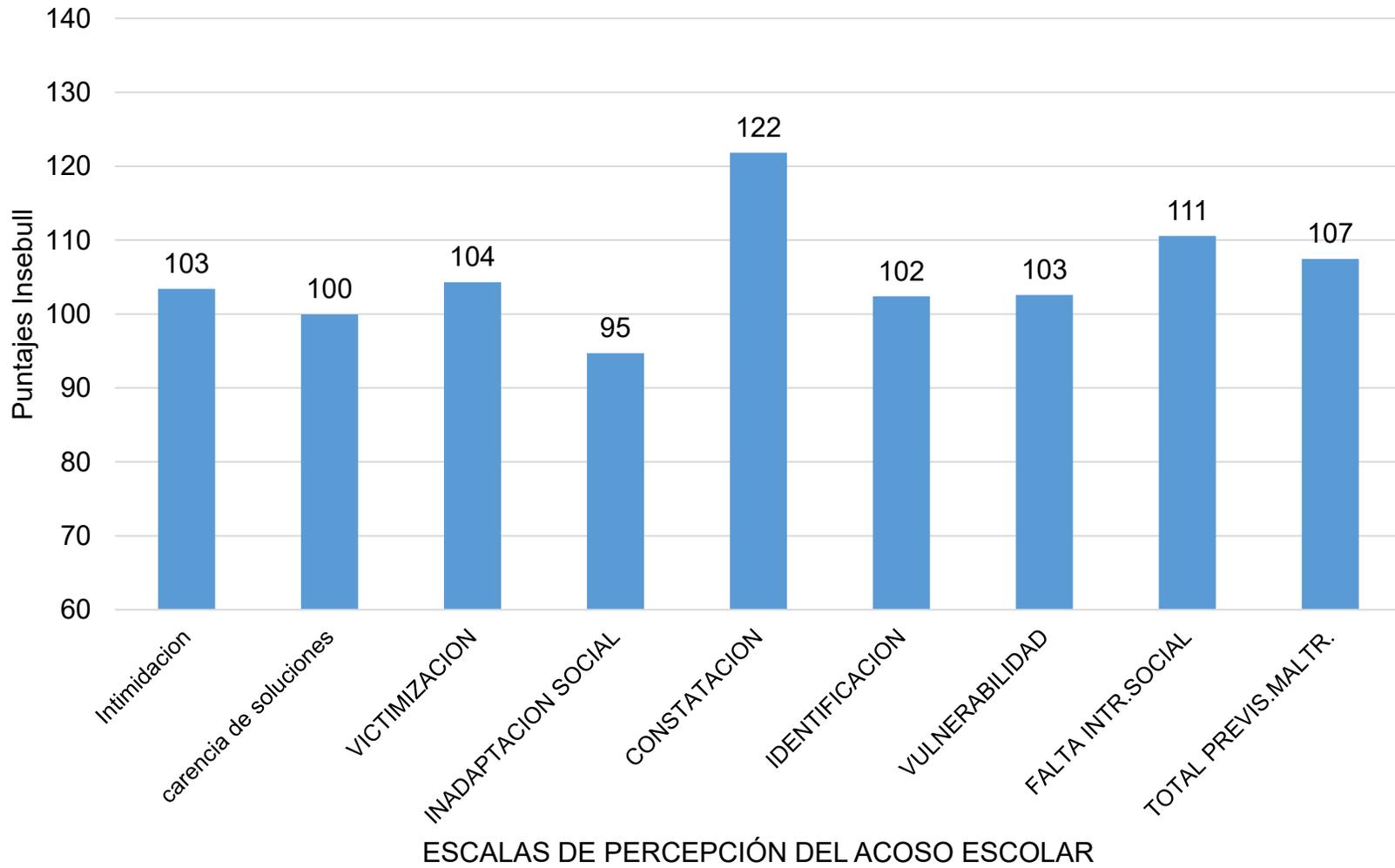


ANEXO 2 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE ESTRÉS

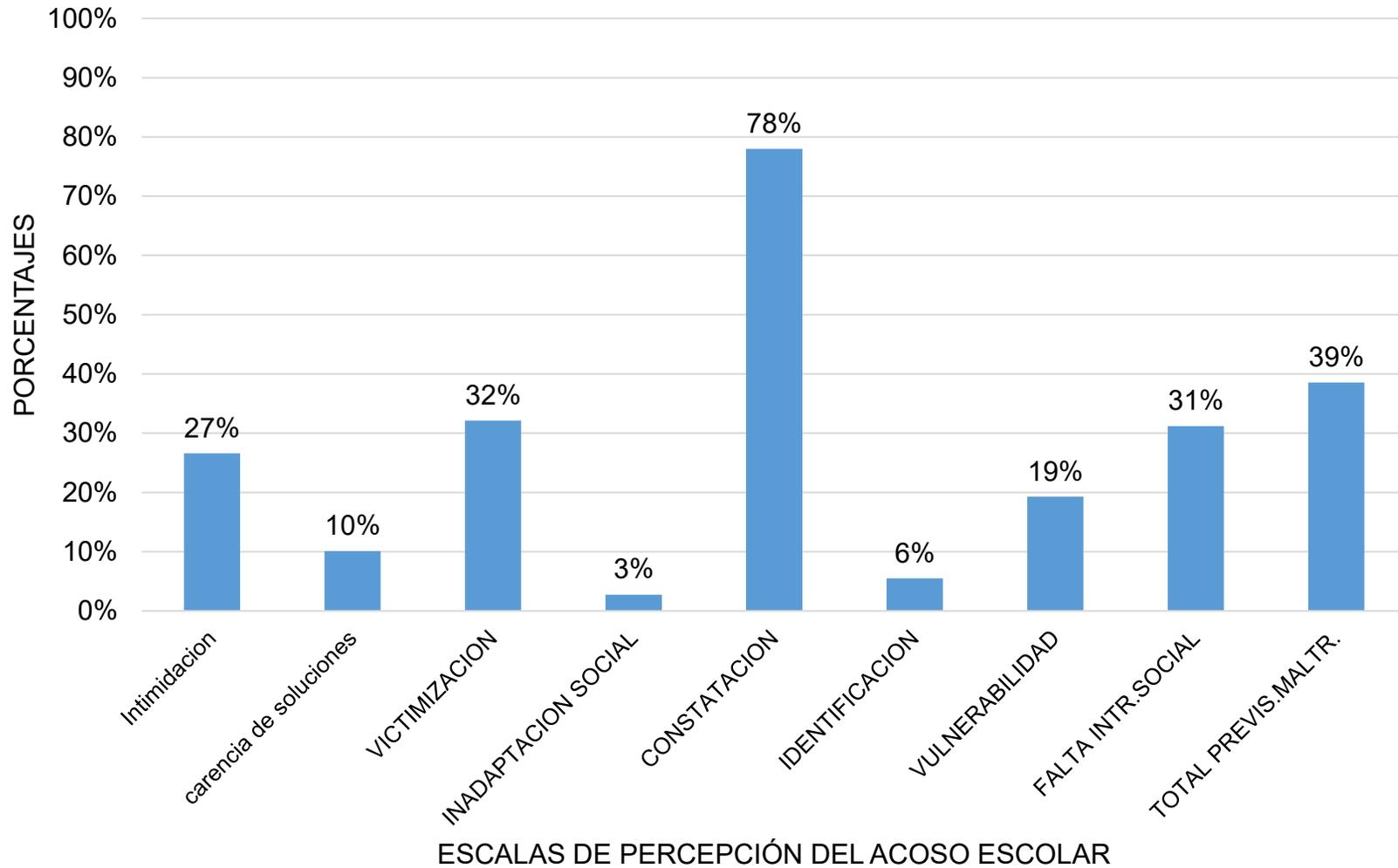


ANEXO 3

MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR



ANEXO 4 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DEL INSEBULL



ANEXO 5 CORRELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTRÉS Y LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

