



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

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

***NIVELES DE ESTRÉS ANTE LA PERCEPCIÓN DEL ACOSO***

***ESCOLAR EN NIÑOS DE NIVEL BÁSICO***

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**Juan Carlos Ortiz Álvarez**

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 8 de agosto de 2016.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	2
Planteamiento del problema . . . . .	4
Objetivos . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	7
Justificación . . . . .	8
Marco de referencia . . . . .	9

## **Capítulo 1. Estrés.**

1.1. Antecedentes históricos. . . . .	11
1.2. Enfoques teóricos. . . . .	15
1.2.1. El estrés como estímulo. . . . .	15
1.2.2. El estrés como respuesta. . . . .	16
1.2.3. El estrés como interacción persona/entorno. . . . .	18
1.3. Los estresores. . . . .	20
1.3.1. Estresores psicosociales. . . . .	21
1.3.2. Los estresores biogénicos. . . . .	23
1.3.3. Estresores académicos. . . . .	24
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés. . . . .	25
1.5. Los moduladores del estrés. . . . .	27

1.5.1. Control percibido.	28
1.5.2. Apoyo social.	30
1.5.3. Tipos de personalidad: A/B.	32
1.5.3.1. Personalidad A y problemas cardíacos.	33
1.6. Efectos negativos del estrés.	34

## **Capítulo 2. Acoso escolar.**

2.1. Antecedentes del estudio del acoso escolar.	37
2.1.1. Origen del estudio del acoso escolar.	38
2.1.2. El estudio del acoso escolar en México.	39
2.2. Concepto del acoso escolar o <i>bullying</i> .	41
2.2.1. Diagnóstico diferencial.	43
2.3. Causas del <i>bullying</i> .	45
2.3.1. Factores de riesgo familiares.	45
2.3.2. Factores de riesgo sociales.	47
2.3.3. Factores de riesgo escolares.	50
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i> .	52
2.5. Tipos de <i>bullying</i> .	53
2.6. Perfil de acosadores y víctimas.	60
2.6.1. Tipos de agresores y características.	61
2.6.2. Tipos de víctimas y características.	63
2.6.3. Otros participantes en el <i>bullying</i> .	65
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.	67
2.7.1. Estrategias escolares.	68

2.7.2. Estrategias familiares. . . . .	69
2.7.3. Estrategias terapéuticas. . . . .	69.

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

3.1. Descripción metodológica. . . . .	71
3.1.1. Enfoque cuantitativo. . . . .	72
3.1.2. Investigación no experimental. . . . .	73
3.1.3. Diseño transversal. . . . .	74
3.1.4. Alcance correlacional. . . . .	74
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. . . . .	75
3.2. Descripción de la población y muestra. . . . .	77
3.3. Descripción del proceso de investigación. . . . .	78
3.4. Análisis e interpretación de resultados. . . . .	82
3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Esc. Primaria Manuel Ocaranza. . . . .	82
3.4.2. Percepción del acoso escolar en la muestra de estudio. . . . .	85
3.4.3. Relación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar. . . . .	89

<b>Conclusiones.</b> . . . . .	93
--------------------------------	----

<b>Bibliografía.</b> . . . . .	95
--------------------------------	----

<b>Mesografía.</b> . . . . .	97
------------------------------	----

**Anexos.**

## INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se habrá de abordar, de forma teórica y práctica, si es que hay una relación significativa entre el estrés y la percepción del acoso escolar entre los niños de los últimos grados de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

Siguiendo un protocolo metodológico, primeramente, se definirán los conceptos de “estrés” y “acoso escolar/*bullying*” a fin de brindar un marco conceptual al lector, que facilite la lectura de esta investigación.

Habiendo definido conceptualmente las variables, se ofrece un marco teórico más detallado de ambos tópicos, con el fin de brindar un conocimiento e información más profundos de las variables a medir.

En cuanto al apartado práctico de este estudio, se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos de medición, que ayudaron a obtener datos precisos y verificables sobre la presencia y magnitud de ambas variables, teniendo como fin, la interpretación estadística de la información obtenida de los instrumentos, así como su integración final, que permitió, en el apartado final, corroborar o descartar la hipótesis del presente estudio.

## **Antecedentes**

En toda investigación, antes de entrar de fondo al tópico principal, es pertinente ofrecer referencias sólidas a modo de antecedente que avale y brinde solidez teórica a la misma, tomando como una de sus bases principales, los estudios realizados por otros autores acerca de las variables a estudiar, su conceptualización y, desde luego, los resultados obtenidos.

En primera instancia, debe definirse la variable estrés, cuyo significado desde su origen anglosajón se traduce en “tensión”, “presión”, “coacción”. Cabe mencionar que la primera acepción del término fue entendida en un sentido estrictamente biológico por Hans Selye, médico austriaco que realizó conocidos experimentos con ratones, observando patrones biológicos que habría de definir, en un primer momento, como estrés.

Al continuar con las investigaciones en torno a este fenómeno, Selye encontró que no solamente los agentes biológicos son predisponentes para el estrés en las personas, sino que, además de estos agentes, las demandas sociales y las necesidades adaptativas de los sujetos a sus contextos estaban fuertemente relacionados con la incidencia del estrés (citado por Caldera y cols.; 2007).

Ahora bien, debe definirse el concepto de acoso escolar o *bullying* (en su término más conocido), en donde según Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012: 132) “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”.

A su vez, Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012) agrega a los elementos ofrecidos por Avilés el término “víctima”. En este sentido puede entenderse, en primera instancia, que en el fenómeno del *bullying* hay al menos dos actores principales en una relación de poder dispar: el victimario, quien ejerce un acoso constante y sostenido sobre la víctima (desde el acoso verbal hasta conductas graves de agresión física y psicológica), la cual, en muchos casos, se concibe como desprotegida y cuya experiencia del abuso deja secuelas negativas en aspectos tales como la autoestima, pérdida de confianza y la falta de amistades (Hésela, Menesini, Morita, O’Moore, Mora-Merchán et al., Smith, referidos por Mora; 2004).

Reforzando los efectos a largo plazo “post-*bullying*” mencionados en el párrafo anterior, se encuentra una investigación realizada en 219 estudiantes universitarios españoles, de edades comprendidas entre 18 y 40 años, en donde, mediante la aplicación del *Retrospective Bullying Questionnaire* (RBQ; Schäfer et al.; 2004) y una escala de estrés (River), se encontró que el *bullying* tiene una influencia en la forma en que el sujeto valora una situación de violencia, ya sea como un reto controlable o como una amenaza fuera de su alcance. De lo anterior se puede deducir que el *bullying* vivenciado o percibido no tiene una relación significativa con el estrés experimentado en la edad adulta, pero sí en la percepción, valoración y estrategias de afrontamiento del fenómeno (Hunter y cols.; 2004).



En una investigación más reciente y cercana al contexto, se encuentra una tesis realizada por Negrete, egresada de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C. Su indagación fue realizada en el Instituto Latinoamericano, en la ciudad de Uruapan, en el año 2015. En esta investigación, los resultados encontrados mostraron una correlación positiva débil entre las variables, sentando un precedente de gran interés para los tópicos que se desarrollaron en el presente trabajo.

El director de la institución donde se llevó a cabo el presente estudio, menciona, en cuanto a la presencia de las variables del estudio en la población estudiantil, que, por un lado, el estrés no muestra una incidencia notable entre los alumnos; por otro lado, el acoso escolar se muestra aparentemente normal, con casos aislados y poco frecuentes de acoso más agresivo, en donde se haya tenido que recurrir a algún tipo de sanción.

### **Planteamiento del problema**

Se han efectuado numerosas investigaciones para explorar, describir, relacionar y explicar las raíces del estrés y del acoso escolar, ambos temas de actualidad y de especial interés para las ciencias humanas (haciendo hincapié en la psicología y la pedagogía), por lo cual, los datos obtenidos del presente estudio son de gran relevancia para la mejor comprensión de las variables antes mencionadas y su impacto en un marco referencial debidamente delimitado.

Es necesario contar con datos concretos y específicos en torno a la problemática en la población seleccionada, pues se sabe de la importancia que tienen las variables de estudio en el desarrollo psicosocial del niño, teniendo en cuenta que la información obtenida podrá servir para predecir y prevenir conductas disfuncionales que afecten de forma negativa el crecimiento académico y emocional de los sujetos investigados, en función del nivel de estrés frente al fenómeno del acoso escolar.

En esta indagación se trata de encontrar y medir una relación entre los niveles de estrés y el acoso escolar en niños de nivel básico. Se tiene entendido que el fenómeno se presenta en la gran mayoría de las instituciones educativas del país y que el padecimiento del estrés se ha extendido durante los últimos años a la población infantil. A partir de lo anterior, se desea saber primeramente si existe una relación entre ambas variables y, después, cuantificar los niveles obtenidos de esta relación.

Este estudio pretende responder a la interrogante: ¿Existe una relación significativa entre el estrés y la percepción del acoso escolar en la Escuela Primaria Manuel Ocaranza?

### **Objetivos.**

En todo trabajo indagatorio, se requiere de lineamientos previamente definidos que regulen el quehacer teórico y metodológico. Para el presente trabajo, se consideraron los objetivos siguientes.

### **Objetivo general.**

Determinar el grado de relación entre el estrés y la percepción del acoso escolar en los niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

### **Objetivos particulares.**

1. Definir teóricamente el concepto de estrés.
2. Identificar las principales corrientes teóricas en torno al estrés.
3. Describir los efectos del estrés en las personas.
4. Conceptualizar el fenómeno de acoso escolar.
5. Exponer los factores que propician el acoso escolar.
6. Mencionar los efectos del acoso escolar.
7. Distinguir los diferentes actores en el acoso escolar.
8. Cuantificar el nivel de estrés en los niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.
9. Medir la percepción concebida del acoso escolar en los niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

### **Hipótesis**

La estructura de la presente indagación y la naturaleza del objetivo general, permitieron la formulación de dos explicaciones tentativas sobre la realidad examinada, las cuales se enuncian a continuación.

### **Hipótesis de trabajo**

Existe un grado significativo de relación entre el estrés y la percepción del fenómeno del acoso escolar en niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

### **Hipótesis nula**

No existe un grado significativo de relación entre el estrés y la percepción del fenómeno del acoso escolar en niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

### **Operacionalización de las variables**

La variable estrés, para el presente estudio, se habrá de entender como la puntuación obtenida por los sujetos de investigación en el test denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R).

Este test fue desarrollado por Cecil Reynolds y Bert O. Richmond en el año de 1997, consta de tres subescalas de medición de la variable, las cuales son: ansiedad fisiológica, inquietud-hipersensibilidad y preocupaciones sociales-concentración. Además, cuenta con un apartado que permite al investigador saber si los resultados del test se encuentran sesgados por la mentira de quien lo realiza, permitiendo descartar estas pruebas para obtener información confiable.

Por otro lado, la variable acoso escolar habrá de entenderse como la puntuación obtenida por los sujetos de investigación en la escala INSEBULL.

Este instrumento desarrollado por José Avilés y J. Antonio Elices en el año 2007. De esta prueba se retomó el autoinforme brindado por los sujetos de investigación, el cual consta de varias subescalas, entre las cuales se encuentran: intimidación, victimización, solución moral y falta de integración social, entre otras.

## **Justificación**

El estrés y el acoso escolar son actualmente temas de gran impacto para una parte de las ciencias sociales, es así que la información sobre ambos temas se actualiza prácticamente a diario, de ello se puede entender el alcance y trascendencia del estudio de estos tópicos.

En la presente investigación se pretende, primeramente, ofrecer información veraz y concreta a la institución en donde se ha realizado la investigación, con el fin de brindar datos a la misma sobre la presencia y magnitud de las variables en su contexto; dicha información, a su vez, posibilitará que se generen estrategias óptimas para el abordaje de la problemática encontrada.

Asimismo, se piensa, con esta investigación, ofrecer a los padres un preámbulo de los fenómenos que sus hijos viven a diario dentro su escuela, cómo esto les afecta y, más importante aún, qué se puede hacer desde casa para, si no erradicar, por lo

menos disminuir de forma significativa los efectos negativos del estrés frente a la percepción del acoso escolar.

Se contempla que este estudio llegue a formar parte del acervo documental de la Universidad Don Vasco, A.C., enriqueciendo las arcas del conocimiento de esta institución para, a su vez, hacer un pequeño aporte a la psicología en el marco referencial específico donde se llevó a cabo el presente proyecto.

Finalmente, la elaboración y puesta en práctica de este trabajo metodológico, habrá de reportar un beneficio directo para el investigador: por un lado, en un sentido meramente científico, al aprender a estructurar, aplicar e interpretar un proyecto de investigación y por el otro, como requisito indispensable para obtener el título de Licenciado en Psicología.

### **Marco de referencia.**

Con el objetivo de llevar a cabo el apartado práctico de esta investigación, se eligió a la Escuela Primaria Manuel Ocaranza, de carácter público, ubicada entre las calles Sinaloa y Monterrey de la Colonia Ramón Farías, en Uruapan, Michoacán, ubicada justamente en esquina de las calles antes citadas.

La institución tiene poco más de 38 años laborando y mantiene un estilo de enseñanza tradicional, es decir, no hay, de forma periódica, actualizaciones para los

docentes. Cabe mencionar que una parte significativa de los mismos son personas mayores, que tienen muchos años sirviendo en la labor académica.

Actualmente, la institución cuenta con un aproximado de 500 alumnos divididos en 26 grupos. Asimismo, la escuela cuenta con una biblioteca para ambos turnos, una cancha de fútbol y una de basquetbol.

En cuanto a la misión, visión y objetivos, la escuela carece de ellos, ya que el principal objetivo de la institución es la formación académica de sus alumnos y no se ha reparado en cubrir estos aspectos organizacionales, sin embargo, el actual director, Miguel Equihua Estrella, expresa que sí existe un interés por parte del cuerpo directivo, de tener estos elementos bien definidos.

# CAPÍTULO 1

## ESTRÉS

Para fines del presente apartado de la investigación, se procederá a profundizar en la comprensión de la variable estrés, iniciando por un breve antecedente histórico del término, para después, establecer un concepto bien definido del estrés para este proyecto, así como las diversas perspectivas teóricas que existen en torno al mismo, sus efectos, tipos, procesos mentales relacionados y los principales agentes estresores.

### **1.1. Antecedentes históricos.**

Primeramente, la palabra estrés tiene su raíz en el latín *stringere*, que significa presionar, comprimir u oprimir, similar a lo que más tarde se definiría como “tensión”, del inglés *stress*. Tiempo después, el mismo término fue utilizado para referirse a la fuerza aplicada a un objeto por la cual es posible deformarlo o romperlo (Sánchez; 2007).

Cabe destacar que, el término fue primeramente utilizado dentro de la física, cuando Robert Hooke (físico y biólogo) intentó ayudar a los ingenieros a diseñar estructuras resistentes, en este caso, puentes, capaces de mantenerse en pie ante cargas muy pesadas y tiempos inclementes. En este sentido “el estrés se convirtió en el término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o



psicológico, que sería análoga a la carga que un puente podría soportar” (Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

Más tarde, Claude Bernard, agregó un valioso concepto complementario al estrés: el equilibrio. En este sentido, este investigador descubrió que, a pesar de que cualquier cambio externo en el ambiente puede perturbar su organismo, los mismos sujetos poseen la capacidad de autorregular su estabilidad interna, aun cuando las condiciones externas presentan cambios significativos en la cotidianidad del individuo.

A partir del equilibrio propuesto por Bernard, el fisiólogo estadounidense Walter Bradford Cannon lo definió de forma más específica como homeostasis a los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constante el medio interno a través de varios procesos fisiológicos. Observó, además, la importante función del sistema nervioso central en el control de la homeostasis y de la adrenalina segregada ante una señal de peligro como amenaza al equilibrio interno. Asimismo, Cannon planteó la relación entre lo psíquico y lo biológico al proponer que los eventos inesperados que provocan una emoción pueden desencadenar principalmente una respuesta, sea de ataque o sea de fuga. Cabe mencionar que Cannon sentó las bases para los estudios posteriores en torno al estrés (referido por Sánchez; 2007).

A partir de los hallazgos de Cannon, el científico austriaco-canadiense Hans Selye descubrió, a través de numerosas investigaciones, que el estrés surge como una respuesta fisiológica adaptativa, ante estímulos externos que pudieran suponer un

riesgo potencial para el individuo. Tal respuesta adaptativa fue definida por Selye como “Síndrome general de adaptación” en una primera instancia para más tarde definir ante la Organización Mundial de la Salud, al estrés como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior” (Sánchez; 2007: 15), acuñando también el término “estresor” para el estímulo causante del estrés.

Las respuestas de las que Selye hace mención, constituyen una preparación del organismo ante el estímulo estresor, en donde se programa una reacción de lucha o huida y se dan cambios fisiológicos notables tales como: tensión muscular, aumento de frecuencia cardíaca y respiratoria, sentidos agudizados del oído y la visión. En este aspecto, el estímulo estresor tiene una injerencia directa sobre el sistema endócrino del organismo, provocando la liberación de diversos neurotransmisores (la adrenalina entre los más influyentes) que activarán la serie de cambios físicos antes descrita.

Más tarde, durante los albores de la Primera y Segunda Guerra Mundial, se profundizó aún más sobre el estrés, pues se observó que el rendimiento de algunos soldados bajaba súbitamente, algunos otros se desplomaban emocionalmente al grado de no poder siquiera disparar sus armas o esconderse del enemigo. En una primera instancia, la explicación ofrecida a este fenómeno fue atribuida a lo que se llamó “conmoción por proyectiles”, argumentando que la presión producida por el ruido de los proyectiles tenía efectos negativos en el cerebro de los combatientes, siendo claramente, una explicación más de clase neurológica que psicológica (Lazarus y Lazarus; 2000).

Una de las grandes problemáticas surgidas del estrés experimentado por los soldados, fue que una gran proporción de efectivos debían ser reemplazados de los deberes militares, dados los trastornos procedentes de la experiencia y vivencia y percepción de los estímulos estresores de la guerra. De esta problemática de las filas militares, los líderes de las mismas mostraron gran interés en este fenómeno, querían saber cómo seleccionar hombres capaces de resistir y manejar eficazmente el estrés, lo que fomentó numerosas investigaciones en torno al tema.

Al paso de la Segunda Guerra Mundial, se observó de forma casi evidente, que el estrés no es un problema únicamente de los campos de batalla, sino que, por el contrario, todas las personas lo experimentan en diversas magnitudes gracias a experiencias de la vida cotidiana tales como el matrimonio, el trabajo, enfermedades, entre otras.

Durante las décadas de los sesenta y los setenta, el interés por el estudio del estrés como causa de angustia y disfunción psicológica, tuvo un mayor auge y se aprendió que dicha condición no tiene únicamente connotaciones negativas o patológicas, sino que es incluso indispensable en la cotidianeidad del ser humano como un estímulo movilizador, que contribuye a la confrontación y resolución de las problemáticas habituales en la vida de toda persona, teniendo en cuenta que, lo que es positivo para uno, es perjudicial para el otro.

## **1.2. Enfoques teóricos.**

A continuación, se presentarán los principales enfoques teóricos acerca del estrés, abordándolo como estímulo, como respuesta y como interacción entorno-persona.

### **1.2.1. El estrés como estímulo.**

El tema central de este enfoque es, primeramente, que no se puede asumir que el término y concepto de estrés sean necesariamente y automáticamente negativos, ya que, como se ha dicho anteriormente, el estrés funciona como un estimulante que es inherente a todas las personas. En este sentido, Selye (citado por Travers y Cooper; 1996) plantea una división en dos tipos de estrés: el distrés o estrés negativo (indeseable, incontrolable y potencialmente dañino) y el eustrés o estrés positivo (motivador del crecimiento, el desarrollo y el cambio). Aunado a estos dos tipos de estrés, se agregan otros dos tipos: el hipoestrés o defecto de estrés y el hiperestrés o exceso de estrés, teniendo entonces, cuatro tipos de estrés que pueden ser experimentados.

Esta postura postula que la causa directa del estrés negativo o distrés está principalmente en los estímulos externos al individuo, independientes de este, en cuyo sentido, se puede retomar el enfoque de Hooke sobre el estrés como la presión ejercida sobre una estructura y la capacidad de la misma para resistirla.

Tomando lo anterior y extrapolándolo a las personas, la presión ejercida puede o no ser de índole física, sino también emocional y “si tiene lugar durante un dilatado período de tiempo, puede conducir eventualmente a diversas reacciones de ansiedad, que a su vez resulten estresantes” (Fisher, citado por Travers y Cooper; 1996: 31).

El método que emplea este enfoque suele ir orientado hacia la identificación y medición de los estímulos que son potencialmente estresores tóxicos, como pueden ser de índole social, ambiental, psicológica, física, económica y los desastres naturales (Holmes y Rahe, citado por Travers y Cooper; 1996).

Por último, se debe mencionar un elemento inherente en la teoría del estrés, el cual es la capacidad de tolerancia de un individuo hacia los estímulos estresores. Cada individuo tiene un límite superable ante el estrés, cuya transgresión tiene la potencialidad de causar daños temporales o permanentes, según la magnitud del estrés experimentado.

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

Este enfoque considera al estrés, como su nombre lo indica, como la reacción de un individuo ante un estímulo amenazador o aversivo. En este sentido, Selye (citado por Sánchez; 2007) postula tres fases en la respuesta a la experiencia del estrés: primera fase o reacción de alarma; segunda fase o etapa de resistencia y, por último, la etapa de agotamiento.

En la primera fase, la resistencia fisiológica disminuye ante la llegada del estímulo estresor, solamente mientras el organismo reúne fuerza para poder hacer frente y resistir (segunda fase) durante el tiempo que los recursos fisiológicos y psíquicos del individuo puedan permitir; debe tenerse en cuenta que, si la segunda fase se extiende demasiado y se sobrepasan los límites de resistencia, la etapa de agotamiento se presentará, con consecuencias potencialmente adversas para la persona.

Es importante mencionar que, con respecto a la segunda fase, su duración y estabilidad dependen en gran medida de la valoración y percepción del individuo sobre el estresor, teniendo en cuenta que una valoración negativa del estímulo afectará directamente los recursos internos para la confrontación y resistencia del estresor, mientras que una percepción positiva del mismo habrá de brindar una sensación de autonomía y poder sobre el mismo estímulo, permitiendo a quien lo experimenta, resistir por más tiempo de forma más estable. Sin embargo, si el estresor llega a superar las resistencias, es probable que el funcionamiento psicológico deje de funcionar completamente por un lapso indefinido de tiempo (Selye, citado por Sánchez; 2007).

Como se puede observar, los efectos del estrés durante la fase de resistencia son marcadamente positivos, orientados hacia el desarrollo y cambio, entendiendo al estresor como un reto a superar y no como una amenaza. Sin embargo, al llegar al agotamiento, se dan efectos adversos para el sujeto, divididos en tres tipos por Fontana (1992), a saber: cognoscitivos, emocionales y conductuales generales.

En los efectos cognoscitivos se encuentran, entre otros: decremento del período de la concentración y la atención; proclividad a distraerse fácilmente; deterioro de la memoria a corto y largo plazo; aumento de la frecuencia de errores y toma errónea de decisiones.

Dentro de los efectos emocionales se incluyen: aumento de la tensión física y psicológica; cambios marcados en los rasgos de personalidad; aumento de los problemas de personalidad existentes y pérdida repentina de la autoestima.

Entre los efectos conductuales generales se encuentran: disminución de los intereses y el entusiasmo; alteración de los problemas del sueño; descenso de los niveles de energía; aumento del consumo de drogas y riesgo suicida.

### **1.2.3. Estrés como interacción persona-entorno.**

Este enfoque, a diferencia de los previamente revisados, entiende al estrés no como únicamente un estímulo externo hacia un individuo o como la respuesta del mismo ante el estresor, sino que plantea, en su lugar, que el sujeto tiene el poder de interactuar con su entorno, influir en él y reaccionar *ad hoc*.

En este sentido, el entorno no es un estresor por sí mismo, depende fundamentalmente de la relación que el sujeto mantiene con su contexto (Cooper y cols., citados por Travers y Cooper; 1996).

El estrés como interacción comparte un punto de vital importancia con el enfoque del estrés como respuesta: lo que convierte a un estímulo en un estresor potencial no es el estímulo por sí mismo o, en el caso de esta perspectiva, el entorno por sí mismo, en cambio, el potencial de que un estímulo o situación sea estresante, reside en la percepción y valoración personal del individuo. Aunado a esto, esta visión del estrés coincide también con el enfoque anterior, en donde “el estrés tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes supera la capacidad que tiene el individuo para resistirlos” (Travers y Cooper; 1996: 32).

Sin embargo, a diferencia del enfoque anterior, en esta perspectiva se entiende al individuo como un sujeto estático ante el estresor, en donde la capacidad de respuesta es fija y dependiente de sus capacidades y recursos internos, sino que el individuo tiene la capacidad de responder de forma activa ante los estresores, modificando su entorno o aprendiendo formas de transformar sus respuestas frente al estresor. Desde este punto de vista, se puede decir que “el estrés se define como un concepto relacional mediado de forma cognitiva” (Meichenbaum, citado por Travers y Cooper; 1996: 33).

Se puede entender que el punto medular de este enfoque es que el estrés no es un fenómeno estático y limitado únicamente a una relación dual estímulo-respuesta, sino que es, en su lugar, un proceso dinámico y relacional, en donde el individuo juega un papel activo, de modo que la interrelación entre el sujeto y su entorno se encuentra mediada por complejos procesos cognitivos constantes, de entre los cuales se deben considerar principalmente cinco, a saber:



1. Valoración cognitiva: percepción subjetiva de la situación/estímulo potencialmente estresor.
2. Experiencia: familiaridad del sujeto con la situación actual o una parecida experimentada en el pasado, sus interacciones previas, aprendizajes y resultados obtenidos.
3. Exigencia: en este apartado se incluyen la demanda y capacidad reales y subjetivas del individuo, tales aspectos se refuerzan por sus necesidades y deseos.
4. Influencia interpersonal: la forma de percibir, experimentar y reaccionar ante el estrés, está influida directamente por la red de apoyo social de un individuo, es necesario tener en cuenta que este factor puede tener connotaciones tanto positivas como perjudiciales.
5. Estado de desequilibrio: en un estado de inestabilidad, ante la exigencia y capacidades percibidas, se generan estrategias de superación que consideran los resultados previos a tales acciones (las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian la situación negativa) (Lazarus y Lazarus; 2000).

### **1.3. Los estresores.**

A partir de la perspectiva de Selye, se definirá como estresor a todo aquel estímulo, situación o experiencia que modifique de forma sensible la cotidianeidad de una persona, sea en un sentido físico, fisiológico o psicosocial.

Se debe tener en cuenta que los estresores no son de índole únicamente física o sensorial, sino que, al contrario, también son estresores los cambios imaginarios percibidos, coloquialmente llamados preocupaciones. Este tipo de estresor puede ir desde lo más trivial hasta preocupaciones que pueden llegar a ser potencialmente dañinas para el individuo.

Es prácticamente evidente que todas las personas, a lo largo de cada uno de sus días viven en diversas magnitudes (y percepciones) una determinada carga de estrés, que, como se mencionó anteriormente, es necesaria para llevar a cabo las actividades de la vida diaria y cuya naturaleza es variable.

Cabe considerar que los estresores se dividen en dos categorías fundamentales: los psicosociales y los biogénicos, que responden a factores fisiológicos, agregando, posteriormente a ellos, los estresores de tipo contextual, que en este trabajo serán focalizados en lo académico. A continuación, se hablará de sus características y efectos.

### **1.3.1. Estresores psicosociales.**

Para fines de este apartado, se habrá de partir definiendo tres tipos de acontecimientos estresores que se presentan a lo largo del ciclo vital de toda persona (Palmero y cols.; 2002):

1. Los cambios mayores o estresores únicos: referentes a cataclismos y cambios dramáticos de las condiciones vitales de las personas y que, por lo general, afectan a un gran número de las mismas, por ejemplo, ser víctima del terrorismo o pérdida de patrimonio por inundaciones o terremotos; también se incluyen enfermedades terminales, la migración, el desarraigo o estresores prolongados a través del tiempo como puede ser el encarcelamiento. La característica en común que comparten este tipo de estresores es que las consecuencias traumáticas prevalecen a través de largos períodos de tiempo.
2. Los cambios menores o estresores múltiples: a diferencia del punto anterior, estos cambios afectan solamente a una persona o a un grupo reducido, corresponden a cambios con trascendencia vital para las personas. Estos estresores hacen referencia a circunstancias que pueden salirse del control del individuo, como es el caso de la muerte de alguien cercano, enfermedades incapacitantes o la pérdida de un trabajo. Asimismo, entran en esta categoría algunos sucesos vitales en donde la persona tiene una influencia directa, tales como el divorcio o tener un hijo.
3. Los estresores cotidianos o microestresores: se refieren al cúmulo de molestias, imprevistos y rutinas de la vida cotidiana. En contraste con los estresores antes revisados, los microestresores suelen ser mucho más llevaderos y de consecuencias menos dramáticas, aunque no por eso dejan de tener un efecto desestabilizador en las personas. Dentro de estos

estresores se pueden encontrar las contrariedades (referidas a situaciones o estímulos que causan un malestar emocional) y las satisfacciones (referidas a experiencias positivas cuya característica es equilibrar los efectos de las contrariedades).

### **1.3.2. Los estresores biogénicos.**

De manera contraria a los estresores anteriormente revisados, los estresores meramente biogénicos dejan de lado el componente psíquico en la experiencia del estrés, por ello, para que estos se presenten no es necesaria la valoración del estímulo.

En este aspecto, los estresores biogénicos actúan de forma directa sobre los aparatos neurológicos, dejando de lado los procesos cognitivos-afectivos, generando una respuesta bioquímica sobre la cual la persona tiene poco o nulo control.

Algunos de los estresores biogénicos que se pueden encontrar son, por ejemplo: los cambios hormonales que se dan en la pubertad y adolescencia; el desequilibrio hormonal post-parto; afecciones en el sistema endócrino y, por otro lado, la ingestión de sustancias tales como anfetaminas, cafeína o la nicotina. En este caso, si bien el individuo puede controlar su ingesta, no puede regular los efectos que tendrá en su sistema nervioso; por último, se encuentran las reacciones a ciertos factores físicos tales como estímulos dolorosos, el calor o el frío extremo.

### **1.3.3. Estresores académicos.**

Habiendo revisado primeramente los estresores de tipo psicosocial y biogénico, se abordarán brevemente los estresores académicos que, si bien no están definidos en los apartados anteriores, sí caen dentro de la clasificación psicosocial, siendo estos, primordialmente, estresores múltiples, dada la condición de que el individuo tiene un cierto grado de control sobre los estímulos y su contexto, lo cual le permite afrontar de forma activa los mismos.

Barraza (2003) enlista algunos de los principales estresores en el ámbito académico, entre los cuales se pueden distinguir: exceso de responsabilidad, falta de incentivos, sobrecarga académica, trabajos grupales, exámenes y exposiciones ante la clase, entre otros que van sumándose a lo largo de la trayectoria académica de las personas, ya que al llegar a la universidad, se agregan estresores tales como dejar la casa paterna, administrar los recursos económicos y de tiempo, compartir vivienda o vivir solo e incluso, eventos positivos como el enamoramiento o la planeación de un viaje de estudios, pueden agregar tensión.

Como ya se ha dicho anteriormente, cierta carga de estrés es tolerable e incluso motivante y movilizadora cuando la valoración del evento es positiva y, particularmente en el ámbito académico, esto puede ser de gran utilidad, sin embargo, el estrés académico puede llegar a ser disfuncional al superar las resistencias de la persona, generando afecciones de tipo cognitivo, psicosocial y alteraciones fisiológicas que pueden variar en gravedad y magnitud, afectando de forma directa el rendimiento

académico, ya que se requiere un mayor esfuerzo para aprender, dado que los bloqueos mentales pueden aparecer de forma constante.

Finalmente, Hernández, Polo y Poza (citados por Barraza; 2003: s/p) postulan 12 tipos de respuestas al estrés académico, las cuales se enlistan a continuación: “me preocupo; el corazón me late muy rápido y/o me falta aire y la respiración agitada; realizo movimientos repetitivos con alguna parte de mi cuerpo, me quedo paralizado o mis movimientos son torpes; siento miedo; siento molestias en el estómago; fumo, bebo o como demasiado; tengo pensamientos o sentimientos negativos; me tiemblan las manos o las piernas; me cuesta expresarme verbalmente o a veces tartamudeo; me siento inseguro de mí mismo; se me seca la boca y tengo dificultades para tragar; siento ganas de llorar”.

Se puede deducir de las respuestas postuladas anteriormente que, muchas de estas surgen a partir de una valoración negativa del estrés percibido, misma que refuerza e incluso puede ser un potenciador de sus efectos adversos.

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

Ya se ha abordado la importancia vital que tiene la percepción y la valoración de los estresores en la potencialidad que estos tienen de afectar de forma tanto positiva como negativa en la vida de las personas.

En este apartado se abordarán algunas predisposiciones cognitivas que se encuentran arraigadas en la psique colectiva y que son dictadas y reforzadas comúnmente, por el mismo contexto sociocultural en el cual se desarrolla una persona.

Ellis (citado por Powell; 1998), enumera algunas de las predisposiciones cognitivas de las que se ha hecho mención, las cuales en su mayoría refuerzan el punto central del estrés en cuanto a su naturaleza perjudicial, directamente precedida de las valoraciones personales negativas de los estresores. Sobre esta línea de pensamiento, se encuentran incluidos constructos cognitivos de tintes meramente emocionales y básicamente irracionales que, desde luego, llevan a un gran número de personas a padecer los efectos adversos del estrés.

Se pueden encontrar por ejemplo enunciados del tipo: *“debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, especialmente de las que son más importantes para mí”* o *“no tengo control sobre mi propia felicidad y esta depende en su totalidad de las circunstancias internas”* (Ellis, citado por Powell; 1998: 93-94).

Aunado a este tipo de enunciados, también se encuentran otros que, aun con una connotación meramente emocional, son orientados hacia la percepción de tener poco o nulo control sobre las propias circunstancias de vida, del tipo: *“mis experiencias pasadas y los eventos en mi vida han determinado mi vida y comportamiento presente y no es posible erradicar la influencia del pasado”* o *“si mi vida no funciona de la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible, una catástrofe”* (Ellis, citado por Powell; 1998: 95-96).

Algunos otros enunciados hacen hincapié en la evitación de las propias responsabilidades, lo cual indica un alto grado de negación de las problemáticas comunes, en donde se puede llegar a decir que “*es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas*”, por ejemplo (Ellis, citado por Powell; 1998: 97).

Se puede deducir, tomando como base algunos de estos enunciados, que una parte del estrés que puede experimentar una persona, está directamente relacionada con los procesos cognitivos y emocionales inherentes a la psique del individuo y que, varios de estos procesos pueden tener su origen en agentes tanto internos como externos, siendo estos, por ejemplo, la historia vital, relaciones interpersonales y el contexto sociocultural.

### **1.5. Los moduladores del estrés.**

A partir desde la perspectiva del estrés como interacción individuo-contexto, el cual plantea al sujeto como un elemento activo y con el poder de modificar su entorno, así como sus valoraciones y percepciones de los estresores, se plantea el punto del cual se desprende este apartado.

Se puede entender como modulador del estrés a los recursos personales y sociales que ayudan a afrontar y resistir el estrés, teniendo en cuenta que las estrategias resultantes de estos recursos dependerán de las características de la situación y de las inherentes del sujeto (Palmero y cols.; 2002).



Principalmente se encuentran los moduladores de tipo personal, social, situacionales, de personalidad y socioculturales. Se pueden encontrar dentro de cada tipo, elementos tales como las creencias y las competencias en los personales, el apoyo social y medidas de contingencia y apoyo de instituciones en lo sociocultural, por citar algunos ejemplos.

Es pertinente señalar que estos moduladores del estrés se encuentran presentes aun sin necesidad de que el sujeto se encuentre expuesto a cantidades significativas de estrés; es posible incluso que el modulador no sea percibido sino hasta que se desate una situación estresante, en la cual los moduladores aparecen y pueden ser capaces de erradicar o disminuir las consecuencias adversas del estrés o bien, potenciarlas, según sea el caso (Palmero y cols.; 2002).

Para fines de este estudio y de este apartado en particular, se abordarán tres principales tipos de moduladores: en primer lugar, el control percibido, pasando al apoyo social y finalizando con los tipos de personalidad, se agregan a este último asunto, algunas de las problemáticas comunes del estrés sobre un tipo de personalidad específico.

#### **1.5.1. Control percibido.**

Primeramente, se entenderá al control percibido como la percepción que un sujeto tiene de controlar una situación específica, pudiendo ser un control real o imaginario, de manera que, sin importar su naturaleza, tendrá efectos positivos en el

rendimiento de la persona si esta percibe tener un alto grado de control, o bien, generará efectos negativos cuanto menor sea la percepción de control.

De forma más específica, se puede afirmar que la percepción de control se define como “una creencia general sobre el grado en el que uno mismo es capaz de controlar y lograr aquellas metas u objetivos deseados, regulando las dificultades que acaecen en el curso de su consecución” (Fontaine, Mckenna y Cheskin, citados por Palmero y cols.; 2002).

Así, el control percibido tiene la posibilidad de tener efectos importantes sobre la conducta, permitiendo, por ejemplo, que una persona que crea tener el control sobre una situación, aun cuando este no sea del todo real, pueda protegerse de los efectos negativos que la situación pudiera provocarle, entonces, el control percibido representa un factor de protección frente a los efectos del estrés.

Al respecto de este tópico, se encuentra como ejemplo el estudio realizado por Bourne (citado por Palmero y cols.; 2002) en el que se estudiaron los niveles de cortisol plasmático en un grupo de combatientes estadounidenses de la guerra de Vietnam durante mayo de 1996; el estudio fue realizado antes, durante y después de un combate.

Los resultados arrojaron que la percepción de control percibida por los soldados en función del entrenamiento, realizado les permitió generar estrategias altamente eficaces de afrontamiento del estrés, proporcionándoles una percepción de control

elevado sobre la situación, teniendo en cuenta el constructo cognitivo previo que estipulaba que, si seguían las instrucciones recibidas durante sus entrenamientos, saldrían con vida del combate. Estos moduladores personales ayudaron a elevar su percepción de control, junto a moduladores externos, tales como fortificar y planear sus posiciones y revisar su armamento.

De este aspecto se puede entender que la predisposición mental ante el estrés tiene el poder de afectar directamente sobre aspectos fisiológicos, dada la naturaleza de este estudio en relación con el control percibido sobre los niveles de cortisol en los soldados.

### **1.5.2. Apoyo social.**

Este modulador, tal como su nombre lo indica, hace referencia al apoyo y contención brindada por una red social de personas allegadas a un individuo, que ayudan de forma significativa a reducir y enfrentar el estrés.

Se sabe también que el apoyo social está íntimamente relacionado con la salud de diversas formas. Primeramente, puede reducir el impacto negativo de los sucesos vitales y otros estresores por medio de diferentes vías, por ejemplo, eliminando o disminuyendo el impacto directo del estresor o brindando al sujeto recursos que le ayuden a superar la situación estresora (Palmero y cols.; 2002).

Por otro lado, la integración del sujeto dentro de redes sociales, tiene la posibilidad de aportar beneficios que se reflejan directamente en aspectos como la autoestima, el control percibido, la expresión afectiva y, en general, mejorar la salud física y mental, por lo tanto, también la calidad de vida.

A este respecto, Cascio y Guillén (2010) proponen dos mecanismos en cuanto al modo de apoyo social sobre la salud; ambos no son mutuamente excluyentes, sino que pudieran ser, por el contrario, complementarios, estos mecanismos son: la hipótesis del efecto indirecto o protector y la hipótesis del efecto directo o principal.

El primer mecanismo sostiene que cuando la persona este frente a un estresor social, este únicamente tiene efecto negativo si la persona en cuestión tiene un nivel de apoyo social bajo. Sin embargo, esta hipótesis sostiene que, sin estresores sociales, el apoyo social no tiene influencia directa sobre el bienestar y su papel se reduce a proteger a la persona del estrés, fungiendo como una fuente de recursos de afrontamiento de los estresores cuando estos hacen aparición, aumentando la capacidad de respuesta y evitando los posibles efectos negativos del estrés.

Por su parte, la hipótesis del efecto directo afirma que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar como elementos independientes de los niveles de estrés. Según este mecanismo, hay una relación proporcionalmente directa entre el apoyo social y la disminución de malestar psicológico y viceversa, luego entonces, la función del apoyo social desde esta visión, es meramente preventiva.

### **1.5.3. Tipos de personalidad: A/B.**

Para fines de este apartado, se describirán las características entre los tipos de personalidad A y B, así como sus diferencias, haciendo mayor hincapié en el primero de ellos.

En primera instancia, es necesario aclarar el origen de los tipos de personalidad A/B en el estudio del estrés: su acuñación tuvo lugar durante la década de los años cincuenta, cuando dos investigadores de padecimiento de las coronarias se asociaron con el Harold Brunn Institute for Cardiovascular Research (Instituto de Investigaciones Cardiovasculares Harold Brunn) y comenzaron a desarrollar un método predictor de padecimientos coronarios, basándose en respuestas conductuales a los estímulos ambientales. Esta investigación dio como uno de sus frutos la clasificación de la personalidad en los tipos antes mencionados (Travers y Cooper; 1996).

En segundo lugar, se deben entender a los tipos de personalidad como una serie de comportamientos abiertos, que funcionan como mediadores del estrés y sus afecciones, son pues, la forma que un individuo tiene de enfrentarse a una situación.

Pasando a las características de la personalidad tipo A, se puede encontrar que las principales facetas que definen a este tipo son, por ejemplo, un sentido crónico de urgencia del tiempo, estos individuos son impulsivos y altamente competitivos, incluso hostiles, suelen mostrar impaciencia con situaciones o personas que perciban como barreras en el logro de sus metas.

En cuanto al tipo de personalidad B, se encuentran algunas confusiones comunes entre autores, esta personalidad se define como relajada, dócil y manejable, sin embargo, estas percepciones son erróneas. Este tipo de personalidad, si bien puede ser tan competitivo y orientado a metas como el tipo, marca su diferencia con el tipo A en que “la persona del tipo B busca la satisfacción de estas necesidades de tal forma que no crea los estragos psicológicos y físicos a los que se encuentra sujeto el tipo A” (Ivancevich y Matteson; 1985: 203).

Como referencia a la cita de estos autores, se encuentra que las personalidades tipo A son más propensas a experimentar mayores cargas de estrés y en mayores magnitudes, dadas las valoraciones cognitivas depositadas en los estímulos estresores. De igual manera, se encuentra que el individuo tipo A es más propenso a sobrecargarse en aspectos laborales y vivir en un estado multi-tarea prácticamente permanente, el cual agrega grandes cantidades de estrés que pueden llegar a afecciones cardíacas, como se revisará brevemente a continuación.

#### **1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardíacos.**

Para ejemplificar la incidencia de problemas coronarios en la personalidad tipo A, se utilizará el estudio del Grupo Colaborador Occidental (WCGS), cuyo inicio se dio a principios de la década de los años sesenta y evaluó a más de tres mil empleados de once compañías diferentes, durante un período de ocho a nueve años, buscando la ausencia o la presencia de personalidades tipo A. Cabe mencionar que todos los

sujetos de la investigación eran varones de entre 39 y 59 años (Ivancevich y Matteson; 1985).

Los primeros datos de seguimiento se dieron a los dos años y medio del inicio de la investigación y arrojaron que, de la muestra original, setenta participantes habían presentado una enfermedad cardíaca, siendo el 77% de estos del tipo A.

Los siguientes datos recabados fueron cuatro años y medio después, en donde se encontraron a 133 participantes con enfermedades cardíacas.

Finalmente, en 1975 se dio el último informe de seguimiento del WCGS, teniendo para esta fecha, 257 personas de la muestra original con problemas cardíacos. Posteriormente, después de 8 y medio años, los sujetos tipo A tenían más del doble de la tasa de los individuos tipo B de enfermedades de las coronarias. Finalmente, de aproximadamente 1500 empleados, un 12% desarrolló una enfermedad cardíaca.

#### **1.6. Efectos negativos del estrés.**

Para cerrar el presente capítulo relativo a la variable estrés, se mencionarán algunos sus efectos negativos más graves y de común incidencia en la actualidad, a saber (Ivancevich y Matteson: 1985):

- La hipertensión, que se presenta como una enfermedad de los vasos sanguíneos, en la cual la sangre fluye por las arterias a una presión elevada. Una respuesta común ante un estresor es la tensión muscular, que dota de la misma a las paredes arteriales, aumentando la presión sanguínea, la cual debe volver a la normalidad después del episodio estresor, sin embargo, si este estado se extiende por demasiado tiempo, el estado de tensión puede volverse permanente.
- Las úlceras, por otro lado, se presentan como lesiones inflamatorias en el recubrimiento del estómago o intestino, teniendo como etiología común los altos niveles de cortisona, sustancia que suele mostrar niveles elevados ante una situación de estrés y que, al igual que la hipertensión, de mantenerse así por períodos prolongados, puede generar las ulceraciones.
- La diabetes, por su parte, implica deficiencias de insulina, las cuales afectan directamente la absorción de azúcar en la sangre. El estrés incrementa los niveles de azúcar en la sangre, forzando al páncreas si el estresor se prolonga y dejándolo en un estado debilitado, todo ello da como resultado una deficiencia permanente de insulina.
- Las jaquecas, frecuentemente, se dan como resultado de la tensión muscular y aumentan cuando se experimenta una situación estresante, además de



predisponer a una mayor tensión y, por lo tanto, a una jaqueca más duradera y severa.

- Por último, se menciona el cáncer, el cual es un padecimiento controversial en torno a las enfermedades adaptativas. Algunas teorías del cáncer apuntan a que los niveles elevados de estrés contribuyen a que las células mutantes (producidas y exterminadas antes de reproducirse en el organismo) se reproduzcan, creando tumores malignos.

Una vez revisados a profundidad los pormenores concernientes a la variable estrés, se habrá de proseguir en la profundización del conocimiento de la variable acoso escolar, en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **ACOSO ESCOLAR**

En el presente apartado se considerarán las principales características del acoso escolar o *bullying*, presentando sus antecedentes, definiciones, causas y factores de riesgo, así como sus tipos y consecuencias, pasando por los perfiles de los involucrados en esta problemática para, finalmente, hablar sobre estrategias de intervención y afrontamiento en las diversas áreas del desarrollo de los estudiantes.

#### **2.1. Antecedentes del estudio del acoso escolar.**

Actualmente, el fenómeno del acoso escolar o *bullying*, ha cobrado gran relevancia en diferentes ámbitos de la vida en sociedad. Desde los medios masivos de comunicación, en donde es cada vez más común encontrar noticias al respecto, hasta las instituciones educativas, que conforman el campo de acción por antonomasia de este fenómeno, sin dejar pasar al núcleo familiar que, como se podrá apreciar a lo largo de este capítulo, tiene una influencia directa en el desarrollo y prevalencia de la problemática en sus diversos actores.

Estudios al respecto como los hechos por Gázquez y cols. (citados por Salgado y cols;2012), muestran que los mismos sistemas educativos asisten al aumento de progresivo del número de casos de acoso escolar en las aulas, lo que provoca un clima de convivencia tóxico, poniendo en tela de juicio la calidad de dichos sistemas.

A este respecto, Mora-Merchán (citados por Salgado y cols.; 2012), coincide con los datos ofrecidos por Gázquez y cols. (referidos por Salgado y cols; 2012), considerando que el acoso escolar es una de las problemáticas fundamentales que afectan de forma negativa la convivencia en las aulas.

Por otra parte, hay datos que muestran que los profesores, padres de familia y las mismas instituciones, tienen un alto nivel de responsabilidad en la prevalencia de la problemática ya que, generalmente, subestiman las consecuencias del acoso escolar.

#### **2.1.1. Origen del estudio del acoso escolar.**

A pesar de que la problemática del *bullying* ha sido tópico de alarma social durante los últimos años, es un fenómeno que lleva mucho tiempo presente en la sociedad en general.

El psiquiatra noruego Dan Olweus (citado por Mendoza; 2011) es considerado el pionero del estudio del acoso escolar, ya que fue el primero en realizar una investigación longitudinal al respecto, lo cual lo convirtió en precursor de otros numerosos estudios en diversos países en donde se le ha dado una creciente relevancia social a esta problemática.

En este aspecto, tal como comenta Jiménez (citado por Salgado y cols.; 2012), durante la década de los noventa que sentaron precedentes para el estudio del

fenómeno que perduran hasta estos días, por ejemplo, una creciente expansión internacional de trabajos relacionados con la violencia escolar, ratificada por numerosas investigaciones llevadas a cabo por diversos países que poco a poco se han ido sumando en el estudio de este tópico, tales como Alemania, Japón, Italia, España, Canadá, Estados Unidos y Australia, entre otros.

El aspecto en común que comparten estos países en torno al tema, es un marcado interés por profundizar en la comprensión del fenómeno, abordando diversas áreas tales como las condiciones familiares de víctimas y agresores, dinámicas grupales de los alumnos en donde se presenta la problemática, incluso las diferencias de género relacionadas con la presencia del fenómeno; recientemente, se ha buscado ahondar en el papel del espectador como agente activo en la presencia del *bullying*.

### **2.1.2. El estudio del acoso escolar en México.**

Al respecto del acoso escolar en un contexto delimitado, se encuentra el trabajo de Lucio (2012), en el cual aborda, de manera estadística, la incidencia de este fenómeno en el país dentro del cual se llevó a cabo el presente estudio; este apartado constituye una breve aproximación al campo de investigación directo.

Sobre esta tónica, dicho autor menciona que la forma principal de maltrato en los centros educativos de nivel medio superior, es verbal, en forma de habladurías y rumores tóxicos en torno a la persona agredida, presentándose en un 41.4% de los alumnos. Le sigue la marginación sistemática por parte de compañeros e incluso

profesores, con un 31.7%, forma de violencia precedida por un acoso más directo: el uso de apodosos denigrantes y ofensivos, con un 30.6%.

Distinto a lo que se pudiera creer en torno al acoso escolar, las formas de hostigamiento físico y violencia explícita y continua sobre víctimas en situación de riesgo, presenta un bajo porcentaje de incidencia, siendo del 2.4% para acoso sexual y de 1.3% en cuanto a amenazas directas con armas.

Lucio (2012) señala que, aunque estos porcentajes por sí mismos son bajos, la presencia de estas conductas no deja de ser un factor alarmante, tanto para las instituciones educativas como para las familias de los involucrados y la sociedad en general.

Sobre este punto, se sabe que, por desgracia, muchos padres no saben de las situaciones de acoso que sus hijos viven de forma continua ni de las afecciones psicosociales que estas les generan, pues, por su parte, las víctimas del acoso difícilmente buscan apoyo en la familia o dentro de las mismas instituciones, de manera que el principal factor de contención emocional es el grupo de amigos de las víctimas.

Reforzando esta situación, se sabe que los alumnos que atestiguan el acoso prefieren no intervenir para detenerlo, pues la mayoría de los profesores no actúan para erradicar la problemática o sancionar a los agresores.

Por otra parte, se encontró que un 19.7% de los estudiantes expresó haber sido víctima de profesores, mientras que 4.8% señaló que los profesores le habían puesto apodosos ofensivos, adicionalmente, 8.1% manifiesta haber sido ridiculizado por sus docentes, mientras que un 22.8% mencionó nunca haber sido tomado en cuenta (Lucio; 2012).

Se entiende, con base en lo anterior, que el fenómeno el acoso escolar es también influenciado y reforzado por el cuerpo docente de las instituciones, siendo, a su vez, objetivo de habladurías, apodosos e insultos.

Aunado a esto, se encuentra una situación casi determinista de forma recíproca, en donde a mayor agresión por parte del docente, habrá mayor agresión entre compañeros, dando como resultado que, en muchos casos, las víctimas del acoso terminen por convertirse en agresores, fomentando un círculo de violencia que rara vez termina, y que, en muchos casos, finaliza de formas trágicas como suicidios o asesinatos.

## **2.2. Concepto de acoso escolar o *bullying*.**

Hasta hace algunos años, el término *bullying* o acoso escolar presentaba un pesado estigma que muchas instituciones preferían ocultar, pues la presencia de este fenómeno dentro de sus aulas sería motivo directo de desprestigio para la institución. No obstante, el crecimiento exponencial de esta problemática y muchas de sus dramáticas consecuencias, han encendido focos de alerta ante la realidad del acoso

en las escuelas, por lo que es pertinente distinguir lo que es el *bullying* o acoso escolar, de lo que no lo es, haciendo mención de sus características principales, que representa el tópico central de este apartado.

Primeramente, se denominará *bullying* a aquellas situaciones en donde se da acoso entre niños y/o adolescentes, producido en grupos generalmente de iguales, principalmente, e instituciones educativas, aunque la problemática puede extrapolarse a otros contextos tales como clubes deportivos o vecindades, entre otros.

Ahora bien, sobre el concepto de acoso escolar o *bullying*, según Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012: 132) “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”.

Por su parte, Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012) agrega a los elementos ofrecidos por Avilés al término “víctima”. En este sentido, puede entenderse que en el fenómeno del *bullying* hay al menos dos actores principales en una relación de poder dispar: el victimario, quien ejerce un acoso constante y sostenido sobre la víctima (desde el acoso verbal hasta conductas graves de agresión física y psicológica).

Habiendo marcado el contexto del fenómeno, se observará que en los casos de *bullying*, siempre hay un desequilibrio de fuerzas entre el acosador y el acosado, que no necesariamente es más débil que el acosador, pero sí se percibe de esta manera; este puede estar solo o bien, ser secundado por otras personas, siendo una de las

características fundamentales del *bullying* el hecho de que el acoso se presente de manera continua y sistemática, mantenida en el tiempo, en donde el acosado se percibe inferior y vulnerable ante la situación.

Aunado a esto, el acoso sistemático se da de forma totalmente intencional y deliberada, con el propósito de agredir y dañar a al acosado, en diversas formas y magnitudes.

Cabe señalar que el principal tipo de violencia que se ha encontrado a través de numerosas investigaciones es la de tipo emocional, que, por no implicar de forma directa e imprescindible el contacto físico, es difícil de detectar y, por ende, limita la capacidad de reacción por parte de padres de familia, profesores e instituciones.

En suma, se puede definir el *bullying* o acoso escolar como la situación de hostigamiento sistemático, deliberado, dado entre grupos de iguales, que se da en periodos continuos de tiempo, principalmente en las instituciones educativas, teniendo principalmente tres actores: el/los acosador/es, el acosado y los espectadores.

### **2.2.1. Diagnóstico diferencial.**

Habiendo definido el término *bullying* y entendido que su uso es análogo al de acoso escolar, se debe hacer hincapié en aquellas situaciones dentro o fuera del aula que pueden parecer a todas luces como un caso de esta problemática, pero que en realidad no lo son.



Se entiende, por ejemplo, que en el *bullying*, el acosado es agredido sin que haya una provocación previa de su parte hacia el acosador y que, por lo general, tampoco ofrece una respuesta o resistencia hacia el mismo, a diferencia de una situación en donde las agresiones físicas y verbales se dan de forma igualitaria entre un grupo de alumnos, donde se agrede y se responde de forma recíproca y proporcional.

Asimismo, en el segundo caso, las agresiones experimentadas tienen un efecto adverso prácticamente nulo, mientras que, en el primer caso, las secuelas emocionales y sociales que pueden dejar en el acosado pueden perdurar años, ser predisponentes de cuadros depresivos y en muchos casos, propiciar la ideación suicida e incluso su consumación.

Se puede entender entonces que, en el primer caso, el indicador de que puede tratarse de acoso escolar es la unilateralidad del acoso, mientras que, en el segundo, la agresión es bilateral.

Esto se puede observar en el aula en diversas situaciones, tales como burlas sistematizadas hacia un compañero que dice o hace algo que por sí mismo no es motivo de gracia y en donde la respuesta del acosado es escasa o nula o, por ejemplo, en aquellos alumnos con aparente mutismo que buscan pasar desapercibidos por sus compañeros, a fin de evitar ser foco de burlas, apodosos o agresiones (Barri; 2013).

En este sentido, es deber de los profesores, los padres de familia e instituciones, trabajar en conjunto para prevenir los casos de acoso en todas sus magnitudes, en pro de tener una población estudiantil emocionalmente sana y socialmente funcional.

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

En este apartado se revisarán las principales causas del acoso escolar, a partir de tres tipos de factores de riesgo principales en la aparición de la problemática: familiares, sociales y escolares.

#### **2.3.1. Factores de riesgo familiares.**

Se decide iniciar con los factores de riesgo familiares, dado que como es sabido, la primera educación de todo ser humano, independientemente de su nacionalidad o estatus socioeconómico, es brindada por la familia.

Del contexto familiar, un niño aprende de la convivencia social básica, así como sus reglas y normas, además de crear una conciencia moral y aprender los valores necesarios para su futura inserción en la sociedad.

Sin embargo, al mismo tiempo que la familia funciona como un facilitador de recursos emocionales, psicológicos y sociales para el sano desarrollo de un niño, también puede ser un factor crucial en el moldeamiento del pensamiento y conducta agresivos que, en el futuro, tienen la posibilidad de desencadenar en violencia.

Es pertinente en este punto aclarar que “la agresividad se considera que es algo inherente a la naturaleza humana, mientras que la violencia es la agresividad mal manejada” (Mendoza; 2011: 12).

Al respecto del modelo familiar como factor de riesgo, Mendoza (2011) plantea una serie de variables que influyen de manera directa en el desarrollo de manifestaciones conductuales de agresividad, además de la formación de roles y su injerencia en relaciones sociales posteriores. Entre tales variables se pueden encontrar entre otros, el rechazo de los padres hacia el niño; refuerzo positivo de las conductas agresivas, alentándolas; prácticas disciplinarias inconsistentes y/o exageradamente punitivas; empleo de la violencia como práctica aceptable y escasos marcos referenciales de comportamiento sociofamiliar.

Al respecto del rechazo, Mendoza (2011) menciona que los niños que presentan conductas agresivas y son rechazados, encuentran en esto una forma interna de justificar su agresividad y, a la vez, buscan cubrir la necesidad de socialización mediante el apoyo social de otros individuos que comparten, de igual forma, el estatus de rechazo, fomentando la formación de grupos de niños o adolescentes con esta cualidad en común, que bien pueden convertirse en pandillas posteriormente.

Por otro lado, Sweeney (citada por Mendoza; 2011), de la Universidad de Cincinnati, encontró evidencia que señala que los niños criados bajo la tutela de padres autoritarios, exigentes, demandantes y poco sensibles a sus necesidades, muestran mayor propensión a actuar o presentar conductas agresivas tales como molestar o

acosar a otros niños, imitando las conductas cotidianas observadas y vivenciadas en casa y perpetuadas por las figuras más significativas de la infancia: los padres.

El desarrollo vital dado en un entorno familiar donde la violencia es una situación constante, llega a afectar no solamente el ámbito emocional y psicosocial del niño, sino que, además, ayuda a producir neurotransmisores y hormonas que propician la habituación del sistema nervioso a la respuesta neuroquímica resultante de episodios de violencia dados de forma episódica, dando como producto la necesidad en el niño de propiciar situaciones en donde se den estas descargas neuroquímicas, esto deja ver que la exposición reiterada a la violencia tiene también una repercusión neurológica (Mendoza; 2011).

### **2.3.2. Factores de riesgo sociales.**

Es un hecho que el contexto sociocultural en el cual un individuo se desarrolla, promueve en él conductas, pensamientos y actitudes acordes al entorno, como rasgos adaptativos que le permitirán adecuarse al estilo de vida dentro de una sociedad determinada.

En este sentido, el contexto de un niño se convierte en un factor de riesgo potencial en el fenómeno del *bullying*, pudiendo predisponer rasgos agresores o de víctima.

Como ya se ha abordado, el primer contexto social con el que una persona tiene contacto es con la familia, de donde habrá de aprender e interiorizar las normas básicas de conducta, sin embargo, al llegar a una edad escolar, el niño habrá de exponerse a un grupo social mucho más extenso y, con esto, habrá de enfrentar algunas vicisitudes predisponentes al acoso escolar.

Un ejemplo de lo anterior son los estereotipos, pudiendo ser estos de género o de carácter étnico.

En cuanto a los estereotipos de género en relación con el acoso escolar, Rigby (citado por Mendoza; 2012) encontró que el rol de *bully* está directamente relacionado con el estereotipo de “macho”, estos individuos son percibidos por sus compañeros como seguros de sí mismos, valientes y fuertes.

Por el contrario, aquellos varones que no muestran en una medida significativa las cualidades asociadas al estereotipo de “macho”, suelen ser tomados como víctimas de *bullying*, a la vez que cuentan con un mayor apoyo y contención por parte de mujeres, teniendo en claro la influencia del estereotipo de género sobre la mujer sabiendo que ella, según el estereotipo, debe ser amable, sumisa o empática.

Por su parte, los estereotipos de índole étnica muestran principalmente tres vertientes, según Mendoza (citado por Mendoza; 2012):

- 1) La primera vertiente muestra que los sujetos de minorías étnicas que no se identifican ni sienten satisfacción por pertenecer al grupo, son propensos a participar como agresores o bien, ser víctimas de agresión.
- 2) La segunda vertiente indica que un joven en conflicto con su identidad étnica, suele empatar más fácilmente con la intolerancia y la violencia, la cual justifica para agredir a miembros de minorías.
- 3) La tercera vertiente señala que aquellos jóvenes pertenecientes a grupos mayoritarios y que, además, se sienten orgullosos de ello, tienen una mayor predisposición a rechazar a aquellas personas que son percibidas como diferentes, ya sea por su etnia, rasgos físicos, forma de vestir o de hablar.

Es sabido que la sociedad misma diseña y perpetúa el uso de los estereotipos en todas sus ramas, haciendo una labor compleja el mantener al niño protegido de los efectos negativos de dichos factores, sin embargo, existe otro factor de trascendencia dentro de los elementos de riesgo sociales: los medios de comunicación.

A este respecto, diversas investigaciones internacionales “indican que los niños y los adolescentes, que ven mucha violencia en la televisión, en video y en el cine, a menudo se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión” (Olweus; 2006: 65). Asimismo, una parte significativa de la violencia consumida a través de los medios, la escenifica como algo natural, justificado en la mayoría de los casos y con resultados por lo general, positivos o convenientes para

quien la ejerce, proyectando una falsa imagen del uso de la violencia y sus consecuencias.

### **2.3.3. Factores de riesgo escolares.**

Habiendo descrito primeramente los contextos familiares y sociales, se hablará del contexto directo en donde se vivencia el acoso escolar, así como sus características.

En relación con el ámbito escolar, se encuentran factores que funcionan como potenciadores de la aparición y permanencia del acoso escolar como fenómeno disruptivo dentro y fuera de las aulas, pudiendo identificar una relación tripartita: profesor-alumno; profesor-profesor y profesor-padres de familia, a partir del planteamiento de Mendoza (2012).

En la primera relación, se percibe al profesor como un facilitador para que se presente el *bullying*, encontrando por lo general clases desorganizadas e incluso improvisadas, en donde se deja demasiado tiempo libre entre actividades, propiciando la distracción del alumnado con otros tópicos. Al mismo tiempo, se encuentra la indiferencia de algunos profesores ante la presencia de conductas disruptivas, tales como agresiones físicas o verbales entre compañeros, justificando estos hechos con diversas creencias erróneas, tales como expresar que esas agresiones forjan el carácter o que es normal que existan.

Por otro lado, se pueden dividir a los alumnos entre aquellos con mejor rendimiento con los que se encuentran atrasados en clase, tomándolos poco en cuenta, segregándolos de trabajos en equipo y mostrando poco interés en ellos, ya que pueden ser percibidos como una pérdida de tiempo y esfuerzo.

Aunado a esto, se encuentra una escasa planificación de las jornadas laborales en el ámbito académico, una delimitación deficiente de límites entre lo que es y lo que no es aceptable dentro de la escuela, así como la aplicación oportuna de sanciones en su justa medida, cuidando el acatamiento de las reglas establecidas (Mendoza; 2012).

En la segunda relación, se encuentran los problemas personales entre el cuerpo docente, que llevan a perder o desviar la atención de las problemáticas presentes en el alumnado. Estas problemáticas son causadas principalmente por desacuerdos relacionados con la aplicación de los planes escolares, planeación de prácticas disciplinarias, gestión escolar en términos administrativos, entre otros elementos.

En la tercera relación, se encuentran problemáticas entre el profesorado y los padres de familia. En este sentido, se encuentran progenitores que usan la escuela como guardería, dejando la responsabilidad de la educación a las instituciones, se emiten críticas negativas de ambas partes, dejando al alumno entre ellas, algunos profesores evitan el contacto con los padres de alumnos con bajo rendimiento o bien, al establecer contacto es únicamente para quejarse del comportamiento y/o bajo rendimiento de sus hijos, dejando de lado sus fortalezas.



Por último, un factor más que propicia la aparición de *bullying*, son las instituciones que hacen de la violencia algo permisible, aquellas escuelas que se encuentran ubicadas en entornos urbanos desfavorecidos o cuya infraestructura es tan grande que, por falta de personal, se imposibilita tener control y vigilancia constante sobre lo acaecido en su interior (Mendoza; 2012).

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

Habiendo revisado los antecedentes y los factores de riesgo en la aparición del *bullying*, se puede deducir que las consecuencias de este problema son, en su totalidad, adversas, no únicamente para el alumno agredido, sino también para el agresor. Se entenderán para fines de este apartado, las consecuencias del *bullying* tanto para las víctimas como para los agresores.

Mertz (citado por Salgado y cols.; 2012), menciona que algunos de los efectos negativos del *bullying* para las víctimas, se presentan como dificultades en el aprendizaje, daños físicos, psicológicos y emocionales; por último, la participación activa en el *bullying* se traduce en un factor de riesgo que incrementa las posibilidades de llevar una trayectoria de vida problemática, mostrando que los efectos adversos del acoso escolar son perdurables y potencialmente reincidentes.

Al mismo tiempo, la experiencia de acoso escolar está directamente relacionada con niveles bajos de autoestima y con sentimientos de soledad mostrados a largo plazo, llevando, en casos extremos, a la ideación y consumación suicida.

Barragán et al. (citados por Salgado y cols.; 2012) consideran que la intimidación entre iguales en la escuela lleva como consecuencias el debilitamiento de las defensas físicas y psicológicas, traducido a su vez en un incremento de problemas de salud, sobre todo los relacionados con el área mental. Para reforzar la aportación de Barragán, el Primer Informe Nacional sobre Salud Mental de EUA (citado por Salgado y cols.; 2012) reporta un 20% de depresión en niños y adolescentes cuya manifestación es a través de una conducta agresiva contra otros niños, mostrando predisposición a la depresión, autolesiones y el suicidio.

En suma, las consecuencias de la experiencia del *bullying* para las víctimas abarcan desde simples desajustes, hasta angustia, depresión, ansiedad, conductas problemáticas y fobias sociales, que pueden desembocar en ideaciones suicidas, suicidio consumado e incluso en dramáticas venganzas.

Para los agresores, se pueden observar síntomas como baja autoestima, soledad, rasgos depresivos que pueden relacionarse con el desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo e incluso, consumarse como el primer estadio de una conducta delictiva.

## **2.5. Tipos de *bullying*.**

En este apartado, se habrán de abordar los tipos de *bullying* existentes a partir de la noción de que el acoso puede darse de formas y magnitudes variadas y no

únicamente entre iguales, sino también como un fenómeno que puede dirigirse a los docentes.

Primeramente, se hablará acerca del *bullying* dado de forma horizontal, es decir, entre iguales. En este tipo de acoso se pueden encontrar numerosos subtipos de acoso que según Mendoza (2011), se pueden subdividir en dos clases, teniendo en la primera de estas las siguientes modalidades de *bullying*:

- Bloqueo social: con una incidencia de 29.3%, esta modalidad hace referencia a acciones cuya intención directa es el aislamiento, marginación o exclusión social de la víctima de un grupo específico. Las conductas que pueden ejemplificar esta modalidad podrían ser prohibiciones de juego con determinadas personas, mostrar indiferencia sistemática hacia la víctima o aplicar la “ley del hielo”, entre otras.

En esta modalidad, también se incluye el hacer llorar o hacer parecer muy vulnerable al agredido, con la finalidad de exponerle socialmente como llorón, indefenso o débil, creando sobre él, el estigma de chivo expiatorio, siendo utilizado posteriormente para depositarle la responsabilidad de todo lo que pase. Sobre este aspecto, la víctima no identifica nada más allá de que nadie quiere invitarle a jugar y se ve excluida sistemáticamente de las actividades de grupo.

A su vez, esta modalidad es difícil de detectar, dada la sutileza con que puede ser aplicada y, en algunos casos, el mismo docente puede compartir la percepción del grupo sobre el afectado.

- Hostigamiento: con un 20.9% de incidencia, se refiere a aquellas acciones que menosprecian y faltan al respeto a la dignidad del niño o adolescente. La ridiculización, la burla, las manifestaciones gestuales de desprecio y la imitación grotesca, pueden ejemplificar esta modalidad.
- Manipulación social: con una incidencia del 19.9%, se refiere a conductas focalizadas a distorsionar la imagen social del niño o adolescente y poner a otros contra ellos. Se esparcen rumores, se exagera sobre lo que hace o dice la víctima y cualquier respuesta que haga o diga, es utilizada para inducir el rechazo de otros e incluso, justificarlo.
- Coacción: teniendo una incidencia del 17.4%, hace referencia a acciones dirigidas a hacer que la víctima realice acciones en contra de su voluntad, siendo la búsqueda de dominio y sometimiento el fin último del o los agresores. Ejemplos claros de esta modalidad serían abusos físicos o psicológicos, conductas sexuales no deseadas, el cobro de impuestos durante los recreos con diferentes finalidades, como no ser golpeados, o la exigencia de realización de tareas, entre otros, en los que la opción de contar lo que sucede parece inaccesible, por el temor a posibles represalias posteriores.

- Exclusión social: presentando un 16% de incidencia, esta modalidad busca la exclusión específica de las víctimas, segregándolas socialmente al tratarlas como si no existieran, impedir su expresión o participación en juegos o dinámicas sociales. Esto se puede ejemplificar con conductas tales como no sentarse junto a la víctima en clases o no elegirle para formar equipos de trabajo o de juego.
- Intimidación: con el 14.2% de incidencia, presenta conductas cuya finalidad es asustar, acobardar o consumir emocionalmente al agredido mediante acciones intimidatorias como amenazas físicas, hostigamiento físico intimidatorio o acoso a la salida de la institución educativa.
- Agresiones: teniendo el 13% de incidencia, pueden ser realizadas directamente sobre la persona o sus propiedades, por ejemplo: esconder, romper, rayar o maltratar las pertenencias de la víctima o bien, empujarle o golpearle.
- Amenaza a la integridad: con la incidencia más baja, del 9.1%, pero no por ello menos grave, se trata de conductas que buscan mermar la integridad física y psicológica de la víctima o de su familia mediante la extorsión, pudiendo estas ser explícitas al referirse al daño físico a realizar a la víctima o bien, amenazando con acusarle de algo para que sea expulsada de la institución.

Las amenazas pueden darse de forma verbal, electrónica, física, social o psicológica (Mendoza; 2011).

Dentro de la segunda clasificación del *bullying* ofrecida por Mendoza (2011), se pueden encontrar las siguientes modalidades:

- Abuso físico: es quizá la más evidente de las modalidades, presentándose como golpes directos, pellizcos, jalones de cabello o empujones; cabe mencionar que esta modalidad tiene una mayor incidencia en varones que en mujeres.
- Abuso verbal: a diferencia de la modalidad anterior, esta puede no ser tan evidente, sin embargo, es la forma más común de violencia en las escuelas. En esta variante se intenta lastimar y herir a la víctima atacando sus vulnerabilidades, sean estas físicas o psicológicas, cuyo fin es obtener poder sobre ella. Este tipo de violencia puede llegar a escalar al área física y muchas veces es precedente de formas de acoso sexual.
- Abuso emocional: este tipo de violencia incluye el rechazo, aislamiento y la indiferencia entre otros y se enfoca a disminuir la autoestima de la víctima, a tal punto en que esta se considere sin valía, no merecedora de respeto o amistad e incluso, indigna de recibir amor.

Este tipo de abuso es difícil de observar y diagnosticar, pues no deja marcas físicas evidentes como en el caso del acoso físico, lo que dificulta aún más comprobar su presencia.

A este tipo de abuso, Paula y Suellen Fried (citadas por Mendoza; 2011) agregan tres grados: el abuso emocional ligero, que comprende a aquellas conductas que buscan afectar una sola área del funcionamiento humano; el segundo grado o abuso moderado, está constituido por conductas de maltrato que impiden a la víctima alcanzar el éxito en ámbitos importantes para sí misma, como puede ser en lo académico, teniendo, por ejemplo, a un niño que deja de estudiar para no ser considerado “teto, nerd o ñoño”; por último, se encuentra el abuso severo, el cual está conformado por acciones de maltrato que sesgan el sano desarrollo de la víctima, aislándole de ámbitos importantes de su vida tales como el juego, el trabajo o incluso el amor.

Por su parte, Garbarino (citado por Mendoza; 2011) menciona que existen cuatro formas de abuso emocional, siendo estas: rechazar, manifestado a través de burlas, gestos o ademanes; aterrorizar, con la amenaza de revelar detalles muy vergonzosos de la víctima o bien, someterla a una gran humillación pública; aislar, referido al ostracismo sistemático de la víctima de mantener interacción social y, corromper, esto es, alentar en la víctima diversas conductas inadecuadas en áreas como la sexualidad, la agresividad o el abuso de sustancias.

- Abuso sexual: definido por la Oficina de Ofensas Sexuales Juveniles de Chicago, Illinois (en el reporte de la Comisión para la Prevención de la Violencia Juvenil) como “interacciones sexuales que involucran niños, con sus pares o con niños menores. Implican coerción, amenazas físicas o psicológicas, son relaciones de explotación y agresivas, y afectan el bienestar físico y psicológico de cualquiera de los participantes” (citado por Mendoza; 2011).

Para considerarse como abuso, debe tenerse en cuenta la existencia de una diferencia significativa de tamaño y edad, así como de poder y autoridad, habiendo entonces una falta de igualdad y de consentimiento, con presencia de amenazas, agresión, violencia y engaños.

Asimismo, el abuso sexual puede darse sin contacto físico, mediante el uso de nombre o apodos denigrantes y con clara inclinación sexual, incluye connatos de tocamientos no consentidos, sin llegar a la realización de ello; con contacto físico, con o sin penetración corporal; por otra parte, el acoso de tipo sexual conlleva el hacer circular y mostrar materiales de contenido sexual explícito como fotos o videos, calificar a otros estudiantes o clasificarlos con base en su físico o levantar la falda a las chicas.

- *Cyberbullying* o acoso por Internet: hace referencia al uso de los medios virtuales para agredir y acosar a un individuo o grupo. Puede darse a través de mensajes de texto, salas de chat, correo electrónico o blogs específicos para realizar comentarios ofensivos de uno o varios compañeros o bien, la



creciente tendencia de videgrabar las agresiones o el acoso hacia una persona para subir dicho video a las redes.

La característica principal de este tipo de acoso es que puede darse sin la necesidad de que sea frente a frente, dando mayor libertad al acosador de mostrarse aún más cruel en sus comentarios, eliminando la empatía que podría haber de tener a la víctima en frente.

Por último, se encuentra el *bullying* vertical, en el cual las víctimas del abuso no son los pares de los alumnos, sino los docentes. Algunas de las formas más comunes en las que este tipo de acoso se da, es poniendo sobrenombres denigrantes al docente, desacatando las normas de disciplina que se intentan implementar, respondiendo de formas irrespetuosas a los profesores, entre otras.

A este aspecto, se suma el apoyo y contención escasos que se brindan al profesor víctima por parte del cuerpo docente de la institución, menospreciando el caso o tildándole de incompetente o inexperto, esto tiene como consecuencia en muchos casos, la baja del docente de la institución educativa.

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

En este apartado, se abordarán las características propias de los participantes principales en el fenómeno del *bullying*: el acosador y la víctima, agregando al final, la descripción del espectador y su relevancia en la prevalencia de esta problemática.

Antes de abordar las características de cada elemento que conforma el acoso escolar, es pertinente mencionar algunas de las nociones de Neufeld (citado por Mendoza; 2011), quien considera que hay dos tipos de individuos en este fenómeno: por un lado, aquellos con una marcada necesidad de liderazgo y dominación del otro y, en contraste, individuos con la necesidad de depender de los demás, de manera que buscan vincularse con alguien que les dirija y les brinde respuestas.

En toda relación sana, los roles de poder son alternados con regularidad, por lo que la dominación del otro no es un objetivo de la relación, sin embargo, hay personas que no permiten esta alternación de roles, queriendo siempre tener el control o mando de la relación, siendo estos, para Neufeld, los *bullies* potenciales.

### **2.6.1 Tipos de agresores y características.**

Con base en el planteamiento de Mendoza (2011), se muestran a continuación las particularidades que distinguen a cada clase de agresor.

- Activo: es aquel que establece directamente una relación agresiva con la víctima, siendo por regla general violento en el sentido físico, lo cual facilita su detección.
- Social indirecto: este tipo de agresor se vale de los demás para lograr su cometido, teniendo como su principal arma a la manipulación, con esta induce a otros a realizar actos violentos, sin mostrar una afrenta directa con la víctima.

- Pasivo: suele ser aquel que secunda al autor directo de la agresión, pero sin participar en la misma; enfrenta a la autoridad y protege al agresor activo.

Por otro lado, Suellen y Paula Fried (citadas por Mendoza; 2011), plantean dos tipos de bravucones cuyo tipo de agresión difiere, siendo estos:

- El agresor reactivo: es aquel con un bajo control de impulsos, movilizado por las emociones y que reacciona de forma visceral ante los sucesos del entorno, de modo que justifica sus agresiones con base en interpretaciones erradas sobre lo que sucede, entendido como algo intencional y que busca provocarle.
- El agresor proactivo: al contrario del tipo anterior, este agresor actúa de forma deliberada y controlada, su agresión está planificada y orientada hacia una meta concreta, la cual es motor de la agresión.

Las principales características de los agresores son, entre otras:

- Son por lo general de sexo masculino, aunque también existen niñas *bullies*.
- Poseen mayor fortaleza física, lo que hace que se perciban más fuertes que los demás.
- Tienen temperamento agresivo y son impulsivos.
- Presentan escaso control de impulsos.
- Carecen de habilidades sociales y de resolución de conflictos.

- Buscan la autoafirmación a través de la violencia.
- Tienen dificultades de integración escolar.
- Carecen de lazos familiares estables.
- Por lo general, viven en familias significativamente disfuncionales, donde hay presencia de violencia.
- Presentan dificultades en el seguimiento de límites y normas.
- Son más insensibles que el resto de sus compañeros.

Por otro lado, se identifica en los acosadores la posible existencia de una educación familiar permisiva, que pudiera llevarles a no interiorizar de forma adecuada las nociones básicas sobre los derechos propios en relación con los de los demás, dejando que el ego sea el que medie con su contexto social; se añade a esto una tolerancia baja a la frustración. Las características anteriores se traducen en patrones que habrán de llevar a las aulas, una vez llegada la edad escolar; de no diagnosticarse y abordarse de forma oportuna, puede interiorizarse la agresión como la única forma funcional de pertenecer a la sociedad.

### **2.6.2. Tipos de víctimas y características.**

En función de la perspectiva de Mendoza (2011), se muestran a continuación las particularidades que distinguen a cada clase de víctima.

- Activa: también conocida como víctima de alta agresividad o provocativa, su actuar puede parecer como el de un agresor, siendo desafiante e incluso violento, tiene conductas que exasperan a sus compañeros, provocando la agresión o el rechazo de los demás. En este tipo se pueden encontrar, por ejemplo, niños con hiperactividad e impulsividad, pudiendo reaccionar con conductas irritantes para otros, sin embargo, al poseer escasas habilidades sociales, difícilmente se darán cuenta de lo que sucede, al no poder comprender los estados afectivos de los demás.
- Pasiva: también conocida como víctima de baja agresividad. Este tipo hace referencia a personas inseguras, tímidas y calladas que denotan miedo y vulnerabilidad, casi como si lo avisaran a los agresores, sin siquiera decir una palabra. Por lo general, se encuentran solos o aislados del grupo y suelen ser un poco más jóvenes que el resto o menores que el *bully*.

Entre sus principales características se pueden encontrar, entre otras:

- Son menos fuertes físicamente o al menos, tienen una autopercepción y valoración de sí mismos como inferiores al acosador.
- Tienen rasgos físicos muy vistosos: o son muy delgados o muy gordos, tienen verrugas o usan gafas.
- Su familia suele ser sobreprotectora.
- Son poco populares en la escuela.

- No son agresivos ni violentos.
- Son tímidos y con baja autoestima.
- Pueden llegar a tener una visión negativa de sí mismos y de sus compañeros.
- Son de raza diferente.
- Parecen tener intereses intelectuales reforzados por la valoración de sus familias en torno al rendimiento escolar.
- Carecen de un grupo sólido de amigos.

### **2.6.3. Otros participantes en el *bullying*.**

A través de numerosos estudios y años en la investigación y observación de esta problemática en las aulas, se ha coincidido en que el *bullying* no es una relación dual entre agresor-agredido, sino que, por el contrario, es una relación de tres vías: agresor-agredido-observador, siendo este último un factor clave en el desarrollo y la prevalencia de la problemática, al mantenerse al margen del acoso como simples observadores que no intervienen por miedo o precaución y que sí refuerzan al agresor mediante su pasividad, al no denunciar el abuso.

Entre los observadores también existen tipos, teniendo principalmente cuatro, que son, según (Mendoza; 2011):

- **Secuaces:** son los amigos que acompañan al agresor y le celebran, no tienen intención de detenerlo, pues temen pasar a ser sus víctimas.

- Reforzadores: son aquellos que alientan la relación dispar de poder entre el agresor y su víctima, con la creencia de que reforzar el abuso los exenta de ser víctimas potenciales.
- Ajenos o indiferentes: estos espectadores prefieren no llamar la atención y permanecer al margen de las agresiones, pudiendo dar a entender que, mediante su silencio e indiferencia, están de acuerdo con la agresión.
- Defensores: son aquellos que optan por dejar de ser observadores, para intervenir en la agresión en apoyo de la víctima, denunciando el abuso y desaprobando al o los agresores.

Entre las características principales de los observadores, se encuentran las siguientes (Mendoza; 2011):

- Manifiestan falta de carácter.
- Su silencio otorga permiso al agresor de agredir a su víctima.
- Demuestran inseguridad en sí mismos.
- Su pasividad denota miedo.
- Tienen poca o nula empatía hacia la víctima.
- Muestran poco compromiso con los demás.

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

Habiendo abordado a profundidad los detalles relacionados al fenómeno del *bullying* y una vez conocidas sus causas, consecuencias y tipos, así como los elementos involucrados en esta creciente problemática, es también pertinente ofrecer un panorama que, íntimamente relacionado con el acoso escolar, es distinto desde su abordaje; en otras palabras, en este apartado se hablará acerca de las estrategias de prevención y afrontamiento, tomando principalmente tres tipos de estrategias a seguir planteadas por Barri (2013), siendo estas: escolares, familiares y terapéuticas.

Es de vital importancia que la problemática sea identificada oportunamente, a fin de evitar las consecuencias mencionadas anteriormente en este capítulo. Para lograr este objetivo, las instituciones se pueden valer de herramientas tales como la observación, sociogramas o tests enfocados hacia la detección temprana del *bullying*.

Por su parte, los padres de familia deben estar en sintonía con las instituciones educativas en este rubro, apoyando con educación basada en valores y orientada a disminuir aquellas conductas y pensamientos basados en estereotipos y prejuicios, alentando a sus hijos a expresar sus emociones y a confiar en ellos mismos, su familia y sus profesores ante la experiencia del acoso.



### **2.7.1. Estrategias escolares.**

El acoso escolar, tal como su nombre lo indica, se da principalmente dentro de los centros educativos en donde los niños y jóvenes pasan al menos treinta horas semanales, lo que indica la gran cercanía que hay entre agresores y víctimas.

El que este fenómeno se dará, es un hecho que debe ser aceptado por las instituciones, ya sea porque se ha dado con anterioridad o porque, en algún momento, esto llegará a ser una realidad, por lo que tanto el cuerpo docente como el directivo deben estar alertas para detectar y diagnosticar de forma oportuna los casos de acoso, para ser canalizados con un profesional de la salud mental dentro de la escuela, esto es necesario para tratar tanto a los agresores como a las víctimas, reeducando en valores y siendo un factor que propicie el diálogo, antes que la agresión (Barri; 2013).

En conjunto con esto, el cuerpo docente debe tener una planificación meticulosa de su currículo, dejando poco tiempo muerto entre actividades y clases, ya que en estas situaciones es en donde se observan las situaciones de acoso.

Por último, el factor vigilancia es crucial en la detección del acoso escolar, por lo que debe haber personal suficiente y capacitado para observar y prevenir los casos de *bullying* que puedan presentarse.

### **2.7.2. Estrategias familiares.**

En definitiva, la participación activa de la familia en esta problemática es un factor trascendental tanto en la prevención como en el diagnóstico del *bullying* y su intervención.

Aquí se invita a los padres de familia a observar cuidadosamente los cambios actitudinales que puedan tener sus hijos, a fin de detectar conductas o expresiones emocionales anómalas, así como evidencias físicas de acoso o maltrato o bien, buscando indicios que indiquen que su hijo puede ser un acosador, aunque esto pueda ser difícil de aceptar y reconocer en primera instancia (Barri; 2013).

Es necesario también que los padres comuniquen a la institución sobre los cambios significativos en sus hijos que pudieran tener una causa en la escuela, a fin de obtener apoyo exterior para subsanar la problemática y evitar que esta tenga consecuencias más dramáticas, que afecten de forma negativa el desarrollo integral de los alumnos que experimentan o presencian el acoso escolar.

### **2.7.3. Estrategias terapéuticas.**

En el abordaje, diagnóstico e intervención en el *bullying*, es casi imperativo considerar a los profesionales de la salud mental, no únicamente para ofrecer tratamiento a las víctimas, sino para ser un agente de cambio en la dinámica escolar, permitir una mayor calidad en la comunicación entre alumnos y docentes, y funcionar

como un puente de comunicación entre las partes involucradas en la problemática (Barri; 2013).

Por otro lado, el psicólogo puede brindar apoyo y contención, no solo a las víctimas del acoso, sino a sus familiares, también a los agresores y sus respectivas familias, a partir de la premisa de que, en muchos casos, el agresor se forma desde el seno familiar, no precisamente en el contexto escolar.

Asimismo, el psicólogo puede elaborar programas de prevención del *bullying* en forma de talleres o conferencias orientadas tanto a los alumnos, como a los padres de familia y docentes, promoviendo que estos se involucren activamente en la erradicación de esta problemática que afecta de formas muy negativas el desarrollo psicosocial, emocional y académico del cuerpo estudiantil de los centros educativos.

Para finalizar este apartado y el capítulo en general, se debe dejar en claro la importancia del estudio de este fenómeno, que toma cada vez más fuerza a nivel general en todos los contextos y en prácticamente todas las instituciones educativas del país (variando en grados y magnitudes), ya que, al conocer y analizar el fenómeno, se podrán brindar herramientas y estrategias para, tal como se ha revisado hasta este punto, poder prevenir el acoso e intervenir oportunamente en cuando este sea detectado, a fin de ayudar a los alumnos y a las mismas instituciones a desarrollarse de manera íntegra, sana y funcional.

## **CAPÍTULO 3**

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

En los capítulos teóricos revisados anteriormente, se abordaron a profundidad las variables que a las cuales está dedicado el presente estudio, conceptualizándolas, describiéndolas y dando un panorama amplio sobre lo que es cada uno de los fenómenos, su origen y consecuencias, por lo que, a continuación, en el presente capítulo se abordarán los detalles metodológicos que permitirán saber al lector cómo ha sido llevada a cabo esta investigación, desde el enfoque, su diseño, alcance y, desde luego, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Para finalizar el apartado, se hablará a profundidad sobre los resultados obtenidos en esta investigación, mostrando los resultados en función de porcentajes y puntuaciones, para pasar después a su respectiva interpretación y lo que se puede concluir a partir de los datos obtenidos.

#### **3.1 Descripción metodológica.**

En primera instancia debe definirse qué es una investigación, a lo que Hernández y cols. (2014: 4) se refieren como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”.

Asimismo, existen diversos enfoques para el abordaje de un determinado fenómeno, siendo los enfoques cualitativo y cuantitativo los principales. Ambos enfoques coinciden en el empleo de procesos rigurosos, metódicos y empíricos, valiéndose de la observación, el planteamiento de hipótesis y la evaluación de fenómenos, y, aunque similares en estos aspectos, ambas tienen características distintivas entre sí, cuyo fin es la generación de conocimientos veraces y comprobables.

Para los fines de este estudio, se habrá de utilizar el enfoque cuantitativo, mismo que se habrá de definir y describir a continuación.

### **3.1.1. Enfoque cuantitativo.**

Este enfoque se caracteriza por ser secuencial y probatorio, en donde cada etapa de la investigación precede a la siguiente y no se puede eludir ningún paso, por lo que se entiende que el enfoque cuantitativo conlleva un orden riguroso en cada una de sus etapas, pero permitiendo la reestructuración de alguna de ellas de ser necesario.

Para llevar a cabo una investigación bajo este enfoque, primeramente, se debe tener una idea clara de lo que se desea conocer, para, a partir de esta idea, delimitarla, fijar los objetivos y preguntas de investigación; posteriormente, revisar la literatura concerniente al tema y encuadrar teóricamente la idea inicial. De las preguntas de investigación se desarrolla una hipótesis y se determinan variables que, a su vez,

habrán de ser medidas y cuantificadas mediante instrumentos válidos, confiables y estandarizados, con apoyo de métodos estadísticos (Hernández y cols.; 2014).

De este modo, se entiende que una de las características más significativas de este enfoque es la medición y recolección de datos, de forma numérica. Tal recolección debe ser llevada a cabo mediante procedimientos estandarizados y aprobados por una comunidad científica, dado que este aspecto dotará de validez a la investigación. La investigación cuantitativa debe ser, pues, lo más objetiva posible, dejando de lado la intervención subjetiva del investigador, siguiendo un proceso estructurado y predecible (Hernández y cols.; 2014).

### **3.1.2. Investigación no experimental.**

Este tipo de investigación se caracteriza por obtener la información de un fenómeno dado sin que el investigador tenga una influencia directa sobre las variables a observar, medir o analizar, es decir, el investigador observa, cuantifica y describe la presencia de las variables en su contexto de aparición, sin aplicar ninguna medida de control sobre las mismas, por lo que la información obtenida será con base en la relación de los sujetos con su contexto, dejando de lado cualquier influencia del investigador en el fenómeno (Hernández y cols.; 2014).

En este sentido, la presente investigación es de este tipo ya que, las variables a medir no fueron provocadas ni controladas por el investigador, únicamente se midió la percepción del acoso escolar y los niveles de estrés padecidos por los alumnos,

fenómenos que ya habrían ocurrido sin ninguna intervención o control externo de la cotidianeidad de la población en la cual se aplicaron los instrumentos de medición.

### **3.1.3. Diseño transversal.**

En este tipo de diseño, la información necesaria de cada variable para su medición y análisis es recabada en un momento específico del tiempo (Hernández y cols.; 2014). Para el caso de este estudio, se habrá de medir la percepción del acoso escolar y los niveles de estrés presentes en el día en que se haga la aplicación de los instrumentos de medición, por lo que, las diferencias en la percepción del *bullying* y en los niveles de estrés presentes en el pasado o el futuro de la muestra poblacional seleccionada, no serán de especial interés para este estudio.

### **3.1.4. Alcance correlacional.**

El alcance de la presente investigación es correlacional, es decir, se busca encontrar una relación significativa entre las variables estrés y acoso escolar, siendo este aspecto, la relación de variables, la característica de este tipo de alcance.

En este aspecto se pueden encontrar tres tipos de correlación, a saber: correlación positiva, negativa y ausencia de correlación.

Primeramente, la correlación positiva es aquella que marca de forma significativa una relación que se da de forma igual o aproximada entre las variables A

y B, entendiendo que, si A obtiene un puntaje estadístico alto en su medición, entonces B tendrá, por ende, una puntuación si no igual, al menos similar o aproximada a la de A en un valor positivo. En resumen: si  $A=10$  entonces  $B= + - 10$ .

En contraste, la correlación negativa muestra lo opuesto, marcando que, si A tiene un puntaje estadístico alto en su medición, entonces B tendrá un puntaje variable siempre por debajo de A.

Por último, se encuentra la ausencia de correlación, la cual indica que, al menos para la muestra seleccionada para realizar la investigación, no existe una relación entre las variables, por lo que podría decirse que el puntaje A no tendría ninguna relación sobre el puntaje B, siendo ambos totalmente variables entre sí (Hernández y cols.; 2014).

Tal como lo indica la hipótesis de trabajo de la presente investigación, se prevé que haya una relación significativa positiva entre la percepción del acoso escolar y el estrés experimentado por los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

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

Para la recolección de los datos necesarios para medir la presencia de las variables en este estudio, se utilizaron principalmente dos pruebas, que a continuación se describen de forma general.



Primeramente, se utilizó la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), la cual fue desarrollada por Reynolds y Richmond en 1997. Esta prueba 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, pudiendo aplicarse de forma individual o grupal.

Este test brinda la puntuación de ansiedad total y se divide en cuatro subescalas: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y de mentira.

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

La forma de contestar esta prueba es bastante simple, teniendo que encerrar o marcar SÍ/NO de acuerdo con la valoración personal de cada uno de los 37 reactivos de los cuales consta la prueba.

Por su parte, para medir la variable de acoso escolar, se utilizó la prueba INSEBULL, la cual se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar y cuenta con dos instrumentos de medición: un autoinforme y un heteroinforme. Para los fines de esta investigación se utilizó únicamente el autoinforme.

Este instrumento fue estandarizado en España. Para lograr la validez de este recurso, se hizo un análisis de contenido, a través de la consulta de expertos; validez de constructo, correlación entre las pruebas y el análisis factorial confirmatorio. Por su parte, la confiabilidad se encuentra en una consistencia alta superior a 0.83, analizado a través de la prueba alfa de Cronbach.

El autoinforme permite la valoración de diversas dimensiones presentes en el acoso escolar, por ejemplo, la percepción que los sujetos tienen de sí mismos como agresores o víctimas, la percepción de dificultades para obtener amistades dentro del centro escolar o bien, el grado de conciencia que se tiene sobre las situaciones de maltrato y sus causas.

Las opciones de respuesta constan de incisos de opción múltiple, mismos que deben marcarse según el grado de identificación con los reactivos, pudiendo marcar solo una de las opciones o varias, según se indique.

### **3.2. Descripción de la población y muestra.**

En el siguiente apartado se abordará de manera general la metodología aplicada con la finalidad de delimitar y seleccionar la población y muestra que fue utilizada para la realización de esta investigación.

Para Hernández y cols. (2014), la población es un conjunto de casos que cumplen con todas las características necesarias para una investigación, en este caso,

niños de nivel básico, específicamente de entre 10 y 12 años de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Aunado a esto, de esta misma población se desprende la muestra, que, según Hernández y cols. (2014) es un subgrupo de la población que pertenece a la misma y, siguiendo en esta línea, cabe mencionar que la muestra seleccionada es de clase no probabilística, es decir, fue seleccionada a conciencia por parte del investigador con base en las necesidades y objetivos planteados al principio de este estudio, no en fórmulas o análisis estadísticos.

La muestra seleccionada fue de 110 niños y niñas de entre 10 y 12 años, alumnos de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza del turno matutino, específicamente de los grupos de sexto y quinto grado, grupos A y B.

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

Habiendo observado previamente la creciente problemática concerniente al acoso escolar a lo largo del país y principalmente en la localidad, y una vez considerados los efectos negativos del estrés en la cotidianidad de las personas durante los últimos años, nació la inquietud de estudiar si es que estas variables, estrés y acoso escolar, estuvieran correlacionadas, y, de ser así, en qué grado.

Primeramente, se eligió la población, teniendo en cuenta el estadio de desarrollo de los niños, pues a la edad de aproximadamente 12 años ya hay una conciencia y

reconocimiento claro del espacio personal propio y ajeno y, por lo tanto, una conciencia más o menos precisa de lo que conlleva el acoso escolar. Asimismo, el estrés sería un factor que estaría presente, al estar cursando no solo el último año de la formación básica, sino las últimas semanas dentro del centro educativo. En este sentido, se eligió la Escuela Primaria Manuel Ocaranza, ya que es una institución tradicional en la localidad, con casi 40 años de servicio.

Para llevar a cabo el estudio, el investigador procedió a obtener los permisos necesarios para la aplicación de las pruebas, programando las fechas para dicha tarea con el director de la institución, previendo de dos a cuatro días para llevar a cabo la recolección de los datos necesarios para el estudio.

Para esta finalidad, se facilitaron siete grupos de entre 10 y 25 alumnos, siendo cinco grupos de sexto grado y dos grupos de quinto grado, esto con la finalidad de obtener una muestra significativa de la población a estudiar.

Para la aplicación de las pruebas, se pidió el apoyo de los profesores de cada grupo en cuestión de disciplina, pasando entonces a administrar primero la prueba CMAS-R, repartiéndola entre los alumnos; se les pidió que suministraran los datos necesarios que pide el formato y se les explicó de forma breve en qué consistía el llenado de la misma, dando la instrucción de que, al terminar, entregaran y recogieran al mismo tiempo la siguiente.

Para la aplicación de INSEBULL, se procedió primeramente a entregar los formatos, pidiendo que llenaran los datos necesarios en el formato, para después explicar paso por paso cómo contestar en la hoja de respuestas, poniendo especial atención en el primer reactivo, mismo que tuvo que explicarse más de una vez en cada grupo para que la mayoría de los alumnos lo entendieran.

Una vez teniendo los datos de ambas pruebas y de haber agradecido a los profesores y al director de la institución por las facilidades brindadas para la realización de este estudio, se procedió a vaciar los datos de cada prueba. En el caso de la CMAS-R, se hizo de manera manual, haciendo un conteo de los puntajes naturales para, después, obtener sus percentiles y puntajes T/escalares que fueron los que se utilizaron para la investigación.

En el caso de INSEBULL, el vaciado de datos se hizo en el formato electrónico que ofrece la prueba mediante una hoja de cálculo de Excel, obteniendo los puntajes necesarios para el siguiente paso del estudio.

Una vez vaciados los datos de ambas pruebas, se integraron en una nueva hoja de cálculo, donde calcularon diversas medidas estadísticas necesarias para la interpretación final de los datos obtenidos, entre las que se encuentran la media aritmética, la mediana, moda, desviación estándar, la prueba “r” de Pearson y la varianza de factores comunes, para, al final, obtener el grado de correlación entre las variables de estrés y acoso escolar en los alumnos examinados.

Finalmente, se pasará a interpretar los resultados obtenidos del procedimiento estadístico aplicado y a brindar las conclusiones pertinentes obtenidas de esta investigación.

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

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

#### **3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Esc. Primaria Manuel Ocaranza.**

Según la Organización Mundial de la Salud, el estrés es entendido como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior” (Sánchez; 2007:15).

En este sentido, diversos autores como Travers y Cooper (1996) y Fontana (1992), conceptualizan al estrés de tres formas distintas: como un estímulo, es decir como una fuerza externa al sujeto, luego, el estrés como respuesta o como una reacción interna del sujeto hacia la experiencia del estrés para, por último, presentarse como una relación entre la persona y su entorno.

Respecto a los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba CMAS-R (subtitulada “Lo que pienso y siento”), se traducen en puntajes T y en puntajes escalares los niveles de estrés presentes en la población de estudio, los cuales se presentan en la escala de ansiedad total y sus subescalas.

La media aritmética en el nivel de ansiedad total fue de 53. La media se refiere a la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual manera, 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 obtenida para la escala de ansiedad total fue de 57.

De acuerdo con Elorza (2007), la moda hace referencia a la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de datos. En cuanto a esta escala, la moda obtenida fue de 81.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se puede definir como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de los datos obtenidos (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total fue de 20.4.

Particularmente, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 11, una mediana de 11, y una moda representativa de 12, siendo la desviación estándar igual a 5.1.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 9, una mediana de 10 y una moda de 10, con una desviación estándar de 4.



Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 11, una mediana de 11 y una moda de 10, obteniendo una desviación estándar de 4.7.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de estrés de la muestra estudiada se encuentra, en términos generales, dentro del rango normal. Lo anterior 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. Lo anterior a partir de los valores obtenidos en cuanto a la desviación estándar.

A fin de mostrar un análisis más detallado de los datos obtenidos, a continuación, se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada subescala, siendo estos, los puntajes preocupantes.

En la escala de ansiedad total, el 32% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje es de 35%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 19%; el porcentaje de sujetos con

puntajes preocupantes en la subescala de preocupaciones sociales/concentración es de 33%. Estos resultados se observan de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son preocupantes a nivel institucional, debido a que hay un porcentaje considerable de alumnos con niveles altos de estrés en la muestra estudiada.

#### **3.4.2. Percepción del acoso escolar en la muestra de estudio.**

De acuerdo con Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012), se entiende al acoso escolar como una relación de poder dispar entre dos o más participantes, siendo uno el victimario, aquel que ejerce un acoso sostenido sobre la víctima, quien recibe agresiones que pueden escalar desde lo verbal hasta lo físico.

Cabe mencionar que también existen varios tipos de *bullying* planteados por Mendoza (2011) divididos en varias categorías, entre las cuales se encuentran algunas abordadas por las diversas escalas de INSEBULL, tales como la agresión física y verbal, la exclusión social, la manipulación, intimidación y *cyberbullying*.

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, usando particularmente el instrumento de autoinforme, se obtuvieron datos relevantes de acuerdo con cada una de las subescalas determinadas en la prueba. A continuación, se muestran los puntajes normalizados.

La escala de intimidación, hace referencia 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 100, una mediana de 98.9, una moda de 88.3 y una desviación estándar de 10.2.

Por su parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que muestra el sujeto hacia una situación de maltrato/agresión (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos para esta subescala son: una media de 98, una mediana de 98.1, una moda de 82 y una desviación estándar de 9.9.

Por otro lado, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en para esta escala fueron: una media de 106, una mediana de 105, una moda de 90.1 y una desviación estándar de 12.1.

La escala de inadaptación social, trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). En esta escala los puntajes obtenidos fueron de: una media de 98, una mediana de 97.2, una moda de 94.7 y una desviación estándar de 11.5.

Asimismo, la escala de constatación social del maltrato, se entiende como el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y

Elices; 2007), siendo los puntajes obtenidos los siguientes: una media de 115, una mediana de 115, una moda de 112 y una desviación estándar de 5.9.

Por otro lado, 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 son: una media de 98, una mediana de 98.8, una moda de 96.5 y una desviación estándar de 7.1.

La escala de vulnerabilidad, facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007), habiendo obtenido los siguientes puntajes: una media de 101, una mediana de 103, una moda de 85.3 y una desviación estándar de 12.2.

La escala de falta de integración social, hace referencia a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos para esta escala fueron: una media de 109, una mediana de 108, una moda de 98.8 y una desviación estándar de 9.4.

Por último, la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra en una media de 103, una mediana de 102, una moda de 117 y una desviación estándar de 14.8.

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

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

Por su parte, los porcentajes preocupantes en las subescalas de la prueba INSEBULL, arrojaron las siguientes cifras, a saber: la escala de intimidación muestra un 8%; la escala carencia de soluciones cuenta con un 7%; en victimización se cuenta con un 31%; la escala de inadaptación social tiene un 11%; en cuanto a la escala de constatación de maltrato, hay un 48% de casos con un puntaje superior a 115; en lo que respecta la identificación, hay un 1%; en vulnerabilidad, el 14%; en torno a falta de integración, hay un 24% y, finalmente, la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje obtenido es de 26%.

A partir de los datos obtenidos en la investigación de campo, se puede afirmar que la percepción del *Bullying* en los alumnos de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza se encuentra dentro de parámetros normales y que, incluso, la dispersión de los datos es relativamente baja, es decir, los puntajes son bastante homogéneos.

Asimismo, se puede observar que hay relativamente pocos casos preocupantes que puedan ser foco de atención para situaciones de riesgo en las que se pueda presentar el acoso escolar. La única escala donde se presentan muchos casos es la de constatación de maltrato, por lo que se infiere que, los alumnos son plenamente conscientes de las situaciones de maltrato y sus causas.

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

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

En la investigación realizada en la Escuela Primaria Manuel Ocaranza, 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 de intimidación no hay correlación, de acuerdo con la clasificación de correlación propuesta por Hernández y cols. (2014).

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

Específicamente, el resultado de la varianza de factores comunes en la escala de intimidación fue de 0.00, lo cual indica ausencia de correlación entre el estrés y esta escala.

Por su parte, entre el nivel de estrés y la escala carencia de soluciones, existe un coeficiente de correlación de 0.03 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson, lo que indica que entre el nivel de estrés y esta escala hay ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes para la escala referida, fue de 0.00, lo que refuerza la ausencia de correlación entre las variables.

Para la escala de victimización con el nivel de estrés, se obtuvo un coeficiente de correlación según la “r” de Pearson de 0.21, lo cual indica que entre el nivel de estrés y esta escala existe una correlación positiva débil, según los criterios de Hernández y cols. (2014). El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre el nivel de estrés y la victimización hay una relación del 4%.

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la inadaptación social existe un coeficiente de correlación, según la “r” de Pearson, de 0.17, por lo que se infiere que existe una correlación positiva débil. Aunado a esto, la varianza de factores comunes arroja un puntaje de 0.03, obteniendo un 3% de relación entre las variables.

Entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato, existe un coeficiente de correlación de 0.07 según la prueba “r” de Pearson, lo cual indica

ausencia de correlación, teniendo como resultado de la varianza 0.01 y un 1% de relación entre las variables.

Para el nivel de estrés y la escala de identificación, existe un coeficiente de relación según la “r” de Pearson de 0.02, por lo que se puede afirmar que existe ausencia de correlación entre las variables. Se obtuvo también en cuanto a resultado de la varianza de 0.00 y 0% de relación entre las variables.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación, que, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson, es de 0.21, indicando una correlación positiva débil entre las variables. Asimismo, el resultado de la varianza de factores comunes arrojó un 0.05, teniendo un 5% de relación entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad.

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.25 según la prueba “r” de Pearson, dejando entrever una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes es igual a 0.06, lo cual significa un 6% de relación entre el estrés y la escala falta de integración social.

Por último, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación del 0.17, lo cual muestra una correlación positiva débil; al tener en cuenta el resultado de la varianza, que es de 0.03, entonces la relación entre el estrés y esta escala es igual a un 3%.



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

Se debe mencionar que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de, al menos, 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que el estrés no se relaciona de manera significativa en ninguna de las escalas de acoso escolar, lo cual confirma la hipótesis nula, la cual dicta que no existe un grado significativo de relación entre el estrés y la percepción del fenómeno del acoso escolar en niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

## CONCLUSIONES

Esta investigación surge a partir del planteamiento de una interrogante principal: ¿Existe una relación significativa entre el estrés y la percepción del acoso escolar en la Escuela Primaria Manuel Ocaranza? A partir de esta pregunta, se han planteado dos hipótesis, una de trabajo y otra nula, mismas que se sometieron a prueba mediante la investigación de campo, llegando a la conclusión de que el nivel de estrés no se relaciona de forma significativa con las escalas del acoso escolar, lo cual confirma la hipótesis nula de esta investigación, la cual indica que no existe un grado significativo de relación entre el estrés y la percepción del fenómeno del acoso escolar en niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

Del trabajo teórico llevado a cabo para este estudio, se han cumplido los objetivos particulares 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 en los capítulos teóricos de esta investigación. Por su parte, los objetivos 8 y 9 se han logrado alcanzar en el apartado práctico, siendo presentados de manera gráfica y textual en el capítulo 3, por lo que se puede decir que se ha logrado la consecución de los objetivos planteados para este proyecto.

En relación con esto, el objetivo principal de esta investigación se vio completado al poder, de forma satisfactoria, determinar el grado de relación entre el estrés y la percepción del acoso escolar en los niños de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza.

Un hallazgo encontrado tras la aplicación de la prueba INSEBULL a los distintos grupos de los últimos años de la Escuela Primaria Manuel Ocaranza, consistió en que las diferentes escalas de la prueba se encontraron presentes de forma distinta en cada grupo, siendo diferentes las formas de maltrato predominantes en cada grupo. Mientras que en grupo predominó el acoso mediante mensajes SMS y redes sociales, en otro grupo predominaba el maltrato físico o las burlas.

Finalmente, podría ser fructífero dar una continuidad a este estudio de una forma más amplia, es decir, aplicándolo a más escuelas para obtener información general de la relación o la no relación de estas variables a nivel regional, a fin de conocer a mayor profundidad ambas problemáticas, así como su abordaje, previsión y tratamiento en los casos necesarios.

## 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.

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

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

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

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

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

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

Negrete Ramírez, Elsa Angélica. (2015)  
Relación entre acoso escolar y el estrés en alumnos del Instituto Latinoamericano, de Uruapan, Michoacán.  
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Uruapan, Michoacán, México.

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

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

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

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

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

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

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

## MESOGRAFÍA

Barraza Macías, Arturo. (2003)

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

Revista PsicologíaCientífica.com, 7(9).

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

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

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

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

Recuperado de

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

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

“The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying”.

The Spanish journal of Psychology/volumen 7/ No. 01/ 2004, pp 3-12.

Recuperado de

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

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

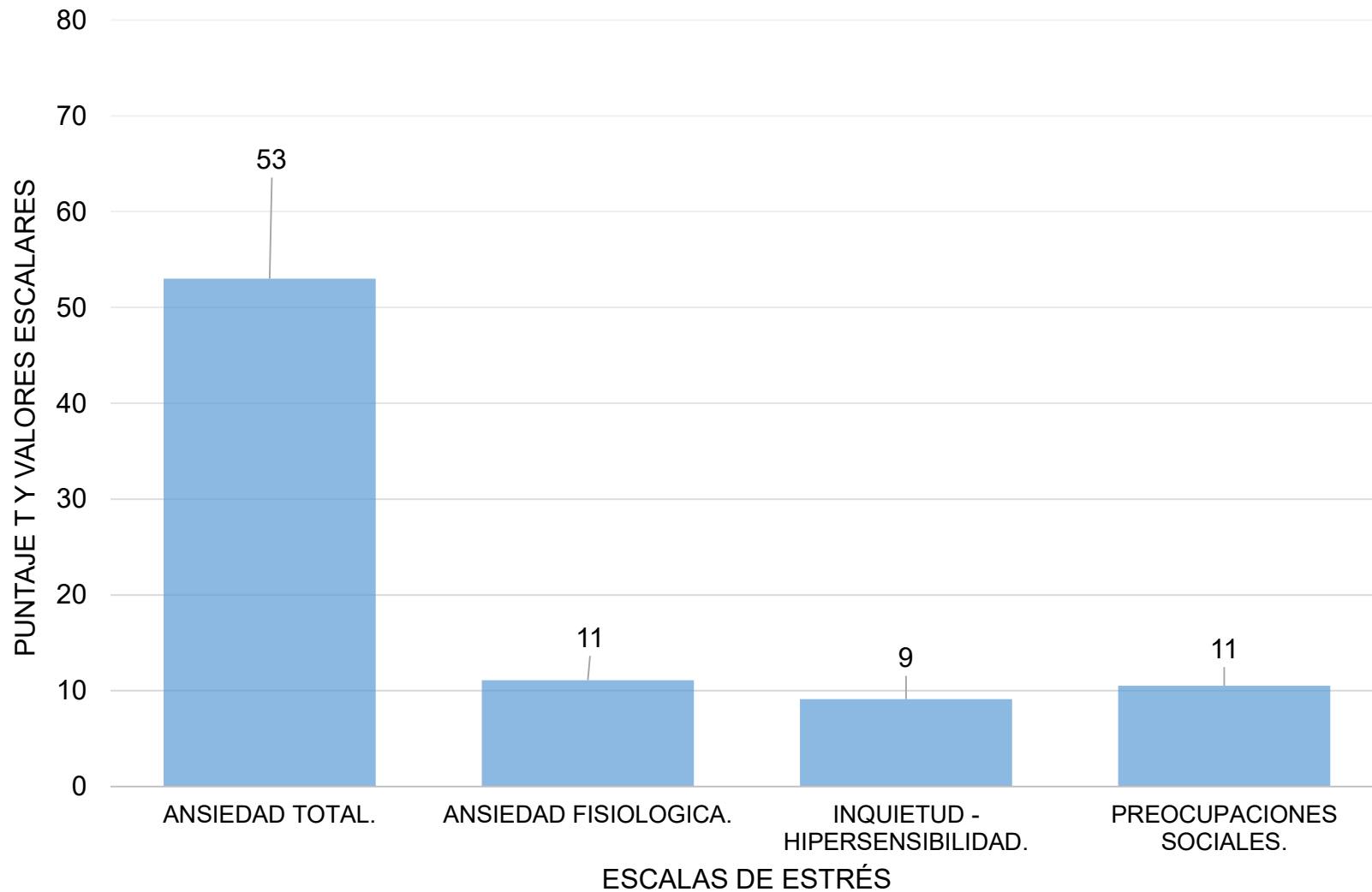
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

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

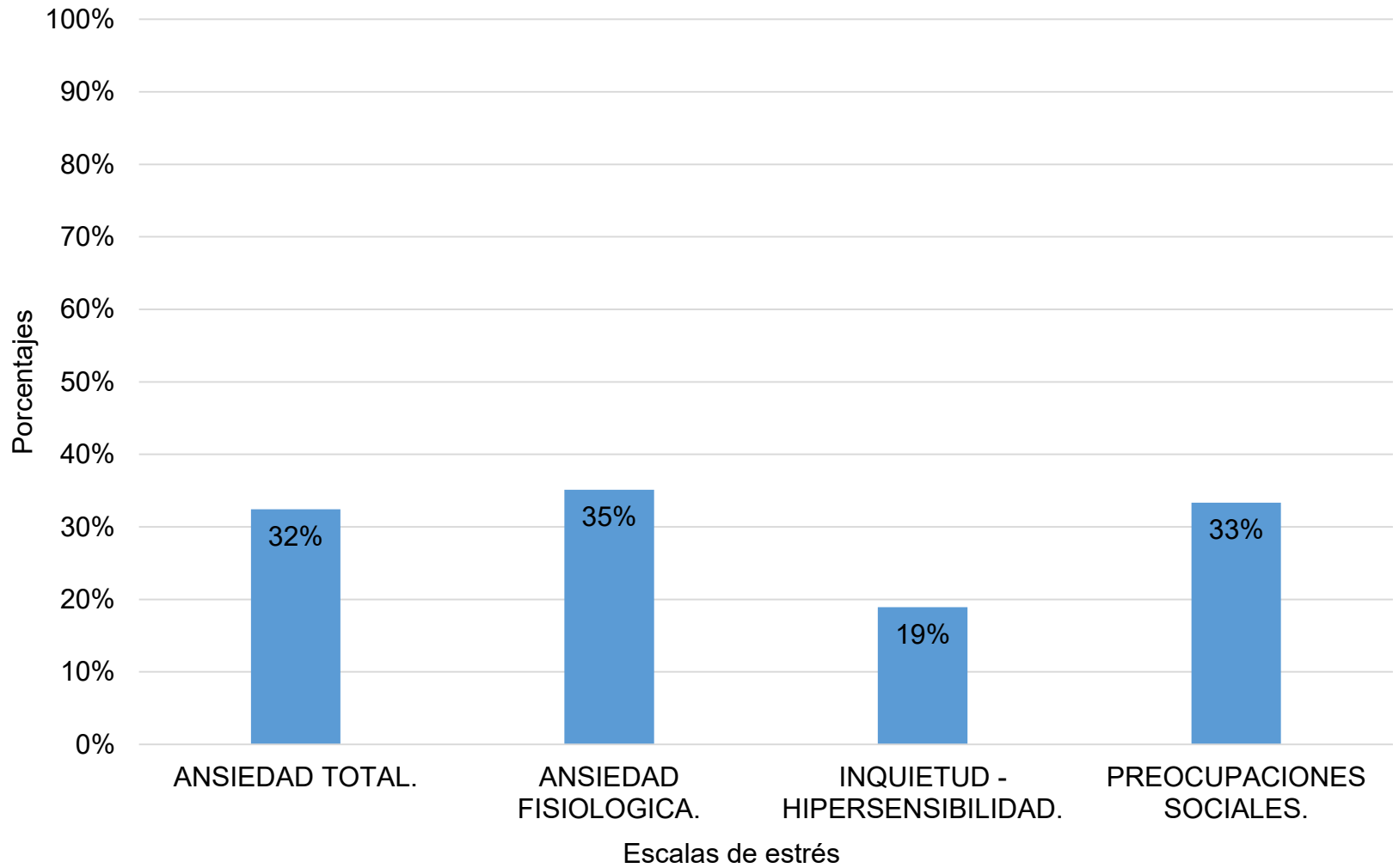
Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

Recuperado de [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_15-26.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf)

## ANEXO 1 MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE ESTRÉS



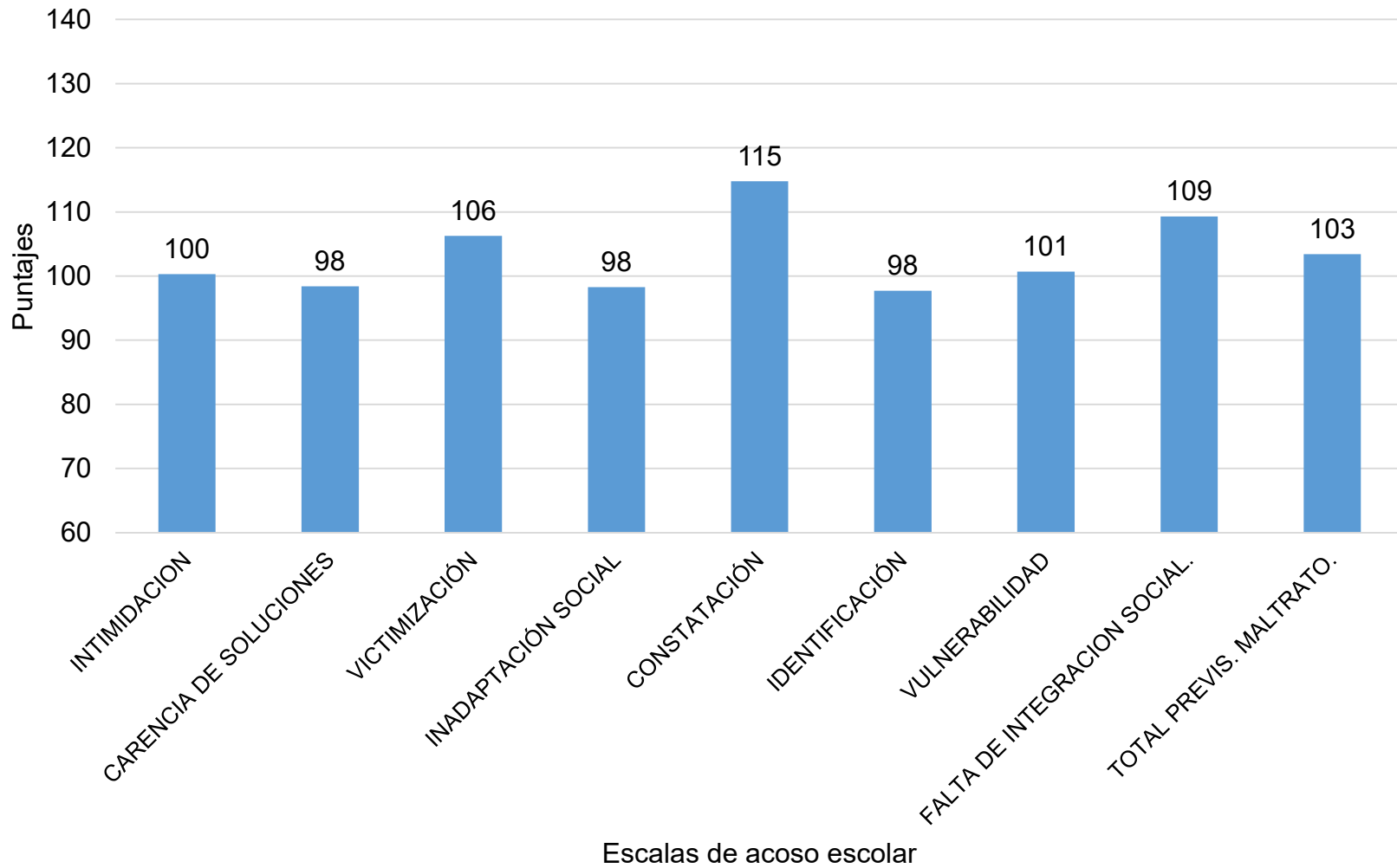
## ANEXO 2 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE ESTRÉS



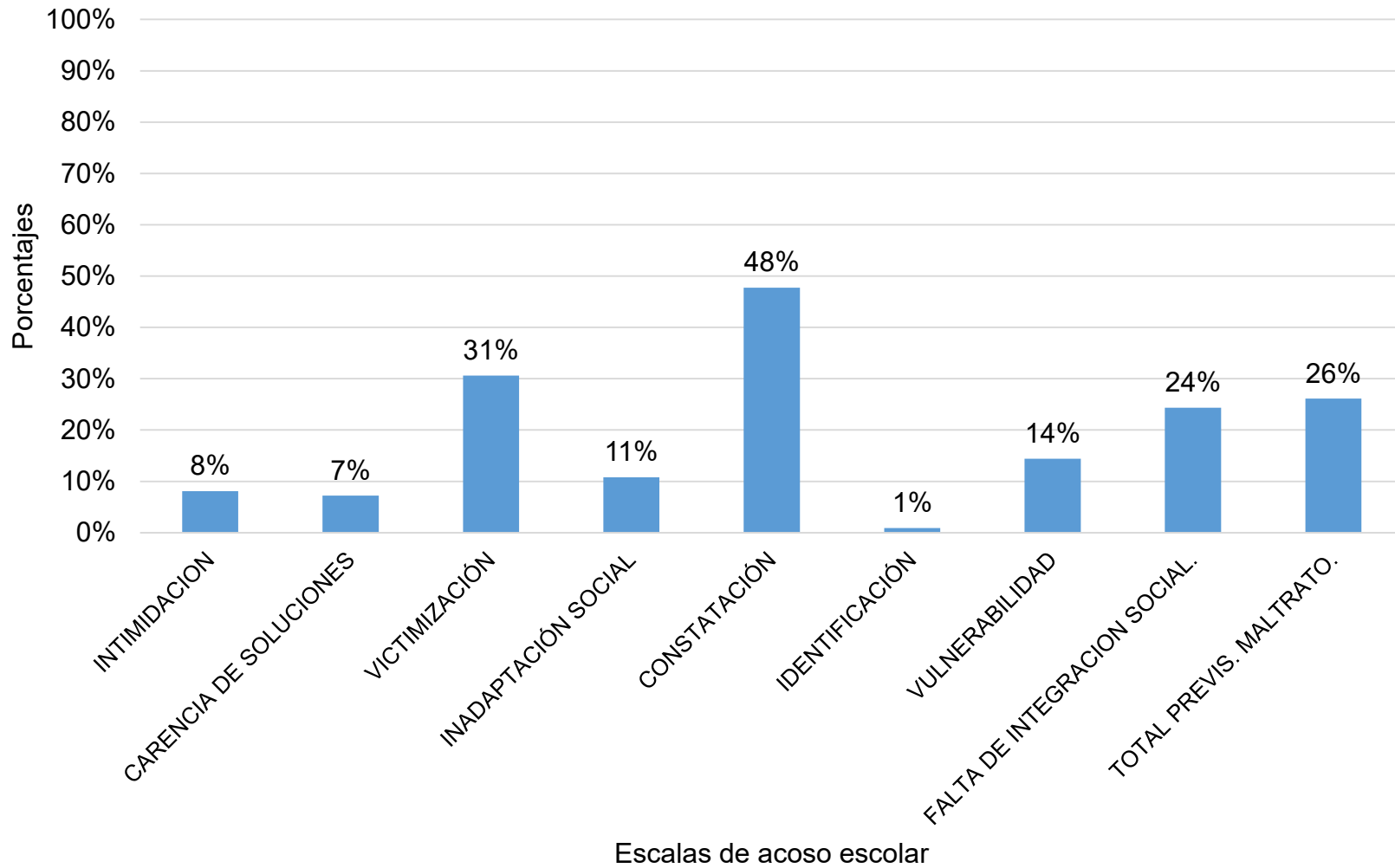


### ANEXO 3

## MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR



## ANEXO 4 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE ACOSO ESCOLAR



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

