



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS Y EL ACOSO ESCOLAR EN
ALUMNOS DE TELESECUNDARIA*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Sheila Karina Zermeño del Río

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 3 de octubre de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema.	6
Objetivos.	7
Hipótesis.	8
Operacionalización de las variables.	9
Justificación.	10
Marco de referencia.	11

Capítulo 1. El estrés.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.	15
1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.	19
1.2.1. Estrés como estímulo.	19
1.2.2. Estrés como respuesta.	20
1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista).	21
1.3. Los estresores	24
1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos	24
1.3.2. Estresores biogénicos.	27
1.3.3. Estresores en el ámbito académico.	28
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.	30
1.5. Los moduladores del estrés.	32

1.5.1. El control percibido.	33
1.5.2. El apoyo social.	33
1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.	35
1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.	36
1.6. Los efectos negativos del estrés.	38

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	40
2.2. Concepto.	42
2.2.1. Definiciones de <i>bullying</i>	43
2.2.2. Características de acoso escolar.	44
2.3. Causas de <i>bullying</i>	45
2.3.1. Factores de riesgo escolares.	47
2.3.2. Factores de riesgo familiares.	50
2.3.3. Factores de riesgo sociales.	52
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	53
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	56
2.6. Perfil de acosadores y víctimas.	60
2.6.1. Características de los acosadores.	60
2.6.2. Características de las víctimas.	62
2.6.3. Fenómenos grupales en el acoso.	63
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.	64
2.7.1. Estrategias escolares.	65
2.7.2. Estrategias familiares.	66

2.7.3. Estrategias terapéuticas.	67
--	----

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción metodológica.	69
---------------------------------------	----

3.1.1. Enfoque cuantitativo.	70
--------------------------------------	----

3.1.2. Investigación no experimental.	71
---	----

3.1.3. Diseño transversal.	72
------------------------------------	----

3.1.4. Alcance correlacional.	72
---------------------------------------	----

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	73
---	----

3.2. Población.	76
-------------------------	----

3.3. Descripción del proceso de investigación.	77
--	----

3.4. Análisis e interpretación de resultados.	82
---	----

3.4.1. El nivel de estrés que presentan los alumnos de la escuela telesecundaria de Cutzato, turno matutino.	82
---	----

3.4.2. Percepción del acoso escolar en la población de estudio.	85
---	----

3.4.3. Relación entre el nivel de estrés y la percepción de acoso escolar.	89
--	----

Conclusiones.	94
-----------------------	----

Bibliografía.	96
-----------------------	----

Mesografía.	98
---------------------	----

Anexos.

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone un análisis entre las variables estrés y acoso escolar, en el contexto de una escuela telesecundaria del sector gubernamental. Para la comprensión de la problemática de estudio, se exponen enseguida los elementos necesarios para proporcionar un escenario inicial.

Antecedentes

Todos los seres humanos, en algún momento de sus vidas, presentan o sufren algún padecimiento derivado del estrés; cualquiera que sea la causa, este asunto es importante porque en la actualidad, las personas enferman comúnmente por problemas relacionados con la ansiedad.

Para entender un poco mejor la esencia de esta investigación, es necesario describir de donde surge el término estrés, el cual es de “origen anglosajón y significa: tensión, presión, coacción” (Caldera y cols.; 2007: 79).

Este tema de investigación se remonta a la década de 1930, cuando Hans Selye, estudiante de medicina de la Universidad de Praga, observó un patrón en los enfermos que atendía, estos presentaban síntomas comunes como: pérdida de peso, cansancio, astenia, pérdida de apetito y cansancio. Al conjunto de estos síntomas, Selye lo llamó Síndrome de estar enfermo.

Posteriormente, este investigador, interesado en el estudio del estrés, comprobó mediante experimentos del ejercicio físico la elevación de las hormonas suprarrenales, la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas, llamándolo estrés biológico y luego, simplemente estrés. En este momento surge el término.

El concepto estrés es considerado uno de los términos más usados de esta época y es necesario estudiarlo para aprender a manejarlo correctamente, ya que dicho vocablo se “aplica para describir miles de circunstancias o situaciones responsables de esas emociones, como una cantidad excesiva de trabajo o la desmesurada presión que se puede sufrir en cualquier situación comprometedora” (Caldera y cols.; 2007: 78).

En cuanto a las investigaciones relacionadas con la presente, en la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos, en Jalisco, México, Caldera y colaboradores realizaron una investigación en febrero de 2007, para examinar el nivel de estrés y rendimiento académico de la población estudiantil; su muestra correspondía a 115 alumnos. Los resultados que obtuvieron no mostraron una relación significativa entre el estrés y el rendimiento académico de dichos estudiantes.

En cuanto a las manifestaciones del estrés en el escenario de estudio, los profesores de la escuela telesecundaria de Cutzato, con clave 16ETV2361, han reportado que notan a sus alumnos fatigados, con poco interés en seguir sus estudios,

se distraen con facilidad y, en ocasiones, piden salir del salón para ir a la dirección por pastillas para dolor de cabeza, sin razón justificada.

De igual manera, comentan que, en ciclos escolares pasados, como en el actual, el *bullying* cada vez es más frecuente entre compañeros; comienza desde simples apodosos o sobrenombres que puedan ofender y ser la burla de los demás, hasta la agresión física, las riñas y el maltrato entre el alumnado de la escuela, sin importar el grado que esté cursando. Todo lo anterior lleva a que se tenga que hacer una investigación por parte de la dirección y se pueda proceder en contra de quien resulte culpable, hasta con tres días de suspensión del plantel.

Debido a lo anterior, es de suma relevancia mencionar que el fenómeno acoso escolar siempre ha estado presente en los centros educativos y en la sociedad misma, pero anteriormente no se le daba el término acoso, simplemente eran discusiones y pleitos entre escolares, que terminaban en golpes al final de la jornada de clases.

Por tal motivo, se mencionarán a continuación algunas definiciones del término *bullying*.

Según Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012), la palabra *bullying* proviene del vocablo inglés "*bully*", que significa matón o bravucón y se relaciona con las conductas ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros.

Mientras que para el Oxford Universal Dictionary (referido por Caldera y cols.; 2007: 132) el concepto *bullying* se refiere a “persona o animal que se convierte en un terror para el débil o indefenso”.

Cabe mencionar que algunos autores también lo definen como el fenómeno de acoso o intimidación, donde la víctima está expuesta a diferentes agresiones de manera constante y repetida, por ello, se debe profundizar en el estudio del acoso escolar, para identificar las diferentes formas de maltrato, ya sea verbal o físico (Salgado y cols.; 2012).

Se han encontrado diversas investigaciones acerca del *bullying*, también conocido como maltrato escolar, violencia en la escuela, agresión entre pares o intimidación entre pares, entre otras denominaciones; todas apuntan a que los centros de estudio han dejado de ser aquellos lugares seguros, donde los estudiantes pueden sentirse a salvo y disfrutar plenamente experiencias que los harán crecer como personas, en cambio, han llegado a convertirse en lugares de hostigamiento y conflicto.

Un estudio realizado en España del año 2004 por Hunter y colaboradores, a un grupo de 219 estudiantes universitarios, tuvo el objetivo primordial saber si son capaces de afrontar y resolver los problemas de malos tratos entre compañeros. Esto se examinó mediante la prueba de RBQ (*Retrospective Bullying Questionnaire*, versión adaptada) y apoyada con la medición de la escala de estrés (River; 1999); los

resultados señalan que ni las estrategias usadas por las víctimas ni el control que ejercen sobre ellos, influyen sobre el estrés experimentado en la adultez.

De igual manera, Mora (2006), de la Facultad de Psicología de Sevilla, España, llevó a cabo una investigación con la finalidad de conocer acerca de “Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de *bullying*?” Dicho estudio se realizó a una población de 219 estudiantes universitarios de una edad de entre 18 y 40 años. Se les aplicó la escala de RBQ (*Retrospective Bullying Questionnaire*). Los resultados obtenidos sugieren que más que las estrategias de afrontamiento, las evaluaciones que se hacen del conflicto condicionan los niveles de estrés en la vida adulta.

Resulta útil señalar que los problemas de acoso escolar están afectando los centros educativos, por lo tanto, se pretende realizar esta investigación en la escuela telesecundaria de Cutzato, municipio de Uruapan, porque es un fenómeno que está presente y se manifiesta constantemente entre los adolescentes, así lo mencionan los padres de familia al acudir a la escuela para atender quejas y llamadas de atención de sus hijos, al verse estos involucrados en problemas de esa índole.

Los profesores de esa escuela, también expresan abiertamente que el acoso escolar está en aumento, ya que los adolescentes insultan, agreden, llaman por apodos, humillan y se burlan de sus compañeros; incluso algunos alumnos han tenido que ausentarse o ser expulsados del plantel como medida de castigo, porque la situación rebasa el apartado de sanciones en el reglamento escolar, a causa de ese

fenómeno llamado *bullying*, lo que trae consigo, además, problemas que involucran a sus familias.

Planteamiento del problema.

Algunos especialistas dedicados al estudio de la educación, señalan que el estrés está teniendo impacto en la actualidad de manera significativa en las personas, no respetando edades, sexo ni condiciones sociales, ya que produce una alteración en el organismo como respuesta ante algunas situaciones.

En esta investigación se pretende analizar el estrés que padecen algunos estudiantes en nivel básico, motivo por el cual es de suma importancia conocer cómo se presenta y de qué manera afecta su labor diaria.

De igual manera, el término acoso escolar, más comúnmente llamado *bullying*, es mencionado por todos, ya que es un fenómeno del cual se está teniendo presencia de manera creciente en los centros educativos, principalmente en niveles de educación básica.

Las agresiones entre compañeros son cada vez más frecuentes, motivo por el que se asume de gran relevancia conocer cuál es la realidad de los alumnos que se están enfrentando a este problema en su entorno escolar y de qué manera les está afectando en su labor diaria.

Debido a lo anterior, la presente investigación pretende entonces contestar a la siguiente interrogante: ¿En qué medida el nivel de estrés que presentan los alumnos en la escuela telesecundaria de Cutzato, Michoacán, se relaciona con su percepción del acoso escolar?

Objetivos.

En el presente trabajo, fue necesario definir algunas directrices que regularan el empleo de los recursos disponibles y contribuyeran a realizar las diversas tareas de una manera más eficiente. Dichos lineamientos se enuncian enseguida.

Objetivo general.

Establecer el grado de relación que existe entre el estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, Michoacán.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto de estrés.
2. Identificar los principales enfoques sobre el estrés.
3. Mencionar los efectos del estrés.
4. Conceptualizar el fenómeno de acoso escolar.
5. Indicar las causas del acoso escolar.

6. Referir los efectos del acoso escolar.
7. Describir las características de los sujetos que participan en el acoso escolar.
8. Cuantificar el nivel de estrés en los adolescentes de la escuela telesecundaria de Cutzato.
9. Medir la percepción del acoso escolar en los adolescentes de la escuela telesecundaria de Cutzato.

Hipótesis

En función de la bibliografía disponible y la realidad esperada, se estructuraron las siguientes explicaciones tentativas sobre la problemática de estudio.

Hipótesis de trabajo.

El nivel de estrés está relacionado significativamente con la percepción del acoso escolar en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, del ciclo escolar 2015-2016.

Hipótesis nula.

El nivel de estrés no se relaciona significativamente con la percepción del acoso escolar en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, del ciclo escolar 2015-2016.

Operacionalización de las variables.

La variable estrés en este trabajo de investigación, se entiende como el puntaje obtenido en los sujetos de estudio, mediante la aplicación de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), publicada en el año de 1997 por sus autores Cecil Reynolds y Bert O. Richmond.

Los resultados obtenidos de la aplicación de esta prueba indicaron el nivel de estrés en los sujetos de estudio. En este instrumento se cuenta con cuatro subescalas:

- Ansiedad fisiológica.
- Inquietud-hipersensibilidad.
- Preocupaciones sociales-concentración.
- Mentira.

Por otra parte, la variable de acoso escolar se cuantificó por medio de la Escala INSEBULL, ya que su finalidad es evaluar el maltrato entre iguales.

Esta escala, creada en el año de 2007 por Avilés y Elices, consta de dos instrumentos: un heteroinforme, que a su vez tiene dos formas de medirse: una para los compañeros y otra para los profesores, los cuales proporcionan información de cómo ven ellos la situación, el instrumento cuenta, además con un autoinforme.

El INSEBULL permite valorar los siguientes factores:

- Intimidación.
- Victimización.
- Solución moral.
- Red social.
- Falta de integración social.
- Constatación del maltrato.
- Identificación de participantes de *bullying*.
- Vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Justificación.

La presente investigación beneficiará directamente a los adolescentes de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, ya que mediante los tests aplicados, se podrá conocer el nivel de ansiedad y la percepción de acoso escolar que la población educativa presenta realmente, asimismo, se podrá identificar el rol que cada alumno está desempeñando, llámese víctima, victimario o espectador.

Del mismo modo, los alumnos, el personal docente y directivo de dicha institución educativa, se verán favorecidos al conocer los resultados obtenidos de tal investigación y podrán, si así lo desean, establecer normas y generar estrategias de forma significativa que vayan frenando el acoso escolar.

Por otra parte, los padres de familia de la comunidad de Cutzato han manifestado gran interés en que se realice dicho estudio en esta institución, ya que en ciclos escolares anteriores, la presencia del acoso escolar y el estrés o ansiedad se han incrementado considerablemente, dando como resultado en algunos casos la deserción de alumnos, por sentirse lastimados durante su trayecto formativo; se presentan riñas entre jóvenes que terminan involucrando a sus mismas familias, haciendo la situación más tensa y difícil de resolver.

Asimismo, la información obtenida contribuye al acervo de la biblioteca de la Universidad Don Vasco, para que posteriores investigadores puedan consultar y hacer uso de dicho estudio.

Finalmente, cabe mencionar que, para la investigadora del presente trabajo, será útil lo antes indicado, porque además de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el proceso de investigación, le permitirá saber si existe una relación entre el estrés y el acoso escolar, ya que es un problema que actualmente está causando gran impacto en la sociedad, especialmente en el nivel de educación básica.

Marco de referencia.

La institución donde se llevó a cabo la investigación fue en la Escuela Telesecundaria ESTV16-236, con C.C.T. 16ETV0236I de la comunidad de Cutzato, municipio de Uruapan, Michoacán.

La escuela está ubicada al norte de la población, en las afueras; para poder llegar a ella hay que dirigirse desde Uruapan a la carretera que conduce a San Juan Nuevo, tomar la desviación que llega a la comunidad de Jucutacato y seguir el camino o brecha que pasa por El Durazno y El Pino.

La telesecundaria está ubicada en un área de 8,000 metros cuadrados, de los cuales 49.5 metros son de frente por 115.5 metros de fondo, en un terreno donado a la Secretaría de Educación Pública.

La directora del plantel, la profesora Leticia Rodríguez Verduzco, menciona que se cree que aproximadamente fue el 24 de septiembre de 1984 cuando se fundó la escuela, pero no existe documento que lo acredite.

La institución educativa cuenta con un total 96 alumnos de un nivel socioeconómico bajo, también está considerada como zona rural marginada; la mayoría de los papás no son asalariados, ya que trabajan como cortadores de aguacate y algunas de las mamás se dedican al hogar o se trasladan a limpiar casas a la ciudad de Uruapan.

Los adolescentes de esta comunidad en las mañanas asisten a la escuela y por las tardes y fines de semana, se emplean en algunas cuadrillas en el corte de aguacate, para así ganar un poco de dinero que ayude a la economía familiar.

En este ciclo escolar (2015-2016) la plantilla de personal está formada por un director, de profesión Ingeniero Agrónomo, seis maestros, tres de ellos Ingenieros Agrónomos, dos Licenciadas en Pedagogía y un Médico Veterinario, atendiendo a dos primeros grados, dos segundos y dos terceros.

La telesecundaria de Cutzato es la institución de más alto nivel de estudios en dicha población, algunos habitantes con el apoyo del director, como los maestros, han enviado solicitudes para la creación de un telebachillerato en la comunidad, pero sus esfuerzos no han tenido resultados.

La infraestructura del plantel está conformada por cinco aulas didácticas, las cuales tienen una computadora portátil, un proyector y un televisor; hay un laboratorio para ciencias (biología, física y química) el cual está adaptado para impartir clases a un grupo, puesto que hace falta un aula didáctica; una pequeña oficina que funciona como dirección y área administrativa; una bodega; un aula de cómputo, la cual tiene 10 equipos para atender la materia de tecnología, esta aula está dividida y también funciona como biblioteca; hay una casa de ladrillos y lámina donde vive la persona que se encarga de cuidar la escuela. Por último, se cuenta con una cancha de usos múltiples, una plaza cívica, áreas verdes, sanitarios en mal estado y una pequeña construcción de ladrillos con techo de lámina, que funciona como cooperativa escolar.

En la escuela cuentan limitadamente con los servicios de electricidad, el agua es muy escasa, ya que la que se recibe en la escuela baja de una toma que se ubica en el cerro y que pertenece a varios habitantes, por lo que se tiene que compartir y en

ocasiones, es causa de conflictos la distribución de la misma. La escuela no cuenta con drenaje, pero si con una fosa séptica. No existe conexión a Internet, la señal para teléfono celular es muy escasa y tampoco cuentan con telefonía fija.

CAPÍTULO 1

EL ESTRÉS

En el presente capítulo se abordará el estudio de la variable estrés. Primeramente, se expondrán los antecedentes históricos del fenómeno, se dedicará un apartado en el que se ahondará en los tres principales enfoques teóricos bajo los cuales se ha estudiado el estrés.

A continuación, se analizarán los estresores psicosociales y una clasificación de los mismos; en este mismo apartado se identificarán los agentes estresores más relevantes en el ámbito educativo. Un aspecto importante que se describirá está referido a los pensamientos o cogniciones que, desde la perspectiva psicológica, se asocian con la presencia del estrés. Se ahondará, asimismo, en los principales moduladores del estrés: el control percibido, el apoyo social y el tipo de personalidad. Relacionado con este último subtema, se identificará el tipo de personalidad A, frecuentemente relacionado con problemas cardíacos. Finalmente, se describirán los efectos negativos que tiene el estrés en la salud.

1.1. Antecedentes históricos del estrés.

La palabra estrés “proviene del latín *stringere*, que significa presionar, comprimir, oprimir” (Sánchez; 2007: 14). Se puede apreciar claramente en la vida cotidiana este término, ya que, para cualquier ser humano, sería un desequilibrio por

algún cambio en su entorno, ya sea para adaptarse a las exigencias de la vida o en ocasiones, debido a la toma de decisiones que le impulsan a crecer.

El estrés es un fenómeno muy antiguo y se emplea en innumerables ocasiones y en diferentes campos. La palabra estrés se considera relativamente moderna, tuvo sus orígenes hacia el siglo XVIII, cuando Robert Hooke se preguntaba cómo diseñar puentes que resistieran pesadas cargas y las inclemencias de la naturaleza. “El estrés se convirtió en el término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o psicológico, que sería análoga la carga que un puente puede soportar” (Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

Más tarde, el médico francés Claude Bernard demostró que los cambios externos en el medio ambiente pueden perturbar el organismo del ser humano, de tal manera que el hombre, por naturaleza, tiene la capacidad de equilibrar su vida internamente, aun cuando su medio ambiente sea desequilibrado. “La estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente” (Sánchez; 2007: 16).

Tiempo después, el fisiólogo estadounidense Walter Cannon, mediante estudios realizados, propuso el término homeostasis en 1922, el cual se empleó para “designar los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos de defensa” (Sánchez; 2007: 16), demostrando que el cuerpo ante una situación extrema de peligro, reacciona. Dicho investigador también analizó algunos procesos de regulación que tiene el organismo;

ante una agresión, se provoca una estimulación en el sistema nervioso y ocurre una descarga de adrenalina que, a su vez, provoca que ocurran modificaciones cardiovasculares, preparando al cuerpo para atacar o huir.

De igual manera, el austriaco-canadiense Hans Selye amplió los estudios sobre el estrés, siendo él mismo quien dio inicio de manera científica y pudo identificar lo que él llamó síndrome general de adaptación, esto es “una reacción inespecífica, fisiológica, adaptativa frente a cualquier impacto ejercido sobre el organismo por una amplia gama de estímulos heterogéneos que provocan variaciones de tipo endocrino” (Sánchez; 2007: 15). Este síndrome, como él lo llamó, tiene la característica que los pacientes presentaban pérdida de apetito, reducción de fuerza muscular, elevación de presión arterial y carencia de iniciativa.

Por otra parte, durante la Primera Guerra Mundial, también se realizaron estudios para saber cómo el estrés estaba afectando a los soldados mientras estaban en combate, ya que entraban en estado de crisis, entonces se creía que el estallido de los proyectiles les producía daño en su cerebro.

Mientras que en la Segunda Guerra Mundial surgió un gran interés y se comenzó a estudiar el fenómeno del estrés con un enfoque psicológico, bajo el nombre de neurosis de guerra o fatiga de combate, ya que los soldados se desmoronaban emocionalmente en el combate y preferían huir o esconderse en pleno campo de batalla ante las amenazas del enemigo.

Es por ello que los líderes militares comenzaron a preocuparse porque sus soldados tenían que ser relevados de sus cargos por los trastornos que sufrían. Las autoridades castrenses querían saber cómo elegir a los hombres adecuados que pudieran resistir el estrés, para así capacitarlos eficazmente.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se apreció al estrés como un fenómeno aplicable a situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo: casarse, cambiar de domicilio, realizar un examen o enfermar.

En las décadas de los setenta y ochenta, se tuvo una idea más objetiva del estrés, al entenderse que “es una respuesta natural a las exigencias de la vida y no es todo malo; probablemente se está haciendo demasiado hincapié en su lado negativo” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281).

Actualmente, se desarrollan distintos enfoques para comprender y afrontar lo que consigo trae el estrés, se cree que todos los seres humanos necesitan un poco de este elemento en sus vidas para movilizar sus esfuerzos.

También se cree que las personas, ante la misma situación de estrés, reaccionan de diferente manera y ello depende de la vulnerabilidad con que puedan enfrentar tal situación, ya que los efectos del estrés no son predecibles, es por ello que en otro apartado se mencionarán algunas características psicológicas que explican la vulnerabilidad ante el estrés.

1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.

El término estrés se ha divulgado sin que la mayoría de las personas tengan claro en que consiste. Al revisar la literatura sobre el tema, se encuentran muchas definiciones, algunas lo abordan desde la perspectiva como estímulo, como respuesta o como una relación. Es por ello que a continuación se mencionarán las tres perspectivas.

1.2.1. Estrés como estímulo.

Se considera que este enfoque es el más antiguo y señala que el medio ambiente determina en gran medida la situación estresante sobre el individuo, este punto de vista se sustenta con lo mencionado por Travers y Cooper, al afirmar que “las diversas características ambientales molestas inciden sobre el individuo de una forma disruptiva, lo cual provoca cambios sobre este. El nivel de tensión apreciable y su tipo dependerá del individuo y de la duración y fuerza de la presión aplicada” (1996: 30-31).

Asimismo, este enfoque señala que existen en el medio ambiente muchos estímulos estresantes, estos pueden ser clasificados como ambientales (ruido), económicos (pobreza), físicos (enfermedades o discapacidades), desastres naturales (sismos o inundaciones) y psicológicos (depresión). Del mismo modo, se hace mención de que cada persona posee un nivel de tolerancia o un límite ante dichos

estímulos que le producen estrés y cuando este se rebasa, puede traer daños temporales o permanentes en el sujeto.

“Un individuo está expuesto siempre a una multitud de presiones, y puede dominarlas con bastante efectividad, si bien basta un suceso insignificante para desequilibrar la balanza entre actitud resolutiva y un completo hundimiento potencial” (Travers y Cooper; 1996: 32).

Finalmente, es importante mencionar que este enfoque hace una descripción de los tipos de estrés, considerando que no en todas sus modalidades tiene que ser negativo, este también puede ser positivo, motivando a su vez a un crecimiento, de tal manera que al estrés positivo se le denomina eustrés, mientras que al estrés negativo se le llama distrés.

1.2.2. Estrés como respuesta.

Este enfoque de estrés se puede entender claramente como la reacción que tiene el ser humano ante una situación amenazante. Asimismo, centra su importancia en la manera en que el sujeto reacciona frente esa situación.

El síndrome general de adaptación, consta de tres fases en las cuales el sujeto está expuesto ante el estresor y se prepara para la defensa o huida (fase de alarma); el cuerpo se resiste y se mantiene en alerta para afrontarlo (etapa de resistencia); por último, el organismo del sujeto termina exhausto (agotamiento). Selye describe cómo

reacciona el organismo de una persona al enfrentarse ante el conjunto de cambios o situación novedosa: “Las respuestas frente al estrés pueden darse en tres niveles: el psicológico, el fisiológico y el conductual” (Travers y Cooper; 1996: 30).

En el área cognitiva se puede manifestar con las siguientes características cuando se tiene estrés excesivo: decremento del periodo de concentración y de atención, aumento de distractibilidad, deterioro de la memoria a corto y largo plazo, así como aumento de la frecuencia de errores.

Mientras que, en el área emocional, el estrés excesivo se manifiesta con las siguientes características: aumento de tensión física y psicológica, incremento de la hipocondría, aparecen cambios en los rasgos la personalidad, debilitamiento en restricciones morales y emocionales, pérdida repentina de la autoestima y aparecen la depresión y la impotencia.

Finalmente, en al área conductual se presentan problemas en el habla, consumo de drogas, nivel de energía bajo, pérdida de sueño, conductas cínicas, irresponsabilidad y amenazas de suicidio.

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

Esta perspectiva centra su atención principalmente en la idea de que no son los estímulos o las situaciones lo que provoca estrés al ser humano, sino lo que piensa la

persona acerca de esa situación, es decir, son los pensamientos que se generan en cada persona.

“El estrés tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes, supera la capacidad que tiene un individuo de resistirlos” (Travers y Cooper; 1996: 32). Por ello, estando inmersos en la misma situación, esta puede estresar a un individuo y a otro no, ello va depender del grado de adaptación que tenga la persona y su entorno.

“El estrés no es tan solo un estímulo ambiental o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional. Se produce una interrelación constante en la persona y su entorno, que esta mediada por un conjunto complejo de procesos cognitivos constantes” (Travers y Cooper; 1996: 34).

Este modelo interacción persona-entorno plantea cinco aspectos fundamentales:

- Valoración cognitiva: se realiza una evaluación acerca de qué tan estresante es la situación; se puede clasificar como neutra, negativa o positiva.
- Experiencia: indica que la percepción dependerá de los antecedentes empíricos que tenga el individuo ante situaciones similares, de modo que sus éxitos o decepciones determinan este aspecto.

- Exigencia: es la capacidad de respuesta propia que percibe el individuo, contra la valoración de la situación.
- Influencia interpersonal: una situación estresante dependerá de la ausencia o presencia de otras personas, mismas que influirán para que la experiencia sea negativa o positiva.
- Estado de desequilibrio: dicha inestabilidad ocurre entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda. En este aspecto se producen estrategias para superar la situación y se toman en cuenta acciones pasadas.

En resumen, se puede mencionar que el estrés tiene lugar cuando la persona interpreta que los estímulos estresantes superan la capacidad que supone poseer para resistirlos, por lo tanto, después de haber revisado los tres modelos, se puede llegar a la definición de estrés.

“El estrés es una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y/o procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas o psicológicas” (Ivancevich y Matesson; 1985: 23).

1.3. Los estresores.

En la actualidad, se considera que una persona está en una situación estresante o bajo estrés, cuando esté ocurriendo algún cambio en su rutina de vida, sea positivo o negativo; dicho cambio se le considera como un estresor. “No importa si la situación es positiva o negativa, buena o mala, real o imaginada, cualquier cambio produce estrés”. (Palmero y cols.; 2002: 425).

Algunos ejemplos de estresores son: no tener dinero, contraer matrimonio, salir de viaje, enfermar, tener un hijo, vivir un divorcio, realizar un examen, cambiar de domicilio, adquirir un auto nuevo... es decir, cualquier acontecimiento que implique un cambio en vida cotidiana y que genere nuevas necesidades y formas de responder ante ellas.

Se puede establecer una clasificación de los tipos de estresores en función de criterios o características físicas o perceptivas, pero como existe una percepción distinta en cada individuo, Palmero y cols. (2002) mencionan que hay tres tipos de acontecimientos estresantes o estresores psicosociales: cambios mayores, cambios menores y microestresores, los cuales se revisarán en los siguientes apartados.

1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos.

Los cambios mayores, también conocidos como estresores únicos, hacen referencia a cambios extremadamente dramáticos en la vida del individuo, por ejemplo:

- Enfermedad terminal.
- Terrorismo.
- Migración.
- Catástrofes de origen natural.
- Ser víctima de violencia.
- Encarcelamiento.

En este contexto, “una de las características definitorias de este tipo de estresores es su potencial capacidad para afectar a un amplio número de personas, aunque pueden afectar también a una sola persona o a un número relativamente bajo de ellas, pero el número de afectados no altera de forma significativa la capacidad perturbadora de tales acontecimientos” (Palmero y cols.; 2002: 426).

Los cambios menores se refieren a acontecimientos vitales estresantes, así lo señalan estos autores, como circunstancias en las que el sujeto se encuentra fuera de control. Tales acontecimientos influyen fuertemente en la persona porque provocan un cambio con gran trascendencia en su vida y llegan a ser muy significativos. Cabe mencionar que este cambio menor tiene la característica de ser más propio de cada persona.

Según Palmero y cols. (2002) estos son algunos ejemplos de los principales estresores vitales:

- La vida conyugal: esto incluye al matrimonio, una situación extramarital, la separación o divorcio, así como la muerte de alguno de los cónyuges.
- La paternidad: ser padre, madre soltera, relaciones difíciles con los hijos o la enfermedad de un hijo.
- El ámbito laboral: tener problemas escolares, tareas acumuladas, estar en paro, jubilarse o tener problemas laborales.
- Las situaciones ambientales: cambio de residencia, la inmigración o amenazas a la integridad personal.
- Las lesiones o enfermedades somáticas: padecer alguna enfermedad, sufrir algún accidente o vivir un proceso quirúrgico.

En el caso concreto de adolescentes y niños, son básicamente factores familiares los que pueden ser estresores como: débil control paterno, las relaciones frías y distantes entre los padres, pérdida de algún miembro de la familia, las relaciones paterno-filiales distantes y frías o una situación familiar anómala.

Mientras tanto, los microestresores o estresores cotidianos son “acontecimientos de poca saliencia, pero de alta frecuencia. Se trata de aquellas pequeñas cosas que pueden irritarnos o perturbarnos en un momento dado” (Palmero y cols.; 2002: 249).

Es decir, los estresores cotidianos están relacionados con las situaciones de la vida diaria y llegan a irritar al sujeto solo por un momento, manteniéndolo en un estado

de estrés, pero este tiene la capacidad de adaptarse a tal condición o situación. También cabe mencionar que los microestresores se subdividen en dos:

- Las contrariedades: son circunstancias que llegan a causar malestar o situaciones irritantes, como, por ejemplo, la pérdida de un objeto, estar inmerso en el tránsito, rotura de objetos o tener una discusión.
- Las satisfacciones: estas las señalan Palmero y cols. (2002) como experiencias positivas que se tuvieron durante el día y que llegan a equilibrar los efectos de las contrariedades.

1.3.2. Estresores biogénicos.

En este apartado, es necesario mencionar que los estresores biogénicos tienen la característica de producir determinados cambios bioquímicos o eléctricos, que disparan automáticamente la respuesta de estrés.

“Los estresores biogénicos no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva y actúan directamente en los núcleos elicidores neurológicos y afectivos, por virtud de sus propiedades bioquímicas inician directamente la respuesta de activación del estrés sin el usual requisito de proceso cognitivo-afectivo.” (Palmero y cols.; 2002: 431).

Algunos ejemplos de estresores biogénicos son los siguientes:

- Cambios hormonales en el organismo; pubertad, síndrome premenstrual, el post-parto, aborto, climaterio y menopausia; estos cambios afectan primordialmente a las mujeres.
- Ingestión de determinadas sustancias químicas: anfetaminas, fenilpropanolona, cafeína, teobromina o la nicotina.
- Reacción a factores físicos; esto es, el estímulo que provoca un frío, calor o incluso dolor extremo.

1.3.3. Estresores en el ámbito académico.

Para iniciar con este apartado, se mencionará que un estresor es cualquier situación o circunstancia que provoque algún cambio en su rutina cotidiana, pudiendo ser favorable o perjudicial, esto dependerá del sujeto. En la labor escolar se encuentran a diario situaciones en las que el sujeto siente estrés, mismas que son afrontadas y resueltas a corto plazo.

Barraza (2003), por su parte, propone un listado de las características de los estresores académicos:

- Exposición de trabajos.
- Realización de un examen.
- Ir a la oficina de un profesor para tutoría.
- Sobrecarga académica.

- Masificación de las aulas.
- Competitividad entre compañeros.
- Exceso de responsabilidad.
- Interrupciones de trabajo.
- Ambiente físico desagradable.
- Problemas o conflictos con los profesores y/o compañeros.

Además de los anteriores señalados, existe infinidad de estresores académicos. Cabe mencionar que cuanto mayor sea el grado académico que el sujeto esté cursando, mayores serán los estresores que lo agobien e irriten, ya que no es lo mismo que un adolescente que cursa la secundaria se agobie por las tareas, examen y poesía por declamar en el acto cívico, comparado con el estrés que vive un estudiante universitario que tenga que dejar su casa paterna, trasladarse a otra ciudad, que en ocasiones tenga que compartir vivienda o vivir solo, incluso hacerse cargo de su economía para solventar sus estudios.

Este tipo de estrés se puede decir que no funciona o está afectando más al sujeto, cuando no le permite responder de la manera que quiere y la cual se ha esforzado y preparado, además, el estado de alerta dura más tiempo del necesario para responder las demandas.

Cuando esta situación persiste, se pueden derivar síntomas como: dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones en la piel o en el sueño, inquietud, cambios

en el humor, entre otros. Es entonces cuando se piensa que el estrés está teniendo efectos negativos, mismos que están afectando su rendimiento académico y se detectan de tal manera que el individuo requiere más tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta se llega a bloquear ante ciertas pruebas académicas, aunque tenga los conocimientos necesarios para afrontar la situación.

De acuerdo con Hernández, Polo y Poza (referidos por Barraza; 2003), existen algunos tipos de respuesta ante el estrés académico que el sujeto presenta:

- El corazón late más rápido y/o falta de aire y la respiración es agitada.
- Realiza movimientos repetitivos con alguna parte de su cuerpo o se queda paralizado y realiza movimientos torpes.
- Siente molestias en el estómago.
- Fuma, bebe o come demasiado.
- Le tiemblan las manos o las piernas.
- Presenta dificultad para expresarse verbalmente.
- Siente ganas de llorar.

1.4. Procesos del pensamiento que propician estrés.

Ellis (referido por Powell; 1998), indica que existen procesos de pensamiento que en realidad son ideas irracionales, que alteran la percepción de las circunstancias,

por lo cual pueden generar una situación de estrés en el individuo. Enseguida se mencionan dichas distorsiones:

- “Debo obtener el amor y la adaptación de todas las personas de mi comunidad, especialmente de las que son más importantes para mí.
- Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa.
- No tengo control sobre mi propia felicidad. Mi felicidad está bajo el control completo de las circunstancias externas.
- Mis experiencias pasadas y los eventos en mi vida han determinado mi vida y mi comportamiento presente. No es posible erradicar la influencia del pasado.
- Existe solo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí.
- Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación. Debo agonizar y pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor.
- Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien pueda apoyarme.
- Si mi vida no funciona de la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas no funcionan mal, es una catástrofe.
- Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser acusadas y castigadas.

- Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás” (Ellis, referido por Powell; 1998: 93-97).

Como lo señala Powell (1998), los once conceptos mencionados son actitudes que causan problemas de tipo emocional en los individuos. De igual manera, menciona que estas experiencias o ideas distorsionadas adquiridas desde la niñez, están arraigadas en lo profundo del pensamiento, por lo tanto, tienen un efecto reflejado en la conducta.

1.5. Los moduladores del estrés.

Como lo mencionan Palmero y cols. (2002), la serie de factores inesperados que influyen considerablemente en el estrés, son llamados moduladores, estos también se encargan de determinar cuál será el proceso de respuesta ante el estrés.

“Estos moduladores existen aunque el individuo no esté sometido a estrés y le afectan probablemente siempre, pero en las situaciones de estrés pueden destacar por ser capaces de determinar a casi todos los elementos que constituyen el núcleo del estrés” (Palmero y cols.; 2002: 527).

En otras palabras, se entiende que los moduladores del estrés son de naturaleza social y, en gran medida, necesitan el apoyo del entorno para la valoración o percepción del estrés.

1.5.1. El control percibido.

Palmero y cols. (2002) plantean que el control percibido es la creencia general sobre el grado en que uno mismo es capaz de controlar y lograr metas u objetivos deseados, regulando las dificultades que acontecen en dicho proceso e influyen en la salud del individuo. Este control puede percibirse desde dos fuentes:

- 1) Control interno: hace referencia a que lo que ocurre a las personas es producto de sus acciones. También se menciona que este control tiene efectos positivos, creando un escudo que protege al individuo, al creer que tiene el control en dicha situación respecto al entorno, aunque este no sea real.
- 2) Control externo: menciona que lo que ocurre a la persona es producto de la suerte, el azar o de otras personas, este tipo de control tiene más impacto negativo en el estrés y repercusiones en la salud.

“El impacto de las fuentes de estrés sobre el organismo depende, al menos, de la magnitud de la propia fuente y del control que pueda ejercer sobre este”. (Palmero y cols.; 2002: 528).

1.5.2. El apoyo social.

En la vida cotidiana, las personas experimentan distintos cambios a los cuales tienen que adaptarse, de tal manera que el estrés disminuya o pueda impactar con

menor intensidad, esto dependerá en muchas ocasiones del apoyo que el individuo reciba y la manera en que lo afronte.

“El apoyo social se ha definido como las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos.” (Cascio y Guillén; 2010: 189). El apoyo social es una parte importante, ya que reduce el impacto del estrés sobre el individuo, en algunas ocasiones llega incluso a favorecer y mejorar la salud física y mental. Este apoyo, como antes se mencionó, puede reducir los efectos negativos del estrés de la siguiente manera, según lo señalan Cascio y Guillén (2010):

- Eliminando o reduciendo el impacto del propio estresor.
- Ayudando a afrontar la situación estresante.
- Atenuando la experiencia que se ha producido.

En conclusión, el apoyo social es fundamental, ya que hace sentir querido al sujeto y le proporciona bienestar, propiciando un estado positivo que se proyecta en las diversas facetas de su vida. En otras palabras, se entiende que dicho apoyo hace creer a los sujetos que los demás se preocupan por ellos, que son queridos, estimados y valorados.

Se puede entender al apoyo social como un efecto indirecto, refiriéndose a que los estresores sociales solo tienen efectos negativos en el sujeto que tiene poco apoyo

social. Mientras que el apoyo social, como efecto directo, menciona que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar personal, independiente del nivel del estrés. Además, se señala que a mayor nivel de apoyo social que tenga el sujeto, tendrá menor malestar psicológico (Cascio y Guillén; 2010).

1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.

En la presente investigación, se define el término personalidad como el conjunto de rasgos y cualidades que caracterizan a un sujeto en su manera de relacionarse con las demás personas.

Existen distintos aspectos de tipo individual que pueden contribuir a que la persona sea más vulnerable al estrés o, por el contrario, que afronte esa situación. Es necesario especificar que los rasgos de personalidad pueden variar a lo largo de la historia vital de cada individuo.

De acuerdo con Travers y Cooper, se tipifica la conducta como A o B, sugiriendo que son “estilos de conducta y actúan como modificadores de la respuesta individual ante el estrés, afectando a la relación entre los estresantes psicosociales y las tensiones” (1997: 90).

La personalidad tipo A muestra un mecanismo de defensa habitual, generado en presencia de exigencias personales y ambientales. Algunos de los rasgos que

caracterizan a los individuos con este tipo de personalidad, se mencionan a continuación:

- Apresuran la velocidad con que se expresan otros.
- Se mueven, caminan o corren rápido.
- Tienen la habilidad de realizar dos o más actividades a la vez.
- Les gusta ser el centro de atención en las conversaciones.
- Se sienten ligeramente culpables cuando intentan relajarse.
- No se percatan de situaciones agradables que les ocurrieron.
- Tienen urgencia de tiempo.
- Son enemigos del ocio.

Por el contrario, las personas con personalidad del tipo B son descritas como pacientes, relajadas y fáciles de llevar, son apáticas y sus metas no son muy difíciles, prefieren llevar las tareas con calma antes que verse estresadas.

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardíacos.

Los tipos de personalidad surgieron en la década de los cincuenta, cuando dos investigadores desarrollaban un método para predecir enfermedades coronarias, basadas en las respuestas que los sujetos tenían ante los estresores ambientales.

Al respecto, se concluyó que “los tipo A crean estrés por sí mismos al exponerse constantemente a los estresores que sus contrapartes del tipo B evitan” (Ivancevich y Matteson; 1985: 205).

Se puede simplificar lo anterior al mencionar que de acuerdo con las características que presentan los individuos con personalidad tipo A, al llevar un ritmo de vida más agitado, con más exigencias de perfeccionismo y más susceptibles al enojo, son más propensos a padecer problemas de presión alta, triglicéridos y colesterol en un nivel inestable; en comparación con un sujeto que tenga personalidad tipo B, quien difícilmente permite que su cuerpo sufra de los estragos negativos del estrés, al hacer las tareas con satisfacción, por muy estresante que pueda llegar a ser la situación.

Un estudio realizado en la década de los sesenta a tres mil empleados de once compañías diferentes, con la finalidad de buscar la presencia o ausencia de la conducta tipo A, demostró que setenta participantes habían sufrido una enfermedad cardíaca y el setenta y siete por ciento de estos eran de conducta tipo A. Además, el informe menciona que una muestra tomada de sujetos de entre 39 y 49 años con una personalidad tipo A, sufría la incidencia de enfermedades cardíacas (Ivancevich y Matteson; 1985).

1.6. Los efectos negativos del estrés.

Las consecuencias negativas del estrés se manifiestan cuando las personas sienten que no pueden hacer frente adecuadamente a las exigencias del entorno, o a las que ellos mismos se imponen, amenazando en ocasiones su bienestar.

A continuación, se mencionarán algunas de las enfermedades que se relacionan con el estrés:

- Hipertensión: el estrés llega a comprimir las paredes arteriales, aumentando así la presión.
- Las úlceras: son generadas por el aumento de la cortisona, causando lesiones inflamatorias en el estómago e intestino durante los periodos de estrés.
- La diabetes: el estrés tiene la particularidad de aumentar los niveles de azúcar en la sangre; cuando esto ocurre en gran cantidad, llega a debilitar el páncreas.
- Las jaquecas: estas son consideradas estresoras por sí mismas, son el resultado de la tensión muscular y aumentan el dolor de acuerdo con su duración.
- El cáncer: de acuerdo con algunas teorías actuales, se tiene la creencia de que, en el cuerpo, las células cancerígenas están multiplicándose continuamente y que el sistema inmunológico las destruye antes de que se conviertan en tumores malignos. Esta situación puede modificarse a causa del estrés.

Como se puede apreciar, el estrés es tan necesario para vida del ser humano, que no es posible prescindir de él, la situación deseable es que dicho elemento se mantenga siempre en niveles manejables por el individuo. Por otro lado, conviene considerar que el estrés puede ser desencadenado por diversos factores, uno de los cuales es el acoso escolar, que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se desarrollará la variable acoso escolar, revisada desde sus orígenes, como su definición y algunas características que presentan los participantes en el fenómeno. La investigadora de este trabajo consideró de importancia mencionar además de los factores de riesgo escolar, algunas estrategias para prevenir que frecuentemente los alumnos sean partícipes de este fenómeno, mismas que se mencionaran en los siguientes apartados.

2.1. Antecedentes del estudio del *bullying*.

En el siguiente apartado se abordará el tema del acoso escolar, ya que se ha convertido en un fenómeno de gran relevancia en la actualidad, no solo en México, sino a nivel mundial, esto se debe a que los conflictos entre iguales se resuelven violentamente la mayoría de las veces y el abuso entre compañeros se da cada vez con más frecuencia en los centros educativos.

Las escuelas en la actualidad se han convertido en lugares donde los estudiantes, lejos de sentirse seguros en un ambiente que propicia condiciones favorables para los procesos de enseñanza aprendizaje, son todo lo contrario, inseguras y cada vez son más frecuentes los conflictos, las humillaciones, la discriminación y la violencia misma que se genera en sus aulas y fuera de ellas.

Al respecto, Ortega y Mora Merchán (citados por Salgado y cols.; 2012: 129) “plantean que el fenómeno del acoso escolar es uno de los problemas que más afecta el clima de convivencia de las aulas de la mayoría de los centros escolares”. Eso ocurre con frecuencia de manera alarmante, en la actualidad, en la mayoría de las escuelas, afectando la convivencia entre compañeros; lo más preocupante del caso es que el acoso escolar va en aumento y las consecuencias que se llegan a tener en algunos de los casos llegan al extremo de que las víctimas se ven obligadas a suicidarse o atentar contra su integridad y la de sus agresores.

Cabe mencionar que ante esta situación, la sociedad responde con tal naturalidad, que parece que se han acostumbrado a que los abusos entre iguales se repitan constantemente y para frenar dichas situaciones, recurren a mecanismos que solamente incrementan la violencia.

Se cree que el fenómeno de acoso escolar ha estado presente siempre en la sociedad, pero actualmente es objeto de amplias y continuas investigaciones, ya que se ha convertido en una importante alarma para la sociedad.

Se considera a Dan Olweus como el pionero en los estudios sobre el *bullying*, ya que este investigador realizó un estudio longitudinal en Noruega, abordando la importancia de dicho fenómeno. También existen muchos países interesados en las investigaciones sobre el estudio del acoso escolar, tales como los de Europa, además de Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, llegando a coincidir que dicho fenómeno afecta a la población escolar.

Salgado y cols. (2012) en su investigación, mencionan que, a partir de la década de los noventas, se ha producido dos características en el acoso escolar que perduran actualmente, las cuales se mencionan a continuación:

- 1) Una, es que los países realizan investigaciones sobre violencia escolar y muchos de ellos se encuentran en esta sintonía (por mencionar algunos son: Alemania, Bélgica, Holanda, Francia y España), es decir, que cada vez son más los países que se preocupan y ocupan en el estudio del fenómeno, para buscar alternativas que frenen la situación.
- 2) Existe un importante interés por conocer no solo el fenómeno de acoso escolar, sino también es de relevancia entender su entorno, su dinámica familiar, así como el diagnóstico diferencial de los participantes en el acoso escolar.

2.2. Concepto.

Para llevar a cabo el desarrollo de este apartado, es necesario conceptualizar el acoso escolar, dado que en la actualidad al mismo fenómeno se le llama con distintos nombres, es decir, que para poder determinar que existe *bullying*, se debe cumplir con algunas características que posteriormente se mencionarán.

“El *bullying* es una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la

víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensa y aislamiento” (Cerezo, citado por Salgado y cols.; 2012: 134).

Cabe mencionar que es necesario entender que no todas las situaciones que se dan en el ambiente escolar son *bullying*, ya que este suele confundirse con lo que coloquialmente le llaman “carilla” o “carreta”, muy común también entre adolescentes para liberar un poco de estrés y divertirse un rato, pero este no se da con la intención de lastimar a nadie.

2.2.1. Definiciones de *bullying*.

El término *bullying* es el más usado internacionalmente para señalar que se está sufriendo de algún abuso, en países como Japón se le conoce como *ljime*, mientras que en Francia e Italia lo llaman *racket*. Depende de la región, el mismo concepto recibe distintos nombres.

Según Avilés, 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 (Salgado y cols.; 2012: 132)

Otra definición que parece importante es la que hace Trautmann (citado por Salgado y cols.; 2012: 132): “es la agresión, intimidación o acoso entre escolares

recibe la denominación universal de *bullying* y hoy en día es una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo actualmente”.

2.2.2. Características de acoso escolar.

Hace algunos años, la palabra *bullying* era desconocida y en ocasiones impresionaba su uso, por temor a que se señalara los centros educativos donde pudieran estar detectándose casos que afectaran el desempeño escolar tanto de docentes como el alumnado. Actualmente, es más común escuchar el termino, “aún hay cierta ignorancia a la hora de usar el vocablo y, sobre todo, a la hora de identificar los casos de *bullying*” (Barri; 2013: 17).

Algunos de los aspectos que tienen que cumplir para que se considere como un caso de acoso escolar, se mencionan a continuación:

- Se producen entre iguales.
- Tiene que existir una víctima y un acosado.
- La conducta agresiva debe ser repetitiva, continua y permanente por algún tiempo.
- Se debe identificar claramente al agresor y la víctima.
- El *bully* tiene la intención de perjudicar y dañar con sus actos, ya sea física, emocional y psicológicamente.
- No existe una justificación para que exista tal acoso.

- Hay un claro desequilibrio de poderes.
- El acosado tiene una conciencia de que es agredido y toma su papel de víctima.
- El *bully* disfruta el agredir.
- El acosado sufre por ser agredido.

Es importante señalar que el acoso se da básicamente en un individuo más fuerte para someter al otro más débil, asimismo, se observa que “las chicas usan más el componente psicológico propagando rumores, propiciando la exclusión social y la manipulación del grupo, siendo sus actuaciones mucho más sutiles y solapadas” (Barri; 2013: 20).

2.3. Causas del *bullying*.

Se pueden enumerar distintas características que propician que el *bullying* se genere, pero para desarrollar este apartado, es necesario aclarar que se describirán las causas vinculadas al ámbito educativo, debido que es el tema de interés en la realización de esta investigación.

“Comenzaré aclarando 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).

La autora hace mención de dos posturas filosóficas de donde se pudiera determinar que proviene la agresión: una menciona que el hombre es agresivo por naturaleza y su conducta será moldeada positivamente por la sociedad para ser aceptado en la misma, la otra señala que el ser humano aprende, copia y reproduce las conductas agresivas, debido al violento entorno social.

Una de las causas de donde proviene la agresividad, es la explicada en las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud, donde se menciona que es “una reacción impulsiva innata, relegada a nivel inconsciente y no asociada a ningún placer. Postulan dos tipos de agresión: agresión activa (deseo de herir o dominar) y agresión pasiva (que incluye un deseo de ser dominado, herido o destruido).” (Mendoza; 2011: 13).

La segunda causa la explica la teoría bioquímica o genética, la cual sostiene que “el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo” (Mendoza; 2011: 13).

Además de las teorías antes descritas, algunos investigadores piensan que la familia juega un papel importante en la formación de la conducta de los individuos, esto se debe a que los niños se comportan de acuerdo con el modo en que son tratados en casa: si en un hogar se están experimentando conductas violentas o agresivas por alguno de sus miembros, lo más probable es que las imiten entre sus ellos.

Mendoza (2011) señala algunas características que pueden favorecer la futura conducta agresiva y con falta de valores del niño, algunas de ellas son:

- Rechazo de los padres hacia el hijo.
- Actitud negativa entre los padres.
- Refuerzo positivo a conductas negativas.
- Prácticas de disciplina inconsistente o exageradamente punitiva.
- Empleo de la violencia física como práctica familiar aceptable.
- Empleo de castigos corporales.

En una situación de maltrato, donde el niño está acostumbrado a vivir en un clima donde los golpes, gritos y castigos en su hogar son comunes, aunado a la falta de límites, propicia un escenario fácil de imitar posteriormente.

En resumen, se puede decir que, a través de la familia, se adquieren los primeros modelos de comportamiento y llegan a tener gran influencia en el resto de las relaciones con su entorno.

2.3.1. Factores de riesgo escolares.

Diversos estudios certifican la preocupación de la sociedad por disminuir los índices de *bullying* en los centros escolares, esta preocupación no solo la tienen los

padres de familia, sino también el personal que labora en las escuelas, porque con la identificación de los factores que lo provocan, se podría reducir tal fenómeno.

Mendoza (2012) menciona algunas conductas que presentan los docentes en aulas donde existe *bullying*, las cuales se mencionan a continuación:

- No planear clase.
- Falta de límites en el aula escolar.
- Conductas que excluyen al alumnado.
- Creencias erróneas del profesorado y directivo.
- Atribuir el *bullying* a causas externas.

Cuando un profesor no tiene la capacidad para estar al frente de un grupo, no conoce planes ni programas o simplemente no es su vocación, da lugar a la aparición del descontrol grupal y en otras ocasiones, el alumno mal entiende las indicaciones a su conveniencia. Tal vez sería de ayuda que cada maestro tuviera un auxiliar dentro de la misma aula, para facilitar la atención por igual al alumnado.

“El fracaso escolar, expresado en el alumnado que no muestra interés en la escuela, que se encuentra alejado de ella, y que se ausenta frecuentemente de las clases, se relaciona con altos niveles de violencia escolar y *bullying*” (Mendoza; 2012: 42).

A continuación, se muestra una lista de factores que son considerados favorecedores de situaciones de violencia en los centros educativos:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes.
- Un código de conducta que desarrolló el director o el profesorado sin la opinión del alumnado.
- Escuelas con población numerosa y además, que exista el divisionismo entre los compañeros docentes y directivos del plantel.
- Currículo oculto, que hace que se eduque sin perspectiva de género.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social y económica.
- Déficit en la conexión de los contenidos académicos con su aplicación en la vida cotidiana.
- Presencia de la vulnerabilidad psicológica del profesorado.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
- Clima escolar permisivo ante la violencia.
- Centro educativo ubicado en entornos urbanos desfavorecidos.
- Centros escolares en edificios grandes.
- Sistemas de disciplina punitivos.

Para finalizar este apartado, se puede resumir que son numerosas las características que hace referencia la autora Mendoza (2011, 2012), pero todo va orientado hacia la falta de atención dentro del aula y en el interior de las escuelas, “los profesores contribuyen a que ese clima violento se genere y pierdan el control del

grupo, pero no siempre es la responsabilidad del docente, sino que muchas veces la misma institución favorece que tal fenómeno como lo es el acoso escolar siga creciendo.” (Mendoza; 2012: 44).

2.3.2. Factores de riesgo familiares.

Se ha mencionado en apartados anteriores, que la familia es el lugar de donde se aprende y se forja la personalidad de los individuos, pero acaso será la familia la responsable también de formar a sus miembros como personas capaces de dañar a los demás, o individuos que, por miedo a ciertas circunstancias, callan y permiten que otros abusen de ellos física y emocionalmente.

Cabe señalar que se “desarrolló una *Teoría de Coerción*, como propuesta para explicar el control que pueden ejercer miembros de la familia sobre otros, generando ambientes familiares hostiles, facilitando el escalamiento del comportamiento agresivo que puede llegar hasta puntos extremos como la violencia intrafamiliar” (Mendoza; 2012: 47).

Así como lo explica dicha teoría, en el hogar surge la posibilidad de que un adolescente se convierta en víctima o agresor, esto dependerá del clima familiar en el cual se encuentre el individuo.

A continuación, se enlistan algunos factores que a decir de la autora, tienen la probabilidad de que un adolescente se convierta en víctima:

- Prácticas de educación inadecuadas.
- Sobreprotección familiar.
- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar por la presencia de medios de comunicación.
- La forma en la que los padres afrontan los problemas (huir, llorar, preocupación o uso de violencia).
- La combinación de un niño sensible con una madre sobreprotectora.
- Control emocional de los padres o hermanos mayores.
- Padres intrusivos.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan.

En resumen, se puede aseverar que la familia sigue siendo y será el núcleo más importante tanto de protección como de formación de valores, los niños que son maltratados y abusados en el hogar, difícilmente denunciarán si tales abusos se llegan a dar también en sus escuelas, por miedo a ser señalados como los responsables de tales situaciones.

Además de los factores que propician que un niño o adolescente se convierta en víctima, también existen situaciones que se viven en la familia, las cuales pueden llegar a generar conductas agresivas o violentas, mismas que en ocasiones pueden ir formando un perfil *bully*, algunas se mencionan a continuación:

- “Familias que no se involucran emocionalmente con el hijo.

- Violencia intrafamiliar.
- Familias disfuncionales.
- Abandono emocional y poco interés en las actividades de los hijos.
- Crianza inadecuada donde no se establecen límites.
- Poca o nula comunicación.
- Carencia de alguna figura, paterna o materna.
- Malas relaciones entre hermanos” (Mendoza; 2012: 51).

2.3.3. Factores de riesgo sociales.

Con respecto a este escenario, “en las escuelas mexicanas se reproducen los distintos niveles y formas de violencia existentes en nuestra sociedad, por lo que en el contexto escolar se han identificado formas extremas de violencia, como abuso sexual o uso de armas; venta y uso de cualquier sustancia dañina a la salud y corrupción” (Mendoza; 2012: 52).

En los grupos sociales es muy común que, a las personas provenientes de etnias, o con costumbres y tradiciones distintas, se les practique el *bullying*; al no sentirse parte del grupo, se encuentran con mayor riesgo de usar violencia contra ellos.

La sociedad, desde hace muchos años, le asigna a la mujer el rol de ser sumisa, pasiva y que debe estar al cuidado del hogar y de los hijos, mientras que los hombres

juegan el papel dominante y se les llega a castigar cuando no se comportan agresivamente, es decir, se les considera que tienen que ser machistas.

2.4. Consecuencias del *bullying*.

Como ya es sabido, el acoso escolar es cometido por los agresores con la finalidad de molestar y dañar a su víctima, misma que se siente destrozada física y emocionalmente, dicho abuso es percibido por la víctima como algo más doloroso al llevarlo a cabo con la intención de lastimarlo.

Salgado y cols. (citado por Batista et al., 2010) “plantea que dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daño físico y psicológico a las víctimas, y por último, el involucramiento en el *bullying* es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vidas problemáticas.”

Algunas de las características que presentan las víctimas para evitar la denuncia de sus agresores son las siguientes:

- Temen a la denuncia por miedo a que aumenten las agresiones.
- Sienten vergüenza con sus padres por no defenderse.
- Se sienten temerosos de que sus padres denuncien y aumente el acoso.
- Temen al castigo de los profesores.

- Tienen la convicción de que el colegio no puede hacer nada para que pare el *bullying*.
- Piensan que si delatan serán catalogados como cobardes.
- Caen en el silencio y en ocasiones, se vuelven cómplices del agresor, con el fin de ser agradables.
- Tienen la certeza de que ellos son los que propician la situación.

Pero existe algo muy curioso que llama la atención, no solo la víctima, que es la que siempre le toca la peor parte, sufre o presenta problemas, según Mendoza (2011). La autora menciona que existen investigaciones que demuestran que tanto ser la víctima como el agresor, deja huellas importantes en el desarrollo psicológico de los niños o adolescentes.

La víctima sufre mucho al sentirse lastimada y no poder expresar lo que siente, por diversos motivos o por el mismo temor de que sean puestos en duda sus argumentos. Algunos síntomas que presentan los niños que sufren de acoso escolar son: ansiedad, angustia, “miedos irracionales, temores inexplicables y persistentes, insomnio o dificultades en el sueño como pesadillas o terrores nocturnos, sonambulismo, hablar o gritar dormidos, o cambios drásticos en la conducta usual de la persona” (Mendoza; 2011: 54).

El niño que sufre por ser acosado dependiendo del nivel de agresión a la que esté siendo sometido, puede también llegar a presentar molestias físicas, vómito,

náuseas, gastritis, dolores de cabeza, inapetencia y alergias; esto no es lo más delicado de la situación, lo grave culmina con los deseos de suicidio, por desarrollar una autoestima muy baja.

Es importante poner atención que, para la víctima, es muy difícil poder expresar la situación por la que está pasando y los signos de alarma son evidentes, la ayuda es poco probable que no la solicite, por la vergüenza y el dolor que sufre al sentirse indefenso.

Por otro lado, “el agresor aprende que sus conductas agresivas son un método para obtener estatus dentro de un grupo y un medio para alcanzar reconocimiento social” (Mendoza; 2011: 56). Si la conducta agresiva persiste, el *bully* corre el riesgo de ser en un futuro un delincuente en potencia y quizá viva su adultez en prisión.

Este sujeto demuestra a los demás, señales de fortaleza, dominio y poder, sus relaciones interpersonales son faltas de comprensión y cariño, incluso por sus padres. Conviene mencionar que no es bien aceptado por la sociedad, esto le impedirá a su vez, relacionarse e integrarse con los demás, estando siempre en competencia.

“La espiral no se detiene, cuando un estudiante es hostigado o victimizado, no solo sufre él, sino que sufren los compañeros, la familia y todos en general, se pierden vidas valiosas que a veces son presas de angustias, carencias, faltas de habilidades para superarse y reinventarse” (Salgado y cols.; 2012: 141).

2.5. Tipos de *bullying*.

Barri (2013) señala que el *bullying* horizontal es un acoso sistemático, que se da por un tiempo a una o varias víctimas y tiene lugar ante un grupo que permanece como espectador. Este tipo de *bullying* se produce entre pares, es decir, entre los mismos compañeros, en la mayoría de las ocasiones suele pasar desapercibido por los profesores del grupo.

Este acoso se genera cuando el acosador sabe que su víctima está desprotegida y ambos encuentran en puntos donde ninguna autoridad lo puede evitar ni sancionar, lugares como; los baños, patios, comedores, en el transporte e incluso a la salida de su escuela.

En su investigación, Barri (2013) hace una propuesta para que las cifras de acoso disminuyan en los centros educativos, la cual es: que se contrate un auxiliar de docencia, para que se tenga un mejor manejo de grupo, además de que sean evitadas las conductas agresivas al no encontrarse solas las víctimas.

Además del *bullying* horizontal antes mencionado, también se clasifica el *bullying* vertical, que en gran medida está presente en los centros educativos y este ocurre cuando los alumnos, en el intento de demostrar su autoridad, interfieren en el desarrollo de las actividades del profesor, de manera que interrumpen, gritan y se burlan, todo esto con la finalidad de ver hasta donde tiene el control el maestro.

Específicamente, “se trata del acoso que sufren algunos profesores por parte de alumnos hábiles en el uso de las relaciones de dominación-sumisión y que son capaces de someterlos, con el beneplácito del grupo-clase en el cual sucede” (Barri; 2013: 73).

Una característica que destaca para que este tipo de *bullying* se dé en las aulas, es cuando el docente no tiene control sobre su grupo, no conoce contenidos de su clase y aunado con a anterior, su personalidad pasiva le impide tener el control.

La inexperiencia es otro aspecto que pueda generar que el alumnado tenga el control, esto se debe a que actualmente, los jóvenes o adolescentes son más atrevidos y constantemente molestan durante las clases.

Además de las anteriores causas señaladas, la institución, en ocasiones, favorece que el *bullying* vertical se dé, independientemente de su tipo de personalidad, esto se refiere a que el reglamento no se aplica como marca la norma, además, cuando un profesor no tiene plaza, le cuesta más trabajo tener el control en su grupo y cuando parece que ya lo consiguió, tiene que abandonar la institución.

Para ampliar la información, al respecto se mencionan algunas de las formas o tipos de abuso escolar. Una primera clasificación que describe Mendoza (2011) es la siguiente:

- Bloqueo social: este implica que los demás compañeros le dirijan la palabra o puedan jugar con el sujeto víctima, esta conducta pretende mostrarlo como alguien indeseable y a la vez, aislarlo.
- Hostigamiento: esto se refiere a que el sujeto es burlado, ridiculizado, molestado y menospreciado.
- Manipulación social: exagerar lo que el niño hace o dice para que los demás también lo rechacen.
- Coacción: este tipo de *bullying* obliga a la víctima a realizar conductas que van en contra de su voluntad, incluso de índole sexual.
- Exclusión social: al impedir la participación del individuo en juegos, en la formación de equipos también está representada esta forma de *bullying*.
- Intimidación: como su nombre lo dice, se pretende acobardar y amenazar constantemente, incluso los sujetos llegan a ser molestados en su hogar, diciéndoles que los golpearan.
- Agresiones: esto va desde romper o maltratar algún objeto, hasta golpear y lastimar físicamente.
- Amenazar la integridad: esta se presenta al momento que se atenta contra la integridad física del niño o padre de familia mediante amenazas, estas pueden ser verbales, electrónicas, físicas, sociales (excluir) y psicológicas (acecho o desprecio).

En la segunda clasificación que hace referencia dicha autora, señala las formas de abuso en diferentes modalidades, como se mencionan a continuación:

- Abuso físico: que incluye los golpes, moretones, pellizcos, jalar el cabello, morder o apuñalar.
- Abuso verbal: señalando que es uno de los principales tipos que se da en los centros educativos, ya que se pretende lastimar, dejando a la víctima aislada.
- Abuso emocional: este incluye el rechazo, aterrorizar, aislar y corromper a la víctima, con la finalidad de disminuir su autoestima.
- Abuso sexual: es considerado 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” (Oficina de Ofensas Sexuales Juveniles de Chicago, citada por Mendoza; 2011: 34). Este tipo de abuso se puede generar de tres formas: abuso sexual sin contacto físico (apodos que hacen referencia sexual, perseguir para besar), abuso sexual con contacto físico (tocar, empujar, pellizcar o penetrar) y abuso escolar de tipo sexual (jalar el sostén, hacer “calzón chino”, bajar pantalones, poner apodos como “zorra” o “gay” o mostrar fotos de contenido sexual).
- Abuso fraternal o *bullying* entre hermanos: por lo regular, se trata de obligar a algún miembro a cometer actos de molestia hacia otros. Dentro de este apartado ocurre la rivalidad entre hermanos, el ridiculizarse entre los mismos y hacer chismes para que se le castigue al otro.

- *Cyberbullying*: la intención es provocar burla y desacreditación al mostrar fotos o videos de la víctima, a la vez, se intenta agredir y acosar de una manera cruel.

2.6. Perfil de acosador y víctimas.

Para que el acoso escolar exista, se necesitan de dos partes: la víctima y el acosador, estos están vinculados de tal manera el acosador o *bully* tiene la necesidad de dominar y la víctima se siente vulnerable y permite que el acoso exista.

A los niños que tienen el instinto de dominar sobre los demás y poseen ese sentido de liderazgo, se les llama niños alfa y si no se les ayuda tiempo, están en riesgo de ser *bullies*, ya que se desensibilizan ante el dolor humano.

El *bully* es muy sensible para detectar a su víctima, ya que lo conoce y sabe a la perfección donde le puede causar daño. Mientras que los niños que son acosados, tienen un sentimiento constante de sentirse heridos y una autoestima muy baja, que les permite que otros tomen la iniciativa y las decisiones.

2.6.1. Características de los acosadores.

“Una característica distintiva de los agresores típicos es su belicosidad con los compañeros, hecho implícito en la definición. Pero a veces los agresores también se

muestran belicosos con los adultos, tanto con los profesores como con los padres” (Olweus; 2006: 52).

Es decir, no importa si es adulto o un compañero de escuela, el *bully* por naturaleza es violento, pero según psicólogos y psiquiatras, esconde una personalidad insegura y ansiosa.

Existen tres causas que favorecen que un niño sea un agresor: la primera es la hostilidad o resentimiento social, el sujeto tiene la necesidad de dañar a los demás y disfruta hacerlo; la segunda es la necesidad de dominio, esto es, que disfruta controlar y tener el dominio sobre los demás; la última es que, al parecer, los acosadores encuentran un beneficio de ser agresores, por ejemplo, cuando obligan a su víctima a hacerles la tarea para no ser golpeados.

Los niños resentidos son un peligro para la sociedad. Cuando el núcleo familiar es disfuncional, los integrantes lo maltratan, lo golpean y humillan, crecen con esta característica y pueden llegar a ser acosadores.

Barri (2013) menciona que se puede llegar a ser acosador cuando las familias son muy rígidas, de modo que imponen normas mediante la fuerza, sin ocuparse en lo mínimo del cuidado de los hijos, quienes aprenden los valores y patrones de conducta de otras fuentes.

2.6.2. Características de las víctimas.

En el presente apartado se mencionan algunos aspectos que caracterizan la personalidad de las víctimas de acoso escolar. Por lo que es necesario mencionar que las víctimas son personas solitarias, con una autoestima baja, inseguras, dependientes, son muy sensibles y por lo regular, se expresan negativamente de sí mismas.

Las personas “diana” son potencialmente víctimas u objeto de acoso porque “presentan una mayor probabilidad de ser víctimas de los acosadores, ya sea porque estos desarrollaron odio y envidia, celos o cualquier otro sentimiento adverso hacia ellos” (Barri; 2013: 34).

Las víctimas pueden ser:

- 1) Pasivas o sumisas: son chicos más débiles que los demás y se les considera así porque no les gusta la violencia, es decir, no responden ante el ataque.
- 2) Provocadoras: este tipo de víctimas son ansiosas y poco agresivas, provocando entre sus compañeros irritación y molestia hacia ellos.

2.6.3. Fenómenos grupales en el acoso.

La violencia en la escuela es una realidad, los adolescentes viven acoso entre iguales con frecuencia, lo cual les provoca problemas de conducta, aislamiento y repercusión a su autoestima.

El espectador o espectadores juegan un papel importante para que se llegue a dar el *bullying* entre compañeros, ya que son ellos los que pueden contribuir a para solucionar la situación o acrecentarla. Al no haber espectador, el agresor no tendrá quien ría o aplauda sus conductas violentas, por así decirlo, y la víctima no sentiría tanta vergüenza de ser humillada ante ellos.

El contagio social se entiende que es cuando un grupo tiende a seguir patrones que otros marcan, los líderes, por ejemplo; es un fenómeno que se da en las escuelas porque los alumnos más retadores, más inquietos y se vuelven admirados por sus compañeros. El grupo se solidariza con el agresor, por ser “buena onda” o simpático.

También menciona Olweus (2006) que a los agresores les va bien, ya que tienen consecuencias más positivas, es decir, los espectadores observan esa situación y se dan cuenta que el agresor es victorioso y le va bien con sus conductas agresivas.

El tercer factor es que los individuos en grupo se atreven a hacer algo que solos no harían, y el sentimiento de culpa disminuye al ser compartido por los demás.

Así pues, en resumen, los espectadores o el grupo se forma la conciencia de que esa víctima merece ser maltratada y disminuye el sentimiento de culpa, con el tiempo, “la víctima será percibida como una persona de muy poco valor que casi suplica que le peguen y que merece que se le hostigue” (Olweus; 2006: 64).

2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.

En este apartado se abordará la importancia de prevenir el *bullying* desde la familia y la escuela, pues muchas veces, las causas de este problema social se originan en estos ambientes y es ahí donde hay que intentar resolverlo.

Es necesario que tanto padres de familia como profesores estén atentos a los comportamientos de sus alumnos y ante algunas señales que puedan presentar de estar siendo víctimas de acoso escolar. “Cuanto más precoz, sea mejor pronóstico tendrá su abordaje” (Barri; 2013: 87-88).

El autor menciona que se debe educar en no reprimir las emociones, a la vez que se acepten como algo que comparten las personas, de tal modo que puedan ayudar a superar las situaciones negativas que se presenten y expresar las ideas con alegría.

Por lo tanto, en las escuelas se tiene que dar la importancia que merece la educación de valores, emociones y sentimientos, para que sea lo que impere en la sociedad, es decir, el ambiente en que se desarrollen mejor los jóvenes es aquel donde

el respeto, la tolerancia, la solidaridad y participación, así como la expresión libre de sentimientos y emociones, genere el lugar ideal.

2.7.1. Estrategias escolares.

La escuela desempeña un papel fundamental en la prevención del *bullying*, así que para que pueda actuar el personal docente y directivo, es necesario que primero abran los ojos a la realidad y se den cuenta de que el fenómeno acoso escolar existe en todas las escuelas, por lo tanto, cualquiera de sus alumnos puede ser una víctima.

“Deberíamos considerar en un centro docente de las programaciones de aula hasta el diseño y aprovechamiento de espacios, pasando por la organización horaria y de funciones del profesorado” (Barri; 2013: 93).

Asimismo, hace mención Barri (2013) que no se le ha dado importancia a algunos factores al momento de construir las escuelas, ya que se desatienden espacios que a simple vista son difíciles de cuidar o ser observados, a dichos lugares se les denominan zonas duras, son llamados así porque llegan a ser rinconcitos o escaleras donde es fácil ocultarse y cometer actos de intimidación.

Por lo tanto, es necesario que el personal docente y directivo establezca normas que regulen el comportamiento de los alumnos, estar en constante vigilancia al momento de cambios de clase o donde los alumnos tengan que trasladarse a otra aula, también sería necesario que algún maestro supervisara el grupo, mientras el titular

tenga algún asunto importante que tratar y ausentarse del salón. A la vez, el personal debe comprometerse a que las aulas sean lugares libres de violencia, así como darles la atención necesaria a los alumnos que presenten señales de ser víctimas.

Los alumnos que tengan un perfil acosador, deben ser tratados por personal especializado en el tema.

2.7.2. Estrategias familiares.

Hay que recordar que la familia es la principal fuente de amor y educación a los hijos, a partir de ella aprenden desde la infancia a convivir con valores, normas y comportamientos que los convertirán en personas positivas en la sociedad.

“Todo apoyo es poco y la mejor forma de obtenerlo es dando a conocer a las familias lo que realmente es el *bullying*, los daños que causa y como destroza a las víctimas y a sus familiares” (Barri; 2013: 97).

Un padre o madre debe estar en constante comunicación con sus hijos, para evitar que sea una víctima de acoso escolar, pero cuando el problema hubiera avanzado, podrían descubrirlo por medio de golpes físicos como rasguños, moretes, malestares físicos, desaparición de objetos, aislamiento y depresión sin motivo.

Por todo lo anterior, es importante evitar que el hogar sea un escenario de pleitos o discusiones, pues los hijos reflejan lo que se vive en casa, ellos aprenderán a vivir en violencia como algo normal y así su comportamiento será agresivo.

La familia es la única herramienta sólida que mantendrá a la sociedad libre de hostigadores y hostigados, de tal modo que hay que generar la confianza suficiente para que los alumnos se sientan apoyados, en caso de estar enfrentando este fenómeno y a la vez, ofrecerles tiempo de calidad para transmitirles valores, como el respeto y la tolerancia.

2.7.3. Estrategias terapéuticas.

Cuando un adolescente es transferido a que reciba atención especializada puede tener muchos signos visibles de maltrato o señales físicas, como moretones o raspaduras, pero existen algunos signos que pudieran alertar a quien esté al frente, como el enfermero o doctor.

Entre los indicadores clave están: “miedo a ser tocado, a desnudarse, inseguridades, miradas evitadas, respuestas contradictorias o evasivas, negación de lesiones o justificación de las mismas, son algunos de los signos que pueden darnos a entender que se está produciendo algún tipo de maltrato” (Barri; 2013: 109).

Al encontrarse en esta situación, es necesario generar un clima de confianza para que la víctima pueda ser interrogada y darse cuenta que tipo de maltrato está

sufriendo y con ello, frenar esa conducta violenta hacia su persona, de ese modo se estaría intentando lograr que el desamparo aprendido sea superado.

Además, es necesaria la intervención o terapia psicológica, “la catarsis que hace el paciente, es decir, la liberación de cargas psíquicas que le produce el hecho de haberse exployado comentando lo que le preocupa, ya es algo beneficioso, pero lógicamente es necesario no conformarnos con este aspecto beneficioso de nuestra terapia” (Barri; 2013: 111-112).

Primordialmente, de lo que se trata mediante la atención psicológica es devolver la esperanza a la víctima, para que mejore su calidad de vida y las relaciones con su entorno, ofreciéndole tácticas para conseguir que esos cambios se produzcan, para así generar estrategias de cambio, como la red de apoyo social, donde forme parte de un círculo de amistades que lo puedan proteger de algún abuso.

Una vez revisados los elementos teóricos necesarios, corresponde ahora exponer el plan metodológico seguido y la manera en que se procesaron los datos de campo. Todo ello se expone en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo se elaboró para explicar la metodología que se utilizó durante la investigación. Asimismo, se presentan los resultados encontrados y su interpretación.

3.1. Descripción metodológica.

La metodología que se utilizó en esta investigación fue desde un enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño de estudio transversal y un alcance correlacional, así como técnicas e instrumentos estandarizados para la recolección de datos.

De maera global, la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema (Hernández y cols.; 2014)

A continuación, se mencionan algunas de las características que tiene el método cuantitativo: este parte de una idea que el investigador desea conocer o cuantificar, produciendo un planteamiento del problema, para ello tiene que revisar literatura y desarrollar un marco teórico donde visualiza el alcance que puede tener su estudio, después elabora una hipótesis de lo que se cree que pueda suceder con dicha

investigación y define sus variables. Asimismo, define una población y si es necesario, una muestra para llevar a cabo la recolección de datos con ayuda de instrumentos estandarizados, que ya fueron aceptados por una comunidad científica. Con la obtención de datos, se hacen las cuantificaciones (lo que pretende este enfoque) y se procede a analizar e interpretar la información obtenida.

“La investigación cuantitativa debe ser lo más ‘objetiva’ posible. Los fenómenos que se observan o se miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados de estudio” (Unrau, Grinnell y Williams, citados por Hernández y cols.; 2014: 6).

Mientras que en el enfoque cualitativo usa la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación; el investigador puede plantear un problema, pero no sigue un proceso definido, utiliza técnicas para la recolección de datos como la observación, entrevistas, revisión de documentos, por lo tanto, sus métodos no son estandarizados.

3.1.1. Enfoque cuantitativo.

Para Hernández y cols. (2014), el enfoque cuantitativo es un proceso secuencial y probatorio donde cada etapa precede a la siguiente y no se pueden eludir pasos. Para dar inicio es necesario partir de una idea que va delimitándose a ciertos objetivos y preguntas de investigación.

Las características principales de este enfoque son las siguientes:

- Se elige una idea.
- Esta idea se transforma en una o varias preguntas de investigación.
- De estas preguntas, se derivan hipótesis y variables.
- Se desarrolla un plan para probarlas.
- Se miden estas variables en un determinado contexto.
- Se analizan las mediciones obtenidas.
- Con base en este análisis se derivan respuestas a las preguntas de investigación, de modo que se corrobore la veracidad de la hipótesis.

3.1.2. Investigación no experimental.

La investigación no experimental se puede definir según Hernández y cols. (2014) como la búsqueda del conocimiento sin realizar ningún cambio en las variables estudiadas, con el fin de observar los fenómenos en su ambiente natural para un análisis certero. La investigación no experimental se refiere a realizar la investigación sin manipular intencionadamente variables, es decir, no se construye ninguna situación, sino que se observan las que ya existen y que no son provocadas intencionalmente.

El presente estudio es no experimental, pues va directamente a donde se está presentando la problemática, en el contexto natural de los alumnos: la escuela.

3.1.3. Diseño transversal.

Para Hernández y cols. (2014), el diseño de investigación transversal es la recolección de datos en un tiempo único, es decir, es como si se tomara una fotografía de algo que sucede. El propósito es describir las variables y analizar su interrelación.

La investigación tuvo un diseño transversal, lo que significa que se recolectaron los datos en un mismo momento, en un tiempo único, además, tiene como propósito describir variables y analizar su interrelación.

3.1.4. Alcance correlacional.

Para Hernández y cols. (2014), los estudios tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular.

Para poder evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios se mide primero cada una de estas y después se cuantifican, analizan y establecen vinculaciones.

Es importante rescatar que las mediciones de las variables que se van a correlacionar, provengan de los mismos casos o participantes, pues no sería lo usual que se correlacionen mediciones de una variable hechas en un grupo de personas con las mediciones de otra variable aplicadas a personas distintas.

Entonces, se puede decir que la utilidad principal de estudio correlacional es intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen las variables relacionadas.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Existen diversas técnicas para extraer datos en una investigación, estas se definen una vez que se ha elegido el diseño y enfoque adecuado para la investigación, es decir, si esta investigación es cualitativa o cuantitativa, pero en la presente, se aplicó un instrumento estandarizado para medir las variables y corroborar las hipótesis.

Los instrumentos estandarizados tienen la ventaja que son desarrollados por especialistas en la investigación y pueden ser utilizados para la medición de variables. Algunas de las ventajas de estos es que tienen estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez, ya que este es un requisito indispensable para la validación del proceso de investigación.

Hernández y cols. (2013) hacen referencia que la confiabilidad de un instrumento se da cuando es aplicado en repetidas ocasiones el mismo instrumento al mismo sujeto y los resultados son iguales. Entonces se puede entender que la confiabilidad es el grado en que un instrumento produce los mismos resultados.

En cuanto a la validez en una investigación “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández y cols.; 2014: 200).

Es este caso, para medir el estrés, se utilizó la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R) fue creada por Reynolds y Richmond en 1997; consta de 37 reactivos y fue diseñada para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad de los niños y adolescentes de 6 a 19 años, este instrumento puede aplicarse de manera individual o colectiva. El individuo responde a cada afirmación al encerrar en un círculo la respuesta “sí” o “no”, según corresponda. Cabe mencionar que diversos autores consideran la ansiedad como un indicador fundamental del estrés.

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

Los datos psicométricos de este instrumento son: un índice de confiabilidad de 0.08 calculado mediante la prueba alpha de Cronbach. De igual manera, para lograr la validez se usaron varias modalidades: de contenido, de criterio, concurrente y de constructo.

La prueba de INSEBULL, por otra parte, se enfoca en la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de

examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme.

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

El INSEBULL permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- a) Intimidación: es el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista/agresor en situaciones de *bullying*.
- b) Victimización: es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones de *bullying*.
- c) Solución moral: es la falta de salidas al maltrato y el posicionamiento moral que hace que el sujeto ante la situación de maltrato.
- d) Red social: es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- e) Falta de integración social: expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.
- f) Constatación de maltrato: es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.

- g) Identificación en participantes del *bullying*: grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- h) Vulnerabilidad escolar ante el abuso: expresión de temores escolares ante el maltrato.

Las opciones de respuesta son simples, consta de incisos y se deberá marcar una o varias opciones de acuerdo con lo que indique el reactivo, las instrucciones se encuentran en la primera hoja, conjuntamente con una breve explicación de lo que es el *bullying*.

3.2 Población.

Se entiende por población a “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, referido por Hernández y cols.; 2014: 174).

En el presente estudio, la población a estudiar está formada por seis grupos: dos primeros, dos segundos y dos terceros, de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, turno matutino. De esta población, 43 sujetos son del sexo femenino y 32 son del sexo masculino, con un total de 75 alumnos. Sus edades oscilan entre los 11 y 15 años.

Los pobladores de dicha comunidad provienen de un nivel socioeconómico bajo, viven en una zona rural marginada donde todos los integrantes de las familias contribuyen al gasto familiar.

Al tenerse una población de estudio pequeña, como estrategia metodológica se tomó como unidad de muestro a todos los estudiantes ya referidos, ya que de ellos se obtuvieron las medidas correspondientes a las dos variables que ocupan a la investigadora.

3.3. Descripción del proceso de investigación.

Esta idea de investigación surgió durante la observación del comportamiento de algunos alumnos en la hora de su receso, ya que se mostraban inquietos, un poco más ruidosos que de costumbre y las llamadas a la dirección por problemas entre iguales eran más constantes. Fue a partir de ahí que surgió la hipótesis donde se pretendía conocer si el estrés que viven los adolescentes, influye en la percepción de acoso escolar.

De este modo, se prosiguió a plantear una serie de objetivos alcanzables durante el desarrollo de la indagación, mismos que se cumplieron. También se elaboró un marco teórico, donde se desarrollaron las dos variables que fueron: acoso escolar y estrés, con el fin de que el lector tuviera un panorama claro de lo que se pretendía con dicha investigación. En el desarrollo de las variables, cabe señalar que se mencionaron los conceptos, así como sus características.

La investigación de campo, en términos generales, se llevó a cabo sin problema alguno. A continuación, se describe como se llevó a cabo dicho proceso.

Para realizar esta investigación, se procedió de la siguiente manera; primeramente, se pidió permiso a la directora de la institución educativa, quien accedió inmediatamente a que la investigación se realizara. Seguido de eso, se solicitó a cada uno de los seis maestros responsables de grupo, permitiera que sus alumnos respondieran dichas pruebas en las primeras horas de clase, es decir, entre 8:00 a.m. y 10:00 a.m., esto con la finalidad de que los alumnos estuvieran relajados y no tuvieran la necesidad de estar saliendo de su aula y con esto, distraerse.

El primer día se aplicó a tres grupos (primero B, segundo B y tercero B) la escala de ansiedad (CMAS-R), con una duración aproximada de 20 minutos en cada salón. Previamente se les comentó a los alumnos la intención de que ellos colaboraran en dicha investigación, mencionándoles también que fueran lo más honestos, después se dio lectura a las instrucciones para el llenado de su test.

En su mayoría se mostraron participantes y entusiasmados al estar contestando. La mecánica con estos tres grupos fue que el investigador les ayudaba a leer la pregunta y se daría un tiempo para que eligieran su respuesta.

Al siguiente día se llevó a cabo la aplicación en los grupos restantes (primero A, segundo A y tercero A), con los mismos horarios arriba mencionados, dándoles las

mismas indicaciones generales, los alumnos se mostraron interesados y hacían comentarios de que les parecía agradable esa prueba.

La mecánica en el grupo de primero A fue distinta porque estaban un poco inquietos, bromeando y haciendo desorden durante la explicación para el llenado, la investigadora se vio en la necesidad de sacar a los hombres del salón para que primero contestaran las mujeres; al finalizar entraron los hombres y comenzaron el llenado de su prueba.

Para la segunda etapa, la aplicación del INSEBULL, se llevó a cabo una semana después y se procedió de la siguiente manera: se les solicitó a los profesores permitieran la aplicación en las primeras horas de clases, a lo que ellos accedieron.

Se inició con los grupos de tercero A y B y el segundo B, se les leyeron las indicaciones y la breve explicación de que trataba ese test, e igualmente se enfatizó en la sinceridad de parte de los alumnos al responder en sus hojas.

Se dio inicio anotando en el pizarrón las respuestas de la primera pregunta (a.- insultar, poner motes, b.- reírse de alguien, dejar en ridículo, c.- hacer daño físico, d.- hablar mal de alguien, e.- amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas, f.- rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar, g.- meterse con alguien con sus msm, emals, móvil, por internet, etc.) para que fuera más fácil ordenar y responder ese reactivo, pero se dejó para el final la resolución de esa pregunta. Con ayuda de la

investigadora se fueron leyendo una a una cada pregunta y si era necesario, les repetía los incisos de respuesta, para que esta fuera clara.

Al finalizar de responder, se les dio 5 minutos para que pudieran responder la primera pregunta, observando en el pizarrón las anotaciones.

Algo que pareció importante y de gran utilidad, fue solicitar a los alumnos poner en la parte superior de su hoja de respuestas su nombre y grupo, para poder hacer la interpretación correspondiente de los resultados. El tiempo estimado en la aplicación de este test fue de 40 minutos, ya que los alumnos en repetidas ocasiones solicitaban que se les repitiera las respuestas.

En la aplicación con los grupos de primero A y B y el segundo A, se imitó el mismo mecanismo de leer la pregunta y dar un tiempo para responder, también de anotar en el pizarrón las respuestas de la pregunta uno y dejarla para responder hasta el final; de igual manera, se les solicitó que respondieran de manera consciente y sincera, también se les dio la indicación de poner su nombre y grupo en la parte superior de la hoja.

El tiempo que se llevaron en responder fue variado, los primeros estudiantes tardaron de 40 a 45 minutos, porque solicitaban que se les volviera a leer tanto pregunta como respuesta; por otra parte, el grupo de segundo terminó en 25 minutos y sin problemas.

El proceso de calificación de los reactivos de CMAS-R se realizó contando cada una de las encuestas por grupo y anotando los puntajes naturales y posteriormente, de acuerdo con el sexo y edad, convertir las puntuaciones en percentiles y finalmente, en puntuación T o puntaje escalar. Para detectar cuantos test tenían que ser eliminados de acuerdo con la puntuación escalar obtenida, se tomó que el resultado en la escala de mentira fuera igual a 14 o mayor.

Teniendo los puntajes T y escalares, se realizó el vaciado de información en un archivo de Excel, creado por la investigadora, el cual tenía un apartado para el vaciado de nombre y varios para sus puntajes de cada una de las variables.

Asimismo, en la recopilación de respuestas para obtener los puntajes del autoinforme INSEBULL, se facilitó debido a que este instrumento cuenta con una hoja de cálculo que permite vaciar, una a una, las respuestas de cada alumno, para posteriormente realizar su interpretación.

A partir de los datos obtenidos se procedió al análisis estadístico de la información y su interpretación, de estos se obtuvieron medidas de tendencia central, puntajes preocupantes, correlación “r” de Pearson, varianza de factores comunes, así como sus porcentajes de influencia.

Este análisis de resultados se describe el siguiente apartado.

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; por último, en la tercera tratará sobre la relación encontrada entre ambas variables.

3.4.1 El nivel de estrés que presentan los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, turno matutino.

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).

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

La media aritmética en el nivel de ansiedad total fue de 60. La media aritmética 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). La mediana obtenida para la escala de ansiedad total fue de 58.

De acuerdo con Elorza (2007), la moda hace referencia a la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda obtenida fue de 53.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de datos (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total es de 8.1.

Particularmente, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 13, una mediana de 12 y una moda representativa de 10, siendo la desviación estándar de 2.9.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 12, una mediana de 12 y una moda de 12. La desviación estándar fue de 2.5

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 11, una mediana de 10 y una moda de 9, obteniendo una desviación estándar de 2.4.

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 promedio de estrés se encuentra en el límite superior del rango de normalidad, por lo que resulta preocupante institucionalmente. Lo anterior en función de lo que las medidas de tendencia central muestran en la escala de ansiedad total.

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

Con el 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, es decir, preocupantes.

En la escala de ansiedad total, el 40% de los sujetos se ubica con puntajes altos, en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje de sujetos es de 48%, mientras que en la de inquietud/hipersensibilidad es de 43%, el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala de preocupaciones sociales/concentración es de 21%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son muy preocupantes a nivel institucional, debido a que hay un porcentaje muy alto de alumnos con niveles excesivos de estrés en la población estudiada. Debido a esto, es necesario que la institución educativa implemente medidas urgentes para resolver esta problemática.

3.4.2. Percepción del acoso escolar en la población de estudio.

De acuerdo con Cerezo, (citado por Salgado y cols.; 2000: 134) se refiere al acoso escolar como “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensa y aislamiento”.

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

La escala de intimidación se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007) en esta escala se obtuvo una media de 106, una mediana de 107.9, una moda de 93.71 y una desviación estándar de 9.2.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 97, una mediana de 95.92, una moda de 95.92 y una desviación estándar de 9.2.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 109, una mediana de 109.4, una moda de 92.95 y una desviación estándar de 10.8.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 97.62, una moda de 100.8 y una desviación estándar de 9.8.

La escala de constatación social de maltrato, señala el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 123, una mediana de 121.1, una moda de 114.9 y una desviación estándar de 9.3.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 99, una mediana de 99.13, una moda de 96.69 y una desviación estándar de 7.1.

La escala de vulnerabilidad, facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 109, una mediana de 107.5, una moda de 102.6 y una desviación estándar de 11.6.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 110, una mediana de 111.2, una moda de 115.3 y una desviación estándar de 7.5.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión y maltrato, se muestra una media de 112, una mediana de 114.1, una moda de 103.2 y una desviación estándar de 12.8.

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

Es importante mencionar que la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan, por lo general, en un nivel normal, destacando las escalas de victimización, vulnerabilidad y total maltrato.

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

En la escala de intimidación, el 20% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 3%; en la escala de victimización, el 40%; en la inadaptación social, el 4%; en la constatación del maltrato, el 81%; en la que respecta a la identificación, fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 35%; respecto a la falta de integración social, 29%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 49%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

A partir de los datos obtenidos en la investigación de campo, se pueden afirmar que la percepción del *bullying* en los alumnos de la escuela telesecundaria de Cutzato,

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 pueden ser foco de atención para situaciones de riesgo en las que se pueda presentar el acoso escolar.

Las únicas escalas donde se presentan muchos casos es en la de constatación de maltrato, por lo que se infiere que los alumnos son conscientes de que existen situaciones o hechos del maltrato y sus causas, también en la escala de total previsión maltrato.

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 telesecundaria de Cutzato, se encontró que, entre el nivel de estrés indicado por el puntaje de ansiedad total y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de 0.23, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson.

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

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de intimidación, hay una relación de 5%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de relación de 0.12 obtenido con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y dicha escala, existe una correlación positiva débil.

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

Asimismo, se encontró que, entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.19 según la prueba “r” de Pearson. Esto

significa que, entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

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

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.10, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala en cuestión, no existe correlación.

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

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.24 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo cual significa que, entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato, hay una relación de 6%.

El nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.08 obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala referida, no existe una correlación.

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

Conjuntamente, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.23, según la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y dicha escala, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad, hay una relación de 5%.

Entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.22, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala indicada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad, hay una relación de 5%.

Finalmente, se encontró que, entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato, existe un coeficiente de correlación de 0.31 obtenido con la

prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

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

Cabe mencionar que una relación entre variables se considera significativa a partir del 10%. Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas, se muestran en el Anexo 5.

En función de lo anterior, no se encontró una relación significativa ente el nivel de estrés y la precepción del *bullying*.

En consecuencia, se confirma la hipótesis nula, que plantea que el nivel de estrés no se relaciona significativamente con la percepción del acoso escolar en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato, del ciclo escolar 2015-2016, esto se refiere a la no relación entre las variables en cada una de las escalas.

CONCLUSIONES

El problema de investigación del cual surgió este estudio, plantea una interrogante central: ¿En qué medida el nivel de estrés que presentan los alumnos se relaciona con la percepción del acoso escolar? A partir de ella, se plantearon dos hipótesis: una de trabajo y otra nula, las cuales se corroboraron con investigación de campo y se llegó a la conclusión de que el nivel de estrés no se relaciona significativamente con la percepción del *bullying*.

Como parte del proyecto, se plantearon objetivos tanto de carácter general como particulares, los cuales se lograron cumplir de forma satisfactoria.

Los objetivos particulares referidos a la teoría sobre el estrés, se cumplieron en el capítulo número uno; adicionalmente, los objetivos particulares que abordan el sustento teórico de la variable acoso escolar, se lograron cubrir en el capítulo número dos; finalmente, los objetivos que hacen referencia a la investigación de campo, se pudieron alcanzar con los datos recabados y el análisis posterior, que se presenta en el capítulo tres.

Como consecuencia del cumplimiento de los objetivos particulares, se pudo alcanzar el objetivo general, en el cual se pretendió establecer el grado de relación que existe entre el estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cutzato.

Como hallazgo importante del presente estudio se encontró que los niveles de estrés en la población de estudio se encuentran en un nivel preocupante institucionalmente.

A partir de los resultados obtenidos, se puede sugerir continuar investigando sobre el tema, particularmente, sería enriquecedor realizar estudios con enfoque cualitativo o mixto, donde se puedan dar cuenta de las causas que están generando esta problemática de estrés en los alumnos, rescatando las situaciones familiares, académicos o sociales que pudieran estar afectando al adolescente en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MESOGRAFÍA

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

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

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

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

Recuperado de

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

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

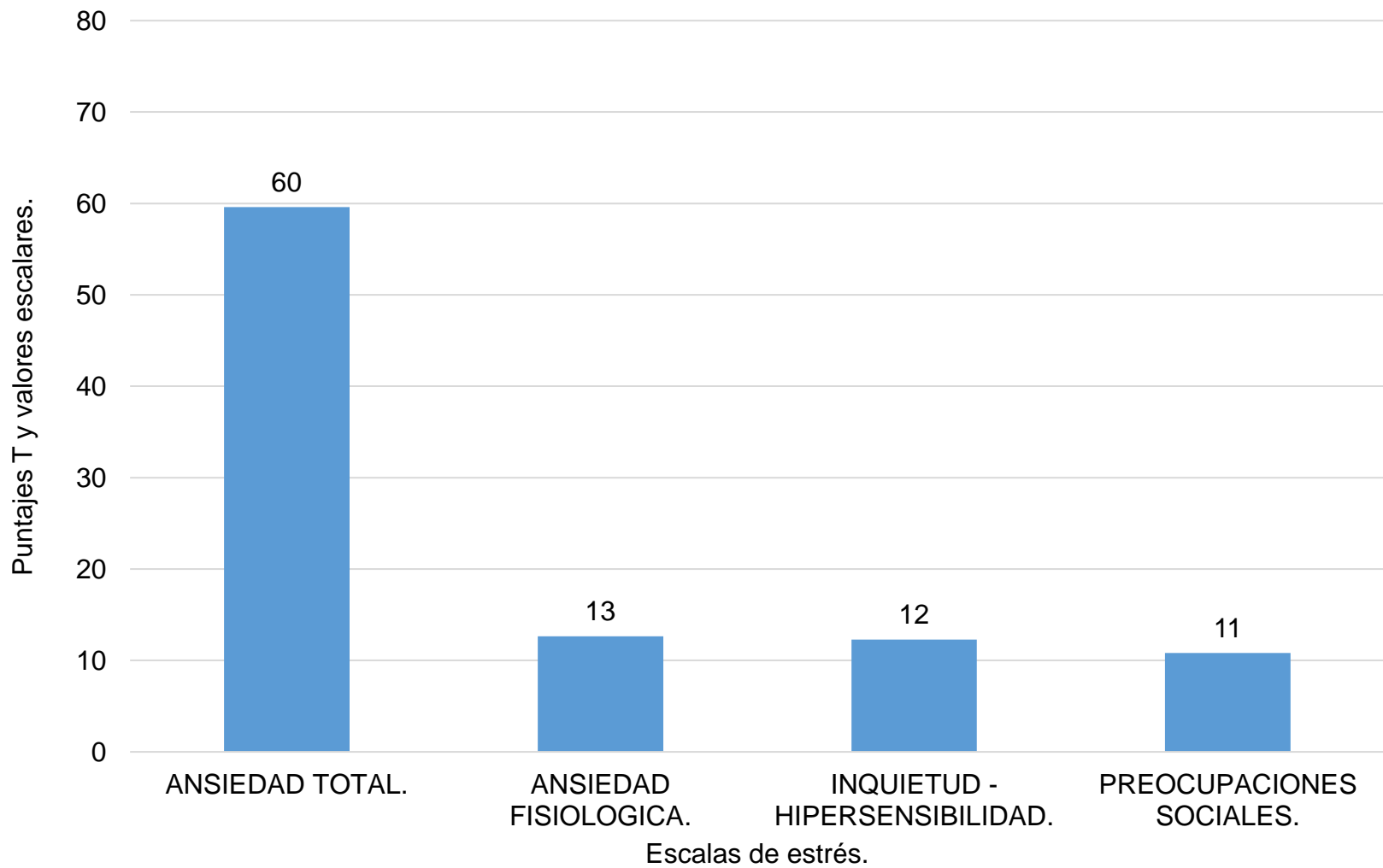
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

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

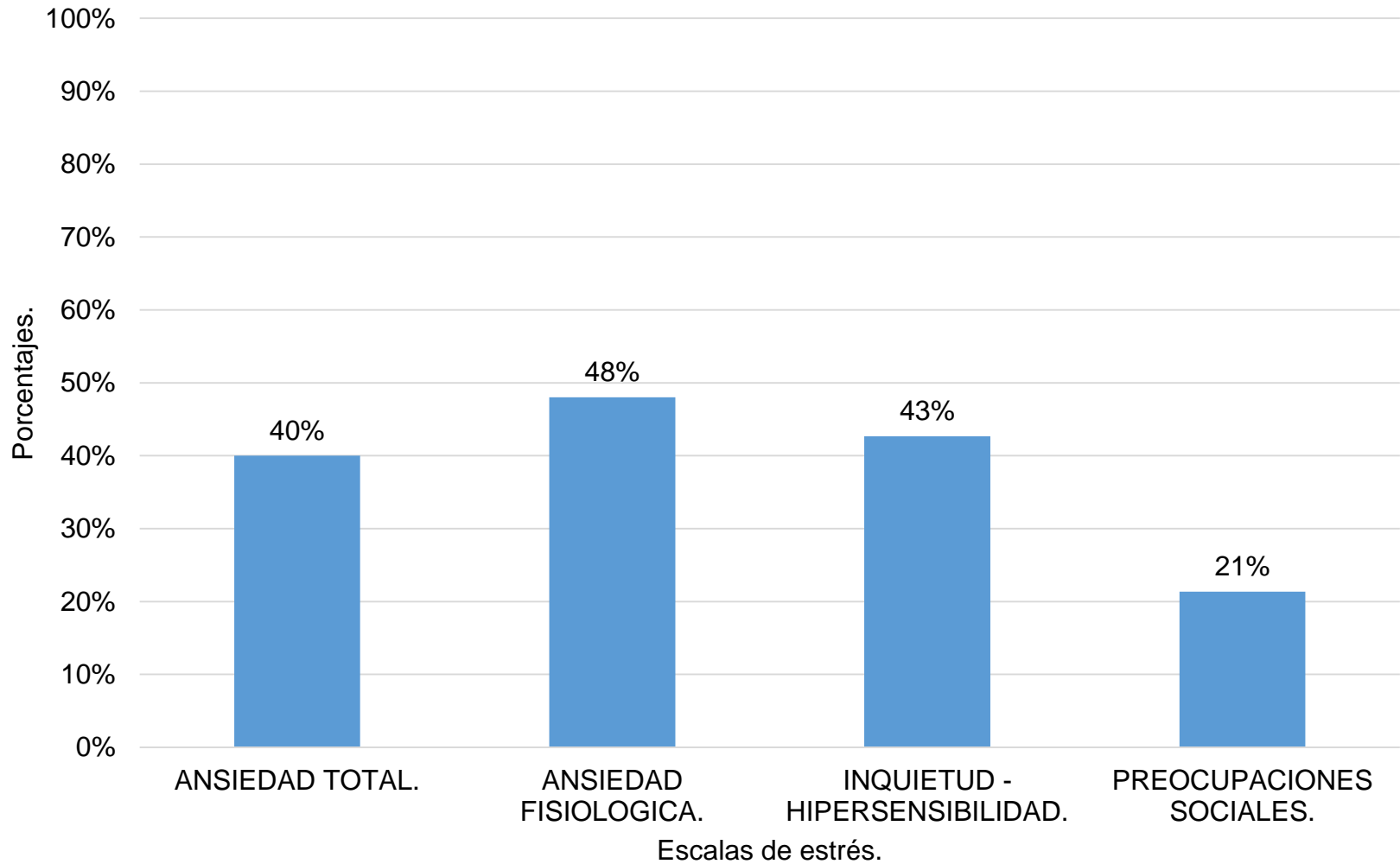
Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

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

ANEXO 1 MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE ESTRÉS

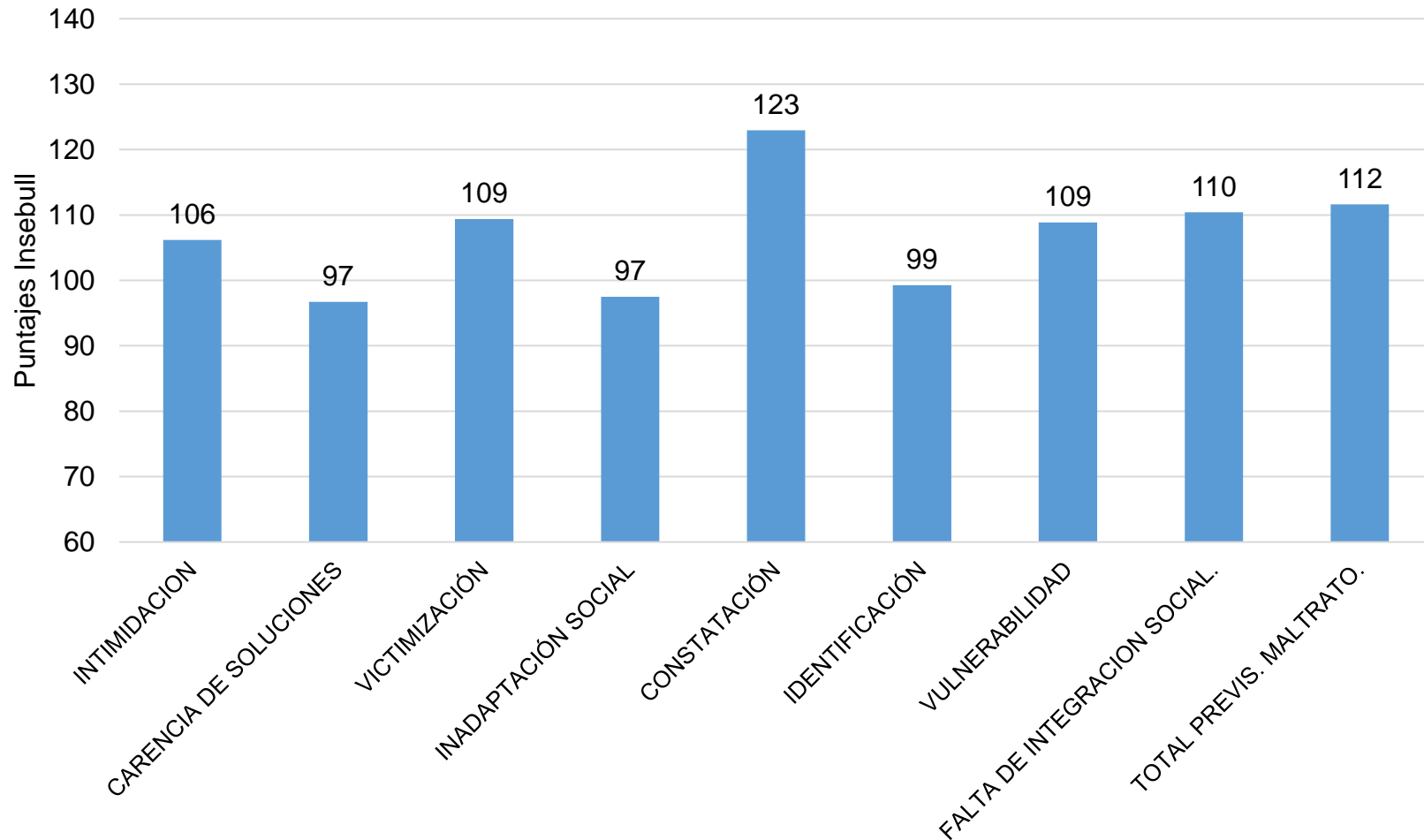


ANEXO 2 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE ESTRÉS



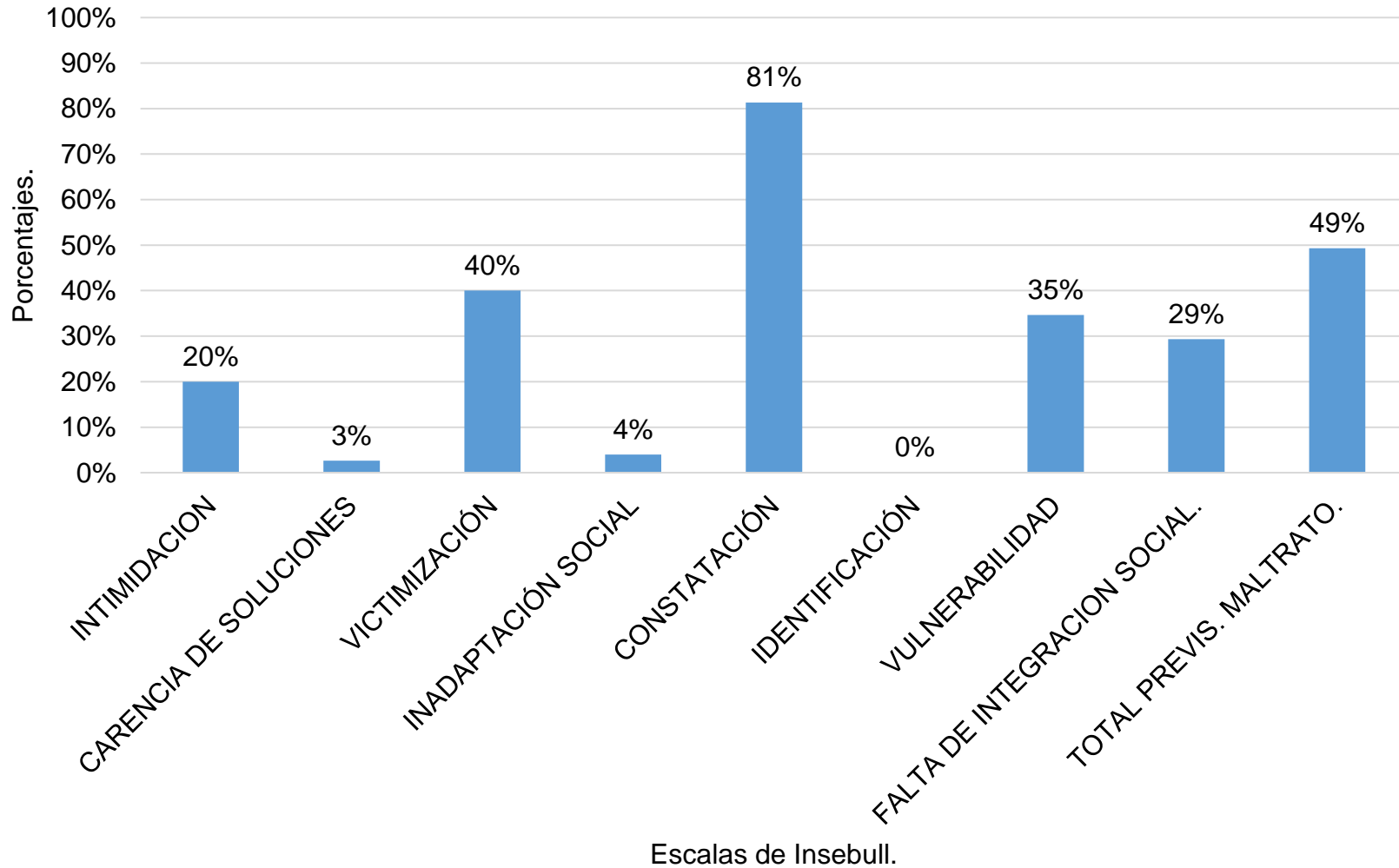
ANEXO 3

MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DE ACOSO ESCOLAR



Escalas de percepción de acoso escolar.

ANEXO 4 PORCENTAJE DE PUNTAJES PREOCUPANTES EN LAS ESCALAS DE INSEBULL



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

