



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

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

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

*RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTRÉS Y LA PERCEPCIÓN DEL  
BULLYING EN ADOLESCENTES*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**Simón Blas González**

**Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos**

**Uruapan, Michoacán. 21 de febrero de 2017.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	1
Planteamiento del problema . . . . .	3
Objetivos . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	6
Justificación . . . . .	8
Marco de referencia . . . . .	9

## **Capítulo 1. El estrés.**

1.1. Antecedentes históricos del estrés . . . . .	11
1.2. Tres enfoques teóricos del estrés . . . . .	13
1.2.1. Estrés como estímulo . . . . .	14
1.2.2 Estrés como respuesta . . . . .	15
1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista) . . . . .	17
1.3. Los estresores . . . . .	18
1.3.1 Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos . . . . .	19
1.3.2. Estresores biogénicos . . . . .	22
1.3.3. Estresores en el ámbito académico . . . . .	23
1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés . . . . .	24
1.5. Los moduladores del estrés . . . . .	25
1.5.1. El control percibido . . . . .	26

1.5.2. El apoyo social	27
1.5.3. Tipos de personalidad: A/B	28
1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos	30
1.6. Los efectos negativos del estrés	31

## **Capítulo 2. El *bullying*.**

2.1 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	34
2.2. Concepto	35
2.3. Causas del <i>bullying</i>	37
2.3.1. Factores de riesgo escolares	38
2.3.2. Factores de riesgo familiares	42
2.3.3. Factores de riesgo sociales	43
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	44
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	46
2.6. Perfil de acosadores, víctimas y espectadores	48
2.6.1. Características de los acosadores	48
2.6.2. Características de las víctimas	49
2.6.3. Otros participantes en el acoso	50
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento	51
2.7.1. Estrategias escolares	52
2.7.2. Estrategias familiares	53
2.7.3. Estrategias terapéuticas	55

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

3.1. Descripción metodológica . . . . .	57
3.1.1. Enfoque cuantitativo . . . . .	58
3.1.2. Estudio no experimental . . . . .	59
3.1.3. Investigación trasversal . . . . .	60
3.1.4. Alcance correlacional . . . . .	61
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . . .	62
3.2. Población y muestra . . . . .	64
3.2.1. Delimitación y descripción de la población . . . . .	65
3.2.2. Proceso de selección de muestra . . . . .	65
3.3. Descripción del proceso de investigación . . . . .	66
3.4. Análisis e interpretación de resultados . . . . .	69
3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Don Vasco	69
3.4.2. Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio .	72
3.4.3. Relación entre el nivel el estrés y los indicadores del <i>bullying</i> .	76
Conclusiones. . . . .	81
Bibliografía. . . . .	84
Mesografía . . . . .	86
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un reporte de investigación que tiene como objetivo medir la relación entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en adolescentes de la Escuela Secundaria Don Vasco, de Uruapan, Michoacán. Como primera tarea, se muestran a continuación los elementos contextuales necesarios para que el lector tenga una mejor comprensión del presente trabajo.

## **Antecedentes.**

En el presente apartado se presentará la relación que existe entre el estrés y el *bullying* en la Escuela Secundaria Don Vasco, así como las principales características de dichas variables.

De manera inicial, el término estrés está definido “como una ‘condición psicológica’ que se activa cuando una persona percibe e interpreta una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante de sus recursos, ya que le exige un sobreesfuerzo y, por tanto, es posible que ponga en peligro su bienestar personal”. (Sánchez; 2007: 14).

Por otra parte, Mora (2006) indica que el *bullying* es un maltrato y victimización tanto físico como psicológico entre iguales, que a la larga puede desembocar en estrés en la vida adulta.

Respecto a la primera variable, Caldera y cols. (2006) realizaron una investigación para identificar la relación que hay entre el estrés y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología, dicha investigación se realizó en el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), en Jalisco, México. La investigación se titula “Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos”.

El estudio fue aplicado al total de los alumnos de la carrera de psicología, equivalente a 150 alumnos. La metodología de la investigación es de tipo cuantitativo, correlacional y transversal. Primero se explica el tipo de estrés que se deriva de las actividades escolares y cómo esto tiene relación con el rendimiento académico.

El instrumento utilizado fue el Inventario de Estrés Académico (IEA), los resultados obtenidos sugieren que no hay una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de estrés, solo el 19.13% del total de alumnos presentó un alto nivel de estrés. En conclusión, si bien no hay una relación clara entre estas dos variables, se identificó que los niveles bajos de estrés son las mejores condiciones para la enseñanza.

Por otra parte, Mora (2006) realizó un estudio acerca del *bullying* y los efectos que tiene a largo plazo. Su estudio se titula “Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadores de los efectos a largo plazo de las víctimas de *bullying*?” Se evaluaron 219 estudiantes universitarios de entre 19 y 40 años.

El instrumento utilizado fue una versión modificada del *Retrospective Bullying Questionnaire* (RBQ, Cuestionario Retrospectivo de Intimidación), que a su vez incluía una escala de estrés. Los resultados demuestran que lo que condiciona el estrés en la vida adulta no es el saber cómo afrontar el *bullying*, sino la evaluación que se hace de la situación.

Las personas que presencian un episodio de *bullying* como un reto, no suelen tener estrés en su vida adulta, en cambio, las personas que lo evaden suelen presentar altos niveles de estrés en su adultez.

Las situaciones que se han presentado en la sociedad actual, incluyen el que jovencitas se corten en sus brazos, o alumnos que molestan a sus compañeros; todo esto es debido a que algunos de los educandos tienen problemas familiares.

### **Planteamiento del problema.**

Es importante estudiar el estrés porque en la actualidad, la población sufre de altos niveles de esta característica, tanto en el entorno laboral, como en el educativo o en la vida diaria. El estrés puede acortar la vida y aumenta las posibilidades de sufrir alguna enfermedad mental o cerebral.

Se dice que en este país se tiene el primer lugar en casos de *bullying* entre niños y adolescentes de 10 y 14 años y que en el Distrito Federal (D.F.), una de cada seis víctimas de acoso escolar intenta suicidarse.



A pesar de que se ha estudiado el *bullying* por ser un fenómeno relativamente nuevo en la sociedad, no se comprende en su totalidad y aún no hay muchos mecanismos para contrarrestarlo.

Al conocer la relación que hay entre las víctimas de *bullying* y cómo estas tienden a presentar niveles elevados de ansiedad y estrés, se puede detectar a tiempo dicha problemática y evitar que la víctima sufra un alto grado de infelicidad, lo cual a su vez ocasione estrés en su vida adulta.

Es necesario realizar estudios sobre el *bullying* y el estrés que este ocasiona, así como sus efectos en las instituciones educativas, que es donde se presentan estos casos con más frecuencia. De ahí que se haya llevado un estudio en la institución ya referida.

Se tiene conocimiento del estrés como algo general y se podría decir que pareciera ser hasta cierto punto normal en estos días, pero las personas podrían estar sufriendo trastornos de ansiedad o ataques de pánico, perjudicando significativamente su nivel de vida.

Finalmente, con este estudio se pretendió conocer si existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en adolescentes de la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Objetivos.**

Las directrices que se presentan enseguida, regularon las tareas teóricas y metodológicas necesarias para examinar el problema de investigación.

### **Objetivo general.**

Determinar la relación entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares.**

1. Definir el concepto de estrés.
2. Identificar las principales causas del estrés.
3. Analizar las principales aportaciones teóricas sobre el estrés.
4. Definir el término *bullying*.
5. Determinar las principales aportaciones teóricas sobre el *bullying*.
6. Analizar la importancia que tiene el fenómeno del *bullying* en la psicología.
7. Medir el nivel de estrés de los alumnos de la Escuela Secundaria Don Vasco.
8. Cuantificar la percepción de *bullying* en los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.

## **Hipótesis.**

El avance en el conocimiento teórico y metodológico sobre las variables estudiadas, permitió la formulación de explicaciones tentativas sobre su relación. Estas fueron corroboradas al final de la investigación.

### **Hipótesis de trabajo.**

Existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en adolescentes de la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

### **Hipótesis de nula.**

No existe una relación significativa entre el nivel de entres y la percepción del *bullying* en adolescentes de la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Operacionalización de las variables.**

La variable estrés está definida operacionalmente como el resultado que los sujetos de estudio obtuvieron como producto de la administración del test denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R), que fue creado por Reynolds y Richmond (1997). Los resultados obtenidos de la prueba indican el nivel de estrés que

presentan los sujetos de la investigación. La prueba ofrece cuatro puntuaciones subescalares y una total, las cuales son:

- A) Ansiedad fisiológica.
- B) Inquietud-hipersensibilidad.
- C) Preocupaciones sociales-concentración.
- D) De mentira.
- E) Ansiedad total.

La variable *bullying* se define operacionalmente como resultado de la aplicación de la escala INSEBULL, que es un test de corrección informatizada donde se avalúa en maltrato entre estudiantes, sus autores son José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007).

La prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, este presenta dos formas, una para alumnos y otra para profesores; el instrumento proporciona información de cómo perciben la situación ambos sujetos de estudio.

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

## **Justificación.**

Actualmente existe un gran número de casos de *bullying*, sobre todo en las instituciones educativas. Al realizar este estudio se pretende aumentar el acervo en cuanto al estrés y el *bullying* que se tiene dentro de la institución en la que se llevó a cabo la investigación y de esta forma, prevenir que se presenten o, por lo menos, que disminuya la frecuencia de este tipo de problemáticas dentro de la institución.

Esta investigación se enfocó en determinar la relación del nivel de estrés con la percepción del *bullying* en los alumnos, al obtener los resultados y conocer las causas que provocan el *bullying* dentro de su escuela; esto será de benéfico para los alumnos, dado que los ayudará a tener un mejor rendimiento académico y sobre todo a contar con un mayor bienestar físico y emocional.

Realizar esta investigación y conocer sus resultados también será de ayuda social, ya que los fenómenos del acoso y del estrés no son algo particular de las instituciones educativas, pueden estar presentes en diferentes ámbitos sociales y el conocer sobre este tema será de gran ayuda.

Por otra parte, los datos recabados de esta investigación se podrán tomar como referencia por estudiantes o egresados de la carrera de psicología, que les interese conocer más acerca de estos fenómenos en particular o bien, para entender el comportamiento humano bajo algunas situaciones de estrés.

## **Marco de referencia.**

El presente estudio se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Don Vasco, que se encuentra ubicada en la calle Cuauhtémoc #6, colonia Centro, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, México. Tiene 24 años de antigüedad, ya que se fundó en el año de 1991. Esta escuela es privada y laica; con esto se quiere decir que no practica ninguna doctrina religiosa o credo en particular ni se discrimina a nadie por sus creencias específicas.

Tiene un sistema basado en competencias. Su misión consiste en “ser un espacio de desarrollo personal que promueva a través de la participación social, la incorporación de valores y hábitos emocionales positivos para los alumnos y sus familias”.

Su visión radica en “convertirse en un espacio de desarrollo personal constante para los alumnos y padres de familia de la Escuela Secundaria Don vasco”.

La población que atiende, al ser una escuela secundaria, son adolescentes de entre 12 y 15 años de edad. El total de alumnos es de 265, de un nivel socioeconómico medio-alto y alto.

El total de docentes es de 19, de los cuales 14 tienen como profesión la docencia y los 5 restantes tienen una profesión relacionada con la educación; existen además dos directivos, que son el director y el subdirector.

El plantel cuenta con 3 edificios, de ellos, el principal es donde se encuentran las aulas; el edificio aledaño es una bodega y el restante es de sanitarios, solo cuenta con una cancha deportiva de futbol y un patio, que a su vez es cancha de basquetbol y cuenta con tres áreas verdes.

Por último, las situaciones que se han presentado es que los jóvenes se insulten de manera verbal, ya sea con palabras altisonantes o sobrenombres, en otros casos los alumnos mayores obligan a los menores a realizar actividades en contra de su voluntad, por medio de amenazas e insultos, aunque generalmente los abusados no lo comentan con nadie.

# **CAPÍTULO 1**

## **EL ESTRÉS**

En el presente capítulo se examina la variable estrés, para lo cual se expone desde sus antecedentes históricos, pasando por los beneficios y problemas que causa, tanto físicos como emocionales; asimismo, se describen las problemáticas en los alumnos, así como los diferentes tipos de estrés.

### **1.1. Antecedentes históricos del estrés**

Según Lazarus y Lazarus (2000), Robert Hooke comparó el estrés con la carga que un puente puede resistir; es esto similar a la tensión psicológica, fisiológica y social que resiste una persona en su vida diaria.

Dicho autor tenía especial interés en las características que hacían que los metales fuesen vulnerables a deformarse o romperse por una carga, por ejemplo: el hierro forjado era moldeable y resistía la carga, al contrario del hierro fundido, que es duro y se rompe con facilidad. En suma, los metales tienen una resistencia diferente de acuerdo con la carga que soportan, esto es similar la capacidad de una persona para resistir el estrés.



De acuerdo con Sánchez (2007), Claude Bernard confirmó que los seres vivos son provistos genéticamente para afrontar cualquier situación externa que se presente, por medio de los mecanismos de defensa internos que poseen.

De esta forma, Sánchez (2007) afirma que Cannon sugirió el término homeostasis, que era la respuesta del sistema nervioso central ante una agresión, descargando adrenalina y preparando al cuerpo para el ataque o fuga. Con esto se pudo notar que hay una relación entre lo psicológico y fisiológico.

El término estrés tiene un origen anglosajón y significa tensión. “El concepto del estrés se remonta a la década de 1930, cuando un joven austriaco de 20 años de edad de la carrera de medicina de la universidad de Praga, Hans Selye, observó que todos los enfermos a quienes estudiaba, indistintamente de la enfermedad que padecían, presentaban síntomas comunes y generales: cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, entre otros síntomas más específicos” (Caldera y cols.; 2007: 78-79).

Finalmente, Lazarus y Lazarus (2000) señalan que durante la Primera Guerra Mundial, se pensaba erróneamente que el estrés era algo neurológico y no psicológico. Durante la Segunda Guerra Mundial, en cambio, cuando los soldados sufrían estrés, a los episodios que manifestaban se les llamaba fatiga de guerra o neurosis de combate.

A los gobiernos de los países les interesaba saber cómo escoger a los soldados con menos estrés y enseñarlos a manejarlo. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial,

se dieron cuenta que el estrés no era exclusivo de la guerra, sino que también formaba parte de la vida cotidiana.

No era posible predecir los efectos del estrés con facilidad; había personas que bajo los efectos del estrés mostraban una mejoría en las actividades que desempeñaban, al contrario de otros individuos que se ven afectados en su desempeño por el estrés; entonces fue necesario encontrar una explicación psicológica para el estrés.

## **1.2. Tres enfoques teóricos del estrés.**

Los fenómenos estudiados a la luz de la ciencia, frecuentemente son abordados desde diversas perspectivas. A continuación se hablará sobre los enfoques de estudio del estrés, específicamente de los siguientes.

- 1) El estrés como variable dependiente: de acuerdo con Travers y Cooper (1996), es una respuesta a los estímulos de alguna situación o contexto, que sean molestos para el individuo.
  
- 2) El estrés como variable independiente: los investigadores pensaban que el estrés era una anomalía externa al sujeto, dejando de lado las apreciaciones y experiencias propias de la persona.

- 3) El estrés como variable interviniente: se señala la relevancia de las percepciones que tienen las personas y cómo hacen frente a ellas (estímulo-respuesta).

Enseguida se explica con mayor detalle cada uno de los enfoques anteriores, para su mejor comprensión.

### **1.2.1. Estrés como estímulo.**

Según Travers y Cooper (1996), Hipócrates en el siglo V a.c., aseveraba que la salud y la enfermedad eran provocadas por el contexto en donde se encontraban las personas; estas pueden sentirse estresadas por distintos motivos como son el ruido, el racismo o la pobreza.

Todos los individuos están expuestos a estímulos durante toda su vida y cuando estos superan el nivel de tolerancia personal, ocasionan daños transitorios o permanentes.

Selye (referido por Travers y Cooper; 1996) sugirió que no se podía asumir que el estrés solo fuese uno y que era del todo malo, sino que podía resultar de beneficio y ser utilizado como un estimulante. Dividió el estrés en cuatro tipos: el eustrés, que era responsable de provocar un cambio en las personas, el distrés que no era posible controlar y causaba daño a las personas, hiperestrés, que no es más que el exceso de estrés, y por último, el hipoestrés que es la falta de energía, motivación e inspiración.

### **1.2.2 Estrés como respuesta.**

Fontana (1992) afirma que algunos niveles de estrés son de ayuda en el desempeño de las actividades diarias del ser humano, pero cuando esos niveles son superados hacen todo lo contrario: en lugar de aumentar, disminuyen el rendimiento físico y emocional de una persona.

A continuación se mencionarán algunos de los efectos cognoscitivos, emocionales y conductuales de padecer estrés excesivo.

“Decremento del periodo de la concentración y atención: Dificultades para mantener la concentración. Disminución de la capacidad de observación”. (Fontana; 1992:12).

“Aumento de la distractibilidad: frecuentemente se pierde el hilo de lo que se está pensando o diciendo, incluso a media frase”. (Fontana; 1992:12).

“Deterioro de la memoria a largo y corto plazo: El periodo de la memoria se reduce. Disminuyen el recuerdo y el reconocimiento aun de material familiar”. (Fontana; 1992:12).

“La velocidad de respuesta se vuelve impredecible: La velocidad real de respuesta se reduce; los intentos de compensarla pueden conducir decisiones apresuradas”. (Fontana; 1992:13).

“Aumento de la tensión física y psicológica: Disminuye la capacidad de relajar el tono muscular, sentirse bien y detener las preocupaciones y la ansiedad”. (Fontana; 1992:13).

“Aumento de la hipocondría: Las enfermedades imaginadas se agregan los malestares reales cansados por el estrés. Desaparece la sensación de salud y bienestar”. (Fontana; 1992:13).

“Aparecen cambios en los rasgos de personalidad: Las personas pulcras y cuidadosas pueden volverse desaseadas y descuidadas; las personas preocupadas, indiferentes, y las personas permisivas, autoritarias”. (Fontana; 1992:13).

“Aumento de los problemas de personalidad existentes: Empeoran la ansiedad, la sobresensibilidad y la hostilidad existente” (Fontana; 1992:13).

“Aumento de los problemas del habla: Aumentan la tartamudez, el farfullero y la vacilación existentes; pueden aparecer en personas que antes no estaban afectadas” (Fontana; 1992:14).

“Disminución de los intereses y el entusiasmo: Los objetivos y las metas vitales se olvidan. Se dejan de lado los pasatiempos. Es probable que la persona se deshaga de pertenencias estimadas.” (Fontana; 1996:14).

La frecuencia y el grado en que se presentan estos efectos dependen de la persona; en general, ninguna puede llegar a presentar todos los síntomas antes mencionados.

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

Travers y Cooper (1996) sostienen que el estrés es el grado de adaptación que tiene un sujeto ante su entorno; las personas pueden aprender a reaccionar de acuerdo con la situación que se presente, esto ayuda a tener un mejor control sobre el estrés ante ciertos estímulos. Todo se centra en el modo en que la persona perciba el estímulo, y no tanto en la existencia real del mismo.

A continuación se hablará sobre los cinco principales aspectos del modelo cognitivo sobre el estudio del estrés.

- 1) Valoración cognitiva: Es la forma personal de ver una situación en una experiencia.
- 2) Experiencia: Son todas las acontecimientos previos similares a la situación o estímulo que ha experimentado el sujeto y dependiendo el resultado será la reacción.
- 3) Exigencia: Es la percepción real y la percibida de una situación, sumándole los deseos, la estimulación y las necesidades que presenta la persona.

- 4) Influencia interpersonal: Es la forma de percibir de acuerdo con otras personas; esto puede ser benéfico o dañino.
- 5) Un estado de desequilibrio: se refiere a la falta de concordancia entre los recursos con los que cuenta el individuo y la exigencia ambiental percibida.

El estrés se presenta “cuando tiene lugar un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, se generan las estrategias de superación, que tiene en cuenta las consecuencias pasadas de tales acciones (las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa)”. (Travers y Cooper; 1996: 34)

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

### **1.3. Los estresores**

Según Palmero y cols. (2002), se pueden realizar diferentes categorizaciones sobre los agentes estresores, que pueden ser tanto físicos como perceptivos; en su

mayor parte tienen un origen psicosocial. A continuación se describirán brevemente tres tipos de estresores psicosociales.

Los cambios mayores, o estresores únicos, que hacen referencia a cataclismos y cambios dramáticos de las condiciones en el entorno de la vida de las personas, y que habitualmente afectan un gran número de ellas.

Los cambios menores o estresores múltiples, que afectan solo a una persona o a un pequeño grupo de ellas, y que se corresponden con cambios significativos y con trascendencia vital para las mismas.

El tercer grupo de estresores son los cotidianos, que incluye las situaciones o molestias que pueden irritar en un momento dado; principalmente son molestias de la vida cotidiana (Palmero y cols.; 2002).

Para finalizar, a estos tres tipos de estresores psicosociales habría que añadir un cuarto tipo de condiciones estresantes, que son los estresores biogénicos, los cuales “alteran directamente el proceso de activación fisiológica, sin la mediación de los procesos psicológicos”. (Palmero y cols.; 2002: 425).

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

Palmero y cols. (2002) expresan que los cambios mayores son situaciones o cambios relevantes en el estilo de vida de una persona, como puede ser un desastre



natural, sufrir violencia, padecer alguna enfermedad y en general, todo cambio significativo en el estilo de vida de una persona.

“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 un número relativamente bajo de ellas, pero el número de afectados no altera de forma significativa la capacidad perturbadora de tales acontecimientos. Del mismo modo, se trata de hechos que pueden ser prolongados, como un encarcelamiento, o que pueden ocurrir de forma sumamente rápida, como los temblores de tierra o huracanes; pero esta circunstancia tampoco afecta a su capacidad perturbadora. Lo que tienen en común todos ellos es el efecto traumático, cuyas consecuencias se mantienen en el tiempo de forma prolongada.” (Palmero y cols.; 2002: 426).

Por otra parte, los cambios menores, también conocidos como cambios vitales, son los sucesos que están fuera del control de la persona o, a su vez, que la persona es la causante de dicho cambio; son distintivos de cada individuo, algunas de las circunstancias que provocan estrés en los cambios vitales son las siguientes:

“Las relaciones interpersonales, en relación con problemas en la interacción con amigos, vecinos, socios o con familiares cercanos, como, por ejemplo, la enfermedad de un amigo o mantener relaciones difíciles con el jefe”. (Palmero y cols.; 2002: 427).

También se incluyen “las situaciones ambientales, tales como los cambios de lugar de residencia, las amenazas a la integridad personal o la inmigración”. (Palmero y cols.; 2002: 427).

Particularmente, “en el caso de los niños y adolescentes, existen otros factores familiares, además de los anteriormente citados, entre los que hay que considerar las siguientes fuentes de estrés: relaciones frías y distantes entre los padres, o relaciones de abierta hostilidad; trastornos somáticos o mentales en los miembros de la familia; comportamiento frío y distante en la relaciones paterno-familiares; intrusismo paterno-filial, así como un débil o insuficiente control paterno; estimulación cognitiva o social insuficiente, excesiva o confusa: situación familiar anómala como, por ejemplo, visitas o custodia irregular o problemática de los padres, familia adoptiva, educación institucional, pérdida de miembros de la familia nuclear, etc.” (Palmero y cols.; 2002: 427-428).

Finalmente, los estresores cotidianos son las tareas que no parecen tener importancia, tales conductas como discusiones con amigos o estar en lugares ruidosos, aun siendo situaciones cotidianas; eso no quiere decir que no tienen una repercusión en el grado de estrés de una persona, todo depende de la valoración que haga el sujeto de la situación y de qué forma reaccione, al no saber con certeza que es lo que pasara. Existen dos tipos microestresores:

“Las contrariedades, que se refieren a situaciones que causan malestar emocional o demandas irritantes, y que, a su vez, pueden ser clasificadas como:

problemas prácticos, como la pérdida de un objeto o sufrir un atasco de tráfico; sucesos fortuitos, como los fenómenos meteorológicos o la rotura de un objeto; problemas sociales, como mantener una discusión, o tener problemas familiares”. (Palmero y cols.; 2002: 429).

Por el contrario, están “las satisfacciones que se refieren a experiencias, que se refieren a experiencias y emociones positivas, y que tienen la característica de contrarrestar los efectos de las contrariedades.” (Palmero y cols.; 2002: 429).

### **1.3.2. Estresores biogénicos.**

En primer lugar, los estresores biogénicos, a diferencia de otros, no necesitan del proceso cognitivo-afectivo para tener una respuesta en el organismo de las personas. Con el simple hecho de un cambio hormonal, tanto en hombres como en mujeres se provoca un desajuste en los *niveles* de estrés que presenta el organismo, esto puede llevar al consumo de drogas, así como a tener una mayor sensibilidad a estímulos como el calor, dolor y frío.

Por último, existe el estrés por alergias, debido a que el sistema inmunológico necesita usar demasiada energía durante una alergia para luchar contra aquello que considera dañino; esto causa estrés.

### **1.3.3. Estresores en el ámbito académico.**

Desde la perspectiva de Barraza (2005), a continuación se hablará de algunos puntos acerca del efecto del estrés en el ámbito académico; de cómo este baja el rendimiento del alumno, las consecuencias que genera el estrés en ellos y qué lo provoca.

- Exponer trabajos en clase.
- Fechas de exámenes.
- Salones con demasiados alumnos.
- Problemas dentro de la escuela.
- Al iniciar estudios universitarios surgen nuevos factores estresantes en la persona, tales como: vivir en otra casa o solo, tener demasiadas responsabilidades o factores económicos.

Adicionalmente, deben considerarse “eventos positivos como enamorarte o preparar un viaje de estudios, que aunque agradables también agregan cierta tensión”. (Barraza; 2005: s/p).

También los estudiantes estresados sufren problemas de sueño, concentración pobre o nula y malestares estomacales. Por último, existen respuestas en el organismo provocadas por el estrés académico: preocupación en exceso, ingerir bebidas

alcohólicas en exceso, temblores en las extremidades, tartamudeos, tristeza, boca seca o incluso ganas de llorar.

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

De manera inicial y respecto al estrés provocado por ciertos procesos de pensamiento, Powell (1998) cita a Ellis, que afirma que las experiencias previas, sobre todo las de la niñez, son las que condicionan el comportamiento en la vida adulta; indica que lo que afecta y causa estrés en las personas no es la situación, sino la forma en que la asimilan: si alguien es muy pequeño de estatura, bastante delgado o muy moreno, estas condiciones físicas no son precisamente perjudiciales, sin embargo, si la persona lo asimila de esa forma, irremediablemente desembocará en estrés. Las personas suelen tener ideas irracionales y equivocadas, a continuación se hablará de algunas de ellas.

Cualquier objetivo irreal, como pensar que todos deben sentir aprecio hacia la persona, causa enojo y frustración, por no poder conseguir lo que se desea; se debe analizar el aspecto real de cada meta y en lugar de sentirlo como una pérdida, se debe comprender lo que es posible rescatar para poder lograr dicha meta en el futuro.

Otro proceso irracional en el pensamiento es el siguiente: “Existe solo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí. Obviamente, no es verdad que exista una solución perfecta para cada problema en la vida. Más aun, fracasar en el intento de resolver un problema con una

solución perfecta no es catastrófico. Podemos aprender y crecer gracias al fracaso. La actitud ansiosa implica en este concepto erróneo probablemente producirá tal ansiedad que reducirá considerablemente la eficiencia para resolver problemas. Una persona racional sabe que existen opciones y alternativas en la solución a todos los problemas. También es cierto que algunos problemas no tienen solución. Debemos vivir con ellos y aprender el arte de la aceptación. Cuando la gente racional debe tomar una decisión para resolver algún problema, considerara todas las opciones del momento y escogerá la solución que parezca más factible” (Ellis, referido por Powell; 1998: 95).

Para finalizar, otra idea irracional supone que “uno debería de preocuparse mucho por los problemas y perturbaciones de los demás. La irracionalidad de esta actitud reside en su propia autodestructividad e impaciencia excesiva por hacer nuestros los problemas de los demás. Esto no significa negarse a actuar con empatía sana hacia los que sufren; sin embargo, la única manera en que puedo ser de alguna utilidad hacia otros es conservando mi propio equilibrio y mi paz mental. Las personas racionales hacen un juicio de la situación de su prójimo y tratan de hacer todo lo que pueden para ayudar a los que lo necesitan. Si no hay nada que hacer, no renuncian a su paz personal ante una situación imposible.” (Powell; 1998: 97).

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

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), una persona puede afrontar el estrés y las crisis emocionales dependiendo la situación y la manera de sobrellevarla. Existen

moduladores sociales, como el apoyo que recibe una persona, las creencias personales, experiencias y personalidad; estas características están presentes aun si no hay estrés; por otra parte, cuando hay presencia de estrés, estos moduladores son los que determinan si las consecuencias serán dañinas o beneficiosas.

Por último, los principales moduladores del estrés pueden ser de carácter personal o naturaleza social y son elementos situacionales, de la personalidad y socioculturales.

#### **1.5.1. El control percibido.**

De manera inicial, Palmero y cols. (2002), afirman que el control percibido es una suposición sobre el nivel de control que se tiene sobre una situación en particular para lograr las metas deseadas.

Cuando una persona cree tener control sobre una situación, propicia que generalmente no se tengan efectos negativos provocados por el estrés, ya que al sentirse con el control, no lo perciben como una amenaza para sí mismos, lo que determina esta creencia es la información que se posee y cómo es procesada por la persona.

Se realizó un estudio sobre los niveles de cortisol en los soldados estadounidenses antes, durante la guerra y después de una batalla. Los resultados fueron los siguientes:

Se demostró que el entrenamiento previo a los soldados los ayudó a tener un control sobre la situación, ya que si seguían las ordenes que habían recibido en el entrenamiento, las posibilidades de salir con vida eran mayores, sin embargo, los oficiales y operadores de radio, al tener más información real de la situación, tuvieron un control menor al de los soldados y sus niveles de estrés fueron mayores.

### **1.5.2. El apoyo social.**

Por su parte, Palmero y cols. (2002), afirman que el apoyo social es el nivel de ayuda recibida por otras personas, que regula y reduce los efectos del estrés; un bajo nivel de apoyo hace que una persona sea más propensa a enfermedades tanto físicas como mentales.

“En primer lugar, el apoyo social puede reducir el impacto negativo de los sucesos vitales y otros agentes estresores por diversas vías: 1) eliminando o reduciendo el impacto del propio estresor; 2) ayudando al sujeto a afrontar la situación estresora, y 3) atenuando la experiencia de estrés si ésta se ha producido”. (Palmero y cols.; 2002: 529).

La persona, al integrarse dentro de las redes sociales, mejora su autoestima, siente que tiene más control y en general, hay una mejora en su salud; tener sanas relaciones familiares y de pareja mejora la actividad del sistema inmunológico y ayuda



la recuperación de una enfermedad. Según un estudio, el apoyo social ayuda a tener una mejor calidad de vida de las personas que padecen cáncer de mama.

Por otra parte, Cascio y Guillén (2010) plantearon dos hipótesis acerca del apoyo social: la primera es la hipótesis del efecto indirecto o protector, la cual afirma que las personas solo tienen efectos negativos por el estrés al no contar con un adecuado nivel de apoyo social, sin embargo, si no hay estresores el apoyo social no tiene influencia sobre el bienestar de las personas y únicamente favorece el control de los efectos perjudiciales del estrés.

Para concluir, la hipótesis del efecto directo o principal sostiene que el apoyo social impulsa el bienestar de la personas, sin importar el nivel de estrés, asimismo, reduce los problemas psicológicos; con un mal apoyo social, la persona está expuesta a sufrir trastornos con más facilidad.

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

Según Travers y Cooper (1996), en lo que concierne a una conducta de tipo A, las personas suelen ser hostiles, violentas, competitivas y con bastante urgencia tanto para realizar las actividades como para hablar; todo el tiempo necesitan estar en movimiento, ya que si no es así, los invade un sentimiento de culpabilidad, se sienten capaces de superar cualquier obstáculo que se les presenta. Algunas otras características de esta personalidad, son las siguientes.

- Se impacientan con el ritmo de la vida, repiten constantemente “a-já-a-já” o “sí, sí” o terminan las frases de las personas con las que están hablando.
- La mayor parte del tiempo, realizan varias tareas a la vez, como comer mientras están caminando.
- Solo les gusta escuchar y hablar de lo que a ellos les importa, si no es así, fingen escuchar a la otra persona.
- No pueden entablar una conversación con personas de su mismo tipo, porque absolutamente todo lo que se diga lo perciben como una agresión o competencia.

Sin embargo las personas de tipo B son todo lo opuesto, no son agresivos ni impacientes y pueden realizar las actividades de manera calmada; sin importar lo que pase, no se sienten culpables.

Por otra parte, los profesores de tipo A presentan las siguientes características: trabajan demasiado y bajo presión, llevan el trabajo a casa, rara vez salen de vacaciones, se proponen metas irreales, su trabajo les causa frustración y creen que nadie los comprende.

Por último, se dice que las mujeres docentes tienden a presentar más problemas de estrés que los hombres, esto se debe a que “en términos de nivel de gestión, se ha descubierto que a las mujeres con responsabilidades administrativas les afectan especialmente los estresantes derivados de la inseguridad laboral (el hecho

de que las despidan), de la política del departamento, de la competición, la falta de trabajo en equipo y el apoyo mutuo”. (Davidson y Cooper, citados por Travers y Cooper; 1996: 95).

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

En primer lugar, Ivancevich y Matteson (1985) afirman que se tenía la idea equivocada de que la personalidad de tipo A era igual a sufrir estrés y que las personas de tipo B rara vez sufren estrés; estas dos posturas tienen algo incorrecto: los tipos B también sufren estrés, la diferencia es que la forma de afrontarlo es diferente y no les causa ningún daño físico o psicológico.

De igual forma, la aseveración de que los sujetos del tipo A, son igual a estrés y los B, a ausencia del mismo, es incorrecta, si bien los del tipo A son más propensos a sufrirlo.

En conclusión, se asume que las enfermedades cardiacas están estrechamente relacionadas con las personas tipo A. Existe una explicación para esto.

“La primera y más avanzada noción es la que los individuos del tipo A, en virtud de su conducta característica, aumentan la probabilidad de exposición a ciertos estresores (como la sobrecarga), mientras que disminuyen su resistencia al estrés al negarse a relajarse, tomar vacaciones, disminuir el paso, etc. Por lo tanto, de acuerdo con esta escuela de pensamiento, 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).

Los mismos autores complementan este comentario: “Esta interpretación, que a nuestro juicio es conceptualmente sólida y que estamos investigando empíricamente, depende mucho de la noción de que el ambiente del individuo es importante para provocar determinadas conductas. Puesto en términos simples, puede que la orientación dada a la conducta del empleado sea menos importante que el grado de correspondencia entre la orientación de la conducta del individuo y la orientación de su ambiente de trabajo” (Ivancevich y Matteson; 1985: 205).

#### **1.6. Los efectos negativos del estrés.**

En el mismo orden de ideas, Ivancevich y Matteson (1985) señalan que las enfermedades no son necesariamente causadas por agentes externos a la persona, sino que son causadas por una mala adaptación del cuerpo ante los estímulos recibidos y al tratar de mantener un equilibrio interno, esto termina siendo la causa de algunas enfermedades, entre las que se pueden enlistar: alta presión, problemas en los riñones, artritis, problemas cardíacos, disfunción sexual, alergias y probablemente, cáncer.

A continuación se hará referencia de algunas de las enfermedades causadas por el estrés:

- 1) La hipertensión eleva la presión de los vasos sanguíneos y la mantiene así por un tiempo considerable, causando malestar en la persona.
- 2) La diabetes afecta a las personas, por estar en contacto constante a estresores, lo que les hace aumentar los niveles de azúcar, esto a su vez ocasiona que aumente el requerimiento de insulina y esto causa una deficiencia en el páncreas.
- 3) Las jaquecas son tensiones musculares causadas por la exposición prologada a estresores, la jaqueca por sí misma es un estresor.
- 4) Las células que producen cáncer están produciéndose constantemente en el cuerpo, pero la mayoría de ellas son eliminadas por el sistema inmunológico; el estrés causa alteraciones que si bien son pequeñas, bastan para que puedan reproducirse las células cancerígenas y a la larga se vuelvan tumores.

Por otra parte, el eustrés es una respuesta de adaptación, ni mala ni buena, simplemente es la forma en que reacciona la persona; no todo el estrés es negativo, se necesita cierta cantidad de estrés para funcionar correctamente en sociedad, ahí es donde toma pertinencia el eustrés, que es lo que propicia que una persona que debe afrontar ciertas dificultades, lo haga de tal forma que al finalizar dichas actividades, se sienta satisfecho de haberlas realizado y no con estrés, por no haber conseguido su meta, o que no saliera de la manera que se tenía planeada.

Finalmente, debe considerarse que “el eustrés es necesario en nuestras vidas. De hecho, parte del distrés que experimentamos no es sino la ausencia de eustrés

(Falta de desafío en el trabajo, por ejemplo). El mismo estímulo puede dar como resultado distrés en una persona y eustrés en otra. Parte del manejo efectivo del estrés es reconocer las diferencias individuales en este sentido y estructurar los ambientes de trabajo idóneamente. En misma forma en que la gerencia necesita reducir el estrés, también necesita aumentar el eustrés”. (Ivancevich y Matteson; 1985: 248).

A manera de cierre, el estrés se puede definir como “una respuesta adaptativa mediada por las características individuales y procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación, o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas y psicológicas” (Ivancevich y Matteson: 1985; 23)

En el presente capítulo fue posible apreciar las formas en que el estrés afecta a las personas que lo padecen, pero no todo el estrés es negativo, también es necesario en la vida para realizar las actividades diarias, ya que proporciona energía y mantiene alerta al individuo, siempre y cuando el nivel no sobrepase la norma.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL *BULLYING***

En el presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los antecedentes del *bullying*, así como el origen del concepto, los factores que lo provocan, así como las consecuencias y tipos de *bullying* que existen. Además de ello conocer los perfiles de las víctimas y acosadores, así como estrategias para la prevención y afrontamiento del problema.

#### **2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*.**

De acuerdo con Salgado y cols. (2012), el acoso escolar o *bullying* es un problema que ha estado presente desde hace tiempo y no es sino hasta estos últimos años que se le ha puesto más atención. Estos autores señalan que Olweus fue el primero en realizar un estudio longitudinal en Noruega.

Por otra parte, en algunos estudios realizados, se pudo notar la existencia de violencia entre iguales de los cuales el 15% han sido agredidos, atemorizados o han presenciado una situación de *bullying*.

De acuerdo con Mendoza (2011), la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la primera institución pública en México que aplicó una encuesta en instituciones públicas de nivel medio superior, en el año 2008, a estudiantes de entre 15 y 19 años,

que medía la percepción de exclusión, intolerancia y violencia. Los resultados mostraron que un gran número de los jóvenes que acosan y se sienten acosados son hombres, por otra parte, quienes sufren con más frecuencia estrés y depresión son las mujeres.

Por otra parte, Salgado y cols. (2012) citan que Albores-gallo y otros llevaron a cabo un estudio sobre la relación que existe entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar; se aplicó el Test Bull-S, a 1092 alumnos de escuelas públicas en la ciudad de México, el test se aplicó a agresores, víctimas, neutros y víctimas-agresores. Los resultados mostraron que lo agresores presentaban problemas de ansiedad, somatización y oposicionismo.

Las víctimas solo presentaron problemas de ansiedad y las víctimas-agresores presentaron problemas de ansiedad, oposicionismo y de conducta. Se llegó a la conclusión de que el *bullying* tiene relación con la psicopatología y es necesaria una atención psiquiátrica.

## **2.2. Concepto.**

En el presente apartado se hablará acerca del origen del término *bullying* y su significado, de acuerdo con algunos autores.

De manera inicial, “el acoso escolar, también conocido como hostigamiento escolar, violencia escolar o por su equivalente en inglés, *bullying*, es un concepto



introducido al lenguaje de la salud mental por el psiquiatra noruego Dan Olweus, hace más de dos décadas y se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado". (Mendoza; 2011: 9).

Se cree que el 30 a 40% de los estudiantes han sido partícipes del *bullying* ya sea como víctima, agresor o presente mientras ocurre el acoso y el 25% han experimentado un abuso constante que los convierte en víctimas.

Cabe mencionar que, de acuerdo con Barri (2013), el término *bullying* comenzó a ser reconocido en el siglo XXI. Al no tener una traducción literal, este término se usa con frecuencia para referirse al acoso escolar, sin embargo, se sigue creyendo que es un fenómeno que solo se presenta dentro las aulas, esta afirmación es falsa, ya que se puede presentar en cualquier contexto, como pueden ser colonias, equipos deportivos y cualquier lugar donde se reúna un grupo de iguales.

Asimismo, salgado y cols. (2012), citando a Avilés, asevera que la palabra *bullying* viene de la palabra en ingles *bully*, que significa matón o bravucón y tiene relación con conductas de intimidación, amenazas e insultos. Por otra parte, el verbo "*to bully*" se refiere a intimidar, amenazar y maltratar a los más débiles.

Olweus definió el *bullying* "como la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma

repetida durante un tiempo, a acciones que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (mencionado por Salgado y cols.; 2012: 133).

Para esclarecer este concepto, Cerezo describe el término *bullying* como “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o un grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que se 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 al sensación de indefensión y asilamiento” (citado por Salgado y cols.; 2012: 134).

Por lo tanto el *bullying* es cualquier agresión física, psicológica o verbal que se presenta entre iguales de forma constante.

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

A continuación se hablará de algunos factores que provocan el surgimiento del *bullying* dentro de las escuelas.

De acuerdo con Barri (2010), se expone que una de las causas del *bullying* es el sistema educativo permisivo, donde se consienten los comportamientos que están fuera de la norma y esto provoca que se vean como situaciones normales en el contexto, aunque atenten contra la integridad de los alumnos.

La sobreprotección a los hijos, en lugar de ayudar, hace todo lo contrario: los limita en sus relaciones personales y genera que no sean capaces de obtener sus metas, ya que se les da todo sin esfuerzo. Al momento de no estar más con sus padres, son incapaces de valerse por sí mismos.

De igual manera, el tener poco contacto con los hijos o no pasar tiempo con ellos es perjudicial para su desarrollo.

De igual manera, debe considerarse la influencia que reciben niños y jóvenes por parte de la televisión, videojuegos violentos y modas, donde la violencia es algo normal o así lo hacen ver, asimismo, el pertenecer a una pandilla provoca una conducta violenta.

### **2.3.1. Factores de riesgo escolares.**

En este orden de ideas, Olweus (2006) comenta que los acosadores reaccionan de forma violenta en la mayoría de las actividades que realizan. A continuación se hablará de cuatro factores importantes del por qué reaccionan así.

En primer lugar, la actitud de los padres hacia el hijo tiene mucho influjo, ya que la madre suele ser la que más lo protege o consiente, si ella presentara actitudes negativas y hostiles hacia él, es muy probable que el niño también tenga esas mismas actitudes agresivas con los demás.

En segundo lugar, el nivel de permisividad que tenga el niño cuando presente conductas agresivas, ya que si nadie señala sus errores, entonces crecerá creyendo que es normal violentar a los demás, tanto física como psicológicamente, porque no conoce los límites.

En tercer lugar, el castigar de manera física al niño cuando no acata una regla solo genera más violencia, la igual que si se le grita la mayor parte del tiempo; se le deben enseñar límites al niño, pero sin uso de la violencia.

Por último, la personalidad también es un factor importante, por ejemplo: si el niño se exalta con facilidad, es muy probable que en su juventud sea agresivo y al contrario, si es tranquilo es probable que no se vuelva agresivo.

Del mismo modo, Mendoza (2012) hace mención de que la escuela es una estructura social que hace posible cambiar conductas violentas, de igual forma debería ser posible reconocer los factores que hacen que aparezca el *bullying*.

La falta de límites en el aula promueve que haya ofensas entre alumnos. Si el profesor cree que es normal que los alumnos se den golpes o insulten verbalmente, por obviedad, ellos también pensarán que es normal, ya que nadie los sancionará por sus acciones y el *bullying* se seguirá presentando.

Existen creencias equivocadas de los profesores que las agresiones dan carácter a los alumnos, por ende, se les permite que se insulten verbalmente y se golpeen.

Otra medida equivocada del profesor es que, en lugar de sancionar al alumno que provocó el *bullying*, impone un castigo a todos los involucrados, tanto víctimas como agresores y cree que con esto ya no se volverá a repetir la agresión, pero solo hace que la víctima se sienta más indefensa que antes, al ser castigado sin razón alguna.

Por otra parte, Mendoza (2012) (citando a la publicación Defensor del Pueblo) indica que los profesores suponen que el problema no tiene nada que ver con la escuela, que es en la familia donde tiene su origen.

Del mismo modo, a continuación se presentaran algunos puntos sobre lo factores que favorecen la aparición del *bullying* en la escuela:

- “Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica. Existen profesores que rechazan o se muestran intolerantes ante alumnos de ‘casa hogar’, o que tengan padres en el reclusorio; o porque el estudiante tiene alguna enfermedad” (Mendoza; 2012: 43).
- “Ausencia de prácticas de disciplina consistentes, que sancionen las conductas violentas del alumnado que maltrata a otros y que daña las instalaciones escolares”. (Mendoza; 2012: 42).

- “Escuelas con población numerosa en combinación con personal docente y directivo que tengan conflictos entre ellos o que por cualquier circunstancia se encuentren divididos. Estas escuelas presentan dificultades para la gestión escolar, para la planeación, prácticas de disciplina; atención y escucha de padres de familia, entre otros problemas”. (Mendoza; 2012: 43).
- “Clima escolar permisible ante la violencia”. (Mendoza; 2012: 43).
- “Profesorado que no tiene control sobre el grupo y que hasta se muestra temeroso, por lo que es omiso ante el rompimiento de la reglas”. (Mendoza; 2012: 44).
- “Presencia de vulnerabilidad psicológica del profesorado, que puede resentir que ya no es respetado, que ha perdido fortaleza en el proceso de aprendizaje y que no son tan competentes para controlar el comportamiento de grupo durante la clase; también suelen sentir que los padres de familia los acosan o vigilan”. (Mendoza; 2002: 43-44).

En conclusión, algunas medidas específicas como dedicar tiempo a los niños, explicar qué conductas pueden hacer o no, corregir sin el uso de la violencia y evitar el maltrato físico, fomentan que el niño se desarrolle de una manera óptima y, en consecuencia, presente menos probabilidades de tener conductas agresivas en su juventud.

### **2.3.2. Factores de riesgo familiares.**

De acuerdo con Mendoza (2012) la familia genera ambientes que propician la agresión e incluso la violencia intrafamiliar, a su vez, existen factores que provocan que un joven sea víctima. A continuación se hablará de algunos de ellos tomados y parafraseados de esta autora.

- La sobreprotección de la familia sobre el niño.
- Tratar a los hijos como si no fueran capaces de valerse por sí mismos.
- Poca comunicación con la familia.
- No enseñar a los niños a afrontar los problemas de la mejor manera, en cambio se les enseña a huir, preocuparse y no resolver nada por sí mismos.
- Controlar emocionalmente al niño y no dejarlo que tome decisiones por él mismo, de modo que le hacen creer que no tiene esa capacidad.
- Poca apoyo hacia sus hijos, no se les escucha y cuando piden ayuda, lo único que reciben son regaños y hasta golpes.

Por otra parte, Mendoza (2012) también menciona que existen factores que provocan que un joven se vuelva agresor, como son los siguientes.

- Familias que no tienen conocimiento de las actividades de su hijo dentro ni fuera de la escuela.
- Familias donde la hija toma el rol de madre u obligan a trabajar a los hijos.

- No existen las figuras paternas o existe una deficiente relación entre los integrantes de la familia.
- Al hijo se le consiente evitar o reaccionar de forma retadora ante los problemas, pero jamás se le enseña a afrontarlos de una manera correcta.
- Finalmente, cuando los hermanos mayores se convierten en agresores de los menores.

### **2.3.3. Factores de riesgo sociales.**

Con base en Mendoza (2012), a continuación se hablará del papel del origen étnico, del vínculo entre los estereotipos de ser mujer u hombre y como esto tiene relación con el *bullying*.

Los jóvenes que no se sienten satisfechos con su origen cultural ni se sienten pertenecientes a ningún grupo, es muy probable que terminen siendo víctimas o agresores.

De igual forma, un estudiante que tiene problemas con su identidad usa esto de excusa para utilizar la violencia.

Los adolescentes que pertenecen a las mayorías, por lo general son los agresores, al no aceptar a nadie que no sea de su grupo o que compartan características como color de piel, gustos o manera de vestir.



Los estereotipos socioculturales, por otra parte, señalan cómo se debe comportarse una mujer o un hombre: la mujer debe ser sumisa y pasiva, mientras que el hombre tiene que demostrar ser dominante, si no es así, la sociedad se encarga de castigarlo.

Si un alumno hombre actúa con una conducta femenina y de igual forma, una alumna actúa con una conducta masculina, es muy probable que sean víctimas de burlas por parte de sus compañeros e incluso profesores.

Los adolescentes que presentan conductas diferentes a las establecidas socialmente con respecto a su género, no presentan agresividad con frecuencia y no se defienden de la misma, de igual forma son rechazados por sus compañeros, por temor a ser considerados como ellos.

Para concluir, generalmente los agresores son considerados como valientes por el estereotipo de hombre que se tiene, por la presión social de tener que demostrar su fortaleza y no tener compasión por la víctima; el abusador tiene prohibido expresar sus sentimientos, ya que si lo hace, es percibido como una señal de debilidad y puede convertirse en víctima.

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

De acuerdo con Salgado y cols. (2012), el *bullying* implica consecuencias dañinas para las personas involucradas, como son problemas de aprendizaje,

autoestima baja, daños emocionales o físicos. La persona que sufre *bullying* no tiene un sano desarrollo social y le es difícil crear vínculos de cualquier tipo.

A la vez Salgado y cols. (2012), citando a Ortega y Mora-Merchán, exponen que los alumnos adoptan conductas peligrosas, entre las que se incluyen el consumo de drogas, dejar de ir a la escuela, sostener relaciones sexuales a temprana edad y maltratarse a sí mismos.

“Es decir, 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... lo cual impacta no solo cuando se es niño, sino que a veces se arrastra hasta la adolescencia e incluso la adultez, son personas que dejan de producir, de rendir al máximo de su capacidades y potencialidades, pierden ellas, pierde la comunidad, pierde el país.” (Salgado y cols.; 2012: 141).

Por último, el *bullying*, de igual manera, puede ocasionar problemas de salud o mentales. Al respecto, se dice que un 20% de la depresión que sufren niños y adolescentes los orilla a ocasionar agresiones a otras personas, lastimarse a sí mismos y en casos extremos, al suicidio.

## 2.5. Tipos de *bullying*.

Como planteamiento inicial y retomando a Mendoza (2011), existen varios tipos de *bullying*, que se subdividen en varias modalidades. A continuación se hablará de ellas.

- El bloque social: es la exclusión de la persona en todos los sentidos, no hablar con ella, no jugar; si se encuentra dentro de un grupo, exponerla ante todos para que sea objeto de burla, incluso los profesores pueden ser partícipes de esta práctica.
- El hostigamiento: se refiere al desprecio con que se trata a la persona, las burlas y cualquier acción que sea molesta para la persona que se está agrediendo.
- En la manipulación social: los agresores cambian por completo la imagen que se tiene de la persona por medio de burlas, esto hace que los demás se unan a ello; de modo que todo lo que haga la víctima sin importar lo que sea, es objeto de rechazo.
- La coacción: se refiere a forzar a la víctima a hacer actividades en contra de su voluntad, esto le da un sentimiento de poder al agresor y del mismo modo lo perciben los demás.

- La exclusión: se encarga de negar la existencia del niño como tal, no invitarlo a fiestas, no jugar con él, no hablarle, esto provoca un aislamiento.
- La intimidación: se busca provocar miedo en la víctima todo el tiempo, por medio de amenazas dentro y fuera de la escuela.
- El abuso verbal: la forma más común de *bullying* con esto se consigue lastimar emocional, física y mentalmente a la víctima.
- El abuso sexual: se puede presentar de varias formas, por ejemplo apodosos con referencias sexuales como “perra”, “mariposón”, “estás bien buena”. De igual manera, el tocar o besar sin el consentimiento de la otra persona también es abuso sexual; en resumen, toda acción que prive a la persona de elegir como ejercer su libertad sexual por medio de intimidaciones y agresiones, es un abuso sexual.

Por último, el abuso entre hermanos o fraternal también puede ser físico, emocional, verbal o sexual. Pueden presentarse las siguientes actitudes:

- Rivalidad.
- Ridiculizar.
- Golpear.
- Desacreditar a la otra persona.

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

Existen tres tipos de actores involucrados en el fenómeno del *bullying*, de los cuales se hablará a continuación.

Según Mendoza (2011), para que exista un caso de *bullying* se necesita de dos tipos de personas: una con instintitos de dominación, con características de líder, siempre buscando mandar y dominar; por otra parte, las víctimas son sumisas y vulnerables, siempre sienten la necesidad de que alguien resuelva todo por ellos y les diga que hacer. Lo más sano sería que una persona asuma el rol de líder o seguidor, dependiendo la situación, las agresoras nunca dejan el rol de líderes, siempre agreden a otros y no dependen de nadie, no muestran sentimientos y la mayoría del tiempo, se salen con la suya.

### **2.6.1. Características de los acosadores.**

De acuerdo con Olweus (2006), los acosadores son agresivos, incluso con maestros y familiares, no solo con sus víctimas, les gusta ser dominantes y por lo general, son más grandes y fuertes que las personas que molestan.

Cabe mencionar que los agresores no son los más populares, están en un término medio, sin embargo sí tienen mayor popularidad que las personas que agreden, sienten la necesidad de tener poder sobre los demás, les causa placer el dañar y hacer sufrir a otros.

Según Mendoza, “el niño maleducado en la familia probablemente reproducirá en la escuela los hábitos adquiridos en casa. No respetará ni empatizará con los profesores, ni con sus compañeros. Sus frustraciones quizá lo lleven a elegir el ‘rival más débil’, es decir, ‘un chivo expiatorio’, quien a menudo será aquel compañero que le haga patentes sus limitaciones y carencias o que, simplemente, le parezca vulnerable” (2011: 49).

Para finalizar, Olweus (2006), sostiene que el 60% por ciento de los agresores cuando llegan a su vida adulta, por lo general, en lugar de disminuir su agresividad la aumentan y en ocasiones hasta los lleva a cometer delitos.

### **2.6.2. Características de las víctimas.**

Primeramente Olweus (2006) señala que las víctimas suelen ser sujetos tranquilos, inseguros, tienen baja autoestima y se perciben inferiores al resto tanto física como emocionalmente, se perciben sin ningún atractivo y se aíslan del resto. Sin embargo, no presentan conductas agresivas, generalmente no son partícipes ni les gusta la violencia, se les conoce como víctimas sumisas o pasivas.

Una gran parte de los jóvenes que son víctimas son sobreprotegidos en sus hogares, sobre todo por parte de las madres que, en lugar de proteger al joven, lo vuelven vulnerable y objeto de agresión.

Cabe mencionar que también existen víctimas que provocan o provocadoras, presentan ansiedad y a la vez, reacciones agresivas ante el abuso.

De mismo modo, Salgado y cols. (2012) exponen que las víctimas agresivas son muy pocas comparadas con las víctimas sumisas. Estos individuos presentan menos control sobre sí mismos, problemas familiares con más frecuencia, adoptan una imagen de rebeldía que los hace verse fuertes ante los agresores. En dando caso de que piensan abusar de un individuo así, usaría la violencia para defenderse, no se vuelve agresor pero usa violencia cada vez que sea necesario para no ser agredido, ya que piensa que una persona que agrede nunca es agredida.

En conclusión la persona pasiva deja de serlo para volverse violenta, con esto busca que no se le vuelva a agredir en el futuro.

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

Según Olweus (2006), cuando una persona observa una situación de violencia es probable que después actúe con violencia, esto tiene que ver con la evaluación que se hace de la situación, si lo concibe como algo necesario y positivo. Las personas con mayor posibilidad de tener estas conductas en el caso de jóvenes o niños, son los inseguros y dependientes, carentes de cualquier tipo de poder, a esto se le llama contagio social.

Otro factor importante es que al momento de observar una agresión y darse cuenta de que no hay consecuencias para el acosador, hay una sensación de libertad de hacer lo que se quiera o desee un sujeto no presenta inhibiciones.

En ocasiones, los sujetos tranquilos pueden participar en agresiones sin ser normalmente agresores, a esto se debe a una disminución en el sentido individual de la responsabilidad. “En la psicología social se establece con claridad que el sentido de responsabilidad individual de una persona por un acción negativa, como la agresión entre alumnos, puede reducirse considerablemente cuando varias personas participan en ella. Esta ‘difuminación’ o ‘disolución’ de la responsabilidad provoca también que surjan menores sentimientos de culpabilidad después del incidente” (Olweus; 2006: 64).

Finalmente, la víctima con el paso del tiempo acepta lo que sucede, poco a poco él también se percibe como una persona sin valor, que merece lo que le pasa; por consecuencia, los agresores al momento de abusar de su víctima no sienten ningún remordimiento, ya que también perciben que lo merecen.

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

En este apartado se hablará de algunas estrategias para la prevención y el afrontamiento del *bullying*.



Respecto a ello, “en la actualidad tenemos conocimientos suficientes sobre *bullying* como para poder tener claramente protocolizado todo lo relacionado con la prevención, la detección y la intervención precoz” (Barri; 2013: 87).

De acuerdo con Mendoza (2011), los expertos en el tema del *bullying* consideran que para que pueda haber intervención de cualquier tipo, primero es necesario conocer las causas familiares, individuales y sociales del problema.

Se debe tratar de cambiar la mentalidad de los jóvenes sobre la violencia, no es necesario ser víctima para denunciar casos de *bullying*. Finalmente, se deben tomar medidas para ayudar a los afectados.

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

Mendoza (2011) refiere que los maestros deben asegurar que el salón de clases sea un ambiente libre de agresiones, para que de este modo, los jóvenes logren desarrollar sus capacidades de una manera óptima, es necesario alentarlos a denunciar los abusos en contra de ellos o de sus compañeros, reforzando el hecho de que la violencia no está permitida en el salón de clases.

Se debe evidenciar cualquier tipo de abuso dentro de la escuela, para que de este modo los profesores, directivos y alumnos estén enterados de que se tiene conocimiento de la situación, esto hace que la víctima no se sienta sola y pueda recurrir a sus profesores en busca de ayuda, también se busca que en el caso del abusador,

sabiendo que se conoce la situación, ya no agrede con tanta complacencia, ya que sabe que se le está vigilando.

Otras acciones que se pueden tomar son las siguientes:

- Designar una zona en el salón para los alumnos que se sientan molestos y controlen sus impulsos agresivos e ira.
- Tener más vigilancia dentro y fuera del salón de clases.
- Sancionar cualquier tipo de violencia dentro de la escuela.
- Finalmente, si nada de lo anterior funciona o como última opción, se puede cambiar de escuela al alumno agredido, de este modo, al estar un entorno nuevo donde no se le conoce, le será más fácil empezar de nuevo a socializar sin el temor de ser agredido.

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

En este rubro, Mendoza (2011) indica que los primeros conocimientos de violencia que tiene el niño los obtiene en su hogar, que es donde pasa los primeros años de su vida. Cuando llega a la escuela generalmente tratará a los otros niños como es tratado en su hogar.

De manera específica, algunas familias con más de un hijo suelen presentar demasiados conflictos y rivalidad entre sus hijos, sin embargo, estos conflictos pueden

servir de ayuda a los padres para orientar y poner los límites entre lo que es una agresión y lo que no lo es.

Una estrategia que resulta de beneficio, es tener una mascota en casa y que los niños sean los encargados del cuidado de la misma, con esto aprenderán a ser responsables, tener compasión, socializar, controlar el enojo y adaptarse al entorno. Esto tiene un gran beneficio para los jóvenes en lo concerniente a tener un sano desarrollo en la vida adulta. En este sentido, la agresión hacia los animales es una de las primeras señales de pérdida de control y enojo por parte del niño.

Hablar en el hogar acerca del *bullying*, las agresiones y víctimas, puede ser de ayuda en caso de que se presentara una situación de acoso escolar en la que estuviese involucrado el hijo, ya que se tendría una noción de cómo reaccionar ante la situación.

Además, “conviene explicar a nuestros hijos que presenciar el acoso y la violencia sin denunciarla nos convierte en cómplices y estimula al acosador, dándole más poder sobre la víctima, mientras que al repudiar su conducta le quitamos poder y dominio” (Mendoza; 2011: 62).

Para finalizar, la autora antes citada indica que cuando el padre sea espectador de una situación violenta en la que se ve involucrado directamente el hijo, se debe encontrar la mejor manera de hablar con el agresor, porque si este nota que la víctima

no puede defenderse por sí misma, las agresiones, lejos de terminar, se harán más frecuentes.

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

De acuerdo con Barri (2013), el *bullying* no solo deja marcas físicas: en la mayoría de los casos son de tipo psicológico, algunas de ellas son miedo a ser tocados, no mirar a los ojos, justificar los maltratos o responder con evasivas; todo esto puede ser producto de sufrir un abuso o tener conductas violentas.

Para poder obtener la información de una víctima, es necesario crear un clima de empatía, no juzgar en ningún momento. Si se obtiene información de que la víctima está siendo abusada física o mentalmente, es necesario hacérselo saber a las autoridades, ya que la mayoría de las ocasiones la violencia es en el hogar.

En el momento de llevar a cabo una intervención con una víctima, se debe conocer en su totalidad la historia de dicha persona, ya que el niño puede tener una idea errónea sobre lo que es ser acosado, incluso distorsiones de la realidad y creer que todos lo odian o quieren dañar.

La mayoría de los jóvenes que van a sesiones terapéuticas son víctimas, muy pocas ocasiones el abusador acude a terapia.

No en todas las ocasiones se aborda de forma correcta la situación, esto no quiere decir que el profesional no sabe lo que sucede, sino que cada caso de *bullying* tiene particularidades muy concretas y diferentes formas de abordarse.

En conclusión, en este capítulo se analizó el *bullying* o acoso escolar, es algo que está presente en la sociedad y que deja marcas emocionales en las personas que lo sufren. Se debe hacer conciencia de la sociedad y repudiar la violencia entre iguales, educando a los niños de una manera que puedan diferenciar cuales son los límites de la diversión y una agresión.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTREPETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo contiene dos apartados. En el primero se presenta la estrategia metodológica utilizada, esta fue determinada en función del objetivo general de la indagación; se hace una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio; asimismo, se describen los instrumentos con los que se realizó la recolección de los datos de campo. También se hace mención de la población y muestra seleccionada para la presente investigación, finalmente se da cuenta del proceso que se llevó a cabo a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte del estudio se exponen los resultados obtenidos de la medición de las variables estrés y *bullying*. Se analizan los resultados de manera individual y también, se exponen los resultados referidos la correlación entre ambos fenómenos. En este último apartado, se realizan las interpretaciones teóricas, conceptuales y estadísticas relevantes.

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

Como primer planteamiento, Hernández y cols. (2014) explican que a lo largo del tiempo han existido diferentes formas de pensamiento y de interpretar la realidad en busca del conocimiento.

Existen dos marcos para la interpretación del conocimiento, las cuales son: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. Ambos procesos utilizan procesos metodológicos y empíricos. Enseguida se explica el primero, que fue el empleado para desarrollar el presente trabajo.

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

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), el enfoque cualitativo se utiliza para recoger datos que sirvan para probar hipótesis por medio de un análisis estadístico, con la finalidad de identificar patrones de comportamiento y comprobar teorías.

A continuación se mencionarán algunas características del enfoque cuantitativo, desde la explicación de estos autores:

- Mide el tiempo y grado con que se presenta un fenómeno dentro de la investigación.
- El planteamiento del problema está delimitado a un solo fenómeno en específico.
- Las suposiciones se originan antes de recoger los datos y examinarlos.
- El fundamento principal del enfoque cuantitativo es la medición por medio de pruebas estandarizadas y aceptadas científicamente.
- Los resultados obtenidos se comparan por medio de procedimientos estadísticos.

- Los estudios cuantitativos son predecibles y con un estructura definida.
- Finalmente, se debe ser lo más objetivo posible en un estudio cuantitativo, no se deben involucrar sentimientos o creencias personales en la valoración de los fenómenos a estudiar.

### **3.1.2. Estudio no experimental.**

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), en la investigación no experimental no se realiza una manipulación de las variables para lograr los resultados esperados, solo se observan y analizan los fenómenos en su entorno natural, sin que el investigador intervenga de ninguna manera.

Al contrario de una investigación experimental en donde se controla, prevé y crea cada aspecto de la situación a evaluar, en la investigación no experimental solo se observa una situación ya existente.

Finalmente en la investigación no experimental se relacionan hechos que aparentemente se encuentran aislados unos de otros dentro de un contexto o situación en particular, las variables se observan pero no se manipulan, en función de que ya han sucedido.

El presente estudio es de diseño no experimental, ya que en su realización no se manipuló ninguna variable, el investigador solo se limitó a observar los fenómenos en su contexto sin interferir, para posteriormente analizarlos.



### **3.1.3. Investigación trasversal**

En primer lugar, Hernández y cols. (2014) sostienen que el diseño trasversal tiene como propósito describir y analizar la relación existente entre las variables en un determinado momento, a su vez, el diseño trasversal se divide en tres subtipos, de los cuales se hablará a continuación.

- 1) Diseño transeccional exploratorio: su finalidad es conocer una variable o un conjunto de ellas, y se usa en fenómenos que son nuevos o con poca información sobre ellos.
  
- 2) Diseño transeccional descriptivo: se encarga de describir a una población por medio de la categorización o niveles de variables, personas, objetos o cualquier fenómeno que se presente dentro del contexto que se está estudiando.
  
- 3) Diseño transeccional correlacional-causal: se ocupa de explicar las relaciones que hay entre una o más variables e ideas en un momento en específico, puede ser de manera correlacional o de causa-efecto.

Esta investigación tiene un diseño de investigación transeccional, ya que la recolección de los datos fue durante un tiempo en específico, con el propósito de describir y analizar la relación entre las variables estudiadas.

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

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), los estudios correlaciones tienen como objetivo comprender el vínculo que existe entre dos o más variables, ideas o clases que se encuentran dentro de un contexto específico. Para determinar si existe o no asociación entre las variables, primero se miden por separado y después se analiza si existe una relación entre ellas.

Por otra parte, el beneficio primordial de un estudio correlacional es conocer cómo será la reacción de una variable de acuerdo con el modo en que se comporten las otras variables asociadas con ella. Finalmente, los estudios correlacionales se encargan de asociar por medio de patrones predecibles a las variables dentro de un grupo o población.

El alcance de la presente investigación es correlacional, ya que se estudió la relación entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying*.

La correlación puede darse de dos maneras: en la positiva, si un sujeto presenta una variable con valor alto, es probable que del mismo modo presente un valor alto en la otra variable; en contraparte, en la correlación negativa, si el sujeto presenta un valor alto en la primera variable, en la segunda variable el valor será bajo. Finalmente, puede existir una correlación nula, que es cuando las variables fluctúan sin seguir un patrón específico.

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

Según Hernández y cols. (2014), existe un gran número de pruebas e inventarios para medir un amplia gama de variables, desarrolladas por diferentes investigadores. Cada prueba se aplica, codifica e interpreta de una manera diferente.

Cuando se pretende usar una prueba, se debe tener en cuenta el lugar de la aplicación y si algún investigador realizó una adaptación de dicha prueba para el contexto que se va a utilizar.

Una prueba debe cubrir estas tres condiciones muy importantes: confiabilidad, validez y objetividad, para que ser un eficaz instrumento de medición.

- “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández y cols.; 2014: 200).
- Por otra parte, la validez, “en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández y cols.; 2014: 200).
- Finalmente, la objetividad de un instrumento “se refiere al grado en que este es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan” (Hernández y cols.; 2014: 206).

En cuanto al primer recurso empleado en el presente trabajo, la prueba INSEBULL, fue creada por José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007), para evaluar la percepción subjetiva del acoso escolar.

La prueba tiene dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, en esta investigación solo se utilizó el autoinforme.

Su estandarización se realizó en España, su confiabilidad es de 0.83 en la prueba alfa de Cronbach, que es una confiabilidad alta.

Las escalas que mide el autoinforme son las siguientes:

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

En cuanto al segundo instrumento, la Escala de ansiedad Manifiesta en niños, revisada, mejor conocida por sus siglas (CMAS-R), fue creada por Reynolds y Richmond en el año de 1997.

Fue diseñada para valorar el nivel de ansiedad en niños y adolescentes de entre 6 y 19 años, su aplicación puede ser individual o en grupo. El test da una puntuación total de ansiedad que se divide en las siguientes subescalas:

- Ansiedad fisiológica.
- Inquietud/hipersensibilidad.
- Preocupaciones sociales/concentración.
- De mentira.

Finalmente, la confiabilidad del test es de 0.80 con la prueba alfa de Cronbach; para lograr la validez se utilizaron varias formas: de criterio, de contenido, concurrente y de constructo.

### **3.2. Población y muestra.**

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la población es un grupo de sujetos o sucesos que coinciden con determinadas especificaciones y que comparten un momento en específico.

Por otra parte, en los estudios cuantitativos, una muestra “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población”. (Hernández y cols.; 2014: 173).

Enseguida se exponen las características de la población y muestra empleadas para esta investigación.

### **3.2.1. Delimitación y descripción de la población.**

En la presente investigación se considera como población al total de alumnos que se encuentran estudiando en la escuela Secundaria Don Vasco, del ciclo escolar 2015-2016. De acuerdo con Lepkowski, una población “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

La población estudiada tiene un nivel socioeconómico medio alto y alto, sus edades oscilan entre los 12 y 14 años. Hacen un total de 265 alumnos divididos en 9 grupos.

### **3.2.2. Proceso de selección de muestra.**

Se entiende por muestra a un subgrupo de la población. En el caso del presente estudio, la muestra estuvo conformada por los estudiantes que cursan el primer grado,

grupos “A” y “C”, y segundo grado, grupo “A”. El número de unidades de muestreo (sujetos seleccionados evaluados) fue de 90 alumnos.

Los tipos de muestreo que existen son dos, probabilísticos y no probabilísticos. Por un lado, “en las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para la muestra”. (Hernández y cols.; 2014: 175). Mientras tanto, en las muestras no probabilísticas, también llamadas dirigidas, se sigue un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico que busque la generalización de resultados.

En la presente indagación se optó por este segundo tipo de muestreo, dados los recursos tiempo y propósitos del investigador.

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

A continuación se hará una descripción del proceso que se llevó a cabo en la presente investigación.

La elección del tema analizado en esta investigación se eligió debido a que tanto el estrés como el *bullying* son problemas que afectan y se viven cotidianamente en la sociedad y de los cuales no se tiene información suficiente, sobre todo del *bullying*.

Posteriormente se elaboraron los capítulos teóricos, donde se habló en los temas elegidos para su explicación, desde el origen conceptual de las variables estudiadas, los efectos que causan, hasta la relación que existe entre ambas.

Se estructuró la descripción metodológica hablando del enfoque cuantitativo, que fue el utilizado en esta investigación con un alcance correlacional y un diseño de investigación transeccional, ya que la recolección de los datos fue en un momento y lugar en específico.

Asimismo, se describió la población estudiada y el proceso que se llevó a cabo para la muestra.

Al momento de la elección de la población estudiada, se tuvo que hablar con el director de la institución para obtener el permiso de la Escuela Secundaria don Vasco, y de este modo proceder a seleccionar los alumnos a quienes se aplicaron los tests en sus salones de clase.

Los instrumentos se administraron de forma colectiva a los 107 alumnos seleccionados; primero al grupo de 1° "C", posteriormente al grupo de 1° "A" y finalmente a 2° "A", todos durante el mismo día.

Inicialmente se aplicó la prueba INSEBULL, se les explicaron las instrucciones para la prueba y se les dio un tiempo de 40 minutos para su contestación, durante el tiempo de aplicación los alumnos tuvieron bastantes dudas sobre la comprensión de



algunas preguntas, las cuales se les explicaron para solucionar la comprensión de las mismas.

Por otra parte, en el test CMAS-R, también se les explicaron las instrucciones y al contrario del INSEBULL, solo fueron necesarios 15 minutos para su resolución.

Los sujetos trabajaron en silencio la mayor parte de la aplicación de la prueba, solo hablaron cuando tenían alguna duda sobre las preguntas; no se presentó ninguna dificultad durante la aplicación y el tiempo especificado para su contestación fue suficiente.

La calificación del instrumento CMAS-R fue por medio de una plantilla indicada en el test, después de calificar se eliminaron 17 sujetos cuyo test arrojó un índice alto de mentira. Posteriormente se calificó la prueba INSEBULL, al finalizar de calificar ambos instrumentos, se hizo un vaciado de datos en el programa Excel.

Para el análisis de los datos se utilizó una matriz en un hoja de cálculo con el nombre del alumno, el grupo al que pertenecía, los puntajes normalizados de los instrumentos, la media, moda y mediana. Así como los porcentajes preocupantes en cada subescala. A partir de esos datos se analizó estadísticamente la información y se interpretó, lo cual se presenta a continuación.

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

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de campo, así como el sustento teórico que fundamenta estos datos.

Para el análisis de estos datos se estructuraron tres categorías: en la primera de ellas se hace el análisis de la primera variable, que es el estrés; en la segunda se analiza la segunda variable, que es el *bullying*; por último, se presentan los resultados obtenidos al calcular la correlación entre ambas variables.

#### **3.4.1. El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Don Vasco**

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

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

La media en el nivel de ansiedad total fue de 50. La media es la suma de un conjunto de datos dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. (Elorza; 2007). Este valor fue también de 49.

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

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, en concreto, de la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una dispersión de un conjunto de datos (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total es de 8.

Particularmente, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la ansiedad fisiológica, encontrando una media de 9, una mediana de 9, y una moda representativa de 9. La desviación estándar fue de 3.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se logró cuantificar una media de 10, una mediana de 10, y una moda de 10. Complementariamente, la desviación estándar fue de 2.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 9, una mediana 9, y una moda de 9. Adicionalmente, la desviación estándar fue de 2.

En el anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de la medida 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 los niveles de estrés, en términos generales, se ubican dentro de los parámetros normales, si bien las medidas de tendencia central muestran puntajes cercanos a los niveles altos.

Asimismo, las desviaciones estándar obtenidas muestran que los datos tienen poca dispersión, lo que habla de una homogeneidad en los puntajes de los sujetos.

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

En la escala de ansiedad total, el 6% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala ansiedad fisiológica el porcentaje es de 5%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 7%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la en la subescala preocupaciones sociales/concentración es de 1%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados con anterioridad indican que existe una cantidad normal de sujetos con problemas de estrés; los porcentajes no son preocupantes, ya que son bajos.

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

De acuerdo con lo señalado por Cerezo (citado por Salgado y cols.; 2012), el término *bullying* se refiere a cualquier agresión física, psicológica o verbal que se presenta entre iguales de forma constante.

Del mismo modo, Mendoza (2012) menciona que la escuela es una estructura social que hace posible el cambio de conductas violentas, esto implica que debería ser posible reconocer los factores que hacen que aparezca el *bullying*.

De igual forma, Mendoza (2012) sostiene que los jóvenes que no se sienten satisfechos con su origen cultural ni se sienten pertenecientes a ningún grupo, es muy probable que terminen siendo víctimas o agresores.

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

La escala de intimidación se refiere al grado, de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 98, una mediana de 93, una moda de 88 y una desviación estándar de 10.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace 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 92, una moda de 82 y una desviación estándar de 11.

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 101, una mediana de 96, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 92, una mediana de 91, una moda de 77 y una desviación estándar de 9.

La escala de constatación social del 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 114, una mediana de 113, una moda de 110 y una desviación estándar de 7.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos

en esta escala fueron: una media de 95, una mediana de 93, una moda de 86 y una desviación estándar de 9.

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 98, una mediana de 100, una moda de 85 y una desviación estándar de 12.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 104, una mediana de 102, una moda de 99 y una desviación estándar de 6.

Finamente en la escala sintetizadora de total previsión maltrato se muestra un una media de 96, una mediana de 90, una moda de 86 y una desviación estándar de 14.

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan en un nivel normal, destacando las escalas de victimización, constatación y falta de integración social como las más altas, pero dentro de lo normal.

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, por arriba del puntaje 115. Así se ubicaran 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 5% de los sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115 ; en la escala de carencia de soluciones el porcentaje fue de 8%; en la de victimización, el 20%; en la de inadaptación social, el 1%; en la de constatación del maltrato, el 33%; en la que respecta a la identificación fue de 2%; en la de vulnerabilidad, el 10%; respecto a la falta de integración social, 6%; finalmente, en la escala de sintetizadora de total previsión maltrato el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 11%. Estos datos se pueden observar en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante es muy bajo.



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

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

Mora (2006) investigo los efectos que tiene a largo plazo el *bullying*. Los resultados demostraron que lo que condiciona el estrés en la vida adulta no es el saber cómo afrontar el *bullying*, sino la evaluación que se hace de la situación.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Don Vasco, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés, indicado por el puntaje de ansiedad total y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de 0.25 de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil, de acuerdo con la clasificación que proponen Hernández y cols. (2014).

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

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

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.17, obtenido con la prueba de “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 0.03, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones, hay una relación del 3%.

Asimismo, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.24, cuantificado con la “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 0.06, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de victimización hay una correlación del 6%.

Adicionalmente entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.19, según la prueba de “r” de Pearson. Esto denota que el nivel de estrés y esta escala, existe una correlación positiva débil.

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

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala constatación de maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.12, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar 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 0.01, lo que significa entre el nivel de estrés y la escala de constatación de maltrato hay una relación del 1%.

En este orden de ideas, entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.33, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva media.

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

Entre el nivel de estrés y la escala vulnerabilidad se estableció un coeficiente de correlación de 0.24, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que el nivel de estrés y la escala referida existe una correlación positiva débil.

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

Conjuntamente, entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.23, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y esta 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 variable de falta de integración social existe una relación del 5%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.33, que se obtuvo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que el estrés y dicha escala existe una correlación positiva media.

El resultado la varianza de factores comunes fue de 0.11, lo que permite determinar que entre el nivel de estrés y la escala de total previsión maltrato existe una relación del 11%.

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

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

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de estrés se relaciona de forma significativa con las escalas de identificación y de total previsión maltrato. En contraparte, no se encontró una relación significativa en ninguna de las escalas restantes.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo, la cual afirma que existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying* en adolescentes de la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, para las escalas de identificación y total previsión maltrato. De manera complementaria, se confirma la hipótesis nula para las escalas restantes.

## CONCLUSIONES

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

Los objetivos de carácter conceptual referidos a la variable estrés, fueron logrados en el capítulo teórico número 1. Ahí se trató la definición de estrés, su importancia en el ámbito educativo y su relevancia en la disciplina psicológica.

A su vez, los objetivos enfocados a definir el término *bullying*, analizar la importancia que tiene este fenómeno en la psicología y determinar las principales aportaciones teóricas sobre el *bullying*, referidos a la segunda variable, fueron tratados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número 2.

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

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe en los siguientes términos: determinar la relación entre el nivel de estrés con

la percepción del *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Un aspecto relevante es concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis de trabajo para el caso de las subescalas de vulnerabilidad y total previsión maltrato de la variable *bullying*.

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

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

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

Es recomendable que estas dos variables mencionadas aquí sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio. Tal indagación permitirá la comprensión más integra e incluyente en la institución que fue escenario de la presente investigación.

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



## BIBLIOGRAFÍA

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

Barri Vitero, Ferran. (2010)  
SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.  
Editorial Wolters Kluwer. España.

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

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

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

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

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

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

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. (2005)

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

Revista PsicologíaCientífica.com, 7(9).

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

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

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

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

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

Mora Merchán, Joaquín A. (2006)

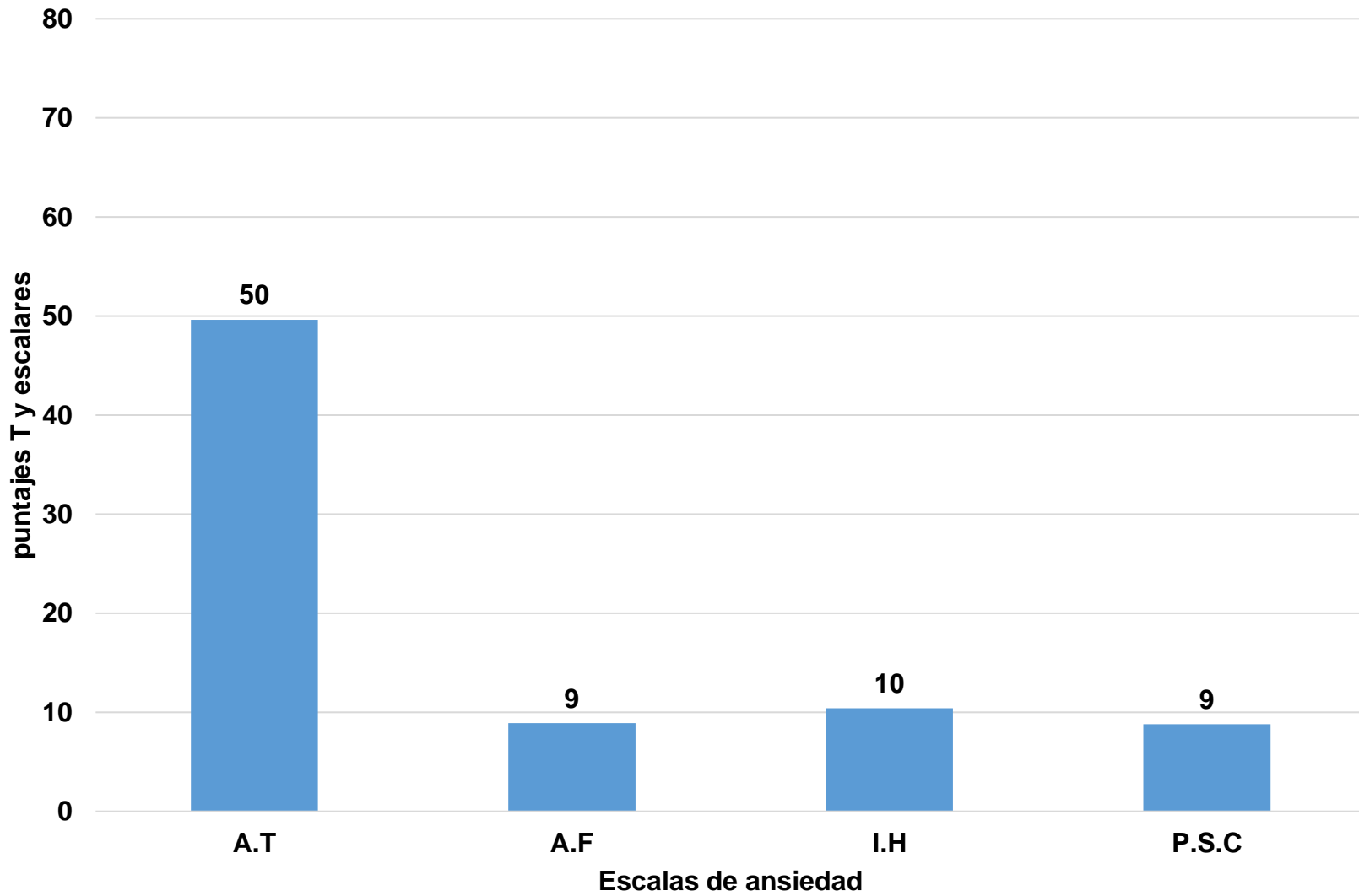
“Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?”

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

Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España).

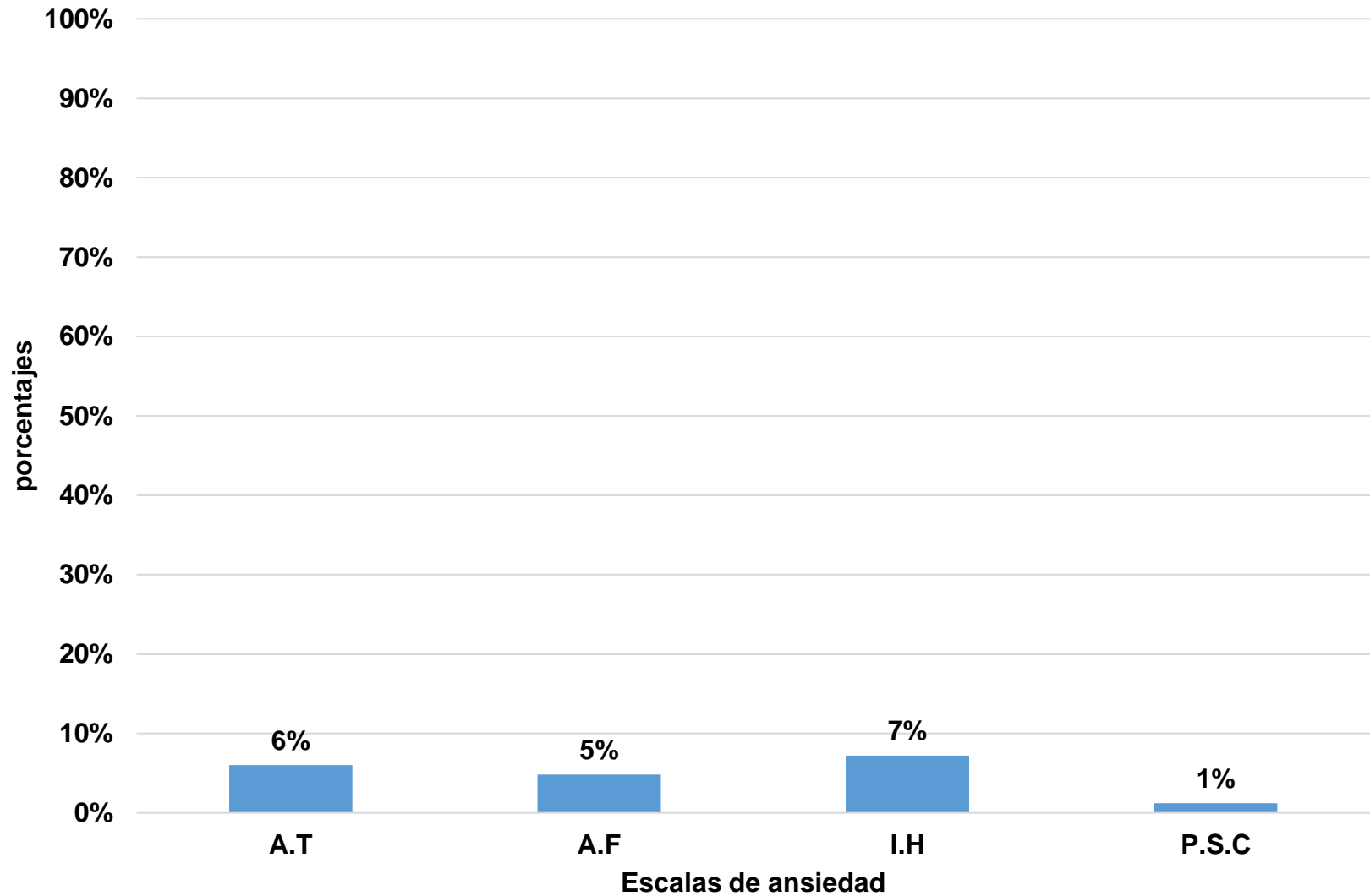
[http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_15-26.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf)

**ANEXO 1**  
**Media aritmética de de las escalas de ansiedad**



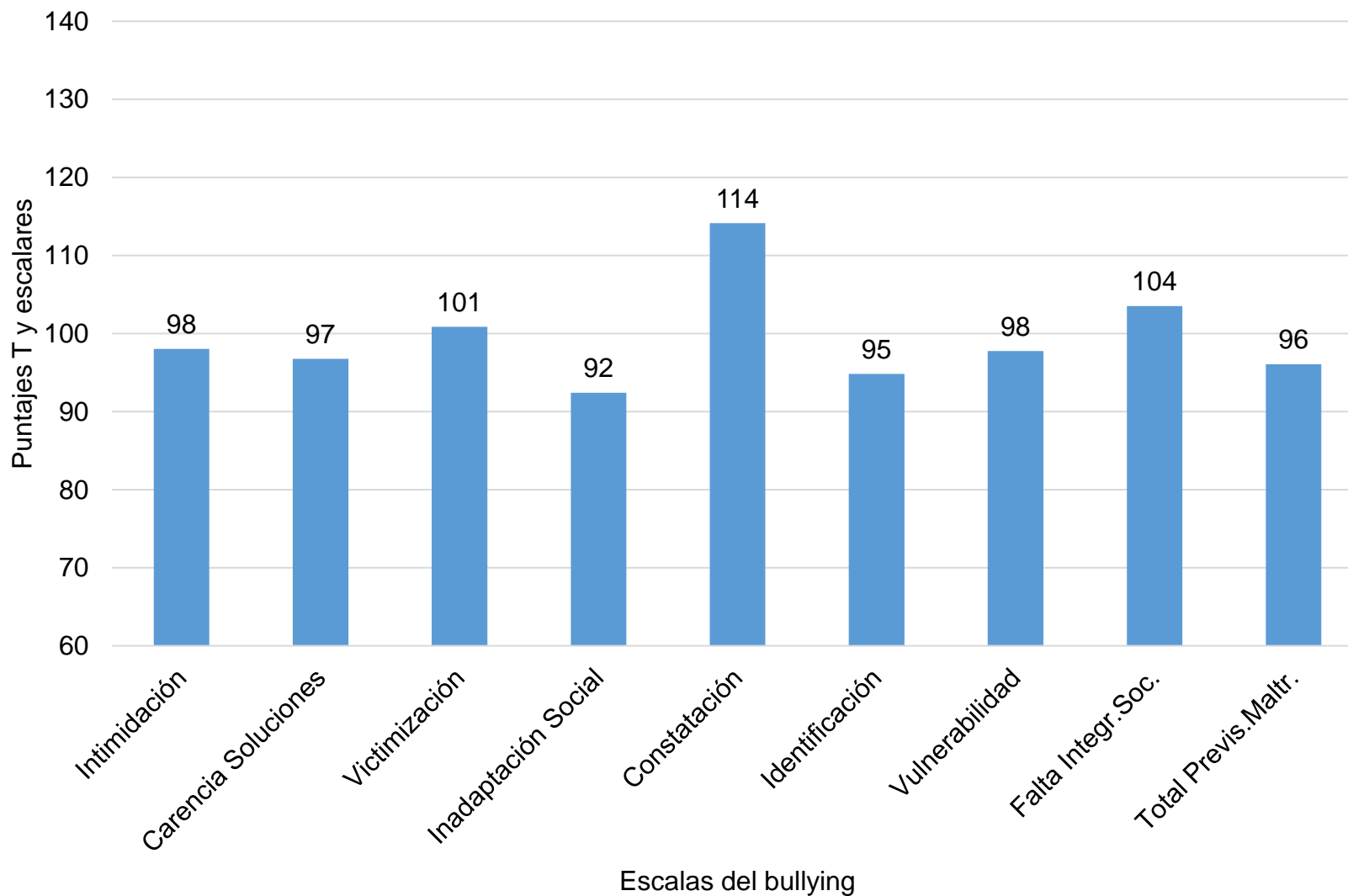
## ANEXO 2

### Porcentaje de sujetos con puntaje preocupante en la variable estrés

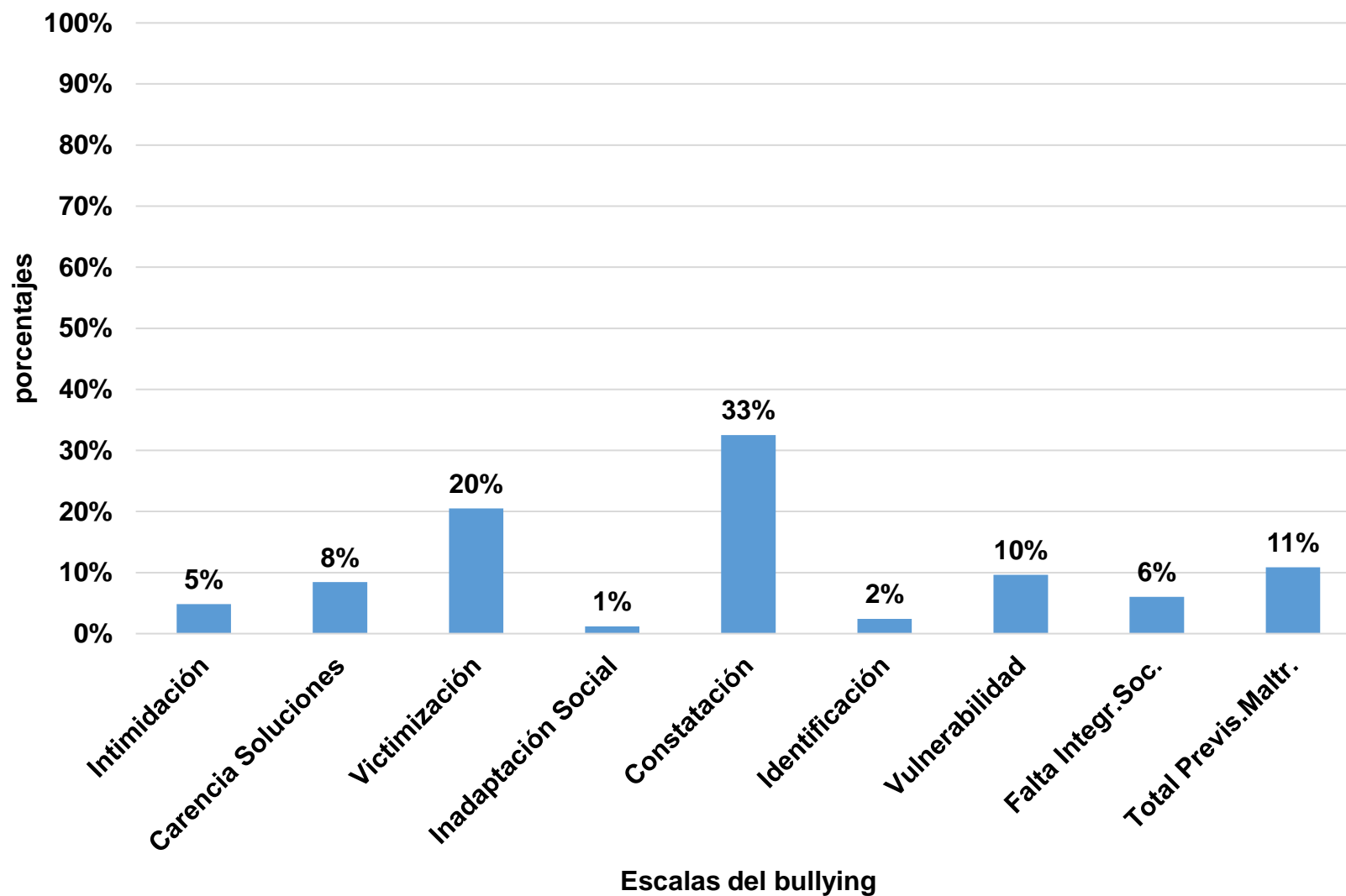


### ANEXO 3

#### Media aritmética de las escalas del bullying



## ANEXO 4 Porcentajes preocupantes en las escalas del bullying



**ANEXO 5**  
**Correlación entre la variable estrés y las escalas del INSEBULL**

