

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

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



---

---

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS Y EL ACOSO ESCOLAR EN  
ADOLESCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE  
CHARAPAN, MICHOACÁN.**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**Anubia Teresa Mendoza Leonardo**

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 8 de agosto de 2016.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	1
Planteamiento del problema . . . . .	3
Objetivos . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	7
Justificación . . . . .	8
Marco de referencia . . . . .	9

## **Capítulo 1. El estrés.**

1.1 Antecedentes históricos del estrés. . . . .	11
1.2 Tres enfoques teóricos del estrés. . . . .	15
1.2.1 Estrés como estímulo. . . . .	15
1.2.2 Estrés como respuesta. . . . .	16
1.2.3 Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista). . . . .	17
1.3 Los estresores. . . . .	19
1.3.1 Estresores psicosociales . . . . .	20
1.3.2 Estresores biogénicos. . . . .	22
1.3.3 Estresores en el ámbito académico. . . . .	22
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	El tipo 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 acoso escolar.**

2.1.	Antecedentes de estudio del <i>bullying</i> .	33
2.2.	Concepto.	35
2.2.1.	Definiciones de <i>bullying</i>	35
2.2.2	Características del <i>bullying</i> .	36
2.3.	Causas del <i>bullying</i> .	37
2.3.1.	Factores de riesgo escolares.	39
2.3.2.	Factores de riesgo familiares.	41
2.3.3.	Factores de riesgo sociales.	43
2.4.	Consecuencias del <i>bullying</i> .	44
2.4.1	Consecuencias para las víctimas.	44
2.4.2	Consecuencias para los agresores.	47
2.5.	Tipos de <i>bullying</i> .	48
2.6.	Perfil de los acosadores y víctimas.	51
2.6.1.	Características de los acosadores.	52
2.6.2.	Características de las víctimas	54
2.6.3.	Otros participantes en el acoso	55

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

3.1 Descripción de la metodología. . . . .	58
3.1.1 Enfoque cuantitativo. . . . .	59
3.1.2 Investigación no experimental. . . . .	60
3.1.3 Diseño transversal. . . . .	61
3.1.4 Alcance correlacional. . . . .	61
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. . . . .	62
3.2 Población y muestra. . . . .	65
3.2.1 Descripción de la población. . . . .	65
3.2.2 Descripción del tipo de muestreo. . . . .	66
3.3 Descripción del proceso de investigación . . . . .	67
3.4 Análisis e interpretación de resultados. . . . .	70
3.4.1 El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43	70
3.4.2 Percepción del acoso escolar en la población de estudio. . . . .	73
3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar. . . . .	77
Conclusiones . . . . .	82
Bibliografía . . . . .	84
Mesografía . . . . .	86
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

En los siguientes apartados se exponen los pormenores de la investigación sobre la relación entre el estrés y el acoso escolar en adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán. Ante las presentes necesidades contextuales, se brindan elementos que resultarán de suma importancia para la sociedad.

## **Antecedentes**

En un principio, es importante conocer el significado conceptual de cada una de las variables y, por lo tanto, mencionar algunos estudios que se han realizado sobre el tema relacionado con el acoso escolar y el estrés.

“La palabra estrés, según Sánchez, proviene del latín *stringere*, que significa presionar, comprimir, oprimir” (citado por Barriga; 2015: 19).

De acuerdo con Sánchez (citado por Barriga; 2015: 19), “se explica el estrés como un sufrimiento de estado emocional donde influyen factores internos y externos, estos pueden ser positivos y negativos o la combinación de ambos. A su vez, este cambio genera un periodo de ansiedad, preocupación, miedo e incertidumbre”.

Por otra parte, Mendoza (2011) define el acoso escolar como “una situación excedente de violencia escolar, donde se aplica una especie de tortura repetitiva y hasta organizada hacia la persona victimaria, donde el agresor es auxiliado por sus cómplices” (citada por Barriga; 2015: 58).

En el estudio realizado por Barriga (2015) sobre el acoso escolar en relación con el estrés, el enfoque que se empleó fue el cuantitativo, manejando un estudio de tipo no experimental, caracterizado por observar situaciones ya existentes, ya que no se puede ni conviene manipular ni influir sobre ellas.

El instrumento utilizado para medir la variable estrés, fue el test psicológico denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada, diseñado por Reynolds y Richmond (1997). La prueba consta de 37 reactivos, los cuales miden el nivel de estrés y ansiedad en los adolescentes.

Para medir la variable acoso escolar, se aplicó a la prueba denominada INSEBULL, la cual consta de 35 reactivos.

Las pruebas se aplicaron a 98 alumnos de la escuela Secundaria Don Vasco, del ciclo escolar 2014-2015, de primer grado, con un nivel socioeconómico de medio a medio-bajo. Al concluir el estudio y la aplicación de las pruebas, el resultado fue el siguiente: existe un nivel de correlación significativa entre el nivel de acoso escolar y el estrés.

En una investigación realizada por Caldera y cols. (2007) sobre los niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de los Altos, en Jalisco, se encuentra que el término estrés es de origen anglosajón y significa: presión o coacción. De manera más específica, los autores definen al estrés académico como aquel que se produce a partir de las demandas inherentes al ámbito educativo.

La metodología utilizada en la investigación, fue de tipo descriptivo, correlacional y transversal, debido a que la intención se centra en identificar los niveles de estrés de la población estudiantil y en reconocer las relaciones de este fenómeno con las variables: rendimiento académico, grado escolar, edad y género.

La prueba utilizada fue el Inventario de Estrés Académico (IEA). La aplicación abarcó el 100% de la población, contando con un total de 115 sujetos, entre hombres y mujeres, llevada a cabo en febrero de 2007. Los resultados que se obtuvieron no mostraron relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, el estrés es un tema que posee gran relevancia en la sociedad, ya que esta, al encontrarse en constante transformación, genera cambios en la forma de actuar de sus integrantes; debido a esto, el ser humano se encuentra inmerso en



situaciones que desencadenan una serie de repercusiones diversas dentro del ámbito en el que se desenvuelve.

Por otra parte, el acoso escolar, en la actualidad, ha cobrado relevante importancia dentro de la sociedad, ya que con frecuencia se observan situaciones que generan inestabilidad emocional en las personas involucradas. La falta de información sobre estos temas, propicia una atención equívoca o ineficaz.

Dentro del ámbito educativo, el estrés está presente en la cotidianeidad de los alumnos, siendo estos generadores de acciones que resultan negativas para su desempeño dentro del aula y en la forma en que se relacionan con los otros, por ello, resulta importante conocer la relación que existe entre el estrés y el acoso escolar.

Los adolescentes se encuentran una etapa en la cual están inmersos en una serie de múltiples cambios, los cuales no siempre son manejados de la mejor manera, a pesar de que estos sujetos buscan ser aceptados por los otros.

Sin embargo, muchas de las veces, la forma en que se intenta lograr este objetivo no es la más adecuada, dado que los sujetos comienzan a valerse de la ejecución de conductas que resultan perjudiciales para ellos mismos y para los demás.

En la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán, no se han realizado investigaciones sobre dicho tema, por ello, resulta de suma importancia llevar a cabo este estudio. Ante esto, surge la siguiente interrogante:

¿Existe una relación significativa entre el estrés y la percepción del acoso escolar en los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica #43?

## **Objetivos**

En el presente estudio, se regularon las tareas teóricas y metodológicas, así como los recursos disponibles, mediante los lineamientos que a continuación se enuncian.

### **Objetivo general**

Analizar el grado de relación que existe entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares**

1. Definir el concepto de estrés.
2. Identificar las principales teorías acerca del estrés.
3. Enunciar las causas del estrés.
4. Describir los efectos del estrés de la persona.
5. Definir el concepto de acoso escolar.
6. Explicar los tipos de acoso escolar.
7. Estudiar las principales causas que propician el acoso escolar.

8. Describir las características de los sujetos que participan en el acoso escolar.
9. Cuantificar el nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.
10. Medir la percepción que se tiene de la presencia del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43.

## **Hipótesis**

Para este trabajo, es necesario identificar una posible relación entre las variables. Para ello, se proponen las explicaciones tentativas que a continuación se mencionan.

### **Hipótesis de trabajo**

Existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.

### **Hipótesis nula**

No existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.

## **Operacionalización de las variables**

Para cuantificar la variable estrés en el presente estudio, se utilizó la prueba psicométrica denominada Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), la cual tuvo como objetivo medir los niveles de estrés expresan los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán. Tal prueba fue elaborada por los autores Reynolds y Richmond (1997). Los resultados obtenidos mediante la aplicación de dicha prueba, fueron los indicadores del nivel de estrés que presentan los sujetos investigados.

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

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

Se administró una segunda prueba, con la finalidad de evaluar la percepción del maltrato entre los alumnos o el acoso escolar, cuyos autores son Avilés y Elices (2007).

Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, este, a su vez, tiene dos formas, una para los compañeros y otra para el profesorado,

por lo que proporciona información de cómo perciben la situación los iguales y los profesores.

Este test permite valorar los siguientes factores o dimensiones: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación, participantes, acoso escolar y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

## **Justificación**

La inquietud de estudiar el estrés en relación con el acoso escolar, surge a partir de identificar que, durante la etapa de la adolescencia, se presentan diversas conductas, ya que, de acuerdo con el desarrollo humano, el adolescente está en constantes cambios, tanto físicos, como emocionales y sociales.

La presente indagación servirá a la institución para identificar las causas por las cuales surgen estas conductas en los alumnos y atender a las necesidades que pudieran requerir de atención; contribuirá a la identificación de problemáticas en los adolescentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, y así, tomar medidas en estos casos.

De igual manera, ayudará a los profesores para responder de una manera adecuada ante alguna situación de estrés o acoso escolar dentro del aula, además de fomentar el compañerismo y respeto mutuo, posibilitando que se genere un ambiente

agradable en el aula, esto permitirá que el proceso de adquisición del conocimiento resulte factible para el resto del grupo.

Para la sociedad, resultará una fuente de información y consulta teórica sobre el tema del estrés en relación con el acoso escolar, sobre las repercusiones conductuales de estos fenómenos en los adolescentes.

Para el área de la psicología educativa, esta investigación podrá diferenciar en cuanto a los problemas en el aprendizaje o posibles manifestaciones de algún otro problema social, emocional o familiar, entre otros tipos; de esta manera, se buscarán las estrategias de intervención adecuadas.

### **Marco de referencia**

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán, con clave: 16DST0043. La institución es pública y laica, se ubica a la salida del pueblo, contando con una población de 380 alumnos con un nivel socioeconómico de medio a medio bajo.

La institución cuenta con 12 aulas, un laboratorio de química y otro de cómputo, el cual usan únicamente los estudiantes que participen del taller de computación. La biblioteca se ubica a un costado de la entrada principal, así como la dirección, la subdirección y es área administrativa.

Este centro educativo cuenta con dos canchas de basquetbol, una de futbol y una de voleibol, esta última cuenta con un techo. Además, la institución dispone de áreas verdes y una amplia extensión para juegos y actividades recreativas.

El sistema educativo actual que se desarrolla en el centro es por competencias, además, se brindan unas materias llamadas tecnologías, las cuales son: computación, apicultura, ganadería, agricultura e industrias rurales. El alumno elige, entre estas opciones una, cuando ingresa a primer grado; durante los tres años, el alumno acude a estas clases durante ocho horas por semana.

# CAPÍTULO 1

## EL ESTRÉS

En los siguientes apartados se abordará el tema estrés, a partir de sus antecedentes históricos, los principales enfoques teóricos que lo estudian, los efectos que produce en el entorno y las causas.

### 1.1. Antecedentes históricos del estrés

Como primer dato, “la palabra estrés proviene del latín *stringere*, que significa presionar comprimir, oprimir. Posteriormente, este término empezó a utilizarse en la física y la metalurgia para referirse a la fuerza que se aplica a un objeto y mediante la cual es posible deformarlo o romperlo” (Sánchez; 2007: 14).

De manera específica, se define al estrés como un “proceso psicológico que se origina ante la exigencia al organismo, frente a la cual este no tiene recursos para dar una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia, consistente en una activación psicológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, y así permitir al organismo actuar de una manera adecuada a la demanda” (Palmero y cols.; 2002: 424).

En el siglo XVII, el término estrés consiguió su primera importancia técnica, debido al físico y biólogo Robert Hooke, cuando intentó ayudar a ingenieros a diseñar



estructuras hechas por el hombre, las cuales tendrían que soportar cargas pesadas y resistir las embestidas de los vientos, terremotos y otras fuerzas de la naturaleza.

Este análisis influyó de manera notable en la manera de definir la tensión en fisiología, psicología y sociología. “El estrés se convirtió en el término para describir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o psicológico, que sería análoga a la carga de un puente” (Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

Ahora bien, Hooke estaba interesado en las características propias de los metales, que los hacen vulnerables a la deformación o rotura. El hierro forjado, por ejemplo, es suave, flexible y fácil de trabajar, se dobla, pero no se rompe; en cambio, el hierro fundido es duro y quebradizo, de manera que se rompe con facilidad.

Para los psicólogos, esta idea resultó importante, ya que la capacidad de los metales de soportar cargas es como la posibilidad de las personas para manejar el estrés.

La naturaleza provee genéticamente a los seres vivos de mecanismos para enfrentar las contingencias del medio externo; si bien cualquier cambio extremo en el ambiente puede perturbar el organismo, los seres vivos poseen la capacidad para mantener la estabilidad interna, aunque se modifiquen las condiciones externas.

Cannon (citado por Sánchez; 2007) denomina el estado anímico con el nombre de homeostasis y demostró que el cuerpo es capaz de adaptarse ante situaciones que

generen peligro. Dicho autor descubrió que cuando un organismo experimenta miedo o se enfrenta a una emergencia, su cerebro responde activando el sistema nervioso simpático. Por lo tanto, el organismo se prepara para atacar o para huir.

Por otra parte, el estudiante austriaco-canadiense Hans Selye identificó una reacción inespecífica, fisiológica, adaptativa frente a cualquier impacto ejercido por algún estímulo que provoca cambios en el sistema endócrino. A dicha reacción la llamó “Síndrome general de adaptación”.

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

La reacción ante el estímulo es, más bien, una preparación normal del organismo para el enfrentamiento o la huida, provocando diversas reacciones fisiológicas: dilatación de la pupila para mejorar la visión, el oído se agudiza, los músculos se tensan para responder a la amenaza y las frecuencias cardíaca y respiratoria aumentan, de manera que la sangre es bombeada rápidamente para aumentar la llegada del oxígeno y favorecer la respuesta ante el peligro.

Por otra parte, durante la Primera Guerra Mundial, las crisis emocionales se entendían de una manera neurológica en vez de psicológica, las cuales eran atribuidas a la conmoción que causaban las explosiones de los proyectiles.

Posteriormente, durante la Segunda Guerra Mundial, se mostró un importante interés por estudiar el estrés, ya que los soldados muchas veces se desmoronaban emocionalmente en un combate militar. A esta crisis se le llamó “fatiga de combate” o “neurosis de guerra” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281).

Las autoridades de la Segunda Guerra Mundial mostraron importante interés el este estudio, ya que muchas veces los soldados se escondían del enemigo o no disparaban sus propias armas, además de que muchos de los combatientes tenían que ser relevados de sus puestos militares debido a los trastornos provocados por el estrés.

Lo que pretendían las autoridades castrenses era buscar soluciones para saber cómo seleccionar a los soldados para que fueran resistentes ante el estrés y para entrenarlos, de manera que pudieran enfrentar dicha condición de una manera eficaz.

Se define estrés, finalmente, como “proceso psicológico que se origina ante la exigencia al organismo, frente a la cual este no tiene recursos para dar una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia, consistente en una activación psicológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, y así permitir al organismo actuar de una manera adecuada a la demanda” (Palmero y cols.; 2002: 424).

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

Para el estudio del estrés, se analizarán tres principales enfoques, los cuales son: como estímulo, el como respuesta y como relación persona-entorno. Ahora bien, a continuación, se describirá cada uno de ellos.

### **1.2.1 Estrés como estímulo.**

Las características ambientales molestas constituyen una situación estresante que provoca cambios en la persona. Se asume que hay estímulos que resultan muy estresantes para el individuo, como pueden ser: ambientales, económicos, físicos, psicológicos e incluso los desastres naturales, entre otros.

Por lo tanto, se menciona que cada persona posee un nivel diferente de tolerancia, pero este puede ser rebasado y traer cambios permanentes o temporales. Existe el estrés positivo, denominado “eustrés”, y estrés negativo o “distrés” (Travers y Cooper; 1996).

Se percibe el estrés como una forma en que se relaciona la salud con la enfermedad, teniendo presentes las condiciones del medio externo del sujeto. En el siglo V a.C., Hipócrates consideraba que el entorno era el medio para propiciar las características de la salud y la enfermedad. (Goodell, referido por Travers y Cooper; 1996).

Las características ambientales molestas son un factor negativo detonante sobre el individuo, provocando cambios en él; el nivel de tensión dependerá del individuo y de la duración y fuerza de la presión aplicada.

### **1.2.2. Estrés como respuesta.**

Este enfoque hace mención a la reacción que tiene la persona frente al estímulo amenazador o desagradable. Pone énfasis en las manifestaciones fisiológicas emocionales y conductuales de la persona ante un estímulo amenazador.

Selye (retomado por Fontana; 1992) denominó a la respuesta que se da antes de un cambio ambiental, como “Síndrome general de adaptación”, el cual implica tres fases:

- Alarma: es la primera exposición ante el estrés.
- Resistencia: afrontamiento del sujeto, echando mano de los recuerdos personales.
- Agotamiento: el sujeto concluye exhausto.

De acuerdo con este autor, existen tres áreas en las que el estrés repercute:

- En el área cognitiva, hay un decremento de atención y concentración, aumento de la distractibilidad, deterioro de la memoria, velocidad de respuesta impredecible, errores en tareas y deficiente planeación a largo plazo.
- En el ámbito emocional, se presenta un aumento de la tensión psicológica, hipocondría, cambios en la personalidad, se agudizan deficiencias personales que ya se tenían, hay un debilitamiento de restricciones morales, pérdida de autoestima y depresión.
- En la esfera conductual, el estrés se manifiesta con problemas del habla, inactividad en tareas que anteriormente gustaban al individuo, ausentismo en tareas obligatorias, consumo de sustancias como alcohol y drogas, bajo rendimiento en las tareas, insuficiente nivel de energía, irresponsabilidad, así como la falta de resolución eficaz a problemáticas importantes.

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

Se dice que, si no hay valoración sobre la situación, no hay razón para que haya estrés. Esta valoración no es el suceso en sí, sino que constituye la causa del estrés.

La interacción de la persona con los acontecimientos es lo que puede dar lugar a una experiencia estresante. El estrés tiene lugar cuando la persona interpreta que los estímulos estresantes superan la capacidad que piensa que posee para resistirla.

Cuando los recursos personales exceden la carga del entorno, se experimenta aburrimiento, el cual resulta nocivo. En algunos momentos, la capacidad de afrontamiento de la persona está debilitada.

Algunos teóricos señalan que las personas influyen en su entorno y reaccionan ante él, y el grado de estrés depende de la adaptación entre la persona a el entorno.

Por lo tanto, la actitud de enfrentarse al estrés, se produce al intentar que la persona y el entorno logren un equilibrio de adaptación y para que un acontecimiento resulte estresante, la persona debe interpretarlo de esa manera.

Al respecto, se afirma que “los estados o estructuras mentales determinan la presencia o ausencia del estrés” (Fisher, citado por Lazarus y Lazarus; 2000: 33).

Las estructuras mentales que intervienen, como la cognición, influyen en el hecho de que la situación resulte estresante o no, ya que el estrés no es solo el estímulo ambiental o una respuesta ante este, sino un proceso cognitivo, que se crea debido a una relación entre la persona y el entorno. Ahora bien, existen cinco procesos en el modelo cognitivo:

- La valoración cognitiva: menciona que la percepción del estímulo depende de las experiencias del individuo, la familiaridad que tenga sobre el estímulo, y el aprendizaje.

- Exigencia: está regulada por las necesidades del individuo, sus fracasos y su estimulación.
- Influencia interpersonal: la forma de percibir una situación estresante depende del influjo de otras personas.
- Un estado de desequilibrio: en este punto, las situaciones positivas pasadas restauran el equilibrio, mientras que las negativas detonan aún más la situación estresante.

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

Diversos autores hacen mención de los distintos factores que provocan estrés, este puede ser favorable o perjudicial, ya que provocan en la persona un cambio en su vida. A continuación, se mencionarán tres tipos de estresores, los cuales son: los cambios mayores, los cambios vitales y los microestresores. Esta clasificación hace mención al tipo de modificación que producen en la vida de las personas.

Ahora bien, “el estrés se define como una respuesta adaptativa, mediada por las características y/o procesos psicosociales, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción o evento externo que plantea a las personas, especiales demandas físicas o psicológicas” (Ivanchevich y Matteson; 1985: 23).

Enseguida se explican los diversos tipos de estresores, de acuerdo con la clasificación antes mencionada.



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

Estos tienen que ver con la vida de la persona, las situaciones a las que se enfrenta diariamente o de manera eventual.

Los estresores psicosociales se clasifican de la siguiente manera, según el planteamiento de Ivanchevich y Matteson (1985):

- Cambios mayores: se refieren a cambios drásticos que afectan las condiciones del entorno de la persona, además de que su potencial capacidad afecta a un gran número de sujetos. Son hechos que pueden durar un periodo de tiempo indefinido o bien, que pueden pasar sumamente rápido. En este caso, lo que se mantiene son las consecuencias.
  
- Los cambios vitales: son circunstancias que pueden estar fuera del control de la persona, tales como la muerte de un ser querido, una amenaza a la vida, una incapacidad o pérdida de trabajo. Igualmente, estas circunstancias pueden estar influidas por la propia persona, como: u divorcio, tener un hijo o presentar un examen. Estos cambios son altamente significativos y mantienen trascendencia en la vida de las personas, los principales desencadenantes de estas modificaciones, son:
  - La paternidad: ser padre o madre conlleva una serie de situaciones más allá de solo la relación, también influye el mantener una comunicación sana con los hijos.

- El ámbito laboral: el trabajo, la escuela o bien, las tareas domésticas.
  - Las relaciones interpersonales: mantener problemas en la interacción con los otros o relaciones difíciles con los directores de la empresa.
  - Las situaciones ambientales: tales como cambiar de ciudad, amenazas a la integridad de la persona o la migración.
  - Las cuestiones legales: el ser detenido o encarcelado, tener pleitos o juicios.
- Los microestresores: son acontecimientos de poca relevancia, pero de gran frecuencia, que irritan a la persona solo un momento. Estos implican un cambio en la situación ambiental cotidiana de casa o trabajo, así como ausencia o disminución de habilidades o conocimientos para afrontar la situación.

Se pueden diferenciar dos tipos de microestresores:

- Las contrariedades: son situaciones que provocan malestar emocional o irritabilidad, tales como la pérdida de algún objeto, el tránsito, fenómenos meteorológicos o la rotura de un objeto, el mantener una discusión o problemas familiares.
- Las satisfacciones: son experiencias y emociones que resultan favorables o positivas para la persona, por ello, equilibran los efectos de las contrariedades.

### **1.3.2. Estresores biogénicos.**

Este tipo de estresores no realizan una valoración cognitiva sobre el estímulo, en cambio, la respuesta es meramente biológica, de manera que inician la respuesta de activación del estrés sin el proceso cognitivo-afectivo. Algunos ejemplos de este tipo de estresores, son:

- Los cambios hormonales que ocurren en la pubertad son un importante desencadenante del estrés. El cuerpo de un adolescente se encuentra en constante cambio, sus órganos sexuales comienzan a funcionar y su cuerpo segrega nuevas hormonas; en las mujeres ocurre la menstruación, que resulta un detonante para la aparición del estrés, ya sea días antes de que ocurra o después.
- La ingesta de sustancias químicas, tales como las anfetaminas, la fenilpropanolona, la cafeína, la teobromina, la teofilina o la nicotina.
- Reacción a ciertos factores físicos, como los estímulos que provocan el dolor, calor o frío extremo.

### **1.3.3 Los estresores en el ámbito académico.**

Según Barraza (2003), en el escenario escolar es común que se presenten situaciones perturbadoras para las personas, las cuales pueden ser motivo de que el

estrés se manifieste. A continuación, se enlistan algunas situaciones desencadenantes de estrés:

- Exposición de trabajos.
- Realización de un examen.
- Masificación de las aulas.
- Competencia entre compañeros.
- El trabajo en equipo.
- Exceso de responsabilidad.
- Interrupciones de trabajo.
- Ambiente físico desagradable.
- Falta de incentivos.
- Tiempo limitado para hacer trabajos.
- Problemas o conflictos con los profesores y/o compañeros.
- Evaluaciones.

Las personas que toman la decisión de permanecer en una universidad, según el autor antes referido, se enfrentan a diversas situaciones causantes de estrés, tales como:

- Dejar la casa paterna.
- Viajar diariamente muchos kilómetros.
- Responsabilidades económicas.

- Compartir vivienda o vivir solo.
- Enamorarse o preparar un viaje de estudios, ya que son situaciones que, si bien resultan agradables, generan cierta tensión.

El rendimiento académico del estudiante puede verse afectado de manera negativa debido a las múltiples ocupaciones que implica el ser estudiante, el tiempo que se requiere para aprender y los resultados que se desean obtener ante los exámenes.

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

Ellis (citado por Powell; 1998) menciona que el pensamiento irracional y las consecuencias de este, se deben a los aprendizajes de experiencias una temprana edad. Además, menciona que las personas no son afectadas por los eventos, sino por la forma en que estos son percibidos.

A continuación, se enlistan algunas ideas irracionales que se identifican en las personas emocionalmente perturbadas, de acuerdo con Ellis (referido por Powell; 1998: 93-97):

1. “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, especialmente de las que son más importantes para mí.
2. Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa.

3. No tengo control sobre mi propia felicidad. Mi felicidad está bajo el control completo de las circunstancias externas.
4. Mis experiencias pasadas y los eventos de mi vida han determinado una vida y comportamiento presente. No es posible erradicar la influencia del pasado.
5. Existe solo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí.
6. Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación. Debo agonizar y pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor.
7. Debería depender de los demás y debería tener a alguien más fuerte que yo en quien pueda apoyarme.
8. Si mi vida no funciona de la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas funcionan mal, es una catástrofe.
9. Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas.
10. Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser acusadas y castigadas.
11. Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás.”

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

Existe una serie de factores que influyen en el estrés, estos son denominados moduladores, los cuales determinan el curso que tomará el proceso del estrés y las repercusiones que tendrá sobre la salud.

Estos moduladores existen, aunque la persona no esté sometida a estrés, pero cuando se presenta una situación estresante, estos actúan ante dicho estímulo, lo cual puede ser de manera negativa o positiva.

Los principales moduladores de la respuesta al estrés, son factores que dependen de la situación, de la persona y del medio en el que se encuentran.

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

El grado de impacto que proviene de las fuentes del estrés, depende de la magnitud de la fuente y del control que se puede tener sobre esta. Los efectos del control percibido dependen de la información previa que ya se posee y del grado en que esta se procesa.

El control percibido es la creencia general sobre el grado en que uno mismo es capaz de controlar y lograr metas u objetivos deseados, regulando las dificultades que acontecen en el uso de su consecución. (Palmero y cols.; 2002).

El control que se percibe sobre la situación es un factor que bien podría determinar la conducta, ya que esta creencia protege al individuo de los efectos negativos que pudieran surgir por el estrés.

Ahora bien, el control interno consiste en asumir que lo que ocurre a la persona es producto de sus acciones propias; mientras que el control externo hace mención de

que lo que ocurre a la persona se atribuye a la suerte, al azar o a otras personas. Estas últimas no toman medidas para evitar el impacto negativo del estrés y tienen más problemas de salud.

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

Son los recuerdos aportados por las personas que se encuentran alrededor del individuo. El apoyo social actúa como mediador entre los sucesos vitales y la enfermedad, de modo que reduce el impacto del estrés, por lo contrario, un bajo nivel de apoyo social propicia la vulnerabilidad para la enfermedad física y mental (Palmero y cols.; 2002).

El apoyo social puede reducir el impacto desfavorable de los sucesos vitales y otras fuentes estresantes de la siguiente manera: eliminando o reduciendo el impacto de la fuente estresora, ayudando al sujeto a enfrentarla y disminuyendo el estrés, si es que este ha surgido.

Distintas fuentes externas directas al individuo, resultan de gran beneficio para la autoestima, tales como que el sujeto esté inmerso en relaciones sociales, la percepción de control o la expresión del afecto.

El apoyo social es una fuente de recursos para hacer frente a las necesidades que provienen del estrés. Sobre este componente existen dos hipótesis, la primera de ellas es la del efecto indirecto, la cual indica que cuando las personas están expuestas



a estresores sociales, estos solo mantienen un efecto negativo si la persona cuenta con apoyo social bajo, por lo tanto, los recursos aportados por otras personas pueden disminuir los efectos del estrés (Cascio y Guillén; 2010).

La segunda hipótesis indica que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar, sin importar el nivel de estrés, entonces, a mayor nivel de apoyo social, menos malestar emocional y a menor grado de apoyo social, mayor incidencia en la aparición de trastornos.

Los estresores sociales solo tienen efectos negativos en la persona que no tiene apoyo social. Sin estresores sociales, el apoyo social no mejora el bienestar, ya que este protege a las personas de los efectos negativos del estrés.

### **1.5.3. El tipo de personalidad: A/B.**

Las diferentes formas de actuar de las personas, dependen de la respuesta individual ante el estrés. Las personalidades de tipo A y B, son un conjunto de actitudes y reacciones emocionales.

La personalidad de tipo A no es un rasgo, sino la forma en que el individuo enfrenta la situación; implica hostilidad, agresividad, competitividad y un crónico sentido de urgencia.

Esta personalidad se caracteriza en el individuo por la forma acelerada de hablar, la prisa y los movimientos rápidos, un sentimiento de culpa o inquietud en los sujetos cuando no están trabajando o cuando se alejan, así como una disposición impaciente. No les gusta que les impidan superar rápidamente los obstáculos que se encuentran en su camino.

Las personas con personalidad tipo A se identifican por los siguientes aspectos, según afirman Travers y Cooper (1996):

- Apresuran la velocidad con la que se expresan a otros.
- Pronuncian las últimas palabras de la frase con mayor velocidad que las primeras.
- Se mueven, caminan y comen rápidamente.
- Efectúan dos actividades a la vez.
- Hacen girar la conversación en torno a ellos.
- Se sienten ligeramente culpables cuando intentan relajarse.
- No se percatan de las circunstancias interesantes o desagradables que ocurren en el día.
- Tienen un sentido crónico de urgencia del tiempo.
- No se sienten atraídos por personas del mismo tipo.
- Son enemigos del ocio.

En cambio, los sujetos con la personalidad de tipo B, raras veces se alteran o experimentan una gran cantidad de estrés; son individuos calmados, de fácil dominio; pueden tener en todos sentidos, metas trazadas como los de tipo A y pueden estar deseosos de lograrlas tanto como ellos.

De igual manera, buscan resultados favorables ante las necesidades o metas planteadas, sin estar sometidos a grandes demandas de trabajo, a diferencia de los sujetos del tipo A.

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

Las personas con este tipo de personalidad, normalmente muestran una urgencia por el tiempo, además de que les disgusta el ocio y las situaciones que perciben como obstáculos para alcanzar sus metas, de manera que experimentan una gran cantidad de estrés ante estas situaciones.

En el estudio del Grupo Colaborador Occidental, realizado en la década de los setenta evaluó a más de tres mil empleados de once empresas diferentes, buscando la presencia o ausencia de la personalidad tipo A (Ivancevich y Matteson; 1985).

Se realizó un diagnóstico por cardiólogos ajenos al estudio, que no tenían conocimiento de los patrones de conducta ni de otros factores. Los empleados más jóvenes tenían mayor grado de incidencia de enfermedades cardiacas en comparación

con los de tipo B. Con este estudio se demostró que las personas que habían padecido una enfermedad crónica, mantenían en su mayoría una personalidad de tipo A.

Por otra parte, se dice que los individuos de tipo A, debido a sus características, aumentan la probabilidad de que los estresores tengan un efecto negativo, debido a la resistencia que anteponen para relajarse, salir de vacaciones o tomar un descanso, entre otras medidas que podrían beneficiarlos.

Otro dato menciona que la interpretación de la magnitud del estresor depende, en gran medida, del ambiente como fuente para situación generadora del estrés, la orientación que se le da a la conducta y el ambiente de trabajo.

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

El que una persona se encuentre sometida recurrentemente a situaciones estresantes, produce efectos que resultan negativos para salud física, lo cual acarrea consigo enfermedades, tales como las referidas por Ivancevich y Matteson (1985).

- La hipertensión: es una enfermedad de los vasos sanguíneos en la cual la sangre fluye a través de las arterias a presión elevada.
- Las úlceras: son lesiones inflamatorias en el recubrimiento del estómago o intestino.

- La diabetes: es una enfermedad que implica deficiencias de insulina, provocando que las víctimas no puedan absorber suficiente azúcar en la sangre.
- La migraña: es el resultado de tensión muscular, que sucede cuando se está expuesto a situaciones estresantes.
- El cáncer: las respuestas a los estresores traen como consecuencias pequeñas alteraciones químicas en el sistema inmunológico, lo cual permite que las células anómalas, que normalmente son destruidas por dicho sistema, puedan reproducirse sin control.

Como se puede apreciar, el estrés es un factor que resulta necesario e incluso positivo en la vida del ser humano, si bien debe mantenerse en niveles manejables para evitar sus consecuencias negativas.

Existen diferentes factores que propician la aparición del estrés, dependiendo del estilo de vida de cada ser humano, en ocasiones, este puede traer consecuencias positivas o negativas. Dichos factores podrían ser regulados para que actuasen de forma positiva, ya sea contando con un apoyo externo o con la capacidad intrínseca de cada individuo.

El estrés puede ser generado por la percepción que tiene el individuo ante diversas situaciones, una de las cuales puede ser el acoso escolar, tema del siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 2

### EL ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se describirán características sobre el tema del acoso escolar, retomando puntos importantes de diferentes autores, como el origen y la definición de dicho fenómeno, al igual que sus participantes, causas y consecuencias.

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

En el siguiente apartado se abordará el tema del *bullying*, a partir de los antecedentes de este, retomando aspectos importantes de algunos estudios realizados en México y Latinoamérica, así como los postulados de autores especialistas en el tema.

A lo largo del tiempo, se ha observado que los centros educativos son un espacio en el que el maltrato entre compañeros ha tomado importante relevancia, puesto que cada vez más son los casos en los que estudiantes participan de lo que actualmente se conoce como *bullying*.

Salgado y cols. (2012) citan a Gázquez, al explicar que en las escuelas ha aumentado notablemente el número de conflictos, provocando una relación negativa para los alumnos, la convivencia sana ha disminuido y cada vez son más alarmantes estas agresiones, por lo tanto, lo anterior habla de la calidad educativa.

Ortega y cols. (citados por Salgado; 2012: 129) plantean que “el acoso escolar es uno de los problemas que más afecta el clima de la sana convivencia dentro de las aulas educativas”.

Este fenómeno se ha apoderado de las instituciones educativas, siendo los estudiantes los principales blancos, esto tiene consecuencias negativas dentro de las relaciones sociales, quienes la padecen pueden llegar al extremo de suicidarse o de eliminar a los agresores como venganza.

Algunos aspectos que ayudan a empeorar esta situación incluyen la influencia negativa por parte de los padres, la falta de atención por parte de los profesores y la intervención tardía o inadecuada, o bien la misma sociedad, que aprueba y fortalece estas conductas.

En los últimos años, el tema del acoso escolar ha tomado importante relevancia como objeto de estudio, debido a la relevancia que ha generado en la sociedad. Olweus realizó un primer estudio en Noruega, posteriormente, otros investigadores comenzaron a realizar otros trabajos indagatorios sobre este tema (citado por Salgado y cols.; 2012).

Se comenzaron a realizar otras investigaciones, principalmente en Europa, pero también en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, ya que el estudio de este tema ha tomado una dimensión internacional.

Ha sido creciente el interés por profundizar en el tema del acoso escolar, tomando en cuenta diferentes aspectos de relevancia que ocurren dentro de este fenómeno, tales como: las condiciones familiares de víctimas y agresores, la dinámica del grupo de los alumnos en los que aparece el acoso, las diferencias de género y el papel que los espectadores asumen.

## **2.2. Concepto.**

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

### **2.2.1. Definiciones de *bullying***

Diferentes autores hacen mención al término acoso escolar desde su perspectiva, por lo cual se mencionarán algunas definiciones, con el fin de lograr un mayor entendimiento del tema.

El acoso escolar, por su concepto en inglés, *bullying*, es tomado dentro del lenguaje de la salud mental, por el psiquiatra Olweus: “hace referencia a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico, llevado a cabo entre escolares de forma repetitiva y constante por largo tiempo” (citado por Mendoza; 2011: 9).



Según Mendoza (2011), el acoso escolar también es conocido como hostigamiento escolar, violencia escolar o *bullying*; este último término fue introducido al lenguaje mental por el psiquiatra noruego Dan Olweus, y se refiere a cualquier maltrato psicológico, verbal o físico, producido por compañeros de la escuela, de forma repetitiva y prolongada.

El acoso escolar es una característica de violencia escolar, en la cual el agresor somete a la víctima al silencio, la indiferencia o la complicidad

### **2.2.2. Características del *bullying*.**

Para ser considerado *bullying*, a la violencia escolar debe tener las siguientes características:

- La conducta debe ser repetitiva y constante.
- Debe ser encaminada a conseguir la intimidación de la víctima.
- Implica un abuso de poder, al ser ejercida por un agresor más fuerte.
- La conducta ocurre en una interacción en la que existe una diferencia de poder entre las partes involucradas, aunque esta no sea real, sino percibida así por el agredido.
- La conducta es intencional y deliberada.
- No existe un motivo, al menos no uno lógico.
- La víctima está en un plano de sumisión.

- Se encuentran implicadas otras personas que son manipuladas por la persona que ejerce el acoso.
- La víctima busca la manera de defenderse, pero las consecuencias resultan peores por parte del acosador.
- Aislamiento social la víctima.
- La víctima realmente se percibe como tal.

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

Existen diferentes posturas que hablan sobre las causas desencadenantes del *bullying*, una de ellas menciona que la agresividad forma parte de la naturaleza humana, por lo tanto, se considera que la violencia es la agresividad mal manejada.

Esta postura sostiene que el hombre es agresivo por naturaleza y es la sociedad quien debe moldear su conducta, para que aprenda a contener y canalizar esta agresión de una forma sana o positiva. Por otra parte, se menciona que la agresividad es aprendida, copiada y modelada por el medio social en el que se desenvuelve el sujeto.

La teoría psicoanalítica menciona que el hombre nace con dos impulsos y estos actúan sobre su conducta y lo mueven a actuar, el *eros* o impulso de vida, también llamado energía libidinal, y *tánatos*, que es el impulso de muerte, que lleva a la persona hacia cualquier acción destructiva o agresiva.

En las teorías psicoanalíticas, se entiende la agresión como una reacción impulsiva innata, relegada a un nivel inconsciente y no asociada a ningún placer. Dichos planteamientos “postulan dos tipos de *agresión*: *agresión activa*: (deseo de herir o de dominar) y *agresión pasiva*: (que incluye un deseo de ser dominado, herido o destruido)” (Mendoza; 2011: 14).

La teoría bioquímica o genética, sostiene que la agresión se desencadena como consecuencia una serie de procesos bioquímicos, que actúan sobre el organismo. La noradrenalina y la serotonina son neurotransmisores involucrados en la conducta agresiva.

Por otra parte, algunos autores consideran que el modelo de familia puede ser un componente que potencializa la conducta agresiva, ya que el ambiente sociofamiliar influye en la formación y el desarrollo de las conductas agresivas. Existe una serie de variables implicadas en el ambiente familiar, que tendrán una influencia importante en el desarrollo de la agresión, los valores morales, roles y relaciones sociales. Estas variables son, según Mendoza (2011):

- Ausencia de fuentes de referencia sobre el comportamiento.
- Rechazo de los padres hacia el niño.
- Actitud negativa entre padres e hijos.
- Temperamento del chico en interacción con el medio familiar.
- Aprobación de la agresividad, valorar y alentar la agresión.

- Prácticas de disciplina inconscientes.
- Creencia de control por parte de los padres.
- Empleo de la violencia física dentro de la familia y valorada como positiva.
- Historia familiar de conductas antisociales.
- Empleo de castigos corporales.
- Aislamiento social de la familia.
- Exposición continua a la violencia que transmiten los medios de comunicación.
- El uso de videojuegos violentos.

Algunas investigaciones mencionan que la violencia se aprende en los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve, mientras que otras mencionan que se nace con el instinto de agresión y que es el ambiente quien modela estas conductas disruptivas.

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

La escuela representa un sistema social, en el cual, debido a sus características, los alumnos ejercen conductas violentas sobre otros. Existen escuelas muy grandes, que cuentan con un gran número de alumnos, o en ocasiones la estructura no está adecuadamente diseñada, lo que propicia que no se tenga un control en los patios u otros lugares alejados de las aulas.

Dentro del aula suceden a menudo situaciones que propician la aparición del *bullying*, se ha observado, por ejemplo, la falta de preparación del profesorado, la inexperiencia que tienen al estar frente a un grupo. A continuación, se mencionan algunas situaciones por parte de los profesores:

- No planear la clase.
- Falta de límites dentro del aula escolar.
- Conductas que excluyen al alumnado.
- Creencias de los profesores y directivos con respecto a que con violencia se forma el carácter de los alumnos.
- Atribuir el *bullying* a causas externas (Mendoza; 2011).

Al realizar estas atribuciones erróneas por parte del profesorado, potencializan las acciones de parte el agresor y provocan que la víctima mantenga el silencio.

Existen otros factores de riesgo en los centros educativos, tales como:

- La ausencia de prácticas de disciplina conscientes, que sancionen las conductas violentas ejercidas por parte de los alumnos.
- Un reglamento que los directivos y los profesores realizaron sin la opinión de los alumnos, por lo general, estas medidas no operan, ya que los estudiantes las desaprueban.

- Escuelas con un gran número de alumnos, personal que tenga conflictos entre sí, y que eduque creyendo que los hombres deben tener mejores oportunidades educativas, diferentes a las de las mujeres.
- Existen profesores que se muestran intolerantes ante alumnos que proceden de lugares apartados, que tengan alguna enfermedad o con padres delincuentes.
- Deficiencia en la explicación de la importancia de aplicar los contenidos revisados en la vida cotidiana.
- Clima escolar violento, ubicación del centro escolar en lugares desfavorecidos o con edificios grandes, con varias entradas y falta de control y vigilancia. Un sistema de reglas poco claras que no se aplican en tiempo y forma.

Todos estos aspectos resultan facilitadores para la aparición del *bullying*, ya que las condiciones que se establecen son altamente desfavorables para el ambiente de los alumnos y negativos para la sana convivencia (Mendoza; 2012).

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

La familia ejerce un control sobre los miembros que la componen, generando ambientes familiares hostiles, propiciando el incremento del comportamiento agresivo,

que puede llegar a situaciones de violencia intrafamiliar. A continuación, se mencionarán los factores de riesgo familiares para que un adolescente sea victimizado:

- Prácticas de educación inadecuadas, autoritarias o negligentes.
- Sobreprotección familiar.
- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar por la constante utilización de medios electrónicos.
- La forma en que los padres enseñan a los niños a afrontar los problemas.
- Un patrón de conducta: dominio-sumisión.
- La combinación de un niño prudente, tranquilo y sensible, con una madre sobreprotectora.
- Control emocional de los padres y hermanos mayores que no permiten que el alumno tome sus propias decisiones, haciéndoles creer que aún no son capaces de elegir.
- Padres intrusivos.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan (Mendoza; 2012).

El contexto familiar tiene gran influencia sobre el alumno para que calle o hable la situación conflictiva, ya que, si es maltratado o vive alguna situación de violencia en casa, difícilmente hablará sobre lo que le aqueja. Debe considerarse que el niño que

es acosado, a las primeras personas que recurre para informar sobre este hecho, es con mamá y después con papá (Mendoza; 2012)

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

En la sociedad se habla de niveles, de estereotipos y etnias. En muchas de las ocasiones, la escuela propicia una deficiente relación entre los compañeros de clases, debido a las características tan marcadas que se tienen sobre el lugar de procedencia de los alumnos y su nivel socioeconómico.

Mendoza (citado por Mendoza; 2012) realizó un estudio para para explorar la relación entre la violencia escolar con la identidad étnica. Los resultados arrojaron que los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican o no se sienten satisfechos con su grupo étnico, o bien no tienen orgullo de su cultura, tienen mayor probabilidad de ser agresores o víctimas.

Un joven que tiene conflictos con su identidad cultural, se puede mostrar intolerante y justificar la violencia que ejerce sobre las personas de las minorías. De igual forma, se identificó que las personas que pertenecen al grupo mayoritario y se sienten orgullosos de pertenecer a él, tienen mayor riesgo de rechazar a las personas que perciben como diferentes, ya sea por su forma de vestir, hablar o por sus características físicas.



Estos resultados sugieren que la inclusión social es un factor de protección ante el acoso escolar. Es necesario que la educación ofrezca un enfoque que permita a los alumnos la sana convivencia, respetando y tolerando la diversidad y tradiciones

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

Se podría pensar que el abuso no tiene repercusiones para el que ejerce el papel del agresor. Sin embargo, diversas investigaciones mencionan lo contrario, ya que tanto el agresor como la víctima sufren de las consecuencias de este fenómeno, afectando el desarrollo psicológico de ambos.

##### **2.4.1 Consecuencias para las víctimas**

En un estudio realizado en la Universidad de Harvard (citado por Mendoza; 2011) se encontró que la experiencia de dolor depende de percepción que se tiene sobre si la persona que provoca el dolor lo hace con intención o no, de tal forma que, si dos eventos son igual de dolorosos y tengan el mismo potencial de lastimar, aquel que se produce de manera intencional, se percibe como más doloroso.

Por lo tanto, un estímulo intencional y uno accidental, se perciben de manera diferente debido a su significado. Así, la forma de pensar y de interpretar, propicia si un evento es tomado como doloroso o no, de modo que lo que resulta doloroso para las víctimas es que sepan que el agresor quiere causar daño.

Según Mendoza (2011). Las víctimas no denuncian lo que ocurre debido a que:

- Tienen miedo de que les vaya peor, si denuncian.
- Se avergüenzan con sus padres y sienten que les fallaron, por no defenderse.
- Temen que, si sus padres se enteran y denuncian los hechos ante los responsables del colegio, el acoso aumentará.
- Tienen miedo al castigo de los profesores y de los padres, si con exigentes o estrictos, debido a que no se defienden.
- Están convencidos de que el personal del colegio no querrá o no podrá hacer nada para detener el acoso en la escuela.
- Piensan que delatar a un compañero es de cobardes.
- Optan por el silencio y la complicidad con el agresor, porque creen que así llegarán a caerle bien al agresor.
- Se asumen como culpables de la situación.

Las consecuencias para las víctimas resultan identificables mediante la presencia de ansiedad, un elevado nivel de angustia o estrés, sin que exista otro factor que pudieran provocar estos signos; presentan miedo irracional, temores inexplicables y persistentes, insomnio o dificultades en el sueño, como pesadillas o terrores nocturnos, sonambulismo, hablar o gritar dormidos, así como cambios drásticos en la conducta.

Otros sujetos afectados pueden presentar una gran tristeza, mostrarse irritables, perder el gusto por las actividades que antes realizaban, dificultades en la concentración y, en algunas ocasiones, tener un bajo rendimiento académico.

Las víctimas experimentan un gran malestar, un profundo dolor y vergüenza por no lograr defenderse, se muestran inseguras, menoscabadas y, sobre todo, piensan que si hablan las van a regañar o forzar a defenderse, lo que resulta contraproducente, ya que esto genera que se sientan aún más inseguras.

Si la agresión persiste, los signos aumentan y aparecen sentimientos de culpa por la falta de habilidad para defenderse, depresión y deseo de venganza. En otros casos, pueden llegar a un proceso en el que se autodestruyen y llegan a cometer actos suicidas.

En conclusión, las consecuencias para las víctimas son:

- Baja autoestima.
- Actitudes pasivas.
- Problemas emocionales, cambios bruscos de estado de ánimo, actitudes impredecibles sin razón aparente.
- Trastornos psicósomáticos, dolores corporales y enfermedades nerviosas.
- Depresión.
- Ansiedad.

- Pensamientos de muerte y suicidas.
- Pérdida de interés por la escuela.
- Inseguridades, miedos y fobias. Evitan a ciertas actividades y personas, hasta llegan a experimentar miedo a salir de casa o fobia a la escuela.
- Actitudes suicidas (Mendoza; 2011).

#### **2.4.2 Consecuencias para los agresores.**

Por otra parte, el agresor aprende que las conductas agresivas que emplea, le brindan un estatus social dentro del grupo y que, por lo tanto, le sirven para alcanzar el reconocimiento social, de tal forma que estas conductas las puede emplear en otros contextos.

Según Mendoza (2011), el agresor no alcanza a percibir que no es empático y que su conducta afecta a los demás, por lo cual se mantiene como una persona egocéntrica y tiende a culpar a los demás por sus errores, enfrenta dificultades al relacionarse de manera sana, incluso con sus padres.

Los espectadores, quienes también fungen un papel dentro de este fenómeno, también sufren de las consecuencias que este genera, aprenden a tolerar las situaciones generadas por los agresores, que resultan injustas, y adquieren una postura indiferente; llegan a valorar las conductas agresivas como responsables y aceptables, incluso llegan a desensibilizarse ante el sufrimiento de la víctima.

Salgado y cols. (2012) citan a Barragán para explicar que la intimidación entre escolares tiene consecuencias, como el debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, lo cual genera un incremento de problemas de salud.

El fenómeno del *bullying* mantiene una problemática que afecta el desarrollo integral del individuo, evita la creación de vínculos afectivos e incluso puede llegar a destruir la vida de quien lo vivencia, incluso, la experiencia del maltrato entre iguales, se relaciona con una baja autoestima y un sentimiento de soledad a largo plazo.

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

Es importante realizar una puntualización sobre los tipos de *bullying* presentes en las aulas escolares, ya que son estos los principales escenarios en los cuales sucede este fenómeno.

En primera instancia, se encuentra el *bullying* horizontal, el cual se presenta entre iguales, es decir, entre compañeros, ya que ocurre en puntos en los cuales el profesorado no está del todo pendiente, como en los patios, comedores o a la salida de la escuela o en el transporte, o bien, dentro del aula, pero de una forma sutil para evitar que el profesor se dé cuenta de ello.

De acuerdo con Barri (2013), los acosadores usan prejuicios para justificar sus actos ante personas que aún no tienen bien establecido lo que está bien y lo que está

mal. Los acosadores han desarrollado estrategias de relación social basadas en el uso de la fuerza y la violencia, creando relaciones de dominación y sumisión.

Si bien se pensaba que el *bullying* solo ocurría entre compañeros, también se habla de que el profesor sufre de acoso por parte de los alumnos que son hábiles para las relaciones de dominación y por ello, son capaces de someter al profesorado, mediante la aprobación de las conductas disruptivas por parte del grupo. Lo anterior es conocido como el *bullying* de tipo vertical (Barri; 2013).

En primera instancia, ocurre una situación en la cual, en los primeros días de clase los alumnos sondean al profesor para ver hasta qué momento los detiene. Los profesores tratan de demostrar la capacidad que poseen para manejar y controlar al grupo, mientras que ellos prueban al maestro para conocer el límite que tiene para mantener el control dentro del aula.

A continuación, se describe una clasificación de modalidades de acoso escolar, según su nivel de incidencia entre las víctimas:

- Bloqueo social: agrupa las acciones de acoso escolar que buscan obstruir la comunicación de la víctima con los grupos escolares. Todas ellas buscan el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas de bloqueo.

- **Hostigamiento:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en hostigamiento y acoso psicológico, lo que manifiesta desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del afectado.
- **Manipulación social:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y “envenenar” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente sobre la víctima.
- **Coacción:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas, quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad.
- **Exclusión social:** agrupa las conductas de acoso escolar que buscan descartar de la participación al niño acosado. El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión y su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.
- **Intimidación:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir el miedo en el

niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio, acoso a la salida del centro escolar.

- **Amenaza a la integridad:** agrupa las conductas de acoso escolar que buscan amilanar mediante las amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión. Tales agresiones pueden ser verbales, electrónicas, virtuales, físicas y sociales.
- *Ciberbullying:* el uso de los medios electrónicos y de comunicación, como un medio para agredir o acosar a un individuo, que bien podría considerarse como un delito informático; este tipo de acoso es nuevo y se refiere a la violencia ejercida mediante estos medios.

Esta clasificación permite identificar, de una manera eficaz, la situación de acoso escolar, para buscar la intervención adecuada (Mendoza; 2011).

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

Neufeld (citado por Mendoza; 2011) explica que para que exista acoso escolar, deben estar inmersas dos situaciones en las cuales, está presente una persona que tiene instinto de dominar a otros y, por otra parte, quien se sienta herido y vulnerable.



Algunas personas nacen con una necesidad de dominar, para ser líderes, para dirigir y mandar a otros. En una relación sana, se alternan los roles, de manera que a veces domina uno y a veces otro, con ello, las personas pretenden dominar al otro.

Si un niño se siente lastimado, se activan sus defensas, por lo tanto, se detiene su desarrollo afectivo, el *bully* tiene hasta 80% menos de sentimientos que una persona normal, se desensibiliza ante el sufrimiento ajeno, se pierde la conexión con el miedo, la rabia y la impotencia.

De tal modo, son los sentimientos los que generan empatía y hacen sentir ternura por los demás, si bien, la persona no es capaz de conectar sus propios sentimientos, difícilmente podría sentir ternura por otros.

Neufeld (citado por Mendoza; 2011) menciona que la pérdida de sentimientos en el *bully*, implica: demasiada separación de los demás, demasiada vergüenza, burla y sentirse muy inseguro. Si un agresor detecta la vulnerabilidad en el otro, impondrá su dominancia.

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

En la escuela, los jóvenes que son agresores suelen seleccionar a los más jóvenes y relativamente indefensos, como sus objetivos. Asimismo, muchos agresores inducen a algunos de sus seguidores a que hagan el trabajo sucio, mientras que ellos se mantienen alejados.

Los chicos tienen mayor tendencia a ser agresores y de esta forma, se debe tener en cuenta que es más fácil identificar a las agresoras, es habitual que estas se sirvan de medios más específicos y menos visibles para hostigar, como la calumnia, la propagación de rumores y la manipulación de relaciones de amistad en clase.

Los agresores suelen ser físicamente más fuertes que sus compañeros de clase y que sus víctimas, pueden ser de la misma edad o un poco mayores que sus víctimas, físicamente eficaces en los juegos, los deportes y las peleas.

También sienten una necesidad de dominar y subyugar a otros alumnos, de imponerse mediante el poder y la amenaza, y de conseguir lo que se proponen, pueden jactarse de superioridad real o imaginaria sobre otros alumnos.

De igual manera, tienen mal carácter, se enfadan fácilmente, son impulsivos y toleran mal las frustraciones, les cuesta adaptarse a las normas y aceptar las contrariedades a los retrasos, y pueden intentar beneficiarse usando artimañas en los exámenes.

Con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva y pueden llegar a atemorizarles, son convincentes para salir de situaciones difíciles. Se les considera duros, experimentados y muestran poca simpatía con los alumnos que sufren agresiones. No son ansiosos ni inseguros y se acostumbran a tener una opinión relativamente positiva de sí mismos (Mendoza; 2011).

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

Un segundo agente que participa del fenómeno del acoso escolar es la víctima, sobre la cual se ejerce el acoso o el maltrato; suelen ser chicos con baja autoestima, que no saben cómo defenderse. Los agresores sitúan a las víctimas en la escala social en la parte más baja.

Las víctimas suelen ser más ansiosas e inseguras que el resto de los alumnos; son sujetos sensibles y tranquilos, cuando se sienten atacados suelen responder llorando en clase, tienen dificultad para hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y de ansiedad. Tienen un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido, se observa un deterioro gradual en su trabajo escolar.

De igual manera, pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros (sobre todo en el caso de los chicos), tener ansiedad corporal, tienen miedo de que les hagan daño o de hacérselo a ellos mismos en los juegos, en los deportes y las peleas son ineficaces físicamente, tienen una coordinación física deficiente, son depresivos y tienen una idea negativa de sí mismos, en cierto sentido indican a los otros que son individuos despreciables e inoportunos que no van revolversse en ataques o insultos, son objetivos fáciles.

Otras de las características que manifiestan, es que les cuesta imponerse en el grupo, físicamente, verbalmente o de otra forma; su conducta habitual no es agresiva, provocadora ni ofensiva. En muchos casos se relacionan mejor con personas adultas

(padres, profesores) que, con sus compañeros, su rendimiento escolar puede ser bueno, normal o bajo, pero, en cualquier caso, es habitual que obtengan notas bajas en la educación secundaria.

Existen las víctimas provocadoras, que pueden presentar, en grado diferente una mezcla de modelos de reacción ansiosa y de reacción pasiva. Cuando se trata de una víctima provocadora, los problemas de agresores y víctimas suelen caracterizarse por el hecho de que muchos alumnos participan en el hostigamiento.

Las víctimas provocadoras pueden ser más débiles físicamente que sus semejantes y tienen ansiedad corporal, serán ansiosas, inseguras, infelices y depresivas, con una opinión negativa de sí mismas. Además, pueden tener mal genio o intentar pelear o responder cuando les atacan o insultan, pero normalmente de forma ineficaz.

Estos individuos pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos o constituir causa de tensiones, se muestran torpes e inmaduros, de costumbres irritantes. Es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores (Mendoza; 2011).

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

Un tercer agente que participa dentro del acoso escolar son los espectadores, quienes asumen un papel muy importante en el proceso del *bullying*, ya que al ser

observadores y presenciar la agresión sin hacer nada o denunciar el hecho, los convierte en cómplices, ya que, a los gestos emitidos por estos, el agresor los valora como gratificantes y como signo de aprobación (Mendoza, 2011).

El maltrato produce un contagio social que inhibe la ayuda y fomenta la participación del resto de los compañeros, debido al miedo de convertirse en blanco de los actos intimidatorios.

Los espectadores ejercen un silencio y mediante este, otorgan el permiso al agresor de emitir la violencia al otro; manifiestan falta de carácter, inseguridad, expresan miedo al ser pasivos, muestran falta de empatía con la víctima y falta de compromiso.

Los espectadores valoran el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente (Ortega, mencionado por Mendoza; 2011), lo que lleva a pensar que esta relación daña y llena de miedo a los jóvenes, aunque no se vean involucrados en el conflicto propiamente dicho.

El problema de las víctimas y los agresores es llegar a serlo. Hay que educar en el respeto y la convivencia pacífica para no llegar a ambos comportamientos. Olweus (citado por Mendoza; 2011) señala que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo, de ahí la importancia de afrontarlos a tiempo en los centros escolares.

El acoso escolar es un tema complejo, del cual participan varios agentes, que se ven envueltos en una serie de acciones que suceden al interior del centro educativo, estas acciones repercuten de forma negativa en todos los participantes.

Existen diferentes factores que propician que los alumnos lleven a cabo acciones negativas que dañan a otros, ya sean familiares, sociales o escolares, los participantes del acoso escolar tienen características personales diferentes debido a las experiencias vividas o a su situación social.

## **CAPÍTULO 3**

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

En los capítulos anteriores se fundamentaron teóricamente las variables de estudio estrés y acoso escolar, se expuso información sobre los conceptos, causas y las principales aportaciones teóricas de distintos autores.

En este capítulo, como tarea complementaria, se presentan los resultados obtenidos sobre la investigación, así como la metodología implementada para obtener estos resultados, desde el enfoque, metodología, diseño, alcance y las técnicas e instrumentos empleados.

#### **3.1. Descripción de la metodología**

A través de los años, se han utilizado distintas orientaciones metodológicas en la búsqueda de conocimiento. En la actualidad, los dos enfoques que se aplican en la investigación son el cualitativo y cuantitativo, los cuales aplican procesos cuidadosos, metódicos y empíricos.

Ambos enfoques emplean la observación, establecen suposiciones, demuestran el grado en que estas tienen fundamento y revisan estas suposiciones mediante la aplicación de pruebas o el uso del análisis (Hernández y cols.; 2014).

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

### **3.1.1. Enfoque cuantitativo**

El enfoque cuantitativo se presenta una serie de pasos, los cuales no se pueden ignorar, ya que el orden es riguroso, si bien en algunos casos estos podrían ser redefinidos. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), este enfoque presenta las siguientes características:

- El investigador plantea un problema de estudio concreto y delimitado sobre las variables.
- Se construye un marco teórico y se derivan una o varias hipótesis, las cuales se someten a prueba mediante el empleo de diseños de investigación. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia a su favor; si se refutan, se descartan en busca de mejores y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis, se genera confianza en la teoría que las sustenta, si no es así, se rechazan dichas afirmaciones y, por lo tanto, la teoría.
- La recolección de datos se fundamenta en la medición y se lleva a cabo al utilizar los procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.



- La investigación es objetiva, ya que los fenómenos que se observan o se miden, no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por otros.
- Sigue un proceso riguroso, los resultados obtenidos poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones generadas contribuirán a la generación de conocimiento.

Mediante la aplicación de las pruebas apropiadas, se obtienen puntuaciones que ayudan en la aceptación o al rechazo de las hipótesis inicialmente planteadas.

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

La investigación no experimental, se define como aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es un estudio en el cual no se pretende cambiar de forma intencional la variable independiente, para ver su efecto sobre las otras.

En este tipo de investigación, lo que se hace es observar los fenómenos tal como se presentan en el contexto natural, para que después sean analizados. No se genera ninguna situación, sino que se observan las ya existentes y no se manipulan por el investigador.

En esta modalidad de investigación, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control ni se puede influir en ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. La investigación no experimental es sistemática y empírica, las relaciones entre variables se efectúan sin intervención o influencia directa y se observan tal como se han dado en su contexto natural (Hernández y cols.; 2014).

### **3.1.3 Diseño transversal**

El diseño transversal recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Tiene como propósito describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández y cols.; 2014, citando a Liu y Tucker).

Por lo anterior, el diseño de la presente investigación es transversal, ya que los datos que se recolectaron se tomaron en un momento único, además de que describe las variables de estudio.

### **3.1.4 Alcance correlacional**

Los estudios correlacionales “tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular”. (Hernández y cols.; 2014: 93).

Para estudiar el grado de relación entre las variables, primero se mide cada una, luego se cuantifican, analizan y se establecen las vinculaciones. Estas correlaciones se sustentan en hipótesis que son sometidas a prueba.

La utilidad de los estudios correlacionales, consiste en saber cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de las otras, lo cual indica que una variable varía cuando la otra también lo hace. La correlación puede ser positiva o negativa:

La correlación es positiva si los sujetos que en una variable obtienen puntajes altos, también tienden a obtener puntajes altos en la otra variable, o bien, si los sujetos obtienen puntajes bajos en ambas variables; por otra parte, es negativa cuando los sujetos obtienen valores elevados en una variable y puntajes bajos en la otra.

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

Las pruebas o inventarios se dividen en dos tipos: estandarizados y no estandarizados. “Los primeros se caracterizan porque poseen uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación. Los segundos se generan en un proceso menos riguroso y su aplicación es limitada” (Hernández y cols.; 2014: 21).

Un inventario estandarizado puede aplicarse a cualquier persona del tipo para el cual fue elaborado, según indican Hernández y cols. (2014, citando a Mertens). El

tiempo que se brinda para contestarlo en ocasiones es flexible, solamente se pueden comparar los resultados entre los grupos a los cuales fue aplicado.

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

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

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

La prueba INSEBULL, por otra parte, fue empleada para medir la variable acoso escolar, se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba

consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme. Particularmente, para esta investigación se utilizó el primero.

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

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

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

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

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

### **3.2. Población y muestra**

Un elemento primordial en todo estudio, son los sujetos de estudio de los cuales se registrará la información necesaria de las variables examinadas, para lo cual se requiere definir y describir a la población y a la muestra que se emplearon.

#### **3.2.1 Descripción de la población.**

“Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.; 2014: 174, quienes citan a Lepkowski).

En el presente estudio, la población está constituida por los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.

### **3.2.2 Descripción del tipo de muestreo.**

A su vez, se entiende por muestra a “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión” (Hernández y cols.; 2014: 173).

Existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico. El primero es aquel donde “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis” (Hernández y cols.; 2014: 175).

Por su parte, el muestreo no probabilístico, también llamado dirigido, supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Es decir, la muestra seleccionada se tomó a juicio de la investigadora; aunado a lo anterior, se consideraron las disposiciones de la autoridad educativa del plantel, con respecto a la selección de alumnos en condiciones de ser evaluados.

Es de observar que los resultados obtenidos mediante este tipo de muestreo, no son generalizables al resto de la población.

En la presente indagación, la muestra estuvo constituida por 120 sujetos de segundo y tercer grado, hombres y mujeres de 13 y 14 años de edad, de nivel socioeconómico medio, de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan.

Como estrategia metodológica necesaria, se tomó como unidad de muestreo a los estudiantes ya mencionados, ya que de ellos se obtuvieron las medidas correspondientes a las dos variables que ocupan al estudio.

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

Para la recolección de datos del presente estudio, se requirió la aplicación de dos pruebas: INSEBULL y CMAS-R, las cuales se aplicaron en la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán, en las aulas de 2º grado.

Ambos instrumentos se administraron el mismo día, se comenzó con el grupo de 2º "A" ya que, en el momento pretender comenzar con la aplicación de las pruebas, el grupo se encontraba con una hora libre. Se les proporciono primeramente el test INSEBULL, el cual se respondió en conjunto ya que se les fue leyendo de manera colectiva cada uno de los reactivos, para realizar más ágilmente la aplicación. En este primer grupo hubo varias dudas de los alumnos en el reactivo 1, en cuanto a la forma de proceder en la hoja de respuestas; una vez resueltas esas dudas, los reactivos se respondieron de forma fluida, en general, los alumnos mostraron una buena disposición.



Posteriormente, la aplicación del segundo test, CMAS-R, resultó de una manera favorable, ya que los alumnos se mostraron atentos a las indicaciones y a cada uno de los reactivos, en esta ocasión no se mostraron dudas y de igual forma, se les leyó cada uno de los reactivos en voz alta.

Enseguida, las autoridades encargadas del orden dentro de la institución indicaron el grupo con el cual se podría proceder. En primera instancia se pretendía que la dinámica de la aplicación fuera de la misma forma que en el primer grupo, pero debido al poco tiempo con el que se contaba para la aplicación, en los grupos 2º “A” “B” “D” y “E” se procedió de la siguiente forma: se les pidió a los grupos “A y ”E”, pasaran al aula de educación artística, ya que es uno de los salones más amplios de la escuela; una vez que los alumnos se encontraban dentro del aula se les proporcionó, primeramente, el test INSEBULL, se les dieron las indicaciones de manera grupal haciendo las especificaciones necesarias; en esta ocasión los alumnos contestaron de manera individual a cada uno de los reactivos, puesto que debido a la cantidad de sujetos, ya no se les leyó como anteriormente se mencionó.

Al inicio, algunos mostraron cierta resistencia para responder, pues se mostraban inquietos, entonces se les comentó nuevamente el motivo de la aplicación del test. El segundo instrumento, CMAS-R, les resultó más fácil de responder y lo hicieron en poco tiempo. Durante la aplicación de ambos tests, se escucharon varios comentarios acerca de algunas situaciones que observan dentro de la institución.

Para la aplicación en los grupos “B” y “D”, se tuvo que regresar otro día, debido a la falta de tiempo. Se ingresó primeramente con el grupo “D”, los alumnos hacían comentarios sobre lo que se pretendía con estas aplicaciones, ya que algunos compañeros de los otros grupos en los cuales ya se había hecho la aplicación, les habían comentado pormenores; como consecuencia, mostraron disposición y atención ante la lectura de cada uno de los reactivos, ya que en esta ocasión sí se logró realizar la aplicación leyendo de manera grupal cada uno de los reactivos. De la misma forma se procedió con la aplicación del test CMAS-R, en ocasiones, se les llamó la atención, ya que comenzaron a hacer comentarios sobre los temas que manejan cada una de las pruebas.

Por último, en el grupo “B” se proporcionó a cada estudiante las hojas de reactivos y la hoja de respuestas, para que procedieran de manera individual, debido a que se observó que los alumnos se mostraban tranquilos, ya que se encontraban en la realización de un trabajo en laboratorio lo que propició la participación favorable de ellos; primero, se aplicó la prueba de INSEBULL, continuando con el test CMAS-R.

E lo que concierne a los directivos de la escuela y los maestros, se mostró una amplia disposición para el ingreso a las aulas para la aplicación de estos instrumentos. Incluso ofrecieron su ayuda si así se requería, para mantener el orden dentro del grupo. Durante el proceso, se contó con la presencia de la profesora encargada del orden, quien fue la que asignó a cada uno de los grupos para la administración de las pruebas.

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

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

#### **3.4.1 El nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43**

Se define estrés como “proceso psicológico que se origina ante la exigencia al organismo, frente a la cual este no tiene recursos para dar una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia, consistente en una activación psicológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, y así permitir al organismo actuar de una manera adecuada a la demanda” (Palmero y cols.; 2002: 424).

Para el estudio del estrés, se analizaron tres principales enfoques, los cuales son: como estímulo, como respuesta y como relación persona entorno.

Con respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba CMAS, se muestran en puntajes T y en 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 46.7. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual manera, se obtuvo la mediana, definida como el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 46.5, retomado de la escala de ansiedad total.

De acuerdo con Elorza (2007), la moda hace referencia a la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En la escala de ansiedad total, el valor fue de 42.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total fue de 7.23.

Particularmente, se obtuvo en puntajes escalares el resultado de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 10.4, una mediana de 10 y una moda representativa de 12. La desviación estándar fue de 1.87.

Asimismo, en la escala de inquietud/hipersensibilidad se encontró una media de 9.4, una mediana de 9.4, una moda de 9 y la desviación estándar fue de 1.7.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media de 10.1, una mediana de 10 y una moda de 9. La desviación estándar fue de 1.55.

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

A partir de los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de estrés de los sujetos estudiados se muestra en términos generales, dentro de un rango normal. Lo anterior, en función de que las medidas de tendencia central se ubican en los parámetros de normalidad.

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

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

En la escala de ansiedad total, el 5% de los sujetos se ubica con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica, el porcentaje de sujetos es de 12%; mientras que en la escala de inquietud/hipersensibilidad es de 2%; el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la subescala preocupaciones sociales/concentración es de 8%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son bajos, debido a que hay un porcentaje pequeño de alumnos con niveles altos de estrés en la muestra estudiada. Los resultados expresados anteriormente no son alarmantes, ya que el porcentaje de alumnos estresados es escaso.

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

De acuerdo con lo señalado por Mendoza (2011), el acoso escolar es también conocido como hostigamiento escolar, violencia escolar o *bullying*, este último concepto fue introducido al lenguaje mental por el psiquiatra noruego Dan Olweus, y se refiere a cualquier maltrato psicológico, verbal o físico, producido por compañeros de la escuela, de forma repetitiva y prolongada por un largo tiempo.

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, 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 expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 102.4 una mediana de 101.9, una moda de 83.33 y una desviación estándar de 9.88.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 105.8, una mediana de 105.2, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.43.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en la escala fueron: una media de 98.7, una mediana de 99.3, una moda de 111.3 y una desviación estándar de 11.63.

La escala de constatación social del maltrato, se refiere al grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y elices:2007). Los puntajes obtenidos en esta escala abarcan: una media de 118.7, una mediana de 117.4, una moda de 109.6 y una desviación estándar de 6.96.

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 100.2, una mediana de 100.7, una moda de 103.9 y una desviación estándar de 7.09.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala incluyen: una media de 104.4, una mediana de 102.6, una moda de 102.6 y una desviación estándar de 12.65.

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 109.2, una mediana de 108.4, una moda de 98.8 y una desviación estándar de 7.53.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 106.4, una mediana de 107.5, una moda de 107.5 y una desviación estándar de 14.01.

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

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



De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan, por lo general, en un nivel con puntaje normal en ocho de las nueve escalas. Destaca la escala de constatación, la cual define el grado de conciencia de las situaciones de los hechos y maltrato y su causa, en donde se obtuvo un puntaje mayor, de 118.7.

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

En la escala de intimidación, el 12% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 9%; en la de victimización, el 26%; en la de inadaptación social, el 7%; en la de constatación del maltrato, el 64%; en la que respecta a la identificación, fue de 1%; en la de vulnerabilidad, el 26%; respecto a la falta de integración social, 24%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con un puntaje preocupante, fue del 26%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo número 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que la escala de constatación, en donde se infiere que los alumnos son conscientes del maltrato, es la que únicamente posee un puntaje preocupante arriba del normal.

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

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre el acoso escolar y el estrés.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Técnica #43, 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 0.15, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala de mencionada, existe una correlación positiva débil, a partir de la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

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

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

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.02, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson. Esto indica que, entre el nivel de estrés y la escala señalada, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que permite afirmar que entre el nivel de estrés y la escala de carencia de soluciones hay una relación del 0%.

Asimismo, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.01, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y esta escala, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de victimización hay una relación del 0%.

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.21, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto implica que entre el nivel de estrés y la escala de inadaptación social existe una correlación positiva débil.

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

Por otro lado, entre el nivel de estrés y la escala de constatación del maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.03, cuantificado con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y la escala indicada, existe una ausencia de correlación.

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

De igual manera, entre el nivel de estrés y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.14, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que, entre el nivel de estrés y la escala señalada, existe una correlación positiva débil.

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

Conjuntamente, entre el nivel de estrés y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.11, a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el nivel de estrés y tal escala, existe una correlación positiva débil.

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

Además de lo anterior, entre el nivel de estrés y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.12, de acuerdo con la “r” de Pearson. Esto implica que, entre el nivel de estrés y dicha escala, existe una correlación positiva débil.

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

Finalmente, se encontró que entre el nivel de estrés y la escala sintetizadora de total previsión maltrato, existe un coeficiente de correlación de 0.14, establecido con la prueba de “r” de Pearson. Lo anterior indica que, entre el nivel de estrés y la escala mencionada, existe una correlación positiva débil.

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

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, 10%.

En función de lo anterior, se concluye que no hay relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del *bullying*.

En consecuencia, se confirma la hipótesis nula, la cual plantea que no existe una relación significativa entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.

## CONCLUSIONES

El problema de investigación del cual surge este estudio plantea una interrogante central: ¿Existe una relación significativa entre el estrés y la percepción del acoso escolar en los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica #43?

A partir de esta cuestión, se plantean dos hipótesis: una de trabajo y otra nula, las cuales se sometieron a prueba con la investigación de campo, de esta manera, se llegó a la conclusión de que el nivel de estrés no se relaciona significativamente con la percepción del *bullying*, en los sujetos de estudio.

Como parte del proyecto, también se plantearon objetivos tanto de carácter general como particular, los cuales se cumplieron de forma satisfactoria. Los objetivos particulares referidos a la teoría sobre el estrés, se cumplieron en el capítulo número uno; adicionalmente, los objetivos particulares que abordan el sustento teórico de la variable acoso escolar, se cubrieron en el capítulo número dos; finalmente, los objetivos que hacen referencia a la investigación de campo: cuantificar el nivel de estrés en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán; y medir la percepción que se tiene de la presencia del acoso escolar en dichos alumnos, se pudieron alcanzar con los datos recabados y el análisis posterior, que se presenta en el capítulo tres.

Como consecuencia del cumplimiento de los objetivos particulares, se pudo alcanzar satisfactoriamente el objetivo general, en el cual se pretendió: analizar el grado de relación que existe entre el nivel de estrés y la percepción del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #43, de Charapan, Michoacán.

Como hallazgo importante del presente estudio, se puede señalar que los alumnos constatan la presencia del acoso escolar, lo que implica una intervención para atender a esta situación.

A partir de los resultados obtenidos, se puede sugerir continuar investigando sobre el tema; particularmente, sería enriquecedor realizar estudios con enfoque cualitativo o mixto, donde se pueda dar cuenta de las causas que están generando esta problemática en la que los alumnos observan la presencia de situaciones de acoso escolar.



## BIBLIOGRAFÍA

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

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

Barriga Cervantes, Melissa Karina. (2015)  
El nivel de estrés y su relación con el acoso escolar en alumnos de la Secundaria Don Vasco.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## MESOGRAFÍA

Barraza Macías, Arturo. (2003)

“Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior”.  
Revista PsicologíaCientífica.com, 7(9).

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

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

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

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

Recuperado de

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

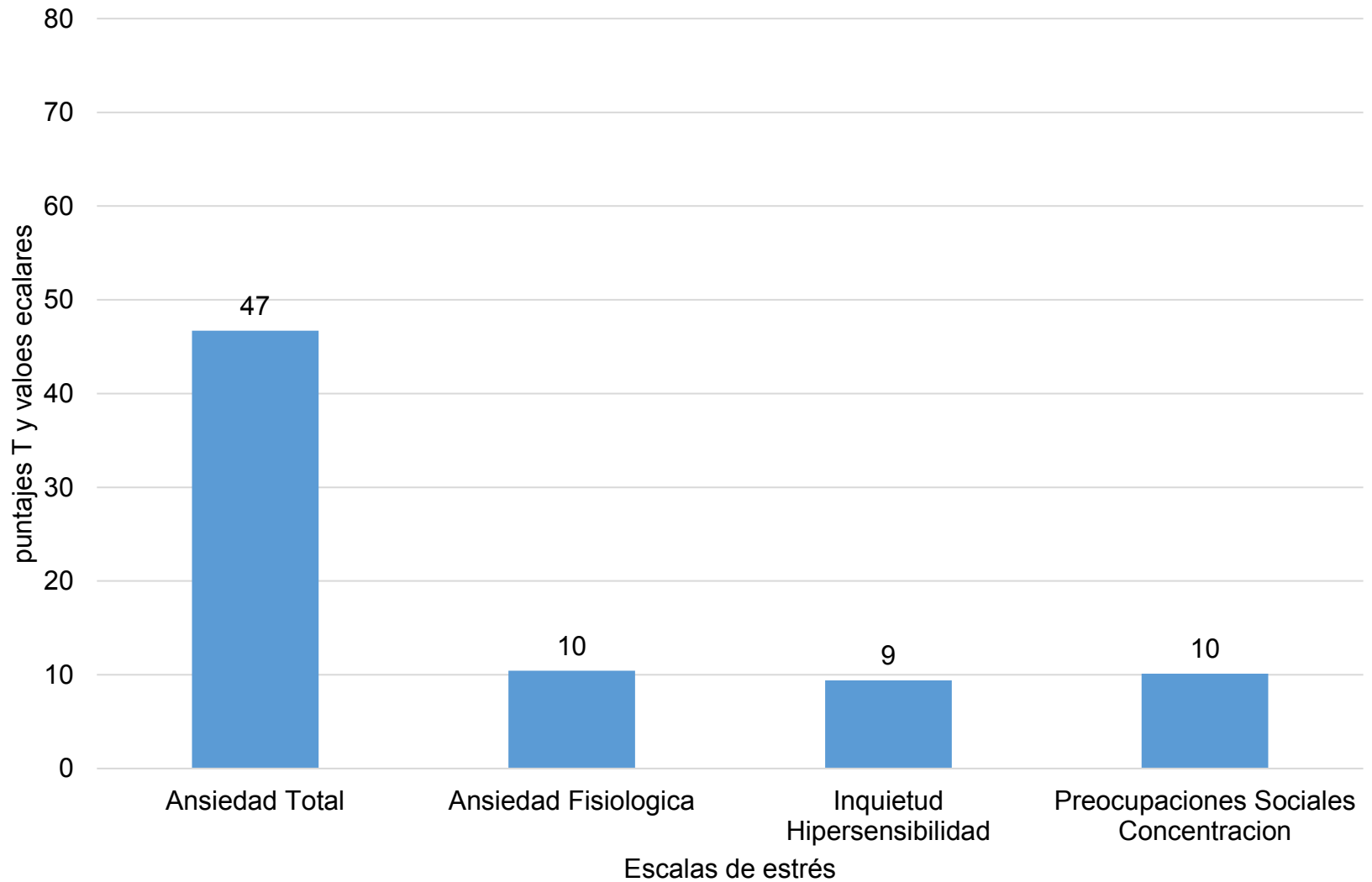
Salgado Lévano, Cecilia. (2012)

“Revisión de las Investigaciones acerca del *Bullying*: Desafíos para su estudio.”

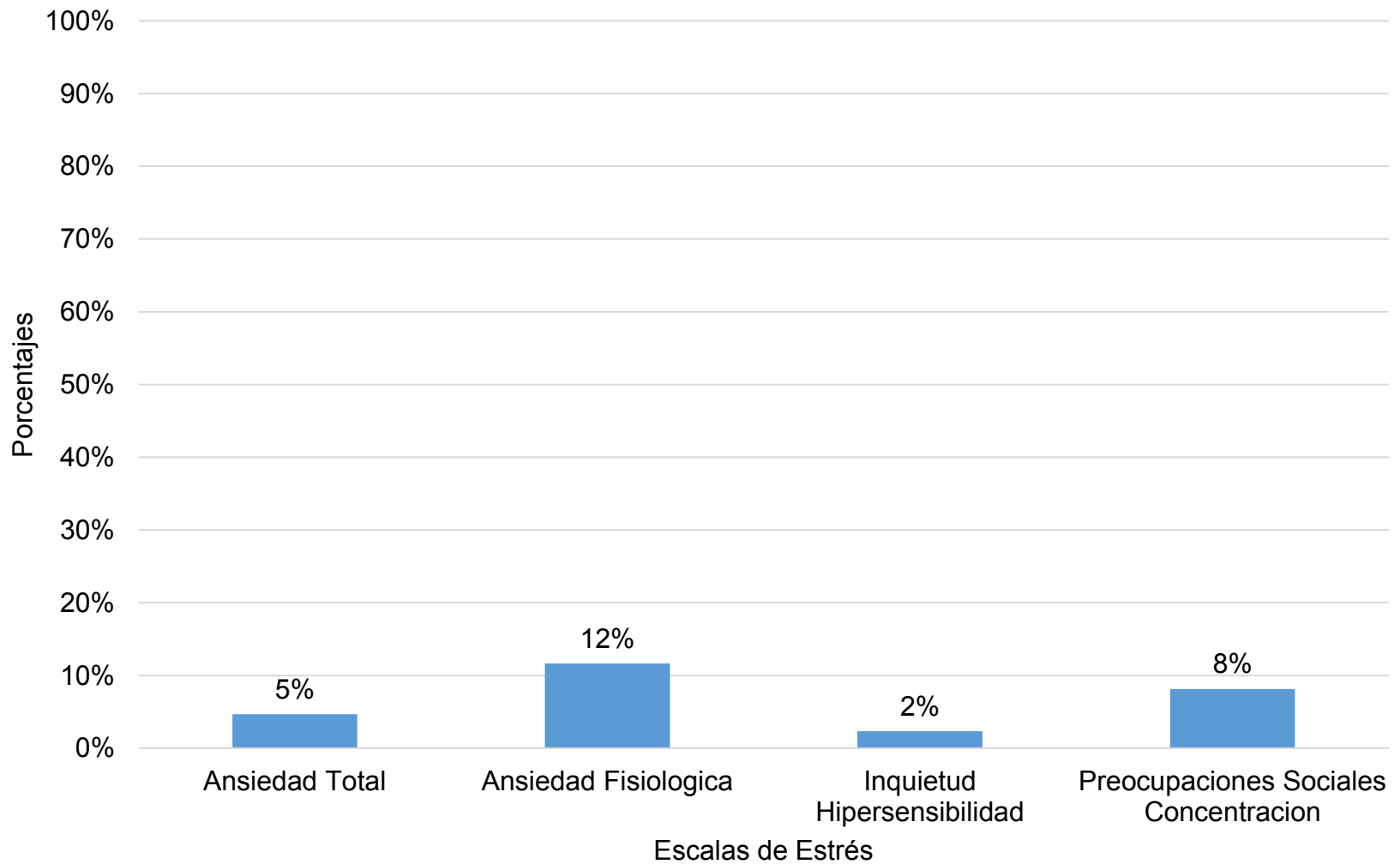
<http://observatorioperu.com/2012/agosto/bullying/revision%20de%20las%20investigaciones%20a%20cerca%20del%20bullying.pdf>

# ANEXO 1

## MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE ESTRÉS

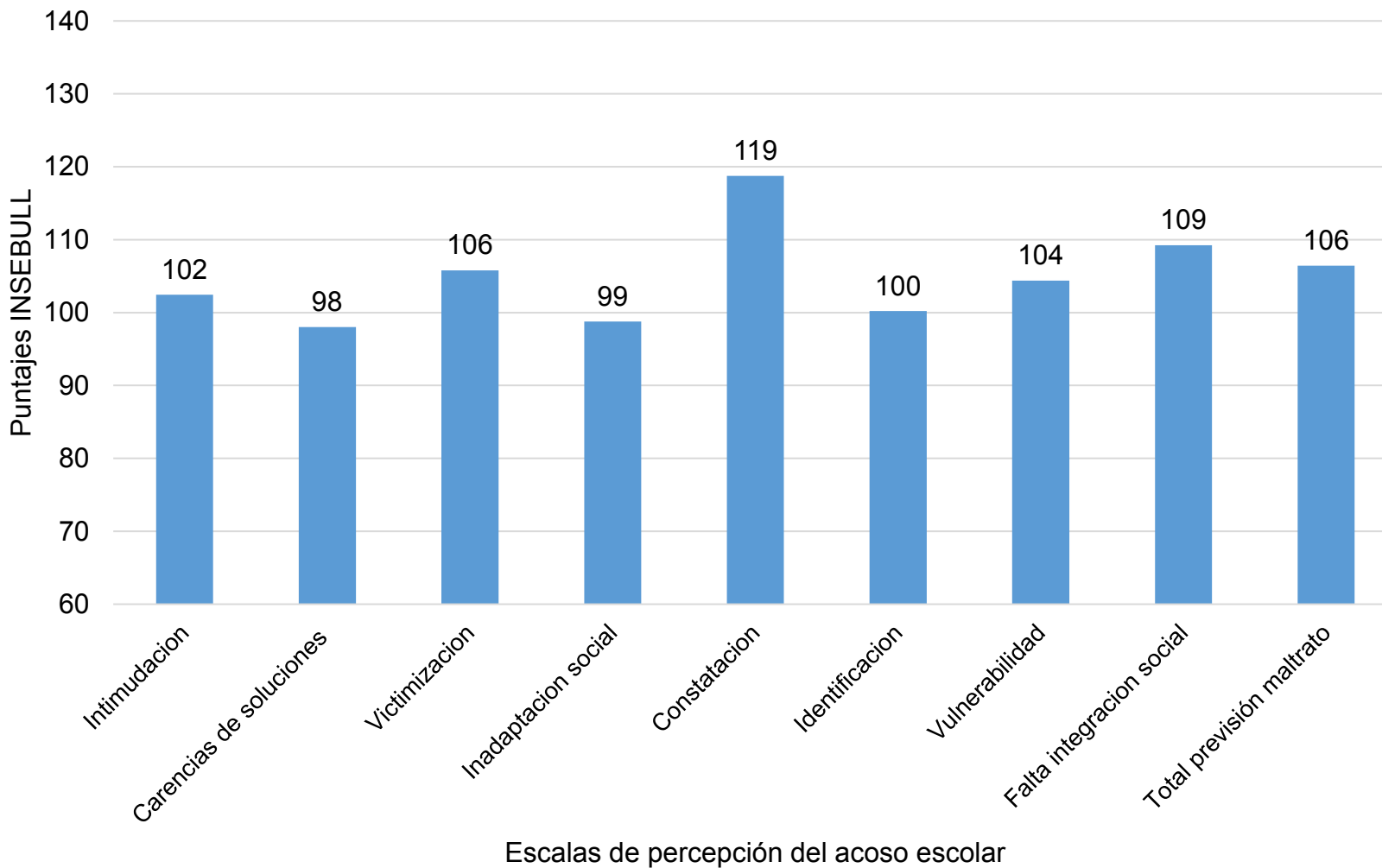


## ANEXO 2 PUNTAJES PREOCUPANTES DE LAS ESCALAS DE ESTRÉS

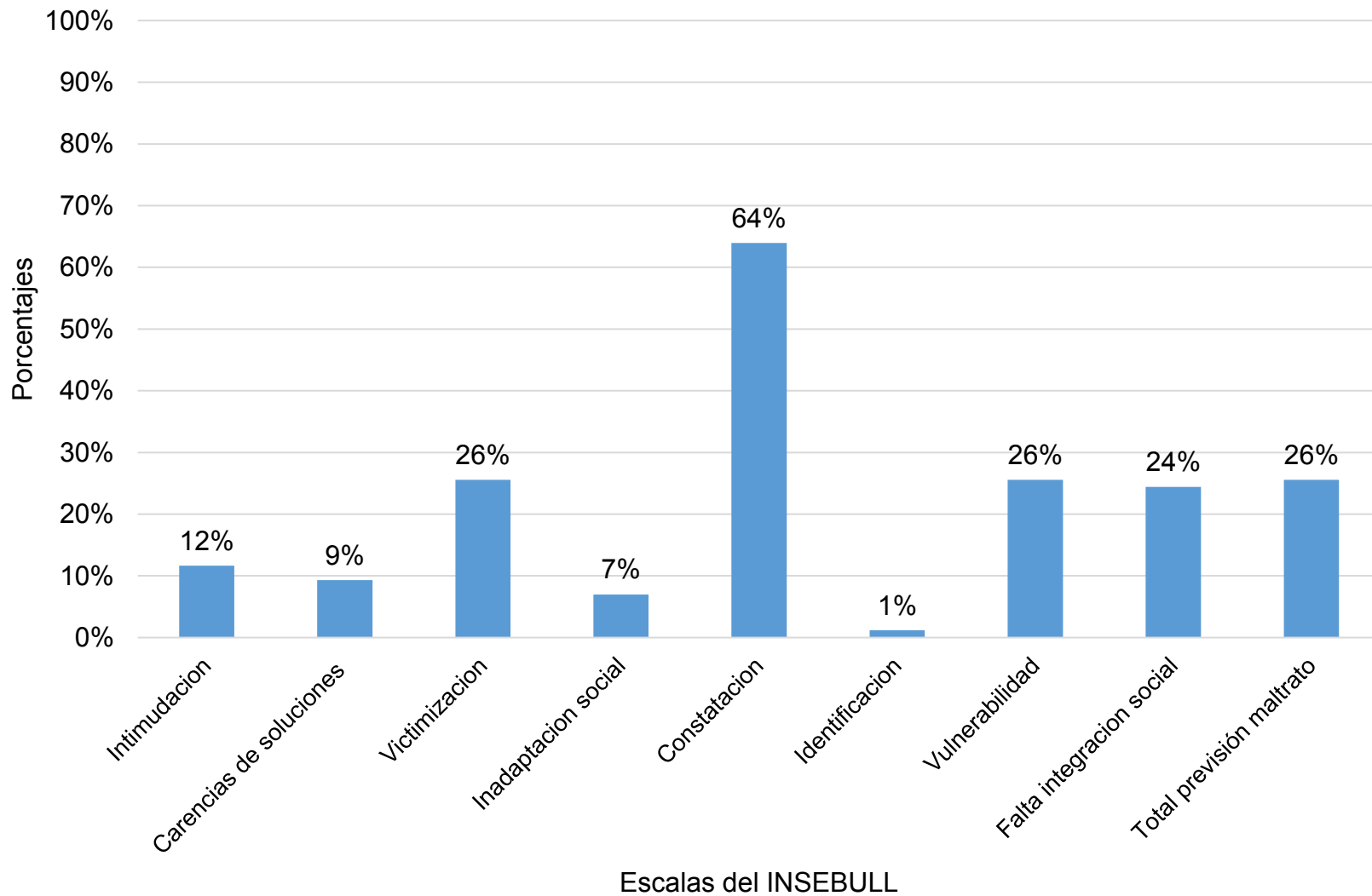


### ANEXO 3

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



## ANEXO 4 PUNTAJES PREOCUPANTES DE LAS ESCALAS DEL INSEBULL



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

