

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Estrés académico y bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Investigación y
Docencia Universitaria

Autor:

Josías Trinidad Ticse

Asesor:

Mg. Gissel Arteta Sandoval

Lima, setiembre de 2021

**ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL
INFORME DE TESIS**

Mg. Gissel Arteta Sandoval, identificada con DNI N° 41755741 docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: **“Estrés académico y bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019”** constituye la memoria que presenta el Maestro **Josias Trinidad Ticse** para obtener el grado académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Para los fines pertinentes y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en Ñaña - Lima, a los 20 días del mes de octubre del año 2021



Mg. Gissel Arteta Sandoval
Asesora
DNI 41755741
ORCID 0000-0002-7090-0712

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 09 días del mes de setiembre del año 2021, siendo las 16:00 P.m, se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Jorge Platón Maquera Sosa la secretaria: Dra. Martha Clotilde Larico Gutiérrez los demás miembros: Mg. Sara Esther Richard Pérez y el asesora: Mg. Gissel Arteta Sandoval con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: Estrés académico y bullying en estudiantes De nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.

..... del Bachiller/Licenciado(a)
..... Josías Trinidad Ticse

..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en:
..... Educación

(Nomenclatura del Grado Académico) Investigación y docencia universitaria

..... con Mención en El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a): Josías Trinidad Ticse

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de Muy Bueno	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente



Secretaria

Asesor

Miembro

Miembro

Bachiller/Licenciado(a)

Dedicatoria

A mi esposa Corina Rengifo Acho, por su apoyo invaluable y sus constantes oraciones en favor de mi formación profesional.

A mi hija Ariana Fabiana Corina, quien me motiva y es mi inspiración para lograr mis metas.

A todos mis familiares, que siempre estuvieron pendientes del cumplimiento de esta meta.

Agradecimientos

A Dios, quien me da cada día la fortaleza para seguir creciendo, y me permitió cumplir la meta de mi desarrollo profesional.

A la Institución educativa, Augusto Salazar Bondy de Ninacaca de Pasco, por darme la oportunidad de la ejecución de la investigación.

A la Dra. Martha Larico y la Mg. Sara Richard, por su apoyo constante y por compartir sus conocimientos en la formación de este trabajo.

A la UPeU, por ser fuente de crecimiento y formación para esta vida y para la Eternidad.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	vi
Agradecimientos.....	vii
Tabla de contenido.....	viii
Índice de tablas.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	x
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Identificación del problema.....	1
1.2 Objetivos de la investigación.....	5
1.3 Justificación.....	5
1.4 Presuposición filosófica.....	6
Capítulo II. Marco teórico.....	9
2.1 Antecedentes.....	9
2.2 Bases teóricas.....	12
2.3 Hipótesis y variables.....	29
Capítulo III. Materiales y métodos.....	30
3.1 Tipo de investigación.....	30
3.2 Diseño de la investigación.....	30
3.3 Población y muestra.....	30

3.4 Operacionalización de variables.....	33
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	35
3.6 Procesamiento y análisis de datos.....	39
3.7 Aspectos éticos.....	39
Capítulo IV. Resultados y Discusión.....	40
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.....	53
Referencias.....	55
Anexos.....	69

Índice de tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos.....	31
Tabla 2. Nivel de acoso escolar.....	40
Tabla 3. Nivel de acoso escolar según sexo.....	41
Tabla 5. Nivel de estrés académico de los participantes.....	44
Tabla 6. Nivel de estrés académico según sexo	45
Tabla 7. Nivel de estrés académico según edad	46
Tabla 8. Análisis de ajuste a la curva normal de las variables de estudio.....	47
Tabla 9. Análisis de correlación entre las variables de estudio.....	47
Tabla 10. Estimaciones de consistencia interna del Inventario SISCO	86
Tabla 11. .Correlaciones subtest – test del Inventario SISCO.....	87
Tabla 12. Estimaciones de consistencia interna de Inventario Acoso Escolar.....	88
Tabla 13 .Correlaciones subtest – test del Inventario Acoso Escolar.....	89

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar si existe relación entre el estrés académico y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019. La investigación es de tipo correlacional, de diseño no experimental y corte transversal. La población de estudio estuvo constituida por 210 adolescentes y para la recolección de datos se utilizó el inventario SISCO de estrés académico elaborado por Barraza (2007) y validado en el Perú por Puestas, Castro, Callirgos, Failoc y Díaz (2011) el cual consta de 31 ítems y 3 dimensiones (estresores, síntomas y estilos de afrontamiento); y, el cuestionario de acoso escolar Autotest de Piñuel y Oñate (2005) validado en Perú por Ucañán (2014). Los resultados indican que, existe relación directa y significativa entre el acoso escolar y el estrés académico a nivel moderado (Rho: .458). Asimismo, se encontró relación significativa entre el acoso escolar y la dimensión estresores (Rho: .22), acoso escolar y la dimensión síntomas (Rho: .586). Por otro lado, no se encontró relación entre el acoso escolar y la dimensión estilos de afrontamiento (Rho: .117).

Palabras clave: Estrés académico, acoso escolar, adolescentes

Abstract

The objective of the research was to determine if there is a relationship between academic stress and bullying in high school students from a public educational institution in Pasco – Peru, 2019. The research is of a correlational type, of a non-experimental cross-sectional design; the population being 210 adolescents. For data collection, two measurement instruments were used: the SISCO inventory of academic stress, of 31 items with their dimensions of stressors, symptoms and coping styles, prepared by Arturo Barraza in Mexico in 2007, in Peru, the SISCO instrument of academic stress was adapted by Porquecas, Castro y Failoc, (2010) in an adolescent population between the ages of 11 to 18 years; and the Autotest Cisneros school bullying questionnaire prepared by Piñuel and Oñate in Spain in 2005. In Peru Ucañán (2014) carried out an investigation with the objective of determining the psychometric properties of the Cisneros Autotest, the sample consisted of 338 adolescents in ages 11 to 18. The results indicate a direct and significant correlation between bullying and academic stress at a moderate level (Rho: .458). Likewise, a significant relationship was found between bullying and the stressors dimension (Rho: .22), bullying and the symptoms dimension (Rho: .586), on the other hand, no relationship was found between bullying and the coping styles dimension (Rho: .117).

Keywords: Academic stress, bullying, teenagers.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Identificación del problema

En la actualidad, el estrés es un problema creciente en la sociedad, en consecuencia, cada día crece el interés de buscar explicar los fenómenos que involucran, ya que, afectan los diferentes entornos en el cual el individuo se desenvuelve (Naranjo, 2009). Además, de asociarse con diversas dificultades físicas y psicológicas (González, Hernández, y Torres, 2015). Según Maldonado y Cols (citado por Puestas et al., 2011) los niveles elevados de estrés, alteran el normal desenvolvimiento cognitivo, motor y fisiológico en el individuo, de manera que una alteración en estas áreas, afecta negativamente el rendimiento del individuo.

Según la organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) una de cada seis personas tienen entre 10 a 19 años de edad; además, hay mayor prevalencia de alteraciones mentales entre 10 a 19 años; asimismo, la mayoría de las alteraciones mentales se dan entre los 12 a 14 años, puesto que, el adolescente es más vulnerable a verse afectado por las diferentes circunstancias que se les presente, puesto que, a esa edad no logran un adecuado control de sus emociones, lo que podría afectar su salud física y mental. Del mismo modo, la Asociación de Psicólogos Americanos en una encuesta realizada en el año 2014, identificaron que los adolescentes desarrollan igual o mayor estrés que los adultos y que podría generar un impacto muy fuerte en su salud física y mental, por tal motivo, recomiendan desarrollar en los adolescentes adecuadas estrategias de afronte en las escuelas, en el hogar y en la comunidad (American Psychological Association [APA], 2014).

Por otro lado, el estrés es un fenómeno poco estudiado en adolescentes en el contexto escolar, ya que, se piensa que es normal enfrentarse a situaciones estresantes por ser propias del proceso de aprendizaje, es así que altos niveles de estrés se ven asociados con el incremento de la demanda académica, exposiciones, exámenes, etc. (García, Pérez, Pérez y Natividad, 2012).

Según Martín (2007) el estrés es una contestación fisiológica del organismo ante demandas externas. Asimismo, teniendo en cuenta las diferencias de género, son respuestas fisiológicas que varían en relación al varón y la mujer (Zandara et al., 2016). Diversos autores coinciden que, el estrés es una respuesta fisiológica, endocrinológica y psicológica frente a una demanda que provoca una respuesta natural y útil para la supervivencia (Maturana y Vargas, 2015; Lee y Goto, 2015; García, 2011). Por su parte, para Barraza y Silerio (2007) el estrés puede darse en contextos familiares, sociales, académicos, etc. En ese sentido, el estrés académico es un proceso sistémico con valor adaptativo que involucra aspectos psicológicos del individuo, que se activan cuando se ven expuestos a demandas y presiones estresantes, generando un desequilibrio sistémico que afecta la respuesta del individuo ante demandas del entorno académico (Barraza, 2007).

Ruiz, Pedrero y Lozoya (2014) mencionan que, el estrés produce en las personas quejas cognitivas, asociadas a una disminución de un nivel atencional ejecutivo. Del mismo modo, Martín (2007) encontró que, en la época de exámenes, el nivel de estrés se incrementa afectando la salud de los estudiantes (Ansiedad, consumo de alimentos, dificultades para dormir, etc.). Finalmente, al realizar una comparación entre mujeres

y varones, se encontró que el estrés produce una disminución en la atención más en varones que en mujeres, lo que incide en el tiempo de mantenimiento de la información (Zandara et al., 2016).

El estrés produce una respuesta inespecífica y automática, lo que altera las diversas capacidades que están relacionadas con el organismo, en el ámbito académico de acuerdo a diversas investigaciones, tiene una implicancia muy fuerte en el rendimiento, puesto que puede alterar el normal desenvolvimiento del estudiante y por ende, su respuesta a demandas académicas (Sandi, 2012). Asimismo, según García y Escalera (2011) mencionan que el estrés genera una respuesta adaptativa rápida al entorno, o por el contrario una sensación de pérdida de control que afecta el estado físico, social, emocional, escolar y de interacción del adolescente; por lo tanto, es el contexto escolar el que puede afectar la estabilidad general en el escolar. Esto asociado a la presión excesiva de los padres por mejorar su rendimiento académico, que compran su rendimiento con la de otros estudiantes, provoca cierta rivalidad entre ellos (Sibnath, Strodl & Sun, 2015).

Por otro lado, el estado de ánimo negativo y la inmadurez emocional que se ve reflejado en el déficit de control de impulsos, pueden favorecer a desencadenar en el adolescente su deseo de dominar y hostigar a sus compañeros (Malta et al., 2017), provocando el maltrato entre pares y los deseos de sobresalir por encima de otros, a costa de dejar de lado las emociones y sentimientos de los que se considera más débiles (De Lara, García, Hernández y López, 2018). Todo esto contribuye a la práctica de bullying que se da en el contexto escolar entre estudiantes. En este contexto, el

bullying se ha incrementado en todos los contextos educativos, un reporte realizado por Ministerio de Educación (Minedu, 2017) afirma que, el índice de casos de bullying en el Perú se ha incrementado, ya que de 100 estudiantes, en promedio 75 han sufrido de algún tipo de bullying en el contexto educativo; además, de los más de 11 mil casos reportados en el año 2017, 1507 pertenecen a colegios privados; mientras que, 9862 estudian en colegios públicos, de los cuales cerca de 6000 adolescentes sufrieron de maltrato físico, seguido de maltrato verbal y psicológico (Radio Programas del Perú, 2017).

Para Malta et al. (2017) el bullying es el maltrato o abuso que se da en el contexto escolar entre estudiantes. Por su parte, Díaz et al. (2020) afirma que, los que desencadenan el bullying, son aquellos que tienen mayores dificultades de salud mental. Según Barraza y Silerio (2007) el individuo ante situaciones de tensión, siempre buscará un proceso de adaptación que involucra aspectos psicológicos a fin de lograr afrontar esa situación de tensión; por lo tanto, el adolescente al estar en proceso de maduración y de alcanzar un adecuado control emocional, no logra canalizar adecuadamente las exigencias del entorno, provocará una sensación de pérdida de control que afecta la reacción física, social, emocional en el adolescente, por lo que tiende a liberar esa tensión en la mayoría de los casos de manera agresiva, tratando de ejercer nuevamente el control a partir de dominar la situación (García y Escalera, 2011).

A partir de lo expresado anteriormente, surge el interés de identificar si existe alguna relación entre el estrés académico y el bullying en adolescentes.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general.

Determinar si existe relación significativa entre el estrés académico y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Determinar si existe relación significativa entre los estímulos estresores y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.
- Determinar si existe relación significativa entre los síntomas (físicos, fisiológicos y comportamentales) y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.
- Determinar si existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.

1.3 Justificación

La presente investigación a nivel teórico, ofrece información actualizada acerca del estrés académico y el bullying en una población adolescente que cursa el 1° al 5° año de secundaria. En cuanto al aporte social, esta investigación procura beneficiar en primer lugar a los estudiantes de una institución educativa pública de la región Pasco, ya que, se da información útil para la elaboración de programas de intervención para la enseñanza de nuevas y mejores estrategias de afrontamiento, y favorecer a una

adecuada relación con su entorno. Asimismo, los padres y profesores tendrán nuevos datos para orientar a los estudiantes a un manejo más saludable del estrés, evitando consecuencias negativas en el desempeño escolar. A nivel metodológico, busca confirmar las propiedades psicométricas de los dos instrumentos utilizados en esta investigación en la población estudiantil, sirviendo como referencia para posteriores estudios.

1.4 Presuposición filosófica

White (2004) refiere que “El mundo necesita hombres de gran intelecto de carácter noble, cuya capacidad sea dirigida por principios firmes debido a que la edificación del carácter es la obra más importante que jamás ha sido confiada a los seres humanos” (p.225). Con el objetivo de que el individuo se desenvuelva de manera armoniosa, es necesario que desarrolle sus facultades mentales y espirituales.

Asimismo, White (1971) menciona que los colegios han sido establecidos para aprender a obedecer a Dios y prepararse para servir; además añade que, las normas son necesarias para la conducta, cada alumno que ingresa al colegio debe colocarse bajo la disciplina de la institución.

Además, White (1981) afirma que los padres y maestros deben inculcar y enseñar a los niños no solo conocimientos terrenales, sino que el niño aprenda amar a Dios sobre todas las cosas y así Él se encargará de transformar el carácter del niño.

En tal sentido, el maestro debe poseer adecuadas características para poder educar a los niños, debe ser amable, cariñoso, poseer simpatía, cordura, paciencia, evitar la

agresión entre compañeros y fomentar en el niño la amabilidad y el respeto hacia sus pares.

Por otro lado, White (1971) alude que, los maestros deben tener mucho cuidado al corregir a sus alumnos, nunca ayuda a un estudiante el humillarlo frente a los demás, puesto que, no es una adecuada forma de corregir, ya que deja en el alumno heridas abiertas. Es decir que, en lugar de ayudar y llevar a una mejoría, se crea un niño tímido y retraído, capaz de permitir que sus compañeros se burlen de él constantemente sin defenderse, pudiendo desencadenar en un ausentismo escolar.

Los niños que son corregidos severamente por padres y maestros, pueden convertirse en víctimas de abuso escolar o en agresores. En 1 de Juan 3:15 se menciona que, “Todo aquel que aborrece a su hermano es homicida; y sabéis que ningún homicida tiene vida eterna permanente en él”, cada niño debe aprender a amar a sus compañeros de la escuela como a sí mismo.

Por esta razón, los padres deben fomentar en el niño el amor de Cristo, esto debe ser su prioridad antes que las cosas terrenales; en la Biblia, Proverbios 22:6 indica: “Instruye al niño en su camino y aun cuando fuera viejo no se apartará de él. Como podemos ver, es el deber de todo padre y madre inculcar al niño desde el vientre de su madre el amor a Dios.

Al respecto, White (1971) menciona que, los alumnos que tienen un temperamento desagradable, son tercos, toscos e irritables, ellos son los que necesitan, de amor compasión y ayuda, los que más prueban la paciencia de los maestros, pero quienes más necesitan amor de ellos.

Además, añade que, ante conductas agresivas, debe manejarse con mucho cuidado la expulsión de aquellos que incitan a la violencia, desobediencia y deslealtad hacia sus demás compañeros; no obstante, si se aprecia que retener a un alumno es exponer a los demás a malas influencias, deben separarlo inmediatamente de la escuela, por amor de aquellos que se ven afectados por las conductas inadecuadas de sus compañeros.

Por otro lado, White (2004) manifiesta que, la educación tiene un alcance demasiado estrecho y bajo. Es necesario que tenga una mayor amplitud y un fin más elevado. La verdadera educación significa más que aprobar un curso, significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser y todo el periodo de la existencia accesible al hombre.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

Cabrera (2018) realizó una investigación en Ecuador, en estudiantes de padres separados del sistema de bachillerato, cuyo objetivo fue identificar el estrés académico y sus características en estudiantes de padres separados, la muestra estuvo compuesta por 108 estudiantes de padres separados, se utilizaron el instrumento SISCO, creado por Barraza y una encuesta sociodemográfica. Los resultados mostraron que, el 100% de estudiantes presentaron elevados y moderados de niveles de estrés académico; además, rechazaron la hipótesis, ya que no se encontró relación significativa entre las variables de estrés académico y el estado civil de los padres.

Qian y Fuqiang (2018) realizaron un estudio en China, con el objetivo de describir los efectos mediadores entre la procrastinación y el estrés académico en adolescentes de China. Los resultados alcanzados evidenciaron que, cuando las personas perciben el estrés académico, mejoran su rendimiento académico si dejan de lado el aplazamiento de las tareas; por el contrario, si hay mayor aplazamiento, el rendimiento académico es bajo. Cuando el individuo es consciente de su estrés académico y confía en sus habilidades de afronte, su rendimiento académico será bueno.

Asimismo, Yan, Lin, Su & Liu (2018) realizó un estudio en China, con el objetivo de identificar el efecto mediador entre estrés académico y calidad de sueño en

adolescentes. La muestra estuvo compuesta por 757 adolescentes de 12 a 18 años, quienes completaron el autoinforme de estrés académico y calidad de sueño, agotamiento escolar y depresión. Los resultados mostraron que, si existe una relación negativa entre el estrés académico y la calidad de sueño en los adolescentes.

Asimismo, Almeida et al. (2017) realizaron una investigación en Brasil, cuyo objetivo fue identificar el desempeño escolar e identificar si existe relación con el acoso escolar, la muestra estuvo compuesta por 375 niños y adolescentes cuyas edades oscilaban entre 8 a 16 años, los instrumentos utilizados fueron prueba de rendimiento escolar y el cuestionario para el estudio de violencia de pares. Los resultados registraron que, los niños y adolescentes tienen bajo rendimiento escolar; además, se encontró que si existe relación negativa entre el bajo rendimiento con el acoso escolar.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Acosta (2018) realizó un estudio en la provincia constitucional del Callao, con el objetivo de encontrar la relación entre la agresividad y el estrés académico en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas, participaron 478 estudiantes de ambos sexos del 4to y 5to grado de secundaria. Se utilizó el cuestionario de agresividad de Buss y Perry y el inventario SISCO de estrés académico de Barraza. Los resultados evidenciaron que, si existe una relación directa entre ambas variables, de la misma manera se encontró relación directa entre el estrés académico y las dimensiones de agresividad (física, verbal y hostilidad).

Asimismo, Escajadillo (2019) efectuó una investigación realizada en el distrito de los Olivos – Lima, con el objetivo de identificar si existe relación entre el estrés académico

y los hábitos de estudio en estudiantes de 4to de secundaria de una IE. La población estuvo conformada por 149 estudiantes y los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y el CASM 85 de hábitos de estudio. Los resultados reflejaron que, si existe relación directa entre ambas variables y además con las dimensiones de estrés académico y hábitos de estudio.

Por otro lado, Mariños (2017) realizó un estudio en el distrito de Coishco del departamento de Ancash, con el objetivo era identificar si existe relación entre el estrés académico y la expresión de ira en estudiantes del nivel secundario, la muestra estuvo conformada por 327 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades se encuentran de 14 a 16 años, que cursan entre tercer y quinto año de educación secundaria. Los resultados mostraron que, existe relación significativa débil entre ambas variables, lo que significa que, a mayores niveles de estrés, mayor expresión de ira.

Vásquez (2016) realizó un estudio en la ciudad de Chiclayo, con el objetivo de identificar la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa estatal. La muestra estuvo conformada por estudiantes de 4to y 5to año del nivel secundario, se utilizaron los instrumentos del EPA para procrastinación académica y el inventario SISCO para estrés académico. Los resultados mostraron que, no existe relación entre ambas variables; asimismo, no se encontró relación entre la procrastinación y el estrés académico en los estudiantes.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Estrés

Según Ali (2018) el estrés debe considerarse como un problema de salud pública, ya que, está muy relacionado con múltiples enfermedades y que esta afecta sin distinción alguna al sexo, edad, etc. Además, se desarrolla e incrementa cuando el individuo se encuentra expuesto a una presión extrema, por lo que se ve afectado su equilibrio emocional. Siendo los adolescentes los más expuestos, ya que se encuentran en constante desarrollo y estos cambios afectan su normal desarrollo psicológico y fisiológico (Ali, 2018; Ye, Posada y Liu, 2019; Ariani, Suryani y Hernawaty, 2018).

2.2.1.1 Definición de Estrés.

Es un estado mental caracterizado por el excesivo cansancio, producto de un incremento en el rendimiento físico o cognitivo (Oblitas, 2010). Además, el estrés se produce debido al desequilibrio que se genera en el organismo a consecuencia de las exigencias del entorno, por lo que la mayoría de respuestas son desadaptativas, ya que vienen acompañados de síntomas como; dolores de cabeza, sudoración, agitación, etc. Generando un deterioro en su capacidad de afrontamiento (Ball y Lee, 2002). Para Selye (citado por Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015) el estrés es un estado mediante el cual se expresan cambios inespecíficos provocados por el sistema biológico. Por otro lado, Holmes y Rahe (1967) afirman que, los individuos consideran como fuentes de estrés a las circunstancias vivenciales del individuo, tales como, el matrimonio, muerte de un ser querido, etc. Todo esto produce un cambio, lo

que exige que el individuo busque adaptarse. Finalmente, es el individuo quien hace una evaluación de su interacción en el entorno, lo que le permite describir lo que es estresante o no lo es, lo que da valor a la percepción del individuo, que en muchos casos lo valora como amenazante, poniendo en riesgo su bienestar personal (Paz y Sandoval, 2018).

2.2.1.2 Fases del estrés.

Muchos autores coinciden en mencionar que el endocrinólogo Hans Selye, como el pionero quien busco describir conceptos y definir concretamente los efectos del estrés en el individuo (Ferreira, 2012; Da Cruz, Souza, Nascimento, y Souza, 2018 ; Silva, Goulart y Guido, 2018). A partir de su análisis, Selye describe el estrés como una reacción fisiológica ante cualquier estímulo, a lo que denomina Síndrome de Adaptación General (SAG), de esta manera un estímulo externo activa lo biológico, cuya secuencia se agrupan en tres fases: alarma, resistencia y agotamiento (Ávila, 2014; Ferreira, 2012; Da Cruz, et al., 2018).

- Fase de alarma: el organismo se prepara para producir energía y enfrentarse a la situación de tensión (Ávila, 2014). Estos agentes estresantes advierten a la persona a ponerse en estado de alerta (Naranjo, 2009). Los síntomas que caracterizan a esta fase son: sudoración, tensión muscular, sensación de agotamiento, alteraciones gastrointestinales y taquicardia (Silva et al., 2018).
- Fase de resistencia: el organismo se mantiene la situación de alerta permanente, intentando controlar la situación, sin tener resultados óptimos por lo que se frustra y empieza el sufrimiento (Naranjo, 2009). El objetivo de esta

fase según Silva et al. (2018) es donde el individuo busca adaptarse a la situación estresante, y al no lograrlo reacciona con miedo, nerviosismo, aislamiento social, irritabilidad, insomnio y ansiedad. En esta fase el individuo experimenta mayor dificultad para recuperar su equilibrio (Da Cruz et al., 2018).

- Fase de agotamiento: al llegar a esta fase, el individuo ante la persistencia de los estresores el organismo esta propenso a colapsar, provocándose el fin de la resistencia y el organismo empieza a experimentar reacciones somáticas (Da Cruz et al., 2018) lo que podría provocar procesos o alteraciones patológicas, el organismo ya no es capaz de alcanzar la homeostasis deseada, lo que podría producir la muerte (Silva et al., 2018; Naranjo, 2009).

Según Barraza, el estrés puede darse en diversos contextos, como son el estrés en el ámbito familiar, el estrés social, estrés por duelo y estrés escolar, lo que se denomina estrés académico (Barraza, 2005).

2.2.1.3 Estrés académico.

Según Barraza (2006) el estrés académico es un proceso sistémico de implicancia adaptativa y una influencia psicológica, y se da cuando el estudiante experimenta periodos de tensión producto a la competencia individual relacionado al rendimiento académico (Martín, 2007; Alfonso et al., 2015).

El estudiante al verse expuesto a demandas académicas que podría considerarse como estresores, va a generar en él un desequilibrio que se verá manifiesta en una serie de síntomas, lo que resalta el desequilibrio provocado, todo ello impulsa al

individuo a realizar acciones de afrontamiento que buscará restaurar el equilibrio deseado (Barraza, 2006).

El estrés académico al estar asociado a síntomas, Barraza (2008) menciona que se puede percibir síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Estos efectos según Martín (2007) afectan el comportamiento de los estudiantes, provocando que modifiquen sus rutinas de aprendizaje cuando se van acercando los procesos de evaluación, lo que podría producir en el estudiante un incremento de la ingesta de alimentos o bebidas, en el plano cognitivo empieza la valoración de la realidad próximo a la realización de exámenes y en el plano físico y fisiológico, se ve el incremento de reacciones fisiológicas, lo que genera una disminución de la respuesta inmunológica, provocando una mayor vulnerabilidad del organismo frente a las enfermedades (Barraza, Pelcastre, Martínez, Iglesias y Ruvalcaba, 2019).

2.2.1.4 Modelos teóricos del estrés.

Existen diversos modelos que buscan explicar el porqué del estrés, entre ellas tenemos:

2.2.1.4.1 Teoría enfocada en la respuesta.

Como ya lo describió Selye, el estrés provoca un desequilibrio biológico, a partir de una respuesta inespecífica frente a un cuadro de presión que se ejerce sobre el organismo, asociándose a reacciones físicas, psicológicas y conductuales; por lo que se puede decir que, el estrés no tiene una causa bien definida (Berrío y Mazo, 2011; Raya, Núñez y Alvarez, 2018). Asimismo, según Selye (citado por Guzman, Saez, Perez & Castillo 2018) afirma que, al ser el estímulo estresor el que genera un

desequilibrio, el organismo genera una reacción adaptativa no excede los mecanismos de control. Además, esta reacción adaptativa está compuesta por un mecanismo tripartito, compuesto por el mecanismo de alarma, resistencia y agotamiento (Ávila, 2014).

2.2.1.4.2 Teoría centrada en el estímulo.

Holmes y Rahe (1967) describen que los factores ambientales pueden generar cambios y desequilibrios; asimismo, pueden ser una causa, pero no necesariamente etiológica del inicio de una enfermedad. Además, consideran como factores externos a la pérdida de un objeto, el nacimiento de un hijo, el casamiento, etc. del mismo modo, es necesario considerar que no todos los individuos reaccionan de la misma forma ante el mismo evento u objeto estresor (Arribas, 2013).

2.2.1.4.3 Supuesto Sistémico cognoscitivo.

Según Barraza (2008) los estudiantes al verse sometidos en el ámbito académico a una serie de estresores, pueden provocar un desequilibrio sistémico (estresor), que se ve manifiesta en una serie de síntomas (indicadores de desequilibrio) que obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento, ello nos permite identificar tres componentes inmersos en el supuesto sistémico procesual. (estresor, síntomas y estrategias de afrontamiento), una vez que se logra identificar los tres componentes y el individuo actúa en favor de restablecer ese desequilibrio sistémico producido, lo llevará a evaluar el éxito del afrontamiento o ver la necesidad de plantear alguna mejora de afrontamiento.

El modelo sistémico cognitivista tiene mucha influencia en los planteamientos de Colle (2002) quien describe que el individuo al entrar en contacto con el entorno, va construyendo una forma particular de comprender, mediante una serie de asociaciones internas que le permita categorizar la información, haciendo uso de sus funciones superiores y darle un significado, a fin de evocarlos de manera más sistemática y elaborada. El modelo sistémico busca agrupar todas aquellas variables que contribuyen a una adecuada elaboración de la información, inclusive sin dejar de lado el contacto con el mundo externo. Además, el modelo sistémico cognoscitivista se vio influenciado a partir de la postura transaccional de Lazarus, quien afirma que las emociones provocan una reacción particular en el individuo, lo que lo lleva a evaluar y valorar lo que viene aconteciendo a su alrededor, esta valoración le permite al individuo buscar formas de afrontar o minimizar el posible daño. Esas formas de afrontar son procesos mentales y comportamentales que afirman la capacidad de respuesta a las exigencias del entorno, haciendo uso de las estrategias de solución, teniendo en cuenta el entorno en el cual se desenvuelve (Casamayor, 2018; Vallejo, Aja y Plaza, 2018).

El supuesto sistémico cognoscitivo, define el estrés académico como un estado psicológico y para poder comprenderlo es necesario tener en cuenta tres componentes: los estresores, indicadores de desequilibrio y las estrategias de afrontamiento (Barraza, 2005; Barraza, 2007; Barraza, 2008; Barraza y Acosta, 2007; Barraza y Silerio, 2007).

Este modelo busca explicar el desarrollo del estrés mediante cuatro hipótesis:

- *Hipótesis de los componentes sistémicos procesuales del estrés académico:*

Barraza (2005) concibe al individuo como un sistema abierto, ya que constantemente está expuesto a un flujo de entrada de estímulos estresores a lo que denomina “input” y la respuesta ante estos estímulos denominada “output”, lo que le permite alcanzar un equilibrio. Siendo los estímulos estresores el (input), los que son los indicadores de un desequilibrio sistémico y estrategias de afrontamiento el (output), lo que busca el equilibrio (Barraza, 2007; Berrío y Mazo, 2011).

- *Hipótesis del estrés académico como estado psicológico:*

El estrés académico es un estado fundamentalmente psicológico porque depende de la valoración que la persona hace en relación a eventos estresantes, lo que produce en el individuo una respuesta inespecífica (Barraza, 2005). Además, afirma que la valoración que el individuo le da a los estímulos estresores puede ser neutra, ya que no produce ninguna acción positiva, ya que, mantiene el equilibrio y se cuenta con estrategias para afrontarlo y por último negativa, ya que, son valorados como amenazas, que pueden estar asociadas con emociones negativas como la ira, miedo, etc.

- *Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico:*

Los indicadores que resaltan el desequilibrio sistémico provocado por el estímulo estresor, pueden ser de naturaleza física, como dolores de cabeza, insomnio, fatiga, sudoración, etc.; psicológica, desconcentración, problemas de memoria, ansiedad, depresión, etc.; y, conductual, aislamiento, ausentismo, etc. (Barraza, 2008; Barraza

et al., 2019). Estos indicadores pueden variar en respuesta, debido que el desequilibrio sistémico va a ser muy variado en afronte y respuesta por cada individuo.

- *Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico:*

Ante el desequilibrio que produce el estrés, el individuo hace uso de diversas estrategias o formas de afrontamiento para restaurar el equilibrio; sin embargo, las estrategias de afrontamientos son muy variadas (Barraza, 2008). Según Lazarus (citado por Casamayor, 2018) las estrategias de afrontamiento son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que son variantes y se desarrollan para buscar controlar las demandas externas o internas, que son valoradas como aquellos que exceden a los recursos del individuo; asimismo, sugiere algunas estrategias de afrontamiento: habilidad asertiva, elogios a uno mismo, religiosidad, búsqueda de información sobre la situación, búsqueda de asistencia profesional, elaborar un plan y ejecución de sus tareas, etc.

2.2.2 Bullying

2.2.2.1 Definición de bullying o acoso escolar.

Según, Maturana y Vargas (2015) el acoso escolar es un fenómeno que se define como una relación de abuso entre pares, el cual se por una disputa de poder, es sostenido en el tiempo y las víctimas tienen poca posibilidad de salir de esa situación. se relaciona con el hostigamiento, maltrato físico y maltrato verbal o psicológico, dichos actos violentos son llevados por los agresores de forma continua y prolongada (Trautmann, 2008).

El bullying se define como una conducta agresiva directa o indirecta, con intensidad que es mantenida en el tiempo, buscando causar daño y perjudicando a alguien más débil (Muñoz, Navarro, Duran, Vega y Berra, 2018; Castillo, 2011). Además, Mendoza (2012) menciona que, es una conducta problemática en el que el agredido se ve afectado física y emocionalmente por parte de sus pares. Asimismo, Chandran, Namboodiripad & Madhavan (2018) definen al bullying como el uso de la fuerza para hacer daño a otro individuo de manera física, mental o emocionalmente. Es un acto repetitivo hacia un objetivo definido como débil, provocando en el afectado (a) la falta de confianza en sí mismo, ideación suicida, etc.

Por otro lado, Oñate y Piñuel (2005) refieren que, el bullying es una conducta deliberada de maltrato verbal y físico, que recibe un niño por parte de un agresor o agresores, con el objetivo de burlarse, amenazar, atentar contra la dignidad y el estado emocional de la víctima.

En conclusión el bullying es una conducta malintencionada hacia otro individuo considerado como débil, se da de manera verbal, psicológica y física que se mantiene en el tiempo, se le considera como un delito que generalmente queda en el olvido, debido que las víctimas tienen temor a expresar los maltratos a los que son sometidos, por la falta de confianza en sí mismos y el temor a la descalificación (Leichsenring, Silva, Andrade y Hirle, 2014; Maturana y Vargas, 2015; Guzmán, 2018).

2.2.2.2 Fases del Bullying.

Según Oñate y Piñuel (2005) el acoso escolar sigue asiduamente cinco etapas específicas:

- Incidentes críticos.
- Acosamiento y estigmatización del niño.
- Latencia y concepción de daño psicológico.
- Muestras somáticas y psicológicas graves.
- Exclusión de la víctima.

En suma, los indicadores básicos del acoso escolar que se han estado indicando, logran establecer lo posterior:

- La existencia de una víctima indefensa acosada por uno o varios agresores, con la intención de hacer daño. Asimismo, se refleja crueldad por hacer sufrir de manera consciente.
- No hay una igualdad de poder entre una víctima débil y uno o varios agresores más fuertes física, psicológica o socialmente. Debe encontrarse una desigualdad de poder y de no equilibrio de fuerzas.
- El comportamiento violento del agresor contra su víctima se da constantemente y la relación dominio-sumisión, ha de ser insistente y en largo tiempo.
- El propósito del acoso suele ser un solo estudiante. La intimidación se puede dar de manera individual o grupal, pero se intimida a sujetos específicos. Jamás se intimida a un grupo.

2.2.2.3 Criterios diagnósticos para el bullying.

A partir del análisis de las formas de bullying, Oñate y Piñuel (2005) consideran tres criterios a tener en cuenta para deducir que estamos o no ante casos de *bullying*:

- La existencia de una o varias conductas de hostigamiento y violencia en el contexto escolar.
- La repetición de la conducta que es evaluada por el agredido no como algo incidental, sino como parte de algo que se da repetida y sistemáticamente en el entorno escolar con aquellos que lo acosan.
- La duración en el tiempo irá consumiendo la resistencia del niño y todo ello afectará significativamente las áreas, en las que el niño se desenvuelve (académico, afectivo, emocional, familiar, etc.).

La ocurrencia de estas tres características, es la evidencia de que el adolescente padezca de acoso escolar en la escuela.

2.2.2.4 Tipos del bullying.

Según el análisis realizado por Morales y Villalobos (2017) los tipos de bullying pueden ser:

- Directo, lo que abarca el tipo de agresión física o verbal, en el cual los agresores agreden directamente a sus víctimas. Según Card, Stucky, Sawalani & Little (2008) el tipo de bullying directo es perpetrado mediante golpes, empujones y ataques físicos que son formas de agresión física e insultos, amenazas, etc. como formas de agresión verbal.
- Indirecto, según Bauman y Del Rio (2006) se caracteriza por un tipo de agresión social o relacional, lo que implica un daño a la posición o aceptación social del agredido, caracterizado por la excesiva manipulación de manera indirecta de sus relaciones interpersonales, generando una marginación a partir de esparcir

rumores y aislarlos (Card et al., 2008). Pese a la diferenciación, ambos coinciden en afirmar que la agresión hacia la víctima es sostenida en el tiempo y el agredido se ve vulnerable en relación a su agresor (Bauman y Del Rio, 2006; Pérez, 2011).

2.2.2.5 Actores en el acoso escolar.

Son tres los actores que se ven involucrados en el acoso escolar: los acosados o víctimas, los acosadores o agresores y los espectadores (Castillo, 2011).

- *Los acosados o víctimas.*

Se caracterizan por ser pasivos, tímidos, solitarios, inseguridad y bajo concepto de sí mismos, se perciben menos competentes que sus compañeros y falta de asertividad; por otro lado, están aquellas víctimas que son provocadores que se caracterizan por ser inestables y muy reactivos (De Lara et al., 2018).

- *Agresores.*

Según Castillo (2011) los agresores se caracterizan por ser muy impulsivos y reactivos, además por un alto deseo de dominar a otros, conductas disruptivas en clase, rasgos de personalidad de tipo neuroticismo y siempre buscan intimidar sin lograr una adaptación social, lo que dificulta la supervivencia escolar, disfrutar e incluso llegan a sentir placer al ver que tienen el control sobre los demás (De Lara et al., 2018).

- *Los espectadores.*

Castillo (2011) describe a los espectadores como agresores pasivos, ya que son cómplices del maltrato y no hacen nada por ayudar a la víctima. Se caracterizan por experimentar sentimientos de miedo, culpa, falta de empatía, etc. Todo ello se ve

influenciado por el temor a las represalias en su contra (Morales y Villalobos, 2017; Trautmann, 2008).

2.2.2.6 Modelos teóricos.

Se han planteado diversas teorías que explican la violencia, las cuales intentan dar respuesta al fenómeno denominado bullying. Cada teoría pretende explicar el origen de la conducta violenta desde fundamentos muy distintos.

Según Cerezo (2009) para explicar la agresividad es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Factores biológicos: su incidencia se da más en los varones que en mujeres, influye la edad y el nivel de activación hormonal.
- Factores personales: dimensiones de la personalidad con cierta propensión a la violencia.
- Factores familiares: los patrones de crianza y los modelos de interacción familiar.
- Factores sociales: roles asociados a cada persona dentro de un grupo.
- Factores cognitivos: experiencias tempranas de privación social, experiencias de aislamiento social vividas y asociación entre emocionalidad y agresividad.
- Otros factores: los medios de comunicación donde promueven la violencia (juegos electrónicos), existiendo la probabilidad de una mayor incidencia en el desarrollo de conductas agresivas en los niños y niñas.

A continuación, se detalla los modelos teóricos que explican la conducta agresiva:

2.2.2.6.1 Teoría biológica de Lorenz.

El modelo biológico sustenta que la agresividad de acuerdo con lo planteado por Lorenz (citado por Palacio, 2003) quien concluye que, este tipo de agresión es una pulsión que presenta una tendencia a descargarse de manera instintiva, autónoma que permitirá el mantenimiento de la especie. Además, refiere que la agresividad estaría genéticamente programada, llamándolo instinto heredado que los seres humanos comparten con otras especies, este instinto sería fundamental para la evolución del hombre y la adaptación; algo similar ocurre con los seres humanos al tratar de imponer presencia y ganar renombre para su socialización. Para poder comprender la agresión en el individuo, es necesario observarlo fuera del estímulo exterior, ya que los sistemas pulsionales son netamente innatos.

2.2.2.6.2 Modelo de aprendizaje social Bandura.

Bandura (citado por Vásquez y Herrera, 2016) considera que, la interacción del niño con su entorno social es primordial, ya que le permite la elaboración de patrones mentales que guían su comportamiento, puesto que toda conducta humana requiere del contacto social y el individuo observa situaciones de intercambio y de sanción dentro de sus relaciones sociales, mediante la observación del funcionamiento de otras personas, el niño puede adquirir habilidades cognoscitivas y formas de comportamiento. Además, al darse el aprendizaje por observación se ponen de manifiesto 4 procesos: atención, retención, reproducción y motivacionales. Es así que el adolescente al observar un comportamiento agresivo, tiende a reaccionar de la misma forma agresiva, y almacenar esta conducta en su memoria a largo plazo, para

luego reproducirlas y encontrar satisfacción al realizarlas (Andreu, 2017). Bandura (citado por Aroca, Bellver y Alba, 2012) indica que estos modelos pueden ser los tutores, profesores, hermanos y en especial los padres, en situaciones negativas que transmiten palabras y actitudes dañinas que favorecen la agresividad del niño.

2.2.2.6.3 Teoría de la frustración.

Castro, Núñez, Musitu y Callejas (2019) consideran que, una frustración previa desencadena en un comportamiento agresivo, por ello postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por bloqueo de una meta y la agresión. Esto podría explicar de alguna manera el comportamiento de los agresores y las víctimas, quienes según lo investigado provienen en su gran mayoría de sus hogares conflictivos.

Además, Castro, et al. (2019) considera que, las frustraciones muchas veces se ven reflejadas en el comportamiento de los adolescentes, cuyas metas se ven estancadas en el ámbito estudiantil como familiar; por lo tanto, los factores externos tienden a bloquear al ser humano para emitir sus sentimientos.

2.2.2.6.4 Modelo de acoso escolar de Cisneros.

Oñate y Piñuel (2005) definen acoso escolar como un deliberado maltrato verbal y físico que recibe un niño por parte de otro u otros, con el único propósito de someterlo, asustarlo, que atentan contra la dignidad del niño. Además, añaden que el acoso escolar es un continuo y deliberado maltrato que recibe un escolar por parte de uno de sus compañeros o por todos sus compañeros.

Asimismo, distinguen indicadores confiables y validos aquellos que permitan esclarecer el nivel de gravedad de cada caso de acoso escolar y la situación específica de los componentes de acoso que puede repercutir en cada víctima.

Se manifiestan a través de 8 tipos de conductas:

- Componente de desprecio y ridiculización: en este subgrupo se quieren confundir el perfil social del escolar y la interacción de los otros con él. Lo cual refiere que los victimarios se encargan de mostrar un perfil negativo y distorsionado del estudiante frente a sus compañeros.
- Componente de coacción: se agrupa toda conducta en la que el agresor pretende que el niño víctima, realice conductas en contra de su voluntad. Sometiéndolo bajo el dominio de él. Los acosadores son vistos de manera imponentes por la víctima y el refuerzo positivo es el poder social del victimario.
- Componente de restricción-comunicación: pretenden perjudicar conductas socialmente del niño. Los ítems de este componente son aquellas conductas que prohíben que el victimario pueda jugar o conversar con sus compañeros, o de que ellos hablen o se relacionen con la víctima, las cuales reflejan la intención de los acosadores al pretender quebrar toda red de apoyo.
- Componente de agresiones: agrupan toda conducta directa de agresión física o psicológica, los ítems de este componente reflejan la violencia más espontánea contra el niño. Las agresiones físicas, psicológicas y el deterioro de sus cosas; los insultos y gritos, son características de esta prueba.

- Componente de intimidación-Amenazas: se juntan aquellos comportamientos que hacen intimidar afectivamente a la víctima, a través de la intimidación o amenazas. Las características son actos de intimidación, amenazas, hostigamiento y acoso, las cuales se manifiestan en el centro educativo, y que no solo las amenazas se dan en el niño, sino también contra la familia.
- Componente de exclusión-bloqueo social: agrupan toda aquella conducta que busca excluir la participación de la víctima. “tú no” es la palabra usual que predomina en este componente, los indicadores en las que se ve reflejado estos tipos de conductas son: los ninguneo, el aislamiento social, el impedimento de su expresión y participación en juegos o actividades que requieran contacto con el entorno.
- Componente de hostigamiento verbal: agrupan conductas de hostigamiento e intimidación psicológica que manifiesta rechazo y falta de consideración de la dignidad de la víctima. Los puntos de esta escala son la burla, los sobrenombres, la manifestación no verbal de desprecio y la imitación de burla.
- Componente de Robos: Agrupan toda conducta que pretenden apropiarse de las cosas u objetos del niño víctima, ya sea de manera directa o por amenazas.

2.2.3 Identificación de variables.

2.2.3.1 Estrés académico.

Según Barraza (2006) el estrés académico es un proceso adaptativo y mayormente psicológico que se ve evidenciada cuando el estudiante se ve sometido a una serie de demandas dentro del contexto académico, lo que lleva a valorarlos como elementos

estresores, provocando en el individuo un desequilibrio sistémico siendo manifestada mediante síntomas, por lo que el individuo se ve impulsado a realizar acciones de afrontamiento en favor de alcanzar nuevamente el equilibrio.

2.2.3.2 Bullying.

Oñate y Piñuel (2005) definen al acoso escolar como un deliberado maltrato verbal y físico que recibe un niño por parte de otro u otros, con el único propósito de someterlo, asustarlo y que atentan contra la dignidad del niño.

2.3 Hipótesis y variables

2.3.1 Hipótesis principal.

Existe relación significativa entre el estrés académico y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú.

2.3.2 Hipótesis derivadas.

- Existe relación significativa entre los estímulos estresores y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.
- Existe relación significativa entre los síntomas y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.
- Existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.

Capítulo III. Materiales y métodos

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo, asimismo, es de corte transversal, ya que, se recopiló la información en un solo momento; además, es de alcance correlacional, ya que, se buscó encontrar la relación entre el estrés académico y bullying (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2 Diseño de la investigación

La presente investigación es de diseño no experimental, ya que, no se manipularon ninguna de las variables y se examinaron las variables en su forma natural (Hernández, et al., 2010).

3.3 Población y muestra

3.3.1 Delimitación espacial y temporal

La presente investigación se inició en el mes de octubre 2019 y se extendió hasta el mes de diciembre de 2020, y se efectuó en la región Pasco, distrito de Ninacaca.

3.3.2 Características de la muestra

La población de estudio estuvo constituida por 210 estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de la región Pasco, ubicada a 4,140 msnm, con características de acuerdo a la edad y género.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes

	n	%
Sexos		
Femenino	109	51.9%
Masculino	101	48.1%
Edad		
De 11 a 14 años	132	62.9%
De 15 a 17 años	78	37.1%
Grado		
1er año	33	15.7%
2do año	44	21%
3er año	42	20%
4to año	46	21.9%
5to año	45	21.4%
Religión		
Católico	150	71.4%
Adventista	4	1.9%
Evangélico	44	21%
Otros	12	5.7%
Vive con		
Ambos padres	138	65.7%
Solo padre	11	5.2%
Solo madre	30	14.3%
Otros familiares	31	14.8%

Nota: En la tabla 1 se observa que, la mayoría de los participantes fueron mujeres (51.9%); el 62.9% tiene entre 11 a 14 años de edad, el 21.9% se encuentra cursando el 4to grado de secundaria, el 71.4% profesa la religión católica, y el 65.7% de los estudiantes viven con ambos padres.

3.3.3 Criterios de inclusión y exclusión

3.3.3.1 Criterios de inclusión.

- Estudiantes de ambos sexos que tienen entre 11 a 17 años de edad.
- Estudiantes matriculados en la I.E Augusto Salazar Bondy, durante el periodo escolar.
- Estudiantes que completen ambos cuestionarios.
- Estudiantes que decidan participar voluntariamente en el proceso.
- Consentimiento de los padres.

3.3.3.2 Criterios de exclusión.

- Estudiantes menores de 11 años y mayores de 17 años.
- Estudiantes que no acepten participar del proceso.
- Estudiantes que no completen adecuadamente los instrumentos de evaluación.

3.4 Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional
Estrés académico	Intensidad del estrés Estímulos estresores		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1= Nunca 2 = Rara vez 3 = Algunas veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre Baremos: Buena 98 – 160 Regular 81 – 97 Bajo 32 – 80
	Síntomas	Físicos	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	
		Psicológicos		
	Estrategia de afrontamiento	Comportamentales	24, 25, 26, 27, 28, 29	
Bullying	Componente de Desprecio-Ridiculización	Desprecio Ridiculización	3,9,20,27,32,33,34,35,36,44,46,50	1= Nunca 2= Pocas veces 3= Muchas veces
	Componente de Coacción	Coacción	7,8,11,12	
	Componente de Restricción-Comunicación	Restricción de la comunicación	1,2,4,5,31	
	Componente de Agresiones	Agresiones	6,14,15,16,19,23,24,29	
	Componente de Intimidación-Amenazas	Intimidación Amenazas	28,39,40,41,42,43,47,48,49	
	Componente de Exclusión-Bloqueo Social	Exclusión social Bloqueo social	10,17,18,21,22	

	Componente de Hostigamiento Verbal	Hostigamiento verbal	25,26,30,37,38,45	
	Componente de Robos	Robos	13,14,15,16	

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Inventario de estrés académico SISCO V2

El Inventario SISCO de estrés académico, fue creado y validado por Arturo Barraza Masías en México en el 2007. Este inventario de tipo autoinforme, brinda información sobre el funcionamiento del sujeto a través de la autoobservación.

El instrumento cuenta con 3 dimensiones: la dimensión “situaciones que son percibidas como estresantes”, la cual busca determinar qué situaciones son percibidas con mayor frecuencia como estresantes por los evaluados; la dimensión “reacciones frente al estímulo estresor”, a través de la cual se indaga en los adolescentes la presencia de síntomas (físico, psicológico y comportamental) del estrés académico. Y finalmente, la dimensión “frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento”, con la cual se busca identificar qué estrategias son las más usadas frente a una situación estresante.

Asimismo, el instrumento cuenta con cinco apartados y está configurado por 31 ítems distribuidos en un ítem de filtro que en términos dicotómicos (sí – no), que permite determinar si el encuestado es o no candidato para contestar el inventario. Un ítem de escalonamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (donde uno es poco y cinco es mucho), el cual permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico (bajo, medianamente bajo, medio, medianamente alto y alto). Ocho ítems en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas por el sujeto como estímulos estresores. Quince ítems en

un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Estos síntomas pueden estar agrupados en reacciones físicas, psicológicas y comportamentales y, seis ítems en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

En cuanto a la puntuación, se obtiene sumando los valores alcanzados en cada apartado, a excepción del segundo ítem que consta de una sola pregunta. La puntuación se considera alta o baja de acuerdo al número de ítem o afirmaciones.

Para la validez, se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. El análisis factorial usado fue de tipo exploratorio, a través del método de componentes principales de rotación Varimax, con el cual los componentes explicaron el 46% de la varianza total. Para el análisis de consistencia interna se aplicó el estadístico R de Pearson, tras lo cual se hallaron 10 ítems que no presentaban una correlación significativa. Y finalmente, para el análisis de grupos contrastados se utilizó el estadístico T-Student para evaluar la diferencia de medias entre los que presentaban mayor y menor presencia de estrés académico, encontrando ítems que no presentaban discriminación significativa. Obtenidas las correlaciones, Barraza eliminó aquellos ítems que presentaban problemas de correlación y se estableció la versión final del instrumento, compuesto por 31 ítems (Barraza, 2007).

Para la confiabilidad, Barraza aplicó el instrumento a una muestra de 152 alumnos de postgrado. La confiabilidad la realizó en dos etapas, utilizando la confiabilidad por mitades y el índice de consistencia interna alfa de Cronbach: la primera, tomando como base la totalidad de ítems (41), y la segunda, eliminados los ítems que reportaban problemas en las evidencias de validez (10). La confiabilidad por mitades arrojó un índice de 0.83 para el instrumento completo, 0.82 para la dimensión estresores, 0.88, para síntomas y 0.71 para afrontamiento. El alfa de Cronbach para la prueba total fue 0.90; para la dimensión estresores 0.85, para síntomas 0.91 y para el afrontamiento 0.69 (Barraza, 2007).

En el Perú, el instrumento SISCO de estrés académico fue adaptado por Puestas et al. (2011) en una población adolescente entre 11 a 18 años, para lo cual realizó una muestra piloto en el cual participaron 40 estudiantes, para poder identificar el nivel de comprensión y confiabilidad del instrumento, los resultados que alcanzaron reflejan un alfa de Cronbach de 0,88, para luego aplicar el instrumento a la muestra general de 668 estudiantes que formaron parte del estudio. Asimismo, para el uso del instrumento en esta investigación, se solicitó la colaboración de 4 jueces, a quienes se les solicitó su opinión experta, con la finalidad de validar el contenido del instrumento.

3.5.2 Cuestionario de Bullying.

El Autotest de Cisneros de Acoso Escolar, fue diseñado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el año 2005 en España. Este instrumento evalúa el índice global de acoso escolar. La administración del Autotest de Cisneros es de manera individual y colectiva, según el Alpha de Cronbach tiene una fiabilidad de 0,857. El instrumento está

compuesto por 50 ítems con enunciados de forma afirmativa, con una escala de respuesta de tipo Likert: nunca=1 pocas veces=2 y muchas veces=3, en un tiempo de duración aproximadamente es de 30 minutos.

Está integrado por dos índices generales y 8 subescalas que a continuación se describen:

- El índice global de acoso (M): representado por la suma de las puntuaciones directas de toda la escala.
- Escala de intensidad de acoso (I): esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño haya seleccionado la respuesta (Muchas veces =3).

En el Perú, Ucañán (2014) realizó una investigación con el objetivo de determinar las propiedades psicométricas del Autotest de Cisneros, la muestra estuvo conformada por 338 adolescentes en edades de 11 a 18 años, los resultados mostraron que existe un adecuado nivel de confiabilidad, con valores de alfa de Cronbach de 0.990.

- Desprecio- Ridiculización
- Intimidación-Amenazas
- Coacción
- Restricción-comunicación
- Exclusión-Bloqueo Social
- Hostigamiento verbal:
- Agresiones
- Robos (H):

Asimismo, para el uso del instrumento en la presente investigación, se solicitó la colaboración de 4 jueces, a quienes se les solicitó su opinión experta con la finalidad de validar el contenido del instrumento.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de información, primero se procedió a la recolección de información mediante el inventario SISCO V2 de estrés académico y el cuestionario de bullying o acoso escolar Autotest de Cisneros, luego se procedió al registro de datos en el programa Excel, para en seguida enviarlos al estadístico SPSS para su posterior análisis, de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación.

3.7 Aspectos éticos

Para el desarrollo de la investigación, primero se procedió a la revisión de los instrumentos de recolección de datos; asimismo, para la confirmación de las propiedades psicométricas que se requiere para su utilización. Además, se envió una carta dirigida a la Dirección De la IE Augusto Salazar Bondy, del distrito de Ninacaca de la Región Pasco, pidiendo la autorización para la ejecución del proyecto de investigación; seguidamente, se envió otra carta dirigida a la Asociación de Padres de Familia (APAFA) de la I.E, pidiendo la autorización para poder evaluar a sus menores hijos, ya que están bajo su tutela por ser menores de edad. Posteriormente, se procedió al proceso de recolección de datos, dando inicio con la lectura de un consentimiento informado breve adjuntado al instrumento, en el cual se puso en evidencia el propósito de su participación y de forma voluntaria.

Capítulo IV. Resultados y Discusión

4.1 Análisis descriptivos

4.1.1 Nivel de acoso escolar.

Tabla 2

Nivel de acoso escolar de los participantes

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Acoso escolar	65	31%	97	46.2%	48	22.8%
Desprecio-ridiculización	74	35.2%	91	43.3%	45	21.4%
Coacción	176	83.8%	33	15.7%	1	0.5%
Restricción y comunicación	101	48.1%	106	50.5%	3	1.4%
Agresiones	78	37.1%	99	47.1%	33	15.7%
Intimidación-amenazas	170	81%	40	19%	0	0%
Exclusión-bloqueo social	146	69.5%	63	30%	1	0.5%
Hostigamiento verbal	95	45.2%	68	32.4%	47	22.4%
Robos	135	64.3%	71	33.8%	4	1.9%

Nota: En la tabla 2 se observa que, la mayoría de los estudiantes (46.2%) presentan un nivel medio de acoso escolar, aunque, existe un 22.8% de estudiantes que presentan un nivel alto, lo cual significa que estos estudiantes podrían ser objetos de agresiones intencionadas, perjudicial y persistente por parte de uno o varios de sus compañeros. Respecto a las dimensiones, se aprecia que, el 21.4% de los estudiantes muestran un nivel alto desprecio-ridiculización; es decir, estos estudiantes sufren de una distorsión de su imagen social en relación a otros, no importa lo que haga, todo es utilizado para inducir el rechazo. Asimismo, un 22.4% evidencia un nivel alto de hostigamiento verbal, quiere decir que, estos estudiantes podrían ser objeto de sobrenombres o apodos, manifestaciones gestuales de desprecio e intimidación. Por último, la mayoría de los estudiantes presentan niveles bajos en la dimensión coacción

(83.8%) e intimidación-amenazas (81.0%), lo que significa que, son pocos los casos de sometimiento total de la voluntad mediante amenazas o acciones intimidatorias.

4.1.2 Nivel de acoso escolar según datos sociodemográficos.

Tabla 3

Nivel de acoso escolar según sexo de los participantes

	Femenino		Masculino	
	n	%	n	%
Acoso escolar				
Bajo	23	21.1%	42	41.6%
Medio	53	48.6%	44	43.6%
Alto	33	30.3%	15	14.9%
Desprecio-ridiculización				
Bajo	29	26.6%	45	44.6%
Medio	49	45%	42	41.6%
Alto	31	28.4%	14	13.9%
Coacción				
Bajo	93	85.3%	83	82.2%
Medio	15	13.8%	18	17.8%
Alto	1	0.9%	0	0%
Restricción y comunicación				
Bajo	42	38.5%	59	58.4%
Medio	64	58.7%	42	41.6%
Alto	3	2.8%	0	0%
Agresiones				
Bajo	39	35.8%	39	38.6%
Medio	54	49.5%	45	44.6%
Alto	16	14.7%	17	16.8%
Intimidación-amenazas				
Bajo	86	78.9%	84	83.2%
Medio	23	21.1%	17	16.8%
Alto	0	0%	0	0%
Exclusión-bloqueo social				
Bajo	66	60.6%	80	79.2%
Medio	42	38.5%	21	20.8%
Alto	1	0.9%	0	0%
Hostigamiento verbal				
Bajo	37	33.9%	58	57.4%
Medio	41	37.6%	27	26.7%
Alto	31	28.4%	16	15.8%

	Femenino		Masculino	
	n	%	n	%
Robos				
Bajo	70	64.2%	65	64.4%
Medio	38	34.9%	33	32.7%
Alto	1	0.9%	3	3%

Nota: En la tabla 3 se visualiza que, la mayoría de las estudiantes mujeres (48.6%) y varones (43.6%) se encuentran en un nivel medio de sufrir acoso escolar; sin embargo, existe un 30.3% de mujeres que presentan un nivel alto y un 41.6% de varones que presentan un nivel bajo; esto significa que, estas mujeres sufren más agresiones intencionadas, perjudiciales y persistentes por parte de uno o varios de sus compañeros, a diferencia de los estudiantes varones, quienes evidencian menor acoso escolar. En cuanto a la dimensión agresiones, el 16.8% de los varones muestran un nivel alto y el 14.7% de las mujeres un nivel alto; lo cual quiere decir que, las damas sufren menos agresiones físicas o psicológicas, a diferencia de los varones.

Tabla 4

Nivel de acoso escolar según edad de los participantes

	11 a 14 años		15 a 17 años	
	N	%	n	%
Acoso escolar				
Bajo	36	27.3%	29	37.2%
Medio	60	45.5%	37	47.4%
Alto	36	27.3%	12	15.4%
Desprecio-ridiculización				
Bajo	37	28%	37	47.4%
Medio	60	45.5%	31	39.7%
Alto	35	26.5%	10	12.8%
Coacción				
Bajo	103	78.0%	73	93.6%
Medio	28	21.2%	5	6.4%
Alto	1	0.8%	0	0.0%
Restricción y comunicación				
Bajo	57	43.2%	44	56.4%

	11 a 14 años		15 a 17 años	
	N	%	n	%
Medio	72	54.5%	34	43.6%
Alto	3	2.3%	0	0%
Agresiones				
Bajo	51	38.6%	27	34.6%
Medio	55	41.7%	44	56.4%
Alto	26	19.7%	7	9%
Intimidación-amenazas				
Bajo	99	75%	71	91%
Medio	33	25%	7	9%
Alto	0	0%	0	0%
Exclusión-bloqueo social				
Bajo	85	64.4%	61	78.2%
Medio	46	34.8%	17	21.8%
Alto	1	0.8%	0	0%
Hostigamiento verbal				
Bajo	52	39.4%	43	55.1%
Medio	44	33.3%	24	30.8%
Alto	36	27.3%	11	14.1%
Robos				
Bajo	83	62.9%	52	66.7%
Medio	46	34.8%	25	32.1%
Alto	3	2.3%	1	1.3%

Nota: En la tabla 4 se aprecia que, el 27.3% de los estudiantes de 11 a 14 años presentan un nivel alto, a diferencia de los estudiantes de 15 a 17 años (37.2%), que se encuentran en un nivel bajo; lo cual significa que, los estudiantes de menor edad sufren mayor acoso escolar, a diferencia de los estudiantes de más edad. Respecto a las dimensiones, se observa que los estudiantes de 11 a 14 años sufren mayor desprecio-ridiculización (26.5%), agresiones (19.7%) y hostigamiento verbal (27.3%), que los estudiantes de 15 a 17 años; lo que significa que, son los estudiantes menores más propensos a ser víctima de acoso escolar.

4.1.3 Niveles de estrés académico.

Tabla 5

Nivel de estrés académico de los participantes

	Leve		Moderado		Profundo	
	n	%	n	%	n	%
Estrés académico	55	26.2%	102	48.6%	53	25.2%
Estresores	55	26.2%	96	45.7%	59	28.1%
Síntomas	62	29.5%	95	45.2%	53	25.2%
Afrontamiento	57	27.1%	91	43.3%	62	29.5%

Nota: En la tabla 5 se puede visualizar que, la mayoría de los estudiantes (48.6%) presentan un nivel moderado de estrés académico; aunque, también se aprecia que un 25.2% presenta un estrés académico profundo. Esto evidencia que, un 28.1% de estudiantes perciben su entorno académico con muchos estresores como la competencia entre compañeros, sobrecarga de tareas, carácter del profesor, entre otros. Asimismo, un 25.2% manifiestan síntomas físicos, psicológicos y comportamentales como dolores de cabeza, insomnio, aumento de irritabilidad, dificultad para concentrarse, aislamiento, desánimo para hacer tareas. Además, un 27.1% no tienen estrategias para afrontarlo, mediante habilidades asertivas o elaborar un plan de ejecución de tareas.

4.1.4 Nivel de estrés académico según datos sociodemográficos.

Tabla 6

Nivel de estrés académico según sexo de los participantes

	Femenino		Masculino	
	n	%	n	%
Estrés académico				
Leve	20	18.3%	35	34.7%
Moderado	52	47.7%	50	49.5%
Profundo	37	33.9%	16	15.8%
Estresores				
Leve	25	22.9%	30	29.7%
Moderado	48	44%	48	47.5%
Profundo	36	33%	23	22.8%
Síntomas				
Leve	20	18.3%	42	41.6%
Moderado	50	45.9%	45	44.6%
Profundo	39	35.8%	14	13.9%
Afrontamiento				
Leve	23	21.1%	34	33.7%
Moderado	48	44%	43	42.6%
Profundo	38	34.9%	24	23.8%

Nota: En la tabla 6 se aprecia que, un 33.9% de mujeres presenta un estrés académico profundo, a diferencia de un 34.7% que presenta un nivel leve; esto quiere decir que, las mujeres son más propensas a sufrir mayor estrés académico que los varones. Esto se hace evidente en la dimensión estresores, ya que un 33.0% presenta un nivel profundo, a diferencia del 29.7% de los varones que presenta un nivel leve. Asimismo, un 35.8% de las mujeres manifiesta tener síntomas profundos, a diferencia del 41.6% de los varones que tienen síntomas leves. No obstante, son las mujeres (34.9%) las que muestran tener más estrategias para afrontar el estrés académico, a diferencia de los varones (33.7%) que presentan un nivel leve.

Tabla 7

Nivel de estrés académico según edad de los participantes

	11 a 14 años		15 a 17 años	
	N	%	n	%
Estrés académico				
Leve	40	30.3%	15	19.2%
Moderado	64	48.5%	38	48.7%
Profundo	28	21.2%	25	32.1%
Estresores				
Leve	36	27.3%	19	24.4%
Moderado	59	44.7%	37	47.4%
Profundo	37	28%	22	28.2%
Síntomas				
Leve	41	31.1%	21	26.9%
Moderado	65	49.2%	30	38.5%
Profundo	26	19.7%	27	34.6%
Afrontamiento				
Leve	39	29.5%	18	23.1%
Moderado	61	46.2%	30	38.5%
Profundo	32	24.2%	30	38.5%

Nota: En la tabla 7 se observa que, el 30.3% de los estudiantes de 11 a 14 años presentan un nivel leve de estrés académico, a diferencia de los estudiantes de 15 a 17 años (32.1%), que presentan un estrés académico profundo; esto quiere decir que, son los estudiantes de mayor edad quienes perciben su entorno académico con muchos estresores y manifiestan síntomas. Esto se refleja en un 34.6% de los estudiantes de 15 a 17 años, que manifiestan niveles profundos de síntomas como insomnio, dolores de cabeza y estomacales, irritabilidad y desánimo, a diferencia de los estudiantes de 11 a 14 años, quienes solo el 19.7% se encuentra en un nivel profundo.

4.2 Prueba de normalidad

Con el propósito de realizar los análisis de correlación y contrastar las hipótesis planteadas, se procedió a realizar primero la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. En ese sentido, la tabla 8 presenta los resultados de la prueba de ajuste bondad de Kolmogorov-Smirnov (K-S).

Tabla 8

Análisis de ajuste a la curva normal de las variables de estudio

Variables	Media	D.E.	K-S	P
Estrés académico	63.05	16.956	0.067	.025
Estresores	20.63	5.948	0.062	.047
Síntomas	27.15	9.935	0.124	.000
Afrontamiento	15.27	5.453	0.080	.002
Acoso escolar	57.80	9.254	0.210	.000

Nota: Como se observa en la Tabla 8, los datos correspondientes a las 5 variables presentan una distribución no normal, dado que, el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.05$); por tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleó estadística no paramétrica.

4.3 Correlación entre las variables de estudio

Tabla 9

Análisis de correlación entre las variables de estudio

	Acoso escolar	
	rho	p
Estrés académico	.458**	.000
Estresores	.322**	.000
Síntomas	.586**	.000
Afrontamiento	-.117	.091

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota: En la tabla 9 se puede apreciar que, el coeficiente de correlación Rho de Spearman, indica que si existe relación positiva altamente significativa entre el nivel

de acoso escolar global y el estrés académico ($\rho = .458$; $p < .01$). Asimismo, existe relación positiva altamente significativa con la dimensión estresores ($\rho = .322$; $p < .01$) y la dimensión síntomas ($\rho = .586$; $p < .01$), con el acoso escolar. Es decir, cuánto mayor sea el nivel del acoso escolar, mayor será el nivel del estrés académico de los estudiantes. Cabe señalar que, no se encontró relación significativa con la dimensión afrontamiento ($\rho = -.117$; $p > .05$).

4.4 Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que, existe una relación altamente significativa entre estrés académico y acoso escolar, lo que significa que, a mayor percepción o niveles de estrés académico, mayor expresión de conductas de acoso escolar o viceversa. La expresión de conductas impulsivas contra sus pares, asociado a la falta de control debido al estrés académico, coincide con los hallazgos de Mariños (2017) y Acosta (2018) quienes concluyen que ante el incremento de conductas, emociones, expresiones dirigidos a ocasionar daño, incrementa los niveles de estrés o viceversa, ya que, ante los incrementos de los niveles de estrés académico, se incrementa la expresión de conductas agresivas y expresión de ira. Según Alfonso et al. (2015) y González y González (2012) el adolescente al verse expuesto a diversas situaciones o demandas del entorno, debe buscar dominar los recursos físicos y psicológicos, y de este modo, poder hacer frente a estas situaciones problemáticas, las cuales pueden generar en el adolescente elevados niveles de estrés académico, por lo que podrían experimentar agotamiento, falta de interés en las tareas académicas e inclusive pérdida de control que se ve manifestado con conductas impulsivas

dirigidas generalmente a sus pares. Asimismo, la competitividad que se genera en el entorno académico, puede ser un factor que incremente los niveles de estrés (Quito, Tamayo, Buñay y Neira, 2017), ya que los adolescentes ante la exigencia de los padres y la percepción que desarrollan de su entorno académico, pueden llegar a ver a sus pares como rivales, lo que genera una dificultad en el control de impulsos (Sibnath et al., 2015). Además ante un estado de tensión en el adolescente, puede generar una actitud negativa que puede incrementar el nivel de competitividad y esto asociado a su inmadurez emocional que refuerza su déficit en el control de impulsos, genera el deseo de dominar y molestar a sus compañeros de clase (Malta et al., 2017) ya que buscará sobresalir por sobre los demás, dejando de lado las emociones y sentimientos de los que considera rivales y débiles (De Lara et al., 2018). Como aporte final, es necesario mencionar el análisis teórico referido al adolescente. Según Barraza et al. (2019) en esta etapa los adolescentes se ven expuestos a diversos cambios físicos, psicológicos y en su interacción social, por lo que es importante que desarrollen la capacidad de adaptación a estos cambios, y si no se logra, ello puede ser perjudicial en su bienestar, lo que podría desencadenar diversos problemas de salud como: enfermedades gastrointestinales, cambios de estado de ánimo, depresión, problemas en sus relaciones familiares, con sus pares y el entorno social (Rosales, 2014).

En relación al primer objetivo específicos, se encontró que existe relación significativa entre la dimensión estresores y acoso escolar; lo que significa que, el estudiante en el entorno académico al verse sometido a una serie de demandas, percibe a su entorno como amenazante, por lo que lo valorara como estresores,

provocando un desequilibrio (Barraza, 2008). Este desequilibrio puede provocar incertidumbre en el adolescente. Según, Barraza et al. (2019) el adolescente se encuentra en proceso de adaptación debido a los cambios que está experimentando, es así que al no tener un adecuado control de ese desequilibrio, puede reaccionar de manera impulsiva o con pérdida de control y agotamiento, ocasionando conductas impulsivas hacia sus pares (Alfonso et al., 2015). Asimismo, Celis et al. (2001) y Barraza (2008) sostienen que los estudiantes consideran como elementos estresores a la sobrecarga académica, la falta de tiempo para ejecutar sus tareas, problemas o conflictos con los docentes, problemas o conflictos con los compañeros y competitividad grupal.

Los resultados del segundo objetivo específico, muestran que existe relación significativa entre la dimensión síntomas y acoso escolar, lo que significa que a mayor expresión de síntomas se ve relacionado con el incremento del acoso escolar. Según Barraza (2008) ante la presencia de estrés académico el adolescente experimenta síntomas físicos, psicológicos y comportamentales, y ante este desequilibrio, el existe una variedad en su expresión, ya que cada individuo reacciona de una forma muy particular; asimismo, según Chandran et al. (2018) la conducta agresiva influye en la autoestima del adolescente, lo que afecta su respuesta en el ámbito académico. De la misma forma, Acosta (2018) afirma que, el bullying es un problema que aqueja a la población escolar que afecta su estabilidad emocional, su rendimiento escolar y sus relaciones interpersonales. Siendo el área socioemocional la más afectado, ya que

genera temor, tristeza, estrés, pensamientos negativos, sentimientos de huida, etc. (Morales y Villalobos, 2017).

Finalmente, en relación al tercer objetivo específico, se encontró que no existe relación entre el acoso escolar y la dimensión afrontamiento de estrés académico; lo que significa que, los adolescentes hacen uso de otras fuentes o estrategias de afrontamiento, a fin de mantener un control ante la presencia de un desequilibrio generado por las situaciones de estrés que experimenta, o como también existe un déficit de afrontamiento, ante esto Casamayor (2018) afirma que, el adolescente ante una situación de desequilibrio, tiende a cohibirse a autoinculparse por temor a las consecuencias, favoreciendo al incremento del acoso, por tal motivo es recomendable desarrollar en el adolescente la capacidad de regulación o control emocional, ya que esto puede ayudar en el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Estévez y Gómez, 2018). Además, en un estudio realizado por Mogollón, Rodríguez, y Vidal (2019) describe como estrategias de afrontamiento al hecho de centrarse en el problema y afrontarlo, hacer deporte o actividades que distraigan su atención del evento desagradable, dejando de enfocarse en buscar alcanzar nuevamente el equilibrio; también, afirman que estas reacciones varían de acuerdo al género y la edad. Finalmente, Ramírez, Peña, Vera, Valdes y Gamboa (2015) y Casamayor (2018) afirman que, los adolescentes antes situaciones de tensión que generen desequilibrio, tienden más a utilizar estrategias desadaptativas, tales como autoinculparse, actuando de manera pasiva frente a la situación y caracterizándose por tener una baja

autoestima, ansiedad, culpa, etc., lo que le dificulta hacer frente a situaciones de acoso (Nolasco, 2012).

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

- Existe relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y el bullying ($\rho = .458$; $p > 0.05$), en los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.
- Asimismo, existe relación significativa entre el componente estresores y el bullying ($\rho = .322$; $p > 0.05$), en los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.
- Del mismo modo, existe relación significativa entre el componente síntomas y el bullying ($\rho = .586$; $p > 0.05$), en los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.
- Finalmente, no existe relación entre el componente estrategias de afrontamiento y el bullying ($\rho = -.117$; $p > 0.05$), en los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú, 2019.

5.2 Recomendaciones

- Ampliar el tamaño de la muestra, de modo que se pueda lograr una mayor comprensión y generalización de los resultados.
- Realizar estudios comparativos entre instituciones privadas y públicas, con el propósito de identificar las diferencias en relación a las dos variables expresadas en diferentes contextos.
- Considerar otras variables de estudio con ambas variables estudiadas, como procrastinación, agresividad, asertividad, rendimiento académico y estilos parentales.

Referencias

- Acosta, J. (2018). *Agresividad y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de la Provincia Constitucional del Callao, 2018* (Tesis de licenciatura). Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25259>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163–178. Recuperado de: http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530/html_48
- Ali, R. (2018). *Estado nutricional y hábitos alimentarios en relación con el estrés en adolescentes de una academia pre-universitaria en Villa El Salvador 2016* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/8632>
- Almeida, M., Alexandre, A., Luiz, J., De Medeiros, P., Lossi, M., Pereira, B. & Luiz, F. (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. *Journal of Human Growth and Development*, 27(1), 19–27. Doi: <https://doi.org/10.7322/jhgd.127645>
- Andreu, J. (2017). Niños y adolescentes agresivos. *Revista Padres y maestros*, 371, 55-60. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8046/7771>
- APA. (2014). *Encuesta de la Asociación Americana de Psicología demuestra que el estrés en los adolescentes es similar al de los adultos* (202). Recuperado de: <https://www.apa.org/news/press/releases/2014/02/estres-adolescentes>

- Ariani, P., Suryani, S., & Hernawaty, T. (2018). Relationship between Academic Stress, Family and Peer Attachment with Internet Addiction in Adolescents. *Jurnal Keperawatan Padjadjaran*, 6(3), 215-222. Doi: <https://doi.org/10.24198/jkp.v6i3.483>
- Aroca, C., Bellver, C. y Alba, J. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 487-511. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40039/38477>
- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360, 1-16. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360_126.pdf
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Revista Con-ciencia*, 2(1), 115-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S231002652014000100013&script=sci_arttext
- Ball, K. & Lee, C. (2002). Psychological stress, coping, and symptoms of disordered eating in a community sample of young Australian women. *International Journal of Eating Disorders*, 31(1), 71–81. Doi: <https://doi.org/10.1002/eat.1113>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de Educación Media Superior. *Universidad pedagógica de Durango*, 4, 15-19. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28285958_Caracteristicas_del_estres_academico_en_los_alumnos_de_Educacion_Media_Superior
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico.

- Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110- 127. Recuperado de:
<http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/19028/18052>
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 9(10), 1-10. Recuperado de:
<http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>
- Barraza, A. (2008). Academic stress in master's students and its modulatory variables: a between-groups design. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/262755892_Academic_stress_in_master's_students_and_its_modulatory_variables_A_between-groups_design
- Barraza, A., y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior CASO. Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación educativa*, 7(37),16-37. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820003>
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación educativa duranguense*, 7, 48-65. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Barraza, B., Pelcastre, A., Martínez, D., Iglesias, A. y Ruvalcaba, J. (2019). El estrés como problema de salud durante la adolescencia. *Educación y salud boletín científico instituto de Ciencias de la salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 8(15), 273-276. Recuperado de:
<https://doi.org/https://doi.org/10.29057/icsa.v8i15.4804>

- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55–82. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Cabrera, E. (2018). *Estrés académico en estudiantes de padres separados y divorciados del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "Otavalo" de la ciudad de Otavalo en el periodo 2017-2018* (tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/15958/1/T-UCE-0007-CPS-017.pdf>
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Casamayor, Y. (2018). *Estrategias De Afrontamiento Y Acoso Escolar en Adolescentes Del Distrito De Trujillo* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11260>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>

Castro, R., Núñez, S., Musitu, G. y Callejas, J. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudio sobre educación*, 36, 113-134. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/33153>

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de La Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30. Doi: <https://doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>

Chandran, R., Namboodiripad, K. & Madhavan, V. (2018). Bullying and Academic performance Among School Children. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(5), 587–602. Recuperado de: <http://acadpubl.eu/jsi/2018-118-5/articles/5/46.pdf>

Colle, R. (2002). *Teoría Cognitiva Sistémica de la Comunicación*. Chile: Centro de Estudios Mediales.

Da Cruz, S., Souza, S., Nascimento, K., y Souza, J. (2018). Clima organizacional y estrés laboral en funcionarios técnico-administrativos universitarios. *Alternativas en psicología*, 38, 61-75. Recuperado de: <https://alternativas.me/27-numero-38agosto->

2017-enero-2018/157-clima-organizacional-y-estres-laboral-en funcionarios-
tecnico-administrativos-universitarios

- De Lara, A., García, V., Hernández, S. y López, A. (2018). Violencia familiar como factor de riesgo en adolescentes que practican bullying. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 4(8), 12–24. Recuperado de: <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/92>
- Díaz, A., Espelt, A., Bosque, M., Obradors, N., Teixidó, E. y Caamaño, F. (2020). Asociación entre los estados de ánimo negativo, el consumo de sustancias psicoactivas y el bullying en adolescentes escolarizados. *Adicciones revista versión online*, 32(2). Doi: <https://doi.org/10.20882/adicciones.1265>
- Escajadillo, A. (2019). *Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de cuarto año de secundaria de la Institución educativa 2095 Herman Busse de la Guerra - Los Olivos, 2018* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31690>
- Estévez, C. y Gómez, A. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238. Recuperado de: <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/1200/1027>
- Ferreira, A. (2012). Reconociendo el estrés. *Revista Latino-Am*, 20(5), 1-2. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/hbzC9GH8gjNpHn8LDZfH4yy/?format=pdf&lang=es>
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje*

cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud (Tesis de licenciatura). Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRERO.pdf?sequence>

García, A. y Escalera, M. (2011). El estrés Académico ¿Una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior?. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 156-172. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi113j.pdf>

García, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>

González, M. y González, S. (2012). Estrés académico en el nivel Medio Superior. *Revista En Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas Por Tecnologías*, 1(2), 29–63. Recuperado de: <https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/51>

González, F., Hernández, G. y Torres, T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 111–130. Doi: <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>

Guzmán, J. (2018). *Programa de alfabetización en los medios de comunicación para reducir el bullying en adolescentes* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma

- del Estado de México. Recuperado de:
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/68347>
- Guzman, A., Saez, K., Perez, C. & Castillo, J. (2018). Validity and reliability of SISCO inventory of academic stress among health students in Chile. *National library of Medicine*, 68(12), 1759-1762. Recuperado de:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30504937/>
- Holmes, T. & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/sdfe/pdf/download/eid/1-s2.0-0022399967900104/first-page-pdf>
- Lee, Y. & Goto, Y. (2015). Chronic stress effects on working memory: Association with prefrontal cortical tyrosine hydroxylase. *Behavioural Brain Research*, 286(1), 122–127. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2015.03.007>
- Leichsenring, F., Silva, K., Andrade, A. y Hirle, V. (2014). El bullying en los alumnos de quinto año de las escuelas municipales del Reconcavo de Bahia. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 43-52. Recuperado de:
<https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/698>
- Malta, F., Da Silva, J., De Oliveira, W., Do Prado, R., Malta, D. & Silva, M. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciencia e Saude Coletiva*, 22(9), 2939–2948. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Mariños, B. (2017). *Estrés Académico y Expresión de Ira en estudiantes del nivel*

- secundario de las Instituciones Públicas del Distrito de Coishco* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/405>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87–99. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Maturana, H. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34–41. Doi: <https://doi.org/10.1016/J.RMCLC.2015.02.003>
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-145. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/conapeme/pm-2012/pm123g.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Lima Metropolitana y Piura son las regiones con más casos de bullying reportados*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=43714>
- Mogollón, J., Rodríguez, S. y Vidal, K. (2019). *Estrategias De Afrontamiento, Frente Bullying En Adolescentes Escolarizados: Revisión Literaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14477/1/2019_Estrategias_de_afrontamiento_frente_bullying_en_adolescentes_escolarizados_revisión_literaria.pdf
- Morales, M. y Villalobos, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar.

Revista Electronica Educare, 21(3), 1-5. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.2>

Muñoz, S, Navarro, A, Duran, X., Vega, C. y Berra, E. (2018). Caracterización de conductas de acoso (Bullying) en adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 417-429. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Berra/publication/330716441_CARACTERIZACION_DE_CONDUCTAS_DE_ACOSO_BULLYING_EN_ADOLESCENTES/links/5c50c19c92851c22a398d2cb/CARACTERIZACION-DE-CONDUCTAS-DE-ACOSO-BULLYING-EN-ADOLESCENTES.pdf

Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.511>

Nolasco, A. (2012). La Empatía Y Su Relación Con El Acoso Escolar. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 11(22), 35–54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>

Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Latin America: Cengage Learning.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Violencia y acoso escolar” en alumnos de primaria, eso y bachiller* (Tesis de pregrado). Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo. Recuperado de: https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/informe_cisneros_VII.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Constitution of the world health organization*.

Recuperado de: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

Palacio, R. (2003). La agresión y la guerra desde el punto de vista de la Etología y la Obra de Konrad Lorenz, *Revista de estudios sociales*, 1(1), 166-167. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/26508>

Paz, C. y Sandoval, D. (2018). *Relación entre el Estrés Académico y los Hábitos alimentarios de los alumnos de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo, 2018* (Tesis de maestría). Universidad del Desarrollo. Recuperado de:

<http://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2344/Documento.pdf?sequence=1>

Pérez, V. (2011). Perception of Severity, Empathy, and Disposition to Intervene in Physical, Verbal, and Relational Bullying Among Teachers From 5° to 8° Grade. *Psyche*, 20(2), 25–37.

Puecas, P., Castro, B, Callirgos, C., Failoc, V. y Díaz, C. (2011). Factores asociados al nivel de estrés previo un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. Agosto-octubre 2010 - Chiclayo-Perú. *Revista cuerpo médico*, 4(2), 88-93. Recuperado de: <file:///C:/Users/Users/Downloads/DialnetFactoresAsociadosAlNivelDeEstresPrevioUnExamenEnEs-4060416.pdf>

Qian, L. & Fuqiang, Z. (2018). Academic stress, academic procrastination and academic performance: a moderated dual-mediation model. *Journal on Innovation and Sustainability*, 9(2), 38-40.

Quito, J., Tamayo, M., Buñay, D. y Neira, O. (2017). Estrés académico en estudiantes

- de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 253-273. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=77981>
- Radio Programas del Perú. (2 de mayo de 2017). Infografía: Estas son las cifras de casos de bullying en Perú. Recuperado de: <https://rpp.pe/peru/actualidad/infografia-estas-son-las-cifras-de-casos-de-bullying-en-peru-noticia-1047704?ref=rpp>
- Ramírez, M., Peña, M., Vera, J., Valdes, A. y Gamboa, M. (2015). Victimización, clima familiar y el manejo de la culpa-vergüenza en el acoso escolar. *Summa Psicológica*, 12(2), 87–93. <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.249>
- Raya, C., Núñez, N. y Alvarez, A. (2018). Características de Estrés Académico y patrón de consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Revista de divulgación científica*, 4(1), 231–234. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2353/pdf1>
- Rosales, R. (2014). *Estrés y salud* (Tesis de licenciatura). Universidad de Jaén. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/952>
- Ruiz, J., Pedrero, E. y Lozoya, P. (2014). Caracterización neuropsicológica de las quejas de memoria en la población general: relación con la sintomatología prefrontal y el estrés percibido. *Anales de Psicología*, 30(2), 676–683. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.147381>
- Sandi, C. (2012). Influencia del estrés sobre las capacidades cognitivas. *Participación Educativa*, 1(1), 39–46. Recuperado de:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15799>

Sibnath, D., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic Stress, Parental Pressure, Anxiety and Mental Health among Indian High School Students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26–34. Recuperado de: <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijpbs.20150501.04.html>

Silva, R., Goulart, C. & Guido, L. (2018). Evolução Histórica do Conceito de Estresse Historical Evolution of the Stress Concept. *Revista Científica Sena Aires*, 7(2), 148-156. Recuperado de: <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/viewFile/316/225>

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. In *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13–20. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0370-41062008000100002>

Ucañán, J. (2014). Propiedades psicométricas del Autotest de Cisneros de Acoso Escolar en adolescentes del Valle Chicama. *Revista Universidad César Vallejo*, 1(1), 1-27. Recuperado de: <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/87/35>

Vallejo, M., Aja, J. y Plaza, J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 220-236 . Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558>

Vásquez, I. (2016). *Procrastinación y Estrés Académico en estudiantes de Institución Educativa Estatal* (Tesis de licenciatura). Universidad Señor de Sipán. Recuperado de:

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4243/Vasquez%20Bonnilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vásquez, K., y Herrera, J. (2016). Análisis de la Criminalidad en áreas Metropolitanas. *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 1665-1669. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1369/989>

White, E. (1971). *Consejo para los Maestros*. Argentina: ACES.

White, E. (1981). *Conducción del niño*. Argentina: ACES.

White, E. (2004). *La educación*. Argentina: ACES.

Yan, Y., Lin, R., Su, Y. & Liu, M. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(1), 63–77. Doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.6530>

Ye, L., Posada, A. & Liu, Y. (2019). A Review on the Relationship Between Chinese Adolescents' Stress and Academic Achievement. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(163), 81–95. Doi: <https://doi.org/10.1002/cad.20265>

Zandara, M., Garcia, M., Pulpulos, M., Hidalgo, V., Villada, C. & Salvador, A. (2016). Acute stress and working memory: The role of sex and cognitive stress appraisal. *Physiology & Behavior*, 164(1), 336-344. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2016.06.022>

Anexos

Matriz instrumental

Título	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuente de información	Instrumento Autor y año
Estrés académico y bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú	V1 Estrés académico	Estímulos estresores	1. La competencia con los compañeros del grupo.	Estudiantes del nivel secundario de una Institución educativa de la región Pasco.	Inventario SISCO del estrés académico fue creado y validado por Arturo Barraza Masías en México en el año 2007.
			2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.		
			3. La personalidad y el carácter del profesor		
			4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.).		
			5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.).		
			6. No entender los temas que se abordan en clase.		
			7. Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).		
			8. Tiempo limitado para hacer el trabajo.		
		Síntomas	9. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).		
			10. Fatiga crónica (cansancio permanente).		
			11. Dolores de cabeza o migrañas.		
			12. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.		

			13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	Estudiantes del nivel secundario de una Institución educativa de la región Pasco.	Inventario SISCO del estrés académico fue creado y validado por Arturo Barraza Masías en México en el año 2007.
			14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.		
			15. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).		
			16. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).		
			17. Ansiedad, angustia o desesperación.		
			18. Dificultades para concentrarse.		
			19. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.		
			20. Conflicto o tendencia a polemizar, discutir o pelear.		
			21. Aislamiento de los demás.		
			22. Desánimo para realizar las labores escolares.		
			23. Comer más o comer menos alimentos.		
		Estrategias de afrontamiento	24. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).		
			25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.		
			26. Elogios a sí mismo.		
			27. La religiosidad (oraciones o asistencia a la iglesia, misa o culto)		
			28. Búsqueda de información sobre la situación.		
			29. Contar lo que me pasa a otros.		

			(verbalización de la situación que preocupa		
V2 Bullying	Componente de Desprecio-Ridiculización	1.	Me ponen en ridículo ante los demás	Estudiantes del nivel secundario de una Institución educativa de la región Pasco.	El Autotest de Cisneros de Acoso Escolar fue diseñado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el año 2005 en España.
		1.	Mis compañeros me agarran de punto		
		20.	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi		
		27.	Se ríen de mi cuando me equivoco		
		32.	Me imitan para burlarse de mi		
		33.	Se meten conmigo por mi forma de ser		
		34.	Se meten conmigo por mi forma de hablar		
		35.	Se meten conmigo por ser diferente.		
		36.	Se burlan de mi apariencia física.		
		44.	Se portan cruelmente conmigo.		
	46.	Me desprecian.			
	50.	Me odian sin razón.			
	Componente de Coacción	7.	Me amenazan para que haga cosas que no Quiero.		
		8.	Me obligan hacer cosas que están mal.		
		11.	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi.		
		12.	Me obligan hacer cosas que me ponen mal.		
	Componente de Restricción-Comunicación	1.	Evitan hablarme.		
		2.	Me ignoran, me hacen el vacío.		
		2.	No me dejan hablar.		
		3.	No me dejan jugar con ellos.		

			31. Se meten conmigo para hacerme llorar.		
		Componente de Agresiones	4. Me llaman por apodos.		
			14. Rompen mis cosas a propósito.		
			15. Me esconden las cosas.		
			16. Roban mis cosas.		
			19. Me insultan.		
			23. Me dan cocachos, puñetazos, patadas.		
			24. Me pifian o gritan.		
			29. Me pegan con objetos.		
		Componente de Intimidación-Amenazas	28. Me amenazan con pegarme.		
			39. Me amenazan.		
			40. Me esperan a la salida para meterse conmigo.		
			41. Me hacen gestos para darme miedo.		
			42. Me envían mensajes para amenazarme.		
			43. Me sacuden o empujan para intimidarme.		
			47. Me amenazan con armas.		
			48. Amenazan con dañar a mi familia.		
		49. Intentan perjudicarme en todo.			
		Componente de Exclusión-Bloqueo Social	2. No me dejan que participe, me excluyen.	Estudiantes del nivel secundario de una Institución educativa de la región Pasco.	El Autotest de Cisneros de Acoso Escolar fue diseñado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el
			17. Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo.		
			18. Les prohíben a otros que jueguen conmigo.		
			21. Eviten que hablen conmigo.		

			22. Me impiden que juegue con otros.		año 2005 en España.
		Componente de Hostigamiento Verbal	25. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.		
			26. Me critican por todo lo que hago.		
			30. Cambian el significado de lo que digo.		
			37. Van contando por ahí mentiras acerca de mí.		
			38. Procuran que les caiga mal a otros.		
			45. Intentan que me castiguen.		
		Componente de Robos	13. Me obligan a darles mis cosas o dinero.		
			14. Rompen mis cosas a propósito.		
			15. Me esconden las cosas.		
			16. Roban mis cosas.		

Matriz de consistencia

Título: Estrés académico y bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco-

Perú, 2020

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
Estrés académico y bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco – Perú	<p>General</p> <p>¿Existe relación significativa entre el estrés académico y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú?</p>	<p>General</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre estrés académico y bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú</p>	<p>General</p> <p>Existe relación significativa entre el estrés académico y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú</p>	Tipo cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional.	<p>Variables Dimensiones</p> <p>Variable 1 Estrés académico</p> <p>Dimensiones Intensidad de estrés Estímulos estresores Síntomas Estrategias de afrontamiento</p>
	<p>Específicos</p> <p>¿Existe relación significativa entre la intensidad de estrés y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa</p>	<p>Específicos</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la intensidad de estrés y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa</p>	<p>Específicas</p> <p>Existe relación significativa entre la intensidad de estrés y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa</p>		

	<p>pública de Pasco - Perú?</p> <p>¿Existe relación significativa entre los estímulos estresores y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú?</p> <p>¿Existe relación significativa entre los síntomas y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú?</p> <p>¿Existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa</p>	<p>pública de Pasco - Perú.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre los estímulos estresores y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre los síntomas (físicos, fisiológicos y comportamentales) y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el bullying en</p>	<p>pública de Pasco - Perú.</p> <p>Existe relación significativa entre los estímulos estresores y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.</p> <p>Existe relación significativa entre los síntomas y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.</p> <p>Existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el bullying en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa</p>		<p>Variable 2</p> <p>Bullying</p>
--	--	---	---	--	--

	pública de Pasco - Perú?	estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Pasco - Perú.	pública de Pasco - Perú		
--	--------------------------	---	-------------------------	--	--



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
"AUGUSTO SALAZAR BONDY"
ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA



"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN E IMPUNIDAD"

AUTORIZACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Ninacaca, 24 de Julio de 2019

Quien suscribe la presente, Presidente de la Asociación de Padres de Familia (APAFA) de la "I.E. Augusto Salazar Bondy – Ninacaca", dejo constancia de que existe una autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación a nuestros menores hijos. Y así cumplir con el desarrollo del proyecto de investigación titulado "Estrés académico y bullying en estudiantes del nivel secundario de una I.E. de Pasco" a cargo del investigador Josias Trinidad Ticse identificado con DNI 04085753.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente.

Atentamente



Luzia Lopez Alvarez
Luzia Lopez Alvarez
PRESIDENTA

AUTORIZACIÓN PARA EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Ninacaca, 23 de julio de 2019.

Quien suscribe la presente, Director de la "I.E. Augusto Salazar Bondy" – Ninacaca, dejo constancia de que existe una autorización para la aplicación del proyecto de investigación titulado "Estrés académico y bullying en estudiantes del nivel secundario de una I.E de Pasco a cargo del investigados Josias Trinidad Ticse identificado con DNI 04085753.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente.

Atentamente;



Lino Baldeon Diego
Lic. Lino BALDEON DIEGO
DIRECTOR

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado acerca de la naturaleza de esta información, y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar de este estudio.

Autotest Cisneros

Esta escala evalúa el índice de acoso escolar. Tu participación es voluntaria y al contestar estas preguntas das tu consentimiento de participación. Responde de manera sincera, tomando en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Grado y sección	Edad	Género		Religión				Con quien vives		
		M	F	Católico	Adventista	Evangélico	Otros	Ambos padres	Solo con Papá	Solo con Mamá
								Con familiares		Vivo solo

Indicaciones: Lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones e indica cuán a menudo le sucede lo que allí se describe		Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3
En el colegio:				
1	Evitan hablarme	1	2	3
2	Me ignoran, me hacen el vacío	1	2	3
3	Me ponen en ridículo ante los demás	1	2	3
4	No me dejan hablar	1	2	3
5	No me dejan jugar con ellos	1	2	3
6	Me llaman por apodos	1	2	3
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	1	2	3
8	Me obligan hacer cosas que están mal	1	2	3
9	Mis compañeros me agarran de punto	1	2	3
10	No me dejan que participe, me excluyen	1	2	3
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi	1	2	3
12	Me obligan hacer cosas que me ponen mal	1	2	3
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero	1	2	3
14	Rompen mis cosas a propósito	1	2	3
15	Me esconden las cosas	1	2	3
16	Roban mis cosas	1	2	3
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	1	2	3
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	1	2	3
19	Me insultan	1	2	3
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi	1	2	3
21	Eviten que hablen conmigo	1	2	3
22	Me impiden que juegue con otros	1	2	3
23	Me dan cocachos, puñetazos, patadas	1	2	3
24	Me pifean o gritan	1	2	3
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	1	2	3
26	Me critican por todo lo que hago	1	2	3
27	Se ríen de mi cuando me equivoco	1	2	3
28	Me amenazan con pegarme	1	2	3
29	Me pegan con objetos	1	2	3
30	Cambian el significado de lo que digo	1	2	3
31	Se meten conmigo para hacerme llorar	1	2	3
32	Me imitan para burlarse de mi	1	2	3
33	Se meten conmigo por mi forma de ser	1	2	3
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar	1	2	3
35	Se meten conmigo por ser diferente	1	2	3
36	Se burlan de mi apariencia física	1	2	3
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mi	1	2	3
38	Procuran que les caiga mal a otros	1	2	3
39	Me amenazan	1	2	3
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo	1	2	3
41	Me hacen gestos para darme miedo	1	2	3
42	Me envían mensajes para amenazarme	1	2	3
43	Me sacuden o empujan para intimidarme	1	2	3

44	Se portan cruelmente conmigo	1	2	3
45	Intentan que me castiguen	1	2	3
46	Me desprecian	1	2	3
47	Me amenazan con armas	1	2	3
48	Amenazan con dañar a mi familia	1	2	3
49	Intentan perjudicarme en todo	1	2	3
50	Me odian sin razón	1	2	3

Inventario SISCO de estrés académico

El presente cuestionario tiene como objetivo reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes durante sus estudios. La sinceridad con que respondas será de gran utilidad para la investigación.

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

_____ Sí ___ No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

3. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del Grupo.					

Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
La personalidad y el carácter del profesor.					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra (especifique).					

4. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso:**

Reacciones Físicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos de sueño (insomnio o pesadillas).					
Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

Reacciones Psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
Ansiedad, angustia o desesperación.					

Dificultades para concentrarse.					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					

Reacciones Comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflicto o tendencia a polemizar, discutir o pelear.					
Aislamiento de los demás.					
Desánimo para realizar las labores escolares.					
Comer más o comer menos alimentos.					
Otras (especifique)					

5. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo:**

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
Elogios a sí mismo.					
La religiosidad (oraciones o asistencia a la iglesia, misa o culto).					
Búsqueda de información sobre la situación.					
Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra: _____ Especifique.					

Fiabilidad del Inventario SISCO de Estrés Académico

Para valorar la fiabilidad del instrumento, se calculó el índice de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. En este sentido, en la tabla 10 se observa que, la consistencia interna global del Inventario SISCO de Estrés Académico (29 ítems) en la muestra estudiada es de 0.90, que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. En relación a las dimensiones, se aprecia que todas las dimensiones superan el punto de corte igual a 0.70, considerado como indicador de una buena fiabilidad para los instrumentos de medición psicológica (Miech, 2002).

Tabla 10

Estimaciones de consistencia interna del Inventario SISCO Estrés Académico

Dimensiones	N° de ítems	Alfa
Estresores	8	.812
Síntomas	15	.907
Estrategias afrontamiento	6	.797
Estrés académico	29	.909

Validez de constructo del Inventario SISCO de Estrés Académico

En la tabla 11 se presentan los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de subtest – test. La relación entre un subtest y el test puede expresarse por coeficientes de correlación. En este sentido, en la tabla 11 se visualiza que los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que, la escala presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones del constructo y el constructo en su globalidad, son fuertes y moderados; además, de ser altamente significativas; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 11

Correlaciones subtest – test del Inventario SISCO

Subtest	Test	
	r	p
Estresores	.805**	.000
Síntomas	.895**	.000
Estrategias afrontamiento	.602**	.000

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fiabilidad del Inventario Acoso Escolar

Para valorar la fiabilidad del instrumento, se calculó el índice de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach. En este sentido, la tabla 12 muestra que la consistencia interna global del Inventario Acoso Escolar (50 ítems) es de 0.93, que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. En relación a las dimensiones, se aprecia que varias dimensiones no superan el punto de corte igual a 0.70, considerado como indicador de una buena fiabilidad para los instrumentos de medición psicológica (Miech, 2002). No obstante, Guilford (1954) señala que, una fiabilidad de 0.60 es suficiente para investigaciones de carácter básico.

Tabla 12

Estimaciones de consistencia interna de Inventario Acoso Escolar

Dimensiones	Nº de ítems	Alfa
Desprecio-ridiculización	12	.840
Coacción	4	.652
Restricción-comunicación	5	.646
Agresiones	6	.730
Intimidación-amenazas	9	.675
Exclusión-bloqueo social	5	.677
Hostigamiento verbal	6	.788
Robos	3	.539
Acoso escolar	50	.934

Validez de constructo del Inventario Acoso Escolar

En la tabla 13 se presentan los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de subtest–test. La relación entre un subtest y el test puede expresarse por coeficientes de correlación. En este sentido, en la tabla 13 se visualiza que los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que, la escala presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones del constructo y el constructo en su globalidad, son moderados y fuertes; además, de ser altamente significativas, estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 13

Correlaciones subtest – test del Inventario Acoso Escolar

Subtest	Test	
	r	p
Desprecio-ridiculización	.882**	.000
Coacción	.568**	.000
Restricción-comunicación	.725**	.000
Agresiones	.821**	.000
Intimidación-amenazas	.687**	.000
Exclusión-bloqueo social	.837**	.000
Hostigamiento verbal	.858**	.000
Robos	.507**	.000

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).