



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EL
BULLYING EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA
TEJERÍAS*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Mayra Berenice González Ayala

Asesor: Lic. Víctor Hugo Honrado Pulido

Uruapan, Michoacán. 9 de febrero del 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	4
Objetivos	6
Hipótesis	7
Operacionalización de las variables	7
Justificación	8
Marco de referencia	10

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual	13
1.1.1 Las emociones	14
1.1.2 El concepto de competencias	18
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	22
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales	24
1.2 Clasificación de las competencias emocionales	25
1.3 Desarrollo de las competencias emocionales	29
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual	31
1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral	32
1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar	33
1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos	34

1.5 Evaluación de las competencias emocionales	36
--	----

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	40
2.2 Concepto	41
2.3 Causas del <i>bullying</i>	43
2.3.1 Factores de riesgo escolares	46
2.3.2 Factores de riesgo familiares	48
2.3.3 Factores de riesgo sociales.	50
2.4 Consecuencias del <i>bullying</i>	51
2.5 Tipos de <i>bullying</i>	52
2.6 Perfil de acosadores y víctimas	55
2.6.1 Características de los acosadores.	56
2.6.2 Características de las víctimas	57
2.6.3 Otros participantes en el acoso	57
2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento	58
2.7.1 Estrategias escolares	58
2.7.2 Estrategias familiares	62

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Metodología	65
3.1.1 Enfoque cuantitativo	66
3.1.2 Investigación no experimental	68
3.1.3 Estudio transversal	68

3.1.4 Alcance correlacional	69
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	70
3.2. Delimitación y descripción de la población	74
3.3 Proceso de investigación	75
3.4 Análisis e interpretación de resultados	79
3.4.1 Las competencias emocionales	79
3.4.2 Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio	84
3.4.3 Descripción de la correlación entre variables	88
Conclusiones	94
Bibliografía	97
Mesografía.	99
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se presentan las evidencias teóricas y metodológicas relativas a la relación entre competencias emocionales y el *bullying* en alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías. Como tarea inicial, se muestran enseguida los elementos contextuales necesarios.

Antecedentes

Las variables tomadas en cuenta en esta investigación han sido estudiadas ya en diferentes tiempos y contextos, en este apartado se pretende dar un panorama general de conceptos teóricos y resultados de campo referentes a tales variables.

La información aquí plasmada se divide en tres partes: en la primera, se definen los conceptos de las variables; en la segunda, se presentan investigaciones previas relacionadas con el título de esta tesis; por último, se contextualiza la presente investigación.

Actualmente no se ha llegado a concretar un concepto único de la primer variable de esta tesis: competencias emocionales; los autores suelen usar las definiciones de habilidades emocionales y competencias emocionales como equivalentes, entonces es posible definir las como “el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Desde hace ya varias décadas, diferentes científicos se han dado a la tarea de investigar sobre competencias emocionales algunos de estos son: Saarni, en el año 2000 realizó un listado de las habilidades emocionales; Bar-On y Parker también en el 2000 expusieron la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007).

Ha tomado tanta importancia el tema de las competencias emocionales, que también se realizan muchas investigaciones de campo, como por ejemplo, un estudio mencionado por Goleman, en el cual se señala que se observaron las vidas de los chicos que puntuaban más alto en las pruebas intelectivas y se compararon con sus niveles de satisfacción frente a ciertos indicadores (la felicidad, el prestigio o el éxito laboral) con respecto a los promedios. Se concluyó que el coeficiente intelectual apenas representa un 20% de los factores determinantes del éxito. El 80% restante depende de otro tipo de variables, tales como la clase social, la suerte y, en gran medida, la inteligencia emocional. Así, “la capacidad de motivarse a sí mismo, de perseverar en un empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos, diferir las satisfacciones, regular los propios estados de ánimo, controlar la angustia y empatizar y confiar en los demás, parecen ser factores mucho más determinantes para la consecución de una vida plena que las medidas de desempeño cognitivo” (Goleman; 2007: 3-4).

La segunda variable que se examina es el *bullying*, también conocido como acoso escolar, fenómeno que desafortunadamente ha tomado auge en últimas fechas y por ello, ha motivado diferentes estudios y análisis.

El *bullying* no es una conducta nueva, pues Peter Paul Heinemann ya hablaba de sus características en 1972, él lo llamaba “acoso o violencia escolar, que incluye hostigamiento, ataques repetidos e imprevistos de una persona a otra para atormentarla, frustrarla y provocarla” (mencionado por García; 2010: 2).

En el caso del *bullying*, segunda variable de esta investigación, también se han revisado algunos estudios anteriores a la presente con el fin de conocer más sobre el tema, por ejemplo, Aguilera y colaboradores realizaron la investigación denominada “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México” en junio del 2007. El estudio usó una muestra de 20 escuelas secundarias tomadas de los estados de Aguascalientes, Chihuahua, Quintana Roo y Querétaro. La muestra de esta investigación debía cumplir la característica de ser alumnos con niveles socioeconómicos contrastantes y encontró que el 13.2% de los alumnos ha recibido amenazas por parte de otro alumno, pudo confirmar que los hombres participan más activamente en actos de agresión y que la violencia aumenta conforme a la edad; también depende del grado de violencia intrafamiliar y si la convivencia es conflictiva en sus hogares (referidos por García; 2010).

En otra investigación “Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores” hecha por Garaigordobil y Oñederra en San Sebastián, España, en

el año 2010, que tuvo como principal objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor, con parámetros asociados a la inteligencia emocional. Se llevó a cabo un trabajo con 248 alumnos de 12 a 16 años, 144 varones (58.1%) y 104 mujeres (41.9%). Los resultados obtenidos confirmaron que: 1) los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o *bullying*, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, insuficiente autoestima, baja tolerancia a la frustración, menguada eficacia y poca actividad; y 2) los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas, mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia (Garaigordobil y Oñederra; 2010).

En el caso específico de la Telesecundaria Las Tejerías, en últimas fechas se ha observado un aumento en conductas agresivas, irrespetuosas, nulo compromiso y hasta intercambios físicos tanto entre compañeros como hacia los maestros; lo que ha ocasionado alerta entre el personal docente y dirección. Ante tales evidencias, el objetivo de la presente investigación consiste en identificar qué habilidades emocionales poseen los alumnos y si la falta de estas se relaciona con su percepción del *bullying*.

Planteamiento del problema

En la actualidad, es importante conocer todo lo relacionado con el concepto de competencias emocionales, en razón de que se han acrecentado los problemas en

las relaciones interpersonales y si los seres humanos conocen cómo funcionan las emociones, entonces será más fácil manejarlas a su favor.

Por otra parte, también han aumentado los casos de *bullying*, esta situación es preocupante, pues tal problemática ha subido de nivel y no se limita solo a burlas o bromas pesadas, sino que incluye humillaciones y hasta golpes; por todo esto, es necesario conocer las habilidades emocionales que poseen los alumnos, así como el índice de *bullying* en la institución mencionada.

En dicho plantel nunca se ha realizado un estudio similar al presente, por tal motivo, se cree pertinente llevarlo a cabo para evaluar a su población escolar en las variables señaladas en el título de esta tesis.

Los adolescentes, principales participantes de la presente investigación, están en una etapa determinante con respecto a su desarrollo personal; entonces, este trabajo permitirá saber bajo qué competencias emocionales interactúan los alumnos.

Generalmente, los maestros solamente se limitan a clasificar a los estudiantes en rebeldes o bien portados, desconociendo que estas personalidades son resultado de las competencias emocionales que poseen o de las que carecen.

Por todo lo anterior, el presente estudio pretende responder: ¿Cuál es la relación entre las competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías y su percepción del *bullying*?

Objetivos

En esta investigación se plantearon objetivos definidos, de manera que se optimicen los recursos disponibles y se conserve el carácter sistemático del estudio. Para el presente caso, se formularon los que enseguida se presentan.

Objetivo general

Determinar la relación entre las competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías y su percepción del *bullying*.

Objetivos particulares

1. Establecer el concepto de emoción.
2. Definir el concepto de competencias emocionales.
3. Clasificar las competencias emocionales.
4. Establecer el concepto de *bullying*.
5. Conocer las aportaciones teóricas hechas al concepto de *bullying*.
6. Analizar la importancia del estudio del *bullying* en el contexto de la pedagogía.
7. Evaluar las competencias emocionales en los alumnos de la Telesecundaria Las Tejerías.
8. Medir la percepción del *bullying* que poseen los sujetos de estudio.

Hipótesis

Con base en la información teórica y metodológica existente, en este trabajo es posible formular explicaciones tentativas sobre la realidad estudiada, las cuales se presentan a continuación.

Hipótesis de investigación

El nivel de competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, está relacionado con su percepción del *bullying*.

Hipótesis nula

El nivel de competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, no está relacionado con su percepción del *bullying*.

Operacionalización de las variables

Para el caso de la primera variable de esta investigación, las competencias emocionales, se aplicó una adaptación del Test de Coeficiente Emocional de Bar-On (Ugarriza; 2001), con el fin de evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional del adolescente.

Para la segunda variable, el *bullying*, se aplicó el test INSEBULL (Avilés y Elices; 2007) para evaluar el maltrato entre iguales y medir los grados de intimidación, victimización y falta de integración, entre otros; así como para poder constatar el maltrato e identificar a los participantes.

Justificación

Esta investigación surge a partir de observarse un desconocimiento de la manera en que funcionan las emociones y cómo el *bullying* ha tomado más fuerza entre la población adolescente, de modo que los datos aquí plasmados pretenden brindar información en los siguientes campos:

Tomando como eje central que la pedagogía implica guiar la enseñanza, el presente estudio mostrará qué competencias emocionales poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, dato muy importante que puede en determinado caso facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

Por otra parte, este trabajo también se realiza con la finalidad de contribuir al acervo informativo de la Universidad Don Vasco, con la intención de que los datos aquí expuestos sirvan para conocer, identificar y en su caso, desarrollar habilidades emocionales; así como también definir el *bullying* y los factores que lo generan.

Esta investigación sirve como base para motivar e iniciar nuevos estudios, en poblaciones de diferentes edades y contextos.

En el caso específico de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, la evaluación de las competencias emocionales le permitirá al director conocer las que poseen sus alumnos y a partir de ahí, diseñar un plan para generarlas o en su caso, potenciarlas; adicionalmente, el director logrará saber el índice de *bullying* que existe en su escuela y tomar las medidas necesarias para afrontar dicha situación.

Los maestros, por su parte, podrán establecer mejores relaciones con sus alumnos, ayudándolos a desarrollar las competencias emocionales que no posean y además, atacar el problema del *bullying* a partir de los índices aquí expuestos.

Los resultados de las evaluaciones de las competencias emocionales, sirven a los padres de familia para entender la conducta de sus hijos y comprender que esta se origina en gran medida gracias a que poseen o carecen de ciertas competencias emocionales, entonces, a partir de este conocimiento pueden generar una relación más saludable y consciente, para entender la personalidad de sus hijos y sobre todo, ayudarlos a adquirir las competencias con las que no cuentan.

Por otra parte, también los padres de familia tiene la oportunidad de saber si sus hijos participan en el *bullying* y en qué rol, es decir, si son víctimas o victimarios, para tomar cartas en el asunto y subsanar este problema.

Y por último, pero no menos importante, este trabajo se realiza con la firme intención de que los alumnos sepan cómo funcionan sus emociones y cómo pueden

fortalecer aquellas que son beneficiosas o generar las que no manejan, para vivir de una manera más productiva y satisfactoria en el plano emocional.

Así también, contarán con elementos que les permitan conocer los alcances tan destructivos del *bullying* y en su caso, detener este acoso.

Marco de referencia

El presente trabajo se llevó a cabo en la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, institución pública de carácter laico que atiende a jóvenes de 12 a 15 años de edad. De entre los lineamientos establecidos por la institución, se rescatan los siguientes:

La misión del plantel consiste en ser una escuela telesecundaria que logre un trabajo colaborativo (docentes-alumnos-padres de familia) para obtener aprendizajes significativos en un ambiente de respeto.

La visión presenta a esta escuela como una institución que se esfuerza en ser reconocida por su desempeño académico y formativo, capaz de proveer a sus alumnos conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que les permitan ser competentes y participar activamente en la sociedad cambiante a la que pertenecen.

La plantilla de esta escuela está integrada por el director, un elemento administrativo y seis docentes, de los cuales tres son ingenieros agrónomos, además

de una doctora, una economista y una pedagoga, quienes en conjunto toman acuerdos democráticamente respecto a las actividades que han de realizarse.

El total de la matrícula de alumnos que es de 152, se distribuye en dos grupos por grado: 1° A, 1° B, 2° A, 2° B, 3° A y 3° B.

La institución está construida en un terreno muy irregular, cuenta con seis aulas construidas de material que presentan mucho deterioro, una dirección pequeña, un laboratorio, una sala de cómputo provisional y una biblioteca también muy afectada por las inclemencias del tiempo, se cuenta con una cancha de usos múltiples y se carece de áreas verdes.

La Escuela Telesecundaria Las Tejerías toma su nombre de la rancharía en la que se encuentra ubicada, tal asentamiento está en la periferia de Uruapan. Esta escuela se fundó en el año 1987 con el objetivo de cubrir las necesidades educativas a nivel secundaria de la comunidad, que cuenta con 457 habitantes; en esta área de Uruapan el 90% de la población vive en condiciones de pobreza extrema, los padres de los estudiantes solo cursaron, en el mejor de los casos, la primaria.

El 70% de los alumnos, además de asistir a clases, trabaja por las tardes en empleos como: agricultura, ganadería, albañilería y actividades diversas. Estos educandos dedican muy poco tiempo a sus tareas y actividades escolares.

Las familias a las que pertenecen los estudiantes son disfuncionales, es decir, hay muchas madres solteras o los padres son alcohólicos, golpeadores o desobligados; el 70% de las cabezas de familia no dan ninguna importancia a la preparación de sus hijos, es más, solamente los mandan a la escuela con el fin de obtener el apoyo de gobierno llamado Prospera.

Un panorama común en esta zona es el de adolescentes teniendo hijos a muy temprana edad y los varones bebiendo e inmiscuidos en actividades ilícitas. Así termina la descripción de contexto donde se realizó la presente investigación.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo se plasman los conceptos de las diferentes experiencias emocionales que puede tener un ser humano, así como las habilidades que se pueden desarrollar o fortalecer para afrontar de mejor manera tales experiencias.

1.1 Marco conceptual

En este primer apartado se definen los conceptos de inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional, además, se señala la importancia de tener una educación emocional que genere competencias emocionales. Estas últimas han tomado gran importancia en la actualidad, pues se piensa que si se poseen, se podrán manejar de una mejor manera las diferentes situaciones que enfrenta el ser humano.

Los conceptos manejados en este capítulo son estudiados principalmente por la psicología en el aspecto de investigar y estructurar las definiciones; por su parte, la pedagogía se encarga de cómo educar en el aspecto emocional.

1.1.1 Las emociones

El concepto de emociones, hasta la fecha, no cuenta con una definición clara y precisa, pues los diferentes científicos que las estudian no han logrado unificar criterios, de manera que mientras unos autores se enfocan en las características fisiológicas, otros rescatan las características psicológicas y por otra parte, tampoco se establecen los límites y alcances del concepto.

Como ejemplo de lo anterior, es posible citar varias definiciones del concepto de emoción como:

Según Pinillos es “el estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (citado por Palmero y cols.; 2002: 18).

Para Kleinginna, “es un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: a) pueden dar lugar a experiencias afectivas con sentimientos de atracción, agrado-desagrado; b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; c) generar ajustes fisiológicos, y d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa” (citado por Palmero y cols.; 2002: 19).

Sin embargo, aunque no se tenga un concepto único del término emociones no deja de ser importante y fundamental su estudio.

En lo que sí coinciden algunos autores, es en la manera en que se compone una emoción y esto es según Lang, “por tres sistemas de respuesta claramente diferenciados: 1) el neurofisiológico-bioquímico, 2) el motor o conductual expresivo, y 3) el cognitivo o experiencial subjetivo” (citado por Palmero y cols.; 2002: 19).

Los científicos, además de manejar el término emoción, hacen una clasificación de otros descriptores afectivos y emocionales a partir de su duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares. Tal clasificación es:

- El afecto: tiene que ver con la valoración que realiza la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta; se considera que existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, de tal manera que la meta de toda persona es generalmente el hedonismo, esto es, obtener placer. El afecto es el descriptor más general y muy duradero.
- El humor o estado de ánimo: es una forma específica de estado afectivo, que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro, posee una mayor duración, menor intensidad, no tiene por qué existir un objeto que lo active.

“El estado de ánimo se ve también influido por una gran variedad de factores, principalmente: a) exógenos (situaciones); b) endógenos (ritmos cardiacos), y c) rasgos de la personalidad y el temperamento”, según Watson y Clark (citados por Palmero y cols.; 2002: 21).

Según Isen, el criterio de globalidad ha sido señalado por varios autores como el más característicamente definitorio del humor, en el sentido de que este carece de objeto o no lo tiene de modo específico (citado por Palmero y cols.; 2002).

Otras características del humor o estado de ánimo pueden ser “que carece de expresión facial y el organismo se encuentra en un estado sostenido, a la vez que menos intenso, manteniéndolo más responsivo a la estimulación” de acuerdo con Pank-Sepp (citado por Palmero y cols.; 2002: 22).

- La emoción: que en la psicología teórica se conceptualiza de al menos tres maneras diferentes:
 - a) Síndrome emocional: es lo que comúnmente se experimenta durante una emoción.
 - b) Estado emocional: se hace referencia a una forma breve, reversible (episódica) en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que se corresponde al síndrome emocional.

c) Reacción emocional: es el conjunto actual (y altamente variable) de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional; esas respuestas pueden incluir expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas manifiestas y experiencias subjetivas

“La emoción es una forma concreta de afecto, que incluye entre sus componentes el sentimiento, presenta poca duración y describe la relación concreta del sujeto con su medio ambiente en el momento presente.” (Palmero y cols.; 2002: 22).

- El sentimiento: es la evaluación que un sujeto realiza tras un evento emocional. “Un sentimiento propicia la emoción de dos maneras: 1) un sentimiento consiste en una disposición cognitiva a valorar un objeto de una manera particular, de modo que la valoración se produce de manera similar a como se hace durante una emoción; un sentimiento puede entenderse como un conjunto de esquemas cognitivos en torno a información sobre valoraciones, estos esquemas se actualizan continuamente reflejando un sentimiento, y 2) los sentimientos son disposiciones que favorecen que un objeto se canalice de manera rápida durante una emoción, constituyen motivaciones latentes que pueden, por ejemplo, mostrarse mediante la evitación anticipatoria de un objeto” (Palmero y cols.; 2002: 23).

Como puede observarse, todo aquello que experimenta el ser humano hacia un objeto, situación o fenómeno, puede clasificarse como afecto, humor, emoción o

sentimiento; estos conceptos son diferentes entre sí, pero pueden llegar a confundirse por la línea tan delgada que los distingue y por el hecho de que uno puede generar al otro sin ningún orden establecido.

1.1.2 El concepto de competencias

El concepto de competencia se encuentra en la misma situación que el de emoción, es decir, no hay uno unívoco, empezando por el origen de la palabra; el Proyecto DeSeCo, Dorsch, Moliner y el Proyecto Tuning, “coinciden en que la palabra competencia es la traducción de otra palabra inglesa: *skill*, que significa capacidad perfeccionada. También hace referencia a la actividad que mediante la formación o ejercicio se ha automatizado, es decir, que se puede desarrollar sin necesidad de un control constante por la conciencia” (Iglesias; 2009: 452).

Por otro lado la palabra competencia también es relacionada con la palabra capacidad, que también es tomado del inglés *ability*, y “hace referencia a las condiciones necesarias para el ejercicio de una determinada actividad, son cualidades complejas que se adquieren a lo largo de la vida o procesos psicológicos que permiten controlar la realización de la actividad” (Iglesias; 2009: 452)

Las anteriores son algunos ejemplos de los diferentes significados que se le dan a la palabra competencia. Asimismo, también se han desarrollado varios conceptos vinculados con el término competencia.

a) “De acuerdo con Le Botero, Levy-Levoyer y Sternberg, competencia define un conjunto de habilidades comprometidas en la obtención de logros y en la resolución de problemas en el ámbito personal o profesional” (Iglesias; 2009: 452).

b) “En el sistema alemán las competencias se refieren a conocimientos y habilidades para desarrollar funciones y afrontar los cambios en la vida profesional” (Iglesias; 2009: 453)

c) En el sistema francés, la competencia radica en construir un proyecto personal y profesional a partir de las necesidades y recursos laborales y sociales. “Para el proyecto personal es necesario conocer las motivaciones, recursos, emociones, autocontrol, y se deberá ser consciente de los valores, y de cómo emplearlos. Para el proyecto profesional se contemplan otras cuestiones como realizarse en el mercado laboral tanto en el saber, como en el saber estar y en el saber hacer; en palabras de la UNESCO, no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional” (Iglesias; 2009: 454).

Tras revisar algunas definiciones del término competencia, puede observarse que aunque no son exactamente iguales, sí coinciden al caracterizarlo, señalando que una competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.

- Incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad (Bisquerra y Pérez; 2007).

Dependiendo del autor que se estudie, se pueden encontrar diferentes clasificaciones de las competencias emocionales, por ejemplo:

Leboyer clasifica las competencias en:

- a) “Genéricas o transversales: poseen mayor grado de transferencia de unas actividades profesionales a otras.
- b) Específicas: son las propias de una profesión concreta” (citado por Iglesias; 2009: 452).

De acuerdo con Mazariegos, “dentro de las capacidades genéricas se pueden distinguir los siguientes elementos: a) aptitudes o capacidades cognoscitivas; b) los conocimientos adquiridos o prácticos; c) las actitudes o tendencias de comportamiento;

d) los valores y rasgos de personalidad; y e), las habilidades o destrezas” (citado por Iglesias; 2009: 452).

Por último, otra clasificación que se propone de las competencias emocionales es la manejada en el proyecto Tuning, que las divide en dos tipos fundamentales.

- Genéricas (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional, y se expresan a través de las denominadas:
 - a) Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis o síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
 - b) Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales y el compromiso ético.
 - c) Competencias sistemáticas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

- Específicas (relativas a una profesión determinada), que se recogerán en cada una de las titulaciones que forman el mapa profesional de cada país (Iglesias; 2009).

Aunque los autores no se pongan de acuerdo en cuanto al significado de la palabra competencia, en el concepto ni en sus clasificaciones, es necesario mencionar que las diferentes percepciones que se tienen de los anteriores son muy parecidos, es así que se puede señalar que actualmente el concepto de competencia se resume en “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

Como la gran mayoría de los términos y conceptos usados en la psicología, el de inteligencia no es todavía una noción acabada, esto en razón de que la inteligencia es un proceso multifactorial que varía de una persona a otra, pues alguien puede ser muy hábil para una situación específica y al mismo tiempo, presentar bajo nivel para otra actividad, y no por eso se dirá que carece de inteligencia.

Dada la amplitud del término inteligencia y sus alcances hay diferentes concepciones de la definición. Para Vernon, “la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias de pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se construyen primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y solo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela” (1982: 51).

Al hablar sobre inteligencia, la gran mayoría de las personas se remiten a pensar que se trata de resolver problemas con facilidad, poder redactar un texto o aprender rápidamente una u otra actividad, pero los expertos actuales coinciden en que la inteligencia no solo se da en el aspecto cognitivo o de razonamiento, sino también en el plano emocional-social, entonces se puede afirmar que el concepto de inteligencia ha extendido su panorama.

Se ha vuelto tan importante el estudio de la inteligencia emocional, que autores como Salovey ya establecen 5 esferas principales en esta inteligencia:

- “Conocer las propias emociones. La conciencia de uno mismo –el reconocer un sentimiento mientras ocurre-.
- Manejar las emociones. Manejar los sentimientos para que sean adecuados.
- La propia motivación. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad.
- Reconocer emociones en los demás. La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional.
- Manejar las relaciones. El arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás” (citado por Goleman; 2007: 65).

Otro científico que ha aportado al concepto de inteligencia emocional es BarOn, quien la define como un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado por Ugarriza; 2001: 131)

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales

El concepto de competencia emocional es relativamente nuevo para la psicología de la emoción y en gran parte, a esto se debe que los expertos no han llegado a un concepto único y general.

El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. “Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

En el mismo sentido, “la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias” (Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Varios investigadores han definido a las competencias emocionales de acuerdo con su contexto, estudios y experiencias. Algunos ejemplos de estos son: Salovey y Sluyter en 1997, Goleman en 1995, Boyatzis y Mckee en el 2002 y Saarni en el 2000, entre otros. “En el caso específico de Salovey y Sluyter, ellos identifican cinco

dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol” (Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Para Goleman, por otra parte, la inteligencia emocional se divide en cinco dominios: “autoconciencia-emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias” (Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Aunque no exista un concepto concreto de competencias emocionales, es necesario manejar alguna definición. En el presente trabajo, se escogió la que señala que “es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

1.2 Clasificación de las competencias emocionales

Como ya se ha señalado, existen diferentes clasificaciones de las competencias emocionales, dependiendo del autor al que se estudie, Por ejemplo, Bisquerra y Pérez (2007) agrupan las competencias emocionales en cinco bloques:

- “Conciencia emocional: bloque que abarca la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.

- Regulación emocional: aquí se agrupan competencias que implican la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional: clase de competencias relacionadas con la autogestión personal y autoeficiencia emocional, como la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
- Competencia social: tipo de competencias para mantener sanas relaciones con otras personas, entre las que están: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- El último bloque, competencias para la vida y el bienestar, incluye habilidades para fijar objetivos adaptativos; toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; bienestar subjetivo y fluir (Bisquera y Pérez; 2007).

Por su parte, BarOn también considera cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, que se relacionan lógicamente y estadísticamente; mismos que se describen a continuación:

1) Componente intrapersonal (CIA) formado por:

- Comprensión emocional de sí mismo (CM): la habilidad para percatarse y comprender los propios sentimientos y emociones.
- Asertividad (AS): habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás.
- Autoconcepto (AC): habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo.
- Autorrealización (AR): habilidad para realizar lo que realmente se puede, quiere y se disfruta hacer.
- Independencia (IN): habilidad para autodirigirse.

2) Componente interpersonal (CIE), integrado por:

- Empatía (EM): habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales (RI): habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias.
- Responsabilidad social (RS): habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera.

3) Componente de adaptabilidad (CAD):

- Solución de problemas (SP): habilidad para identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones.
- Prueba de la realidad (PR): habilidad para evaluar la correspondencia entre lo subjetivo y objetivo.
- Flexibilidad (FL): habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

4) Componente del manejo del estrés (CME), que abarca:

- Tolerancia al estrés (TE): habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
- Control de los impulsos (CI): habilidad para resistir o postergar un impulso.

5) Componente del estado de ánimo en general (CAG), que engloba:

- Felicidad (FE): habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida.
- Optimismo (OP): habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva (citado por Ugarriza; 2001).

Como puede notarse, al menos en estos dos investigadores, las competencias emocionales que describen son muy parecidas en cuanto a su concepto, tal vez lo que las distingue es la manera en que las agrupan y la cantidad de competencias que incluyen en cada clasificación.

1.3 Desarrollo de las competencias emocionales

Es de vital importancia señalar que la personalidad innata, es decir, las características de carácter con las que nace un individuo no necesariamente influyen u originan una inteligencia emocional; para lograr esta, se requiere desarrollar la habilidad para reconocer, asimilar, conceptualizar y regular las propias

emociones y las de los demás. Pudiera pensarse que una persona socialmente abierta, de fácil palabra o amigable, posee inteligencia emocional, pero habría que corroborarlo, pues se puede deber solamente a características de su forma de ser.

El desarrollar la inteligencia emocional, es un trabajo cotidiano, intencionado y consciente, que deberá enfocarse en ciertos componentes como:

1. Percepción y expresión emocional: que se refiere a poder identificar, nombrar y diferenciar las propias emociones y las de los demás.
2. Facilitación emocional: consiste en procurar emociones y/o pensamientos positivos con el fin de vivir de mejor manera.
3. Comprensión emocional: que se resume en entender las emociones ajenas y las propias, conocer sus causas e identificar sus consecuencias.
4. Regulación emocional: esta es quizás el área más complicada a desarrollar, pues implica sostener, moderar y encauzar las propias emociones, de modo tal que no se nuble el razonamiento.

En la actualidad y muy atinadamente, se ha hecho hincapié en fomentar y desarrollar competencias emocionales en los educandos, esto en razón de que “las emociones que experimenten pueden determinar en ciertos casos, el resultado final de sus notas escolares y su posterior dedicación profesional” (Fernández y Extremera; 2002: 4).

También, “se debe comprender y crear en los adolescentes una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de padres y educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas” (Fernández y Extremera; 2002: 5).

Finalmente, si los estudiantes logran desarrollar competencias emocionales, podrán establecer relaciones socio-afectivas duraderas y encauzar su crecimiento emocional.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual

Numerosas investigaciones actuales demuestran que no es suficiente con poseer un alto coeficiente intelectual para tener bienestar en la vida o para ser exitoso y pleno. Los expertos señalan que es incluso más importante el contar con habilidades emocionales, pues el cómo se siente un individuo es una cuestión de todo el día y presente en todas las áreas o ámbitos; por esto se hace énfasis en desarrollar competencias emocionales con el objetivo de contribuir a un desarrollo óptimo del ser humano, que sepa manejar de manera inteligente las diversas circunstancias de la vida y sepa utilizarlas a su favor.

De acuerdo con Saarni (referido por Bisquerra y Pérez; 2007), a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener, entre las que destacan: la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia.

A partir de lo anterior, es claro que si las personas son capaces de identificar, nombrar, diferenciar, regular y razonar las emociones entonces las relaciones escolares, familiares, sociales y laborales, fluirán de mejor manera y se sufrirá solo lo necesario.

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral

Ya se ha señalado que las competencias emocionales influyen y se requieren en todos los ámbitos de la vida del ser humano, y el entorno laboral no es la excepción.

Recientemente, grandes empresas han invertido gran cantidad de dinero en el estudio de las competencias emocionales y sus alcances, concluyendo que al contar con competencias emocionales, se facilita una comunicación eficaz y una mayor cooperación, lo que se traduce en ganancias para las empresas y menos pérdidas.

En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: “permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de individuos como de la empresa” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14).

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar

Si se parte de la idea que poseer competencias emocionales permite al individuo manejar y resolver de una mejor manera las diferentes situaciones que se le presentan a lo largo de la vida, es imprescindible conocer los resultados que arrojan las investigaciones de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico; en este sentido, se han observado diferentes resultados.

En un primer estudio realizado por anglosajones en una población universitaria, “los datos demostraron que las puntuaciones en inteligencia emocional predecían significativamente la nota media de los alumnos” (Extremera y Fernández; 2004: 8).

En otro estudio de “Newsome, Day y Catano con estudiantes de primer año, estudiantes de último año, estudiantes a tiempo completo, alumnos a tiempo parcial, estudiantes adolescentes, estudiantes adultos, etc. Los resultados arrojaron una escasa relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico” (Extremera y Fernández; 2004: 8).

Por su parte Parker y colaboradores evaluaron exclusivamente a estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria, encontrando que en particular las subescalas del EQ-i de Bar-On (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) predijeron significativamente el éxito académico (Extremera y Fernández; 2004).

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de las diferentes investigaciones, puede decirse que un mayor nivel de inteligencia emocional genera un aceptable rendimiento escolar; cabe señalar que no se tiene que tener una puntuación alta en todas las escalas de las competencias emocionales, pero algunas están estrechamente relacionadas con lo escolar.

De acuerdo con los expertos, el simple hecho de manejar competencias emocionales no generará un alto rendimiento escolar, más bien estas propician un bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, menor sintomatología ansiosa y depresiva, menor estrés por las escasas habilidades cognitivas, control emocional y manejo de los problemas de aprendizaje, lo que a final de cuentas contribuirá a desempeñar un favorable trabajo escolar.

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos

Como es de esperarse, la inteligencia emocional influye directamente en las relaciones personales, en la comunicación que se tiene con el otro y en los sentimientos con que se maneja una persona en sociedad; mientras más alto sea el nivel de inteligencia emocional de un sujeto, mejor será su actuar y vivir en grupo y al experimentar relaciones sanas y poco problemáticas, el grado de bienestar aumentará, así como su ajuste psicológico.

Al poner en práctica las competencias emocionales como por ejemplo: la asertividad, empatía, flexibilidad o tolerancia, más probable será que las personas con

las que se convive ejerzan el mismo estilo, lo que resultará en relaciones sanas y productivas.

Hablando específicamente de la relación en pareja, estudios recientes arrojan que al poseer un nivel alto de inteligencia emocional, se obtienen beneficios como el bienestar subjetivo o felicidad, se organiza la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o plenitud.

Otro de los ámbitos en que últimamente se ha relacionado a la inteligencia emocional es el de la salud, y “estudios recientes reconocen que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14).

Para Damasio, Fernández-Abascal y Palmero, entre otros, el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento. “Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación” (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007: 15).

En resumen, como puede observarse, las competencias emocionales tienen cabida en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos y pueden facilitar y predisponer a gozar de una vida más feliz.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales

Como en toda tarea de investigación, en el caso de la evaluación de las competencias emocionales se han elaborado diferentes herramientas para conocer el nivel de tales variables. Estos instrumentos de investigación pueden dividirse en tres grupos:

“El primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el propio alumno. El segundo grupo reúne medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor. Y el tercer grupo las llamadas medidas de habilidad o de ejercicio de inteligencia emocional, compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver” (Extremera y Fernández; 2004: 2).

En el caso de los instrumentos de autoinforme, también llamados clásicos, consisten en que “el alumno evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. En el autoinforme el sujeto investigado revela las creencias y expectativas sobre si pueden predecir, discriminar y regular sus emociones” (Extremera y Fernández; 2004: 2).

Algunos ejemplos de este tipo de herramientas son:

La Trait-Meta Mood Scalade (TMMS), esta escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional propia. “La TMMS contiene tres dimensiones clave de la inteligencia emocional intrapersonal: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones” (Extremera y Fernández; 2004: 3).

Otro instrumento es la escala de E de Schutte. Esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional; 2) Manejo de emociones propias; 3) Manejo de las emociones de los demás y, por último, 4) Utilización de las emociones.

Y finalmente, está el inventario EQ-i de Bar-On, que contiene una amplia gama de habilidades emocionales y sociales, distribuidas en cinco factores generales: 1) inteligencia intrapersonal; 2) inteligencia interpersonal; 3) adaptación; 4) gestión del estrés y 5) humor general (Extremera y Fernández; 2004: 4).

Estos cuestionarios o autoinformes para medir la inteligencia emocional (IE), según los expertos, tienen sus aspectos positivos: “nos permiten obtener un perfil de la personalidad del sujeto investigado y por otro lado, nos muestra cómo se visualiza o percibe el propio sujeto; y también se reconocen limitaciones, por ejemplo: que los cuestionarios pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y, además, también es posible la tendencia a falsear la respuesta para crear una imagen más positiva” (Extremera y Fernández; 2004: 2).

El segundo grupo de instrumentos para evaluar la IE se basa en observadores externos, es decir, se solicita la estimación por parte de los compañeros de clase (en caso de que la investigación se realice en un salón escolar) o el profesor para que proporcione su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de sus compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien, su forma de afrontar las situaciones de estrés (Extremera y Fernández; 2004).

A este tipo de herramientas también se les conoce como evaluación 360°.

Tomando en cuenta que las investigaciones de IE no son totalmente comprobadas ni leyes inamovibles, lo mismo pasa con este tipo de instrumentos, ya que sus resultados se verán modificados por los sesgos perceptivos del observador, variarán en función del contexto y no arrojan resultados en el ámbito de las relaciones intrapersonales; por otra parte, no puede negarse que estas herramientas informan sobre cómo perciben al alumno los demás compañeros a nivel socio-emocional y evalúan habilidades interpersonales.

El tercer grupo de medidas para evaluar IE son las basadas en las tareas de ejecución; según los expertos, este tipo de recursos evita la falsación de las respuestas por los propios sujetos y disminuye los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos.

Este tipo de metodología se basa en el fundamento de que si se desea evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades.

Algunos de los instrumentos de este tipo más utilizados son:

El MEIS, basado en el modelo de Salovey y Mayer y su versión mejorada el MSCEIT. Estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y Salovey: 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional; 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva.

Como pudo observarse a lo largo de este capítulo, se conceptualizó el término de emoción, asimismo, se describieron sus características; también se plasmaron algunas definiciones de competencias emocionales, su clasificación y se mencionaron instrumentos adecuados para medirlas. En las páginas siguientes se aborda la segunda variable del estudio: el acoso escolar.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se abordan algunas definiciones del concepto de *bullying*, también se describen sus facilitadores, así como sus consecuencias y se proponen algunas estrategias de prevención y afrontamiento.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

El fenómeno conocido como *bullying*, según los expertos, no es algo de reciente aparición, sino que siempre ha existido, solo que desgraciadamente, en la actualidad ha aumentado su índice, lo que ha generado diversas investigaciones, sobre todo en países europeos.

Las investigaciones en torno al *bullying* van en diferentes sentidos, por ejemplo: un estudio realizado por Debardeux y Blaya, en el 2001, señala que alrededor del 15% de los estudiantes han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto; en otro estudio hecho por Smith en 1999 se constata la presencia de este tipo de problemas en toda clase de escuelas; uno más llevado a cabo por De la Torre y otros en el 2006, analiza las relaciones de estas conductas con otros aspectos como el autoconcepto o la autoestima, también se han estudiado los comportamientos prosociales; en otra investigación de Gázquez y otros en el 2008, se han analizado los aspectos relacionados con el origen de la violencia entre escolares,

asimismo, es un tema de estudio los agentes implicados en conductas violentas, profesores, familia y estudiantes; finalmente, se han investigado las consecuencias del *bullying* (citados por Salgado y cols.; 2012).

El interés por estudiar el fenómeno del acoso escolar surge, entre otras situaciones, por los alcances y consecuencias tan negativas que genera. En el caso de los alcances, el *bullying* puede ocurrir en cualquier ámbito (escolar, familiar, laboral), en cualquier clase social y/o a cualquier edad (infancia, adolescencia, adultez); por otra parte, las consecuencias observadas van desde aislamiento, bajo rendimiento escolar, escasa autoestima y pérdida de motivación, hasta suicidio y asesinatos.

2.2 Concepto

El fenómeno de acoso escolar o maltrato entre escolares, actualmente no tiene un concepto único; las definiciones conocidas coinciden en algunos puntos, pero no son totalmente iguales.

Por ejemplo, pueden usarse los términos de violencia escolar, violencia en la escuela, maltrato entre pares, matonaje, agresión entre pares, violencia antiescuela, matón escolar, amenaza, bravucón, interacciones agresivas, intimidación entre pares y *bullying*.

Según Salgado y cols. (2012), la nomenclatura también cambia dependiendo del país que se tome como referencia, así, en algunos países europeos se usa la palabra *mobbing*, refiriéndose a aquellas acciones de pájaros y animales más pequeños en defensa de usurpadores. En Japón se usa *Ijime* y en Francia e Italia, *racket*.

“Actualmente el término más utilizado y universalmente aceptado es *bullying*, palabra que proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón, y se relaciona con conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros” (citado por Salgado y cols.; 2012: 122).

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

Algunos elementos comunes en las diferentes definiciones de *bullying* pueden ser:

- Intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño a la víctima.
- Desequilibrio de poder, donde hay un niño o niña con mayor poder sobre otro de menor poder.
- de provocación por parte de la víctima.

- Incidentes sistemáticos entre los mismos menores durante un periodo prolongado de tiempo (Salgado y cols.; 2012).

2.3 Causas del *bullying*

Si se parte de la concepción de que el *bullying* “es una situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Salgado y cols.; 2012: 133) entonces pueden identificarse dos actores principales e indispensables para que suceda tal fenómeno: el agresor y la víctima.

Estudios de Olweus en 1980 o Loeber y Stouthamer en 1986, han hecho énfasis en conocer qué condiciones o situaciones forman a un agresor y del mismo modo, cuales otras circunstancias dan por resultado a la víctima, y algunos resultados de estas investigaciones son los siguientes.

Entre los facilitadores que generan a un agresor, están:

- “Una actitud básica negativa (de la persona que cuida sobre todo los primeros años al agresor) caracterizada por carencia de afecto y de dedicación.

- Grado de permisividad del primer cuidador del niño ante conductas agresivas de este.
- Empleo por parte de los padres de métodos de afirmación de la autoridad, como es el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos.
- Factores hereditarios como el temperamento activo y exaltado del niño.
- Falta de supervisión de forma razonable de las actividades de los hijos.
- Frecuencia de conflictos, de desacuerdos o de discusiones abiertas entre los padres.
- Niños y adolescentes que ven mucha violencia en la televisión, en video y en el cine, a menudo se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de agresión.
- Condiciones de pobreza en las que se ha vivido durante la infancia en general y ciertas formas de educación y de problemas familiares en particular” (Olweus; 2006: 58-62).

Según otra perspectiva, también se pueden mencionar como condicionantes de acoso escolar:

- “Las actitudes, las costumbres y la conducta del personal de la escuela.
- La tendencia, social y familiar, a consentir ciertas actitudes desadaptadas.
- Algunos padres consienten ciertas actitudes a sus hijos que comportan que estos hagan lo que deseen en todo momento y no sean capaces para obtener ciertos privilegios o cosas deseadas, de modo que no se educa en la cultura del esfuerzo.

- Disminución del tiempo de contacto entre padres e hijos.
- El aumento de estímulos y de cantidad de información que llega a los más jóvenes y la incapacidad de los padres para filtrar estos contenidos.
- El pandillismo y la pertenencia a bandas juveniles.
- La disminución de la valoración social del docente, con lo que la autoridad del profesorado queda prácticamente anulada.
- Las leyes educativas son muy tolerantes ante situaciones disruptivas y no permiten intervenciones eficaces.
- Falta de recursos reales (humanos, formativos, materiales, económicos) para reeducar actitudes disruptivas.
- Falta del trabajo en equipo y cohesión del profesorado” (Barri; 2010: 31).

Las víctimas presentan características comunes entre ellas:

- “Ansiedad.
- Inseguridad.
- Poca independencia.
- Falta de confianza en sí mismo.
- Incapacidad para imponerse entre sus compañeros” (Olweus; 2006: 62).

Como todo fenómeno social, en este caso, el *bullying*, requiere de un grupo de factores que lo generen, que además de los arriba señalados también pueden ser: que la sociedad ha ido naturalizando y aceptando actitudes agresivas sin hacer nada al

respecto, además, que en las escuelas no existen acciones preventivas y así, han aumentado las situaciones agresivas.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

Como ya se señalaba, el *bullying* requiere, para su aparición, un complejo listado de factores: de los participantes, de los escenarios, de factores personales y de factores sociales. A continuación se señalan algunos facilitadores de la aparición del *bullying* en la escuela.

- “Falta de planeación de la clase por parte de los maestros, lo que genera que los alumnos tengan el tiempo para agredir o generar conflictos con sus compañeros.
- Falta de límites en el aula escolar, no se establecen reglas claras sobre la conducta que debe presentar un alumno y si es que las hay, no se respetan cabalmente.
- Los maestros consciente o inconscientemente, permiten, o lo que es peor, ellos mismos excluyen o separan a los alumnos menos capaces o con ciertas limitaciones y no invitan a la cohesión del grupo.
- Creencias erróneas del profesorado y directivo. Creer que la violencia y el *bullying* son maneras de forjar el carácter del alumnado, por lo que permiten que se insulten, se digan apodos, se peguen, se empujen, entre otras.
- Castigar a todos por igual pensando que así se terminarían los episodios de *bullying*” (Mendoza; 2012: 39).

- “Creer tajantemente que las actitudes agresivas de los alumnos son aprendidas en su casa y que la escuela poco puede hacer respecto a esto.
- Falta de relaciones estrechas entre profesores, padres de familia y alumnos.
- Falta de preparación del profesorado en cuanto a cómo identificar, atender y prevenir el *bullying*.
- Escuelas con población numerosa en combinación con personal docente y directivo que tengan conflictos entre ellos o que por cualquier circunstancia se encuentren divididos.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica. Existen profesores que rechazan o se muestran intolerantes ante alumnos de casa hogar, o que tengan padres en el reclusorio; o porque el estudiante tiene alguna enfermedad.
- Déficit en la conexión de los contenidos académicos con su aplicación a la vida diaria.
- Presencia de vulnerabilidad psicológica del profesorado, que puede resentir que ya no es respetado, que ha perdido fortaleza en el proceso de aprendizaje y que no son tan competentes para controlar el comportamiento del grupo durante la clase” (Mendoza; 2012: 43)

Los anteriores, son solo algunos ejemplos de las situaciones que se viven en un centro escolar, que desafortunadamente pueden estar fomentando el *bullying*.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

Las costumbres, los hábitos y la manera en que interactúan las familias al interior, en cierto momento también pueden crear a un agresor o a una víctima y desempeñar ese papel en diferentes ámbitos.

Algunos factores que forman a una víctima, de acuerdo con Mendoza (2012), son:

- Sobreprotección familiar.
- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar por la permanente presencia de la televisión.
- La forma en que los padres enseñan a los niños a afrontar los problemas.
- En el caso de las mujeres, llevarse mal con la madre y tener actitudes negativas hacia ella, las sitúa en mayor riesgo de ser victimizadas.
- Patrón de conducta de dominio-sumisión.
- La combinación de un niño sensible, prudente y tranquilo, con una madre sobreprotectora, con quien mantiene una relación muy estrecha, aunado a la deficiente relación con un padre muy crítico y distante, que no constituye un modelo masculino satisfactorio.
- El estereotipo femenino tradicional, que asume que la mujer tiene dificultades para tomar decisiones, para trabajar bajo presión o cuando tiene un conflicto y lo resuelve llorando.

- Control emocional de los padres o hermanos mayores, que no permiten que el alumnado tome sus propias decisiones.
- Padres intrusivos, que los espían.
- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan.

Para el caso de fomentar un perfil de agresor, Mendoza (2012) también señala los siguientes facilitadores:

- Familias que no se involucran emocionalmente con el hijo agresor ni monitorean las actividades de los niños fuera de la escuela.
- Violencia intrafamiliar.
- Familias disfuncionales, que obligan a los hijos a trabajar y le dan a la hija adolescente la obligación de criar a los hermanos menores.
- Abandono emocional de los hijos.
- Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias, negligentes, punitivas o totalmente laxas.
- Escasos canales de comunicación con padres que no interactúan con sus hijos para jugar o conversar.
- Hostilidad en relación con los padres.
- Carencia de figura paterna.
- Al hijo se le permite afrontar los conflictos con conductas desafiantes o de evitación.
- Comportamiento acosador con los hermanos en casa, quienes usan a los primos o a los amigos para excluir a los hermanos del grupo.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

Otro de los contextos en donde los individuos aprenden y copian actitudes, así como formas de conducirse, es la sociedad, es decir, el medio en el que se desenvuelven, las personas con las que conviven y en sí, en donde transcurre su vida.

En este ámbito, según Mendoza (2012), también se han detectado algunos facilitadores del *bullying*, como son:

- Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican ni se sienten satisfechos con su grupo étnico, presentan mayor probabilidad de participar como agresores y víctimas.
- Jóvenes que rechazan a personas que perciben diferentes por su vestimenta, por su forma de hablar o por sus rasgos físicos.
- Falta de inculcación cotidiana de valores, tradiciones y costumbres.
- Manejo de estereotipos socioculturales que dictan el comportamiento de la mujer con base en la sumisión, pasividad, cuidado de los hijos y la resolución de los conflictos emocionalmente.
- Niños y adolescentes, cuya conducta es considerada “femenina” para los chicos y “masculina” para las chicas, incrementa la posibilidad de ser victimizados en la escuela.

- Varones adolescentes con conductas atípicas con respecto a su rol de género, muestran generalmente poco interés en los juegos rudos y físicamente tienen menos habilidades para defenderse.
- Percepción equivocada de estereotipar al agresor como valiente, fuerte y seguro de sí mismo.

2.4 Consecuencias del *bullying*

De acuerdo con diferentes autores como Mertz, Cepeda-Cuervo y Barragán (citados por Salgado y cols.; 2012), el fenómeno del *bullying* ha alcanzado desafortunadamente niveles destructivos muy altos, esto en razón de que no solo afecta a la víctima, sino también a todos los participantes del fenómeno y a todos los ámbitos en que se mueven estos.

Es decir, la escuela se ve afectada, el hogar, los centros de convivencia o esparcimiento a los que se asiste y la comunidad, ya que las personas quedan afectadas en sus sentimientos y así, sus relaciones también.

En el caso de la víctima, se pueden observar consecuencias que abarcan desde dificultad en el aprendizaje, daños físicos y psicológicos, afectación en el desarrollo integral del individuo, escasa creación de vínculos afectivos, autoestima baja, sentimiento de soledad a largo plazo, problemas de salud por el debilitamiento de las defensas físicas, depresión, autolesión, angustia, fobias sociales, uso de sustancias adictivas, ausentismo escolar, relaciones sexuales prematuras e incluso violentas,

hasta desórdenes alimenticios como anorexia y bulimia, así como la posibilidad de estar incluidos en fenómenos de *mobbing* hasta el suicidio.

Para los agresores, las consecuencias también son notorias, pues aunque se pudiera pensar que son felices y conscientes de lo que hacen, no es así; incrementan las posibilidades de emprender trayectorias de vidas problemáticas, depresión, autolesión, baja autoestima, soledad, síntomas depresivos, síndrome obsesivo compulsivo, conducta delictiva y en el peor de los casos, suicidio.

Como puede observarse un pequeño conflicto escolar, si se vuelve constante y prolongado, puede generar consecuencias de amplio espectro y afectar a todos los involucrados y a sus contextos.

2.5 Tipos de *bullying*

En términos generales, los expertos manejan dos clasificaciones de *bullying*. A continuación se describe cada una.

De acuerdo con Mendoza (2011) La primera clasificación incluye ocho modalidades:

- 1) Bloqueo social: se refiere a las acciones de acoso escolar que buscan acorralar socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y la marginación o exclusión, impuesta por estas conductas de bloqueo.

- 2) Hostigamiento: se refiere a aquellas conductas que consisten en acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño. El odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los motes, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio y la imitación grotesca, son los indicadores del hostigamiento.

- 3) Manipulación social: son conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y envenenar a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima.

- 4) Coacción: se refiere a las conductas que buscan que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estos comportamientos, quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad.

- 5) Exclusión social: son conductas que buscan descartar de la participación al niño acosado.

- 6) Intimidación: se refiere a conductas que persiguen asustar, acobardar, opacar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción amenazante.

- 7) Agresiones: pueden ser directamente hacia la persona o hacia sus propiedades; incluyen esconder, romper, rayar, maltratar o doblar sus pertenencias.

- 8) Amenaza de la integridad: se refiere a conductas que buscan amedrentar mediante amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión.

En la segunda clasificación, Mendoza (2011) considera ocho modalidades.

- 1) Abuso físico: incluye pegar, empujar, sofocar, estrangular, doblar o torcer dedos, envenenar, quemar y pellizcar.

- 2) Abuso verbal: esta es la forma más común de la violencia en las escuelas. Consiste en el uso de la palabra con crueldad hacia un niño o joven, minando su bienestar moral, físico o mental.

- 3) Abuso emocional: incluye rechazar, ignorar, excluir, aislar, aterrorizar y corromper. Está enfocado en disminuir la autoestima de la víctima hasta el punto en que llega a considerarse sin valor.

- 4) Abuso sexual: realizar actos atentatorios contra la libertad sexual con violencia o intimidación y sin que medie consentimiento.

- 5) Abuso fraternal o *bullying* entre hermanos: incluye rivalidad excesiva, ridiculizar al hermano, mentir, desacreditar, golpear y agredir físicamente.

- 6) *Cyberbullying* o acoso por Internet: es el uso de información electrónica y de los medios electrónicos de comunicación para agredir y acosar a un individuo o a un grupo; puede considerarse como un delito informático.

De acuerdo con lo anterior, puede concluirse que dependiendo del tipo de agresión (física o verbal), se clasifica en una u otra categoría.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Diferentes investigadores se han interesado en estudiar y conocer lo que forma a un agresor y así también, qué condiciones llevan a una persona a ser víctima.

Para el caso del agresor, Mendoza (2011) muestra el siguiente perfil.

- Instinto de dominar a otros.
- Que el individuo se sienta herido y vulnerable.
- Individuos que no permiten la interdependencia y exigen siempre al otro que se someta a su liderazgo.
- Poseen hasta 80% menos de sentimientos que una persona normal.
- Es particularmente sensible para detectar las vulnerabilidades en su víctima.

Para la víctima también se propone un perfil.

- Individuos que nacen con un carácter dependiente.
- Se vincularán buscando a alguien quien los dirija, los guíe y les brinde respuestas y soluciones.

2.6.1 Características de los acosadores

Los diferentes estudios relacionados a identificar las características que poseen los agresores en el fenómeno del *bullying*, generalmente, coinciden en señalar las siguientes:

De acuerdo con Mendoza (2011) son en general del sexo masculino; tienen mayor fortaleza física; poseen temperamento agresivo; son impulsivos; sus habilidades sociales son deficientes; tienen deficientes habilidades para resolver conflictos; tienden a presentar falta de empatía con la víctima; carecen de autocrítica y presentan falta de sentimientos de culpabilidad; no controlan adecuadamente la ira o los impulsos; son más autosuficientes y tienen alta autoestima; utilizan el acoso como una forma destructiva de protagonismo para compensar exclusiones o fracasos anteriores; buscan autoafirmarse a través de la violencia; buscan llamar la atención; quizá fueron abusados en el pasado o en su familia exista abuso; el sentimiento de humillación y enojo que sintieron al ser abusados los lleva a volverse agresores; se sienten más poderosos que sus víctimas; presentan una integración escolar menor; son menos populares que los estudiantes bien adaptados, pero son más populares

que sus víctimas; carecen de lazos familiares estables y seguros; presentan escaso interés por el colegio; denotan dificultades en el seguimiento de límites y baja adhesión a las normas; en algunos casos, recibieron educación familiar permisiva.

2.6.2 Características de las víctimas

Para el caso de la víctima, otro de los participantes en el *bullying*, también existe un grupo de características que la describen.

De acuerdo con Mendoza (2011) las víctimas son generalmente, menos fuertes físicamente; poseen rasgos físicos muy notorios: alumnos flacos o gordos, narigones, tienen verrugas, lunares o usan gafas; no son agresivos ni violentos; se sienten débiles, inseguros y ansiosos; son más cautos, sensibles y tranquilos; son tímidos y tienen baja autoestima; llegan a tener una visión negativa de sí mismos y de sus compañeros; sienten culpa y vergüenza por no defenderse y por permitir ser abusados; son de raza diferente o de menor nivel socioeconómico; pasan mucho tiempo en casa; parecen tener intereses intelectuales y son chicos cuyas familias valoran el rendimiento escolar; su familia es sobreprotectora y fomenta la dependencia; no tienen un grupo de amigos; son adoptados o son poco populares en su clase.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Un tercer elemento en el proceso del *bullying* son los espectadores, quienes en un momento determinado se convierten en cómplices, ya sea por mirar y no hacer nada con respecto a la agresión, por incitar la agresión o por ocultarla.

Y de los espectadores, Mendoza (2011) también presentan características distintivas.

Su silencio otorga permiso al agresor de agredir a otro; manifiestan falta de carácter; demuestran inseguridad en sí mismos; expresan miedo al ser pasivos; denotan falta de empatía con la víctima y demuestran falta de compromiso.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

En la actualidad, gracias a los estudios de los expertos, se puede definir lo que es el *bullying*, sus causas, identificar a los participantes y las consecuencias. Afortunadamente, a partir de todo lo anterior se pueden formular estrategias para prevenir y afrontar tal fenómeno tan negativo para la sociedad en general.

2.7.1 Estrategias escolares

Es claro e inequívoco que siempre será mejor prevenir un acontecimiento, como lo es el *bullying*, que tratar de solucionar todo lo que genera.

Para tal caso, se presentan las siguientes propuestas de prevención, de acuerdo con Mendoza (2011):

- Desarrollar programas preventivos y campañas informativas que integren a todos los agentes de la comunidad educativa: los directivos, los maestros,

los alumnos, los padres de familia y los administrativos; con un mensaje claro: “Cero tolerancia al *bullying*”

- Intervención simultánea sobre factores individuales, familiares y socioculturales que puedan propiciar *bullying*.
- Vigilar activamente, dentro y fuera del salón de clase.
- Cuidar la forma en que se comunican los maestros con sus alumnos.
- Educar con el ejemplo.
- Que los alumnos y padres participen en conferencias, cursos y talleres sobre *bullying*.
- De igual manera, “educar en no reprimir nuestras emociones a la vez que se acepten como algo que compartimos y, en todo caso, que nos pueden ayudar a superar las situaciones negativas que vivamos y a participar de nuestras alegrías cuando ese sea el caso” (Barri; 2013: 88).
- “Formación integral de los alumnos como ciudadanos que van a vivir en sociedad con un esquema de valores positivos y socialmente aceptados” (Barri; 2013: 89).
- “Planeación de clases que reflejen respeto, tolerancia, participación, solidaridad, cohesión, paz social, empatía, asertividad, resiliencia, expresión de sentimientos y emociones, etc., creando un clima favorable para la vida en armonía, alejada de conductas agresivas e intolerantes” (Barri; 2013: 90).
- Evitar construir centros educativos con rincones y espacios difíciles de supervisar.

Otra estudiosa del tema es Guerra (referida por Mendoza; 2011), y de acuerdo con ella, en la escuela deberán tomarse las medidas siguientes:

- Promoverse el desarrollo de una identidad positiva: involucrarse en actividades escolares que fortalezcan y construyan una autoestima positiva. Reforzar las conductas positivas e ignorar las negativas. Descubrir las diferentes habilidades personales, los talentos y dones. Promover programas en los que estudiantes ayuden y guíen a los menores.
- Desarrollar el sentido de capacidad y de dominio personal: involucrar a los jóvenes en la toma de decisiones. Proveer a los niños un ambiente seguro. Entrenar a los menores y a sus familias en las estrategias para solucionar problemas.
- Desarrollar habilidades de autorregulación: educar en el manejo de emociones como el enojo, la impaciencia y la desesperación. Promover el autocontrol cognitivo. Entrenar a los padres de familia para evitar la escalada de violencia. Enseñar a compartir y a vivir en grupo. Procurar que los alumnos acudan a un consejero o psicólogo.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales: jugar en grupo de manera segura y supervisada. Organizar actividades recreativas y sociales. Brindar instrucciones para la resolución de conflictos. Desarrollar programas de servicio social.

- Educar en valores para que los niños formen un sistema de creencias prosocial (a favor de la sociedad): promover valores y normas sociales y desalentar las conductas agresivas y las normas antisociales. Estimular la conducta responsable y prosocial. Desarrollar reglas de conducta y comportamiento que brinden una guía razonable y aceptable para la convivencia. Estimular el desarrollo social y el razonamiento moral” (Mendoza; 2011).

Por otra parte, también, ya se contemplan mecanismos para afrontar los efectos del *bullying*, una vez que ha aparecido.

Para el caso de la víctima, “lo primero es hacerle ver lo que observamos en él o ella, demostrarle cariño y apoyo y ofrecerle nuestra ayuda. Decirle las cualidades que vemos en él y sus puntos fuertes, hacerle ver cuán valioso es para para ayudarlo a romper el silencio y denunciar al acosador. Ver que no es su culpa. Dedicarle tiempo. Que exprese sus sentimientos sin descalificarlos ni escandalizarse de ellos. Escucharlo con atención y aceptación. Integrarlo en un grupo, ayudarlo a hacer un grupo de amigos. Fomentar la práctica de algún deporte. Iniciar alguna actividad artística. Destacar sus habilidades y talentos ante el grupo. Propiciar situaciones en las que pueda tener éxito y pueda construir autoestima. Desarrollar su habilidad para resolver problemas o conflictos. Permitir que resuelva sus problemas por sí mismo” (Mendoza; 2011: 68-69)

En lo que concierne al acosador, es conveniente “tratar de comprender de dónde viene su conducta violenta, qué la provoca. Reconocer de dónde nace su enojo y malestar, entonces ayudarlo a reconocer sus sentimientos y los de los demás. Brindarle estrategias para el control de los impulsos, el enojo y la ira. Ayudarlo a desarrollar habilidades para resolver problemas y conflictos. Desarrollar sus habilidades de comunicación. Fomentar el desarrollo de la empatía. Estimular la capacidad de autorreflexión. Ayudar en lo posible a que su ambiente familiar se vea libre de violencia. En casos extremos, recomendar una terapia emocional para ayudarlo a manejar mejor sus emociones. Crear conciencia del daño que hace a los demás con su conducta. Poner límites claros y establecer consecuencias a la conducta indeseada. Hablar con los padres del acosador y pedirles ayuda para cambiar esta conducta” (Mendoza; 2011: 69).

2.7.2 Estrategias familiares

Para evitar y reducir las posibilidades de crear agresores o víctimas participantes del *bullying*, en el hogar pueden realizarse las siguientes acciones:

- “Asegurarse de que las experiencias familiares brinden un ambiente positivo y no tóxico.
- Estar disponible, accesible y receptivo a las necesidades del niño.
- Transmitir valores importantes como el control de impulsos, el respeto a uno mismo y hacia los demás, desarrollar habilidades sociales, cortesía o buenas maneras, empatía y responsabilidad.

- Fijar límites e intervenir cuando un comportamiento agresivo esté causando dolor a alguien.
- Imponer consecuencias en casa y respetar las consecuencias impuestas por la escuela en su caso.
- Enseñar a los hijos a disculparse y a reparar relaciones o hacer enmiendas” (Mendoza; 2011: 71-72).

Para afrontar la situación de ser una víctima de *bullying*, Wellman recomienda:

- “Que los padres deberían mantener la calma.
- Elaborar un plan de acción.
- Investigar y recopilar información.
- Hablar con su hijo y preguntarle qué quiere: ser escuchado, escuchado y aconsejado, o ser escuchado y que se intervenga en su favor.
- Dar al menor, opciones de acción: confrontar al agresor, ignorarlo, denunciarlo y conseguir ayuda, tratar de hacerse su amigo, etc.
- Hablar con las autoridades del colegio sin atacarlas.
- Observar el juego de sus hijos y las formas de interacción existentes con sus amigos.
- Nombrar con claridad el problema y ayudar a sus hijos a utilizar el lenguaje adecuado para este tipo de conductas.
- Hablar con sus hijos acerca de sus expectativas y valores y acerca de lo que se espera de ellos.

- Enseñar a sus hijos habilidades esenciales, como la forma de solucionar problemas y conflictos.
- Reforzar las conductas positivas, siempre que ocurran” (citada por Mendoza; 2011: 74-75).

En el caso del agresor, también es imprescindible ayudarla en su condición, sobre todo para evitar que sus conductas agresivas aumenten de nivel, y para esto se sugiere, de acuerdo con Wellman:

- Investigar los hechos.
- Aceptar y reconocer la agresividad de su hijo.
- Aclarar los valores familiares y explicar que se repudia el acoso, la violencia o el abuso.
- Ayudarlo a cambiar sus actitudes y su conducta.
- Aplicar consecuencias cuando existan conductas indeseadas.
- Dar seguimiento cercano.
- Buscar ayuda profesional, si es necesario.
- Acercarse a la escuela si es necesario (referida por Mendoza; 2011).

A lo largo de este capítulo, se han expuesto diferentes elementos concernientes al tema del *bullying*, desde su concepto, características, elementos que lo forman, consecuencias y estrategias de prevención, así como de afrontamiento, todo esto con el fin de aportar un panorama general del fenómeno y en la medida de las posibilidades de los interesados, contribuir a prevenirlo y en su caso, detenerlo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo, en la primera parte se plantea la descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio; asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se realizó la recolección de los datos de campo; también se hace mención de la población seleccionada para la presente indagación; finalmente, se da cuenta del proceso que se siguió a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte, se exponen los resultados obtenidos en la medición de las variables de estudio: competencias emocionales y *bullying*; se analizan los resultados de manera individual y, posteriormente, se correlacionan ambos fenómenos; para finalizar el capítulo, se hacen las interpretaciones teóricas y estadísticas relevantes.

Se expone a continuación la caracterización del diseño metodológico empleado en el presente estudio.

3.1 Metodología

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), existen diferentes corrientes como el realismo y el constructivismo, que tienen el mismo fin: la búsqueda del conocimiento, y para tal objetivo principalmente se utilizan dos métodos de investigación: el enfoque cuantitativo y el cualitativo. En este apartado se señalarán especialmente las

características del primero, pues es el que sustenta el presente trabajo de investigación.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo sigue un proceso riguroso: parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Los enfoques señalados anteriormente comparten principalmente cinco estrategias, según Hernández y cols. (2014):

- Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso, para generar otras.

En el caso de las características, cada enfoque tiene las propias, es así que el enfoque cuantitativo:

- Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.
- El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno.
- Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
- La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
- Debido a que los datos son productos de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos.
- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método, se toman antes de recolectar los datos (Hernández y cols.; 2014).

3.1.2 Investigación no experimental

La investigación no experimental podría definirse como aquella que “se realiza sin manipular deliberadamente variables” (Hernández y cols.; 2014: 152), en estos estudios no se hace variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras. En la investigación no experimental, se observan fenómenos tal cual se dan en su contexto natural, para analizarlos.

3.1.3 Estudio transversal

La investigación con un enfoque no experimental, es decir, aquella en la que no se construye el contexto y no se manipula de manera intencional la o las variables, se divide en dos tipos:

- Investigación no experimental transeccional o transversal, que de acuerdo con Hernández y cols. (2014): a) analiza cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado, b) evalúa una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo, y c) determina o ubica cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento.
- Investigación no experimental longitudinal, que según Hernández y cols. (2014) a) estudia cómo evolucionan una o más variables o las relaciones entre ellas, o b) analiza los cambios al paso del tiempo de un evento, comunidad, proceso, fenómeno o contexto.

La investigación no experimental transeccional o transversal servirá de base para el presente estudio, pues se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, concretamente, se describen las variables y se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.1.4 Alcance correlacional

“Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones solo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de estas y después, se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. Es importante señalar que las mediciones de las variables que se van a correlacionar, deben provenir de los mismos casos y participantes, es decir, no estudiar una variable en unos sujetos y la otra con otro grupo.

Al analizar los resultados de este tipo de investigación se pueden presentar tres tipos de correlaciones (Hernández y cols.; 2014):

- a) Positiva: que una variable vaya en el mismo sentido de la otra.

- b) Negativa: que una variable vaya en sentido contrario a la otra.
- c) Nula: que las variables se relacionen sin seguir un patrón sistemático común.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados para recolectar los datos en una investigación dependerán o serán elegidos de acuerdo con el enfoque de la investigación, así por ejemplo:

- Si es un trabajo meramente exploratorio, se recurre a los sondeos, archivos documentales y cuestionarios.
- Si es una investigación descriptiva, también suelen usarse los sondeos, cuestionarios y tablas comparativas.
- Para el caso de los trabajos correlacionales, se usan todos los anteriores (investigación exploratoria y descriptiva) y además, instrumentos para medir variables, además de pruebas clínicas e inventarios.

Independientemente del enfoque que se utilice para realizar una investigación, los instrumentos empleados para recabar datos deben presentar tres requisitos esenciales: a) Confiabilidad: grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. b) Validez: grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir. c) Objetividad: grado en que un instrumento solo refleja la realidad y no supuestos (Hernández y cols.; 2014).

En el caso específico del presente trabajo de investigación, en lo referente a competencias emocionales, se utiliza el instrumento de Escala de Habilidades Emocionales, adaptación del Test de Coeficiente Emocional de Bar-On.

La adaptación del Test de Coeficiente Emocional de Bar-On es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Las sumatorias de las primeras cuatro escalas conforman el coeficiente emocional (EQ) (Ugarriza; 2001).

La escala fue diseñada por Reuven Bar-On y traducida y adaptada al español por Ugarriza (2005), en una muestra de 3375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco, en el año 2015.

En la adaptación realizada por Ugarriza (2005) se analiza el nivel de confiabilidad del instrumento, obteniendo una consistencia interna entre 0.64 y 0.77 para los puntajes totales de CE (Coeficiente Emocional) con la prueba alpha de Cronbach.

En cuanto a la validez del instrumento, se analizó originalmente por Bar-On, utilizando diversas fuentes de validez, tanto de contenido, como de constructo,

convergente de contrastación con grupo criterio, confirmando que es un instrumento válido.

La estandarización en México se realizó en una muestra de 135 estudiantes de bachillerato en el año 2015, obteniendo en esta aplicación una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total. A partir de ahí se establecieron los parámetros en puntajes T para cada una de las subescalas y puntaje CE para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

En esta misma aplicación, en México, se realizó el estudio de confiabilidad mediante el método de división por mitades, obteniendo un coeficiente de 0.91.

Para evaluar la percepción de *bullying*, se utilizó la Escala INSEBULL, esta prueba se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme (Avilés y Elices; 2007). Concretamente, para esta investigación se utilizó el autoinforme.

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

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

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

Las opciones de respuesta son simples, consta de incisos y se deberá marcar una o varias opciones, de acuerdo con lo que indique el reactivo. Las instrucciones se encuentran en la primera hoja, conjuntamente con una breve explicación de lo que es el *bullying* (Avilés y Elices; 2007).

3.2. Delimitación y descripción de la población

Las investigaciones, independientemente del enfoque que manejen, deben delimitar a un grupo específico de personas a las que se estudiará y de las cuales se generalizarán datos. Los individuos, acontecimientos o fenómenos deben poseer características en común para poder hablar de resultados válidos, de acuerdo con los objetivos e hipótesis planteados en la investigación.

De acuerdo con Lepkowski (citado por Hernández y cols.; 2014), una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con un conjunto de especificaciones.

“Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo” (Hernández y cols.; 2014: 174).

Los resultados de los datos recabados solo serán válidos para la población delimitada en el trabajo de investigación y no podrán generalizarse a otras poblaciones.

En la presente investigación se toma como población de estudio a los 152 alumnos de la Telesecundaria Las Tejerías, institución ubicada en una tenencia a las orillas de Uruapan, Michoacán. Los adolescentes de entre 11 y 16 años de edad se distribuyen en dos grupos de primer grado, dos de segundo y dos de tercero.

Dichos alumnos asisten al turno matutino y la mayoría son de escasos recursos, con diferentes problemáticas como: padres separados, madres solteras, papás alcohólicos y padres analfabetas.

3.3 Proceso de investigación

El presente trabajo de investigación surge a partir de observarse relaciones irrespetuosas, discriminatorias y hasta agresivas entre los alumnos de la Telesecundaria las Tejerías. Con el fin de conocer los orígenes de tales interacciones, se procedió a plantear el problema en los términos siguientes: ¿Cuál es la relación entre las competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías y su percepción del *bullying*?

De igual manera, se delimitaron los objetivos de este trabajo, consistentes en:

1. Establecer el concepto de emoción.
2. Definir el concepto de competencias emocionales.
3. Clasificar las competencias emocionales.
4. Establecer el concepto de *bullying*.
5. Conocer las aportaciones teóricas hechas al concepto de *bullying*.
6. Analizar la importancia del estudio del *bullying* en el contexto de la pedagogía.
7. Evaluar las competencias emocionales en los alumnos de la Telesecundaria Las Tejerías
8. Medir la percepción del *bullying* que poseen los sujetos de estudio.

Se formuló una hipótesis de investigación: El nivel de competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, está relacionado con su percepción del *bullying*; así como una hipótesis nula: El nivel de competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, no está relacionado con su percepción del *bullying*.

También se estructuró una justificación de estudio, basada en que los alumnos sepan cómo funcionan sus emociones y cómo pueden fortalecer aquellas que son beneficiosas o generar las que no manejan, para vivir de una manera más productiva y satisfactoria en el plano emocional.

Del mismo modo, contarán con elementos que les permitan conocer los alcances del *bullying* y en su caso, detener tal acoso.

En función de los objetivos propuestos en esta tesis, se consideró pertinente elaborar tres capítulos que abordan de manera satisfactoria los temas aquí considerados, de manera que en el primer capítulo se maneja información sobre las emociones, sus características y también se habla de competencias emocionales.

En el segundo capítulo se conceptualiza y caracteriza al *bullying* y asimismo, se ofrecen alternativas sobre su manejo.

Finalmente, en el tercer capítulo se explica la metodología utilizada en el presente trabajo y además, se hace el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

En cuanto a la metodología empleada en el presente trabajo, puede mencionarse que se eligió un enfoque cuantitativo, se realizó una investigación no experimental, un estudio transversal, un diseño correlacional y para el trabajo de campo se utilizaron como instrumentos la adaptación del Coeficiente Emocional de Bar-On y la Escala INSEBULL, aplicados a la población total de la telesecundaria arriba señalada.

Para el momento en que se requirió recabar los datos de los instrumentos, la investigadora solicitó al director de la escuela los permisos correspondientes, así, los instrumentos fueron dados a todos los maestros de la institución para que estos los repartieran y asistieran la aplicación, la investigadora dio las instrucciones generales a cada grupo y estuvo apoyando en las diferentes dudas de la población estudiada.

En términos generales, los estudiantes escucharon con atención todas las recomendaciones proporcionadas, y se mostraron en confianza para preguntar dudas. Trabajaron en silencio y con un aceptable nivel de interés en su prueba.

Tras haber recabado los datos, se procedió al vaciado a través de un formato especial computarizado, que arroja los puntajes finales de cada escala de las pruebas mencionadas. A partir de los puntajes, se obtuvieron medidas de tendencia central

como: media, mediana y moda; medidas de dispersión como: desviación estándar, e índices de correlación como: “r” de Pearson y varianza de factores comunes.

A partir de los datos obtenidos se procedió al análisis estadístico de la información y a su interpretación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

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

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

3.4.1 Las competencias emocionales

Se afirma que la inteligencia emocional es un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Ugarriza; 2001: 131).

Particularmente, las competencias emocionales son definidas como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Bar-On EQ Test (Test de Coeficiente Emocional de Bar-On), se muestran en puntajes T los resultados de las distintas escalas y el coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 47. La media es la suma de un conjunto de datos dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual manera, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 47.

De acuerdo con este mismo autor la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 49.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones. (Elorza; 2007) El valor obtenido en la escala inteligencia intrapersonal fue de 9.

La inteligencia intrapersonal incluye la medición de la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva (Ugarriza; 2001).

Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 45, una mediana de 44 y una moda representativa de 52. La desviación estándar fue de 9.

La inteligencia interpersonal incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de las relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás (Ugarriza; 2001).

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 49, una mediana de 50 y una moda de 53. La desviación estándar fue de 10.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos (Ugarriza; 2001).

En la escala del manejo del estrés se obtuvo una media de 48, una mediana de 49 y una moda de 51. La desviación estándar fue de 8.

La escala de manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general, calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente (Ugarriza; 2001).

Por otra parte, en el escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 47, una mediana de 48 y una moda de 56. La desviación estándar fue de 13.

Esta escala incluye la felicidad y el optimismo, así como una apreciación positiva sobre las situaciones o eventos y la actitud placentera ante ellos (Ugarriza; 2001).

Finalmente, como puntaje sintetizador en el coeficiente emocional, se obtuvo una media de 93, una mediana de 91 y una moda de 84. La desviación estándar fue de 17.

El coeficiente emocional total expresa cómo se afrontan en general las demandas diarias en el plano afectivo.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los puntajes de los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, caen dentro del rango de lo normal en cuanto a las escalas de competencias emocionales, es decir, los puntajes oscilan entre 40 y 60 puntos en la media, mediana y moda; entonces, puede deducirse que los adolescentes poseen un nivel aceptable en cuanto a habilidades y destrezas que les permiten relacionarse con cierta asertividad con sus compañeros y afrontar de manera poco conflictiva fenómenos sociales.

Con respecto a los puntajes recabados sobre el coeficiente emocional, los más comunes van de 84 a 93, lo que indica que la mayoría de los estudiantes manejan cierta capacidad y habilidad para desenvolverse en el medio social; esto en razón de que los puntajes mínimos esperados en este rubro son de 80 a 120.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 24% de los sujetos se ubican por debajo de T 40; en la escala de Inteligencia interpersonal el porcentaje es de 36%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 18%; en la escala manejo del estrés es de 16% y en la de estado de ánimo es de 26%. Finalmente los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, por debajo de 80, son un 22%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente muestran que por lo menos una cuarta parte de la población estudiantil de la escuela referida, tiene problemas para reconocer y aceptar sus emociones, así como para relacionarse asertiva y empáticamente con sus compañeros.

También se detecta un porcentaje importante de alumnos que no se sienten felices o satisfechos con sus vivencias sociales y no manifiestan optimismo.

En cuestión de coeficiente emocional, también una cuarta parte de los alumnos entrevistados obtuvo un puntaje menor al deseado, lo que se traduce en pocas habilidades y estrategias para afrontar de manera positiva los retos sociales cotidianos.

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

De acuerdo con lo señalado por el psiquiatra noruego Dan Olweus, el término *bullying* se refiere a “cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (Mendoza; 2011: 9).

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

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 99, una mediana de 95, una moda de 88 y una desviación estándar de 10.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y el posicionamiento moral que hace ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta

escala fue una media de 96, una mediana de 94, una moda de 82 y una desviación estándar de 11.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 105, una mediana de 103, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 97, una moda de 80 y una desviación estándar de 10.

La escala de constatación social del maltrato, revela el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 118, una mediana de 117, una moda de 110 y una desviación estándar de 8.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 97, una moda de 86 y una desviación estándar de 7.

En la escala de vulnerabilidad, facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 102, una mediana de 103, una moda de 85 y una desviación estándar de 13.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 108, una mediana de 107, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.

Finalmente en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 102, una mediana de 100, una moda de 87 y una desviación estándar de 14.

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

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan por lo general en un nivel dentro de lo normal, los puntajes no arrojan datos de que los alumnos se perciban o consideren protagonistas agresores, también se identifica un adecuado nivel de salidas o soluciones al maltrato,

así como tampoco advierten los puntajes que los adolescentes se visualicen como protagonista víctima de *bullying*.

También es importante señalar que se deduce una adecuada integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros y además, los jóvenes muestran capacidad para identificar qué compañeros están implicados en casos de maltrato y pueden expresar temores escolares relacionados con el mismo.

Solamente la escala de constatación social del maltrato sube apenas unos puntos arriba de lo normal, indicando que los jóvenes tienen conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa.

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

En la escala de intimidación, el 8% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 7%; en la de victimización, el 25%; en la de inadaptación social, el 3%; en la de constatación del maltrato, el 59%; en la que respecta a la identificación, fue de 1%; en la de vulnerabilidad, 20%; respecto a la falta de integración social, 19%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje

preocupante fue de 20%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que una mínima parte de la población estudiantil se visualiza como agresor y esa misma cantidad de alumnos muestra falta de salidas al maltrato.

En contraparte, un cuarto de los estudiantes encuestados sienten ser víctimas de *bullying*, mientras que otra cantidad similar expresa dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.

Finalmente, más de la mitad de los resultados de este instrumento indican que los jóvenes tienen conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa.

3.4.3 Descripción de la correlación entre variables

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre la experiencia del *bullying* y las competencias emocionales, por ejemplo, Mendoza (2011) señala que para evitar el fenómeno del *bullying* o en su caso, intervenir en las situaciones ya existentes, deben tomarse medidas como: ayudar a los individuos a reconocer sus sentimientos y los de los demás; brindar estrategias para el control de los impulsos, el enojo y la ira; ayudar a desarrollar habilidades para resolver problemas y conflictos; desarrollar habilidades de comunicación; fomentar el desarrollo de la empatía; estimular la capacidad de autorreflexión; ayudar en lo posible a crear un ambiente

familiar libre de violencia; en casos extremos, recomendar una terapia emocional para ayudar a manejar mejor las emociones; crear conciencia del daño que se hace a los demás con cierta conducta; poner límites claros y establecer consecuencias a la conducta indeseada.

En la investigación realizada en la Telesecundaria de Tejerías se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación existe un coeficiente de correlación de -0.2 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala referida, existe una ausencia de correlación de acuerdo con la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

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

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

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de -0.26, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.07, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones hay una relación del 7%.

Asimismo, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.03 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización existe una ausencia de correlación.

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

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de -0.15 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social hay una relación del 2%.

Por otro lado, entre el coeficiente emocional y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.04 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de constatación maltrato existe una ausencia de correlación.

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

Entre el coeficiente emocional y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.02 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de identificación existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de identificación hay una relación del 0%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.04 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad hay una relación del 0%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración existe un coeficiente de correlación de -0.26 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.07, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social hay una relación del 7%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.15 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de total previsión maltrato existe una ausencia correlación.

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

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el anexo 5. Cabe señalar, que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de al menos 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que las competencias emocionales no se relacionan significativamente con ninguna escala de la prueba INSEBULL. De hecho, es importante señalar que los niveles más comunes de correlación entre variables son ausencia de correlación, lo que sugiere, por lo menos en esta investigación, que el coeficiente emocional presentado por los alumnos en nada se relaciona con su percepción de *bullying*.

CONCLUSIONES

Como parte final y cierre de esta investigación, es necesario dar cuenta de lo alcanzado en relación a lo planteado desde el principio del trabajo, es entonces que: los objetivos de carácter conceptual, referidos a la variable competencias emocionales, fueron logrados en el capítulo teórico número uno. Ahí se trató la definición de tal variable, su importancia en el ámbito educativo y su relevancia en la disciplina psicológica y pedagógica.

A su vez los objetivos cuatro, cinco y seis, referidos a la segunda variable *bullying*, fueron abordados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número dos.

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

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe, en los siguientes términos: Determinar la relación entre las competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías y su percepción del *bullying*.

Un aspecto relevante es concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. En este caso, de acuerdo con la investigación de campo, se corrobora la hipótesis nula: El nivel de competencias emocionales que poseen los alumnos de la Escuela Telesecundaria Las Tejerías, no está relacionado con su percepción del *bullying*.

Los hallazgos encontrados en el trabajo de campo por la investigadora, no van en la misma dirección en lo que establece la literatura revisada en esta tesis.

En lo referente al nivel de competencias emocionales, la mayoría de los alumnos presentan puntajes dentro de lo normal, sin embargo, es importante señalar que debe ponerse atención en las escalas de inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y estado de ánimo, pues en estas áreas se incrementa el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes.

Para el caso de percepción de *bullying*, también la mayoría de los puntajes caen en el rango de lo normal; es rescatable el hecho de que los alumnos son conscientes de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa.

Es recomendable que las dos variables abordadas aquí, sean investigadas en escuelas telesecundarias con características similares a la examinada en el presente trabajo. Tal indagación permitirá una comprensión más íntegra e incluyente en la institución que fue escenario de la presente investigación.

Finalmente, se puede afirmar que la investigadora responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados, en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas en un contexto específico.

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

García Solís, Silvia Janeth. (2010).
Manifestaciones del *bullying* en 2° grado de secundaria.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México.

Goleman, David. (2007)
La inteligencia emocional.
Editorial Vergara. México.

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

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

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

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

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

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

Vernon, Philip E. (1982)
Inteligencia: herencia y ambiente.
Editorial Manual Moderno. México.

MESOGRAFÍA

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)

“Las competencias emocionales”.

Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)

“El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas.”

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)

“La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula”.

Revista iberoamericana de Educación.

Recuperado de

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci06.pdf

Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2002)

“La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”.

Revista Iberoamericana de Educación.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Garaigordobil, Maite; Oñederra, José A. (2010)

“Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores”.

European Journal of Education and Psychology, vol. 3, núm. 2, diciembre, 2010, pp. 243-256.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)

“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña.”

Revista de Educación Educativa. Vol. 27. No. 2. Pp. 451-467.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321906010.pdf>

Ugarriza, Nelly. (2001)

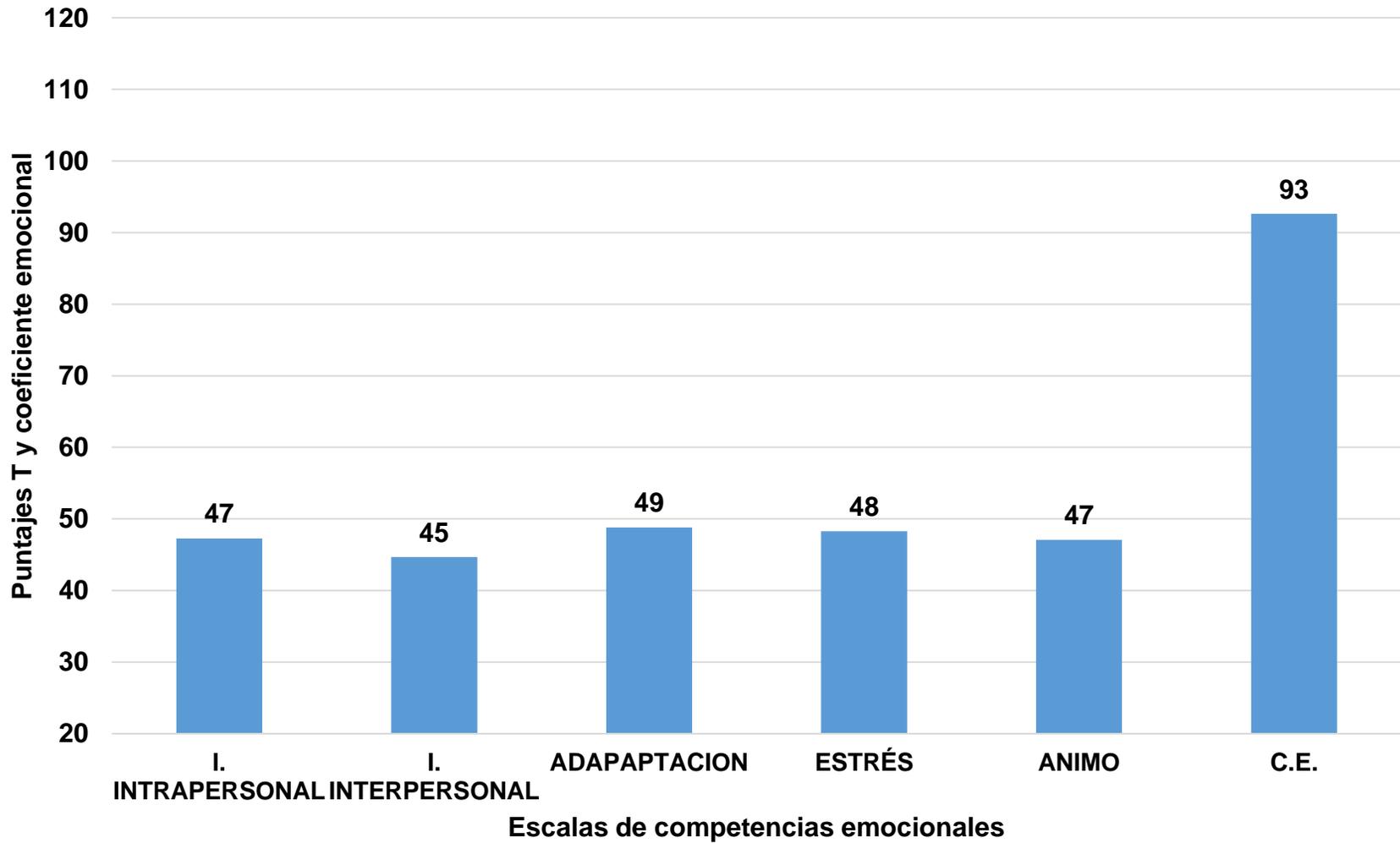
“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.”

Persona, núm. 4, 2001, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

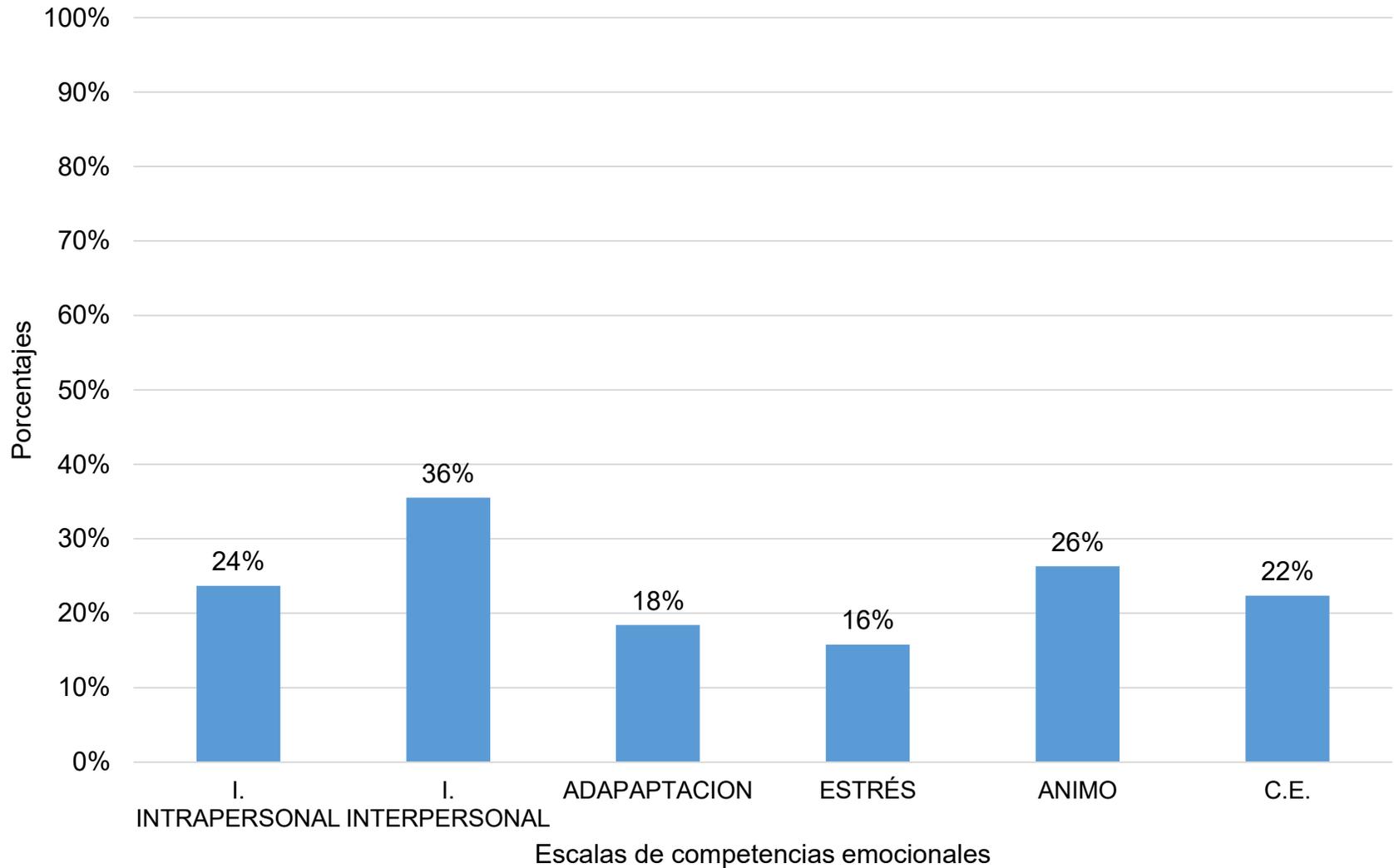
ANEXO 1

Media aritmética de competencias emocionales

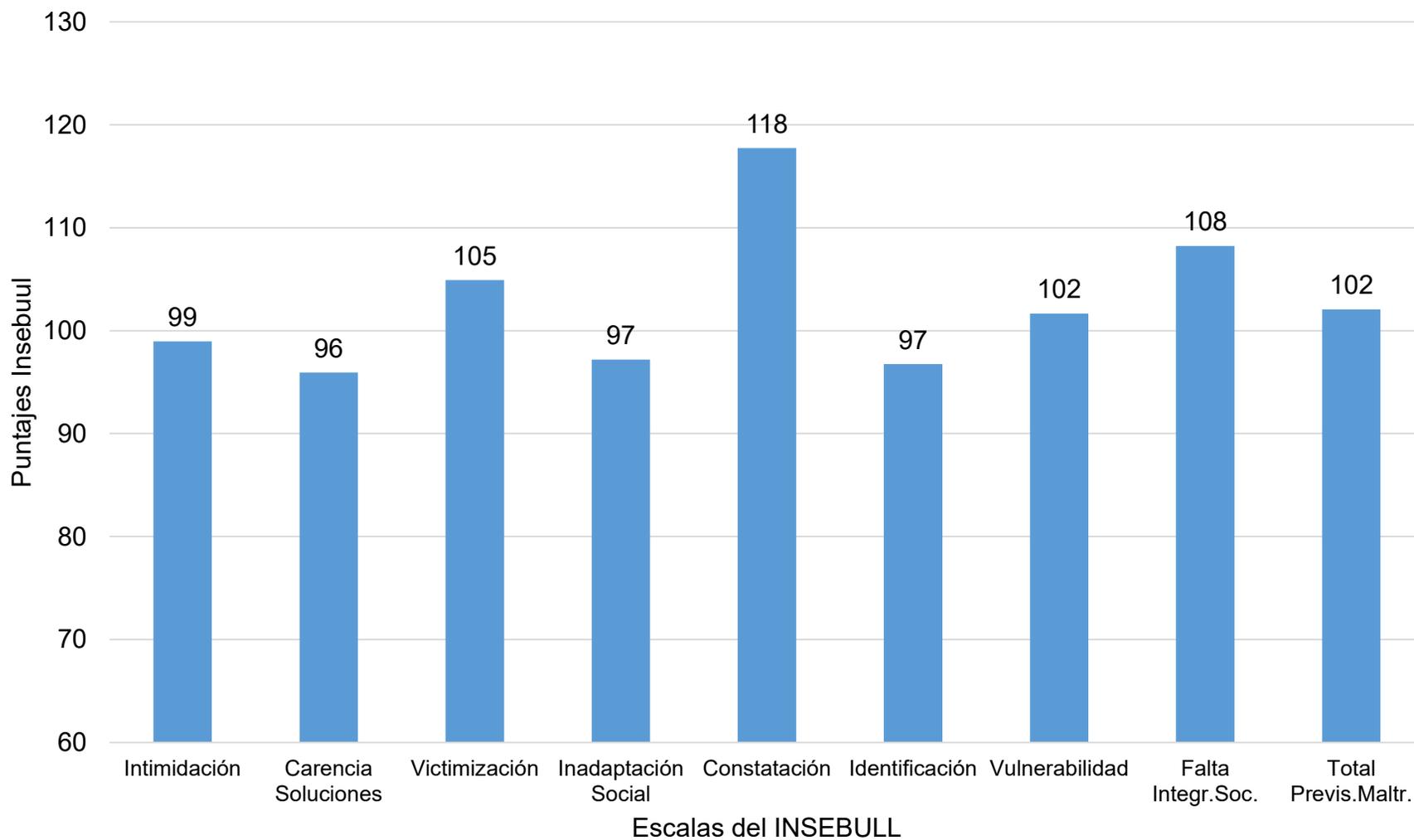


ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes bajos en competencias emocionales

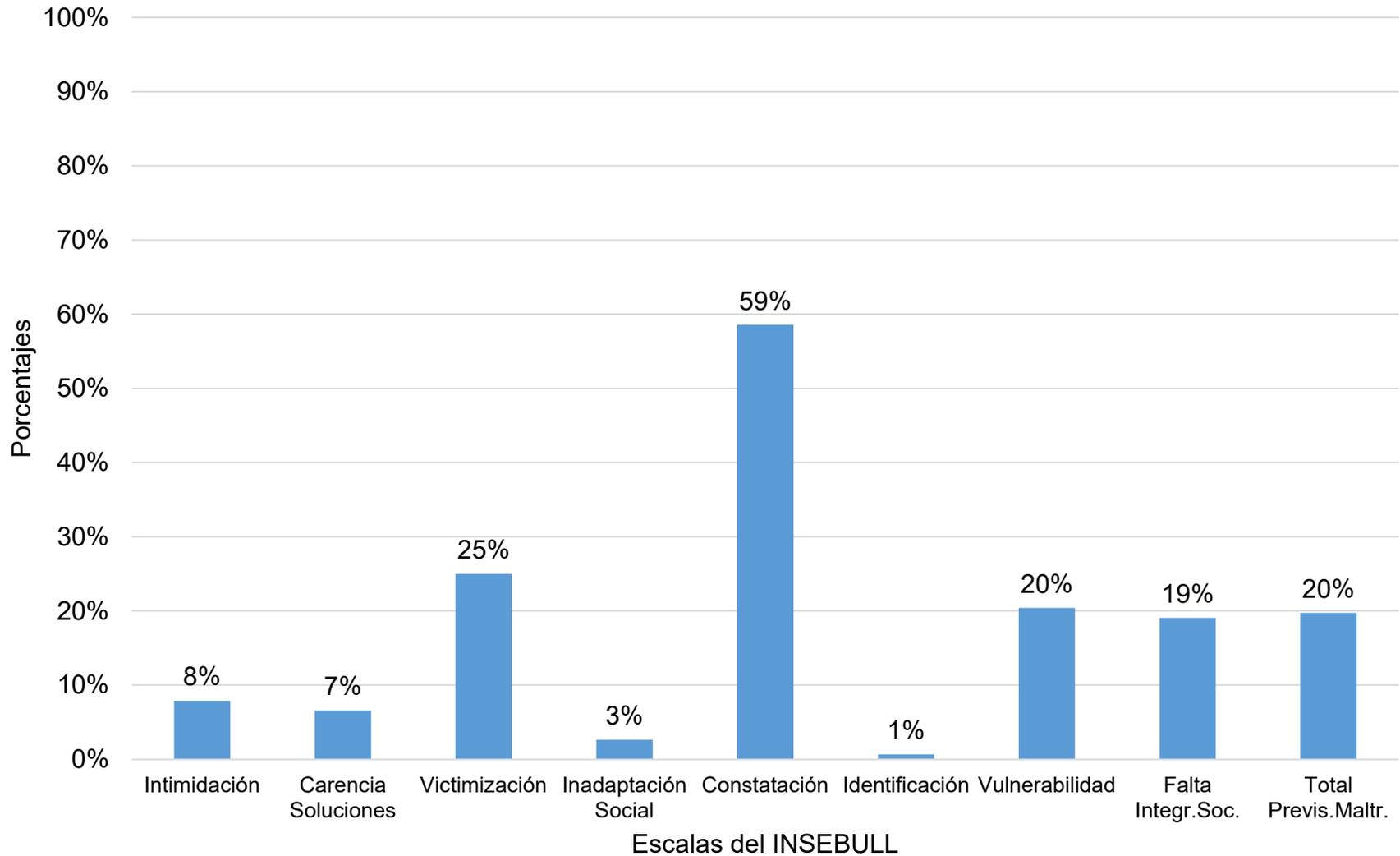


ANEXO 3
Media aritmética de las escalas de percepción del *bullying*



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntaje alto en escalas del INSEBULL



ANEXO 5
Coeficientes de correlación entre el coeficiente emocional y los indicadores
subjetivos del *bullying*

