



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*COMPETENCIAS EMOCIONALES ASOCIADAS AL
BULLYING EN LOS ADOLESCENTES*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Idolinda Cornelio Ochoa

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. 31 de enero de 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	2
Planteamiento del problema	5
Objetivos	6
Hipótesis	7
Operacionalización de las variables	8
Justificación	9
Marco de referencia	10

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual	12
1.1.1 Las emociones	13
1.1.2 El concepto de competencias	16
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	18
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales	20
1.2 Clasificación de las competencias emocionales	22
1.3 Desarrollo de las competencias emocionales	24
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual	25
1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral	26
1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar	27
1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos	28

1.5 Evaluación de las competencias emocionales	29
--	----

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	31
2.2 Concepto	33
2.3 Causas del <i>bullying</i>	35
2.3.1 Factores de riesgo escolares	37
2.3.2 Factores de riesgo familiares	40
2.3.3 Factores de riesgo sociales	44
2.4 Consecuencias del <i>bullying</i>	45
2.5 Tipos de <i>bullying</i>	47
2.6 Perfil de los acosadores, víctimas y espectadores.	48
2.6.1 Características de los acosadores	49
2.6.2 Características de las víctimas	51
2.6.3 Otros participantes en el acoso	53
2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento	55
2.7.1 Estrategias escolares	56
2.7.2 Estrategias familiares	57
2.7.3 Estrategias terapéuticas	58

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción de la metodología	60
3.1.1 Enfoque cuantitativo	60
3.1.2 Investigación no experimental	61

3.1.3. Diseño transversal	62
3.1.4 Alcance correlacional	62
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	63
3.2 Población y muestra	66
3.2.1 Descripción de la población.	66
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo	67
3.3 Descripción del proceso de investigación	67
3.4 Análisis e interpretación de los resultados	70
3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la Secundaria Don Vasco.	70
3.4.2 Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio.	75
3.4.3 Relación entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	78
Conclusiones	84
Bibliografía	86
Mesografía	88
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El presente apartado expone los aspectos esenciales que hacen referencia a lo que se denomina como proyecto de investigación.

Primero se detallan las definiciones de las variables que se abordaron en este trabajo: competencias emocionales e indicadores subjetivos del *bullying*; se mencionan investigaciones elaboradas en otros ámbitos sobre dichas manifestaciones psicológicas; de igual manera, se exponen algunas apreciaciones relacionadas con la presencia de las dos variables en el contexto donde se llevó a cabo búsqueda.

En segundo plano, se muestra el problema de investigación que impulsó a la autora a realizar la indagación de forma empírica; es decir, en ese apartado se menciona la interrogante a la que se dio respuesta al concluir el estudio. Una parte importante está conformada por la descripción de los objetivos conceptuales y empíricos que se lograron. Eso se expresa en la siguiente parte.

Se exponen, asimismo, dos hipótesis con las que se determinó la estrategia metodológica que se siguió; dicho de otra forma, se describe una denominada como de trabajo, y la otra llamada nula.

La operacionalización de las variables también se encuentra en esta sección, para establecer la forma en que se obtuvieron las evidencias de ambas variables, lo cual es una labor crítica y primordial desde un enfoque metodológico.

Se presentan, de igual forma, argumentos contundentes que fundamentan los motivos por los cuales se realizó el estudio que se encuentra en manos del lector.

Por último, se menciona una descripción del escenario en que se llevó a cabo la recolección de los datos de campo. También se muestran características que permiten que el lector comprenda el contexto que se tomó para fines prácticos.

Antecedentes

Mayer y Salovey (referidos por Extremera y Fernández; 2004: s/p) describen la inteligencia emocional como: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.”

Derivado de la inteligencia emocional, surge el término competencias emocionales que, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se describen como un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que son esenciales

para que se puedan entender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales.

Por otro lado, de acuerdo con Gómez (2013) el maltrato entre iguales comenzó a estudiarse por primera vez en Suecia, con el trabajo que realizó Olweus en 1973, quien dio un gran aporte al ámbito educativo, ya que no existían investigaciones de tal naturaleza en ese campo.

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, es descrito por Gómez (2013) como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico que un niño o un grupo de niños ejerce sobre otros, por medio de conductas que van desde las bromas o burlas hasta la agresión física.

A continuación, se presentan brevemente algunas investigaciones que se han realizado sobre el tema de indagación:

En primer lugar, se encontró una investigación llamada “Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores” elaborada por Garaigordobil y Oñederra, en el año 2010. Los autores tenían como objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima del acoso escolar y ser agresor, con parámetros asociados a la inteligencia emocional.

Se tomó una muestra de 248 alumnos con edades de 12 a 16 años, a la cual se aplicaron tres instrumentos de evaluación: el “Inventario de pensamiento constructivo”,

la “Lista de chequeo mi vida en la escuela” y el “Cuestionario de conductas antisociales-delictivas”.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que: 1) Los sujetos que recibían conductas sociales positivas, tenían alto grado de inteligencia emocional; 2) Los adolescentes que habían sufrido conductas de intimidación o *bullying*, presentaron bajo nivel de inteligencia emocional, emotividad, autoestima, tolerancia a la frustración, eficacia y poca actividad; 3) Los adolescentes que presentaron un alto nivel de conductas antisociales-delictivas, mostraban bajos niveles de inteligencia emocional, eficacia, actividad, responsabilidad y de tolerancia.

Otro estudio llamado: “La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*”, realizado por Sánchez y cols. en el año 2012, marcaba como objetivo analizar la dimensión emocional y moral, tanto de víctimas como de agresores, desde el modelo de la competencia emocional desarrollado por Carolyn Saarni.

Se analizaron tres grupos de habilidades emocionales como son: la atribución emocional, la dimensión moral de la experiencia emocional y el afrontamiento emocional.

Se llegó a la conclusión que los agresores de *bullying* presentan dificultades en las tareas sociomorales, mientras que las víctimas tienen un bajo nivel de regulación emocional y afrontamiento.

Por último, el director de la Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, mencionó algunas situaciones relacionadas al tema de estudio que presentaron los alumnos de la institución, las cuales fueron: peleas por rivalidad, exclusiones, bromas pesadas, competencia negativa, apodos, burlas, agresión por medio de redes sociales y cambio de escuela por riña; la mayoría de estas conductas continuaban debido a que los adolescentes no tenían disposición para resolverlas.

Planteamiento del problema

El estudio de las competencias emocionales es relevante debido a que estas permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Esto facilita que el individuo pueda afrontar de manera adecuada las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y la adaptación.

El *bullying* es considerado una problemática social, debido a las consecuencias (físicas y psicológicas) que tiene a corto y largo plazo, tanto para las víctimas como en los agresores.

En la actualidad, se han encontrado varios casos sobre *bullying*, que afecta desde los niveles básicos hasta los superiores. Algunos de estos han sido más evidentes cuando sucede una tragedia, por lo cual es importante una adecuada intervención.

Aunque se han realizado diversos estudios sobre la relación de ambas variables, hace falta indagar más en el nivel de educación secundaria, para poder tener un panorama más amplio sobre cómo se presenta en este ámbito.

No se conoce con exactitud en qué medida las competencias emocionales tienen relación con el *bullying* que presentan los adolescentes. A partir de lo anterior se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Hay una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying* en los alumnos de la Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

Objetivos

Las diferentes tareas inherentes al presente trabajo, se regularon mediante los lineamientos expresados a continuación.

Objetivo general

Determinar la correlación que existe entre las competencias emocionales y los indicadores del *bullying* de los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de competencias emocionales.
2. Diferenciar las principales competencias emocionales.
3. Analizar las principales aportaciones teóricas referidas a las competencias emocionales.
4. Conceptualizar el término de *bullying*.
5. Identificar los tipos de *bullying*.
6. Examinar los avances teóricos sobre los indicadores del *bullying*.
7. Medir el nivel las competencias emocionales de los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.
8. Evaluar los indicadores del *bullying* de los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.

Hipótesis

Las siguientes explicaciones provisionales sobre el tema, fueron obtenidas a partir de la bibliografía disponible; permiten concretar la realidad esperada, de tal manera que haya un punto de comparación con respecto a los resultados.

Hipótesis de trabajo

Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores del *bullying* en los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores del *bullying* en los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.

Operacionalización de las variables

En este apartado se indican los instrumentos que se utilizaron para medir las variables competencias emocionales e indicadores subjetivos del *bullying*, de las cuales consta la presente investigación.

Las capacidades emocionales se entenderán como el resultado obtenido por los sujetos de investigación, en el test de “Coeficiente emocional de Bar-On”, (adaptación). La escala fue diseñada por Reuven Bar-on y traducida al español por Nelly Ugarriza (2005).

Este instrumento fue diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos. Las escalas que mide son:

inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el coeficiente emocional.

Para la obtención de los resultados de la segunda variable, se utilizó la “Escala INSEBULL” cuyos autores son José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007). Se considera como puntajes de esta variable los obtenidos por el sujeto en el test de corrección informatizada; cuyo objetivo es evaluar el maltrato entre iguales, o *bullying* entre estudiantes.

La prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y otro heteroinforme, que al mismo tiempo tiene dos formas, una para compañeros y otra para los profesores, por lo que proporciona información de cómo ven la situación los iguales y profesores.

Justificación

La presente investigación beneficiará directamente a los alumnos de la Escuela Secundaria Don Vasco, ya que con la información obtenida se podrá conocer en qué medida las variables se presentan en cada uno de los sujetos de estudio. Es importante que se conozcan estos datos, debido a que estas variables pueden influir tanto en el desarrollo académico como en el personal.

De igual manera, tendrá efectos positivos en la secundaria, ya que, al conocer los resultados, la dirección y los maestros podrán establecer estrategias encaminadas al beneficio de los alumnos de la institución.

Por medio de este trabajo se dará un aporte a la psicología sobre la relación entre las capacidades emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying*; los resultados que surjan de la investigación podrán dar pie a nuevas investigaciones sobre las variables que ayudarán a crear nuevos conocimientos de estas.

En la Universidad Don Vasco, se tendrán más antecedentes sobre la presente investigación, que serán de gran utilidad para que las próximas generaciones tengan más opciones de consulta al momento de realizar sus investigaciones, o bien, para los estudiantes de otras carreras que estén interesados en conocer ampliamente el tema.

Marco de referencia

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, ubicada en calle Cuauhtémoc 6, Colonia Centro. Esta institución privada fue fundada en 1991.

Esta secundaria tiene como misión “ser una institución de educación, forjadora de personas con una inquebrantable robustez de espíritu, formadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos; conscientes de su trascendencia en

cuanto a su origen y destino y reconstructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva.”

La forma en que ellos se proyectan a futuro es como “la institución de mayor prestigio académico de la región, que sustenta su quehacer en criterios educativos orientados al desarrollo integral de los estudiantes; con personal docente y administrativo competente y con la infraestructura que asegura una institución de vanguardia”.

Su infraestructura está conformada por un edificio que cuenta con 12 aulas, un laboratorio, un salón de usos múltiples, cinco oficinas, una cancha de fútbol, una de básquetbol y un pequeño espacio con área verde.

Dicha institución cuenta con 16 profesores, de los cuales la mitad son normalistas y la otra parte cuentan con diversas profesiones. Tiene una matrícula de 249 alumnos distribuidos en 1°, 2° y 3° grado.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En la actualidad, el tema de las competencias emocionales está tomando cada vez más relevancia, debido al impacto que tienen en el desempeño de las personas ante diversas situaciones que surgen en la vida diaria. Por ello, es importante conocer los orígenes de cada palabra que compone el término, para comprender de una forma más amplia el concepto.

En el presente capítulo se abordarán las diferentes definiciones sobre la variable, cómo se puede desarrollar, la manera en que se clasifican, la importancia que tienen en los diversos ámbitos y sus métodos de evaluación. Todo con la finalidad de comprender ampliamente la variable de estudio.

1.1 Marco conceptual

Actualmente el tema de las competencias emocionales ha tenido mucho auge en diversos ámbitos; sin embargo, según Bisquerra y Pérez (2007), en el campo de la psicología el término aún se encuentra en discusión, lo que no está en duda es la necesidad y relevancia de que la persona cuente con competencias emocionales.

Por otra parte, al término se le confunde con inteligencia emocional y educación emocional. Por lo cual es importante diferenciar estos conceptos. La inteligencia

emocional es un constructo hipotético que pertenece al ámbito psicológico. Por otro lado, la educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo es aumentar el desarrollo de las competencias emocionales para lograr un crecimiento integral en la persona y así, pueda enfrentar las situaciones de la vida.

La competencia emocional juega un papel importante en la interacción persona-ambiente, lo cual implica que otorga importancia al aprendizaje y desarrollo.

1.1.1 Las emociones

A través del tiempo, la emoción ha jugado un papel importante en la evolución y adaptación de los seres inteligentes; a pesar de esto, existe poco desarrollo de la psicología de la emoción, debido a la dificultad que se presenta al definirla, las diversas formas de entenderla, la división del proceso, las complejas metodologías que se utilizan en los diversos temas de estudio y las dificultades que implica su estudio científico.

Socialmente, Darwin (Referido por Garrido; 2000) destacó la función de la expresión y del comportamiento emocional, argumentando que los gestos, posturas y expresiones faciales servían para transmitir información de un animal a otro.

Con el paso de los años, los científicos se dieron la tarea de estudiar las diferencias inter e intraindividuales, con la finalidad de lograr establecer principios y

leyes que describan la diversidad de manifestaciones que presenta cada individuo en la experiencia emoción (Palmero y cols.; 2002).

Gracias a estas y otras aportaciones, algunos autores han elaborado diversas definiciones que permiten tener una idea más cercana de lo que implica el término “emoción”.

Pinillos (citado por Palmero y cols.; 2002: 18) la ha definido como un “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce a gestos, actitudes u otras formas de expresión”.

Por su parte, Kleinginna y Kleinginna (referidos por Palmero y cols.; 2002) la describen como un conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, que son reguladas por los sistemas neuronales y hormonales que: a) Pueden generar experiencias afectivas; b) producir procesos cognitivos; c) provocar adaptaciones fisiológicas; d) propiciar una conducta que puede ser con frecuencia expresiva, encaminada a una meta y adaptiva.

Lang (citado por Palmero y cols.; 2002) afirma que existen tres sistemas de respuesta que la componen, los cuales son necesarios para poder comprenderla en su totalidad: 1) el neurofisiológico-bioquímico, 2) el conductual expresivo, 3) el cognitivo.

Para etiquetar los diferentes estados afectivos y emocionales, existen los llamados “descriptores emocionales”; según Palmero y cols. (2002) existen cuatro principales, los cuales son:

- 1) El afecto: se refiere al valor que una persona da a las diversas situaciones que se le presentan.
- 2) El humor o estado de ánimo: es una forma específica de estado afectivo, que involucra la existencia de un grupo de creencias respecto a la posibilidad que tiene la persona de sentir placer o dolor en el futuro.
- 3) La emoción: es el resultado de la relación persona-ambiente y la describe en el momento presente; es también una forma concreta de afecto, uno de sus componentes es el sentimiento, su duración es menor que el humor.
- 4) El sentimiento: se refiere a la evaluación que un sujeto hace cuando surge un evento emocional; constituye la experiencia subjetiva de la emoción.

Actualmente, las emociones se describen como los procesos que se presentan a partir de la presencia de algún estímulo interno o externo, que se ha evaluado y valorado con la capacidad de provocar un desequilibrio en el organismo; dan lugar a una diversidad de respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que se encuentran relacionados con la adaptación de un organismo a las condiciones del medio ambiente (Palmero y cols.; 2002).

1.1.2 El concepto de competencias

En las últimas décadas se ha generado un profundo interés por conceptualizar el término competencia, lo cual no ha sido una tarea sencilla debido a los diversos significados que se le atribuyen; en ese sentido Prieto (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) diferenciaba seis diversas acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. La mayor parte de las investigaciones que se había realizado sobre el tema, estaban basadas en las competencias profesionales.

Para Bunk (Referido por Bisquerra y Pérez; 2007), las competencias son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que son indispensables para realizar una profesión, solucionar problemas de manera autónoma, flexible y tener la capacidad de participar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.

Por su parte, Tejeda (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2) las conceptualiza como un “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares”.

Actualmente, las competencias son vistas como la capacidad de mover correctamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes

esenciales para ejecutar diversas tareas con un cierto grado de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez; 2007).

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que las características principales de la competencia son:

- 1) Es aplicable en las personas.
- 2) Requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integradas entre sí.
- 3) Implica capacidades informales y de procedimiento aparte de las formales.
- 4) Es inseparable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, ligado a la experiencia.
- 5) Está compuesta por un potencial de acción relacionado con la capacidad de movilizarse o de actuar.
- 6) Se incorpora en un ambiente específico que tiene unos referentes de eficacia y cuestiona su transferibilidad.

Según Bisquerra y Pérez (2007) existen dos clases de competencias: las de desarrollo técnico-profesional y las de desarrollo socio-personal; las primeras están situadas en los conocimientos y procedimientos relacionados al ámbito profesional o especialización, que son necesarios para el desempeño de una actividad laboral; por su parte, las de desarrollo socio-personal giran en torno a los aspectos personales e interpersonales.

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

Diversos autores han realizado críticas fuertes sobre las pruebas de inteligencia y los estudios genéticos de esta. Ellos afirman que no existe ninguna teoría clara al respecto. Por su parte la inteligencia está compuesta por diversas habilidades, no solo por una entidad definida; por lo que las habilidades que el examinador incluye en una prueba grupal o individual, van de acuerdo con su propio criterio, lo cual es subjetivo (Vernon; 1982).

Vernon (1982) se refiere a la inteligencia como las habilidades generales, las tácticas del pensamiento y el grado conceptual general, que se utilizan en un rango extenso de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se forman esencialmente por medio de la interacción con las experiencias ambientales cotidianas personales y también mediante la estimulación escolar.

El CI ayuda a pronosticar las próximas realizaciones, debido a que un niño debe ser capaz de utilizar su capacidad de razonamiento adquirido, para aplicarlo en el estudio de un tema nuevo. Sin embargo, la inteligencia superior no determina el éxito en la escuela, ni la baja el fracaso.

A lo largo del tiempo, los teóricos más sobresalientes del CI han intentado poner las emociones dentro del círculo de la inteligencia, ya que consideraban que estaba ligado directamente uno con otro. Por su parte Thorndike mencionó en un artículo de Harper's Magazine que una parte de la inteligencia emocional, la inteligencia social, la

facultad de entender a los demás y la actuación social de acorde a la situación, era un aspecto integrado al CI del individuo (Goleman; 2007).

Otros psicólogos de ese tiempo dudaban de la inteligencia social, debido a que la consideraban como una habilidad para manipular y hacer que la persona haga lo que el otro desea; esto se reforzó en año 1960, tras la publicación de un destacado escrito sobre las pruebas de inteligencia, en el cual se declaró que la inteligencia social era un término inútil (Goleman; 2007).

En años más recientes, cada vez más psicólogos han llegado a la conclusión de que los conceptos del CI estaban encasillados en las habilidades lingüísticas y matemáticas, y el desempeño en CI era una manera para predecir en lo académico, pero cada vez menos en lo social (Goleman; 2007).

Peter y Salovey (referidos por Goleman; 2007) describieron minuciosamente las formas en que se puede aplicar la inteligencia en a las emociones y propusieron cinco esferas principales que forman parte de la inteligencia emocional, que son las siguientes:

1. Conocer las propias emociones: tener conciencia de uno mismo, saber identificar el sentimiento cuando este se presenta.
2. Manejar las emociones: controlar los sentimientos para que sean los correctos, es una capacidad que se basa en la autoconciencia.

3. La propia motivación: organizar las emociones para que estén a disposición de un objetivo, es primordial para prestar atención, para la automotivación, el autodomínio y creatividad.
4. Reconocer las emociones: la empatía es una habilidad esencial en las personas, que sirve para que puedan comprender las señales sociales que muestran lo que otros necesitan y se basa en la autoconciencia emocional.
5. Manejar las relaciones: se refiere a la habilidad para manejar las emociones de otros; las personas con esta capacidad se desenvuelven perfectamente en cualquier situación que se relacione con la interacción serena con los demás.

Por su parte, Baron (citado por Ugarriza; 2001: 131) define la inteligencia emocional 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”.

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales

Aún se encuentra en discusión la delimitación del constructo de competencia emocional, ya que los expertos no han llegado a un acuerdo en común. El desacuerdo se encuentra en la propia designación, debido a que diversos autores la llaman de tres formas diferentes: competencia emocional, competencia socio-emocional y el plural de competencias emocionales o socio-emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

Salovey y Sluyter (citados por Bisquerra y Pérez; 2007) proponen cinco dimensiones esenciales en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Por su parte, Goleman, Boyatzis y Mckee (citados por Bisquerra y Pérez; 2007) proponen cuatro dominios, los cuales son: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones; incluían la existencia de dieciocho competencias.

Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) relaciona la competencia emocional con la demostración de la autoeficacia, al manifestar emociones en las transacciones sociales. Dicho autor conceptualiza la autoeficacia como la facultad y habilidades que tiene el individuo para alcanzar los objetivos esperados.

Tanto el lugar como el tiempo son factores que condicionan la competencia emocional, debido a que la persona puede experimentar incompetencia emocional al exponerse en los contextos para los que no está preparada.

Por último, Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias emocionales como un grupo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que son indispensables para poder comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales.

1.2 Clasificación de las competencias emocionales

A través del tiempo, diferentes autores se han interesado en las competencias emocionales, no solo en definir las, sino también en conocer las diversas áreas que las conforman.

Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que las competencias emocionales se pueden clasificar de la siguiente forma:

1. Conciencia emocional: es la capacidad para identificar las emociones propias y de los demás, al igual que conocer el clima emocional de cierto contexto.
2. Regulación emocional: facultad de controlar las emociones de manera adecuada, logrando así tener conciencia de la interacción entre la emoción, cognición y comportamiento; para contar con estrategias de afrontamiento y estimular la autogeneración de emociones positivas.
3. Autonomía emocional: la constituye un conjunto de características y elementos asociados con la autogestión personal, entre los que se encuentran la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad y la autoeficacia emocional.
4. Competencia social: capacidad para entablar relaciones positivas con otras personas. Se requiere el dominio de habilidades sociales, tener respeto por los otros, capacidad para la comunicación efectiva, compartir emociones, comportamiento pro-social, asertividad, capacidad para regular las emociones de los demás, prevención y solución de conflictos.

5. Competencias para la vida y el bienestar: facultad para adquirir comportamientos adecuados y responsables para enfrentar de una forma satisfactoria los desafíos de la vida diaria en diversos ámbitos, al igual que con las situaciones particulares con las que la persona tiene que lidiar.

Por otro lado, Bar-On (citado por Ugarriza, 2001) las clasifica de la siguiente manera:

1. 1.Componente intrapersonal: está compuesto por diversas habilidades como la capacidad que tiene una persona para comprender sus emociones, para expresar de ideas sin dañar a otros, aceptarse a sí mismo, la capacidad para realizar lo que desea dentro de sus posibilidades, tener la independencia en la forma de actuar y pensar.
2. Componente interpersonal: está integrado por la habilidad de entender los sentimientos de otros, para establecer relaciones satisfactorias y para ser un individuo activo dentro de un grupo social.
3. Componente de adaptabilidad: lo conforman la habilidad para identificar los problemas y buscar la resolución de estos, la capacidad para separar lo que se siente de lo que realmente existe y la flexibilidad de adaptarse a las situaciones que están en constante cambio.
4. Componente del manejo del estrés: esta área reúne dos habilidades para controlar el estrés, en primer lugar, está la habilidad de tolerar eventos, situaciones adversas y poder enfrentarlo de manera positiva; en segundo está la facultad de resistir los impulsos y controlar las emociones.

5. Componente del estado de ánimo: lo componen la capacidad de satisfacción que la persona tiene de su vida y la habilidad para ver las circunstancias de forma positiva a pesar de las adversidades.

1.3 Desarrollo de las competencias emocionales

Las competencias emocionales no son un rasgo propio de la personalidad ya que son producto de las experiencias o aprendizajes que la persona adquiere a través del tiempo.

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2002), existen cuatro componentes que permiten el desarrollo de las competencias emocionales:

1. Percepción y expresión emocional: la persona debe reconocer de manera consciente sus emociones, ya que de esa manera puede ejercer control sobre ellas, logrando así expresarlas de forma adecuada.
2. Facilitación emocional: las emociones y el pensamiento se encuentran conectados, por lo cual se deben utilizar las emociones a disposición del pensamiento, para que se pueda razonar adecuadamente y tomar mejores decisiones. Es importante tomar en cuenta que la forma en que la persona se sienta guiará sus pensamientos que tendrá y afectará en diversas áreas.
3. Comprensión emocional: el individuo debe aprender a conocer sus propios sentimientos, conocer sus propias necesidades y deseos, qué situaciones, personas y eventos provocan ciertos sentimientos, qué pensamientos causan

dichas emociones y qué repercusiones genera. Es necesario que se reconozca individualidad de cada persona, debido a que no todos experimentan los mismos sentimientos ante situaciones semejantes, dado que cada uno tiene diversos miedos necesidades, deseos y odios.

4. Regulación emocional: consiste en modular la reacción emocional que se presenta ante situaciones impactantes, ya sean de positivas o negativas. La persona que tiene esta habilidad, es capaz de enfocar su atención a pensamientos que le permitan adaptarse al ambiente y evitar alteraciones emocionales.

Es importante tomar en cuenta que se deben ejercitar y poner en práctica las capacidades emocionales mencionadas con anterioridad, para que formen parte del repertorio emocional de la persona.

En el ámbito escolar, los profesores juegan un papel importante, ya que ellos influyen directamente en la regulación emocional de los estudiantes; lo ideal sería que, en las competencias emocionales, se incluyeran en la formación del alumno para que se logre una mejor convivencia en el aula.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual

La influencia positiva que surge a partir de un sano desarrollo de las competencias emocionales en las diferentes situaciones de la vida, se sustenta en

diversas investigaciones, en las que se observan las consecuencias positivas que se generan a medida que la persona va adquiriéndolas (Bisquerra y Pérez; 2007).

Los aportes de estos estudios son de gran importancia en el diseño de intervenciones educativas, debido a que van encaminados a promover el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

En la actualidad, se sigue investigando la aplicación práctica en el ámbito escolar; se pretende conocer el impacto que tendrán en la educación de los ciudadanos.

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral

A finales del siglo XX, diversos investigadores, empresarios y encargados de recursos humanos se han preocupado por los efectos que genera la competencia emocional en el ámbito laboral; el impacto que tiene, debido a las consecuencias económicas que los avances científicos aportan a las empresas, hace que sea un ámbito de gran interés e inversión.

Por otra parte, varios autores hacen hincapié en la relevancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el aumento de las habilidades socio-emocionales, para que se logre una mejor comunicación y cooperación.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), algunas de las consecuencias positivas que se dan con el implemento de las competencias emocionales en los trabajadores son: permiten, de forma adecuada, dar solución a situaciones delicadas que surjan con los compañeros, promueve una sana relación con los clientes, las críticas de los jefes se toman con mejor actitud, no se dan por vencidos ante las tareas que se les piden y enfrentan adecuadamente los retos.

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar

Se han elaborado diversas investigaciones para observar la influencia que tienen las competencias emocionales en el desempeño académico de los estudiantes, en las cuales se han encontrado resultados que se contradicen.

Los primeros estudios anglosajones fueron realizados en el ámbito universitario, en donde los autores encontraron que existen una relación directa entre las capacidades emocionales y el rendimiento académico de los estudiantes. Tiempo después los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) rechazaron que exista una relación entre ambas variables (referidos por Extremera y Fernández-Berrocal; 2002).

Es probable que la relación que existe entre las capacidades emocionales y el desempeño académico, no sea de manera directa y que existan otros factores que estén influyendo en los alumnos.

Así como lo demostraron Fernández-Berrocal y cols. (citados por Extremera y Fernández-Berrocal; 2002) en un estudio realizado, en el que encontraron que las capacidades emocionales intervienen en la salud mental de los estudiantes y esta, a su vez, se relaciona e interfiere en el rendimiento académico.

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos

Además del área laboral y educativa, la dimensión personal también requiere del desarrollo de las competencias emocionales. Debido a lo anterior, surgen algunas aportaciones sobre la importancia que tiene su aplicación en el ámbito familiar, en las relaciones de pareja y en las relaciones interpersonales. Comienzan a aparecer trabajos que analizan las competencias para la vida y las vinculan con los beneficios que generan en el bienestar subjetivo (Bisquerra y Pérez; 2007).

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la influencia del desarrollo emocional en la salud es otro de los aspectos que ha generado varios estudios y es el centro de atención de la psiconeuroinmonología, que inicio en 1983 por Adler y otros. En los trabajos realizados, se encontró que las emociones influyen en la salud, al igual que existe un vínculo físico entre el sistema inmunológico y el nervioso, ya que el primero depende del otro para que funcione óptimamente.

Tras la experimentación de emociones negativa, el sistema inmunológico se va debilitando; se da el efecto contrario con las positivas, ya que ayudan a la persona a sobrellevar las enfermedades y agilizar el proceso de recuperación.

Por lo anterior, es de gran importancia que la persona no se deje llevar por los sucesos externos y que adquiriera los recursos necesarios para afrontar las situaciones con una actitud positiva.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales

Existen diversos métodos para la evaluación de las competencias emocionales, que se pueden utilizar en los diferentes ámbitos.

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2004), uno de los primeros cuestionarios que han sido utilizados por los científicos es la Trait-Meta Mood Scale (TMMS), el cual proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional de la persona. Contiene tres dimensiones que son: claridad emocional, atención a tus sentimientos y la reparación de tus emociones.

Otro instrumento semejante al anterior es la escala E de Schutte, que proporciona una única puntuación de inteligencia emocional; aunque algunos investigadores encontraron que esta escala puede dividirse en cuatro subfactores: 1) percepción emocional; 2) manejo de emociones; 3) manejo de emociones de los demás; 4) utilización de las emociones (Extremera y Fernández-Berrocal; 2004).

Existe otro instrumento llamado inventario EQ-i de Bar-On, el cual contiene 133 items y está compuesto por cinco factores generales, de los cuales se derivan quince

subescalas: 1) inteligencia intrapersonal; 2) inteligencia interpersonal; 3) adaptación; 4) gestión de estrés; 5) humor general.

Higuera y Cueto realizaron una adaptación de este instrumento para uso experimental en Perú, hicieron la traducción de los aspectos esenciales del manual técnico del inventario de cociente emocional y expusieron normas expresadas en los cocientes emocionales para la interpretación de puntajes directos del inventario (mencionados por Ugarriza; 2001).

Como se ha podido observar mediante este capítulo, el tema de las competencias emocionales sigue en debate, pero lo que está totalmente claro y se ha puntualizado, es la importancia que tiene el desarrollo de estas en las personas. A continuación, se examinarán en el siguiente capítulo, los aspectos más importantes de la segunda variable: el *bullying* o acoso escolar.

CAPÍTULO 2

***BULLYING* O ACOSO ESCOLAR**

En este capítulo se expondrán, de manera sustentada, algunas investigaciones que se han realizado sobre el acoso escolar, también entendido como *bullying*, así como las aportaciones que han dado destacados autores sobre su definición, al igual que los factores que están involucrados en la presencia de la variable, que desencadenan las múltiples consecuencias en los individuos involucrados.

Es importante que se identifiquen las diversas formas en que se da el acoso, las características que presentan los sujetos implicados y las estrategias que pueden emplearse para prevenir y tratar el problema de acoso escolar; por ello, también se abordarán en el presente capítulo.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

A través del tiempo, el *bullying* ha sido un tema de gran interés entre los investigadores, ya que han realizado trabajos que permiten conocer los aspectos que lo conforman.

En un estudio realizado por Gallo y cols. (citados por Salgado y cols.; 2012) sobre la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar, se encontró en el grupo de los agresores manifestaba asociaciones con la escala de ansiedad,

somatizaciones y conductas desafiantes con la autoridad; por su parte, las víctimas-agresores tuvieron asociación con problemas de atención, comportamiento desafiante y desobediente con las figuras autoritarias; por último, las víctimas se asociaban con la ansiedad. Estos autores concluyeron que el acoso escolar se relaciona con la psicopatología y eso implica una atención psiquiátrica oportuna.

Por otro lado, en una investigación realizada por Lucio (2012), se encontró que cuatro de cada diez estudiantes de nivel medio superior, son afectados por la violencia escolar; la principal forma de maltrato que afecta al 41.4% de los alumnos es el desprestigio de la imagen ante otros, también se observó que gran parte de la violencia escolar la generan los profesores; los alumnos que son agredidos por los profesores también lo son por sus compañeros y pueden llegar a convertirse en acosadores.

Recientemente, Santoyo y Frías (2014) elaboraron una investigación con el objetivo de examinar la prevalencia del acoso escolar en escuelas de nivel medio superior en México, los actores involucrados y sus características. De acuerdo con los resultados obtenidos, uno de cada tres estudiantes se ha involucrado en el acoso escolar, los actores involucrados están constituidos por víctimas (15.4 %), agresores (8%), observadores (66.2%) y víctimas-agresoras (10.4%). Se encontró que las víctimas-agresoras sufren cuando ejercen la violencia, por lo que se infiere que acosen a estudiantes que no son sus agresores; los resultados marcaron que el sufrir violencia física en el hogar y/o haber sido testigo de violencia física, al igual que los conflictos en la escuela y el ambiente del vecindario, aumentan el riesgo de formar parte del acoso escolar.

Estas son algunas de las investigaciones más recientes que se han realizado sobre el fenómeno, en las cuales se pueden observar las relaciones que tiene con la psicopatología, la prevalencia en escuelas, formas de acoso escolar más común, los implicados y sus características, que permiten tener un conocimiento más amplio sobre la variable.

2.2 Concepto

El término *bullying* también conocido como acoso escolar y hostigamiento escolar, fue introducido hace más de dos décadas por el psiquiatra Dan Olweus, el cual hace referencia a cualquier forma de maltrato físico, psicológico o verbal que se genera entre escolares de manera continua a lo largo de un determinado tiempo (Mendoza; 2011).

De acuerdo con Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012) la palabra *bullying* se deriva del inglés *bully*, que significa matón o bravucón, y está directamente relacionada con conductas que se asocian a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos y algunos otros. Mientras que *to bully*, se refiere a la intimidación por medio de gritos, amenazas y maltratar a los débiles.

Por otra parte, Olweus (2006) definió el *bullying* como una situación de acoso e intimidación, en donde se agrede al estudiante o este se vuelve víctima al encontrarse expuesto, de manera continua durante un tiempo, a acciones negativas que realiza un alumno o varios de ellos.

Otro concepto acercado a la realidad y a los parámetros distorsionados de la convivencia acerca del *bullying* es: “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de la situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento”. (Salgado y cols.; 2012: 134).

A pesar de que algunos autores perciben al *bullying* y a la violencia escolar como sinónimos, García (citado por Sánchez y cols.; 2012b) define la violencia escolar como una acción que se da de forma intencional y dañina entre los integrantes de la comunidad educativa y se presenta en las instalaciones escolares, o en otros espacios directamente relacionados, percibiéndola como las manifestaciones de agresión que están relacionadas directamente con la institución escolar y sus miembros, luego entonces, esta postura la reafirma Mendoza (2014), quien expone que en la violencia escolar, ambos alumnos se dañan y en el *bullying* solo la víctima es agredida.

Para que pueda considerarse como *bullying*, debe presentarse de manera constante, repetitiva y con el objetivo de intimidar a la víctima; implica un abuso de poder, ya que la ejerce un agresor más fuerte. La víctima queda expuesta de forma física y emocional ante el sujeto que la maltrata, generándole consecuencias psicológicas.

Según Mendoza (2011), algunos investigadores consideran que existen cuatro elementos principales para poder etiquetar una conducta como *bullying*:

- La conducta es agresiva y negativa.
- Se lleva a cabo en diversas situaciones.
- Surge en una interacción donde existe un desequilibrio de poder entre los involucrados, que es percibido de esa forma por el agredido, aunque esa no sea la realidad.
- La conducta es intencional, deliberada y cumple un objetivo.

De acuerdo con Barri (2013) Los casos que se presentan de *bullying*, suelen pasar inadvertidos ante los profesores, ya que las manifestaciones que alcanzan a percibir son mínimas, por lo que es de suma importancia que se detecte cualquier comportamiento anormal y que se escuche a las familias que informen sobre la posible presencia del *bullying* en sus hijos, ya que solo de esa forma se podrá aceptar o negar la presencia del fenómeno en la escuela.

2.3 Causas del *bullying*

La agresividad forma parte de la naturaleza humana, pero cuando esta es mal manejada, surge la violencia. Aunque existen factores evolutivos ligados a la violencia, los aspectos biológicos no la explican su totalidad, debido a que la agresión es una

forma de interacción que se va adquiriendo y es regulada por el ambiente en el que el individuo está inmerso.

De acuerdo con Mendoza (2011), así como Cobo y Tello (2014), algunas de las causas del *bullying* son:

- Ser victimizado: La exposición a las agresiones afectara el desarrollo emocional del individuo al igual que su personalidad y esto dará lugar a que se presente el trastorno limítrofe de la personalidad u otros problemas conductuales.
- Desigualdad en la distribución de la riqueza: Existe un gran número de individuos que viven en la pobreza y pocos con ingresos altos.
- Sobrepoblación y desempleo: Existe un crecimiento elevado de la población y pocas fuentes de empleo.
- Consumo de alcohol y drogas: El consumo de sustancias nocivas afectará el comportamiento del individuo, haciéndolo actuar de forma negativa.
- La facilidad para portar un arma e impunidad ante los criminales: Cualquier persona actualmente puede portar un arma y si llega a cometer algún delito, es probable que la ley no actúe al respecto.
- Violencia familiar y desintegración de la misma: Los individuos que sufren violencia domestica tienen mayor probabilidad de ser víctima o agresor y desarrollar conductas agresivas.

- Violencia en los medios de comunicación y videojuegos: La exposición ante programas o juegos violentos genera que el sujeto imite algunas conductas violentas al igual que presenten indiferencia ante estas.
- Formar parte de pandillas: Al estar inmerso en el grupo el sujeto se verá influenciado por los demás para realizar actos violentos que por sí solo no se atrevería.

Como se ha podido observar, las causas de la violencia son múltiples y el individuo se encuentra en constante exposición ante factores de riesgo que generan dicho comportamiento, ya que se pueden encontrar en el ambiente en que él se desenvuelve.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

La escuela juega un papel importante en la formación de los individuos, ya que en ella no solo desarrollan conocimientos teóricos, sino también habilidades, valores y comportamientos para la convivencia social. Por ello, es de suma importancia que se identifiquen ciertos factores que facilitan la aparición del *bullying* en el aula.

Parafraseando a Mendoza (2012) se describen algunas conductas de los profesores, que originan la aparición del *bullying*, las cuales son:

- No tener la clase planeada: el profesor improvisa, no tiene objetivos de clase ni el material necesario y esto da tiempo para que se presenten conductas negativas.
- Falta de límites en el aula: el profesor no aplica consecuencias a los alumnos que rompen las reglas y deja pasar por alto las agresiones.
- Conductas que excluyen a los alumnos: establece filas de inteligentes y lentos, sienta a un alumno solo y alejado de los demás, hace equipos de trabajo y deja algunos alumnos trabajando solos, ignora a los alumnos que no van al ritmo de los demás y los que no están haciendo las actividades en clase.
- Creencias erróneas del profesor: piensa que por medio de la violencia se forma el carácter del alumno y por eso permite que se agredan, también cree que castigando a todos se soluciona el problema.
- Atribuir el *bullying* a causas externas: la problemática se la atribuyen a la familia y así se deslindan del problema.

Mendoza (2012) añade que el profesor es una pieza clave en la intervención del *bullying*, ya que lo puede identificar y realizar estrategias de intervención; aunque una de las realidades es que no todos tienen la preparación y ni el conocimiento de cómo actuar ante esta situación y por eso se sigue desarrollando este fenómeno.

De acuerdo con este autor, existen algunos factores escolares que propician la participación de los alumnos en actos de violencia, los cuales son:

- La ausencia de sanciones: cuando los alumnos realizan conductas violentas los profesores no los castigan.
- Escuelas con un gran número de alumnos: las escuelas que exceden en el número de alumnos tienen más problemas para mantener el control de estos, en combinación con esto existen algunas en las que los maestros no llevan sana relación, por lo que se complica más la situación.
- Creencias antiguas de la educación: que el profesor tenga el pensamiento de que los hombres deben recibir educación diferente a las mujeres.
- El docente intolerante a la diversidad: es muy cerrado en sus creencias y le cuesta aceptar la diversidad cultural, social y económica de sus alumnos.
- El maestro no guía adecuadamente a sus alumnos: no les enseña a tomar sus propias decisiones ni a aplicar los aprendizajes en la resolución de problemas.
- Profesor vulnerable: se siente incompetente de tomar el control del grupo por lo cual no representa autoridad para los alumnos.
- No se reconoce la labor del docente: no se le motiva por su esfuerzo.
- Un clima escolar que permite la violencia: las conductas violentas pasan desapercibidas para los profesores y algunos de ellos hasta participan en ellas.
- Escuelas en lugares urbanos no favorables: no cuenta con los medios necesarios para que los alumnos puedan desarrollarse íntegramente combinado con sobrepoblación de estudiantes y profesores que no planean sus clases.
- Centros escolares que tienen edificios grandes: estos cuentan con muchas entradas y escaleras, por lo cual es difícil mantener una adecuada vigilancia.

- Problemas entre profesores: esto contribuye a provocar desorden y violencia, ya que los alumnos imitan esos comportamientos.
- Falta de planeación de la clase: por lo que los alumnos toman control y tienen la oportunidad para presentar conductas violentas

El autor encontró que el silencio que se dan ante las agresiones, la escasa integración en clase, la poca atención hacia los niños que se aíslan, la escasa comunicación y confianza que se establece con el profesor, la ausencia de autoridad en la escuela, la falta de compromiso y vigilancia del profesor y la exclusión de algunos alumnos, son algunos aspectos que resaltan la vulnerabilidad de la víctima.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

La familia es el núcleo principal para el desarrollo integral de la persona, aunque también ahí se pueden surgir ciertos aspectos que predisponen para que una persona se vuelva víctima o agresor.

Mendoza (2012) menciona que para que una persona tenga más probabilidades de ser víctima, deben estar presentes los siguientes aspectos:

- Que haya tenido educación autoritaria o negligente.
- Acciones sobreprotectoras por parte de sus padres.

- Familia disfuncional: los padres del alumno no llevan una relación sana y se dañan constantemente.
- Poca comunicación familiar: debido a que los padres le prestan más atención a la televisión que a sus hijos.
- Por la manera inadecuada en que los padres enseñan a sus hijos a enfrentar sus problemáticas.
- Las mujeres que tienen una deficiente relación con sus madres, tienen mayor riesgo de ser víctimas.
- El alumno víctima del *bullying* tiene un patrón de conducta de dominio-sumisión por lo que no solo es agredido en la escuela, sino que también en su familia.
- La mezcla de un niño tranquilo, sensible, con una mamá que lo sobreprotege y tiene una relación cercana, sumándole un padre con quien no se lleva bien, debido a que es muy crítico y distante, al que no percibe como modelo agradable.
- Los estereotipos sociales que marcan la manera en que deben comportarse los individuos.
- Los padres y los hermanos toman las decisiones por el sujeto, haciéndolo creer que no es capaz de hacerlo por el mismo.
- Padres que monitorean a los hijos revisando todo lo que hacen.
- Falta de apoyo por parte de los padres, se presenta más en los que están distantes de los hijos.

Por otro lado, Mendoza (2012) resalta que la situación familiar será determinante, ya que de ella dependerá que el individuo exprese o calle la situación

abusiva. Si los adolescentes son maltratados por sus padres, no tendrán la confianza para decirles sobre los abusos por miedo a que reaccionen de manera violenta contra ellos. Generalmente, a la persona que recurre en primera estancia es a la madre.

Entonces, algunos de los factores que aumentan la probabilidad de que una persona se vuelva agresor en esta relación del *bullying*, desde la postura de Mendoza (2012), son:

- Familias que no se relacionan en las actividades de sus hijos, ni están al pendiente de lo que hacen.
- Familias que ejercen la violencia para mantener el control.
- Familias disfuncionales donde se les da a los hijos obligaciones que no les corresponden.
- Padres que prefieren hacer otras actividades que pasar tiempo con sus hijos.
- Crianza inadecuada: autoritaria, con castigos o donde no se establecen límites. La disciplina que los padres ejerzan dependerá de su estado de humor.
- Falta de comunicación y acercamiento de los padres hacia los hijos.
- Relación hostil con los padres.
- Carencia de figura paterna, las relaciones familiares son distantes o deficientes.
- En la familia se permite enfrentar los problemas de manera desafiante o con evitación.
- Acosa a los hermanos y los excluye utilizando a otros familiares.

Por último, parafraseando a Mendoza (2011), Cobo y Tello (2014), los factores que causan que los espectadores tomen esa postura son:

- Baja autoestima e inseguridad: tienen dificultad para reconocerse como valiosos, dudan de ellos mismos y necesitan la aprobación de los demás.
- Exposición a la violencia: que observen problemas de violencia dentro de su ambiente familiar.
- Comportamientos de aislamiento social: prefieren estar solos tanto en la escuela como en su hogar.
- Comportamiento indiferente ante la observación de agresiones: no hacen nada por detener las agresiones ni les interesa.
- Temor por convertirse en víctimas: no quieren ser las próximas víctimas por ello, apoyan las conductas del agresor.
- Ausencia de empatía con las personas que son víctimas: no tienen conciencia del sufrimiento de las víctimas ni se ponen en el lugar de ellas.
- Falta de formación en el carácter de la persona: su personalidad aún no está determinada por lo que es más influenciable por otros.

Como ya se pudo observar, el ámbito familiar influirá directamente en el comportamiento que presente el individuo con los demás y a partir de ahí se podrá determinar si tomará el papel de víctima, agresor o espectador.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

Mendoza (2012) realizó un estudio con adolescentes para determinar la relación entre el *bullying* y la identidad étnica, las conclusiones que se obtuvieron fueron:

- Los jóvenes de las minorías étnicas que no se sienten identificados ni satisfechos con su etnia, tienen más probabilidad de tomar el rol de agresores y víctimas.
- Un joven que tiene problemas con su identidad étnica, será más intolerante y justificará su violencia hacia las minorías.
- Los jóvenes que forman parte del grupo mayoritario y se sienten orgullosos de estar en él, tienen mayor tendencia a rechazar a las personas que son diferentes a ellos.

Esta autora señala que los estereotipos socioculturales decretan la forma en las mujeres y los hombres deben comportarse, a ellas les dan un rol en que deben ser sumisas, pasivas, cuidar a los hijos y solucionar los conflictos emocionales; ellos, por su parte, deben ser dominantes y agresivos sino se les etiquetará como débiles.

Mendoza (2012) encontró que en las actuales investigaciones sobre el *bullying* y los estereotipos sociales se ha destacado que los hombres suelen tener más comportamientos agresivos, debido a la información que se les brinda de cómo deben comportarse en su género, cuando los hombres o las mujeres tienen conductas

relacionadas con el estereotipo femenino, corren mayor riesgo de convertirse en víctimas.

También señala que los adolescentes que manifiestan una conducta diferente a lo que marca su rol de género son objeto de burlas, exclusiones, ignorados por profesores y son víctimas potenciales. Los *bullies* son vistos como valientes, fuertes y seguros de sí mismos, esta percepción está influida por el estereotipo masculino tradicional.

2.4 Consecuencias del *bullying*

Debido al alcance que tiene el *bullying*, se presentan consecuencias negativas a corto y largo plazo, no solo para las víctimas, sino también para los agresores y los espectadores.

Barragán y cols. (citado por Salgado y cols.; 2012) afirman que la intimidación escolar debilita las defensas físicas y psicológicas, lo cual tiene repercusiones en la salud, principalmente en la mental.

Algunas que se han podido observar en las víctimas, según Mendoza (2011) son:

- Actitudes pasivas.
- Baja autoestima.

- Problemas emocionales: como cambios bruscos en el estado de ánimo, inseguridades, miedos y fobias.
- Reacciones impredecibles y que no corresponden a los estímulos.
- Trastornos psicossomáticos, dolores corporales, enfermedades nerviosas, depresión, ansiedad.
- Pensamientos de muerte y actitudes suicidas.
- Pérdida del interés por la escuela, inseguridades, miedos y fobias.

Por otro lado, Mendoza (2011) argumenta que debido a que el agresor utiliza sus conductas agresivas como medio para obtener lo que quiere, puede desplazar su conducta en otros ámbitos y en niveles más elevados; su capacidad de empatía se verá anulada, será egocéntrico, no percibirá el daño que le hace a los demás y culpará a otros de sus errores. En una edad más avanzada, tendrá problemas para entablar relaciones sanas, ya que buscará la rivalidad y el dominio de otros, se verá obstruido su desarrollo moral, puede desarrollar depresión y problemas de salud mental; es muy probable que pase un tiempo en la cárcel.

De igual forma, también señala que los espectadores generarán tolerancia hacia los sucesos de injusticia, pensarán solo en sí mismos, serán indiferentes, percibirán las conductas agresivas como respetables y aceptables, igualmente, perderán la sensibilidad ante el dolor de otros.

Finalmente, Salgado y cols. (2012) concluyen que el *bullying* abarca una problemática psicosocial que dificulta el desarrollo óptimo del individuo, obstruye en la formación de vínculos afectivos y puede llegar a destruir la vida de los que lo viven.

2.5 Tipos de *bullying*

De acuerdo con Mendoza (2011), existen diversas formas en que se presenta el acoso escolar, algunas de ellas son:

- Bloqueo social: son acciones que buscan el aislamiento social y la marginación. Se le prohíbe a la víctima hablar con otros, jugar en un grupo, se le aplica la “ley del hielo”, con la finalidad de romper su red de apoyo social, también lo exponen ante el grupo con etiquetas negativas para vulnerarlo.
- Hostigamiento: son conductas que expresan desprecio, falta de respeto y no consideran la dignidad del sujeto; algunas de ellas son el odio, bulas, ridiculización, la crueldad, hacer gestos despectivos, entre otras.
- Manipulación social: son conductas que tienen como objetivo presentar una imagen negativa y distorsionada de la víctima, fomentando así el rechazo de los otros, además de que lo perciben como merecedor del acoso.
- Coacción: son conductas que buscan que la víctima actúe en contra de su voluntad, por medio de ello, el acosador pretende tener dominio y someter la voluntad del agredido; esto genera que la persona sea víctima de abusos de

diversa índole, que pueden ser hasta conductas sexuales indeseables, que no puede comentar por temor a las repercusiones punitivas.

- Intimidación: son comportamientos que pretenden asustar, imponer miedo y consumir emocionalmente a la persona por medio de una acción intimidadora, con la finalidad de tener el control sobre él.
- Agresiones: estas pueden ser dirigidas hacia la persona o a sus pertenencias, ya sea que maltraten sus pertenencias, así como golpear o empujar a la víctima.
- Amenaza a la integridad: son conductas que buscan atemorizar por medio de amenazas en contra de la integridad física de la víctima o de su familia; estas pueden ser verbales, virtuales, físicas, sociales y psicológicas.

Es importante que el profesor pueda detectar la presencia de estas conductas en los alumnos, ya que de eso dependerá que se haga una adecuada intervención para que el fenómeno no llegue a una dimensión mayor.

2.6 Perfil de los acosadores, víctimas y espectadores

Gordon Neufeld (citado por Mendoza; 2011) afirma que para que surja un acosador deben existir dos circunstancias simultáneas: por una parte, una persona con necesidad de dominar a los demás y por otra, que se sienta herida y vulnerable, por lo que se protege de la vulnerabilidad, negando su necesidad de interacción social.

Por otro lado, Mendoza (2011) señala que existen algunos sujetos que nacen con carácter dependiente y buscaran relacionarse con alguien que los dirija y les dé las soluciones o respuestas que necesitan.

En el *bullying* interactúan varios participantes, los cuales son descritos por Cobo y Tello (2014) a continuación:

- Agresor: es la persona o personas que ejecutan las agresiones tanto físicas como emociones hacia su víctima.
- Víctima: es el individuo sobre la cual se realizan los abusos y se ve en gran medida afectado tanto física como psicológicamente.
- Espectador: observa los abusos y al no hacer nada por detenerlos tiene cierta complicidad en el acto violento.

Existen diversos rasgos que se presentan con más frecuencia en agresores víctimas y espectadores, los cuales en conjunto forman el perfil característico de cada uno de los implicados.

2.6.1 Características de los acosadores

Parafraseando a Olweus (2006) Mendoza (2011), Grasa y cols. (2006), las características que forman el perfil del acosador son las siguientes:

- Físicas: el sexo masculino predomina en acosadores, cuenta con una gran fortaleza física que generalmente es mayor que la de sus víctimas.
- Psicológicas: conducta agresiva e irrespetuosa, necesidad de dominar y ejercer poder, incapacidad de controlar la ira, impulsivo e impaciente, excesiva autoconfianza y baja autoestima, tiene dificultad para interactuar debido a que se siente atacado ante cualquier suceso presente, no le provoca ninguna emoción el sufrimiento de otros, no muestra sentimientos de culpa ya que se la adjudica a los demás, disfrutan cuando dañan y hacen sufrir a otros.
- Sociales: es agresivo en sus relaciones, se enoja si sus deseos no se cumplen, insulta, humilla y ridiculiza en público, destruye y esconde materiales, no siente empatía por otros, presenta necesidad de dominar a otros, puede ser agradable con los adultos o molestarlos, pero a un nivel más bajo, sus habilidades sociales son deficientes, tiene poco interés por la escuela, tiene problemas para seguir las normas, sus lazos familiares son débiles, sufrieron violencia familiar.

Por otro lado, parafraseando a Mendoza (2011) Suellen y Friend se describieron cinco tipos de agresores los cuales son:

1. Activo: la relación agresiva es directa con su víctima, es violento y la atemoriza con el uso de la violencia física.
2. Social indirecto: manipula discretamente, sus ataques son certeros, logra sus objetivos y sale limpio, influye en otros para que cometan los actos violentos.

3. Pasivo: no actúa en la agresión solo participa acompañando al principal autor y protegiéndolo.
4. Reactivo: realiza los ataques influenciado por sus emociones, no controla sus impulsos y reacciona ante los hechos del entorno ya que tiende a interpretarlos como intencionales y provocativos.
5. Proactivo: actúa de forma controlada e intencional y con un objetivo que alimenta su agresividad.

Cabe resaltar que los alumnos con mayor agresividad e intimidadores, tienen una tendencia más elevada a desarrollar problemas de conductas delictivas y de alcoholismo (Olweus; 2006).

2.6.2 Características de las víctimas.

De acuerdo con Mendoza (2011) Grasa y cols. (2006), se muestran las características más prevalentes en el perfil de la víctima, las cuales son:

1. Físicas: se presenta de igual forma en ambos sexos, se percibe como una persona físicamente débil, su aspecto es afligido y triste, tienen rasgos físicos y culturales diferenciados.
2. Psicológicas: es débil psicológicamente, tiene alto nivel de ansiedad e inseguridad, es miedoso, es sensible, dependiente, intelectual, tiene baja autoestima, es tímido y callado, no da respuesta ante las agresiones, siente que no puede defenderse, presenta sentimientos de culpa, tiene miedo de

expresar lo que sucede, se guarda su sufrimiento, no sabe cómo pedir ayuda.

3. Social: presenta poca interacción social, realiza actividades individuales, se aísla con frecuencia, es más cercano a los adultos, siempre sale acompañado, frecuentemente le faltan materiales, tiene pocas habilidades de interacción, es percibido como débil ante sus compañeros, es cohibido, sumiso y pasivo, evita el contacto con ciertos compañeros, carecen de amistades en la escuela, la familia lo sobreprotege, es apegado y dependiente de su hogar, tiene cambios de humor repentinos, irritabilidad y estallidos de enfado.

Por otro lado, Salgado y cols. (2012), así como Olweus (2006), describen dos tipos de víctimas, que son:

1. Sumisas: suelen ser individuos que se muestran más inseguros y ansiosos que otros, son sensibles y tranquilos, cuando los atacan generalmente lloran y se retiran, tienen baja autoestima y percepción negativa de sí mismos, no tienen amigos en clase, no se burlan de otros y mantienen un vínculo más cercano con su madre.
2. Agresivas: que se caracterizan por manifestar una combinación de conductas de ansiedad y agresivas, presentan problemas de concentración, sus comportamientos provocan irritación y tensión en otros, algunos son hiperactivos.

En una investigación realizada por Estévez, Martínez y Musitu (citados por Salgado y cols.; 2012) se encontró que las víctimas agresivas presentaban un nivel más bajo de autoestima que las víctimas sumisas, y se veían afectadas en la dimensión familiar y escolar.

Las descripciones que realizan los autores rescatan las características más significativas de los sujetos que se encuentran predispuestos a convertirse en víctimas, las cuales es importante tomar en cuenta para que se realice una adecuada intervención.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

En el *bullying* no solo interactúan el agresor y la víctima, también existe otro tipo de sujetos implicados que juegan un papel importante en él, estos son llamados espectadores y según Mendoza (2011), algunas de las características que se encuentran en el perfil de los espectadores son:

- Físicas: están formados por personas de ambos sexos.
- Psicológicas: su carácter no está desarrollado totalmente, por lo cual es fácil que se dejen influenciar por otras personas, son inseguros, temen ser la próxima víctima, por lo cual no quieren ser pasivos, no sienten empatía con la víctima.

- Sociales: no presentan compromiso con los demás, se mantienen callados ante las agresiones que observan, lo cual le da el poder al agresor para ejecutar la violencia; forman parte de la agresión al no hacer nada para detenerla.

Por otra parte, Mendoza (2011) menciona que existen cuatro tipos de espectadores, los cuales son:

1. Secuaces: son acompañantes del acosador, no detienen sus acciones y las festejan, debido a que no quieren ser las próximas víctimas.
2. Reforzadores: motivan las relaciones de poder y sumisión, piensan que haciendo eso, no llegarán a ser víctimas.
3. Indiferentes: procuran no llamar la atención y al no hacer nada para detener la agresión, pareciera que están de acuerdo.
4. Defensores: dejan de ser espectadores y apoyan a la víctima, denunciando el acoso y desaprobando al acosador.

Por otro lado, Olweus (2006) señala que cuando varios individuos son partícipes en las situaciones de agresión, surgen diversos mecanismos que se manifiestan en el grupo. Algunos estudios demuestran que los niños al igual que los adultos que observan conductas de agresividad en otros, pueden comportarse de manera más agresiva; este efecto recibe el nombre de contagio social y será más determinante si el observador evalúa positivamente al agresor. Los sujetos que se encuentran más susceptibles a generar este efecto son los inseguros y dependientes.

Otro mecanismo que está directamente relacionado con el anterior mencionado es el debilitamiento de control ante la agresividad, que se da gracias a la recompensa que el observador percibe en el agresor, al realizar las conductas agresivas, aunque también las consecuencias negativas refuerzan esta inhibición en el observador.

Este autor argumenta que mientras más personas participen en la agresión, menor será el grado de responsabilidad que tendrán en el acto y sus sentimientos de culpa serán minimizados; esto provoca que otros alumnos que no suelen ser agresivos se integren en la agresión a la víctima.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

En primera instancia, Mendoza (2011) resalta que se debe reconocer la existencia de la problemática, para poder así establecer acciones encaminadas a modificarla. Tanto los maestros como los directivos juegan un papel importante en el manejo y control de *bullying*.

De acuerdo con esta autora, lo primero que se debe hacer es elaborar programas preventivos y campañas informativas que serán de gran utilidad en la disminución del acoso escolar. Las campañas deben involucrar a toda la comunidad educativa, desde los administradores hasta los padres de familia, de esa forma se enviará el mensaje de que no se tendrá tolerancia ante el *bullying*. La intervención en conjunto de los aspectos individuales, familiares y socioculturales es la forma de prevenir el fenómeno.

De manera secundaria, se deben efectuar medidas que fomenten un cambio de mentalidad en los estudiantes adolescentes, al igual que el desarrollo de habilidades por parte del profesor, para que logre detectar y resolver los problemas en el aula.

Por último, se deberán tomar medidas específicas en el círculo que rodea a los protagonistas del acoso, para brindarles el apoyo necesario en la resolución del conflicto.

2.7.1 Estrategias escolares

De acuerdo con Mendoza (2011), algunas de las estrategias que se pueden implementar los integrantes de la comunidad escolar son:

1. Los directivos: realizar y promover una campaña en contra del *bullying*, buscando especialistas en el tema para que expongan la información importante sobre él. También deben de establecer un reglamento para la prevención de la violencia.
2. Los maestros: formar parte de la campaña preventiva, reforzar la intolerancia al *bullying*, vigilar las actividades de los alumnos, cuidar la manera en que se dirigen a los alumnos, predicar con el ejemplo, cuidando la forma de relacionarse con los otros frente a los alumnos.
3. Alumnos: deben participar en los programas que la escuela les ofrezca, apoyar en la elaboración de murales que promuevan la intolerancia a la violencia y denunciar a los agresores.

4. Padres de familia: estar presente en las sesiones informativas contra el *bullying*, apoyar las campañas reforzando en casa los aprendizajes, rechazar las conductas violentas de sus hijos y de los compañeros, así como realizar la denuncia de los agresores.
5. Administradores: ayudar en la campaña informativa en contra del *bullying*, denunciar las conductas violentas, crear un ambiente de respeto entre los integrantes de la comunidad educativa.

Es importante que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, se involucre en los planes de acción para que se puedan obtener mejores resultados en la resolución de la problemática.

2.7.2 Estrategias familiares

Algunas de las estrategias que pueden llevar a cabo los familiares según Mendoza (2011), Cobo y Tello (2014), Matthews y Matthews (2012), son:

- Establecer reglas y aplicar sanciones por el incumplimiento de estas.
- Demostrar interés y amor por los hijos.
- Limitar el tiempo en que ven televisión y videojuegos.
- Asignarles tareas y responsabilidades.
- Enseñar valores como la responsabilidad, compasión y empatía.

- Mostrarles cómo pueden hacer amigos, resolver sus problemas, manejar el enojo y la agresión.
- Hablar acerca de la violencia, sus efectos, la forma de manejarlo y la importancia de la denuncia.
- No aceptar las conductas agresivas, ya sean de su hijo o de los compañeros, ejerciendo el respeto mutuo.
- Formar parte de las campañas contra la violencia y acoso escolar, asistir a obras o películas que hablen del tema y analizarlas con los hijos.
- Llevar un especialista a la escuela para que hable del tema y sus consecuencias, así como la forma de erradicar el problema.
- Fortalecer la relación y comunicación familiar para que el sujeto exprese si está siendo víctima de agresiones.
- Mantener la calma si su hijo está siendo víctima de *bullying* y hablar con el director de la institución para que tome acciones preventivas.

Estas estrategias, empleadas en conjunto, ayudarán en la prevención y manejo de la problemática, ya que van a ir moldeando el comportamiento del individuo, rompiendo los patrones de conducta que lo hacen susceptible a ser parte del *bullying*.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

Grasa y cols. (2006) exponen algunas técnicas terapéuticas que se pueden emplear para la prevención del acoso escolar, las cuales son:

1. Técnicas de relajación progresiva.
2. Economía de fichas: se retira un privilegio como consecuencia de una conducta no deseada.
3. Entrenamiento en habilidades sociales: entrenamiento asertivo, mejora de la competencia social, se espera que estas conductas refuercen positivamente.
4. Entrenamiento de solución de problemas: se deben buscar alternativas para la solución de problemas, las soluciones eficaces tienen mayores beneficios y menores consecuencias.
5. Entrenamiento en autoinstrucciones: si se cambian las verbalizaciones internas, podrá modificarse el comportamiento.
6. Métodos de autocontrol: se anula el dominio del ambiente externo y se reemplaza por la planificación y el control interno.

Estas estrategias ayudarán a que el individuo pueda modificar su conducta para que pueda adaptarse al medio, para que logre establecer relaciones positivas con sus iguales y genere conciencia de las consecuencias de las conductas agresivas.

En el presente capítulo, pudo observarse que el *bullying* es un fenómeno que se da en el ámbito escolar y afecta a los estudiantes de diversas maneras, por lo cual es importante su detección, para que se establezcan estrategias que permitan darle solución. En las páginas siguientes, se expondrán los aspectos metodológicos que permitieron concluir de forma satisfactoria el presente estudio.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo se divide en dos apartados: en el primero se dará a conocer la descripción metodológica y en el segundo, el análisis e interpretación de los resultados de campo.

3.1 Descripción de la metodología

En este apartado se expondrán los aspectos principales de la estrategia metodológica que permitió la realización de los objetivos establecidos para el presente estudio.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

Esta indagación tiene cualidades propias que forman parte del enfoque cuantitativo. Retomando lo expuesto por Hernández y cols. (2014) la investigación que aquí se presenta contiene las siguientes características:

1. Se midieron y estimaron las magnitudes de las variables de investigación.
2. Se planteó un problema de investigación que dio pie a la formulación de una hipótesis de trabajo, que se llevó a prueba mediante el uso de instrumentos estandarizados.

3. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de pruebas estandarizadas y avaladas por la comunidad científica.
4. Los datos obtenidos se presentaron por medio de números y se analizaron mediante métodos estadísticos.
5. La interpretación explicó la forma en que los resultados obtenidos encajan en el conocimiento que existe.
6. Se siguió un proceso estructurado y predecible en la investigación.
7. Los fenómenos observados no fueron manipulados por el investigador, ya que solo se midieron en su ambiente natural.
8. Los datos que se obtuvieron cuentan con estándares de validez y confiabilidad y las conclusiones que surgieron generarán conocimiento.

3.1.2 Investigación no experimental

El presente estudio se considera no experimental, debido a que no hubo ninguna manipulación en las variables de capacidades emocionales e indicadores subjetivos del acoso escolar.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) el carácter de los estudios no experimentales es sistemático y empírico, ninguna situación podrá ser generada, las variables no son manipuladas por el investigador, se realiza una la observación de los fenómenos en su ambiente natural sin la intervención del investigador

3.1.3 Diseño transversal

En el diseño de investigación transversal o transaccional, según Liu y Tucker (citado por Hernández y cols.; 2014) se recolectan los datos en un momento único, se realiza una descripción de las variables y se analiza la incidencia e interacción en un tiempo determinado. Por ello, la presente investigación descansa en este diseño, ya que se llevó a cabo en un solo momento.

3.1.4 Alcance correlacional

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) el alcance correlacional pretende conocer la relación que hay entre dos o más variables en una muestra en particular. Para evaluar el nivel de asociación de las variables se mide cada una de estas, después se cuantifican, analizan y se establecen los vínculos existentes.

La principal utilidad que tiene este alcance es la de predecir el valor aproximado que tendrá un conjunto de individuos en una variable, a partir del valor que presenta en las variables relacionadas.

La correlación se puede presentar positiva o negativa. En el primer caso, los alumnos que tienen valores altos en una variable también la tendrán en la otra; si es negativa, como en el caso del presente estudio, los sujetos con valores elevados en una variable tenderán a mostrar valores bajos en la otra.

Las investigaciones correlacionales presentan un valor explicativo, debido a que en ellas se conocen las relaciones que hay entre ciertos conceptos o variables, lo cual aporta cierta información explicativa. Mientras más sea el número de variables que se asocien en el estudio y la fuerza de las relaciones sea elevada, la explicación será más amplia (Hernández y cols.; 2014).

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para lograr tener una mayor objetividad en las investigaciones de corte cuantitativo, es necesario que los instrumentos utilizados para la recolección de los datos de campo posean dos propiedades esenciales que son confiabilidad y validez.

Por confiabilidad se entiende, según Hernández y cols. (2014) como la consistencia de resultados que tiene el instrumento; por otro lado, la validez se refiere al grado en que el instrumento mide lo que debe medir y no otra característica.

A continuación, se describe la naturaleza psicométrica de los instrumentos empleados en la presente indagación.

Para la variable competencias emocionales, se utilizó el instrumento el Perfil de Competencias Emocionales, el cual fue diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el Coeficiente Emocional (EQ).

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-on y traducida y adaptada al español por Nelly Ugarriza (2005), en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años en Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco, en el año 2015.

La validez del instrumento, se analizó originalmente por Bar-on, utilizando diversos métodos, tanto de contenido, como de constructo, validez convergente y de contrastación con grupo criterio, confirmado que es un instrumento válido.

La estandarización en México se realizó a una muestra de 315 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 establecen 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 aplicación se realizó el estudio de confiabilidad mediante el método de división por mitades, obteniendo un coeficiente de 0.91.

Por otro lado, para la variable indicadores subjetivos del *bullying* se utilizó la prueba INSEBULL, que enfoca en la evaluación de dichos indicadores. El objetivo de la prueba es el examinar el maltrato entre iguales. Este instrumento consta de dos

pruebas: un autoinforme y un heteroinforme. Particularmente, para esta investigación se utilizó el autoinforme.

Este instrumento fue estandarizado en España. La validez se analizó tanto de contenido, a través de la consulta de expertos; validez de constructo, correlación entre las pruebas y el análisis factorial confirmatorio. 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:

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

- Identificación de participantes del *bullying*: Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- Vulnerabilidad escolar ante el abuso: Expresión de temores escolares ante el maltrato.

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

3.2 Población y muestra

Según Hernández y cols. (2014) la población es el conjunto de todos los casos que tienen ciertas características específicas. Por muestra se entiende como un subgrupo de la población. A su vez la unidad de muestra, se define como un sujeto que pertenece a la muestra de la población del estudio que será evaluada.

3.2.1 Descripción de la población

La población que se determinó para el presente estudio está conformada por los alumnos del turno matutino ciclo escolar 2016-2017, de la Secundaria Don Vasco, de Uruapan, Michoacán. Sus edades oscilan entre los 12 a 15 años, su nivel socioeconómico es medio, se dedican solamente a su estudio.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo

El muestreo que se empleó en el presente estudio es el denominado no probabilístico, es decir, la probabilidad no tuvo que ver con la elección de cada sujeto, sino las características que el investigador o la investigación delimitaron al momento del estudio (Hernández y cols.; 2014).

Se tomó una muestra de 116 alumnos de los diversos niveles escolares de secundaria, los cuales fueron elegidos a juicio del director de la institución y de la investigadora, ya que no se contaba con el tiempo necesario para realizarlo a toda la población estudiantil.

3.3 Descripción del proceso de investigación

La validez de una investigación se sustenta en varios aspectos como los instrumentos utilizados, la metodología y los procedimientos llevados a cabo para recabar la información.

Es por esto indispensable que toda investigación científica reporte a detalle los procesos seguidos para la recolección, estructuración y análisis de la información.

La presente investigación se desarrolló en diversas etapas, siendo la primera localizar los antecedentes sobre las variables de competencias emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying*, se planteó la pregunta de investigación, las

hipótesis, el objetivo general de la investigación, así como los objetivos particulares, la justificación y el marco de referencia del lugar donde se realizó el trabajo. La segunda etapa consistió en la recopilación de información, revisando diferentes autores para formar el marco teórico de ambas variables.

Posteriormente, se realizó el marco teórico, que incluye la variable competencias emocionales en el primer capítulo, y en el segundo apartado los indicadores subjetivos del *bullying*; para ello fue necesario consultar bibliografía y otras fuentes de información como son artículos de Internet. Una vez terminados los capítulos uno y dos, se integró el capítulo número tres, en el cual se estructuró la descripción metodológica, hablando del enfoque, el tipo de investigación, el instrumento de recopilación de datos y el alcance. Asimismo, se describió la población de estudio y el proceso de muestreo.

Durante ese periodo, se buscó la población a la cual se le aplicarían los instrumentos de recopilación de datos, se pidió permiso al director de la Secundaria Don Vasco, de Uruapan, Michoacán; se aplicaron los instrumentos de forma grupal a 116 alumnos de primero, segundo y tercer grado en los diferentes horarios asignados por el director para cada grupo. En algunos salones los alumnos se encontraban inquietos y preguntaban sobre sus dudas.

Una vez que se concluyó la aplicación del instrumento, se procedió a calificar cada una de las pruebas contestadas, se vaciaron los datos en una matriz de hoja de cálculo que contenía el nombre del sujeto y los puntajes que obtuvieron en los tests. A

partir de estos datos obtenidos, se procedió a realizar el análisis e interpretación de resultados, el cual se incluye en el capítulo tres, de esta manera se concluye el proceso de investigación.

3.4 Análisis e interpretación de los resultados

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos, a partir de las pruebas aplicadas a los 116 alumnos de la Secundaria Don vasco sobre las variables competencias emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying*.

El análisis de resultados se organiza en tres categorías: en la primera de ellas se presentan los resultados obtenidos referidos a la variable competencias emocionales; en la segunda se describen los hallazgos en relación a la variable indicadores subjetivos del acoso escolar; en la tercera y última categoría se da cuenta de los datos encontrados en cuanto a la correlación entre las dos variables mencionadas.

Para el análisis de las dos variables se efectuaron dos procedimientos: en el primero se trabajó con tres medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y una de dispersión (desviación estándar); en el segundo se observó el porcentaje referido a casos preocupantes desde la perspectiva psicológica.

3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la Secundaria Don Vasco.

La variable competencias emocionales se deriva del concepto inteligencia emocional que originalmente se manejó, el cual es definido por Bar-On como un “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).

Por otro lado, el concepto específico de competencias emocionales es definido como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bizquerra y Pérez; 2007: 8).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del perfil de competencias emocionales, se muestran en puntajes T las escalas y el coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 54. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo se obtuvo la mediana que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. Este valor fue de 54.

De acuerdo con el autor mencionado, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a la escala la moda fue de 57.

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. El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal es de 10.

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

Se obtuvo un puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 51, una mediana de 52 y una moda representativa de 54. La desviación estándar fue de 11.1.

La inteligencia interpersonal incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de las relaciones interpersonales satisfactorias, el saber 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 52, una mediana de 52 y una moda de 52. La desviación estándar fue de 10.5.

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 de manejo del estrés se obtuvo una media de 52, una mediana de 52 y una moda de 57. La desviación estándar fue de 9.1.

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, rara a vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente (Ugarriza; 2001).

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 49, una mediana de 51 y una moda de 59. La desviación estándar fue de 11.5.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional, se obtuvo una media de 106, una mediana de 106 y una moda de 94. La desviación estándar fue de 21.8

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 la media de las cinco subescalas está dentro del rango normal, de acuerdo con el baremo establecido para la prueba, que va de 40 a 60, en puntajes T. A su vez, el coeficiente emocional tiene como media un puntaje T ubicado en el rango también considerado normal que va de 80 a 120. Existe cierto grado de dispersión, porque la desviación estándar rebasa los 10 en la mayoría de los casos.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 11% de los sujetos se ubican por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje de sujetos es de 19%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 13%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo del estrés es de 9% y en la escala de estado de ánimo es de 18%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir un coeficiente por debajo de 80, es un 9%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que el número de casos preocupantes es muy bajo, pero a pesar de ello se deben generar acciones para que los alumnos sigan desarrollando las competencias emocionales.

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

De acuerdo con lo señalado por Salgado y cols. el término *bullying* se refiere a “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de la situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento” (2012: 134).

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

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 98, una mediana de 94.14, una moda de 88.33 y una desviación estándar de 9.5.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la falta de salidas al maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 97, una mediana de 95.05, una moda de 81.99 y una desviación estándar de 10.6.

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 99, una mediana de 94.49, una moda de 90.05 y una desviación estándar de 10.72.

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 91, una mediana de 88.72, una moda de 77.37 y una desviación estándar de 9.96.

La escala de constatación social del maltrato, 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 116, una mediana de 114, una moda de 110 y una desviación estándar de 6.63.

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 96, una mediana de 95.6, una moda de 85.7 y una desviación estándar de 8.1.

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 101, una mediana de 102.6, una moda de 85.27 y una desviación estándar de 11.85.

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 105, una mediana de 102.2, una moda de 98.8 y una desviación estándar de 6.9.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 96, una mediana de 95.01, una moda de 108.9 y una desviación estándar de 13.18.

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 en la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representando 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 en todas las escalas en un rango de normalidad, ya que van del 85 al 115.

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

En la escala de intimidación, el 6% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 8%; en la de victimización, el 15%; en la de inadaptación social, el 3%; en la de constatación del maltrato el 0%; en lo que respecta a la identificación fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 16%; respecto a la falta de integración social, el 9%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 11%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que no existe un número significativo de casos para pensar que pueda experimentarse el fenómeno en la muestra estudiada.

3.4.3 Relación entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying*.

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre la experiencia del *bullying* y las competencias emocionales.

Sánchez (2012) encontró en una de sus investigaciones que los agresores del *bullying* tienen dificultades en las tareas sociomorales, mientras que las víctimas presentan un nivel bajo de regulación emocional y afrontamiento.

De acuerdo con Mendoza (2011) las víctimas de acoso escolar presentan problemas emocionales, su estado de ánimo es radical, son inseguros, tímidos, temerosos, tienen baja autoestima, no expresan lo que le sucede, tienen miedo de pedir ayuda, no responden a las agresiones, se mantienen aislados.

Por otro lado, de acuerdo con Olweus (2006) Mendoza (2011), Grasa y cols. (2006) los agresores tienen problemas para controlar su ira, son irrespetuosos, impulsivos, impacientes, presentan dificultad para interactuar con otros, carece de empatía con sus víctimas.

En la investigación realizada en la secundaria Don vasco se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación existe una correlación -0.06 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson.

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

Para conocer la influencia que existe entre el coeficiente emocional y la escala de Intimidación se obtuvo una 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 0.004, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación hay una relación del 0%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de -0.22 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala indicada existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de Carencia de soluciones hay una relación del 5%.

Asimismo, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de -0.09 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala referida existe una correlación ausente. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización hay una relación del 1%.

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social 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 señalada 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 inadaptación social hay una relación del 7%.

Por otro lado, entre el coeficiente emocional y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.05 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala en cuestión, existe una correlación ausente. 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 0.11, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala señalada existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de identificación hay una relación del 1%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.08 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala mencionada, existe una correlación ausente.

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

Entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de -0.36 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y esta escala existe una correlación negativa media. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.13. Lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social hay una relación del 13%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.17 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala señalada, existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de total previsión maltrato hay una relación del 3%.

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 se relacionan de forma significativa con la escala de falta de integración social.

En contraparte, no se encontró relación una relación significativa entre las competencias emocionales y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación, identificación, vulnerabilidad, total previsión maltrato.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo que afirma: Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar en los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco, para la escala de falta de integración social.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula para las escalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación, identificación, vulnerabilidad y total previsión maltrato.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se lograron los objetivos particulares de naturaleza conceptual, referidos a la variable competencias emocionales, en el desarrollo del capítulo 1. En tal parte se presentaron los aspectos más relevantes referidos a este fenómeno, abordado en la disciplina psicológica.

Los objetivos particulares de tipo teórico, referidos a la variable indicadores subjetivos del *bullying*, se cubrieron de manera profunda en el capítulo número 2. Ahí se refiere tanto la conceptualización de tal constructo, como su relevancia en el ámbito de la psicología.

Es de mencionar que el objetivo referido a la medición de la variable competencias emocionales en la muestra determinada, se logró mediante la administración del instrumento denominado Perfil de Competencias Emocionales.

A su vez, el objetivo de campo establecido para los indicadores subjetivos del *bullying*, se cubrió con solvencia al aplicar el test denominado INSEBULL.

De esta forma, con la consecución de la totalidad de los objetivos particulares, se logró cubrir el objetivo general del presente estudio, es decir, se consiguió determinar la correlación que existe entre las competencias emocionales y los

indicadores subjetivos del acoso escolar de los estudiantes de la Escuela Secundaria Don Vasco.

Es conveniente resaltar que se corroboró la hipótesis de trabajo en los casos de la relación entre las competencias emocionales y la escala de falta de integración social.

Asimismo, se enfatiza que la hipótesis nula se corroboró en los casos en que se correlacionaron la escala de competencias emocionales con las subescalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación, identificación, vulnerabilidad y total previsión maltrato de la variable indicadores subjetivos del *bullying*.

Se recomienda que sigan monitoreándose ambas variables en la institución, para que el número de puntajes preocupantes se mantenga y no aumente, ya que se encuentra en un nivel adecuado para la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

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

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

Cobo Ocejo, Paloma; Tello Garrido, Salvador. (2014)
Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes.
Editorial Quarzo. México

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

Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)
Psicología de la emoción.
Editorial Síntesis. Madrid.

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.

Lucio López, Luis Antonio. (2012)
Bullying en prepas.
Editorial Trillas. México.

Matthews, Andrew; Matthews, Julie. (2011)
Alto al *bullying*.
Editorial Alamah. 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.

Mendoza González, Brenda. (2014)
Asambleas escolares.
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)

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

Revista iberoamericana de Educación.

Recuperado de

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel06.pdf

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>

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>

Gómez Nashiki, Antonio. (2013)

“*Bullying*: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuela primarias de Colima”.

RMIE vol.18 núm.58, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>

Grasa Sancho, Teresa; Lafuente Álvarez, Gabriela; López Cebollada, Marta;

Royo Mas, Francisco. (2006)

“Convivencia en centros educativos.”

Departamento de educación, cultura y deporte.

Recuperado de http://www.educaragon.org/files/Cuento%20contigo_mod1%20.pdf

Sánchez, Virginia; Ortega, Rosario; Menesini, Ersilia. (2012a)

“La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*.”

Anales de psicología.Vol.28 No.1 Págs.71-82.

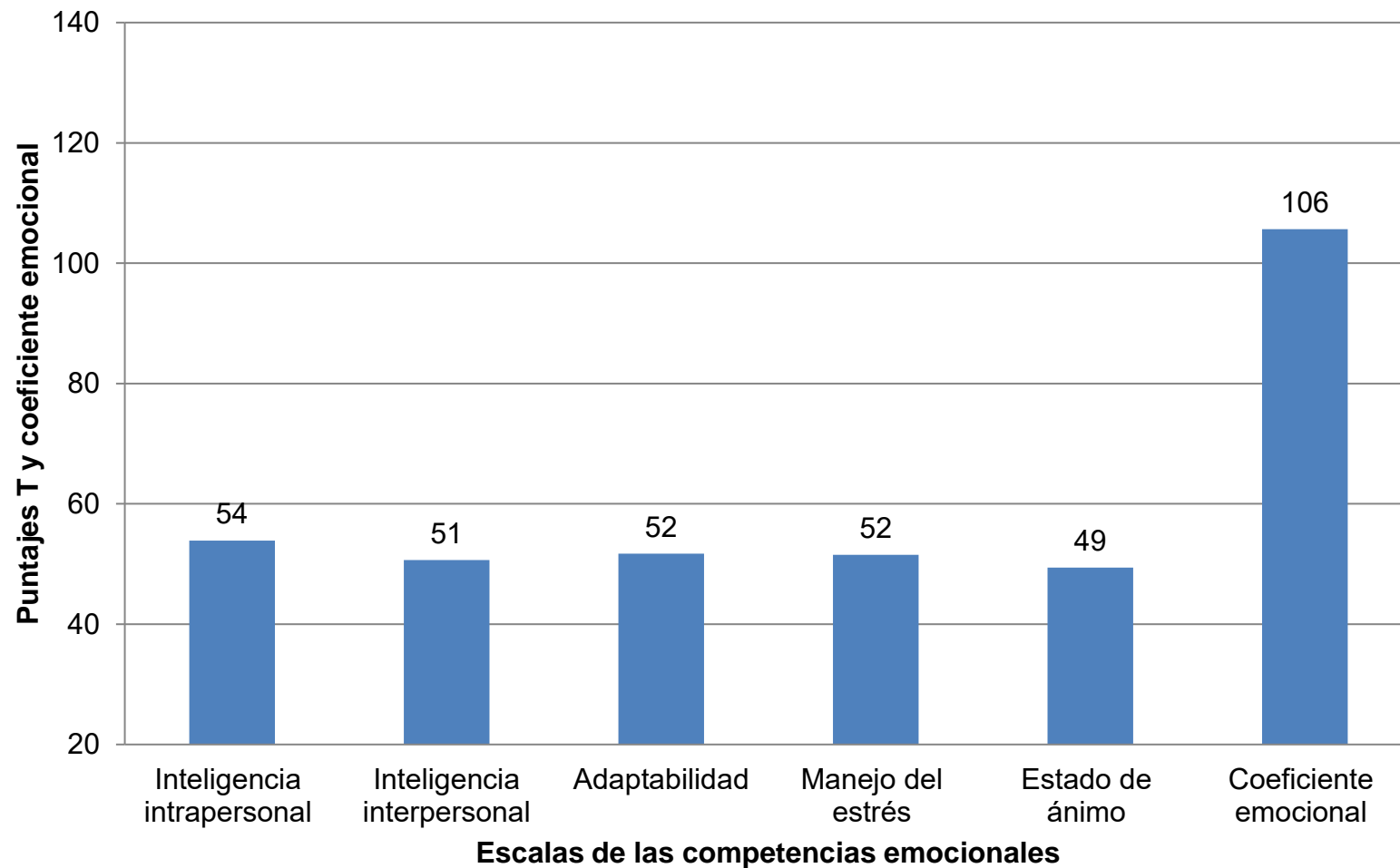
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161009>

Santoyo Castillo, Dzoara; Frías, Sonia M. (2014)
“Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características”.
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIV.No.4, Págs. 13-4. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>

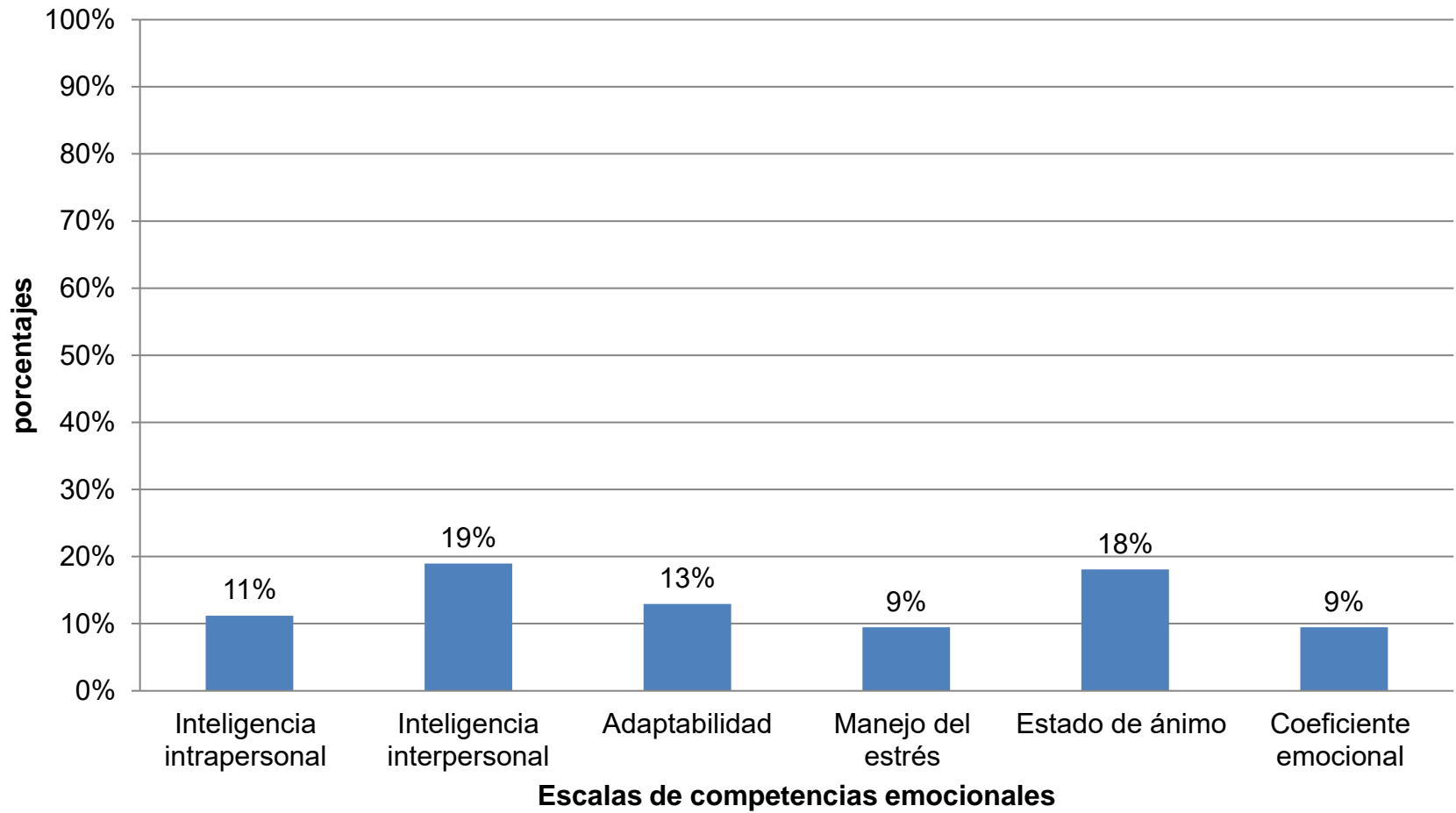
Sánchez Pérez, Gabriela; Becerra Sánchez, Mariana; Flores Badillo, José Alberto; Olivas Caro, María Luisa. (2012b)
“Violencia escolar: apoyo comunitario como propuesta de prevención.”
Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.
Recuperado de
<http://www.ssp.gob.mx/portaWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214188//archivo>.

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 las escalas de competencias emocionales

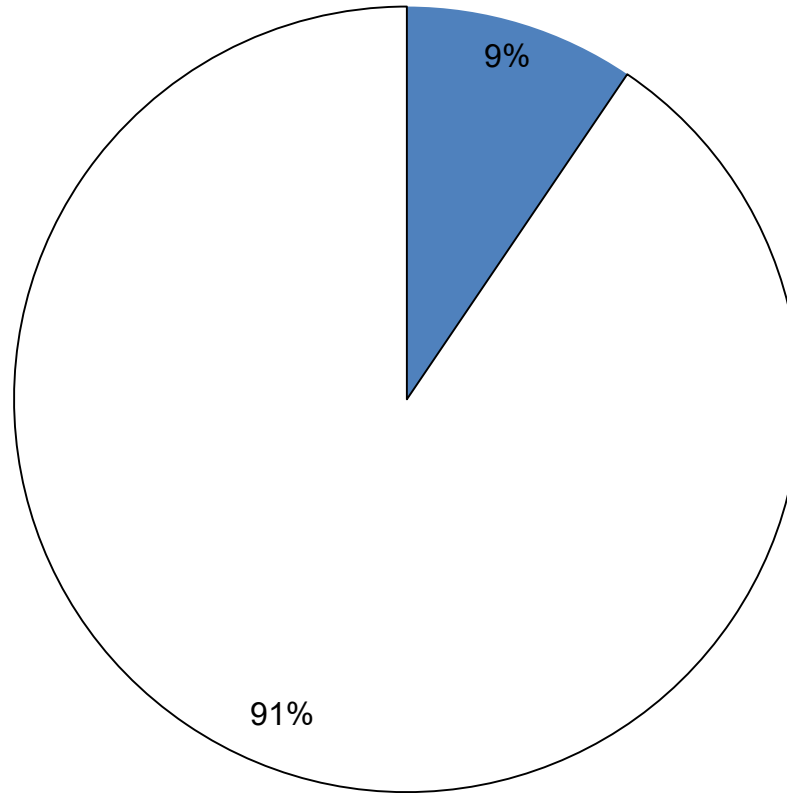


ANEXO 2
Porcentaje de puntajes preocupantes en las escalas de competencias emocionales



ANEXO 2

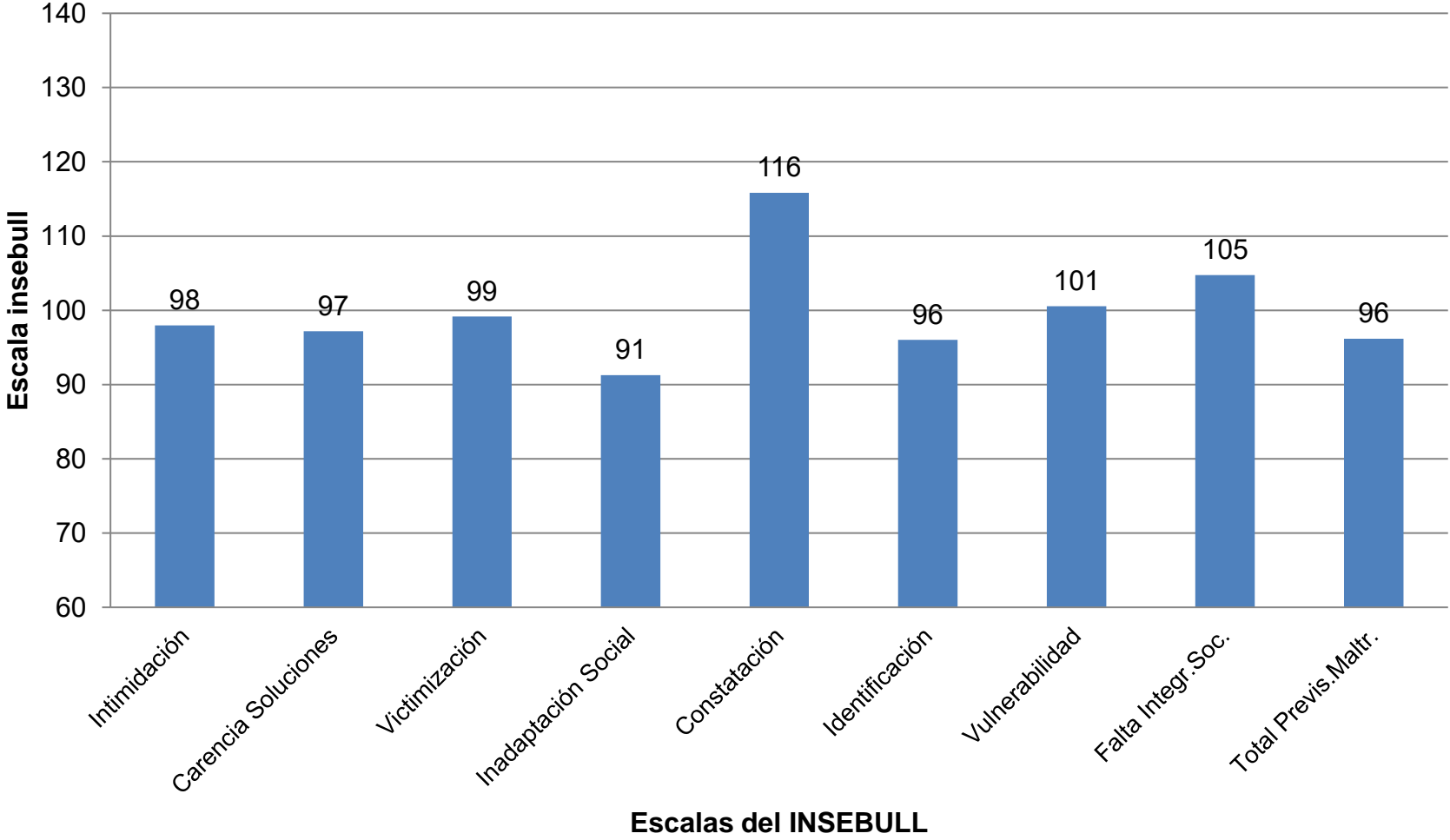
Porcentaje de puntajes preocupantes en inteligencia cognitiva



■ Porcentajes de puntajes preocupantes

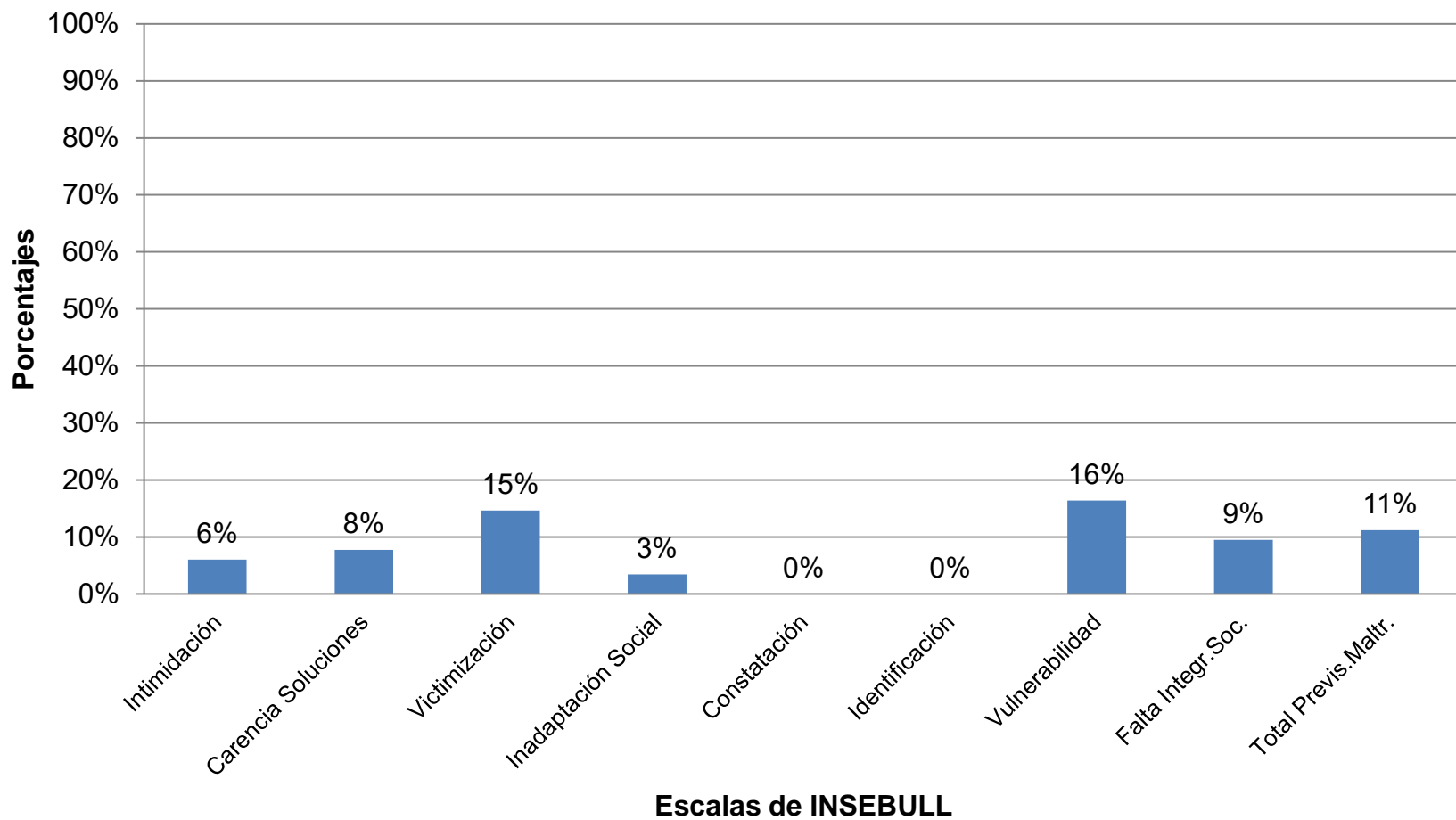
□ Porcentaje de puntajes no preocupantes

ANEXO 3
Media aritmética de los indicadores subjetivos del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de puntajes preocupantes en los indicadores subjetivos del bullying



ANEXO 5

Índices de correlación entre el coeficiente emocional y los indicadores subjetivos del acoso escolar

