



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

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

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

*RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA COGNITIVA Y ACOSO  
ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE LA ESCUELA  
SECUNDARIA TÉCNICA 66*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**Pavel Arroyo Castro**

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 02 de febrero de 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## **Agradecimientos**

Gracias a Dios por darme la fortaleza para seguir mis sueños, por la sabiduría para aprovechar las oportunidades que se me han presentado, y por todas las bendiciones que me ha dado.

De igual manera estoy agradecido con el Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos, Lic. José de Jesús Gonzales Pérez, Lic. Carlos Alberto Mendoza Calderón, y el Lic. Víctor Hugo Honrado Pulido su dedicación y tiempo que hicieron esta tesis posible.

## **Dedicatoria**

Esta tesis se la dedico mi familia y amigos que me apoyaron a lo largo de esta trayectoria, contribuyendo de una manera muy importante para logra todas mis metas.

Mis padres que siempre me han apoyado incondicionalmente, y que han sido una fuente de inspiración y fortaleza.

A mis tíos quienes me aconsejaron cuando atravesaba momentos difíciles, animándome a seguir adelante sin importar los obstáculos.

Mis amigos con los cuales compartí momentos muy agradables dentro y fuera del aula, algunas veces estudiando y otras puramente riendo.

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	2
Planteamiento del problema . . . . .	5
Objetivos . . . . .	6
Hipótesis . . . . .	8
Operacionalización de las variables . . . . .	9
Justificación . . . . .	10
Marco de referencia . . . . .	11

## **Capítulo 1. La inteligencia cognitiva.**

1.1. Concepto de inteligencia cognitiva . . . . .	14
1.2. Definición integradora de inteligencia . . . . .	19
1.3. Factores que componen la inteligencia . . . . .	23
1.4. Teorías sobre la inteligencia . . . . .	25
1.4.1. Primeros desarrollos conceptuales de la inteligencia . . . . .	25
1.4.2. Teorías biológicas de la inteligencia . . . . .	27
1.4.3. Teorías psicológicas de la inteligencia . . . . .	28
1.4.4. Teorías sobre herencia y ambiente . . . . .	30
1.4.4.1. El papel de la herencia . . . . .	31
1.4.4.2. La influencia del ambiente . . . . .	32
1.4.4.3. Interacción entre herencia y ambiente . . . . .	32

1.4.5. Teorías actuales sobre la inteligencia . . . . .	34
1.4.5.1. Teoría tríadica de Sternberg . . . . .	34
1.4.5.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner . . . . .	36

**Capítulo 2. El acoso escolar.**

2.1. Antecedentes del estudio del acoso escolar . . . . .	41
2.2. Concepto de acoso escolar . . . . .	44
2.3. Causas del acoso escolar . . . . .	48
2.3.1. Factores de riesgo escolar . . . . .	49
2.3.2. Factores de riesgo familiar . . . . .	51
2.3.3. Factores de riesgo social . . . . .	53
2.4. Consecuencias del acoso escolar . . . . .	55
2.5. Tipos de acoso escolar . . . . .	57
2.6. Perfil de los participantes en el acoso escolar . . . . .	60
2.6.1. Características de los acosadores . . . . .	61
2.6.2. Características de las víctimas . . . . .	62
2.6.3. Características de los espectadores . . . . .	63
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento . . . . .	65
2.7.1. Estrategias escolares . . . . .	65
2.7.2. Estrategias familiares . . . . .	67
2.7.3. Estrategias terapéuticas . . . . .	68

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

3.1. Descripción de la metodología . . . . .	71
3.1.1. Enfoque cuantitativo . . . . .	72
3.1.2. Diseño no experimental . . . . .	73
3.1.3. Estudio transversal . . . . .	74
3.1.4. Alcance correlacional . . . . .	75
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . . .	76
3.2. Descripción de la población . . . . .	80
3.3. Descripción del proceso de investigación . . . . .	81
3.4. Análisis e interpretación de resultados . . . . .	85
3.4.1. La inteligencia cognitiva . . . . .	85
3.4.2. Los indicadores subjetivos del acoso escolar . . . . .	88
3.4.3. Correlación entre la inteligencia cognitiva y los indicadores subjetivos del acoso escolar . . . . .	92
Conclusiones . . . . .	98
Bibliografía . . . . .	100
Mesografía . . . . .	103
Anexos.	

## INTRODUCCIÓN

El presente apartado introduce al lector en la investigación que se realizó sobre la relación entre la inteligencia cognitiva y el acoso escolar en adolescentes de secundaria. En el cual se exponen los antecedentes de las variables, el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis de la investigación, los instrumentos utilizados, las aportaciones y beneficios, y la descripción del lugar donde se llevó a cabo el estudio científico.

Cada sección tiene una finalidad específica, es decir, esta responde a una interrogante o bien establece algún objetivo que guiará al investigador en su búsqueda por la verdad.

Los antecedentes tienen como objetivo dar a conocer las variables de la investigación. De igual modo, el planteamiento del problema expone la pregunta que se busca responder con los resultados, estableciendo lo que se estudió y la razón de esta.

Después se presenta el objetivo general, el cual delimita el alcance de la investigación, seguido por los objetivos particulares, estos son los medios por los cuales se consiguiera el objetivo general. También se explica el fenómeno que se investigará, a través de la hipótesis de trabajo y su contraparte, la hipótesis nula.

Por último, se presentan los instrumentos utilizados en la operacionalización de las variables; las aportaciones y beneficios que obtendrá la institución educativa, la comunidad y el campo de la psicología; finalmente, se presenta el marco de referencia o descripción del lugar donde se realizó la investigación científica.

## **Antecedentes**

En este apartado se presentarán los antecedentes de las variables de investigación. La primera de estas es la inteligencia cognitiva, la cual algunos autores llaman capacidades intelectuales o simplemente inteligencia. La otra variable es el acoso escolar, o más popularmente conocido como el *bullying*. También se presentarán algunas de las investigaciones previamente realizadas sobre estos temas de estudio, así como algunos incidentes que se han presentado en la Escuela Secundaria Técnica 66.

La inteligencia cognitiva “se refiere a cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto. Esta, según el autor, se caracteriza por comprensión, invención, dirección y censura” (Binet, citado por Ardila; 2010: 99), de manera que implica una serie de capacidades cognitivas que tienen la función de procesar información, ya sea para entender algo, recuperar un recuerdo o solucionar una problemática.

El primer intento por medir la inteligencia surge con una petición del gobierno francés para seleccionar a los estudiantes que serían elegibles para estudiar en las

escuelas francesas. De acuerdo con Ardila (2011), la comisión para el diseño de la prueba se otorgó a Alfred Binet, quien junto con Theodore Simon, presentó la primera prueba de inteligencia en 1905. El origen y definición sobre la primera variable de investigación se establecieron en función trabajo realizado por Binet.

La segunda variable es el acoso escolar o *bullying*. Este se define “como la intimidación, el abuso, el maltrato físico, y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas.” (Gómez; 2013: 845). Esto implica una serie de conductas agresivas por parte de una persona, dirigidas a otra, con la intención de causar algún daño, ya sea psicológico o físico.

Según Gómez (2013) este término tiene sus orígenes en Suecia, con los estudios de Olweus en el año 1973 y está derivado de una palabra inglesa. Debido a este trabajo, surgieron varias investigaciones sobre esta problemática, especialmente durante los años 80, formalizando una nueva línea de investigación en el ámbito educativo y que sigue siendo un tema altamente relevante en la actualidad.

Existen varias teorías sobre la inteligencia cognitiva y el acoso escolar, incluso en algunos casos los autores han relacionado ambas variables, sin embargo, para los propósitos de esta investigación, es preciso exponer algunas investigaciones previas sobre estos temas, con la finalidad de establecer un punto de partida para el presente estudio sobre dichas variables.

Es de mencionar el estudio realizado en el 2005 sobre “La capacidad intelectual y su correspondencia con el rendimiento académico de los alumnos en sexto grado de primaria”, cuyo objetivo general fue establecer el grado de correlación entre ambas variables. Fue llevado a cabo por Mendoza, para la obtención del título de Licenciado en Pedagogía.

Se tomó una población conformada por dos grupos de sexto grado, con un total de 35 hombres y 25 mujeres. Estos participaron en un estudio cuantitativo, no experimental, con un alcance correlacional causal. Con base en este estudio, el investigador encontró que la capacidad intelectual de los alumnos influye de manera significativa en su rendimiento académico.

Existe otro trabajo titulado “Manifestaciones del *bullying* en los géneros masculino y femenino en el quinto grado de una escuela primaria de Uruapan, Michoacán”. Fue realizado por Trujillo en el 2012, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

La investigadora trabajó con el objetivo general de “Analizar las manifestaciones del *bullying* en los géneros masculino y femenino de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57, de Uruapan, Michoacán, en el ciclo escolar 2010-2011”. Consideró una muestra que consistió en 28 niñas y 22 niños de los grupos A y B de quinto de la primaria. Los alumnos participaron en un estudio con un enfoque mixto, no experimental y con un alcance descriptivo. Para la recolección de los datos se utilizó la observación y la encuesta.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos por la investigadora en este estudio. Ella encontró que los varones son más propensos a utilizar la agresión física como empujones o peleas, mientras que sus compañeras recurrían mayormente a la agresión verbal, como hablar mal de otra compañera o insultarla.

El director de la Escuela Secundaria Técnica 66, al respecto de la temática antes expuesta, comento la recurrencia de algunos actos de acoso escolar, así como un interés por conocer la existencia de una relación significativa entre esta variable y la capacidad intelectual de los alumnos de la secundaria.

De esta forma, se presentaron los orígenes y significados de ambas variables, así como algunos estudios realizados previamente. También se estableció la relevancia de los temas dentro de la institución educativa donde se realizó la investigación.

### **Planteamiento del problema**

La presente investigación se enfoca en la relación entre la inteligencia cognitiva y el acoso escolar en los alumnos de secundaria. Los adolescentes se enfrentan a diversos cambios, tanto físicos como psicológicos, por lo cual esta etapa de la vida es sumamente importante para su sano desarrollo.

El acoso escolar es un problema que los estudiantes enfrentan cotidianamente. Las implicaciones adversas que esto puede tener en su desarrollo y su desempeño

dentro del aula, pueden variar. Las consecuencias pueden ir desde la disminución en su desempeño académico, aislamiento social, hasta la deserción escolar, sin embargo, este problema no es el único factor determinante.

De acuerdo con la información teórica consultada, las áreas del desarrollo están relacionadas con la inteligencia cognitiva. Esta variable se ve involucrada en toda actividad realizada por los seres humanos. Especialmente durante la pubertad y, sobre todo, dentro de las instituciones educativas, donde ambas variables se presentan simultáneamente.

De manera que varios autores argumentan que hay una relación entre la inteligencia cognitiva y el acoso escolar en adolescentes. Estas teorías exponen diversas causas y efectos entre ambas variables, así como sugerencias para detectar y prevenir el acoso escolar en relación con la inteligencia cognitiva.

Por lo tanto, esta investigación se realizó con el propósito de conocer: ¿En qué medida la inteligencia cognitiva se relaciona con los indicadores subjetivos del acoso escolar de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 66, de Uruapan, Michoacán?

## **Objetivos**

Este apartado tiene el propósito de presentar los objetivos de la tesis, tanto el general como los particulares. El primero de estos se refiere a la meta principal que el investigador debe cumplir al finalizar su investigación, mientras que los particulares

establecen cada paso a tomar en el transcurso del estudio. Estos, a su vez, se dividen en dos partes: los teóricos, que se cumplen en los capítulos 1 y 2, y los empíricos, los cuales se cubrieron durante la investigación de campo y el capítulo 3.

### **Objetivo general**

Determinar la relación significativa existente entre la inteligencia cognitiva y los indicadores subjetivos del acoso escolar de los alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 66, del turno matutino, de Uruapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares**

1. Conceptualizar la inteligencia cognitiva.
2. Identificar las modalidades de inteligencia cognitiva.
3. Examinar los principales avances teóricos referidos a la inteligencia cognitiva.
4. Definir el concepto de acoso escolar.
5. Identificar los indicadores subjetivos del acoso escolar.
6. Conocer los principales avances teóricos referidos a los indicadores subjetivos del acoso escolar.
7. Conocer teóricamente la relación entre la inteligencia cognitiva y los indicadores subjetivos del acoso escolar.
8. Cuantificar la inteligencia cognitiva de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 66.

9. Medir los indicadores subjetivos del acoso escolar en los adolescentes de secundaria.

## **Hipótesis**

La hipótesis se refiere a la primicia que el investigador pretende colaborar por medio de la investigación, es decir, se expone una afirmación que debe ser respaldada o anulada por los resultados encontrados, de manera que se establecen dos tipos de hipótesis: la de trabajo, esta representa lo que el investigador espera encontrar, y la nula, la cual funciona como contraparte a la anterior, es decir, solo una de las dos hipótesis se confirmará de acuerdo con el análisis de los resultados. Lo anterior tiene la función de adentrar al lector en los posibles resultados del presente estudio.

### **Hipótesis de trabajo**

La inteligencia cognitiva está relacionada significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar de los alumnos del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica 66, de Uruapan, Michoacán.

### **Hipótesis nula**

La inteligencia cognitiva no está relacionada significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar de los alumnos del turno matutino de la Escuela Secundaria técnica 66, de Uruapan, Michoacán.

## **Operacionalización de las variables**

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), es importante definir las variables de manera operacional, para que estas se puedan vincular con la realidad, con el propósito de lograr una medición científica de las variables de la investigación. Ya que sin una cuantificación estandarizada, no se puede establecer una relación significativa entre la capacidad intelectual y los indicadores subjetivos del acoso escolar.

La primera variable mencionada se midió con base en los puntajes obtenidos por los sujetos de estudio en el test Dominós creada por Edgar Anstey (2011). Esto tomando en cuenta la edad de los participantes y la escala pertinente a la prueba para obtener puntajes confiables del nivel de capacidad intelectual.

La otra variable se cuantificó utilizando la escala INSEBULL. Esta escala fue elaborada por José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007). Esta consiste en evaluar el maltrato entre iguales, o *bullying*, en estudiantes, mediante la aplicación de un instrumento a manera de autoinforme.

A manera de conclusión, la operacionalización de las variables se realizó mediante estos dos instrumentos estandarizados. La capacidad intelectual, por medio del test Dominós y el acoso escolar, a través del autoinforme del INSEBULL. De esta manera se obtuvieron los resultados de la investigación de campo que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Número 66.

## **Justificación**

Todo trabajo de investigación tiene una utilidad, en algunos casos aporta los fundamentos para nuevas teorías, mientras que en otros sirve como evidencia para respaldar paradigmas ya establecidos. La función de esta investigación particular radica en la obtención del título de Licenciado en Psicología, para el investigador.

Sin embargo, existen otras aportaciones inherentes, tanto para la institución educativa, sus directivos y alumnos, como para el campo de la psicología y la comunidad en donde se ubica la escuela.

Los beneficios para la secundaria radican en un mejor conocimiento de sus alumnos, es decir, la investigación aporta un perfil psicopedagógico de estos en relación con su capacidad intelectual y el acoso escolar, de manera que los directivos de la institución obtendrán una herramienta con la cual tomar decisiones acertadas sobre la problemática.

Las aportaciones al campo de la psicología son los siguientes puntos: en primer lugar, los resultados obtenidos fortalecerán las teorías más relevantes sobre las variables o, por lo contrario, estos darán paso a ideas emergentes; así como aportar información actualizada sobre un contexto específico en el cual esta puede ser aplicable, es decir, por medio de los resultados se obtendrá un mejor entendimiento sobre el campo de acción relacionado con la psicología educativa.

Por otro lado, esta investigación aporta lo siguiente a la comunidad de la secundaria: esta obtendrá una mejor institución educativa a partir de los programas y decisiones que los directivos adopten a partir de los resultados. En otras palabras, se verá mejorada la calidad de la escuela a la cual los adolescentes de esta comunidad atienden.

Estos son algunos de los beneficios que este estudio científico aportará para la secundaria, la comunidad de esta y para el campo de la psicología educativa, sin embargo, estas no son las únicas aportaciones de dicho estudio, ya que los resultados pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones.

### **Marco de referencia**

Esta sección tiene la función de centrar al lector en el contexto específico donde se realizó la investigación de campo, exponiendo las características y otros atributos físicos del lugar, así como una descripción breve de las personas que comparten el ambiente escolar, ya sea como directivos, docentes o alumnos.

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica 66, la cual fue fundada en el año 1982. Está se ubica en la calle Emiliano Zapata # 63, Colonia 28 de Octubre, en Uruapan, Michoacán. La escuela es una secundaria federal, por lo tanto, es pública y laica.

La filosofía de la institución se centra en proveer una educación de calidad a los alumnos, de manera que estos puedan sobresalir académicamente. Busca crear individuos que sean críticos y analíticos, mediante el aprendizaje significativo basado en proyectos, promoviendo un vínculo entre el docente y los alumnos, de manera que estos establezcan relaciones significativas de aprendizaje.

La secundaria fue construida en un terreno de 22,500 metros cuadrados, en el oeste de la Colonia 28 de Octubre; cuenta con seis edificios, de los cuales están destinados a las aulas de instrucción académica, la biblioteca y oficinas. Los otros edificios son para los talleres de industrias, carpintería, secretariado y electrónica. De igual modo, la escuela cuenta con dos canchas deportivas: una de basquetbol y otra de futbol, así como un patio de múltiples usos y áreas verdes en todo el perímetro de la escuela.

La institución educativa es presidida por el director, quien cuenta con un subdirector y coordinador en el turno matutino, al igual que una subdirectora y su respectivo coordinador en el horario vespertino. Estos son apoyados por trabajadoras sociales, secretarias y personal de mantenimiento y seguridad.

En cuanto a los docentes, son una mezcla de maestros que provienen de distintas líneas profesionales. Algunos son de origen académico, como licenciados e ingenieros, mientras que otros tienen una formación dentro de las escuelas normales o de los institutos tecnológicos. En su totalidad, la escuela cuenta con 39 docentes, 20

que imparten clases solo en el turno matutino y 16 exclusivamente en el turno vespertino; los tres docentes restantes dan clases en ambos turnos.

Los alumnos que atienden a la secundaria son adolescentes entre los 11 y 17 años de edad, de un nivel socioeconómico medio bajo o de escasos recursos económicos. En el turno matutino, la escuela cuenta con alrededor de 500 alumnos, de los cuales, en promedio, 450 terminan sus estudios de secundaria; mientras que el turno vespertino cuenta con alrededor de 450 alumnos, de los cuales, en promedio, 300 terminan sus estudios. La mayoría de estos residen en la misma colonia o en las colonias cercanas, sin embargo, existen algunos alumnos que viajan de otras partes de la ciudad para asistir a esta secundaria.

De este modo se describen las características tanto físicas, como del personal y alumnos de la institución educativa, con la finalidad de que el lector tenga una mejor visión del escenario donde se llevó a cabo esta investigación, misma que buscó recabar datos concretos sobre la correlación entre la capacidad intelectual y el acoso escolar en adolescentes de secundaria.

# CAPÍTULO 1

## LA INTELIGENCIA COGNITIVA

En una primera impresión, el concepto de la inteligencia parece sencillo, sin embargo, la mayoría de las personas no tienen una clara idea de lo que esto significa en términos estrictamente científicos. Por lo tanto, es importante dedicar este capítulo a las cuestiones que conciernen a este tema, de manera que, al concluir, el lector habrá adquirido una visión clara de lo que la inteligencia implica.

Por esta razón, el capítulo 1 se centra en la variable de inteligencia cognitiva. Concretamente, se presenta el concepto, la definición, los factores y las teorías principales sobre esta, de manera que cada subapartado tendrá la función de ir esclareciendo una parte fundamental de la variable a estudiar.

### **1.1. Concepto de inteligencia cognitiva**

La inteligencia cognitiva no es una capacidad única o específica. Esta hace referencia a un conjunto de habilidades cognitivas, cada una con su propia función, las cuales le dan al ser humano una ventaja sobre el medio ambiente que lo rodea.

La primera de estas se denomina como la capacidad de clasificar patrones, la cual implica que los seres humanos “son capaces de asignar los estímulos no identificados entre sí a diferentes clases, cuyos miembros son más o menos

equivalentes en lo que respeta a sus implicaciones para la conducta del organismo en cuestión.” (Nickerson y cols.; 1998: 26).

Esta capacidad tiene la función de organizar cada elemento en el mundo en una categoría o subcategoría. Esto le da la posibilidad al ser humano de dar nombre o conceptualizar todo lo que lo rodea, es decir, las cosas no solo son cosas, sino que algunas son comida, herramientas o personas. Incluso estas tienen subcategorías: la comida se puede dividir en frutas, verduras o muchas otras variedades; lo mismo se puede hacer con las herramientas, las personas y todo lo demás.

De manera que “despojarnos del empleo de categorías es lo mismo que despojarnos del pensamiento.” (Nickerson y cols.; 1998: 26). La capacidad de clasificar patrones facilita la comunicación y el pensamiento. Cuando una persona quiere referirse a una silla, no tiene que describir el objeto con todas sus características específicas. Al igual que cuando una persona escucha la palabra “silla”, esta inmediatamente trae a la mente una imagen, pero no solo de una silla específica, sino de diferentes tipos, lo cual implica que la categorización es una parte integral del pensamiento.

La siguiente capacidad, es la disposición para modificar adaptativamente la conducta. De acuerdo con esta, es “la capacidad de adaptar la propia conducta sobre la base de la experiencia, haciéndola más eficiente para hacer frente al medio que nos rodea...” (Nickerson y cols.; 1998: 26). Esta también es conocida como la capacidad de aprendizaje.

Según Nickerson y cols. (1998), un indicador de una alta inteligencia en los organismos es su capacidad para aprender a modificar su comportamiento de acuerdo con las condiciones del ambiente; es decir, cuando una persona cambia de empleo, si posee un elevado grado de inteligencia, aprenderá rápidamente cómo navegar dentro de las nuevas condiciones laborales; por lo contrario, si la persona no es muy inteligente, tendrá una mayor dificultad para aprender a hacer lo que ya sabía bajo distintas condiciones. Por lo tanto, la incapacidad para modificar la conducta a nuevas condiciones, se considera como un indicador de una baja capacidad de inteligencia.

Otra capacidad de la inteligencia es el uso del razonamiento deductivo. El cual, sugiere que “uno saca su propia conclusión de las premisas existentes, pero la información que se enuncia de un modo explícito en la conclusión –si se ha aplicado bien la lógica- estaba contenida ya en las premisas, aunque solo de un modo implícito.” (Nickerson y cols.; 1998: 27).

Esto significa que no se agrega información adicional más allá de la que ya se cuenta, previamente a la conclusión que se formula. La capacidad del razonamiento deductivo es útil en la medida que se puede conocer ciertas circunstancias sobre el mundo, sin tener una experiencia de primera mano.

A manera de ejemplo, se sabe “que el lago Victoria contiene agua, no necesariamente porque lo hayamos aprendido de un modo explícito, sino porque sabemos que todos los lagos, por definición, contienen agua, y el lago Victoria es un lago.” (Nickerson y cols.; 1998: 27), sin embargo, la capacidad de razonamiento

deductivo puede fallar y en muchas ocasiones esto ocurre debido a que se violan las leyes de la inferencia, lo que conduce a las personas a resultados inciertos. Esto se debe a que no siempre se cuenta con premisas verdícas o la información implícita no siempre es obvia.

Se continúa la exposición con la siguiente capacidad de la inteligencia cognitiva, la cual se denomina el razonamiento inductivo o generalizar a partir de ejemplos particulares, lo cual “implica ir más allá de la información que uno recibe. Tiene que ver con el descubrimiento de reglas y principios, con la conquista del caso general a partir de ejemplos particulares.” (Nickerson y cols.; 1998: 28), Esta capacidad es muy similar a la anterior, sin embargo, en este caso se parte de información específica para arribar a una conclusión general de la realidad.

De igual manera que la capacidad de razonamiento deductivo, el inductivo puede conducir a conclusiones no acertadas. En su mayoría, esto depende de la validez y la frecuencia con la que los resultados se repiten y bajo ciertas condiciones, es decir, no solo se deben observar los resultados sino las leyes y los principios bajo los cuales estos resultados se obtienen.

Aun cuando se cometen errores al utilizar ambos tipos de razonamiento, el beneficio que se obtiene de su uso es mayor que el riesgo de llegar a conclusiones falsas. Sin el razonamiento deductivo e inductivo, el ser humano tendría una visión limitada del mundo en el que se desenvuelve. No podría llegar a entender situaciones

de segunda mano e incluso, solo podría tener certeza sobre lo que ya observó en el pasado, mas nunca podría saber si lo mismo ocurriría en un caso similar en el futuro.

La quinta capacidad de la inteligencia cognitiva es la habilidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales, lo cual implica que “cada uno de nosotros lleva en la cabeza un modelo (o modelos) conceptuales del Universo y de las cosas que contiene, incluyéndolo a uno mismo.” (Nickerson y cols.; 1998: 28).

De manera que cuando un niño desarrolla esta capacidad, obtiene un entendimiento de la manera que el universo funciona, es decir, que cuando su mamá está fuera de su alcance visual, sabe que no dejó de existir, sino que ella aún sigue en algún lugar y que él simplemente no la alcanza a ver. En esencia, el niño aprendió a utilizar su razonamiento deductivo e inductivo para crear conceptos útiles y certeros sobre el mundo y sobre sí mismo.

La última habilidad es la capacidad de entender. Esta no es fácil de definir, no existe un concepto general del termino entender que sea aceptado por todos, sin embargo, “solemos llamarla intuición (*insight*). Con frecuencia nos da la impresión de que incluye una reformulación de nuestra concepción espacial, una contemplación de las cosas desde una perspectiva nueva.” (Nickerson y cols.; 1998: 29). Esto implica la capacidad de integrar un conocimiento ajeno al modelo o modelos de uno mismo.

Por lo general, se determina que una persona entiende un concepto cuando él o ella pueden ponerlo en sus propias palabras. De igual manera, una persona se da

cuenta de su capacidad de entender, cuando llega ese momento en el que por fin sabe cómo funciona algo. Un ejemplo de esto es cuando el niño se da cuenta que el cambiar un líquido de un vaso pequeño a un vaso más grande, no cambia la cantidad del líquido; aun cuando el mismo líquido abarca distintos niveles en cada vaso, ambos vasos contienen la misma cantidad. El niño es capaz de entender que la cantidad del líquido no cambia debido al tamaño del vaso.

Estas solo son algunas de las capacidades con mayor aceptación que explican la inteligencia cognitiva, esto es, lo que se espera que cualquier organismo inteligente sea capaz de hacer y de demostrar en cierta capacidad. Si bien no explica la inteligencia cognitiva en su totalidad, establece una base de la cual se puede partir para una mejor comprensión sobre esta.

## **1.2. Definición integradora de inteligencia**

La inteligencia cognitiva no es necesariamente una cualidad exclusiva de los seres humanos, es posible que otras especies exhiban propiedades similares a esta en distintos grados. De igual manera, no todas las personas muestran el mismo nivel de inteligencia, ya que algunos la poseen en un alto grado, mientras que otros, menos desarrollada. Por esta razón, “gran parte del interés puesto en la inteligencia por parte de los investigadores y los educadores ha estado motivado por el deseo de entender mejor cómo y por qué las personas se diferencian tanto entre sí en ese aspecto.” (Nickerson y cols.; 1998: 31).

La mayoría de las definiciones intentan explicar una o ambas de estas cuestiones. El cómo es que las personas se diferencian entre sí en cuanto a su nivel de inteligencia, así como el porqué de estas diferencias. La inteligencia se define como “lo que puede uno hacer con lo que uno sabe.” (DeÁvila, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32). Con esta definición sencilla, el autor da a entender que la inteligencia depende de lo que uno sabe y cómo esa persona utiliza el conocimiento que posee a su favor, dando una respuesta simple a ambas cuestiones sobre la inteligencia.

Sin embargo, existen muchas otras definiciones con las cuales se obtiene una comprensión más profunda sobre la inteligencia. Esta también se entiende como “desarrollar pensamientos abstractos” (Terman, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32), la cual implica la capacidad de ir más allá de la información obtenida por medio de los sentidos, es decir, se parte de esta para derivar hipótesis y conclusiones sobre el mundo.

De manera similar, la siguiente definición implica la capacidad de llegar a una conclusión por medio del conocimiento de la realidad, de tomar la información proveniente de los sentidos para llegar a un entendimiento profundo. Lo anterior implica “el poder de dar una buena respuesta a partir de la verdad o la realidad.” (Thorndike citado por Nickerson y cols.; 1998: 32). En ambos casos, los autores explican la inteligencia como la habilidad de tomar información de los sentidos para construir un concepto o idea integradora de la realidad, lo cual da respuesta a la primera interrogante sobre la inteligencia: el cómo, sin embargo, aún falta conocer el por qué.

La segunda interrogante se pregunta por qué la inteligencia funciona diferente en cada persona. Algunas de las teorías contemporáneas responden a esta incógnita en tres partes: la primera es la inteligencia como poder, la segunda es la inteligencia como tácticas y la última, es la inteligencia como contenidos.

La inteligencia, como poder, se refiere a “la competencia intelectual medida refleja el poder computacional puro del cerebro, medido por tareas relativamente primitivas tales como tiempo de elección-reacción.” (Jensen, citado por Perkins; 1997: 23). Por lo tanto, la inteligencia depende de la capacidad del cerebro para procesar información. Esta, por lo general, se refleja en el tiempo de un sujeto para completar una tarea simple.

Este autor también destaca que la práctica no mejora el desempeño en dichas pruebas, es decir, el poder del cerebro no se puede modificar o mejorar, ya que se nace con una cierta capacidad intelectual.

La segunda inteligencia está basada en tácticas, o las estrategias que una persona utiliza para resolver un problema, lo cual significa que “el buen pensamiento está basado en gran parte en el repertorio de estrategias que uno puede desplegar para una tarea dada.” (Perkins; 1997: 24), es decir, que la capacidad de una persona para resolver una problemática depende de las estrategias aprendidas.

Por lo general, las tácticas o estrategias son adquiridas mediante el aprendizaje. Algunas de “las investigaciones han reunido amplia evidencia de que la instrucción

cuidadosa en tácticas bien escogidas puede realzar la actuación considerablemente.” (Perkins; 1997: 24). Por lo tanto, la inteligencia de una persona puede ser modificada o mejorada, siempre y cuando la persona cuente con las destrezas adecuadas para la realización de una tarea dada.

La tercera razón por la que las personas se diferencian en cuanto a la inteligencia, se debe al conocimiento, es decir, que “el contenido del conocimiento incluye ambos hechos y el saber cómo, o en términos más técnicos, conocimiento de propuesta y procedimiento.” (Perkins; 1997: 24).

Esta habilidad implica el conocimiento en un área o campo de acción en un nivel experto. Esto requiere de muchos años para lograr tal nivel, por lo tanto, al igual que la anterior, esta característica modifica la inteligencia de una persona, de manera que al “adquirir un contenido amplio de repertorio para ser experto en un campo, requiere práctica extensa” (Hayes, citado por Perkins; 1997: 24)

Por medio de estas dos cuestiones, se explica la razón por la cual las personas exhiben una diferencia entre sí, en cuanto al nivel de inteligencia. En una primera instancia, esto depende de la manera en que las personas construyen su realidad; en segundo, esto se debe, ya sea que algunos simplemente nacen con el poder computacional o la capacidad cerebral, o bien han adquirido las tácticas o estrategias adecuadas para una tarea dada, o se debe a que cuentan con el conocimiento acumulado durante años de aprendizaje sobre un campo específico.

### **1.3. Factores que componen la inteligencia**

Uno de los debates sobre la inteligencia gira en torno a los factores que influyen sobre esta, de manera que “es mejor considerar la inteligencia como una capacidad cognitiva general o bien, como un conjunto de capacidades diferentes.” (Nickerson y cols.; 1998: 32). Algunos autores proponen una capacidad cognitiva general, mientras que otros expresan que está compuesta por un conjunto de capacidades o habilidades. En este subapartado se presentarán algunas de las ideas principales sobre los factores que componen la inteligencia.

Uno de los principales autores en abordar el tema es Cattell, quien propone que la inteligencia se ve influida por dos factores. Según Nickerson y cols. (1998), estos se dividen entre la inteligencia fluida y la cristalizada. La primera hace referencia a una capacidad innata y no verbal, mientras que la segunda se refiere a las habilidades que se adquieren mediante el aprendizaje. Por lo tanto, para este autor, la inteligencia es el resultado de estos dos factores y la habilidad del individuo para aplicar cada una a las tareas adecuadas.

En cuanto a este debate, Thurstone afirma que el grado de inteligencia que un individuo exhibe, depende en mayor parte en su habilidad para suprimir sus conductas impulsivas. Según este autor “en el momento inteligente, se inhibe el impulso cuando está organizado todavía de un modo muy vago.” (Nickerson y cols.; 1998: 33). El manifestar un alto grado de control sobre la impulsividad, se convierte en un factor

importante para la inteligencia, debido a que esto permite la búsqueda de mejores soluciones a una problemática específica.

Según Nickerson y cols. (1998), Guilford considera que la inteligencia se ve influida por lo que llama la estructura de la inteligencia. Este modelo distingue tres componentes mayores de la inteligencia: operaciones, contenidos y productos. Cada uno de esos componentes está representado por varios tipos.

Este modelo propone un total de 120 factores posibles, mediante la combinación de cinco tipos de operaciones que son: la cognición, las operaciones divergentes y convergentes, las operaciones de la memoria y evaluativas; cuatro de contenidos, los conductuales, los figurales, los semánticos y simbólicos; seis de productos, los cuales son las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las implicaciones. De modo que con una o varias de estas combinaciones, una persona puede resolver cualquier problemática que se presente.

Según Nickerson y cols. (1998), no existe un modelo que satisfice a todas las personas involucradas con la investigación de la inteligencia, sin embargo, la mayoría está de acuerdo con la idea de que la inteligencia está compuesta por diversos factores. Esta tendencia es respaldada por el desarrollo de las pruebas publicadas en el Educational Testin Service (ETS) de Princeton, Nueva Jersey. El cual contiene un total de 72 test, compuestos por 59 factores de aptitudes.

Debido a la complejidad de la inteligencia, la mayoría de las pruebas toman en cuenta varios de estos factores; cuántos y cuáles, depende de lo que el diseñador o investigador pretende medir o estudiar, sin embargo, los resultados correlacionales entre las distintas pruebas tienen a ser similares.

#### **1.4. Teorías sobre la inteligencia**

La inteligencia se estudia desde diversos ámbitos científicos, de los cuales surge una inmensa variedad de teorías sobre esta. Este tema se ha estudiado desde la filosofía, la medicina, psiquiatría, psicología y pedagogía, por solo nombrar algunos de los campos científicos que se ocupan de la inteligencia.

A continuación, se presentarán algunas de las teorías de mayor influencia, iniciando con los primeros desarrollos conceptuales, los cuales darán paso a las teorías biológicas, pasando a las psicológicas, después a las de la interacción entre la herencia y ambiente, concluyendo con las teorías más recientes sobre esta.

##### **1.4.1. Primeros desarrollos conceptuales de la inteligencia**

La mayoría de las definiciones de inteligencia sugieren que esta hace referencia a la construcción de la realidad a partir de los estímulos. Por lo tanto, todo concepto o término tiene un origen a partir del cual se construye su realidad y el cual permanece en constante modificación, de igual manera, el concepto de inteligencia se ha ido construyendo y modificando a lo largo de la historia.

Este término se origina con Cicerón, quien lo toma de la teoría de orexis y dianoia de Aristóteles. Se cree que “Cicerón tradujo la última palabra como intelligentia (inter-dentro, leger-reunir, escoger, discriminar).” (Vernon; 1982: 40) Por lo cual se da a entender que la inteligencia es la habilidad interna de un organismo de reunir, escoger y discriminar la información que ha adquirido a través de la experiencia para construir su realidad.

Sin embargo, aun así, es difícil determinar lo que la inteligencia realmente es. Según Burt (citado por Vernon; 1982) la inteligencia no es algo tangible, no sirve decir que es una entidad u otra, esto se debe a que no se puede observar o medir directamente, solo se puede inferir su existencia por medio de conductas que demuestran un grado mayor o menor de inteligencia.

Por lo tanto, “Binet consideraba la inteligencia como un conjunto complejo de cualidades” (Vernon; 1982: 41). Estas incluyen el detectar un problema y la elaboración de una solución, el adaptarse a las condiciones para lograr el objetivo y tener la habilidad de evaluar el propio desempeño. Dichas cualidades son medibles mediante conductas observables.

A partir de estas ideas básicas, los autores han elaborado las teorías principales de la inteligencia, algunas a partir de una base biológica, otras se enfocan en los aspectos psicológicos, o bien, estas buscan esclarecer la relación entre la herencia y el ambiente, por último, están las que se enfocan en los factores y su medición.

#### **1.4.2. Teorías biológicas de la inteligencia**

Sería fácil decir que la inteligencia depende en gran parte en el desarrollo complejo del cerebro, es decir, la inteligencia es equitativa al tamaño y a su desarrollo evolutivo, sin embargo, según Vernon (1982) la mayoría de las investigaciones científicas dirigidas por biólogos, psicólogos y muchos otros profesionales, no han podido establecer una relación concreta, lo cual implica que la relación entre el aprendizaje de nuevas conductas y la complejidad del cerebro no es tan simple como se pudiera creer.

De acuerdo con Vernon (1982), se han realizado estudios en los cuales animales pequeños han demostrado un cierto grado de inteligencia, lo cual implica que las habilidades de pensamiento, como la generalización, categorización y resolución de problemas por medio del discernimiento, se han observado en las ratas y los pájaros. De igual modo, ciertos tipos de primates han desarrollado algunas de las funciones del lenguaje.

La teoría dominante en esta área sugiere que la inteligencia evolucionó debido a factores de supervivencia. La cual sugiere que “la inteligencia en los seres humanos y los animales superiores, que juntos tienen probabilidad de tener valor de supervivencia y, por consiguiente, de haber evolucionado mediante la selección natural.” (Vernon; 1982: 42), es decir, que la inteligencia se debe más a un desarrollo gradual, que tuvo un impacto en el desarrollo complejo del sistema nervioso central, que a un factor único y específico del cerebro.

De acuerdo con Vernon (1982) no se puede determinar con exactitud la ubicación de la inteligencia dentro del cerebro, ya que este cuenta con la capacidad de reubicar funciones específicas a otras áreas. Se puede extirpar o dañar grandes partes del cerebro sin llegar a afectar las capacidades individuales de este órgano.

Por lo tanto, la inteligencia no se debe al tamaño del cerebro, ni a partes específicas de este, sino a una selección natural que, a lo largo de la historia, ha favorecido la sobrevivencia de las especies que han desarrollado un cierto grado de inteligencia.

#### **1.4.3. Teorías psicológicas de la inteligencia**

Existen muchas teorías psicológicas sobre la inteligencia, algunas se complementan entre sí, mientras que otras se ignoran o contradicen por completo. Esto se debe a la complejidad del concepto de inteligencia, sin embargo, las teorías con mayor auge permanecen, aun cuando estas se objetan, debido a que en algún grado logran explicar o ejemplificar la inteligencia.

Una de las primeras teorías psicológicas es la de Spearman, la cual “sugirió que ‘g’ representaba la energía mental en general, que activan los diversos mecanismos o motores de la mente, que corresponden a los factores ‘s’ o específicos. Consideró la primera como primordialmente innata y a los últimos, como adquiridos.” (Vernon; 1982: 44); es decir, uno nace con el factor “g” predeterminado, pero adquiere el “s” mediante el aprendizaje y este sí cambia con el tiempo.

Esta teoría fue criticada por Thomson, quien creía que no era necesario un poder subyacente de la mente. Este autor “siguió la opinión de Thorndike que consideraba que la mente se componía de gran cantidad de enlaces o conexiones.” (Vernon; 1982: 44); esto es, que las áreas específicas como las verbales, espaciales y numéricas, podían compartir estas conexiones y, por lo tanto, se podía medir un área y obtener un valor de la inteligencia general.

Esta teoría sugiere que debido a que las distintas áreas como las verbales, espaciales y numéricas comparten los enlaces, las pruebas específicas a cada área arrojarían un valor similar de la inteligencia del individuo.

Otra teoría elaborada por Head propone la idea de la inteligencia como una unidad básica de esquemas. De acuerdo con este autor “el esquema es una estructura mental flexible o modelo, que utiliza la totalidad de las experiencias pertinentes en cualquier percepción o reactivo.” (referido por Vernon; 1982: 45).

Es decir, que la inteligencia depende del uso correcto de experiencias previas para determinar los estímulos o situaciones actuales. De este modo, una persona parte de una experiencia para definir su presente y a partir de este, modifica el esquema existente, ampliando su conocimiento del mundo.

De un modo similar, Miller y cols. proponen una teoría parecida a la de Head basada en planes, en lugar de esquemas. Esta teoría propone que “los reflejos y los

instintos son planes heredados que permiten una conducta más flexible y adaptativa que los enlaces simples de estímulo-respuesta.” (citados por Vernon; 1982: 45).

Estos planes se vuelven más complejos con el aprendizaje y se organizan de una manera jerárquica, lo cual implica que “a medida que se adquieren nuevos planes, funcionan más como las hipótesis que el organismo ensaya y comprueba con el resultado.” (Vernon; 1982: 45); esto significa que los planes se modifican, agregándole o quitándole información relevante para la solución de problemas cada vez más complejos.

En conclusión, estas teorías inician con la idea de una inteligencia relativamente fija, basada en la capacidad con la que el individuo nace, como en el caso de las teorías de Spearman y Thomson. De estas se parten nuevas teorías basadas en la premisa de que la variable en cuestión depende de la construcción de esquemas o planes, que se vuelven cada vez más complejas con la experiencia y el aprendizaje. En esencia, poniendo la inteligencia en una balanza entre la herencia y el ambiente.

#### **1.4.4. Teorías sobre herencia y ambiente**

En el pasado existía un debate sobre que influía más sobre el desarrollo de la inteligencia, la herencia genética o el ambiente de la crianza. Algunas investigaciones argumentaban que la genética jugaba el papel importante, mientras que otras proponían lo contrario, sin embargo, en la actualidad la mayoría de los autores sostienen la idea de una relación entre la herencia y el ambiente.

#### **1.4.4.1. El papel de la herencia**

La influencia de la herencia genética ha sido estudiada a través de pares de gemelos. Se han realizado estudios con gemelos monocigóticos o idénticos, gemelos dicigóticos o no idénticos y entre hermanos biológicos. Con variaciones donde dichos gemelos son criados juntos o separados, es decir, en distintos ambientes familiares.

En lo anterior, se busca la heredabilidad de la inteligencia, es decir, cuánto contribuyen los genes en una población. Según Meece (2000) con base en estos estudios, los investigadores han determinado que la genética aporta un 50 por ciento de la variación de la inteligencia, lo cual implica que esta característica, en una población, se puede atribuir a la herencia genética.

Sin embargo, algunos críticos cuestionan los resultados de dichos estudios. Según Meece (2000) los resultados no pueden ser confiables debido a que los gemelos idénticos de estos estudios, aunque fueron criados por separado, las condiciones familiares de ambos son muy similares. Esto se debe a los requisitos del proceso de adopción, de manera que la mayoría de ellos creció en familias de clase media superior y atendieron a escuelas con condiciones parecidas, lo cual implica que tuvieron crianzas muy similares aunque en familias distintas.

#### **1.4.4.2. La influencia del ambiente**

En la actualidad, se le ha dado una mayor importancia al factor de la crianza, de manera que se cree que el ambiente familiar y las experiencias de aprendizaje tienen un papel importante en el desarrollo de la inteligencia. Estos estudios se basan en los resultados de inteligencia obtenidos por niños negros que fueron adoptados por familias blancas.

Según Meece (2000), los resultados indican que mientras más pequeños eran los niños en el momento de ser adoptados, sus resultados en pruebas de inteligencia se acercaban a los obtenidos por niños blancos, lo cual sugiere que el ambiente familiar tiene un papel importante en el desarrollo de la inteligencia, siempre y cuando este factor se presente cuando la influencia de los padres en el desarrollo de los niños aún contribuye significativamente.

#### **1.4.4.3. Interacción entre herencia y ambiente**

Lo antes expuesto sugiere que ambos factores han demostrado su importancia dentro del desarrollo de la inteligencia, así como que ambos factores tienen sus límites de influencia. Al igual que para la mayoría de las investigaciones, ha sido casi imposible aislar uno de los factores para estudiarlo individualmente, tanto que la mayoría de los autores creen que lo que importante reside en la interacción de ambos factores en el desarrollo de la inteligencia.

El mayor proponente de la teoría sobre esta relación es Hebb. Este autor “señalaba que gran parte del desacuerdo respecto al problema de la naturaleza y la crianza, era solo semántico, porque las personas utilizaban de hecho el término de inteligencia en dos sentidos muy diferentes.” (mencionado por Vernon; 1982: 9).

En una primera instancia, este término se utilizaba para referirse al componente innato o inteligencia A. Está es “la potencialidad básica del organismo, sea animal o humana, para aprender y adaptarse a su ambiente.” (Vernon; 1982: 9). Esta se determina por los genes del organismo individual, los cuales influyen mayormente en la complejidad y plasticidad del sistema nervioso central.

Mientras que “la inteligencia B es el nivel de capacidad que una persona muestra realmente en la conducta” (Vernon; 1982: 9). Este tipo de inteligencia se basa en lo que los individuos realmente demuestran que pueden hacer, lo que se puede observar mediante la resolución de problemas o en el desempeño de una tarea.

Por lo tanto, esta no es estrictamente genética o aprendida, sino una combinación de ambas, de manera que “se trata de un producto de la interacción entre la potencialidad genética y la estimulación ambiental.” (Vernon; 1982: 9). Lo cual permite inferir que debe haber una interacción entre la capacidad innata y lo aprendido.

De manera que el debate sobre cual tiene mayor peso, la herencia o el ambiente, se puede reducir a la manera de percibir ambos factores como

complementarios en el desarrollo de la inteligencia. De esta manera, no depende de un solo factor determinante, sino de una combinación de la genética y la crianza.

#### **1.4.5. Teorías actuales sobre la inteligencia**

En la actualidad, las teorías sobre la inteligencia se basan en varios tipos o en componentes en lugar de un aspecto general de esta. Una de estas es la teoría tríadica de Sternberg, la cual presenta tres componentes de la inteligencia. La otra teoría es la de las inteligencias múltiples de Gardner, la cual establece 9 tipos diferentes de inteligencias.

##### **1.4.5.1. Teoría tríadica de Sternberg**

Esta teoría parte de la premisa de que, ante un mismo problema, dos diferentes personas obtendrán resultados distintos, de manera que “no asombra ver que dos sujetos actúen de modo muy distinto frente a la necesidad de resolver una situación idéntica.” (Rigo y Donolo; 2010: s/p). La teoría de Sternberg propone que esto se debe a tres inteligencias.

La primera de estas se denominada creativa, esta “es la capacidad de ir más allá de lo dado y engendrar nuevas e interesantes ideas.” (Rigo y Donolo; 2010: s/p) Está ligada al pensamiento sintético, en donde la persona aplica conocimientos no relacionados para resolver problemas por medio de soluciones novedosas. En general, estas personas son artistas.

La siguiente es la inteligencia práctica, implica “la capacidad para transportar la teoría a la práctica.” (Rigo y Donolo; 2010: s/p). Esto significa poner en uso las ideas, es decir, aplicar el conocimiento teórico a la solución de problemas.

De acuerdo con Rigo y Donolo (2010), este componente está relacionado con una capacidad elevada y conlleva una baja capacidad de atención enfocada. Estas son las personas que, por lo general, aplican ideas grandes para encontrar soluciones útiles, es decir, estas personas son inventoras o innovadoras.

Por último, está el componente analítico, en el cual “la capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones está implicada.” (Rigo y Donolo; 2010: s/p). Esto conlleva la habilidad de comparar, contrastar y juzgar los pensamientos, de manera que las personas con este componente de la inteligencia son mejores en las matemáticas o el manejo de un alto grado de información.

Esto no implica que las personas tienen acceso a solo uno de estos componentes de la inteligencia, por lo general, todos exhiben un cierto desarrollo de los tres, sin embargo, uno de estos sobresale en mayor grado, mientras que otro se encuentra en escaso desarrollo, por lo cual cada persona destaca en alguna de estas áreas.

#### **1.4.5.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner**

Esta teoría se basa en múltiples tipos de inteligencia y no solo en un tipo con varios distintos factores, como los verbales y no verbales. La utilidad de esta teoría se encuentra en que los alumnos pueden ser agrupados de acuerdo con su tipo de inteligencia, de manera que todos pueden ser buenos en alguna o varias de estas áreas, dejando de lado la idea de una inteligencia exclusiva a un ámbito de la vida cotidiana.

Según Pueyo (2007), las inteligencias múltiples de Gardner son:

1. Lingüística: se utiliza en la lectura de libros, en la escritura de textos y en la comprensión de las palabras y el uso del lenguaje.
2. Lógico-matemática: utilizada en la resolución de problemas matemáticos, en el contraste de un balance o cuenta bancaria y en multitudes de tareas que requieren el uso de la lógica inferencial o promocional.
3. Musical: se utiliza al cantar una canción, componer una sonata, tocar un instrumento musical, o al apreciar la belleza y estructura de una composición musical.
4. Espacial: se utiliza en la realización de desplazamiento por una ciudad o edificio, en comprender un mapa, orientarse, imaginarse la disposición de unos muebles en un espacio determinado o en la predicción de la trayectoria de un objeto móvil.

5. Cinestésico-corporal: se utiliza en la ejecución de deportes, de bailes y, en general, en aquellas actividades donde el control corporal es esencial para obtener un adecuado rendimiento.
6. Interpersonal: se implica en la relación con otras personas, para comprender sus motivos, deseos, emociones y comportamientos.
7. Intrapersonal: la capacidad de acceder a los sentimientos propios, las emociones de uno mismo y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta del mismo sujeto.
8. Naturalista: la que permite que se reconozcan y categoricen los objetos y seres de la naturaleza.
9. Existencial: haría referencia a la capacidad y proclividad humana por comprender y plantearse problemas acerca de cuestiones tales como la propia existencia, la vida, la muerte o el infinito, entre otras.

Cada una de estas inteligencias tiene su relevancia en algún ámbito de la vida laboral o social, es decir, las personas con alguna de estas en mayor grado estarían mejor capacitadas para ciertas áreas laborales que en otras. Por ejemplo, los lingüísticos serían mejores como poetas o escritores, mientras los espaciales tienden a ser mejores como pilotos o exploradores.

El capítulo 1 se enfoca en la variable de la inteligencia, de manera que se presentó el concepto como el conjunto de habilidades cognitivas, el cual se define como lo que un individuo es capaz de hacer con lo que sabe, es decir, que la inteligencia de una persona se demuestra por medio del uso de ciertas capacidades

intelectuales tanto de adquisición, como de procesamiento y reproducción de información para la resolución de determinadas problemáticas.

La inteligencia no es observable directamente, en cambio, se determina por medio de factores que demuestran su presencia en un individuo. En un inicio, esta se determinaba con base en dos factores, uno innato y otro aprendido, de manera que las investigaciones consiguientes encontraron que estas se podían dividir en muchos otros factores, en algunos casos hasta en 120. Por lo cual, la mayoría de las pruebas intenta tomar una amplia muestra de estos para evaluar la inteligencia de una persona.

En cuanto a los factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia, se encuentran los de origen genético y los provenientes de la crianza. Ambos factores en el desarrollo de la inteligencia son importantes, de manera que esta se determina con base en la interacción entre ambos factores.

Las teorías actuales se basan más en distintos tipos de inteligencia en lugar de una sola. Como la teoría trídica de Sternberg (1997), la cual argumenta que esta se determina con base en tres componentes, una creativa, otra práctica y, por último, la analítica, mientras que la teoría de múltiples inteligencias de Gardner (2000) se basa en el desarrollo de inteligencias con propósitos específicos, ya sea que esté orientada hacia las matemáticas, la lingüística, o alguna de las otras 7 clases de inteligencia.

Como punto final sobre la inteligencia cognitiva, se puede afirmar que dicho tema es de suma importancia para el sano desarrollo de los adolescentes y que debe ser prioridad para los directivos de las secundarias, ya que tendrá un impacto duradero en las vidas adultas de sus alumnos.

De esta manera, el capítulo 1 cubre los aspectos más relevantes sobre la inteligencia cognitiva. Se dio a conocer el concepto, así como diversos aspectos importantes sobre esta variable, con la finalidad de presentar el tema al lector de manera clara y concisa, eliminando cualquier ambigüedad que pudiera presentarse.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL ACOSO ESCOLAR**

El acoso escolar es una realidad en la vida de muchas personas, no solo en el ámbito académico, de igual manera se presenta en el trabajo, la familia y los distintos grupos de convivencia, sin embargo, este problema se origina en las escuelas, y sin ser detectado y corregido, las conductas de acoso se mantienen hasta la vida adulta. La falta de un diagnóstico oportuno se debe a la escasa capacitación sobre el tema de muchos directivos y docentes. En algunas ocasiones, los actos de acoso son considerados como parte de la convivencia y, por ello, no se toman medidas para prevenirlas, hasta que estos llegan a un grado severo como lesiones físicas, tortura, ideaciones suicida o incluso el homicidio.

El presente capítulo se centra en la segunda variable de esta investigación, la cual se denomina como el acoso escolar o *bullying*. La información se expone en subcategorías, iniciando con los antecedentes, el concepto, las causas, las consecuencias, los tipos de acoso y los perfiles de los participantes, concluyendo con las estrategias para la prevención y afrontamiento del problema. Esto con la finalidad de presentar el tema de manera clara y concisa al lector.

## 2.1. Antecedentes del estudio del acoso escolar

El *bullying* se ha estudiado de manera reciente, siendo un tema de alto interés para el sistema educativo y para la sociedad en general. Esto se debe a la intensificación de los actos violentos en los últimos años, en los cuales algunos alumnos han recurrido al suicidio o incluso al homicidio a consecuencia de este problema. Como antecedentes a esta investigación, se expondrán los resultados y descubrimientos de algunos estudios realizado previamente.

Uno de los primeros estudios fue realizado por el investigador Olweus en 1998, en el cual dio origen y definición al término de *bullying*, el cual “se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.” (Mendoza; 2011: 9) Este estudio sirvió de base para otras investigaciones sobre el acoso escolar realizados en distintos países.

En un estudio realizado en el nivel de preparatoria en México, se encontró que cuatro de cada diez alumnos sufren algún tipo de acoso escolar. De igual manera, se encuestó a los alumnos con la finalidad de determinar cuáles eran los tipos de acoso de mayor recurrencia.

Parafraseando a Lucio (2012), los tipos de acoso que se presentan en mayor grado en las preparatorias de México son:

1. El primer lugar lo ocupa el abuso verbal, que se refiere a hablar mal de la víctima.
2. En segundo lugar está el abuso emocional, el cual incluye el rechazo y la exclusión.
3. En tercero se encuentra el hostigamiento, este consiste en faltar al respeto y el odio.
4. En cuarto lugar se ubica el bloqueo social, donde el agresor impide la participación de la víctima en actividades sociales.
5. El quinto lugar le pertenece a la agresión física, la cual se basa en golpes y el daño de las pertenencias personales.

La agresión física ocupa el quinto lugar, lo cual implica que es una de las menos comunes. Esto no implica que las otras no tengan consecuencias, las agresiones por lo general, se intensifican con el paso del tiempo.

Las investigaciones realizadas después de la matanza en la Escuela Secundaria Columbine, en Estados Unidos. Descubrieron según la Secretaría de Seguridad Pública (SSP; 2012), que hasta un 70% de los alumnos reportaron haber sido víctimas de acoso y que, por lo general, las agresiones incrementaban con el paso del tiempo, lo cual explica la culminación del incidente, en el cual varios alumnos perdieron la vida incluyendo los atacantes.

En otro estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, citada por la SSP; 2012) señala que México se ubica en el primer lugar a nivel internacional, con casos de acoso escolar en los niveles de secundaria, lo cual pone al país en una situación alarmante y en los ojos de la comunidad internacional. Por lo cual, el reto para el sistema educativo radica en el diseño e implementación de estrategias para eliminar el acoso escolar.

No todas las investigaciones tienen resultados negativos, algunas tienen una visión más positiva. Desde la perspectiva de Mendoza (2014) esto sucede si en las instituciones educativas se implementan actividades con base en los programas desarrollados utilizando la perspectiva de género, los derechos humanos y las leyes derivadas de las ciencias de la conducta. Siempre y cuando se tomen medidas tempranas, se pueden disminuir las conductas disruptivas, debido a que se crea un ambiente propicio para la cooperación, la empatía y el trabajo en grupo, es decir, por medio de estrategias bien planteadas e implementadas, se pueden reducir las conductas agresivas de los estudiantes.

Los resultados de estas investigaciones pueden ser alarmantes y reflejar un panorama preocupante de la situación en México y el resto del mundo, sin embargo, también existen estudios que demuestran que una intervención temprana puede corregir el problema y crear ambientes libres de violencia. La clave está en la detección de conductas agresivas en sus primeras etapas y en enseñar estrategias positivas para la resolución de conflictos, evitando que estas se intensifiquen y se tornen violentas.

## 2.2. Concepto de acoso escolar

El concepto del *bullying* o del acoso escolar puede ser complejo, debido al origen del término, sus características, los participantes involucrados y el rol que desempeñan, así como la confusión que puede existir entre el acoso y la violencia escolar. Por lo tanto, es preciso tomar una variada muestra de definiciones, con la finalidad de abarcar los aspectos de mayor relevancia para el estudio del tema.

El *bullying* es un término que proviene del vocabulario inglés; según Barri (2010) este se deriva de la palabra “bull” o en español “toro”, el cual hace referencia al individuo que realiza actos de acoso a sus iguales, ya sea que se presente en niños o adolescentes, y se caracteriza por ser un acoso sistemático durante un tiempo determinado.

A partir del término de “bull” se derivan otros aspectos del acoso escolar. Según Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012) “bully” hace referencia a matón o bravucón y está ligado a conductas de intimidación, tiranización, aislamiento, amenazas e insultos. Por consiguiente, “to bully” significa intimidar por medio del maltrato, las amenazas y los insultos a otros más débiles.

Finalmente se arriba al término de *bullying*, el cual se define “como la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.” (Olweus, citado por Salgado y cols.; 2012:

133). Por lo tanto, el acoso escolar se define como el maltrato u hostigamiento sistemático de un estudiante por parte de otro u otros compañeros durante un lapso prolongado.

A partir de la definición de acoso escolar, se pueden identificar algunos de los participantes. El primero de estos es el agresor, al cual hace referencia el término de *bullying*; el siguiente participante es la víctima, quien es el receptor de las agresiones; por último, están los espectadores, que por lo regular involucran a más de uno, como los compañeros de clase, el maestro o incluso a los directivos de la escuela.

De acuerdo con San Martín (citado por Mendoza; 2011) El acoso escolar es un tipo de violencia, de tortura, metódica y sistemática, en la cual un agresor domina a la víctima, en muchas ocasiones con la indiferencia, la participación o el silencio de otro u otros compañeros. Por lo tanto, es preciso realizar una breve descripción de cada participante.

En una situación de *bullying*, el agresor “es el alumno que comienza a dirigir las agresiones a un alumno o alumnos en particular.” (Mendoza; 2014: 7). En muchos de los casos el agresor no tiene una razón o motivo por iniciar el maltrato, sin embargo, sí existe una intención, por lo regular su intención es someter a la víctima a su capricho.

Por lo tanto, “la víctima no va a ser una persona que se vaya a defender con facilidad, bien porque no pueda, no sepa o no quiera.” (Barri; 2013: 14). Es decir, que

desempeña un papel de sumisión, en el cual se ve obligado a soportar los maltratos del agresor sin contar con los recursos para defenderse.

Por último, está el espectador u observado, el cual “es testigo de lo que sucede y no participa.” (Mendoza; 2014: 8) Este desempeña un rol indirecto, sin embargo, fortalece las conductas agresivas del *bully*, mediante el silencio y la inacción ante el acoso.

De esta manera, en toda situación de acoso escolar se verán involucrados tres participantes: el agresor, la víctima y el espectador ya sean como individuos o como grupo, lo cual hace a este fenómeno uno de relaciones sociales disfuncionales, donde existe un desbalance de poder y una donde la inacción genera violencia.

Otro de los problemas fundamentales del acoso escolar, radica en la inhabilidad de diagnosticarlo adecuadamente por parte de los directivos y docentes. En ocasiones este se puede confundir con la violencia escolar, ambos son muy parecidos, sin embargo, difieren significativamente el uno del otro. Según Mendoza (2014), en un episodio de violencia escolar ambos participantes terminan sintiéndose dañados, mientras que en el *bullying*, solo la víctima experimenta una sensación de agresión, mientras que el acosador no siente vergüenza, sino placer y poder.

Según Mendoza (2011), Mendoza (2014), y Salgado y cols. (2012), en el diagnóstico apropiado de una situación de acoso escolar, se requieren los siguientes elementos.

- Daño: una conducta agresiva y negativa que causa una lesión, ya sea psicológica, física o moral.
- Desequilibrio de poder: es una relación donde existe un desbalance de poder, en la cual el agresor domina a la víctima.
- Frecuencia: las conductas agresivas se repiten de manera sistemática y metódica, por periodos de tiempo prolongados.
- Intensificación: las agresiones, por lo general, se intensifican con el tiempo, pasando de ser intimidatorias a violentas.

Por lo tanto, un incidente de violencia escolar se caracteriza, según Mendoza (2014), por ser un conflicto entre dos compañeros, en el cual ambos desempeñan el rol de agresor; no existe un desequilibrio de poder, no se repite el incidente con frecuencia y este, por lo general, se puede resolver mediante la negociación, es decir, en un episodio de violencia escolar no hay víctimas, solo agresores.

De esta manera, el concepto de *bullying* o acoso escolar se entiende como una situación entre iguales, ya sean niños o adolescentes, donde uno desempeña un papel fuerte y el otro uno débil, dentro de una relación de desequilibrio de poder, en la cual el niño dominante ejerce conductas de agresión, las cuales van intensificando con el tiempo, ya sean psicológicas, físicas o de carácter moral. Esto se da manera

sistemática y metodológica por una duración prolongada, dirigida hacia la víctima en presencia de uno o varios espectadores.

De esta manera, se conceptualiza el término del *bullying*, presentando el origen y definición del término, los participantes, las características y la diferencia entre este y la violencia escolar, con la finalidad de esclarecer cualquier ambigüedad o dudas que el lector podría tener respecto al tema de investigación.

### **2.3. Causas del acoso escolar**

El *bullying* es un problema cotidiano en las vidas de muchos niños y adolescentes, el cual se debe prevenir, sin embargo, para poder diseñar un plan efectivo, se requiere de un entendimiento profundo de las causas fundamentales. Como los factores involucrados en el desarrollo de niños agresores o víctimas, así como las razones por las cuales los espectadores no intervienen para evitar situaciones de agresividad.

Según Barri (2013), las situaciones de *bullying* ocurren principalmente en centros educativos, clubes deportivos o en las comunidades de vivienda, ya sea que tengan lugar dentro o fuera de estas entre los niños y adolescentes que conviven en dichos lugares. Por lo tanto, se pretende conocer los factores que estos lugares contribuyen al acoso escolar.

### 2.3.1. Factores de riesgo escolar

Los niños y adolescentes, por lo general, pasan una gran parte de su tiempo en la escuela o en actividades relacionadas con esta. Por lo tanto, la mayoría de los incidentes de acoso escolar ocurren dentro de los centros educativos. Por esta razón, es importante conocer los factores que las instituciones contribuyen al *bullying*.

Parafraseando a Mendoza (2012) y Mendoza (2014), algunos de los factores o características que contribuyen en la aparición del acoso escolar son:

- Clases sin planeación: en este caso, los docentes no tienen bien definidos los objetivos ni las actividades de clase, lo cual deja a los alumnos sin actividades por algunos minutos. Esto contribuye al aburrimiento, actividades disruptivas y agresivas.
- Falta de límites en el aula: por lo general, las aulas cuentan con un reglamento, sin embargo, este no se refuerza, permitiendo que haya niños moviéndose libremente, molestando a otros o que permanezcan fuera del aula. Esto crea la percepción de injusticia o de que no hay consecuencias por el mal comportamiento.
- Aulas excluyentes: cuando se permite que haya niños aislados de los demás, así como filas de “burros” o aplicados. Permitir que algunos alumnos no sean incluidos en los trabajos de equipo y aceptar que estos trabajen solos. De igual manera está el ignorar a los alumnos que no quieren trabajar o que son más lentos que los demás.

- Creencias erróneas de los profesores y directivos: creer que es una pérdida de tiempo invertir en alumnos que no tienen un interés en la escuela o que no van a terminar. Creer que el *bullying* es una parte esencial del desarrollo de los niños y adolescentes, que los hará más fuertes. Así como la idea de que las víctimas se lo buscan o que castigando a todos por igual, pondrá fin a la situación de acoso.
- Atribuir el *bullying* a causas externas o ignorarlo: Se cree que la responsabilidad recae en los padres, quienes tienen la obligación de corregir la conducta de sus hijos, o bien, algunos docentes y directivos no se percatan de los incidentes u optan por ignorarlos si nadie más expresa algo.
- Población numerosa: Cuando la cantidad de niños supera la capacidad de los docentes y directivos para atender a las necesidades básicas de estos.
- Falta de capacitación docente: estos no cuentan con la capacitación necesaria para identificar, corregir y prevenir el acoso escolar. Por lo tanto, prefieren no intervenir o ignorar el problema.

Estos solo son algunos de los factores principales que contribuyen en la aparición del acoso en las instituciones educativas. “Las actitudes, las costumbres y la conducta del personal de la escuela, en especial las de los profesores, son factores decisivos para la prevención y el control de los actos de intimidación y para la reorientación de estas conductas por canales más aceptables.” (Olweus; 2006: 66). Este es un problema complejo y que requiere de una constante vigilancia por parte de los directivos, docentes y el resto del personal, si se pretende erradicar.

### 2.3.2. Factores de riesgo familiar

Por otra parte, se encuentra el ambiente familiar, en el cual entran los factores relacionados con las costumbres, creencias y las relaciones que se dan entre los miembros de esta. Las causas del acoso escolar relacionadas con el ambiente familiar son numerosas y complejas, sin embargo, existen algunas que son muy comunes en familias de niños agresores o víctimas. Por lo tanto, se presentaran los factores presentes en los hogares de niños agresores.

Retomando a Mendoza (2012) los siguientes factores se presentan en familias de niños *bully*.

- Crianza extremista: son familias autoritarias, punitivas o negligentes y muy relajadas, no se establecen límites.
- Violencia familiar: donde existe el maltrato físico o emocional por parte de un miembro familiar hacia uno o varios de los otros integrantes.
- Familias disfuncionales: en la cual los roles familiares no se respetan o se imponen responsabilidades no correspondientes, ya sea hijos que trabajan o hijas con obligaciones de la madre.
- Comunicación no asertiva: no existe una comunicación asertiva entre padres e hijos, esta no tiene el propósito de resolver problemas, sino de imponer autoridad.
- Distancia emocional: los padres no se involucran con las actividades o intereses del hijo, no se permite expresar el cariño o las emociones.

De esta manera, “una actitud básica negativa, caracterizada por carencia de afecto y de dedicación, sin duda incrementa el riesgo de que el chico se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás.” (Olweus; 2006: 59). De esta manera, estos factores son decisivos en el desarrollo de conductas desafiantes, agresivas y violentas en niños y adolescentes.

Por otro lado, están los ambientes familiares sobreprotectores, donde se exponen a los hijos a convertirse en víctimas del acoso escolar. Según Olweus (2006) los niños que son víctimas del acoso escolar por lo general, tienen relaciones positivas y un contacto más estrecho con los padres, en especial con la madre, lo cual constituye una sobreprotección por parte de esta, es decir, los niños que crecen en un ambiente donde no se les permite desarrollar su independencia, son más propicios a convertirse en víctimas, sin embargo, existen otros factores comunes que influyen en la victimización de los alumnos.

De acuerdo con Mendoza (2012) los siguientes son factores que incrementan la victimización de los niños.

- Crianza inadecuada: familias autoritarias, donde se intimida al niño, o familias negligentes donde no se apoya al niño en sus actividades. Ello impide el desarrollo de habilidades sociales y relaciones equitativas.
- Sobreprotección familiar: no se les permite desarrollar su independencia, no se enseña a los hijos a resolver sus problemas, los padres hacen todo por ellos

y muestran un excesivo cuidado, lo cual impide que los menores desarrollen las herramientas necesarias para enfrentar los problemas.

- Familias disfuncionales: en las cuales existen roles exageradamente dominantes o sumisos, no se permite la negociación, la privacidad o la independencia. En este caso, los hijos desarrollan un carácter débil y sumiso.
- Comunicación inadecuada: la comunicación con el hijo se limita a imponerle órdenes o castigos. Esto impide que los menores aprendan a expresar sus sentimientos y emociones y que se conozcan a sí mismos.

Por lo tanto, la familia juega un papel importante dentro del *bullying*. Estas pueden dar origen a niños agresores o víctimas, de manera que cualquier intervención tiene que involucrar a la familia, buscando establecer un balance entre la crianza de tipo autoritaria y la sobreprotectora.

### **2.3.3. Factores de riesgo social**

Existen algunos elementos sociales que contribuyen a la aparición del acoso escolar, como las diferencias culturales, etnias, la desensibilización ante la violencia y los estereotipos sociales. Los cuales deben ser atendidos tanto por la escuela como por los padres de familia.

Según Mendoza (2012), los jóvenes que pertenecen a grupos mayoritarios étnicos son más propensos a rechazar a personas de culturas minoritarias, así como los de grupos minoritarios tienden a desarrollar actitudes agresivas hacia los que

perciben como dominantes e injustos. O cuando estos no encajan con sus compañeros, los convierte en blancos del *bullying*, de manera que estos factores sociales incrementan la victimización de ciertas personas o grupos.

Por otro lado, está la desensibilización ante la agresión y la violencia, la cual explica la inacción por parte de los espectadores ante el acoso escolar. Las personas expuestas a mucha violencia “a menudo se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión.” (Olweus; 2006: 65). Este factor afecta por igual a los agresores, espectadores, maestros, directivos, padres de familia y la actitud de la sociedad en general, ante el acoso escolar y la violencia, lo cual disminuye la capacidad de percibir el problema como algo fuera de lo normal o como algo serio.

Los estereotipos sociales contribuyen de igual manera a este problema. Según Mendoza (2012), estos dictan las conductas aceptables de los varones, a quienes se asigna un rol dominante y se espera que se comporten agresivos o, de lo contrario, se les castiga o ridiculiza por ser débiles, mientras que a las mujeres se les caracteriza por ser sumisas, orientadas a la crianza de los hijos y en general, con un carácter más débil que el de los varones.

En conclusión, los niños terminan comportándose de la manera que la misma sociedad les dicta, de manera que se debe romper con los estereotipos tradicionales, con la discriminación de las culturas y etnias minoritarias, así como cambiar la perspectiva de la violencia como algo normal y aceptable.

## 2.4. Consecuencias del acoso escolar

El *bullying*, si bien es una realidad presente en los centros educativos, no significa que sea una parte esencial o normal de la vida de los niños y adolescentes. Este problema no pasa sin mayor trascendencia, sino que “conlleva consecuencias negativas para todos los actores que están involucrados.” (Salgado y cols.; 2012: 139), Principalmente las víctimas, pero también los agresores, los espectadores e incluso los mismos docentes sufren secuelas. En este subapartado, se presentarán algunas de los efectos negativos relacionadas con el fenómeno del *bullying*.

En general, el acoso escolar dentro del aula causa interrupciones y crea un ambiente hostil, lo cual desmotiva a los alumnos, así como al mismo maestro, quien debe detener las actividades para atender el problema. Según Barri (2010) este tipo de comportamiento provoca pérdidas de horas de actividades y una baja en la calidad en la enseñanza. Todos dentro del aula son afectados de alguna manera u otra cuando existen conductas de acoso escolar.

Mientras que las víctimas sufren diversos problemas, debido a los maltratos psicológicos, físicos y morales por parte de los agresores. Los cuales “pueden ser desde simples desajustes hasta angustia, síntomas depresivos y fobias sociales.” (Salgado y cols.; 2012: 140). Todos estos síntomas impiden la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la capacidad de desarrollar relaciones sociales sanas, su calidad de vida tanto como estudiantes y después, en la vida adulta. En ocasiones

estos pueden presentar síntomas psicosomáticos, como dolores de cabeza, gastritis, u otros malestares a consecuencia del estrés y la angustia.

Los agresores no son exentos de las consecuencias del *bullying*, estos también presentan secuelas a raíz del comportamiento agresivo. Según Salgado y cols. (2012) estos pueden presentar una baja autoestima, soledad, síntomas depresivos y un síndrome obsesivo compulsivo, así como una conducta delictiva que puede persistir hasta la vida adulta, lo cual implica que los niños agresivos están expuestos a desarrollar vidas criminales como jóvenes o adultos.

Por otra parte, los espectadores y la sociedad en general, llegan a ser víctimas del *bullying*. De acuerdo con Olweus (2006), la persona que percibe una conducta violenta en la cual el agresor es percibido como triunfante, disminuye las inhibiciones del propio observador ante la agresividad y la violencia, lo cual incrementa la posibilidad de que el agredido en un futuro se convierta en agresor.

De igual manera, las conductas agresivas impiden la convivencia sana entre los alumnos, los docentes y los padres de familia, distorsionando los valores y la moral de la escuela, la comunidad y la sociedad en general, “porque la violencia desdibuja el rostro de la humanidad y la animaliza hasta el punto de perder el sentido de la dignidad personal y de la convivencia pacífica.” (Salgado y cols.; 2012: 140). La presencia del *bullying* puede cambiar los valores morales de cualquier persona involucrada.

Los resultados negativos del acoso escolar se pueden resumir en un desajuste mental y de la personalidad, lo cual conlleva a una disminución en el rendimiento tanto académico como laboral en la vida adulta. Esto ocurre de manera muy similar para todos los involucrados tanto para las víctimas, los agresores y los espectadores. Nadie queda exento del daño a consecuencia del *bullying*.

## **2.5. Tipos de acoso escolar**

Existen diversos tipos de acoso escolar, con las cuales los agresores buscan un objetivo particular. En algunos casos estos no van más allá de la ridiculización de la víctima, o el aislamiento social, mientras que, en otros, los *bullies* buscan la intimidación u obligar a la víctima a hacer algo que no quiere. Por esta razón, se presentarán los diferentes tipos de acoso escolar.

Interpretando a Mendoza (2011), los siguientes son los tipos de acoso escolar o *bullying* de primera clasificación:

1. Bloqueo social: este tipo de conductas busca bloquear socialmente, aislar, marginar y excluir a la víctima, impidiendo que esta participe en actividades y juegos, que se comunique con otros, aplicándole “la ley del hielo”.
2. Hostigamiento: se refiere a todas las acciones que manifiestan el desprecio, falta de respeto y consideración por el compañero y se identifican por el odio, la burla, la imitación grotesca de la víctima.

3. Manipulación social: en este caso, se busca poner a otros en contra del compañero, distorsionando su imagen social ante los demás. Se exagera lo que este hace o afirma, incluso lo que no se ha hecho o dicho, el propósito es provocar el rechazo de los demás.
4. Coacción: son conductas destinadas a obligar a la víctima a realizar acciones contra su voluntad. Se busca dominar y someter al alumno.
5. Exclusión social: esto implica conductas donde se excluye la participación de la víctima como en fiestas, el no sentarse junto a él o no seleccionarlo para los equipos.
6. Intimidación: se refiere a conductas que buscan asustar, acobardar o desmoralizar al niño por medio de la intimidación, el miedo, amenazas y hostigamiento.
7. Agresiones: estas conductas incluyen el esconder, romper, rayar o maltratar las pertenencias, o acciones directas en contra del alumno, como empujones, golpes o agresiones físicas.
8. Amenaza a la integridad: se busca desalentar a la víctima por medio de amenazas en su contra o en contra de sus familiares o amigos. Estas pueden ser amenazas físicas o de acusarlo de algo para que lo castiguen.

La mayoría de estos tipos de acoso escolar se puede presentar de distintas formas. Según Salgado y cols. (2012), estos se pueden distinguir entre sus formas directas e indirectas, como en el caso del maltrato físico directo que consiste en pegar, o amenazas con armas, del indirecto como esconder, robar, o romper objetos que le pertenecen a la víctima. Así como el maltrato verbal directo, como insultar, burlarse o

poner apodos, del indirecto, que consiste en propagar rumores o chismes, de manera que la mayoría de estas conductas pueden presentarse en su forma directa o indirecta.

De acuerdo con Mendoza (2011) los siguientes son tipos de acoso escolar o *bullying* de la segunda clasificación:

1. Abuso físico: este consiste en pegar, empujar, sofocar, estrangular, o cualquier forma de que dañe físicamente a la víctima. Tiene la intención de someter, y dominar al compañero. Se presenta más comúnmente en los varones agresores.
2. Abuso verbal: se caracteriza por dañar el bienestar moral o mental de la víctima. Consiste en las burlas, apodos, y de resaltar algún defecto real o imaginario. Este tipo es utilizado mayormente por las niñas.
3. Abuso emocional: este es una forma de devaluación sistemática de la víctima. En este caso se emplea el rechazo, el ignorar, excluir, aislar, aterrorizar y corromper. Por lo general, este tipo de acoso es difícil de comprender y deja a la víctima muy confundida.
4. Abuso sexual: Consiste en un delito en contra la libertad sexual de la víctima sin su consentimiento, no conlleva la violencia o la intimidación.
5. Acoso por Internet: este implica el uso de la información electrónica, y los medios electrónicos de comunicación, con el fin de agredir, intimidar, someter, y humillar a la víctima. En algunos casos puede considerarse como un delito informático.

Por lo general, las niñas son más propensas a utilizar el abuso verbal, la exclusión social y el abuso emocional, mientras que los niños recurren a la agresión física, la coacción y el hostigamiento. De acuerdo con Salgado y cols. (2012), los hombres tienen a utilizar las formas de agresión directas, mientras que las mujeres usan las formas del *bullying* indirecto, como el aislamiento, las burlas y los rumores, de manera que el género del agresor dicta los tipos de acoso que utilizarán.

En conclusión, no todos los tipos de acoso son iguales, sin embargo, la mayoría están orientados hacia el daño físico, emocional o psicológico de la víctima. De igual manera, el hecho que un tipo de acoso sea menos violento no implica que sea menos dañino. Todas las conductas de acoso causan un daño permanente en las víctimas.

## **2.6. Perfil de los participantes en el acoso escolar**

Un plan o estrategia que busca prevenir, disminuir o corregir las conductas de acoso escolar, requiere de algunos instrumentos de diagnóstico e identificación de posibles riesgos, de manera que es importante poder identificar a los adolescentes potenciales a convertirse en agresores o bien, en víctimas. Debido a esto, se presentarán las características comunes en cada uno de los participantes en el acoso escolar.

### 2.6.1. Características de los acosadores

Estas son algunos de las particularidades presentes en adolescentes agresores, las cuales sirven como indicadores de un posible problema. En la mayoría de los casos se puede evitar que estos lleguen a ser acosadores, “el *bully* no nace, se hace poco a poco, construyendo su patrón de relación social, a la vez que desarrolla su personalidad.” (Barri; 2013: 30); es decir, que los individuos aprenden las conductas agresivas y violentas. Debido a esto, es importante conocer el perfil del acosador.

Retomando a Barri (2013), Mendoza (2011) y Olweus (2006), las características comunes en los agresores son:

- Temperamento agresivo: poseen una mayor tendencia hacia la violencia y las conductas bélicas. Son más propensos a desafiar a los profesores, los padres, y a compañeros que perciben como débiles e indefensos.
- Falta de empatía: se han formado con valores como la sumisión y la prepotencia, desarrollando poca empatía con sus víctimas.
- Impulsividad: se caracterizan por una necesidad excesiva de dominar a otros y obtener lo que desean, así como llamar la atención del grupo.
- Son o se perciben como más fuertes: tienden a desarrollarse físicamente más temprano que sus compañeros, en algunos casos, se imponen ante compañeros más grandes pero débiles de carácter.

- Habilidades sociales deficientes: esconden una personalidad ansiosa e insegura, producto de una crianza rígida, y exigente, por lo cual buscan la autoafirmación por medio de la violencia ante el grupo.
- Alta autoestima: pretenden ser líderes y poseen algunos componentes machistas.

A manera de conclusión, estas son algunas de las principales características presentadas por niños y niñas agresores. Por lo tanto, tienen la función de identificar posibles casos de acoso, tanto dentro del contexto escolar como familiar.

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

Algunas “personas por sus peculiaridades podrían ser más proclives a padecer acoso escolar.” (Barri; 2013: 31). En general, cualquier persona es una víctima potencial ante un agresor lo suficiente fuerte, sin embargo, existen algunos rasgos y características que incrementan la posibilidad de que una persona se vuelva una víctima.

Con base en Barri (2013), Mendoza (2011) y Olweus (2006), las características comunes en las víctimas son:

- No son agresivos o violentos: por lo general, son cautos, sensibles y tranquilos. Tienen una actitud negativa hacia la violencia.

- Baja autoestima: son tímidos e inseguros, poseen una imagen negativa de sí mismos.
- Son o se perciben como débiles: son ansiosos, sumisos y se sienten más débiles que los demás. No son capaces de imponerse ante una agresión.
- Culpabilidad y vergüenza: se consideran como fracasados, estúpidos o menos atractivos. Se avergüenzan con facilidad y tienen a alejarse de situaciones incómodas.
- Soledad: pertenecen a grupos minoritarios o no encajan con el resto de sus compañeros, lo que los hace propensos a ataques de acoso escolar.

En general, estas personas fueron creadas con valores positivos, con una aversión hacia los conflictos o violencia; tienden a provenir de familias sobreprotectoras, lo cual lo hace dependientes y sumisos; carecen de amigos o no logran identificarse con el resto del grupo.

### **2.6.3. Características de los espectadores**

Los espectadores presentan un dilema ante el acoso escolar, ya que no participan de manera directa. Su silencio e inacción incita al agresor y lo hace más fuerte, aun cuando en realidad esté en desacuerdo con la conducta del agresor. De igual manera, el estar expuesto a constantes actos de violencia puede cambiar su perspectiva de las agresiones. Por lo tanto, “es importante conocer las dinámicas de grupo y cómo se pueden influenciar los alumnos de un grupo que es fácilmente

manipulable.” (Barri; 2013: 36). De esta manera, se expondrán algunas de las características presentes en los espectadores, ya sean como individuos o como grupo.

Interpretando a Barri (2013), Mendoza (2011) y Olweus (2006) las características comunes en los espectadores son:

- Su silencio: se puede presentar por miedo a exponerse ante el agresor, o por falta de empatía con la víctima. De cualquier modo, este es percibido por el agresor como un reforzador positivo ante su comportamiento.
- Falta de carácter: aun cuando no está de acuerdo con el *bully*, su falta de carácter le impide actuar a favor de la víctima.
- Falta de compromiso: en ocasiones, su inacción se debe a que no siente un compromiso con los demás o con los valores positivos.
- Inseguridad: el espectador no siempre sabe cuál es la acción correcta a tomar ante una situación de acoso escolar.

Este grupo representa la mayoría de los adolescentes dentro del contexto escolar, por lo cual su participación tiene el mayor impacto sobre el problema del *bullying*, de manera que una adecuada intervención con dicho grupo podría servir para reducir los incidentes que se generan, por lo menos en presencia de estos.

Como conclusión, se presentaron las principales características los participantes del acoso escolar. A partir de estas, se puede realizar un diagnóstico acertado de los adolescentes en dicha situación. De igual manera, se puede diseñar

un plan de estrategias para la prevención del maltrato entre iguales, con el propósito de dar frente a uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones educativas.

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

La mejor manera de prevenir, y combatir el *bullying*, es mediante estrategias implementadas en la escuela, en la familia y con los involucrados mismos. De esta manera, se puede garantizar un reajuste de las características y los factores causantes del problema. Según Mendoza (2011) las campañas de prevención del acoso escolar deben involucrar a todos los factores: desde los alumnos y la familia, hasta los centros educativos, y tomar en cuenta los aspectos socioculturales de todos, de manera que se debe realizar una intervención multidisciplinaria.

### **2.7.1. Estrategias escolares**

La escuela juega un papel importante en la detección, prevención y corrección del *bullying*, ya que este lugar sirve como el principal escenario del acoso, de manera que las estrategias que se tomen, tendrán un impacto significativo en la reducción de conductas agresivas, creando un ambiente óptimo para el aprendizaje y la convivencia escolar.

El primer paso para los centros educativos es la educación en valores, sentimientos y emociones. Según Barri (2013), los programas educativos deben ser

orientados hacia los valores positivos como el respeto, la tolerancia, la participación, la solidaridad, la integración y la convivencia pacífica, para alejarse de la intolerancia y la violencia. Con la finalidad de reforzar los valores, estos deberán ser integrados en los currículos, y ser modelados por los mismos directivos y maestros, de manera que los alumnos tengan un aprendizaje significativo.

De la mano de esto, se deben “establecer normas y políticas contra la violencia y el acoso en la escuela.” (Mendoza; 2011: 76). Las normas se deben comunicar y reforzar a los alumnos para que estos las conozcan y tengan claro el tipo de conductas que no serán toleradas como parte de la convivencia.

Otra de las estrategias que se puede utilizar son las “patrullas de vigilancias que ayuden a los maestros a prevenir el acoso y toda forma de violencia.” (Mendoza; 2011: 76). Las escuelas cuentan con espacios difíciles de monitorear y controlar cuando se trata de situaciones de acoso. Según Barri (2013) estos espacios se conocen como “zonas duras” las cuales incluyen los baños, áreas de escaleras, espacios ubicados entre edificios y otros lugares escondidos, de manera que el constante monitoreo por patrullas de vigilancia de las “zonas duras”, puede reducir significativamente la incidencia del *bullying*.

La mejor estrategia para las escuelas radica en el trabajo con los padres de familia. De acuerdo con Mendoza (2012), esto se puede implementar por medio del programa Escuela para Padres, dándoles un seguimiento con información relevante, como guías familiares, sobre el reglamento escolar, disciplina y la valoración del

trabajo de los docentes. Lo anterior tiene la finalidad de reforzar en la casa lo aprendido en la escuela.

Existen muchas otras estrategias que las escuelas pueden implementar, como mantener a los docentes actualizados sobre el tema, designar a una persona a cargo de la distribución de información, ya sea por medio de talleres, conferencias o folletos. También es útil la implementación de buzones para reportar conductas de acoso y violencia escolar, y dar seguimiento a las víctimas y agresores con ayuda de psicólogos y otros profesionales.

### **2.7.2. Estrategias familiares**

La familia juega un papel de gran importancia en el desarrollo de los hijos, como determinar el tipo de personas que estos serán de grandes. Algunos ambientes familiares propician la agresión y la violencia, mientras que otros promueven los valores positivos y la convivencia pacífica entre sus miembros. Por lo tanto, las estrategias que estas tomen en la prevención del acoso escolar, tendrán un impacto en la formación de personas tolerantes, respetosas y pacíficas.

Las estrategias dentro de la familia pueden ser simples, como estar alerta a las necesidades y los estados emocionales de los hijos. De acuerdo con Mendoza (2011), se debe crear un ambiente positivo y abierto a la comunicación. Los padres de un hijo víctima de *bullying* deben proveer opciones para enfrentar la situación, como hablar

con el agresor o denunciar la situación a la escuela, siempre manteniendo la calma, sin ignorar el problema.

Los padres de familia con un hijo agresor tienen sus propias estrategias. Según Mendoza (2011), se debe hablar con ellos y buscar la manera de cambiar su actitud y conducta; transmitiendo los valores familiares, y explicando que no es aceptable recurrir a la agresión y violencia; buscar trabajar con la escuela para remediar la situación y enseñarles a disculparse con la víctima.

Puede ser difícil para los padres de familia enfrentar la realidad de que su hijo es agresor o víctima, sin embargo, no tienen por qué lidiar con el problema por sí solos, pueden acercarse a la escuela o con un profesional para asesorarse. Lo más importante que pueden hacer es siempre mantener una sana comunicación con los hijos, conocer sus necesidades y enseñarle el respeto y tolerancia.

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

Ante toda situación de acoso escolar, la mejor ayuda para los agresores y las víctimas radica en el seguimiento individual por parte de profesionales. Cuando el problema supera a la escuela o incluso a los padres, se puede recurrir al apoyo profesional y terapéutico, de manera que el problema se enfrente desde la raíz por medio de terapias individuales o grupales.

Según Barri (2013), los psicólogos son un elemento fundamental para la resolución de situaciones de acoso escolar. Estos pueden trabajar tanto con las víctimas, los agresores e incluso con los testigos, trabajando la autoestima, la ansiedad, la inseguridad y el manejo de enojo e ira de los alumnos. Lo anterior tiene el propósito de eliminar los conflictos internos relacionados con la aparición de conductas de agresivas.

El tema del *bullying* sigue siendo un asunto de relevancia para las escuelas, los padres de familia, la comunidad y para los alumnos que viven esta realidad día a día. No es un problema que dejará de existir sin la intervención directa de todos los involucrados. Por lo tanto, es importante que las escuelas tengan un plan de acción diseñando con estrategias multidisciplinarias.

En conclusión, el acoso escolar tiene un impacto negativo en las vidas de todos los involucrados y requiere de una intervención multidisciplinaria para prevenir, de manera que las estrategias deben tomar en cuenta los factores causantes y las características de los protagonistas, ya sean como agresores, víctimas o espectadores, con la finalidad de crear un ambiente óptimo para la convivencia y el aprendizaje.

De acuerdo con las teorías de ambas variables, debería existir una relación entre la capacidad intelectual y el *bullying*. Por un lado, la capacidad intelectual de una persona determina las estrategias que esta emplea para resolver los problemas. Las personas con una baja inteligencia, por lo general, son más impulsivas y agresivas,

recurriendo a las conductas agresivas e impulsivas; mientras que una alta capacidad significa una disminución de las conductas violentas. Por otro lado, la presencia de un ambiente hostil a consecuencia del *bullying*, disminuye la motivación y el rendimiento académico de los alumnos, por lo cual debería tener un impacto negativo en la inteligencia adquirida por medio de contenidos y tácticas, lo cual implica una relación entre ambas variables.

## **CAPÍTULO 3**

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

El presente capítulo se centra en la explicación de la metodología que se utilizó durante el estudio de los fenómenos de acoso escolar e inteligencia cognitiva, de manera que se expone del proceso que se realizó en la recolección de los datos sobre dichas variables, así como una descripción de las características de la población de estudio. También se presenta el análisis y las interpretaciones de los resultados que se encontraron sobre cada una de las variables y la correlación entre ambas. Al finalizar, se da paso a las conclusiones a las que el investigador arribó con base en los resultados.

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

El presente apartado se enfoca en la metodología que se siguió durante esta investigación. De esta manera se describe el enfoque cuantitativo, el cual se basa en la recolección de datos numéricos sobre las variables; que es de tipo no experimental, es decir, que no se manipularon las variables; con un diseño transversal, esto implica que los resultados solo describen un momento específico; por último, se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la recolección de los datos. Todo esto con la finalidad de explicar al lector el proceso que se realizó durante la investigación de campo.

### **3.1.1. Enfoque cuantitativo**

El enfoque cuantitativo se centra en el estudio de variables cuantificables, es decir, en el estudio de fenómenos que se pueden medir mediante valores numéricos, de manera que la presente investigación posee ciertas cualidades propias de su paradigma. Considerando lo expuesto por Hernández y cols. (2014), el estudio que aquí se expone posee las siguientes características o singularidades:

1. Reflejó la necesidad de medir los fenómenos de la investigación.
2. Se planteó un problema de estudio delimitado y concreto sobre las variables del estudio.
3. Se construyó el marco teórico con base en la literatura sobre las variables de investigación.
4. La recolección de los datos se fundamenta en la medición de ambas variables del estudio, mediante la aplicación de instrumentos estandarizados.
5. Los resultados cuantitativos se interpretaron con base en las hipótesis y el marco teórico.
6. La investigación se llevó a cabo de la manera más objetiva, respetando los resultados obtenidos, sin ser afectados por los temores, creencias, deseos, o tendencias del investigador.
7. Los resultados de esta investigación generaron conocimiento sobre el fenómeno que se investigó, debido a que se siguió un proceso riguroso y estandarizado.

### **3.1.2. Diseño no experimental**

En este apartado se describe el diseño que se utilizó durante el estudio de las variables. Existen dos posibles diseños para una investigación, el primero tiene una orientación experimental, mientras que la otra es de tipo no experimental, de manera que, en el primero, el investigador tiene el control de por lo menos una de las variables, es decir, que la puede manipular de alguna manera, mientras que en el diseño no experimental el investigador solo describe la realidad como se presenta en su contexto natural.

El diseño no experimental se puede describir como “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables.” (Hernández y cols.; 2014: 152); en este caso, el investigador solo describe los fenómenos de la manera que se presentan dentro de su entorno habitual, de manera que los resultados describen un fenómeno que ya ha ocurrido y solo representan dicho fenómeno en el momento que se dio.

Por lo tanto, el estudio que se realizó sobre la relación entre la inteligencia cognitiva y el acoso escolar, tuvo un diseño de tipo no experimental, debido a que el investigador en ningún momento manipuló ninguna de las variables, sino que se limitó a solo describir dicha relación en el momento de la aplicación de las pruebas de Dominós e INSEBULL, es decir, los resultados solo representan la manera en que los fenómenos se manifestaron en su contexto natural.

### **3.1.3. Estudio transversal**

En el presente apartado se describe el tipo de estudio no experimental, es decir, si es transversal o longitudinal. En el primero, se recolectan los datos en un solo momento dado, mientras que en el segundo, los datos se recolectan en distintos momentos a lo largo de un tiempo determinado, de manera que para este estudio se optó por el tipo transversal.

Según Hernández y cols. (2014) el tipo de diseño no experimental transversal se caracteriza por:

- Analizar el grado o manera en que una o varias variables se presentan durante un lapso específico.
- Evaluar un fenómeno, grupo de personas o un contexto durante momento dado.
- Determinar la relación entre una o más variables en un punto de tiempo.

De acuerdo con las características descritas, la presente investigación es de tipo transversal, debido a que busca determinar la relación entre las variables, respecto a la manera que se dieron en el momento de la aplicación de los instrumentos de medición, es decir, los resultados solo describen los fenómenos durante el momento específico en el que ocurrieron.

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

Esta investigación tiene un alcance correlacional, lo cual implica “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular.” (Hernández y cols.; 2014: 93); es decir, que se busca establecer la existencia de una relación significativa entre dos o más variables.

En el alcance correlacional existen tres tipos de relaciones posibles. Según Hernández y cols. (2014) se puede dar una relación positiva, negativa o una ausente, esto depende de la manera en que las variables se comporten entre sí.

El primer caso se presenta cuando el valor de una variable corresponde de igual manera con la otra. Por ejemplo, un alto coeficiente intelectual implica un alto rendimiento académico, mientras que un bajo grado de inteligencia significa un bajo rendimiento académico, de manera que este tipo de relación entre dos o más variables se conoce como una correlación positiva.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) la siguiente posibilidad es una relación negativa. Esto implica que el resultado de una variable corresponde inversamente con la otra variable, por ejemplo, que un alto grado de autoestima significa un bajo grado de trastornos alimenticios, o baja autoestima implica una alta incidencia de trastornos alimenticios, de manera que las variables se relacionan entre sí de manera inversa.

En el tercer tipo de correlación no existe una relación definida entre las variables. “Si no hay una correlación entre las variables, indica que fluctúan sin seguir un patrón sistemático común.” (Hernández y cols.; 2014: 94) Esto significa que una variable no tiene nada que ver con la otra, no hay una relación significativa.

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

Para lograr la mayor objetividad en la investigación, los instrumentos empleados para el acopio de los datos de campo deben poseer dos propiedades, que se conocen como la confiabilidad y validez.

La confiabilidad se entiende como el “grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales.” (Hernández y cols.; 2014: 200), es decir, que si una misma prueba se aplica en dos distintas ocasiones a un mismo sujeto o grupo de sujetos, los resultados serán relativamente los mismos en ambas aplicaciones.

La validez implica el “grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir.” (Hernández y cols.; 2014: 200). Esto significa que el instrumento realmente mide el fenómeno que afirma medir y no otro distinto o parecido.

A continuación, se describe la naturaleza psicométrica de los instrumentos empleados para la recolección de los datos, de manera que se describen las propiedades de validez y confiabilidad de cada una de las pruebas de medición.

Para la variable de inteligencia cognitiva se empleó el instrumento denominado como test Dominós. Este instrumento fue creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey en el año 1944. Fue diseñado para la Armada Británica con la intención de tener un test paralelo al de las matrices progresivas de Raven, así como para superar algunos de los aspectos inconvenientes con dicha prueba y posteriormente, se utilizó como una prueba sustituta a esta.

El test de Dominós es una prueba de inteligencia, que se basa en la teoría factorial de Spearman y en su metodología psicométrica. Esta prueba pretende medir la inteligencia general o el factor "G", mediante problemas de descubrimiento de relaciones entre series de figuras abstractas, las cuales se prefieren por tener un carácter no familiar, que permite una evaluación más pura del factor "G".

Se trata de una prueba gráfica, no verbal, destinada a valorar la capacidad de una persona para conceptualizar y aplicar razonamiento sistemático a nuevos problemas. Es un test de poder, es decir, sin límite de tiempo y que pretende medir puramente la habilidad cognitiva de una persona.

La prueba de Dominós cuenta con un alto grado de confiabilidad respaldado a través de un gran número de estudios, en los cuales está obteniendo en su mayoría puntajes cercanos a 1.0, sin embargo, el autor reporta específicamente una confiabilidad promedio para la población en general, de 0.87.

La validez de este instrumento también se ha reforzado por medio de múltiples estudios, de los cuales se destacan los que se han procesado a través del método de validez de criterio, comparándolo con otros instrumentos que miden este mismo factor “G”, como el Raven. En relación con esta prueba, el autor reporta una validez de 0.70.

De acuerdo con Anstey, la imposición de un límite de tiempo razonable, facilita la administración de la prueba y por tanto, sugiere 30 minutos de ejecución con una tolerancia de 15 minutos adicionales durante la aplicación.

El test de Dominós cuenta con múltiples estandarizaciones, sin embargo, en este estudio se utilizó el baremo que reporta la prueba, el cual fue calculado con alumnos adolescentes en Uruguay. La normalización del instrumento se realizó a partir de los 12 años de edad y abarca en general, a la población adulta.

En cuanto a la variable del *bullying*, se utilizó la prueba denominada como Escala INSEBULL, la cual se enfoca en la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de este instrumento es examinar el maltrato entre iguales.

La prueba consta de dos mediciones: un autoinforme, el cual evalúa la situación propia del sujeto de estudio y un heteroinforme, que consta de dos formas, una para los compañeros y otra para los docentes, evaluando la situación de *bullying* desde el punto de vista de ambas partes (Avilés y Elices; 2007), sin embargo, para esta investigación solo se aplicó el autoinforme.

Este instrumento se estandarizó en España. Para el análisis de validez se recurrió a varios métodos: tanto de contenido, como la consulta de expertos, validez de constructo correlación entre pruebas y el análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, la confiabilidad se realizó por medio de la prueba alpha de Cronbach, obteniendo una consistencia alta, superior a 0.83.

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

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

El instrumento consta de incisos de opciones de repuestas simples, en el cual el sujeto debe marcar una o varias opciones de acuerdo con las indicaciones del reactivo. En la primera hoja del informe se encuentran las instrucciones, seguidas por una breve explicación sobre lo que se considera como *bullying*.

### **3.2. Descripción de la población**

Este apartado se centra en la descripción de la población, de manera que se explica a qué se refiere cuando se habla de este concepto en una investigación científica, para presentar las características del grupo que conforma la población del estudio, con la finalidad de que el lector tenga claro a quiénes se aplican los resultados que se encontraron.

Según Lepkowski (citado por Hernández y cols.; 2014) la población se define como un conjunto de sujetos, sucesos o eventos que comparten al menos una característica en común, es decir, que forman parte de un grupo específico de sujetos, por ejemplo, niños de quinto grado o adolescentes que han abandonado los estudios. De tal manera que los resultados de una investigación se puedan generalizar a dicho grupo de sujetos y no a todos los niños o a todos los adolescentes.

La población que se determinó para el presente estudio está conformada por los estudiantes del tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 66, del turno matutino, de Uruapan, Michoacán. Estos se dividen en seis grupos, cada uno con alrededor de veinte estudiantes, los cuales son adolescentes entre las edades de

catorce a dieciséis años de edad, de ambos sexos. La mayoría son de la Colonia 28 de Octubre y de las comunidades vecinas, provenientes de padres obreros con un nivel socioeconómico medio bajo.

Esta investigación no cuenta con una muestra, debido al reducido número de la población de estudio, por lo tanto, los instrumentos de medición se aplicaron a todos los sujetos, de manera que las unidades de muestreo incluyen a cada uno de los estudiantes que forman parte de la población, con excepción de los que faltaron durante las respectivas sesiones de aplicación.

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

Este apartado se centra en el proceso que se realizó durante la elaboración de la tesis. Por lo tanto, describe la construcción del proyecto, los procedimientos para recabar la información teórica, la metodología de la investigación de campo, así como la aplicación de los instrumentos utilizados en la recolección de los datos y el análisis estadístico de los resultados. Esto tiene la finalidad que el lector tenga una clara idea del trabajo que se llevó a cabo durante la investigación científica.

El primer paso fue la construcción del proyecto, el cual se presenta en la introducción, de manera que se realizó una búsqueda de los antecedentes. Se presentaron las definiciones y algunos de los estudios previos sobre las variables, luego se pasó al planteamiento del problema, de manera que se redactó la pregunta que guiaría la investigación.

Con base en esto, se estableció el objetivo general de la investigación, así como los objetivos particulares. Estos últimos se dividieron en siete de enfoque teórico y dos empíricos. De igual manera, se formuló la hipótesis de trabajo y su contraparte, la hipótesis nula.

Una vez establecidos los objetivos y las hipótesis, se presentaron los instrumentos de medición, de manera que se describieron dentro del apartado de operacionalización de las variables. De igual manera, se redactó la justificación del trabajo, en la cual se exponen los beneficios que se obtuvieron para los todos los involucrados, así como para los campos de la psicopedagogía y la comunidad. Lo último que se realizó dentro de la introducción, fue la redacción del marco de referencia, para el cual el investigador llevo a cabo una visita al centro educativo con la intención de conocer el contexto de los sujetos de estudio.

El siguiente paso fue la elaboración del capítulo 1, de manera que se llevó a cabo una exhaustiva recaudación de información teórica sobre el tema de la inteligencia cognitiva. Con base en la lectura y la selección de la información de mayor relevancia para la investigación, se redactó el primer capítulo; este se organizó en secciones con la intención de presentar el tema de manera concreta y precisa. El investigador realizó un proceso similar para la segunda variable, la cual se centró sobre el acoso escolar.

Una vez concluidos ambos capítulos sobre las variables, se elaboró el tercer capítulo, denominado metodología, análisis e interpretación de los resultados. Para el cual el investigador estableció y presentó el alcance y límites de su labor científica.

En el apartado de la metodología se habló del enfoque cuantitativo y sus características, del diseño no experimental y lo que este conlleva, así como del estudio transversal y lo que este tipo de estudios implica para la recolección de los datos, de igual manera, se expuso el alcance correlacional y cómo los resultados se interpretarían. También se expusieron detalladamente las técnicas e instrumentos de recolección de datos, estableciendo la confiabilidad y validez de las pruebas utilizadas y por último, se describió la población del estudio, en la cual se habló de los sujetos a quienes se aplicó los instrumentos de medición.

Con base en esto el investigador, aplicó los instrumentos de medición a los sujetos de estudio, de manera que en primera instancia se hizo otra visita al centro educativo para pedir permiso al director de la escuela. Una vez obtenida la autorización, se trabajó con el prefecto para organizar la aplicación. Esto se realizó durante sesiones de dos horas, con la intención de aplicar ambas pruebas al mismo grupo en una sola visita. Durante cada aplicación, se le entregaron a cada alumno ambos instrumentos; se aplicó primero el autoinforme del INSEBULL y después el test de Dominós. Antes de cada prueba se les dieron las instrucciones que debían seguir para la realización de cada instrumento.

Al finalizar la aplicación de los instrumentos, se llevó a cabo el vaciado de los datos dentro de una matriz en una hoja de cálculo, con los datos organizados para cada alumno con sus respectivas pruebas. A estos se les aplicaron diversas pruebas estadísticas de tendencia central y de dispersión. Con base en esto, se analizaron e interpretaron los resultados para, posteriormente, redactar las secciones correspondientes a cada tema, así como la elaboración de las conclusiones a las cuales arribó el investigador.

Finalmente, se dio paso a la sección sobre el proceso realizado durante la investigación, en la cual, el investigador describe todo lo que se llevó a cabo para la construcción de su tesis, de manera que se redactó el reporte detallado de los procesos seguidos para la recolección, estructuración y análisis de la información del presente estudio.

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

En el presente apartado se hará el análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron durante la aplicación de los instrumentos de medición de las variables a la población de estudio. Esto representa la realidad de los sujetos dentro de su contexto cotidiano.

El análisis de los resultados se presenta en tres categorías: en la primera de ellas se muestran los resultados obtenidos referidos a la inteligencia cognitiva; en la segunda se describen los hallazgos en relación con la variable 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 psicopedagógica.

#### **3.3.1. La inteligencia cognitiva**

Se afirma que la inteligencia cognitiva se refiere a “lo que uno puede hacer con lo que uno sabe” (DeÁvila, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32) Esto implica una capacidad para resolver una problemática a partir de lo que el sujeto conoce.

También se define como “el poder de dar una buena respuesta a partir de la verdad o la realidad.” (Thorndike, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32). De esta manera, esto implica la habilidad de resolver situaciones con base en la experiencia del sujeto. En ambos casos, los autores explican la inteligencia como la habilidad de tomar información de los sentidos para construir un concepto o idea integradora de la realidad, la cual tiene el propósito de dar respuesta a futuras interrogantes.

Respeto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Test Dominós, se muestran en percentiles los puntajes obtenidos.

La media en el nivel de inteligencia cognitiva fue de 24. De acuerdo con Elorza (2007) la media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas.

De igual modo, se obtuvo la mediana. Según lo señala Elorza (2007), esta se refiere al 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 20.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 20.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es de acuerdo con Elorza (2007) 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 es de 20.6.

En el Anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de las medidas de tendencia central de los puntajes de inteligencia cognitiva.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la población de estudio cuenta con un promedio de inteligencia por debajo de lo normal, el cual se establece entre el percentil de 30 al 70, es decir, el promedio obtenido por los alumnos de tercero de la Escuela Secundaria Técnica 66, está por debajo de lo normal con base en la escala de la prueba de Dominós, la cual fue estandarizada para una población similar a la que se le aplicó el instrumento.

Adicionalmente, se calculó el porcentaje de sujetos que presentan niveles de inteligencia cognitiva bajos, es decir, el porcentaje de casos preocupantes en este aspecto, lo cual representó el 66% de la población de estudio.

En el Anexo 2 se muestra gráficamente un comparativo de los puntajes bajos o preocupantes, en relación con los casos que no lo son.

Los resultados mencionados muestran que dos de cada tres alumnos cuentan con una inteligencia inferior a lo normal, mientras que solo un tercio de la población obtuvo resultados satisfactorios, es decir, por encima del percentil 30.

### 3.3.2. Los indicadores subjetivos del acoso escolar

De acuerdo con lo señalado por Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012) el término *bullying* se refiere a una situación de maltrato y hostigamiento sistemático de un estudiante, por parte de otro u otros compañeros, durante un lapso prolongado en general, en presencia de otros compañeros como observadores. Este no debe ser confundido con la violencia escolar, esta hace referencia a una pelea entre iguales en la cual ninguno domina sobre el otro y, por lo tanto, no se repite sistemáticamente.

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 100, una mediana de 97, una moda de 88 y una desviación estándar de 9.9.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salida al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 100, una mediana de 97, una moda de 96 y una desviación estándar de 9.9.

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 100, una mediana de 97, una moda de 90 y una desviación estándar de 9.6.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 92, una mediana de 91, una moda de 81 y una desviación estándar de 10.5.

La escala de constatación social del maltrato, señala el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 118, una mediana de 116, una moda de 110 y una desviación estándar de 9.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 97, una mediana de 97, una moda de 95 y una desviación estándar de 8.5.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 104, una mediana de 103, una moda de 103 y una desviación estándar de 8.7.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 108, una mediana de 108, una moda de 99 y una desviación estándar de 7.2.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 100, una mediana de 100, una moda de 120 y una desviación estándar de 13.8.

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

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan por lo general, en un nivel dentro de lo normal con la mayoría de las subescalas, esto es, dentro del rango de 85 al 115, destacando la escala de constatación, la cual se ubica en un nivel alto, lo cual implica que los alumnos están muy familiarizados con el tema del acoso escolar.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación, se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada escala, esto es, por arriba del puntaje 115. Así, se 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 9% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 10 puntos; en la de victimización, el 9%; en la de inadaptación social, el 4%; en la de constatación del maltrato, el 0%; en la que respecta a la identificación, fue de 2%; en la de vulnerabilidad, el 12%; respecto a la falta de integración social, el 14%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes fue de 18. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que en realidad no hay muchos casos preocupantes, o bien, que el porcentaje de los casos preocupantes es relativamente bajo. De acuerdo con algunos autores, un solo caso de acoso escolar ya es preocupante, sin embargo, en función de los resultados, el número de casos de intimidación y victimización es de 10 alumnos, es decir, que dentro de los 6 grupos de tercero hay menos de dos víctimas o agresores por grupo.

Los porcentajes más elevados se encuentran en las escalas de vulnerabilidad con 14 casos, falta de integración social, con 16 casos y la de sintetizadora de total previsión maltrato, con 21 casos, lo cual implica que el 12% de los alumnos perciben

un alto riesgo de ser víctimas de maltrato. Un 14% de los estudiantes tiene una dificultad para la relacionarse, ya sea con la familia, los maestros o sus compañeros, mientras que el 18% de los sujetos perciben el *bullying* como un problema altamente grave dentro del contexto escolar.

### **3.3.3. Correlación entre la inteligencia cognitiva y los indicadores subjetivos del acoso escolar**

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre la experiencia del *bullying* y la inteligencia cognitiva.

De acuerdo con las teorías de ambas variables, debería existir una relación entre la capacidad intelectual y el acoso escolar. En algunos casos, una baja o alta inteligencia tendrá un impacto en la manifestación de conductas agresivas y violentas, mientras que, en otras ocasiones, la presencia del acoso escolar en la vida de los adolescentes tendrá un impacto negativo en el desarrollo de la inteligencia.

Como fundamento de la primera idea expresada, la capacidad intelectual de una persona determina las estrategias que esta emplea para resolver los problemas. Thurstone expresa que el grado de inteligencia que un individuo exhibe, depende en mayor parte en su habilidad para suprimir sus conductas impulsivas. Según este autor (citado por Nickerson y cols.; 1998) las personas inteligentes inhiben sus impulsos antes de que estos se conviertan en acción, con la intención de conseguir mejores resultados. El manifestar un alto grado de control sobre la impulsividad, se convierte

en un factor importante que evita los casos de acoso escolar, debido a que esto permite la búsqueda de mejores soluciones ante una problemática específica, mientras que las personas con una baja inteligencia, por lo general, son más impulsivas y agresivas, recurriendo al *bullying* como solución a los problemas.

De acuerdo con Nickerson y cols. (1998) las personas inteligentes formulan sus conclusiones con base en la realidad existente, es decir, no realizan juicios sin fundamentos lógicos, mientras que las personas de baja inteligencia tienden a hacer prejuicios sobre otros que perciben como diferentes, al igual que lo hacen los agresores con sus compañeros con los cuales no se identifican. Según Mendoza (2012) cuando un joven no encaja con sus compañeros, lo hace más propenso a convertirse en blanco del *bullying*.

Por otra parte, la presencia de un ambiente hostil a consecuencia del *bullying* disminuye la motivación y el rendimiento académico de los alumnos. Según Barri (2010), este tipo de comportamiento provoca pérdidas de horas de actividades y una baja en la calidad en la enseñanza. De acuerdo con Head (citado por Vernon; 1982) se propone una inteligencia basada en esquemas, los cuales se construyen con base en la experiencia del individuo, para resolver problemas cada vez más complejos, de manera que un ambiente hostil, que no promueve el aprendizaje, debería tener un impacto negativo en el desarrollo de la inteligencia de los alumnos.

En la investigación realizada en los adolescentes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 66, se encontraron los siguientes resultados:

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de 0.04 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de intimidación existe una ausencia de correlación, de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de intimidación no hay una relación.

Por otra parte, entre la inteligencia cognitiva y la escala de carencia de soluciones, existe un coeficiente de correlación de 0.01 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala indicada hay una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de carencia de soluciones no hay una relación.

Asimismo, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de 0.02 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala anterior existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de victimización no hay una relación.

Adicionalmente, entre la inteligencia cognitiva y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de -0.02 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala mencionada existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de inadaptación social no hay una relación.

Por otro lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala de constatación del maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.14 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala en cuestión existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de constatación maltrato hay una relación del 2%.

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de -0.09 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y dicha escala, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de identificación hay una relación del 1%.

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.04 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre la inteligencia cognitiva y la escala referida, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de Vulnerabilidad no hay una relación.

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de Falta de integración social existe un coeficiente de correlación de 0.14 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala INDICADA existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala de Falta de integración social hay una relación del 2%.

Finalmente, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.07 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala mencionada existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa que la inteligencia cognitiva y la escala de total previsión maltrato no hay una relación.

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 la inteligencia cognitiva no se relaciona de forma significativa con ninguna de las escalas de los indicadores subjetivos del *bullying*. Esto se debe a que la correlación que se encontró para todas las escalas, es menor al 10% que se requiere para que sea significativa.

Con fundamento en los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula para todas las escalas de los indicadores subjetivos del *bullying*, es decir, que para la población de estudio no existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y los indicadores subjetivos del *bullying*.

## CONCLUSIONES

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

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

Es de mencionar el objetivo referido a la medición de la variable de inteligencia cognitiva, en la población determinada, se logró mediante la administración del instrumento denominado como Test de Dominós.

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

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 relación existente entre la inteligencia cognitiva y los indicadores

subjetivos del acoso escolar ,de los alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 66, del turno matutino, de Uruapan, Michoacán.

Es de subrayar que no se corroboró la hipótesis de trabajo para ninguna de los casos de la relación entre la inteligencia cognitiva y los indicadores subjetivos del *bullying*, es decir, que para el presente estudio se comprobó la hipótesis nula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anstey, Edgar. (2011)  
Test de Dominos (Para la Medida de la Capacidad Intelectual)  
Editorial Paidós. México.
- Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)  
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)  
Editorial CEPE. Madrid, España.
- Barri Vitero, Ferran. (2010)  
SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.  
Editorial Wolters Kluwer. España.
- Barri Vitero, Ferran. (2013)  
Acoso escolar o bullying: guía imprescindible de prevención e intervención.  
Editorial Alfaomega. México.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)  
Estadística para las ciencias sociales.  
Editorial Cengage Learning. Mexico.
- Gardner, Howard. (2000)  
La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.  
Editorial Paidós. España.
- 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.
- Meece, Judith. (2000)  
Desarrollo del niño y del adolescente para educadores.  
Editorial McGraw-Hill. México.

Mendoza Calderón, Carlos Alberto. (2005)

La capacidad intelectual y su correspondencia con el rendimiento académico de los alumnos en sexto grado de primaria.

Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, 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.

Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward. (1998)

Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.

Editorial Paidós. España.

Olweus, Dan. (2006)

Conductas de acoso y amenaza entre escolares.

Editorial Morata. España.

Perkins, David. (1997)

Esquemas del pensamiento.

Traducción libre. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

Salgado, Cecilia; Benites, Luis; Carozzo, Julio; Horna, Víctor; Palomino, Luis; Uribe, César; Zapata, Luis. (2012)

Bullying y convivencia en la escuela.

Editorial Impresiones y Empastes. Perú.

Sternberg, Robert. (1997)

La inteligencia exitosa.

Editorial Paidós. España.

Trujillo Anguiano, María Isabel. (2012)

Manifestaciones del *bullying* en los géneros masculino y femenino en el quinto grado de una escuela de Uruapan, Michoacán

Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Vernon, Philip. (1982)

Inteligencia: herencia y ambiente.

Editorial Manual Moderno. México.

## MESOGRAFÍA

Ardila, Rubén. (2010)

“Inteligencia. ¿Qué sabemos y que nos falta por investigar?”

Rev. Acad. Colomb. Cienc. Exact. Fis. Nat. Vol.35 No.134, Colombia.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.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>

Pueyo, Antonio Andrés. (2007)

“Inteligencias múltiples”.

Universidad de Barcelona. España.

Recuperado de: <http://www.educarjuntos.com.ar/wp-content/imagenes/AntonioAndresPueyoLasInteligenciasMultiples.pdf>

Rigo, Daiana Yamila; Donolo, Danilo. (2010)

“Inteligencia Triárquica. Cuando el pensar adopta múltiples modos...”

Revista Cognición. No. 35.

Instituto Latinoamericano de investigación educativa.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Recuperado de:

[http://www.cognicion.net/index.php?option=com\\_conta&view=article&id=41](http://www.cognicion.net/index.php?option=com_conta&view=article&id=41)

Secretaría de Seguridad Pública. (2012)

“Violencia Escolar: Apoyo comunitario como Propuesta de Prevención”.

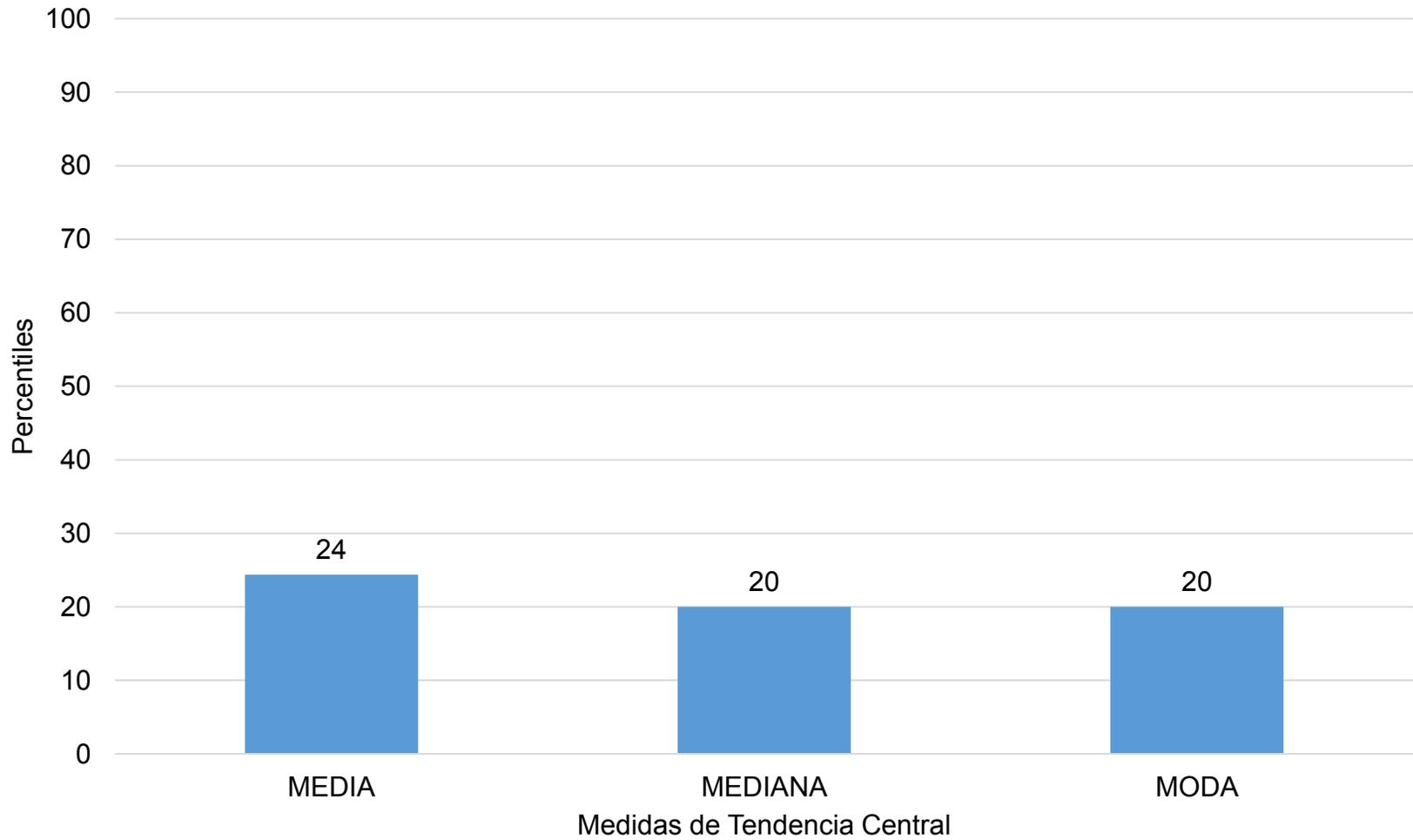
Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.

Recuperado de:

<http://www.ssp.gob.mx/portaWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214188/archivo>

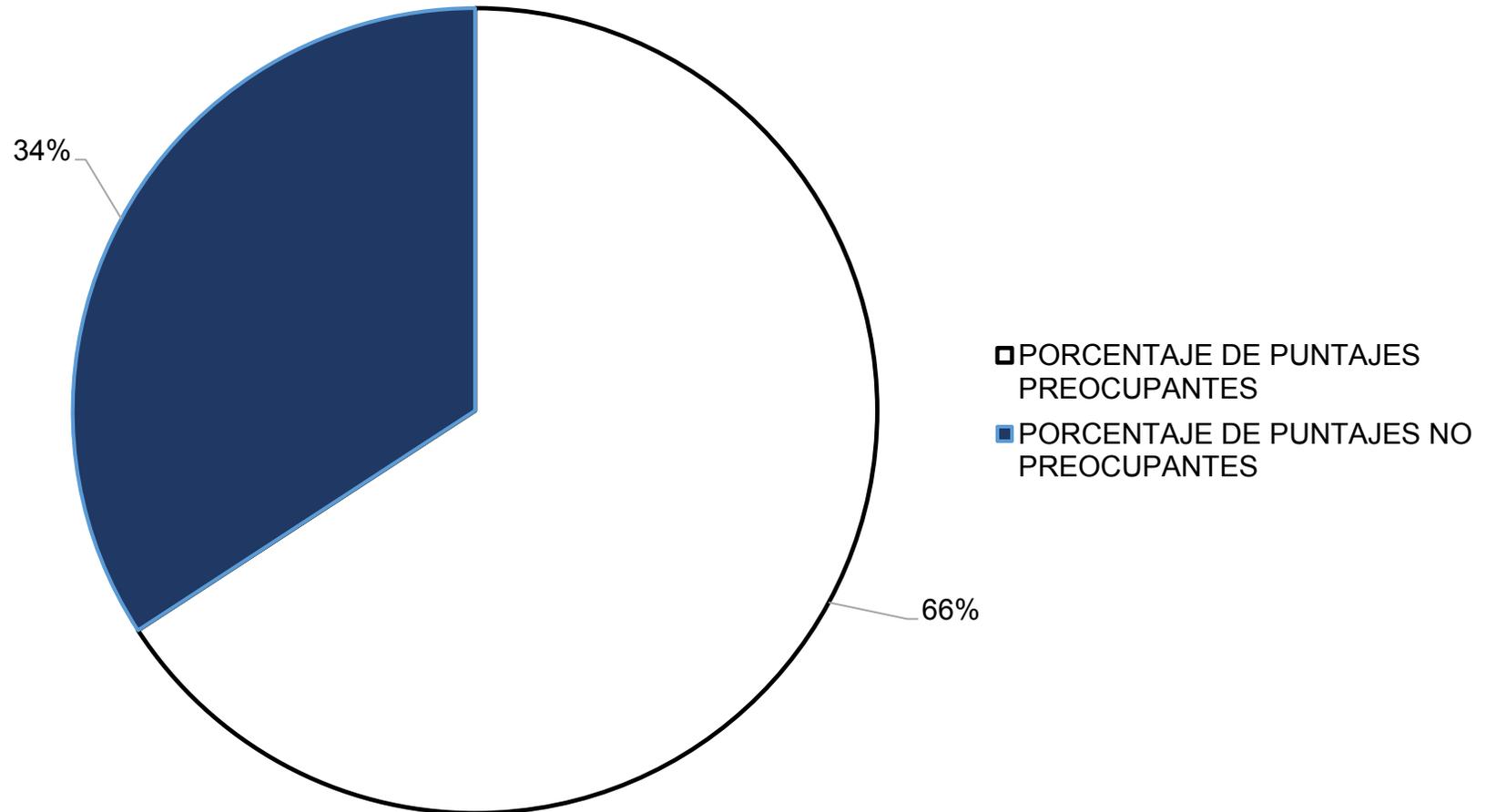
## ANEXO 1

### Medidas de tendencia central de inteligencia cognitiva



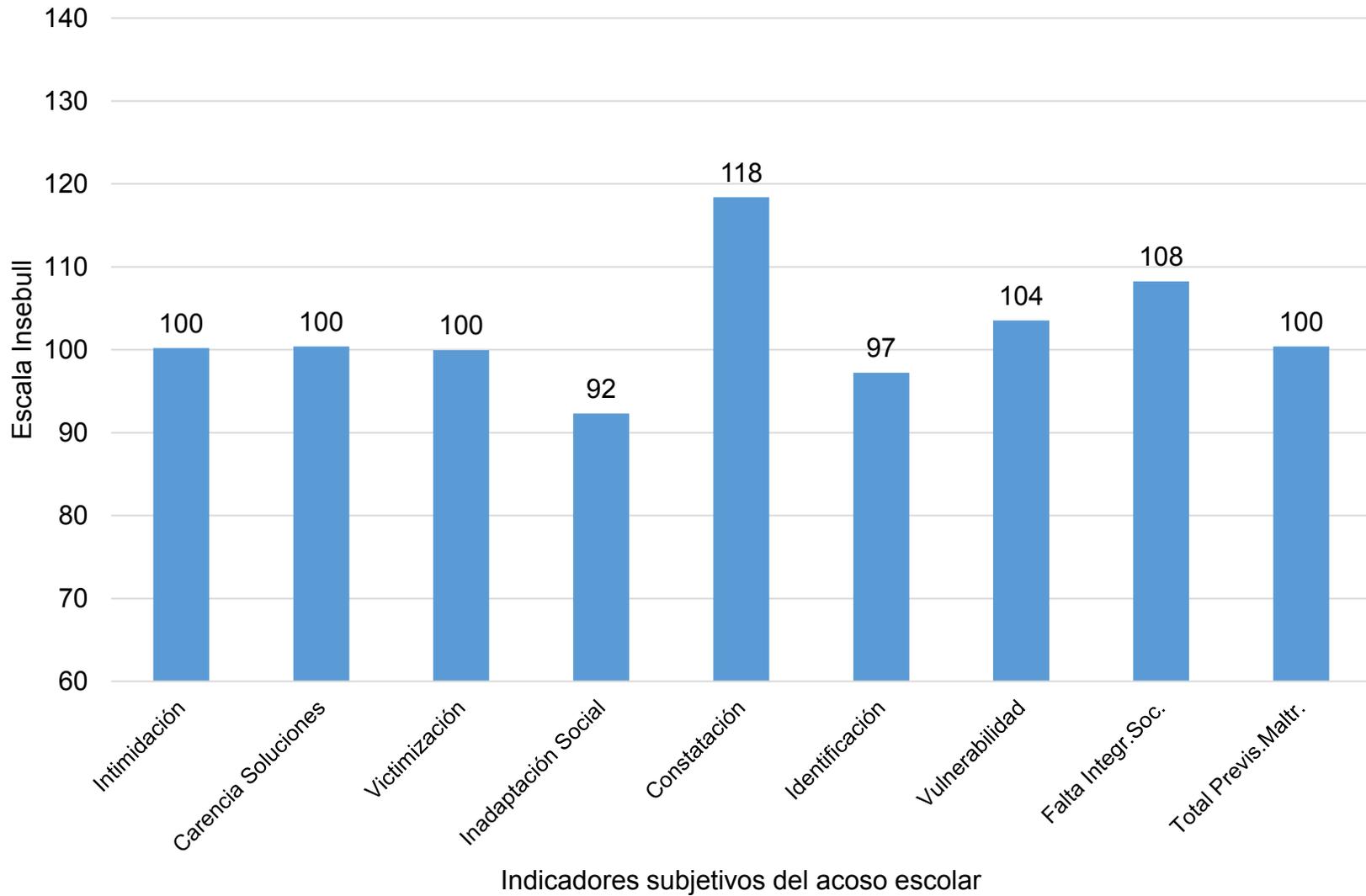
## ANEXO 2

Porcentaje de puntajes preocupantes en inteligencia cognitiva



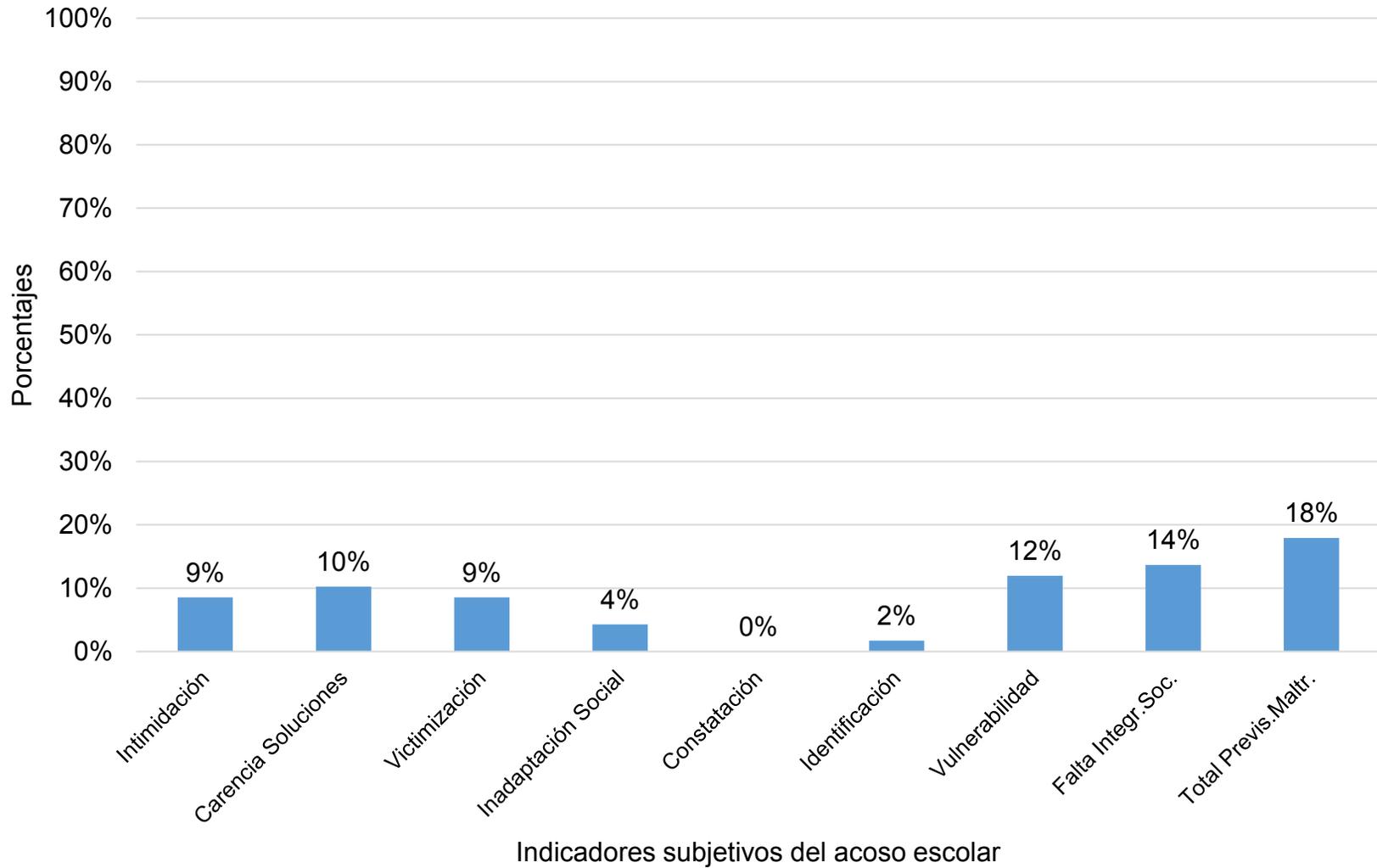
### ANEXO 3

#### Media aritmética de los indicadores subjetivos del bullying



## ANEXO 4

Porcentajes de puntajes preocupantes de los indicadores subjetivos del bullying



## ANEXO 5

Correlación ente capacidad intelectual y los indicadores  
subjetivos del acoso escolar

