



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*INDICADORES SUBJETIVOS DEL ACOSO ESCOLAR EN
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN
ALUMNOS DE TELESECUNDARIA, EN TARETAN, MICHOACÁN*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA :

Silvia Oseguera Gonzalez

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

URUAPAN, MICHOACÁN. A 10 DE FEBRERO DE 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema.	6
Objetivos.	6
Hipótesis.	7
Operacionalización de las variables.	8
Justificación.	9
Marco de referencia.	10

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1. Marco conceptual.	12
1.1.1. Las emociones.	13
1.1.2. El concepto de competencias.	15
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.	17
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales.	19
1.2. Clasificación de las competencias emocionales.	21
1.3. Desarrollo de las competencias emocionales.	22
1.4. Las competencias emocionales en la vida actual.	25
1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral.	25
1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar.	26

1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos.	28
1.5. Evaluación de las competencias emocionales.	30

Capítulo 2. Acoso escolar.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i> .	35
2.2. Concepto	37
2.3. Causas del <i>bullying</i> .	38
2.3.1. Factores de riesgo escolares.	40
2.3.2. Factores de riesgo familiares.	42
2.3.3. Factores de riesgo sociales.	43
2.4. Consecuencias de <i>bullying</i> .	44
2.5. Tipos de <i>bullying</i> .	46
2.6. Perfil de acosadores y víctimas	47
2.6.1. Características de los acosadores.	49
2.6.2. Características de las víctimas.	49
2.6.3. Otros participantes en el acoso.	50
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.	51
2.7.1. Estrategias escolares.	52
2.7.2. Estrategias familiares.	54
2.7.3. Estrategias terapéuticas.	55

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica.	59
3.1.1. Enfoque cuantitativo.	59

3.1.2. Investigación no experimental.	61
3.1.3. Diseño transversal.	61
3.1.4. Alcance correlacional.	62
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	63
3.2. Población y muestra.	65
3.2.1. Descripción de la población.	65
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo.	66
3.3. Descripción del proceso de investigación.	66
3.4. Análisis e interpretación de resultados.	69
3.4.1. Las competencias emocionales	69
3.4.2. Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio	74
3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	78
Conclusiones	85
Bibliografía	87
Mesografía	89
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En el siguiente apartado se exponen aspectos principales, lo cual se conoce como proyecto de investigación.

En primer lugar, se describen los conceptos que se abordarán en el presente trabajo: competencias emocionales e indicadores subjetivos del acoso escolar; se describen investigaciones relacionadas en otros ámbitos sobre tales fenómenos psicológicos; también se presentan algunos estudios con respecto a la presencia de ambas variables dentro del contexto donde se llevó a cabo la indagación.

Así, también se expone el problema de investigación que conduce al experto a efectuar el trabajo de naturaleza empírica, aquí es donde se expone la pregunta a la cual se dio respuesta al final del estudio.

Un aspecto fundamental lo conforma la enunciación de los objetivos, tanto de naturaleza conceptual como empírica, que se llevaron a cabo por medio de la presente investigación, lo cual se hace mención en el siguiente apartado.

Se exponen, asimismo, dos hipótesis, las cuales determinan la estrategia metodológica que se siguió, se describe una conocida como de trabajo, y otra denominada nula.

La operacionalización de las variables también toma un papel importante en esta indagación, de esta manera, se indica la forma con la que se obtuvo la evidencia de campo de ambas.

Asimismo, se exponen argumentos que fundamentan la realización del trabajo que el lector tiene en sus manos. Por último, se describe el lugar donde se efectuó la recopilación de datos de campo, de esta manera, se presentan los aspectos que permiten situar al mismo en el contexto particular, que fue elegido con fines prácticos.

Antecedentes

A continuación, se muestran algunas de las definiciones encontradas sobre las variables anteriormente mencionadas, y con las cuales se trabaja a lo largo de esta investigación, asimismo, se enuncian algunos trabajos realizados por ciertos autores referentes a las variables a trabajar.

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

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

Cabe mencionar que la variable con la cual se trabajó a lo largo de esta investigación, son competencias emocionales.

Ortega, Ramírez y Castelán (citados por Gómez; 2013: s/p) definen el *bullying* 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 de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas”.

En cuanto a la historia de su estudio, “el maltrato entre iguales comenzó a estudiarse de manera sistemática en Suecia, a principios de los años setenta, con el trabajo pionero de Olweus (1973), que abrió una dimensión educativa que hasta ese momento no se había explorado desde el ámbito de la investigación” (Gómez; 2013: s/p).

En cuanto a las investigaciones previas, Garaigordobil y Oñederra (2010) realizaron el siguiente estudio, el cual lleva por título: Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores.

Este estudio tuvo como objetivo principal el analizarlas distintas relaciones que se tiene entre las víctimas de acoso escolar con los agresores.

La población que abarcó esta investigación, estaba integrada con adolescentes de 12 a 16 años, tomando para la muestra 144 varones (que corresponde al 58.1%) y 104 mujeres (con un porcentaje de 41.9%).

Para la realización de este trabajo, fueron utilizados tres tipos de instrumentos, uno de ellos fue el Inventario de Pensamiento Constructivo, la lista de chequeo Mi Vida en la Escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas. Se obtuvo como resultado, en primer lugar, que los adolescentes que recibían muchas conductas sociales positivas, tenían alta inteligencia emocional, elevado nivel de pensamiento positivo, alto nivel de responsabilidad, poca suspicacia, escasas creencias irracionales, alto nivel de ilusión y de ingenuidad; en segundo, que los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o alto índice general de agresión, presentaron bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, menguada autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad.

De esta manera, los resultados finales han arrojado que las víctimas de acoso escolar como los agresores presentan bajo nivel de inteligencia emocional.

Otra investigación que se aborda en este trabajo, es la realizada por Sánchez y cols. (2012), denominada: “La competencia emocional de agresores y víctimas de

bullying”, la cual se enfoca a la escuela como uno de los campos organizados que favorecen la interacción entre iguales, de esta manera, se orienta principalmente mediante una perspectiva funcionalista y contextual de las emociones, obteniendo los siguientes resultados: que los agresores son chicos y chicas que muestran dificultades para identificar las emociones en los demás, también se detectaron contextos de abuso y prepotencia entre iguales. Asimismo, las víctimas de abuso se muestran como chicos y chicas con dificultad para percibir emociones en los demás al encontrarse en escenarios neutros, o bien en situaciones donde se tiene poca experiencia.

De esta manera, se llega a la conclusión, que tanto los agresores como las víctimas muestran baja competencia emocional.

Los maestros de la institución que fungió como escenario de estudio, coinciden en que los alumnos, dentro y fuera del aula, muestran conductas agresivas ante sus compañeros y que esto viene sucediendo desde ya hace varias generaciones; que existen desde empujones, hasta agresiones de las cuales han recurrido al médico. También refieren que algunos alumnos han bajado de calificación sin razón aparente.

Planteamiento del problema

En la actualidad, las competencias emocionales juegan un papel importante, ya que algunos autores refieren que estas se desarrollan desde que el sujeto es bebé, de esta manera, le serán útiles en la vida adulta.

Con respecto a los indicadores subjetivos del acoso escolar, algunos autores mencionan que este se da en todos los ámbitos escolares.

El interés por realizar esta investigación dentro de esta población, es por las diferentes observaciones que se han dado por los docentes del plantel, ya que ellos mencionan que tanto dentro como fuera del aula, se ven distintas conductas violentas entre los alumnos.

Debido a lo anterior, surge el interés por este tema y, por lo tanto, nace la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe una relación significativa entre indicadores subjetivos del acoso escolar y competencias emocionales en los alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán?

Objetivos

Las distintas tareas que exigió el presente estudio, estuvieron reguladas por las directrices que se enuncian enseguida.

Objetivo general

Determinar la relación existente entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar, en alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de competencias emocionales.
2. Identificar los tipos de competencias emocionales.
3. Analizar los principales avances teóricos referidos a las competencias emocionales.
4. Conceptualizar el acoso escolar.
5. Identificar los tipos de acoso escolar.
6. Analizar los diferentes avances teóricos relacionados con el acoso escolar.
7. Medir las competencias emocionales alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán.
8. Cuantificar los indicadores subjetivos del acoso escolar en los sujetos de estudio.

Hipótesis

A partir del objetivo general y el alcance del estudio, se formularon dos explicaciones tentativas referidas a la realidad examinada.

Hipótesis de trabajo

Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar en los alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar en los alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán.

Operacionalización de variables

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la operacionalización de una variable se realiza a través de varios procedimientos, los cuales se deben llevar a cabo por el investigador.

Para esta investigación en particular, para operacionalizar la variable competencias emocionales, se tomó como resultado el índice obtenido del Test de Coeficiente Emocional de Bar-On. La escala fue diseñada por Reuven Bar-On y traducida al español por Ugarriza (2005).

Este instrumento fue diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos. Las escalas que mide son: inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el coeficiente emocional.

Por otra parte, la segunda variable, indicadores subjetivos del acoso escolar, se cuantificó al considerar el resultado obtenido de la escala INSEBULL, la cual fue elaborada por José Avilés Martínez y José Antonio Elices (2007), para evaluar el maltrato entre iguales, o *bullying*, en estudiantes, mediante la aplicación de un instrumento a manera de autoinforme.

Justificación

La presente investigación beneficiará directamente a la institución, maestros, alumnos y padres de familia, ya que los resultados obtenidos se darán a conocer principalmente a las autoridades del plantel. Por medio de este trabajo, se conocerá la problemática real, asimismo, se le está otorgando una herramienta de trabajo al maestro y diversas sugerencias para manejar el problema y, de esta manera, llegar a la solución del mismo.

La investigación realizada también beneficia al alumno, puesto que al obtener los resultados y en caso de existir correlación en las variables, el investigador otorgará algunas sugerencias para el manejo de la problemática.

La otra parte beneficiada son los padres de familia, ya que podrán conocer los tipos de acoso escolar y los síntomas que pueden presentar las víctimas, de esta forma, ellos mismos puedan detectar si su hijo está atravesando por este problema.

Con esta investigación se pretende realizar aportes al campo de la psicología, ya que se amplía el conocimiento sobre el tema a trabajar y se implementan nuevas formas de manejar la problemática.

Asimismo, esta investigación se relaciona con el campo de acción del psicólogo, ya que abarca ciertos tópicos que solo él puede trabajar y estudiar a profundidad dentro de algunos contextos, como el que se aborda en el presente trabajo.

Marco de referencia

El contexto donde se recolectaron los datos que se dan a conocer en el presente trabajo, es la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, ubicada en callejón de Cuernavaca s/n, en Taretan, Michoacán.

Esta institución se fundó en el año 1994, estableciéndose como una escuela pública y laica, regida con un modelo educativo de competencias de la Secretaría de Educación Pública.

Desde su fundación y hasta la actualidad, la población que atiende es adolescentes entre los doce y quince años.

La cantidad de docentes con los que cuenta la institución es de diez, de los cuales, dos de ellos están titulados, mientras que el resto solo cuenta con carta de pasante, estos atienden a una población que asciende a ciento cincuenta alumnos de distintas edades.

Esta institución fue construida especialmente para ser escuela, cuenta con cinco aulas construidas de material, un laboratorio de prácticas con Internet, cancha de futbol, cancha de basquetbol y áreas verdes.

El área que abarca la escuela está rodeada de malla ciclónica, de esta manera, los alumnos no pueden salir de la institución, solo en el horario que las autoridades de la misma lo indiquen.

Lo que esta escuela en particular persigue es formar adolescentes aptos para enfrentar a la sociedad que cada día exige mejores ciudadanos, de esta forma, se compromete a dar una educación de calidad donde cada uno dé lo mejor de sí, para estar mejor preparado.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

A continuación, se darán a conocer las competencias emocionales de manera detallada, comenzando con una breve explicación de lo que son las emociones, el concepto de competencias, la inteligencia cognitiva e inteligencia emocional, así como el concepto de las competencias emocionales.

Dentro de este capítulo, también se abordará la clasificación de las competencias emocionales, desarrollo de estas, en la vida actual, en la vida laboral, en la escolar y en otros ámbitos y, por último, la evaluación de las mismas.

1.1 Marco conceptual

Actualmente, se habla de la inteligencia emocional como una parte esencial en el ser humano; según Bisquerra y Pérez (2007) este constructo se encuentra en debate, ya que existe cierta confusión entre algunos conceptos, como son: inteligencia emocional, competencia emocional, y educación emocional.

En lo que concierne al primer concepto, se encuentra en debate, mientras que la competencia emocional se centra en la relación entre la persona y el ambiente; así, la educación emocional se toma como un proceso, el cual pretende llevar a cabo el desarrollo de las mismas.

La adquisición de las competencias emocionales es de gran importancia, ya que estas principalmente se centran en la relación entre persona y ambiente y, como resultado, dan más valor al aprendizaje y desarrollo. De esta manera, se generan aplicaciones educativas de forma inmediata.

Por otra parte, se puede afirmar que la discusión sobre inteligencia emocional le concierne a la psicología, mientras que a la educación le pertenece el estudio de los aportes y resultados de la investigación psicológica.

1.1.1 Las emociones

En la actualidad, las emociones juegan un papel de gran importancia en la vida del ser humano, por ello, se han presentado ciertos problemas en cuanto a su estudio. Según Palmero y cols. (2002), esto ocurre por la dificultad para especificarla, las diferentes maneras de entenderla, la dificultad de los métodos utilizados en el estudio de las emociones y la pobreza que existe en el desarrollo de la psicología de la emoción.

Con el paso de los años, el estudio de las emociones se ha hecho de forma inter e intraindividual, con la finalidad de establecer principios y leyes que puedan explicar las diferencias en cada individuo con respecto a la experiencia emocional.

Dentro de las emociones, están los llamados descriptores, tales como: el afecto, estado de ánimo, emoción y sentimiento. El afecto, particularmente, es la

evaluación que hace el sujeto de las distintas experiencias de vida. Según Palmero y cols. (2002) existe una preferencia hacia el afecto positivo de esta manera, el objetivo principal de todo sujeto es obtener placer.

El estado de ánimo es una representación detallada del estado afectivo, que expone la existencia de una serie de creencias que tiene el sujeto sobre la posibilidad de experimentar placer o dolor.

Cabe mencionar también el humor, ya que este se diferencia de las emociones por ser de mayor duración, menor intensidad y por tener un carácter impreciso o global; como el humor no cuenta con un objeto específico, fácilmente una emoción puede convertirse en humor, esto ocurre al perder el interés en el objeto emocional.

La emoción es una forma específica de afecto, la cual lleva entre sus componentes el sentimiento, de esta manera, cuenta con una menor duración que el humor, así, el objeto principal es la relación que existe entre el sujeto y el objeto.

El sentimiento es la parte subjetiva de una emoción, refiriéndose así a la valoración que el sujeto da a un suceso emocional. Se puede afirmar entonces que el sentimiento favorece la emoción de dos formas: la primera es que el sentimiento consiste en una forma cognitiva específica de evaluar un objeto, de la misma manera que se produce una valoración similar a la que se realiza en una emoción; en

segundo lugar, los sentimientos facilitan que un objeto se conduzca de forma rápida durante la emoción.

Según Dodge y Garber, la emoción es “un proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones, cuando es inadecuada” (citado por Garrido; 2000: 77).

1.1.2 El concepto de competencias.

El concepto de competencias se ha estudiado con gran interés en los últimos años, a pesar de las diferentes dificultades que se han presentado, debido a los desacuerdos que existen a casusa de sus distintos significados.

Actualmente, este término se ha situado desde una perspectiva más integral, asimismo, se han dado distintos significados a este concepto.

Tejeda define las competencias como un “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

Es de gran importancia mencionar algunas de las características de una competencia, algunas de estas incluyen que se pueden aplicar de forma individual como grupal, involucra conocimientos tales como saberes, habilidades saber hacer, actitudes y conductas como saber estar y saber ser.

Cabe mencionar que se han llevado a cabo muchas clasificaciones de competencias, pero todas hacen hincapié en dos dimensiones; por esta cuestión, se denominan como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Así que las competencias técnico-profesionales se ajustan en torno a los conocimientos y procedimientos de índole profesional, por lo que se relaciona con el saber y el saber hacer, los cuales son de utilidad para una actividad laboral. De esta manera, las competencias socio-personales son aquellas en las cuales se maneja la motivación, autonomía, responsabilidad o empatía, ya que contienen competencias de naturaleza personal e interpersonal.

La definición más reciente de competencias concibe a las mismas como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.

El concepto de inteligencia ha sido muy estudiado, ya que este constructo es uno de los más confusos en la psicología. Debido a su complejidad, ha surgido una serie de cuestionamientos sobre las teorías de inteligencia.

Una de las principales críticas que se han dado sobre la teoría de la inteligencia, es que no existe una teoría clara sobre esta, ya que tiene un conjunto de habilidades distintas y no una forma definida.

La inteligencia, al no tener una forma predeterminada, se relaciona con todas las formas que tiene el pensamiento para adquirir nuevos conocimientos, por medio de las diferentes experiencias que el sujeto tiene o puede tener con el medio en el cual se desenvuelve cotidianamente.

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

De acuerdo con Vernon (1982), la inteligencia ya no es considerada como una fórmula de éxito en la escuela, asimismo, una baja inteligencia no se considera una causa de fracasos. Esto se debe a que tanto la inteligencia como los logros, son de naturaleza genética y dependen también de la estimulación ambiental que tiene el sujeto en cada etapa de la vida.

Por otra parte, Salovey (retomado por Goleman; 2007) incluye cinco esferas en la definición de inteligencia emocional.

1. Conocer las propias emociones: Es de gran importancia el conocimiento de propias emociones ya que esto conduce al individuo a una mejor forma de vida y toma de decisiones correctas, de otra manera, estaría expuesto a ser arrastrado por sus propias emociones.
2. Manejar las emociones: El manejo correcto de estas viene del conocimiento de las emociones, así, los sujetos que desarrollan correctamente esta habilidad pueden superar con mayor rapidez las adversidades de la vida que los que no la tienen.
3. La propia motivación: Dentro de esta esfera, lo importante es enfocarlas emociones a un objetivo así, se prestará atención, de esta manera, “el autodomínio emocional, postergar la gratificación y contener la impulsividad sirve de base a todo tipo de logros” (citado por Goleman; 2007: 64). Por lo tanto, las personas que tienen destreza para desenvolverse dentro de esta

esfera, en ocasiones son personas productivas en cualquier actividad que realicen.

4. Reconocer emociones en los demás: El reconocer estas emociones en los demás lleva a un estado de empatía con la otra persona, de esta manera, el sujeto se da cuenta de las necesidades de los otros; el contar con esta habilidad lo hace más aptos para llevar a cabo profesiones como la enseñanza, ventas y administración.
5. Manejar las relaciones: Esta esfera se trata de saber manejar las emociones de los otros, lo cual nos conduce a un mejor desempeño en las relaciones sociales que se puedan emprender a lo largo de nuestra vida.

BarOn, por su parte (citado por Ugarriza; 2001: 131) define la inteligencia emocional como, “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destreza que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio”.

1.1.4 conceptualización de las competencias emocionales.

A continuación, se hablará de las competencias emocionales, con la finalidad de entender de manera clara el concepto de estas. A lo largo de los años, se ha estudiado por diferentes personalidades, pero hasta hoy no existe un acuerdo,

debido a la complejidad del constructo, por esto, algunos autores se refieren al concepto como competencias emocionales o bien, socio-emocionales.

Salovey y Sluyter refieren cinco dimensiones de las competencias, las cuales son: “cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol” (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Así, Goleman lo explica dividido en cinco dominios: “autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

El contexto toma un papel relevante dentro de las competencias emocionales, ya que determina que ocurran en un tiempo y espacio fijo, de esta manera, se puede experimentar incompetencia en un espacio y tiempo determinado, esto debido a que el sujeto no está preparado para tal evento.

Por todo lo anterior, surge el concepto de competencias, el cual se refiere a estas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Uno de los beneficios que otorga el adecuado manejo de las competencias emocionales, es que los sujetos se adecuan al contexto, y están más capacitados para afrontar las adversidades de la vida, garantizando así el éxito en todo lo que emprendan.

1.2 Clasificación de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales se conforman de cinco componentes, que enseguida se enuncian:

1. Componente intrapersonal: Comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. Por su parte, este componente engloba la destreza para entender sentimientos y emociones clasificarlos y saber hasta donde los individuos tienen dominio sobre sí mismos, de la misma manera, saber expresar sentimientos de una forma positiva sin dañar a terceros, así como aprender a aceptar los diferentes aspectos, tanto positivos como negativos y llegar a hacer lo que el sujeto quiere y le agrada y posteriormente, ser independientes en las emociones y saber tomar decisiones (Ugarriza; 2001).
2. Componente interpersonal: Abarca empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social, refiriéndose a la destreza que un sujeto posee para darse cuenta de los sentimientos de otros, de esta manera, formar relaciones interpersonales sanas y duraderas. (Ugarriza; 2001).
3. Componente de adaptabilidad: Solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad. Dentro de este componente se encuentra la destreza para darse

cuenta de las problemáticas y asimismo, para implementar soluciones, es así que se llega a la valoración de lo que se está viviendo y lo que en el contexto está, es decir, lo subjetivo y lo objetivo, de esta manera, se obtiene al ajuste de las emociones ante escenarios que conllevan un cambio. (Ugarriza; 2001).

4. Componente del manejo de estrés: Incluye tolerancia al estrés y control de los impulsos. La facilidad que un sujeto puede tener para controlar de forma eficaz los acontecimientos negativos de la vida, así como eventos que implican demasiado estrés, como emociones fuertes y, aun así, el sujeto puede seguir de pie ante estas situaciones, de esta manera, poder controlar de forma prolongada los impulsos y tener un adecuado manejo de las emociones. (Ugarriza; 2001).

5. Componente del estado de ánimo en general: Abarca la felicidad y optimismo. Este componente indica que es la destreza que se tiene para sentirse feliz con lo que se tiene y principalmente, con la propia vida, para que el sujeto pueda deleitarse consigo mismo y quienes lo rodean, de esta manera, indicar los sentimientos positivos. (Ugarriza; 2001).

1.3 Desarrollo de competencias emocionales.

Las competencias emocionales pueden ser desarrolladas por cualquier persona, ya que no es algo con lo cual se puede etiquetar solo a ciertos sujetos, esto

se debe a que esta variable no es un rasgo de la personalidad, sino que algunas personas con cierto tipo de personalidad, desarrollarán con menor o mayor facilidad estas habilidades emocionales.

El desarrollo de la percepción y expresión emocional se da por medio de los sentimientos, ya que estos son como un sensor, el cual indica el estado en el que se encuentra el sujeto, si se está pasando por algún evento desagradable, para actuar de forma positiva ante el mismo y así, obtener un adecuado manejo de los sentimientos. Una de las muchas formas de expresar el estado emocional en el que se encuentra un sujeto, es por medio de las palabras, gestualmente y corporalmente.

Por otra parte, “el cómo nos sentimos guiara nuestros pensamientos posteriores, influirá en la creatividad en el trabajo, dirigirá nuestra forma de razonar y afectara a nuestra capacidad diaria de deducción lógica” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 4).Lo anterior quiere decir que el manejo correcto de las emociones conduce a formular pensamientos positivos y enfocarse en los problemas realmente importantes, de esta manera, se facilita buscar una solución. El aprender a identificarlas de forma correcta, permite realizar una serie de juicios, los cuales hacen tomar diferentes aptitudes ante una misma problemática.

Para llegar a la comprensión emocional de otras personas, es necesario conocer las emociones en todos los ámbitos, este conocimiento facilitará el reconocimiento de las emociones en otros sujetos.

Por medio del reconocimiento y dominio de las emociones y sentimientos, se genera empatía con las demás personas. Una ventaja que se tiene estas personas mediante la comprensión emocional es la siguiente: no tendrán dificultad para identificar de forma correcta las emociones en otros sujetos, mientras que los que no cuentan con esta habilidad tendrán gran dificultad a la hora de identificar las emociones en los demás.

La regulación emocional consiste en “la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas” (Extremera y Fernández; 2004: 4-5). Esta radica en que se debe conocer, sentir y vivir el estado emocional en el cual uno se encuentra, sin ser arrastrado por este, para evitar que influya en la manera de razonar.

Por otra parte, el desarrollo de las competencias emocionales dentro de las escuelas es de gran importancia, ya que dentro de estas se refuerza lo que ya se tiene por conocido o aprendido; es de gran importancia mencionar que la educación inicial se da en casa, esto ayuda en gran medida al desarrollo de las competencias emocionales dentro de un sistema educativo.

“En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase” (Extremera y Fernández; 2004: 5-6). Lo cual quiere decir que mientras más

preparado esté el profesor para reconocer sus propias emociones, mejor guía será y tendrá el control emocional de su grupo.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual.

Las competencias emocionales, en la actualidad, juegan un papel muy importante, ya que resaltan en la conducta de los niños y jóvenes y se muestran los resultados positivos de las mismas al ser adquiridas, por ello, en este apartado se hablará de las diferentes esferas en las cuales están inmersas, estas son las siguientes: en la vida laboral, escolar y en otros ámbitos.

Por ello, algunos autores como Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) se han dado a la tarea de destacar las consecuencias positivas que trae consigo la adquisición de las competencias emocionales, esta contribución ha dado pie a implementar nuevas formas para promover el desarrollo de dichas competencias.

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral.

Como ya se comentó anteriormente, en este apartado se hablará de las competencias emocionales en el ámbito laboral, para entender de manera más amplia en qué esferas están relacionadas y qué importancia tiene el manejo de estas dentro del ambiente de trabajo.

“En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores, tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 13-14).

Lo anterior muestra la importancia de las competencias emocionales dentro del ámbito laboral, puesto que tener un adecuado manejo de ellas conduce a una vida más productiva dentro del trabajo, otorgando el éxito laboral.

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar.

A lo largo de este capítulo se ha explicado la importancia que tiene la adquisición de las competencias en todos los ámbitos de la vida, por ello, no se puede dejar pasar por alto la relación que estas tienen en la cuestión académica.

“La línea dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios. De hecho, los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria acreditaron una relación directa entre IE y rendimiento académico” (Extremera y Fernández; 2004: 8). De esta manera, se muestra la relación existente entre la inteligencia emocional con la

cuestión académica, por lo anterior, se puede expresar que, ante un adecuado manejo de este constructo, mayor éxito académico se obtendrá por parte del alumno.

“Posteriormente, los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron las relaciones positivas entre IE medida con el EQ-i (una medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses. Ni la puntuación total del cuestionario ni sus subescalas fueron predictores de las notas al finalizar el curso” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 8).

Por otra parte, lo anterior muestra un estudio que fue realizado con la finalidad de conocer la relación existente entre la inteligencia emocional y la cuestión académica, teniendo como resultado que no existe una relación positiva entre estas dos variables, esto se debió al tipo de población que se tomó, ya que fueron sujetos con características diferentes en cuanto a edades, grado escolar y modalidad de estudio, mientras que la muestra anteriormente mencionada, fue tomada entre sujetos con las mismas características por ello, los resultados obtenidos fueron los esperados.

“También es posible que la relación entre IE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado” (Extremera y Fernández; 2004: 9). Referente a lo anterior Fernández y cols. (2003) realizaron un estudio, pero ya no como una relación directa entre inteligencia emocional y la cuestión académica, sino como componente explicativo del rendimiento escolar. Obtuvieron como resultado que

entre más altos sean los niveles de inteligencia emocional, mejor es el estado psicológico y emocional de los sujetos, esto trae consigo menor ansiedad, depresión y pensamientos involuntarios (referidos por Extremera y Fernández; 2004).

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos.

Por último, se hablará de las competencias emocionales en otros ámbitos de la vida humana, ya que estas son necesarias en todas las etapas de cada sujeto.

“La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los aspectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14). Los estudios revisados son sobre alta inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales, sobre lo cual refiere Tannen (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) que el objetivo para una sana relación entre pareja consiste en la comunicación y capacidad empática existente dentro de esta. Otros estudios, por su parte, se centran en estudiar las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre sujetos de sexo indistinto, así también en la necesidad emocional que se tiene entre los que componen una familia.

“Paralelamente, empiezan a aparecer trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. En conjunto, se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de manera sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14). Es así como se han dado a la tarea de investigar si las competencias emocionales traen consigo efectos positivos, concluyendo que estas ayudan al ser humano a la prevención y superación de eventos cargados de mucho estrés y ayudan, de esta manera, a adoptar comportamientos saludables.

“La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología, iniciada a partir de 1983 por Ader y otros. En estos estudios se reconoce que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14). Con respecto a lo anterior, lo dicho por Ader es por la afirmación que se da sobre la relación existente entre un sistema y otro.

En el mismo sentido, “las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 15). Es así como descubren que la risa tiene gran impacto en el apropiado funcionamiento del sistema

inmunológico, de esta manera, se afirma también que la forma de interpretar los estímulos tiene cierta influencia, llegando así al reforzamiento de las cuestiones agradables y de esta forma, disminuye el impacto que puedan tener los aspectos desagradables.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales.

A lo largo de este capítulo se ha estado hablando de la importancia que tiene la adquisición y manejo de las competencias emocionales en todos los ámbitos de la vida humana; a modo de conclusión, se habla de las distintas evaluaciones que hasta la fecha se han expuesto sobre este constructo.

En los últimos años, la ciencia ha demostrado la importancia que tiene este sinnúmero de habilidades para el ajuste psicológico del alumno dentro del aula, también han resaltado la importancia que tiene la capacidad de percepción, comprensión y regulación emocional, para la adaptación a cualquier ambiente, esto dejando a un lado el nivel cognitivo o académico que el sujeto pueda tener.

Es así como la evaluación de la inteligencia emocional se vuelve una de las herramientas más importantes para los docentes, ya que actualmente esta variable ofrece datos indiscutibles sobre el desarrollo afectivo del alumno.

A continuación, se muestran algunas de las formas existentes para la evaluación la inteligencia emocional.

El primer método ha sido el más utilizado en el campo de la psicología, incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes que realiza el propio alumno. Este instrumento de evaluación contiene un cuestionario con enunciados cortos en los cuales el mismo alumno valora su inteligencia emocional. Esta evaluación se da por medio de una escala de tipo Likert la cual ofrece las opciones de respuesta: desde nunca (1) hasta muy frecuente (5).“A este tipo de indicador se le llama ‘Índice de Inteligencia Emocional Percibida o Auto- Informada’, y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones” (Citado por Extremera y Fernández; 2004: 2).

El segundo método reúne medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son llenados por compañeros del alumno o el profesor, con la finalidad de evaluar la competencia emocional interpersonal.

Este instrumento consiste en la evaluación que se da por terceros o el profesor acerca de cómo el alumno se maneja dentro del grupo, de qué forma resuelve los problemas que se le presentan dentro de clase, y cómo que resuelve las situaciones que le generan estrés.

Este tipo de evaluación tiene algunas limitaciones, puesto que es imposible estar con alguien todo el día, por lo tanto, no es posible observar del todo o en todas las situaciones a los sujetos, por ello, este método se ajusta solo para evaluar a los

sujetos dentro del salón de clase. Otra de las limitaciones de las que se puede hacer mención es que no se pueden obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales del sujeto observado, pero la importancia de esta metodología es que proporciona aportaciones que los estudios anteriores no otorgan.

En cuanto a las medidas de habilidad de la inteligencia emocional basada en tareas de ejecución. Esta modalidad se da para complementar a las dos anteriores, esto para evitar cualquier tipo de error existente en la aplicación de las mismas. La forma en la cual se realiza la evaluación es por medio de la demostración de habilidades que posee el sujeto como tal.

Las medidas de habilidad en este método se refieren a una serie de tareas emocionales, las cuales consisten en cómo un sujeto resuelve ciertos problemas de esta índole.

Se pueden mencionar dos tipos de medida de habilidades que existen para la inteligencia emocional, las cuales están basadas dentro del modelo de Salovey (citado por Extremera y Fernández; 2004), estas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva.

En conclusión, se entiende que las emociones son de gran importancia en la vida del ser humano, por su parte, tales características cuentan con cuatro

descriptores: el afecto, estado de ánimo, emoción y sentimiento. Estos, a su vez, le ayudan al sujeto a realizar una evaluación de las distintas experiencias de vida.

De esta manera, se entiende que las emociones son un conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes que se combinan y se llevan a cabo, los cuales se adquieren por medio de la experiencia, permitiendo al sujeto la resolución de problemas, es así como surgen cinco esferas sobre la definición de las emociones, estas ayudan a explicar y ampliar el concepto de las mismas.

De este modo, las competencias emocionales son clasificadas en cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y componente del estado de ánimo. Por otra parte, las competencias emocionales las puede desarrollar cualquier sujeto con mayor o menor facilidad, dependiendo de la personalidad del mismo, cabe mencionar que es de gran utilidad el conocimiento de las propias emociones ya que esto genera empatía con las demás personas.

Las competencias emocionales juegan un papel importante en la vida actual, por ello, se están implementando formas para promover el desarrollo de las mismas, es así como también toman un papel importante en la vida laboral, ya que esto ayuda en gran medida a afrontar de manera eficaz cualquier conflicto, crítica y completar las tareas asignadas. Así, las competencias emocionales en la vida escolar toman un papel importante, ya que, a mejor manejo de las mismas, mejor rendimiento escolar.

Por otra parte, las competencias emocionales están ligadas a otros ámbitos de la vida, ya que ayudan al ser humano a sobrellevar eventos o situaciones muy estresantes y adoptar así comportamientos saludables.

CAPÍTULO 2

ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se expone el *bullying* de manera detallada, se hace mención de los antecedentes de esta variable, su conceptualización, las diferentes causas de *bullying*, factores de riesgo escolares, familiares y sociales. De esta manera, también se abordarán las consecuencias del *bullying*, el cómo se manifiestan, el perfil de acosadores y víctimas, las características de los acosadores y de las víctimas, así como otros participantes en el acoso.

Dentro de este capítulo también se abordarán las estrategias de prevención y afrontamiento, en los ámbitos escolares, familiares y, por último, las estrategias terapéuticas.

2.1 Antecedentes del estudio de *bullying*

En el presente apartado se dará a conocer los antecedentes de la variable, con la finalidad de entender los principios del *bullying*.

Un estudio realizado en la ciudad de México por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (referida por Sánchez y cols.; 2012) afirma que tres de cada diez estudiantes han recibido algún tipo de acoso. Cabe resaltar en esta investigación que

las agresiones se dan de alumno a alumno, maestros hacia alumnos, también de estudiantes a profesores o bien de padres a maestros y alumnos.

Según los autores referidos, en los países más desarrollados de Europa, el *bullying* comenzó a generar inquietud a finales de los 80. Los países como Israel, Alemania, Dinamarca, Letonia y Lituania, muestran un porcentaje de 70% de los alumnos que han recibido algún tipo de agresión dentro del aula.

En Estados Unidos, en el año 1999, el Ministerio de Educación y el Servicio Secreto encontraron que el 70% de los alumnos de la Escuela Secundaria Columbine habían sido hostigados.

Así también, algunas de las cifras que se han registrado en algunos otros países como España, se muestra un porcentaje del 25%, siendo más frecuente este acoso en escolares de primaria. Por otra parte, un estudio realizado por la UNESCO en Brasil sobre la portación de armas arrojó como resultado que un 13% de los alumnos respondieron positivamente ante esta situación.

En Ecuador el 26% de los alumnos aceptó haber participado en una pelea, mientras que el 36.7% aceptó haber recibido y proporcionado golpes a terceros más de una ocasión. En Uruguay, el 28% de los escolares expresa haber participado en peleas, mientras que el 71% reconoce haber recibido agresiones verbales (Sánchez y cols.; 2012).

Una de las aportaciones importantes que se han realizado en el país es la que se llevó a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, referida por Sánchez y cols.; 2012), la cual arroja resultados alarmantes, resaltando que México ocupa el primer lugar a nivel internacional, con una cantidad mayor en casos de *bullying* en escolares de secundaria, esto se ha vuelto una cuestión preocupante, ya que México ocupa el primer lugar en hostigamiento en educación secundaria.

“Otro estudio en América latina señala que México ocupa uno de los primeros lugares al ser el país con mayor violencia verbal, física, psicológica y social entre alumnos de educación básica” (Sánchez y cols.; 2012: 20). Lo anterior da a conocer que México se encuentra en el primer lugar en cuestión de este tópico, ya que es el país con mayor violencia en la actualidad, afectando no solo a los escolares, sino convirtiéndose en una cuestión que afecta también socialmente.

2.2 Concepto

A continuación, se muestran algunas de las definiciones encontradas sobre la variable a estudiar, la cual se abordará a lo largo de este capítulo.

“La palabra *bullying* la tomamos prestada del inglés y deriva del vocablo *bull*, toro, y nos referimos con ella al que protagoniza un acoso entre iguales en niños y adolescentes” (Barri; 2010: 53).

Conceptualizando el *bullying*, se entiende como “las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en sus grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubs deportivos y casas de colonias, ya tengan lugar en los mismos o se produzcan fuera de ellos entre las personas que se relacionan y conviven entre dichos centros” (Barri; 2013:18).

Por lo anterior, el *bullying*, según este autor, es el acoso que uno o varios sujetos ejercen sobre otros, en ambientes indistintos, los cuales se prestan a este tipo de situaciones agresivas.

2.3 Causas del *bullying*

En este apartado se abordarán las distintas causas por las cuales surge el *bullying* dentro de los grupos de convivencia, como son el aula, dentro de la familia y en la sociedad en general.

Es de gran importancia mencionar que el acoso escolar es un problema considerado como grave, ya que afecta a un número importante de escolares.

Es así como Olweus refiere lo siguiente sobre el maltrato entre iguales. “No se requiere de mucha imaginación para comprender los efectos que produce pasar los años escolares en un estado de ansiedad e inseguridad más o menos permanente y con una escasa autoestima” (2006: 68). Refiriéndose así al acoso recibido por otros,

de manera constante, por largos periodos, afectando de esta forma la autoestima del sujeto que está siendo agredido.

Este problema está cada vez más ligado a la actitud que toma la sociedad ante el mismo, ya que no interviene en esta situación y queda por sentado que al permitir que se dé, conlleva a una aceptación de estas conductas inapropiadas.

Algunas de las causas del *bullying* que es posible enumerar, según Mendoza (2012), son las siguientes:

1. No planear la clase: esto implica que los alumnos cuenten con tiempo libre entre una actividad y otra, lo cual los lleva a presentar conductas inapropiadas.
2. Falta de límites en el aula escolar: dentro del aula se encuentra el reglamento, pero, aun así, cuando se presentan conductas inapropiadas por parte del alumno este no recibe castigo alguno, por lo tanto, para el maestro y el alumno son normales estas conductas de agresión dentro del salón.
3. Conductas que excluyen al alumnado como: formar filas donde van los de rendimiento académico bajo y alto, alejar del resto del grupo a algún alumno o alumna, con la explicación de que así les gusta estar en clase, que el profesor realice trabajo en equipo y, a propósito, excluya a alumnos, dejándolos que trabajen solos y, por último, hacer caso omiso de los que no trabajan con el mismo ritmo de los demás e ignorarlos dentro del aula.

4. Creencias erróneas del profesorado y directivo: esto es por un pensamiento equivocado que se tiene por las autoridades de la escuela que, con ciertas conductas, se forma el carácter del niño y por consiguiente, dejar que estas ocurran dentro del aula; debido a esto, se castigan a todos los que participaron en algún incidente, llevando como consecuencia que el agresor se haga más fuerte y el que está siendo agredido, no busque la ayuda necesaria, puesto que se siente responsable de lo sucedido.
5. Atribuir el *bullying* a causas externas: las autoridades de las escuelas, sin tener ningún conocimiento en el tema, responsabilizan a las familias de los conflictos que se dan dentro de esta, expresando que si algún alumno sufre agresión es por lo vivido en casa.

Cabe mencionar que un estudio realizado por el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, refiere que el profesor juega un papel de gran importancia en la intervención del *bullying*, ya que es el maestro quien se encuentra más cerca de este fenómeno. Estos mismos estudios revelan que cuando los maestros ofrecen actividades de forma extracurricular, los mismos tienen un panorama más amplio de la vida de los escolares, creando así relaciones sanas entre padres y alumnos.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

De acuerdo con Mendoza (2012), existen diferentes factores para que esta variable ocurra dentro del aula. Como se mencionó anteriormente, una de las causas es por la falta de atención por parte del profesorado de la escuela, en este apartado

se revisarán los factores de riesgo del *bullying*, a los cuales se exponen los escolares dentro del salón de clase.

- Ausencia de disciplinas consistentes: que lleven a cabo un castigo a la falta cometida por parte del alumno.
- Código de conducta llevado a cabo sin pedir la opinión del alumno: por lo cual, este código debe operar de manera alterna y enseñar principios en los cuales, los escolares se hagan responsables de sus actos.
- Escuelas numerosas y conflictos entre profesores: por mencionar algunos de los problemas que enfrentan este tipo de escuelas, están: la gestión escolar, planeación y trabajo de disciplina.
- Currículo oculto: esto implica que los maestros eduquen dando más oportunidad a los hombres que a las mujeres y no con una perspectiva de género igualitaria.
- Atención a la diversidad: el rechazo por parte del maestro a los alumnos de diferente estatus económico o alguna discapacidad, por haber estado en un orfanato o ser hijo de un recluso.
- Déficit en contenidos académicos: estos no tienen ninguna conexión con la vida diaria del niño, por lo tanto, a este no se le enseña a resolver los posibles conflictos que pueden surgir.
- Vulnerabilidad psicológica: esto ocurre cuando el maestro no se siente capaz de mantener el orden en su salón de clase y cree que ha perdido autoridad sobre el grupo, asimismo, cree que los padres de familia lo vigilan.

- Respeto a la labor del profesor: por lo tanto, esta autoridad no es tomada en cuenta por los alumnos.
- Clima escolar permisible: lo cual genera un ambiente hostil entre los alumnos.
- Centro escolar ubicado en zonas urbanas: por lo general, este tipo de centros se encuentran saturados de alumnos, lo que provoca que los profesores no pongan la atención debida tanto en su comportamiento como en la planeación de los contenidos que se imparten.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

Otro de los riesgos a los que se exponen los estudiantes, según Mendoza (2012), se encuentra en la familia a la cual pertenecen.

- Prácticas educativas inadecuadas: donde se ejerce mucha autoridad, o bien, negligente.
- Familias sobreprotectoras: en las que los niños de nivel básico aún se les da trato como un niño pequeño, que depende de los cuidados de los padres.
- Familia disfuncional: en la cual se encuentra ausente la madre o el padre, o bien, se encuentran los dos, pero no viven como una familia.
- Falta de comunicación en la familia: esta situación se presenta por el uso inadecuado de la televisión, utilizándola como un medio de relación familiar.

- Enseñanza de los padres a los hijos para afrontar problemas: como que no tome decisiones propias y resuelva sus conflictos mediante el llanto, huyendo de ellos o bien, con golpes.
- Víctima de *bullying*: Estos sujetos cuentan con características específicas, las cuales los ponen en un estado de vulnerabilidad para recibir cualquier tipo de agresión.
- Estereotipos sociales: el cual, al enfocarse al estereotipo femenino, se asume cuando no se tiene la capacidad para la toma de decisiones o bien, cuando se presenta un conflicto y este se resuelve por medio del llanto.
- Control emocional de los padres y hermanos mayores: por lo tanto, estos toman decisiones por los más pequeños, expresando que estos no se encuentran en condiciones para decidir por sí mismos.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

En este apartado se podrán conocer las diferentes causas sociales que intervienen en este tópico, de acuerdo con Mendoza (2012). Es posible resaltar algunas de las variables que surgen en la sociedad que pueden dar pauta a la aparición del *bullying*.

- Rol de la víctima y feminidad: algunos estudios demuestran que los adolescentes que presentan conductas femeninas siendo hombre y mujeres

que presentan conductas masculinas, son más propensos a ser víctimas dentro de la escuela, por consiguiente, a recibir burlas u otro tipo de acoso.

- Rol del *bullying* y machismo: este rol está ligado al machismo ya que los que participan como agresores son vistos por sus compañeros como fuertes, valientes y seguros de sí.

Cabe mencionar que los estereotipos tradicionales son los que arrojan información sobre el papel que debe tener tanto la mujer como el hombre, marcando así los roles de cada uno de manera errónea, es así como se ha registrado que los hombres son más propensos a presentar conductas agresivas que las mujeres, esto no es por una cuestión biológica, sino por la información sobre género que se encuentra principalmente en la sociedad.

2.4 Consecuencias del *bullying*

Las consecuencias que puede causar el *bullying* en las personas, son variadas, dependiendo del sujeto que está siendo víctima. A continuación, se exponen algunas de las consecuencias que trae consigo esta variable.

Se puede resaltar que el *bullying* trae consigo consecuencias negativas para todos los involucrados, por ello, Salgado y cols. (2012) señalan en una de sus investigaciones, que uno de los principales riesgos que puede correr un agresor es que comience una vida problemática.

“El *bullying* encierra una problemática psicosocial que afecta el desarrollo integral del individuo, evita la creación de vínculos afectivos y en algunos casos llega a destruir la vida de los que vivencian” (Salgado y cols.; 2012: 129). Con respecto a lo anterior, es posible indicar que el *bullying* es un problema psicológico, el cual tiene repercusiones en la sociedad, afectando así de manera afectiva a las personas involucradas.

Por otra parte, las víctimas que atraviesan por esta problemática, presentan una relación con un bajo autoestima y sentimientos de soledad, con posibles consecuencias en una vida futura, este problema puede traer consigo el tomar la decisión de quitarse la vida. El acoso escolar trae como consecuencia el debilitamiento de las defensas físicas y psicológicas, trayendo consigo el aumento de problemas de salud, principalmente problemas mentales.

Cabe mencionar que algunas de las consecuencias que sufren los acosados según Salgado y cols. (2012), son: angustia, síntomas de depresión, fobia social, ansiedad y conducta problemática, que puede venir acompañada de ideación suicida. Los agresores pueden mostrar síntomas como baja autoestima, soledad y síntomas depresivos, donde se puede desencadenar un síndrome obsesivo compulsivo.

Por último, algunos autores como Sullivan y cols.(citados por Salgado y cols.; 2012) mencionan que no solo las víctimas, agresores y espectadores son los afectados, sino que también los padres de familia y la institución educativa.

2.5 Tipos de *bullying*

A continuación, se hace mención de los diferentes tipos de *bullying* o agresión, de acuerdo con Mendoza (2011), que hasta el día de hoy se han encontrado a través de los diferentes estudios realizados sobre el tema.

Los tipos de *bullying* se clasifican de la siguiente manera, con respecto a su incidencia.

- Bloque social: esta clase de acoso es para conseguir la exclusión total de alguna o varias actividades del niño, ya sea jugar o involucrarse en alguna actividad dentro o fuera del salón de clases. Cabe mencionar que esta modalidad es la más difícil de combatir, ya que es ejecutada con discreción por parte del acosador.
- Hostigamiento: esta conducta se da al mostrar deliberadamente el desprecio hacia otros, ya sea de forma gestual o verbal donde se le muestra odio, falta de respeto, burlase imitaciones burlescas.
- Manipulación social: esta se da por el acosador, con el fin de distorsionar por completo la imagen de otros, se hace de manera exagerada, mintiendo sobre

el sujeto, causando así que los demás perciban a esta persona como que es merecedora de lo que le está pasando.

- **Coacción:** con esta acción, lo que el agresor quiere es hacer su voluntad en otra persona, sin importar lo que quiere el otro; lo hace con el fin de ejercer el mayor dominio posible sobre él, esto le proporciona mayor poder social, ya que los acosadores son vistos como poderosos.
- **Exclusión social:** con esta acción, los acosadores pretenden quitar todo tipo de participación al acosado, al tratarlo como si no existiera e impedir que dé su opinión, lo que provoca un vacío social.
- **Intimidación:** con esta conducta se pretende crear miedo en el acosado, por medio de amenazas y hostigamiento físico.
- **Agresiones:** dentro de esta clasificación, este tipo de agresiones se pueden dar directamente hacia la persona, o bien, hacia sus pertenencias, ya sea golpeando, empujando a la persona, tomando o rompiendo sus pertenencias.
- **Amenazas a la integridad:** estas conductas se dan con base en señalarle a la víctima que se le hará algún daño a él o a su familia, o bien, amenazar con acusarlo de algo que él no hizo.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

En este apartado se hará referencia a los perfiles que tienen un acosador y la víctima, con la finalidad de conocer las características de los mismos.

Algunos autores mencionan que los niños nacen con una necesidad, un instinto para dominar a otros por lo cual tienen una posibilidad mayor de ser niños *bullying*, un niño al sentirse lastimado, activará las defensas, esto detiene el desarrollo afectivo; por ello, un sujeto *bullying* tiene un 80% de sentimientos menos que una persona normal, por ello, se desensibiliza con respecto a lo que puede o sienten los demás. De esta manera, el sujeto es más hábil para percibir las debilidades en los otros y atacar, según Mendoza (2011).

“Todos han sido educados con valores como la sumisión y la prepotencia, y no en la igualdad, están acostumbrados avasallar y a someter a otros” (Barri; 2013: 30). Respecto a lo anterior, es posible afirmar que estos sujetos han recibido una educación de obediencia total a los padres, por ello, llevan a cabo estos mismos valores para someter a otros. Estos sujetos son faltos de carisma, intentan ser los líderes dentro del grupo, con el fin de satisfacer la falta de sentimientos afectivos.

Otra de las características que es posible mencionar es que son personas que se sienten menos que otros, por ello, someter a los demás los hace sentir importantes en el grupo. Son personas temerosas, que acosan a otros, que son presa fácil y si fracasan en alguno de sus intentos de acoso, solo se retiran y buscan una nueva víctima, indica Barri (2013).

Con respecto a los acosados, son personas que se sienten incapaces de defenderse, aislados y temerosos, no responden a agresiones y tienen miedo de contar lo que les pasa, buscan la compañía de personas adultas, sintiéndose

incapaces de interactuar con otros sujetos de su edad, evitan la compañía de ciertos niños y son apegados al hogar (Grasa y cols.; 2006).

2.6.1 Características de los acosadores

De acuerdo con Olweus (2006), se mencionan algunas de las características de los acosadores.

Una de las principales características que tiene el agresor, es esa tendencia para involucrarse en hechos violentos con mayor frecuencia que otros compañeros, además de manifestar conductas agresivas no solo con sus iguales, sino también con los adultos, en caso de escolares sus víctimas son los profesores. Estos sujetos suelen ser impulsivos y poco empáticos con sus víctimas, además de tener una opinión positiva de su persona.

2.6.2 Características de las víctimas

En este apartado se mencionan algunas características de los acosados por *bullying* para conocer, de una forma más amplia, el papel que juegan estos sujetos dentro de esta problemática.

Según Olweus (2006), existen dos tipos de víctimas: por una parte, la víctima típica, la cual se refiere a sujetos que se muestran con mayor ansiedad e inseguros

que la mayoría de iguales; estos en ocasiones son precavidos, sensibles, presentan una baja autoestima y expresan una opinión negativa de su persona, asimismo, son niños que se sienten menos y avergonzados. Por lo regular, en clase están solos y no tienen amigos, muestran una actitud negativa hacia la violencia, por ello, es difícil de explicar el acoso que se da por parte de los agresores, ya que es poco probable que las provocaciones de la víctima afecten a sus compañeros.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Se sabe que las agresiones se dan con mayor frecuencia en los grupos de iguales y que los agresores cuentan con características específicas, que los ponen en esta categoría. A continuación, se describen algunos sujetos los cuales no se encuentran como niño *bullying*, pero sí participa de manera deliberada en conflictos.

Se ha demostrado que los adultos, como los niños, tienden a comportarse de manera violenta después de haber observado un episodio de esta índole, esto puede tomar fuerza si el sujeto realiza una evaluación positiva de la conducta del agresor, a esto se le llama contagio social. En la mayoría de los casos, estas evaluaciones se dan por sujetos que no tienen un lugar en el grupo e intentan o quisieran llevar a cabo esta conducta y ser vistos por los demás.

“Otro mecanismo muy ligado al anterior es el debilitamiento del control o de las inhibiciones frente a las tendencias agresivas” (Olweus; 2006: 63). Con lo anterior, es

posible indicar que la existencia de un bajo control de las conductas agresivas o violentas, desencadena que se presenten con más frecuencia dentro de los grupos.

Uno de los principios que tiene este mecanismo, es la observación de un sujeto que recibe una recompensa por llevar a cabo una conducta violenta, por consiguiente, disminuye las inhibiciones del observador. Así que esto genera que el sujeto que tiene el papel de observador, vea esta conducta como normal, ya que en la mayoría de los casos no se impone una sanción por parte de los maestros ni de los padres de familia, con esto, es más probable que los observadores participen en hechos violentos.

Otra de las causas por las que el observador participa en este tipo de conductas agresivas o violentas, es por la disminución del sentido de la responsabilidad individual. Esta disminución se da cuando un gran número de personas están involucradas en un episodio violento, por ello, la responsabilidad cae sobre todos los participantes y no en uno solo, esto trae consigo que el sujeto sienta menos culpa después de esta conducta.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

En este apartado se hablará de las diferentes estrategias que se pueden utilizar para prevenir y manejar la problemática del acoso escolar.

A lo largo de este capítulo, se ha venido hablando de los factores que intervienen dentro del *bullying* y sus distintas características, por ello, para finalizar se hablará de las distintas estrategias con las que es posible prevenir y enfrentar esta problemática.

Es de gran importancia realizar una detección temprana del *bullying*, para tomar medidas y realizar una intervención a tiempo y de manera eficaz, esto garantiza un mejor panorama de la situación y, por consiguiente, el éxito.

“Nuestra sociedad nos ha enseñado a esconder los sentimientos y las emociones, haciendo aparecer como débiles y vulnerables a las personas que los muestran” (Barri; 2013: 88). Con respecto a lo anterior, es posible afirmar que la sociedad ha reprimido a las personas en cuanto a sus emociones y sentimientos, por lo tanto, estos sujetos se muestran frágiles ante los demás.

2.7.1 Estrategias escolares

Como se ha dicho con anterioridad, uno de los principales escenarios donde se lleva a cabo el *bullying* es dentro de los centros educativos ya que los niños pasan largas horas dentro del aula de clases, igualmente, existe mayor relación entre el agresor y la víctima (Barri; 2013).

Una de las medidas que se deberían de tomar en cuenta, sería realizar una oportuna prevención y educar en valores, con el fin de eliminar el *bullying* en los centros educativos. (Barri; 2013).

Otro de los aspectos a considerar en las estrategias de prevención dentro de las escuelas, según Barri (2013), es el modelo arquitectónico con el cual se siguen construyendo las escuelas, ya que existen espacios en los cuales las autoridades de las escuelas no han podido controlar hasta el día de hoy, a estos espacios se les denomina como zonas duras. No se hará propiamente un apartado de cómo edificar una escuela, pero es de gran importancia, a la hora de construirla, tratar de evitar los rincones y lugares en los cuales es difícil de tener un control adecuado.

Con esta modificación arquitectónica de las escuelas, se facilita la observación de todos los alumnos, de manera que se puede tener un control de los mismos; también es de gran utilidad para el profesor a la hora de cambiar de salón, esto le permite tener el control de los alumnos e implica menor tiempo posible en que los grupos se encuentran solos y, por lo tanto, se reduce el riesgo de alguna situación negativa en el alumnado.

Otra de las estrategias que pueden ser de gran importancia, sería contar con un mayor número de docentes, con la finalidad de que estos puedan estar pendientes de las zonas duras, como son los pasillos, escaleras y otros rincones difíciles de supervisar, asimismo, que puedan revisar sin dificultad las aulas, verificando que estas se encuentren totalmente vacías.

2.7.2 Estrategias familiares

De acuerdo con Barri (2013), la familia juega un papel importante en la problemática del acoso, por ello, en este apartado se hablará de las estrategias que se deben llevar dentro de esta, para poder prevenir y afrontar esta cuestión.

Es necesario involucrar a las familias de los escolares para que conozcan a profundidad que es el *bullying* y todas sus implicaciones, esto es para que aprendan a identificar posibles casos de acoso en sus hijos e hijas y se pueda manejar eficazmente la problemática.

De acuerdo con Mendoza (2011), se entiende que el hogar es uno de los principales núcleos donde los niños se forman y adquieren las principales formas de socialización, ya que este aprende primeramente de los padres y posteriormente, de la sociedad.

Las familias que están compuestas por más de un hijo, ofrecen un sinnúmero de conflictos entre hermanos, es aquí donde estos se dan cuenta si son aceptables o no los conflictos en las interacciones entre iguales. Otra de las cuestiones que inculcan valores a los niños, es el tener una mascota, de manera que estos se hagan cargo de su cuidado y bienestar, con ello se genera responsabilidad, compasión y empatía.

Otra de las acciones que los padres pueden realizar con sus hijos es enseñarles a hacer amigos, también a saber cómo resolver conflictos y aprender a manejar el enojo y la agresividad, esto les permitirá una mejor adaptación personal en el futuro. Es de gran importancia llevar a cabo prácticas del *bullying* en casa, para crear conciencia en los niños, con esto se busca que estén bien informados sobre esta problemática y tengan una actitud negativa ante cualquier hecho violento.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

De acuerdo con Barri (2013), por último, se hablará de la intervención de los expertos en la problemática del *bullying*.

La intervención del psicólogo es muy importante dentro de esta problemática, ya que se puede tratar el problema a profundidad. Esto se lleva a cabo en la terapia, ya que el psicólogo realiza las anotaciones pertinentes, las cuales le serán de utilidad a la hora de la intervención dentro de la terapia; el psicólogo será capaz de identificar las características que le digan si se encuentra frente a un agresor, víctima o bien, un espectador.

De este modo, el experto deberá crear ese estado de confianza entre su paciente, de forma que le haga sentir que puede contarle todo, pero en el momento que él lo decida, debe lograr que el paciente se sienta cómodo, por lo tanto, el psicólogo debe saber cuál es su papel, ya que no puede mostrarse como amigo sino

solo como un experto que tratará de hacer ver al paciente el porqué de su visita. Este, a su vez, ayudará a establecer estrategias de cambio, con fin de mejorar su vida y relaciones interpersonales.

A modo de conclusión, se puede indicar que el *bullying* es un tópico muy estudiado desde hace ya algunas décadas, ya que comenzó a generar inquietud en España, a finales de los 80. Recientemente los estudios realizados sobre el *bullying* afirman que tres de cada diez adolescentes presentan algún tipo de acoso, siendo una cantidad importante de sujetos que se encuentran inmersos en esta problemática.

De este modo, surgen las causas por las que se incurre en este problema. De acuerdo con Mendoza (2011), existen cinco causas por las cuales se da este tópico dentro del aula, donde explica la autora que las causas son por la falta de atención por parte de los docentes hacia el alumnado. Del mismo modo, los factores se presentan porque las autoridades de las escuelas no tienen la capacidad o la experiencia para manejar ciertas situaciones, otros de los riesgos es el tipo de familia a que pertenece cada sujeto, como las sobreprotectoras, muy rigurosas o disfuncionales, en las que no existe la comunicación y aquellas donde se enseña a los hijos a enfrentar problemas.

Los riesgos sociales también toman un papel importante, ya que la sociedad tiene cierta influencia en la actitud que puede tomar un sujeto ante alguna situación o evento.

Del mismo modo, las consecuencias del *bullying* se mencionan con el fin de dar a conocer que los agresores corren un riesgo de comenzar una vida problemática, lo que le impedirá crear vínculos afectivos y, por consiguiente, consecuencias en una vida futura. Cabe mencionar que se abordaron ocho tipos de *bullying*, cada uno de ellos da una breve explicación de las conductas que se llevan a cabo por parte del agresor. Asimismo, las características que presentan los acosadores son a causa de enseñanzas rigurosas por los padres o bien, por falta de reglas y valores dentro de la familia; estos niños, por lo tanto, son faltos de carisma, intentan destacar y ser líderes, de esta manera, intentan satisfacer la falta de sentimientos afectivos.

En contraparte los acosados son sujetos que se sienten incapaces para defenderse y no responden a las agresiones, asimismo, no tienen la capacidad de convivir con personas de su misma edad.

Otro de los sujetos que toma parte en el acoso son los espectadores, que en cualquier momento puede participar en conductas agresivas.

Es de gran importancia considerar las distintas estrategias que se abordan para dar solución a la problemática del *bullying* como son las escolares, en las que se aborda la forma en la cual se debería educar, por medio de los valores y la arquitectura de las aulas o centros educativos; las familiares, estas toman un papel de gran importancia en la educación de los niños, consisten en dar a conocer a la

familia todo lo que encierra el *bullying* para que aprendan a identificar posibles casos; por último, las estrategias terapéuticas, es así como se puede atacar la problemática de raíz.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo expone en la primera parte, la descripción metodológica que se siguió a lo largo de esta investigación, también se hace mención del enfoque cuantitativo, el tipo de estudio no experimental, diseño transversal y alcance correlacional; de este modo se exponen las diferentes técnicas para la recolección de datos; por último, la descripción de la población y del tipo de muestreo.

En la segunda parte se presenta el análisis de los resultados, así como una breve interpretación de estos.

3.1 Descripción metodológica

En este apartado se expondrán los principales aspectos de la estrategia metodológica que se llevó a cabo, la cual permitió la consecución de los objetivos planteados para la presente investigación.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

La presente investigación posee cualidades propias al paradigma cuantitativo. Considerando lo expuesto por Hernández y cols. (2014), el estudio que aquí se expone posee las siguientes características:

El investigador se ve en la necesidad de medir y valorar los fenómenos de investigación, también se plantea el problema sobre el fenómeno a estudiar de una manera específica. Posterior al planteamiento del problema, se elabora un marco teórico, es aquí donde surge la hipótesis la cual se sometió a prueba con los correspondientes diseños de investigación.

Dentro de esta investigación se llevó a cabo la recolección de datos con instrumentos estandarizados, los cuales son aprobados por una comunidad de expertos, refiriéndose así a una cuestión real.

Los resultados obtenidos de esta investigación son numéricos, por ello, se analizaron con un método estadístico para su interpretación. La interpretación de esta investigación se obtuvo con base en las hipótesis, por lo tanto, se corroboró si estos resultados encajan con los ya existentes, también se exponen los resultados que se obtuvieron mediante la presente investigación.

Por lo tanto, este estudio se llevó a cabo de manera estructurada. Dentro de este enfoque, al seguir correctamente el proceso los datos aquí obtenidos, poseen los esquemas de validez y confiabilidad.

3.1.2 Investigación no experimental

La presente investigación que se llevó a cabo, muestra un diseño no experimental, ya que no hubo manipulación de las variables, se llevó por medio de la observación, dándose en el contexto natural sin la intervención del investigador.

Las variables con las que se realizó la investigación, son competencias emocionales y acoso escolar, por lo que las mismas fueron observadas y posteriormente analizadas por medio de tratamiento estadístico.

Para Hernández y cols. (2014: 153), “la investigación experimental tiene alcances iniciales y finales correlacionales y explicativos. La investigación no experimental es sistemática y empírica, en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido”.

3.1.3 Diseño transversal

Un diseño transversal es aquel donde la recolección de datos se obtiene en un momento determinado. Hernández y cols. (2014) refieren a este tipo de investigación como transeccional o transversal.

Por ello, la presente investigación es de tipo transversal, ya que los datos obtenidos se recopilaban en un tiempo y espacio único y fueron tomados de un grupo de sujetos.

3.1.4 Alcance correlacional

Los estudios correlacionales tienen como fin conocer la relación existente entre dos a más variables en un contexto específico. Al medir el nivel en el cual se relacionan estas dos o más variables, se establece la relación existente entre las mismas, las cuales se respaldan en la hipótesis que ya ha sido puesta a prueba.

La correlación entre variables puede ser de tipo positivo: son casos en los que se esperan puntajes altos dentro de una variable, por lo tanto, se espera obtener el mismo puntaje en la segunda variable. Los de tipo negativo, esperan que sus resultados sean elevados en una de las variables y encontrar valores bajos en la otra. Por otra parte, los estudios de correlación ausente señalan que las puntuaciones obtenidas no siguen un patrón, lo cual quiere decir que no llevan un orden, por lo que los resultados pueden salir con valores altos en una de las variables y bajos en la otra, así lo indican Hernández y cols. (2014).

Cabe mencionar que la utilidad de los estudios correlacionales es conocer cómo puede ser el comportamiento de una variable con respecto a otras, en las cuales existe alguna relación.

De este modo, la investigación correlacional encierra en sí un valor explicativo, ya que el saber que dos conceptos o más tienen relación, aporta información que ayuda a explicar ciertos fenómenos.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de correlación de datos

Para lograr la objetividad del enfoque cuantitativo, el orden metodológico indica que los instrumentos para la recolección de datos deben contar con la validez y confiabilidad requerida.

Se entiende por confiabilidad, según Hernández y cols. (2014) como el grado en que un instrumento de medición obtiene resultados iguales en un mismo sujeto al realizarlo repetidamente.

Por validez se entiende, según Hernández y cols. (2014), que el instrumento realmente mida lo que dice medir y no otra variable.

Para la variable competencias emocionales se empleó el instrumento Perfil de Competencias Emocionales.

El Perfil Competencias Emocionales está diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

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

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On y traducida y adaptada al español por Ugarriza (2005), en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015. La validez del instrumento, se analizó originalmente por Bar-On utilizando diversos métodos, tanto de contenido, como de constructo, validez convergente y de contrastación con grupo de criterio, confirmando que es un instrumento válido.

La estandarización en México se realizó en una muestra 315 estudiantes de bachillerato, en el año 2015, obteniendo en esta aplicación una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total, a partir de ahí se establecen los parámetros en puntajes T para cada una de las subescalas y puntaje CE para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

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

Para la variable acoso escolar se utilizó la Escala INSEBULL. La prueba se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme; particularmente, para esta investigación se utilizó el autoinforme.

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

3.2 Población y muestra

La población, según Hernández y cols. (2014: 174), “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”, lo anterior quiere decir que los sujetos que componen la población cuentan con características específicas, lo cual le permite al experto generalizar los datos obtenidos.

La muestra es una parte pequeña de sujetos u objetos los cuales forma parte de una población.

3.2.1 Descripción de la población

La población que se determinó para la presente investigación, está conformada por estudiantes de la Telesecundaria de Barrio Alto, del ciclo escolar 2016-2017, los cuales se encuentran en el rango de edad de 12 y 15 años, de sexo indistinto, cuentan con un nivel socioeconómico bajo.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo

Las muestras se dividen en dos: las probabilísticas y las no probabilísticas.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la muestra probabilística consiste en que todos los sujetos que conforman una población tienen la misma oportunidad de ser elegidos.

Por otra parte, las no probabilísticas se rigen por el tipo de investigación que se lleva a cabo, por ello, el investigador deja a un lado la generalización y se guía por las características de su investigación, según Hernández y cols. (2014).

Para esta investigación se realizó un muestreo no probabilístico, ya que no todos los sujetos tuvieron la misma oportunidad de ser elegidos. Con este tipo de muestreo, no se podrá realizar una generalización de los resultados obtenidos en toda la población.

3.3 Proceso de investigación

El presente estudio surgió primeramente de una pregunta de investigación, a la cual se le dio forma y posteriormente, se llevó a cabo la construcción del proyecto, asimismo, el planteamiento del problema, la elaboración de los objetivos generales y particulares, como también la hipótesis de trabajo, la cual indica la relación que

existe entre las variables elegidas; del mismo modo, la hipótesis nula la cual indica que no existe una relación entre las variables.

Adicionalmente, se llevó a cabo la justificación, donde indica quiénes son los beneficiados con la investigación, y el marco de referencia, que es donde el investigador realizó la recolección de los datos.

Del mismo modo, se realizó el marco teórico con la elaboración de dos capítulos, posterior a esto, se continuó con la descripción metodológica, esta se estructuró con un enfoque cuantitativo, siendo una investigación no experimental, ya que no se influyó en las variables, de este modo, los datos obtenidos fueron tomados en un tiempo y espacio único, y se tomaron de un grupo de sujetos con las mismas características, teniendo un alcance correlacional.

Los pasos que se llevaron a cabo para llegar con la población de estudio son los siguientes: primero se obtuvo el permiso de las autoridades del plantel, posteriormente se dio cita a los alumnos para la realización del instrumento.

El test se aplicó en pequeños grupos dentro del horario de clase y se calificó de la manera indicada en el manual correspondiente, posterior a esta calificación, se obtuvieron los percentiles de acuerdo con el baremo utilizado.

Los datos obtenidos se vaciaron en una hoja de cálculo, la cual contenía los nombres de los alumnos y los puntajes obtenidos en los test utilizados y finalmente, se llevó a cabo el análisis estadístico de la información y su interpretación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos a partir de la evaluación psicométrica realizada en alumnos de la Telesecundaria de Barrio Alto. Para la primera variable, se llevó a cabo el test Perfil de Competencias Emocionales, y para la segunda variable, la escala INSEBULL.

El análisis de resultados se realiza en tres categorías: en la primera de ella se presentan los resultados obtenidos sobre la variable competencias emocionales; en la segunda, se describen los hallazgos en relación con la variable indicadores subjetivos de acoso escolar; en la tercera, se da cuenta de los hallazgos encontrados en cuanto a la correlación entre las dos variables mencionadas.

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

3.4.1 Las competencias emocionales

La variable competencias emocionales surge de la definición inicial de inteligencia emocional, la cual es tomada de BarOn, el cual define la inteligencia emocional como, “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y

de destreza que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (mencionado por Ugarriza; 2001: 131).

Por otra parte, la definición más actual de competencias emocionales se define como el “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Perfil de Competencias Emocionales, se muestran en puntajes T las escalas y el coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 45.1. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 45.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones (Elorza; 2007). En cuanto a esta escala, la moda fue de 43.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). Por lo tanto, el valor que se obtuvo en la escala de inteligencia intrapersonal es de 9.39.

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

Se obtuvo el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 42.5, una mediana de 42 y una moda representativa de 47. La desviación estándar fue de 9.81.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 43.8, una mediana de 46 y una moda de 46. La desviación estándar fue de 10.2.

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

La escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 47.5, una mediana de 48 y una moda de 48. La desviación estándar fue de 9.02.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 41.6, de la misma manera, una mediana de 43 y una moda de 44. La desviación estándar fue de 11.7.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional se obtuvo una media de 87.6, una mediana de 90 y una moda de 92. La desviación estándar fue de 17.1.

El coeficiente emocional total expresa cómo se afrontan en general las demandas diarias en el plano afectivo (Ugarriza; 2001).

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los alumnos de la Telesecundaria de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán, se encuentran entre el nivel normal, aunque tendiendo hacia los puntajes bajos; asimismo, se observan desviaciones estándar pequeñas, por lo cual se puede afirmar que no hay mucha dispersión en los datos.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 28% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje de sujetos es de 37; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 35 el porcentaje de sujetos con puntajes bajos; en la escala manejo de estrés es de 23% y en la escala de estado de ánimo es de 42%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 29%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

De los resultados mencionados anteriormente, se pueden resaltar los puntajes obtenidos en las escalas de inteligencia interpersonal, adaptabilidad, por último, estado de ánimo, en las cuales tres o más de cada 10 adolescentes muestra un mal manejo de sus emociones, afectando así sus relaciones interpersonales, como también la integración en el grupo de iguales.

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

La presente variable es tomada de Ortega, Ramírez y Castelán (citados por Gómez; 2013: s/p), quienes definen el *bullying* 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 de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas”.

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 102, una mediana de 101.1, una moda de 88.33 y una desviación estándar de 10.19.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 99.16, una mediana de 98.14, una moda de 89.27 y una desviación estándar de 11.32.

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 101.9, una mediana de 98.63, una moda de 90.05 y una desviación estándar de 11.1.

La escala de inadaptación social se trata de 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 95.72, una mediana de 94.09, una moda de 100.2 y una desviación estándar de 11.41.

La escala de constatación social del maltrato, señala el grado de conciencia de las situaciones de los hechos del maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala son: una media de 117.9, una mediana de 116.6, una moda de 105.2 y una desviación estándar de 7.77.

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 95.73, una mediana de 96.58, una moda de 89.94 y una desviación estándar de 7.85.

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 103.4, una media de 102.6, una moda de 85.27 y una desviación estándar de 12.32.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 109.3, una mediana de 108.4, una moda de 98.8 y una desviación estándar de 8.98.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 103.2, una mediana de 10.3, una moda de 101.2 y una desviación estándar de 14.66.

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

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan por lo general en un nivel bajo, ya que las escalas anteriormente mencionadas se encuentren dentro del rango de normalidad, con excepción de la escala de constatación, la cual se encuentra con un puntaje mayor al rango normal.

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

En la escala de intimidación, el 13% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 13; en la de victimización, el 8%; en la de inadaptación social, el 6%; en la de constatación el maltrato el 0%; en la que respecta a la identificación fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 19%; respecto a la falta de integración social, 24%; finalmente, en la escala sintetizadora del total prevención del maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 25%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que los puntajes obtenidos en las escalas se encuentran dentro el rango normal, ya que seubican por

encima del 85, pero por debajo del 115; cabe mencionar que solo una de las escalas se encuentra por encima del 115.

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

Diversos autores como Garaigordobil y Oñederra (2010) y Sánchez y cols. (2012) han afirmado la relación que se da entre la experiencia del *bullying* y las competencias emocionales.

Los autores anteriormente mencionados llevaron a cabo, respectivamente, estudios sobre la relación que existe entre competencias emocionales y acoso escolar o *bullying*.

El primero lleva por nombre inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. Este estudio tuvo como objetivo principal el analizarlas distintas relaciones que se tiene entre las víctimas de acoso escolar con los agresores.

Se obtuvo como resultado, en primer lugar, que los adolescentes que recibían muchas conductas sociales positivas, tenían alta inteligencia emocional, alto nivel de pensamiento positivo, alto nivel de responsabilidad, poca suspicacia, pocas creencias irracionales, alto nivel de ilusión y de ingenuidad; en segundo, que los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o alto índice

general de agresión, presentaron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad.

De esta manera, los resultados finales han arrojado que las víctimas de acoso escolar como los agresores presentan bajo nivel de inteligencia emocional.

Otra investigación que se aborda en este trabajo, es la realizada por Sánchez y cols. (2012), “La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*”, la cual se enfoca a la escuela como uno de los campos organizados que favorecen la interacción entre iguales, de esta manera, se enfoca principalmente en una perspectiva funcionalista y contextual de las emociones, obteniendo los siguientes resultados: que los agresores son chicos y chicas que muestran dificultades para identificar las emociones en los demás, en contextos de abuso y prepotencia entre iguales.

Asimismo, las víctimas de abuso se muestran como chicos y chicas con dificultad para percibir emociones en los demás al encontrarse en escenarios neutros, o bien en situaciones donde se tiene poca experiencia. De esta manera, se llega a la conclusión de que tanto los agresores como las víctimas muestran baja competencia emocional.

En la investigación realizada en los alumnos de la Telesecundaria del Barrio Alto, de Taretan, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación, existe un coeficiente de correlación de -0.15 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Lo anterior significa que entre coeficiente emocional y la escala de intimidación existe una correlación negativa débil, de acuerdo con la clasificación de correlación que señalan Hernández y cols. (2014).

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

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

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de -0.15, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Lo cual significa que entre el coeficiente emocional y la escala mencionada existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones hay una relación de 2%.

De esta manera, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de -0.14 según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y esta escala existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización hay una relación del 2%.

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación negativa débil, por lo cual, el resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo cual significa que entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social existe una relación del 5%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de constatación de maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.15, de acuerdo con la “r” de Pearson. Lo que quiere decir que, entre el coeficiente emocional y la escala en cuestión, existe una relación negativa débil; mientras que el resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo cual significa que entre el coeficiente emocional y la escala de constatación de maltrato hay una relación del 2%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de -0.10, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala referida, existe una correlación de ausencia de correlación. Por lo que el resultado de la varianza de

factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de identificación existe una relación del 1%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.27, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala antes dicha, existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.07, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad existe una relación del 7%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de -0.35, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Lo cual significa que entre el coeficiente emocional y la escala señalada existe una correlación negativa media. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.12, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social hay una relación del 12%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala sintetizadora de total previsión maltrato, existe un coeficiente de correlación de -0.24, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson, lo que quiere decir que entre el coeficiente emocional y la escala de total previsión maltrato existe una negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo que significa que el coeficiente emocional y la escala de total previsión maltrato existe una relación del 6%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas, se muestran en el Anexo 5.

Cabe señalar que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de, al menos, 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que las competencias emocionales se relacionan de forma significativa con la escala de falta de integración social.

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

Por medio de los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis de trabajo, la cual afirma existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar en los alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán, para la escala falta de integración social.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula, que afirma que no existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar en los alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán, para las escalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización,

inadaptación social, constatación, identificación, vulnerabilidad y total previsión
maltrato.

CONCLUSIONES

En el presente estudio, se plantearon diversos lineamientos, cuyo cumplimiento se explica enseguida.

En primer lugar, se lograron los objetivos particulares de naturaleza conceptual, descritos en la variable competencias emocionales, en el desarrollo del capítulo uno; dentro del mismo, se presentaron los aspectos más relevantes referidos a este fenómeno abordado en la disciplina psicológica.

Los objetivos particulares de tipo teórico, descritos en la variable indicadores subjetivos del acoso escolar, se cubrieron en el capítulo dos. Ahí se refiere tanto la conceptualización de tal constructo, como su relevancia en el ámbito de la psicología; cabe mencionar que el objetivo referido a la medición de la variable en la muestra determinada, se logró mediante la administración del instrumento denominado INSEBULL.

A su vez, el objetivo de campo establecido para la segunda variable, competencias emocionales, se cumplió satisfactoriamente al aplicar el test Denominado perfil de Competencias Emocionales.

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 las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar en los alumnos de la Telesecundaria 632, de Barrio Alto, en Taretan, Michoacán.

Es conveniente señalar que se corroboró la hipótesis de trabajo en la escala falta de integración social. Asimismo, se subraya que la hipótesis nula se corroboró en los casos en los cuales se correlacionaron las subescalas de la variable competencias emocionales con las subescalas: intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación, identificación, vulnerabilidad y total previsión maltrato, con la variable indicadores subjetivos del acoso escolar.

Para la investigadora, resulta relevante el porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las subescalas de inteligencia interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo, los cuales se encuentran por encima del porcentaje establecido.

Con respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se describen algunas recomendaciones: que las variables aquí referidas se sigan sometiendo a estudio y con los resultados nuevamente obtenidos, se trabaje en función de su impacto en la población de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

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

Barri Vitero, Ferrán. (2010)
SOS *Bullying*.
Editorial Wolters Kluwer. España.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MESOGRAFÍA

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

“Las competencias emocionales”.

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

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

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

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

Revista iberoamericana de Educación.

Recuperado de

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

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

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

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)

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

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

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

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

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

Gómez Nashiki, Antonio. (2013)

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

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.18. Núm.58.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.

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

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

Royo Mas, Francisco. (2006)

“Convivencia en centros educativos.”

Departamento de educación, cultura y deporte.

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

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

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

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

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

Sánchez Pérez, Gabriela; Becerra Sánchez, Mariana; Flores Badillo, José Alberto; Olivas Caro, María Luisa. (2012b)

“Violencia escolar: apoyo comunitario como propuesta de prevención.”

Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.

Recuperado de

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

Ugarriza, Nelly. (2001)

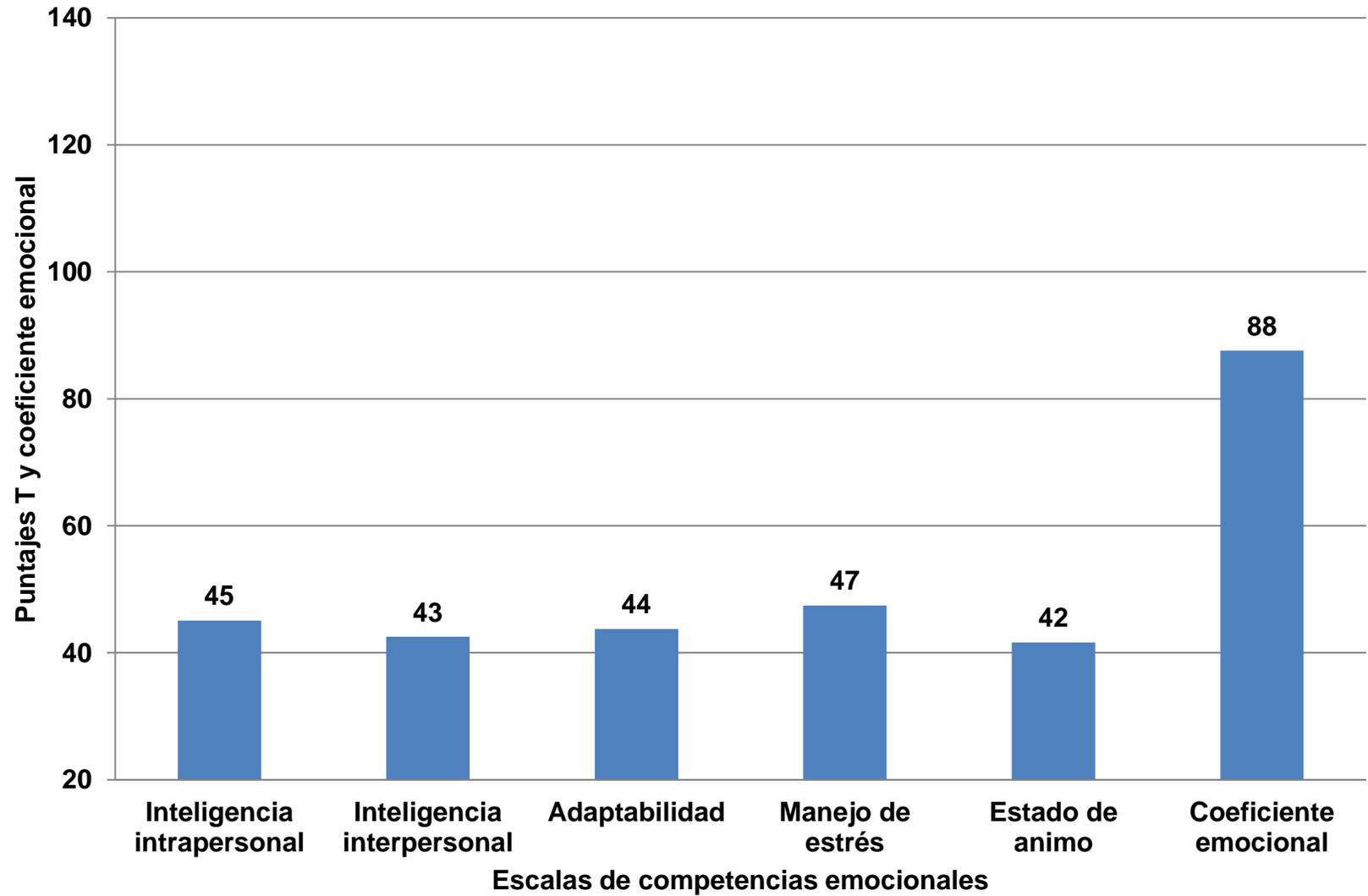
“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.”

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

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

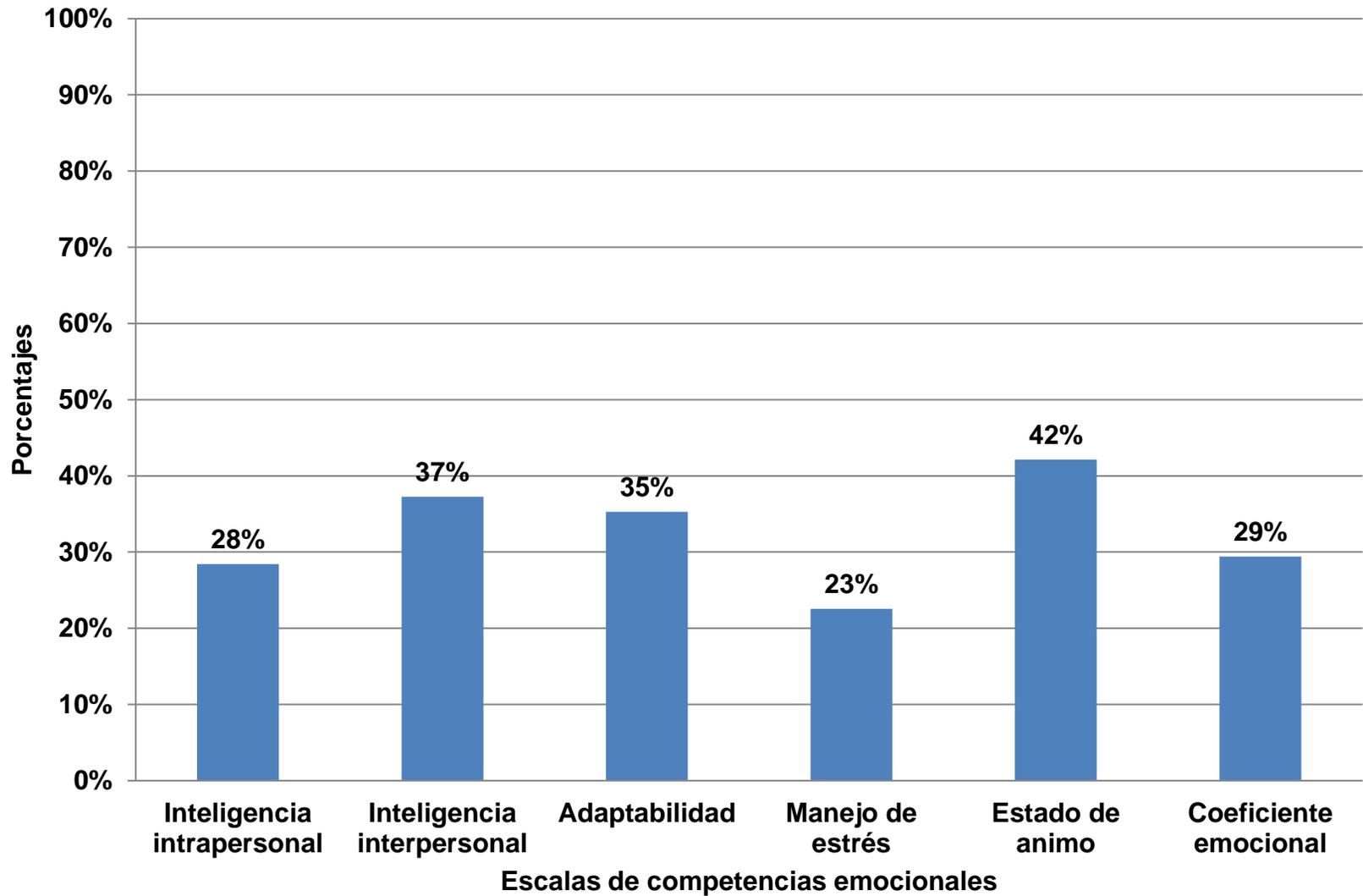
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de competencias emocionales

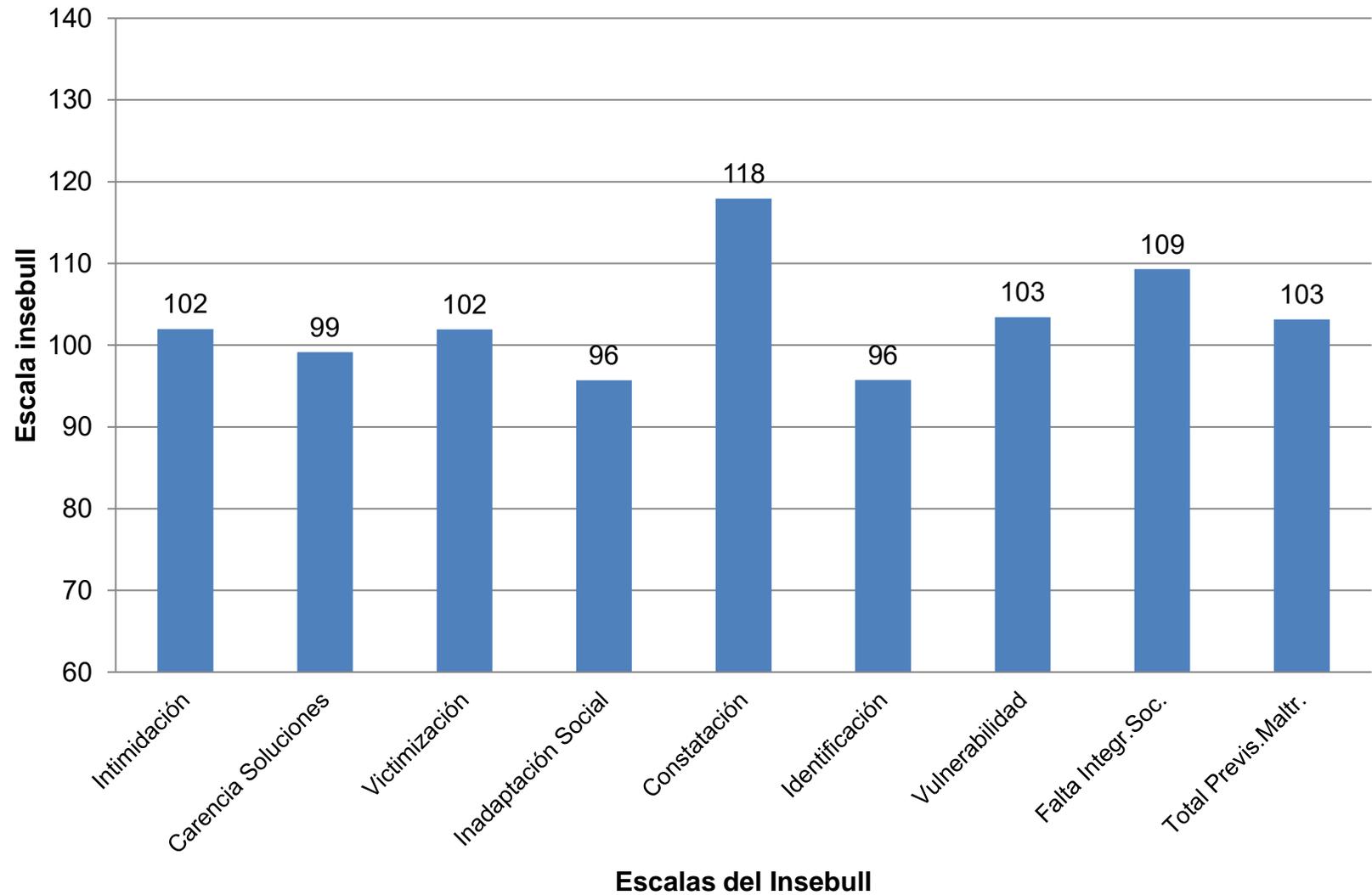


ANEXO 2

Porcentaje de puntajes preocupantes en competencias emocionales

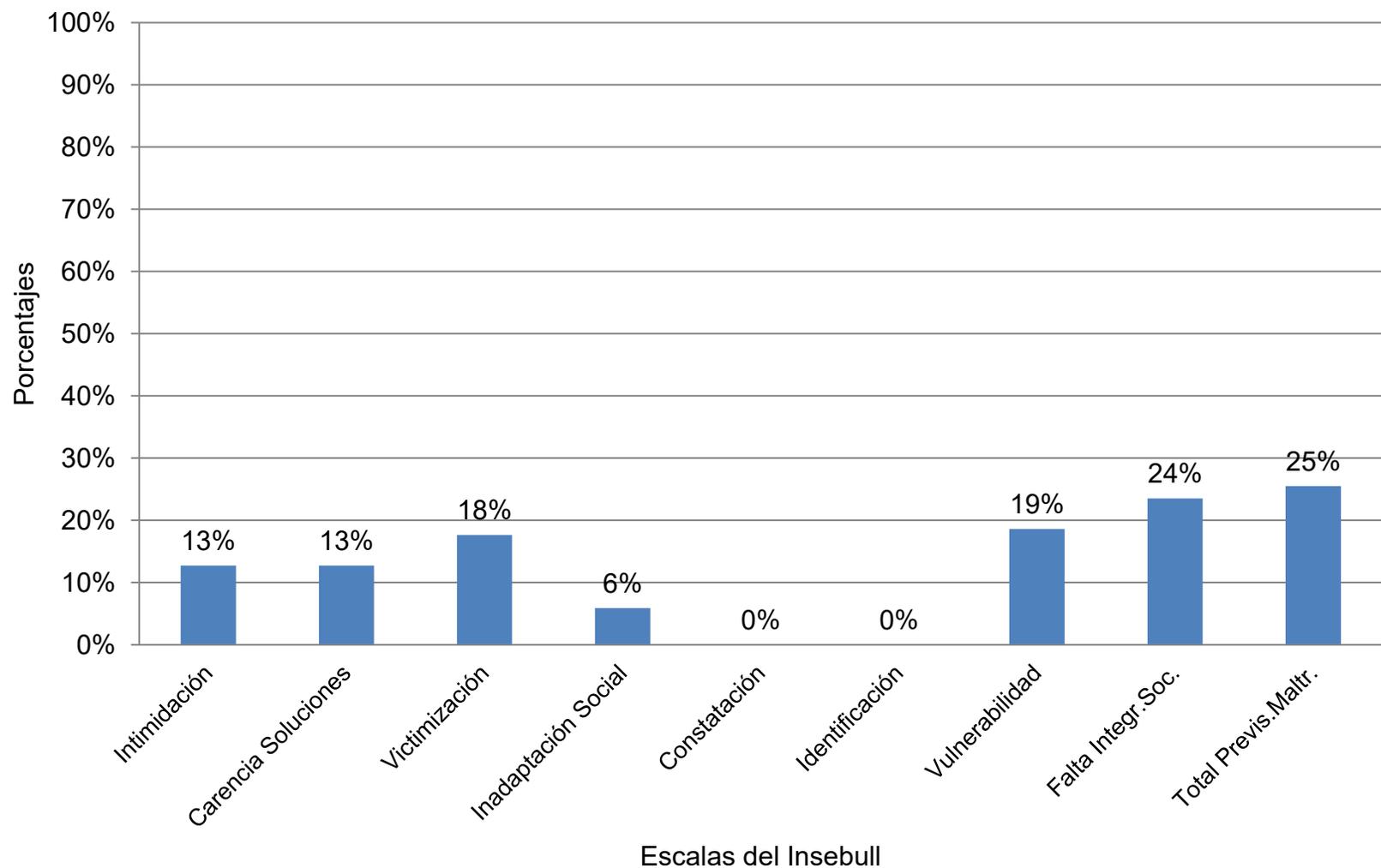


ANEXO 3
Media aritmética de los indicadores subjetivos del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de datos preocupantes de los indicadores subjetivos del bullying



ANEXO 5
Correlación entre competencias emocionales y los indicadores
subjetivos del acoso escolar

