



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*COMPETENCIAS EMOCIONALES RELACIONADAS CON LOS
INDICADORES SUBJETIVOS DEL ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS
DE LA SECUNDARIA DE ANGAHUAN*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Leticia Guadalupe Rita Bravo

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. 25 de mayo de 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	2
Planteamiento del problema	6
Objetivos	7
Hipótesis	8
Operacionalización de las variables	9
Justificación	10
Marco de referencia	11

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1. Marco conceptual	14
1.1.1. Concepto de competencias	15
1.1.2. Las emociones	18
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	21
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales	22
1.2. Clasificación de las competencias emocionales	24
1.3. Desarrollo de las competencias emocionales	26
1.4. Competencias emocionales en la vida actual	29
1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral	30
1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar	31
1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos	32

1.5. Evaluación de las competencias emocionales	32
---	----

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1. Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	40
2.2. Concepto	42
2.3. Causas del <i>bullying</i>	46
2.3.1. Factores de riesgo escolares	49
2.3.2. Factores de riesgo familiares	50
2.3.3. Factores de riesgo sociales	52
2.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	53
2.5. Tipos de <i>bullying</i>	55
2.6. Perfil de acosadores y víctimas	58
2.6.1. Características de los acosadores	58
2.6.2. Características de las víctimas	60
2.6.3. Otros participantes en el acoso	61
2.7. Estrategias de prevención y afrontamiento.	61
2.7.1. Estrategias escolares	62
2.7.2. Estrategias familiares	64
2.7.3. Estrategias terapéuticas	65

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica	67
3.1.1. Enfoque cuantitativo	68
3.1.2. Investigación no experimental	68

3.1.3. Diseño transversal	69
3.1.4. Alcance correlacional	69
3.1.5. Técnicas de instrumentos de recolección de datos	70
3.2. Población y muestra	74
3.2.1. Descripción de la población	74
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo	75
3.3. Proceso de investigación	76
3.4. Análisis e interpretación de resultados	78
3.4.1. Las competencias emocionales	78
3.4.2. Indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio	82
3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	86
Conclusiones	91
Bibliografía	94
Mesografía	96
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado se exponen los aspectos fundamentales referidos a lo que se conoce como proyecto de investigación.

En primer lugar, se describen las definiciones conceptuales que se abordaron en la presente indagación: competencias emocionales e indicadores subjetivos del acoso escolar; se refieren investigaciones realizadas en otros ámbitos sobre tales fenómenos psicológicos, así como algunas apreciaciones con respecto a la presencia de ambas variables en el escenario donde se realizó el trabajo.

En segundo lugar, se expone el problema de investigación que motiva a la investigadora a realizar la indagación de la naturaleza empírica, es decir, en esta parte se enuncia la pregunta a la que se le dio respuesta al término del estudio.

Un aspecto fundamental fue conformar la naturaleza conceptual empírica de cada variable. Enseguida, se plantean dos hipótesis que determinan la estrategia metodológica que se siguió, es decir, se describe una conocida como de trabajo y otra denominada nula.

La operacionalización de variables también figura en este apartado, es decir, indicar la forma en que se obtuvieron las evidencias de campo de ambas variables,

es una tarea crítica y relevante desde la perspectiva metodológica. El presente estudio lo describe detalladamente.

Se presentan, también, argumentos convincentes que fundamentan la realización del estudio que el lector tiene en sus manos.

Finalmente, se describe, el escenario donde se efectuó la labor de recogida de datos de campo, así como diversos aspectos que permiten situar al lector en el contexto particular que se eligió para fines prácticos.

Antecedentes.

Considerando que es de suma importancia en la actualidad la adecuada integración de los alumnos en cualquier institución educativa y el conocimiento del desarrollo afectivo de los educandos, el presente trabajo muestra las diferentes perspectivas en relación con las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar, también conocido como *bullying*.

Se comenzará por definir la inteligencia emocional, la cual se refiere según Mayer y Salovey (citados por Extremera y Fernández; 2004), quienes delimitan que 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”.

La inteligencia emocional da origen a partir del autor Goleman, en 1995; de ahí se genera el constructo competencias emocionales, el cual dicho autor define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (referido por Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

La variable indicadores subjetivos del acoso escolar (*bullying*), es 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” (Gómez; 2013: s/p).

El acoso escolar entre iguales comenzó a estudiarse en Suecia, a principios de los años setenta, con el fundador que abrió esta dimensión conceptual, que fue Olweus, en 1973.

Los estudios sobre las dos variables mencionadas y definidas anteriormente, han sido desarrollados e investigados por diferentes autores, que a continuación se mencionan:

Se detectó una investigación que se realizó de inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores, en la Universidad del País Vasco, en el Instituto de Bidebieta, San Sebastián, España, por Garaigordobil y Oñederra (2010).El estudio tuvo como objetivo principal el analizar las relaciones existentes

entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor, con parámetros asociados a la inteligencia emocional.

La muestra estuvo constituida por 248 alumnos de entre 12 a 16 años de edad, de los cuales 144 eran hombres y 104 mujeres. Para la medición de variables se utilizaron tres instrumentos de evaluación; el Inventario de Pensamiento Constructivo, la Lista de Chequeo “Mi Vida en la Escuela” y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas. Los resultados obtenidos confirmaron que: 1) los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o *bullying*, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, menguada autoestima, inferior tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad, y 2) los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas, mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia.

Otro estudio fue hecho por Gómez (2013), profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México, sobre el tema de *bullying*, con el título “El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”. En él se analizó el fenómeno escolar denominado *bullying* en cinco escuelas de municipios del estado de Colima, utilizando métodos de corte etnográfico en el que se identifican al poder y al acoso como formas para ejercer el control, a través de diferentes tipos de violencia; se empleó una metodología de corte cuantitativo, es decir, a través de encuestas.

Adicionalmente, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad de Jaén, campus Las Lagunillas, Elipe y cols. (2012) realizaron otra investigación con la participación de 5759 estudiantes adolescentes, de Andalucía, que se encuentra al sur de España, con el título de “Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar”, donde la intimidación es mediada por el uso de información y la comunicación. Uno de sus objetivos fue la utilidad de la IEP (inteligencia emocional percibida), como factor discriminante en cuanto a rol de implicación en los distintos tipos de *bullying*, así como analizar hasta qué punto la duración del *bullying* ejercía una influencia sobre la percepción de la propia competencia emocional. Se obtuvieron resultados que confirmaban que la duración del acoso no ayuda a predecir ninguno de los factores de la IEP. Muestra también que la IEP puede diferir entre los papeles que desempeñan los jóvenes en el acoso tradicional, pero no para *ciberbullying*. El estudio tuvo un diseño transversal, utilizando instrumentos de medidas de autoinforme.

Por otra parte, al conversar con el director de la institución elegida como escenario del presente estudio, muestra mucho interés en la presente investigación, haciendo mención de que es una escuela con muchos problemas de acoso escolar, por la falta de valores y la poca educación implementada por parte de los padres de familia; también percibe como poco competente a la población estudiantil en el manejo de sus emociones.

Planteamiento del problema.

Es sabido que las competencias emocionales en la actualidad son de suma importancia, debido a que el reconocimiento de sí mismo puede ayudar a las personas a manifestarse de una u otra forma, de acuerdo con la emoción que sientan, por lo que hay que saber cómo manejarlos para que, en las escuelas, los alumnos aprendan a manipular sus emociones, de manera que se sientan cómodos y propicien un ambiente benéfico, que no se sientan intimidados y que consideren a la escuela su segunda casa. Por lo anterior, es de suma importancia investigar la situación que enseguida se expone.

En la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, algunas señales del acoso escolar se observan en conductas de forma verbal, psicológica e inclusive físicamente, en esta institución educativa, ya que se ha dado por parte de los alumnos un hostigamiento y maltrato entre ellos, dentro y fuera de la escuela. La importancia del estudio del acoso escolar en esta institución es conocer los indicadores que reflejan este fenómeno en esta institución, sin embargo, no se tiene la certeza de esto, por lo que habrá de demostrarse estadísticamente con la presente investigación si es o no verdadero.

Cabe mencionar que es necesario conocer la relación entre las competencias emocionales y el acoso escolar, debido a la problemática que se ha observado en esta escuela desde hace un par de años, ya que ha existido un aumento de situaciones de violencia entre los alumnos de esta institución, quienes han llegado

inclusive a enfrentarse a golpes, así como en las redes sociales, lo cual probablemente esté relacionado con el manejo de sus emociones.

Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida se relacionan las competencias emocionales con los indicadores subjetivos del acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica146, de Angahuan, Michoacán, en el ciclo escolar 2016-2017?

Objetivos.

En la presente investigación, se pretende lograr, mediante las tareas teóricas y metodológicas que correspondan, los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Determinar la relación existente entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica146, de Angahuan, Michoacán, del ciclo escolar 2016-2017.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto de competencias emocionales.
2. Identificar los tipos de competencias emocionales.

3. Analizar los principales avances teóricos relacionados con las competencias emocionales.
4. Conceptualizar el acoso escolar.
5. Identificar las modalidades del acoso escolar.
6. Examinar los principales avances teóricos sobre el acoso escolar.
7. Medir las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán.
8. Cuantificar los factores principales indicadores subjetivos relacionados con el acoso escolar en la población de estudio.

Hipótesis.

A partir de las fuentes documentales disponibles, del objetivo general y del diseño metodológico seguido, fue posible estructurar dos explicaciones tentativas con respecto a la realidad examinada.

Hipótesis de investigación.

Las competencias emocionales están relacionadas significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, del ciclo escolar 2016-2017.

Hipótesis nula.

Las competencias emocionales no están relacionadas significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, del ciclo escolar 2016-2017.

Operacionalización de las variables de investigación

Para esta investigación, la variable competencias emocionales se entiende como el conjunto de los puntajes obtenidos en el instrumento que se utilizó para aplicar a los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, llamado de Bar-On Test (Test de Coeficiente Emocional de Bar-On) adaptación. Esta prueba incluye las escalas de inteligencia intrapersonal e interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

Asimismo, respecto a la variable indicadores subjetivos del acoso escolar, se interpretó con el puntaje obtenido en la aplicación de la escala INSEBULL, cuyo objetivo es el de evaluar el maltrato entre iguales (*bullying*). Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme; para esta variable se consideran únicamente los resultados del primero.

Justificación.

En este apartado se señala la importancia de la presente investigación, por lo que se tienen las siguientes razones para la elaboración de este estudio.

Este trabajo beneficiará directamente a la comunidad educativa de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, ya que se espera realizar una indagación de la relación que existe entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar. Por lo tanto, el resultado que arroje la presente indagación, ayudará a la comprensión de la problemática que pudiera existir dentro de dicha escuela para emplear estrategias de solución en lo futuro.

Es importante, tanto para el personal directivo como para profesores, con el fin de tener una idea clara y específica de la población estudiantil con la que cuenta la institución.

Igualmente, coadyuvará a los alumnos o sujetos de estudio a tener un conocimiento de sí mismos con la aplicación de test.

Por otra parte, proporcionará a la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, de Uruapan, Michoacán, elementos que servirán para futuras investigaciones, así como datos e información importante para los estudiantes de dicha carrera.

El presente estudio tiene importancia en el ámbito de la psicología, tanto educativo como social, ya que aportará datos significativos respecto a las características tanto de las competencias emocionales como del acoso escolar.

A la sociedad, le servirá para que conozca más sobre dichas variables de estudio y la importancia que tiene cada uno en la actualidad, de tal manera que exista esa necesidad de conocer más sobre el estudio de ellas.

Respecto la autora, la presente investigación, así como la aplicación de los tests, le solucionarán dudas por medio de la obtención de resultados y conocimientos, que le brindará una perspectiva más amplia y una nutrida formación dentro del ámbito psicológico y educativo.

Marco de referencia

La presente investigación se llevó a cabo con los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, intercultural, bilingüe, industrial y de servicios, con clave 16DST0146D, en el pueblo indígena de Angahuan, que se encuentra a 37 Km. del municipio de Uruapan, Michoacán. El plantel está ubicado a la entrada del pueblo, sobre la carretera Uruapan-Los Reyes, kilómetro 19.5. Es una institución de nueva creación, fundada en 2009 como extensión de la Escuela Secundaria Técnica 69 de la comunidad de Nurio, municipio de Paracho, Michoacán; obtuvo su propia clave en 2010.

Es una institución educativa pública y laica, donde la actividad principal es la impartición de clases a adolescentes de entre 12 y 15 años de edad, originarios de la misma comunidad, así como de pueblos vecinos (Las Cocinas y Santa Ana Zirosto, por ejemplo), quienes constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo, en tanto que enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario; constituyen una población con un nivel económico bajo.

La institución se declara preocupada por conservar sus usos y costumbres, que hasta la actualidad se mantienen de pie gracias a quienes aún implementan este tipo de educación. Esta escuela es un elemento muy importante dentro de la comunidad, ya que es una de las pocas escuelas que da la materia denominada Asignatura Estatal, en la cual se imparte el idioma p'urhépecha.

La escuela cuenta con 25 trabajadores, de los cuales 18 son docentes para la impartición de las diferentes asignaturas y siete más que conforman el área de personal de apoyo a la educación; 14 profesores cuentan una preparación académica a nivel licenciatura y cuatro son egresados de las normales del estado, haciendo énfasis de que todos son hablantes de la lengua materna de esta comunidad, que es el p'urhépecha, lo cual es un requisito para poder impartir clases en esta institución. Los profesores se muestran dispuestos a aprender en compañía de sus alumnos para asumir el reto de trabajar con una cultura de múltiples manifestaciones y usos.

La institución, como se mencionó anteriormente, por ser de nueva creación, cuenta con apenas 6 aulas de concreto y tabique, hay otras más que están en construcción. Además, tiene cuatro oficinas provisionales, donde están las áreas de la dirección, subdirección, control escolar, trabajo social y prefectura. Asimismo, cuenta con una cancha de fútbol en condiciones poco favorables y una galera de “palitos” donde se realizan las actividades de actos cívicos y eventos culturales, entre otros.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo se hace mención, en primer lugar, de las definiciones sobre las competencias y de las emociones, así como diversos conceptos de las competencias emocionales y de cómo, a partir de la inteligencia cognitiva, nace la inteligencia emocional.

Asimismo, se expone la clasificación de las competencias; particularmente, se fundamenta la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la vida de las personas.

De igual manera, el presente capítulo explica la importancia de las competencias emocionales, tanto en la vida laboral como en la escolar, así como en otros ámbitos de la vida cotidiana. Por último, se nombran algunos instrumentos de evaluación de las competencias emocionales, que se pueden emplear en el ámbito educativo.

1.1 Marco conceptual

En la actualidad, se ha escuchado hablar mucho sobre el tema de competencias o inteligencia emocional, por lo que, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), existe confusión entre ambos conceptos, incluso está en discusión la

existencia o no de este constructo; lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales.

La competencia emocional pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, como consecuencia, delega más importancia al aprendizaje y desarrollo.

Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) indican que el proceso de las competencias emocionales es un elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarla para la vida, sin embargo, habrá que definir entonces, la palabra competencia, así como la emoción, para comprender más este apartado.

1.1.1 Concepto de competencias.

El interés por dar una conceptualización a este término, en los últimos años, se ha originado de manera aumentada. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) expresan el intento de afrontar el riesgo de desacuerdos originados por los muchos significados que este concepto puede tener.

Se entiende entonces, como competencia, al “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” (Tejada, citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 27).

La palabra competencia se puede definir más concretamente como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Iglesias; 2009: 452),

Para muchos autores, como lo señala Iglesias (2009), el concepto de competencia habla de un conjunto de destrezas implicadas en la obtención de logros y en la solución de problemas, tanto en el aspecto personal como profesional, mientras que la inteligencia es el un conjunto de habilidades presentes en el pensamiento, es decir, de manera cognitiva.

A continuación, se enfatizan características de la generalidad de competencia, que exponen Bisquerra y Pérez (2007) desde su perspectiva:

- Es aplicable a las personas individualmente o de forma grupal.
- Implica conocimientos: “saberes”, habilidades: “saber-hacer”, actitudes y conductas: “saber estar” y “saber ser”, integrados entre sí.
- Incluye capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación, vinculado con la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.

- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Por lo tanto, una competencia es “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)

Leboyer (citado por Iglesias; 2009) clasifica a las competencias en genéricas o transversales; las primeras tienen mayor grado de transferencia de unas actividades profesionales a otras, mientras que las específicas son propias de una profesión concreta.

A continuación, se mencionan cuatro tipos de competencias que se manejan en el sistema alemán, las cuales se refieren a conocimientos y habilidades para desarrollar funciones y afrontar cambios en la vida.

1. Técnicas: el dominio en el ámbito del trabajo, es decir, saberes, aptitudes, conocimientos, nociones y cualificaciones.
2. Sociales: aquellas que el individuo pone en práctica en su relación con el otro, es decir, actitudes de empatía, comunicación interpersonal, resolución de conflictos o adaptación.

3. Metodológicas: aplicación de procedimientos adecuados a las tareas y funciones propias de la profesión. Ayuda personal y grupal en ámbitos de carácter académico, profesional, familiar y social.
4. Participativas: capacidad de implicación y participación en los diferentes contextos laborales, familiares o sociales.

1.1.2 Las emociones.

Una definición de las emociones puede ser la mencionada por Pinillos (citado por Palmero y cols.; 2002), quienes señalan que es un estado de ánimo causado por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con insistencia se traducen en gestos, actitudes o formas de expresión.

Debido a que la palabra emoción es muy compleja de conceptualizar y de razonar, se delimita a que se integra por “procesos episódicos que, elicitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio” (Palmero y cols.;2002: 19).

Por ello, de acuerdo con Palmero y cols. (2002), esta gran multiplicidad de expresar las emociones que hay en la actualidad, no se puede concretar con una sola definición, ya que aún deriva de ello un sinfín de descriptores para denominar los diversos estados afectivos y emocionales que presenta el ser humano.

Entonces, es necesario también definir el afecto, el cual “tiene que ver con la valoración que hace la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta; se considera que existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, de tal manera que la meta de toda persona es generalmente el hedonismo, esto es, obtener placer” (Palmero y cols.; 2002: 19).

El humor o estado de ánimo, por otra parte, es un factor esencial en las emociones, una forma específica del afecto. La emoción conduce a un humor determinado y asimismo, el humor puede liberar una emoción explícita, lo que significa que estos están ligados muy estrechamente.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), el humor o estado anímico es algo concreto del estado afectivo, es decir, la persona experimenta placer o dolor, lo que puede tener una duración de hasta días.

Al igual, la emoción y estado de ánimo se diferencian, como lo menciona Pank-sepp, dado que en la emoción hay intensos estados de activación física, mientras que el estado de ánimo se da de manera más uniforme y, al mismo tiempo, menos intensa (citado por Palmero y cols.; 2002).

Palmero y cols. (2002) también expresan que la emoción es una representación específica del afecto, que abarca entre sus elementos el sentimiento.

Para Frijda, los sentimientos “son las disposiciones a responder afectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos; dicho de otro modo, es la disposición a hacer atribuciones afectivas y su propensión a responder afectivamente” (citado por Palmero y cols.; 2002: 22).

En el mismo sentido, “la función de la expresión de las emociones es posibilitar la adaptación a nivel social y la notificación a otros del estado emocional en el que se encuentra el sujeto” (Garrido; 2000: 76).

Plutchik resalta que “las emociones cumplen funciones adaptativas, permitiendo la supervivencia, y presenta una teoría general psicoevolutiva que integra la relación entre emoción, cognición y acción, afirmando que el sujeto evalúa su ambiente, produciéndose cogniciones que constituyen una interpretación” (citado por Garrido; 2000: 76).

De acuerdo con Garrido (2000), se puede entonces definir a la emoción como un proceso psicológico, el cual produce en el sujeto una serie de cambios en sus niveles tanto cognitivos como fisiológicos y en el área social, presentando diferentes reacciones, dependiendo de si la acción es adecuada o inadecuada.

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.

Para comprender mejor este apartado, es preciso mencionar el significado de inteligencia, lo que se define como “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” (Vernon; 1982: 51).

De acuerdo con Vernon (1982), la interpretación de la inteligencia cognitiva parte de que las características que comprenden en ella, se refiere más a los rasgos mentales u operaciones cerebrales, así como algo ya dotado, una potencialidad genética.

Por lo tanto, Goleman (2007) se refiere a la inteligencia emocional no como un concepto opuesto, sino distinto, hace referencia de que todos combinan el intelecto y la agudeza emocional, siendo esta una de las cualidades que hacen a las personas más completamente humanas.

El concepto de inteligencia emocional es definido por los autores Salovey y Mayer “como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro

pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos” (citado por Ugarriza; 2001: 130).

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

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), el hecho de dar una conceptualización a las competencias emocionales, se ha visto limitado su constructo, debido a que todavía no existe un acuerdo global entre los expertos en el tema.

Numerosas propuestas se han dado para tener una definición clara a lo que son las competencias emocionales, con el objetivo de describir este constructo. Enseguida se mencionarán algunos.

Una propuesta es la de Salovey y Sluyter, quienes mencionan cinco dimensiones básicas, las cuales son: “cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol” (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Sin embargo, Goleman solapa estas dimensiones con el concepto de inteligencia emocional, planteando cinco dominios: “autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Por su parte, Saarni relaciona las competencias emocionales con la demostración de autoeficacia, al expresar emociones en los ámbitos sociales, definiendo la autoeficacia como “la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 6).

Se entiende entonces por competencias emocionales al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Por ello de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la importancia de las competencias emocionales radica en la finalidad de mantener y dominar esos aspectos que ayudan a la persona a relacionarse con los demás y consigo misma en un contexto determinado, a conocerse y a ejercer adecuadamente la toma de decisiones en las áreas familiar, social y laboral.

1.2 Clasificación de las competencias emocionales.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales se clasifican de la siguiente manera:

1. **Conciencia emocional:** es decir, tener conocimiento de las propias emociones y de los demás, identificar los sentimientos y emociones, etiquetándolos con un nombre. Ser empáticos, tener esa capacidad de comprensión.
2. **Regulación emocional:** manejar y expresar las emociones de forma apropiada, es decir, por medio del razonamiento y la consciencia regular una emoción para, asimismo, tener un comportamiento determinado.
3. **Autonomía emocional:** es la capacidad de afrontar la vida con la característica de ser “capaces” en hacer las actividades por sí mismo. Teniendo como elementos: la autoestima, optimismo, responsabilidad, eficacia y ser crítico.
4. **Competencia social:** implica tener sanas relaciones con los demás, dominar los valores básicos que se inculcan desde casa, como el respeto hacia las demás personas, manteniendo actitudes de amabilidad y sinceridad, aceptar las diferencias individuales y ser asertivos.

5. Competencias para la vida y el bienestar: es la capacidad de tener conductas apropiadas y responsables en la vida diaria con las personas que cada individuo interactúa; contribuir al bienestar de sí mismo y al de los demás.

Sin embargo, para Bar-On (citado por Ugarriza; 2001) las competencias emocionales o inteligencia emocional, como lo describe él, se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Componente intrapersonal: dicha área está compuesta de la comprensión a sí mismo, es decir, el porqué de tales emociones; la habilidad para expresar emociones sin lastimar el de los demás; autoconcepto, respetándose así mismo; autorrealización, es decir, realizar lo que si se quiere, se puede y se disfruta; la independencia.
- Componente interpersonal: se compone de la empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones; responsabilidad social, que contribuye a ser un individuo constructivo socialmente.
- Componente de adaptabilidad: habilidad para identificar los problemas y solucionarlos de manera efectiva, diferenciando aquello que solo es subjetivo con lo que realmente existe; tener la flexibilidad de ajustar emociones en condiciones diferentes.

- Componente del manejo del estrés: habilidad de ver positivamente situaciones fuertes o estresantes y control de impulsos.
- Componente del estado de ánimo: habilidad para disfrutar, divertirse y expresar sentimientos de felicidad; mantener una actitud positiva a pesar de que todo sea negativo.

1.3 Desarrollo de las competencias emocionales.

“Las personas con cierto tipo de personalidad desarrollaran con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive – milagrosamente- de forma integrada” (Fernández y Extremera; 2002: 3).

Fernández y Extremera (2002) explican cuatro áreas para el desarrollo de la inteligencia emocional, dentro de los cuales son:

1) Percepción y expresión emocional.

Es tener la habilidad de ponerle un nombre a lo que siente la persona. La capacidad de comunicarlo a los demás, a través de palabras, gestos, conductas, acercamientos o alejamientos que posteriormente, implican la capacidad de no dejarse arrastrar por los impulsos y así mediar las reacciones.

2) Facilitación emocional

De acuerdo con Fernández y Extremera (2002), la importancia de desarrollar la facilitación emocional es saber manejar las emociones con el pensamiento, lo que ayuda a razonar y, por consiguiente, tomar mejores decisiones en la vida ante un problema o situación determinada, es decir, permite generar experiencias emocionalmente más positivas, lo cual tiene efecto en múltiples áreas de la vida.

“El cómo nos sentimos guiará nuestros pensamientos posteriores, influirá en la creatividad en el trabajo, dirigirá nuestra forma de razonar y afectará a nuestra capacidad diaria de deducción lógica” (Fernández y Extremera; 2002: 4).

Lo anterior implica un adecuado desarrollo de las emociones, es decir, cuando la persona se involucra en un proceso intencional para el desarrollo de esas competencias emocionales, favoreciendo una adaptación en el ambiente en el que se desenvuelve.

3) Comprensión emocional.

“Para comprender los sentimientos de los demás debemos empezar por aprender a comprendernos a nosotros mismos, cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan” (Fernández y Extremera; 2002: 4).

Entonces, una vez que la persona tiene la capacidad de entenderse y comprenderse, tendrá empatía ante las emociones de los demás. Esto se logra a través de que lo que experimenta en su vida, sin embargo, no siempre tuvo que haber teniendo una experiencia igual o similar para lograr comprender a alguien más.

En cuanto a niños, “implica también enseñarles que no todos sentimos lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona siente distintas necesidades, miedos, deseos y odios” (Fernández y Extremera; 2002: 4).

4) Regulación emocional.

La regulación emocional consiste en “la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas” (Fernández y Extremera; 2002: 4).

La regulación está encaminada a lograr emociones positivas y tener la habilidad de no ser abrumado en situaciones complicadas, de marcar límites, para no dejarse llevar por reacciones descontroladas ante una situación de ira, miedo o cualquier tipo de provocación.

De igual manera, “un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención, con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e,

incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales” (Fernández y Extremera; 2002: 5).

Generar el desarrollo de las competencias emocionales es primordial en los padres, pero hay que tener en cuenta que este aspecto se debe hacer desde casa, sin embargo, también en las escuelas se puede implementar este ámbito.

“La enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto de la instrucción verbal. Ante una reacción emocional desadaptativa de poco sirve el sermón o la amenaza verbal de <<no lo vuelvas a hacer>>. Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales desglosadas en el artículo y convertidas en una parte más del repertorio emocional del niño” (Fernández y Extremera; 2002: 6).

1.4 Competencias emocionales en la vida actual.

El estudio del desarrollo emocionales nuevo en la actualidad, por lo que aún existe una limitación de las etapas que podría llevar, tanto las aplicaciones en la vida diaria como el medio de difusión que podría darse para la educación de competencias.

En las últimas investigaciones sobre el tema, diferentes autores mencionan “que a medida que los niños o jóvenes van adquiriendo competencias emocionales,

se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener” (Bisquerra y Pérez; 2007: 13).

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral.

Tal como aseveran Bisquerra y Pérez (2007) el interés por las competencias emocionales en el ámbito laboral, tanto de investigadores como de formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos, ha sido llamativo durante el siglo XX, más aun en lo que se refiere a las consecuencias económicas que los avances en este tema aportan en las empresas, es decir, cómo la competencia emocional afecta en los diferentes aspectos de la vida profesional en su contexto de trabajo.

Entonces, es importante mencionar que, “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).

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar.

Diversos estudios se han hecho sobre las competencias emocionales en la vida escolar; de ellas, a continuación se mencionan solo dos para comprender este apartado.

Barchard (citado por Extremera y Fernández; 2004) evaluó a estudiantes universitarios con una prueba de inteligencia emocional, pero controlando habilidades cognitivas, utilizando variables de la personalidad como neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad. Los resultados predecían las notas obtenidas al finalizar el año. Por tanto, la inteligencia emocional se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

“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).

Fernández, Extremera y Ramos (referidos por Extremera y Fernández; 2004) estudiaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de secundaria, analizando el efecto mediador de una satisfactoria salud mental. Los resultados mostraron que altos niveles de IE, predecían un bienestar psicológico y emocional, menor ansia y depresión. Además de que

alumnos con signos depresivos presentaban un rendimiento académico más bajo que los clasificados como normales.

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos.

Las competencias emocionales tienen una importancia cardinal en la vida actual de los seres humanos, en los diferentes contextos, por sus efectos positivos en el adecuado desarrollo de estas competencias.

Unido a lo anterior, este aspecto “trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar” (Bisquerra y Pérez: 2007: 14)

Por tanto las competencias emocionales en la vida familiar, de pareja, de relaciones interpersonales, sociales y de salud, entre otros ámbitos, tienen como propósito el bienestar para la vida, el desarrollo de habilidades para regular o controlar sus emociones en situaciones estresantes de la vida cotidiana.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales.

¿Cómo evaluar las competencias emocionales? Sería la pregunta que nos haríamos para poder saber cuáles herramientas utilizar y conocer si se es o no competente emocionalmente. Es de gran interés en cualquier ámbito de la vida, pero

es aún más en el contexto escolar para esta investigación, por lo que se enfocará dicho apartado en ese entorno.

“La evaluación de la IE en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo afectivo de los alumnos e implica la obtención de datos fidedignos que marquen el punto de inicio en la enseñanza transversal” (Extremera y Fernández; 2004: 1).

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004), se expondrán a continuación tres métodos o enfoques de evaluación existentes en la medición de la inteligencia emocional, así como los procedimientos, indicando ventajas y limitaciones de los mismos.

1. Incluye instrumentos clásicos, como: cuestionarios, escalas y autoinformes. Son métodos de evaluación común y tradicional que se utilizan en la psicología y en escuelas, son de gran utilidad en el ámbito de la inteligencia emocional.

Mayer y Salovey (citados por Extremera y Fernández; 2004) creen que los cuestionarios de IE pueden ser afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona, ya que pueden, además, dar información falsa con el fin de dar una imagen más positiva, sin embargo, el beneficio que otorgan los cuestionarios es de suma importancia para conocer cuáles son las expectativas de los alumnos.

“La evaluación de la IE a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que el educador quiere obtener un índice del ajuste emocional de los adolescentes y obtener un perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas, cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del alumno” (Extremera y Fernández; 2004: 2).

Hay varios cuestionarios que evalúan la inteligencia emocional que, aunque tengan similitud en su estructura, cada uno evalúa diferentes componentes.

Uno de los más utilizados y de los primeros fue el cuestionario de la Trait-Meta MoodScale (TMMS). La escala provee una estimación personal, contiene tres dimensiones de la IE: intrapersonal, claridad emocional y reparación de las propias emociones. El instrumento consta de 48 ítems.

Otro instrumento es el inventario EQ-ide Bar-On, adaptado al castellano por MHS en Toronto, Canadá, en 1997. Se trata de un inventario de habilidades emocionales y sociales; consta de 133 ítems, está compuesto por cinco factores generales y, a su vez, se divide en 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evaluando habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, la cual está compuesta por las siguientes subescalas: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación: habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las

subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos; 5) humor general, que consta de la felicidad y el optimismo.

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004) los autoinformes en lo emocional siempre son de gran ayuda, debido a que proporcionan más información sobre las habilidades intrapersonales, ya que en este tienen la libertad de responder abiertamente sucesos de su vida en la escuela.

2. Evaluación basada en observadores externos: Esta forma de evaluar la IE implica preguntar a personas más próximas con quien el sujeto convive cotidianamente, sobre cómo este actúa, maneja y enfrenta las emociones en las diferentes circunstancias de la vida.

“Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás” (Extremera y Fernández; 2004: 4).

Entonces, esta evaluación, como su nombre lo dice, es basada en observadores cercanos a la persona, quienes puedan dar una opinión acerca de un compañero, ya sea de clase o el mismo profesor. Esta información es complementaria al tipo de evaluación mencionado anteriormente.

Sin embargo, como lo mencionan Extremera y Fernández (2004), esta forma de evaluar también tiene sus limitantes, ya que no se está con la persona todo el

tiempo, ni en todas las situaciones que se le presenten a lo largo del día, por lo que el observador solo comentará lo que él percibe en los momentos en que él esté, al igual que no podrá expresar lo que internamente siente el sujeto.

3. Inteligencia emocional basada en tareas de ejecución: “El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situaciones provocados por los observadores externos. La lógica de estos instrumentos de evaluación es de un sentido común aplastante. Si queremos evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades” (Extremera y Fernández; 2004: 5).

Lo anterior implica presentarle al sujeto una serie de problemas o situaciones emocionales que él pueda dar respuesta.

Mayer y Salovey (citados por Extremera y Fernández; 2004) abarcan cuatro áreas sobre la forma de evaluar la ejecución de tareas:

- Percepción emocional: consta de examinar si el sujeto es capaz de reconocer sentimientos en rostros faciales, indicando el grado que cree que una emoción está presente.

- Asimilación emocional: se le presentan escenarios cotidianos donde la persona indica qué emociones serían útiles para resolver un problema determinado.
- Comprensión emocional: mostrar al sujeto contextos diferentes donde pueda indicar cómo debe sentirse una persona en dicha situación.
- Regulación afectiva: en esta se le presentan situaciones de otras personas, con diferentes emociones, donde él debe señalar acciones que pudiera utilizar el otro para mantener su equilibrio emocional.

Sin embargo, de acuerdo con Extremera y Fernández (2004) al igual que las dos anteriores, este recurso también tiene sus limitaciones, debido a que es una nueva forma de evaluar que todavía se está mejorando. Las pruebas son muy contextuales, así que están adaptadas a personas mayores de 17 años, por la capacidad de comprensión; también requiere de mayor tiempo, lo que implica que sea cansado.

Por último, este apartado resalta la importancia de la evaluación de las competencias emocionales en el ámbito educativo, ya que es de gran interés en la actualidad conocer qué herramientas utilizar para saber las habilidades de los educandos.

Concluido el capítulo de las competencias emocionales, se tomará toda una sección específica de la siguiente variable, que son los indicadores subjetivos del acoso escolar, para conocer a detalle la relación que existe entre ambas variables.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo, primeramente se hará mención de algunos de los estudios hechos acerca del *bullying* por diversos autores; también se darán a conocer las manifestaciones de dicho fenómeno.

De igual forma, se conocerá el concepto de acoso escolar por diferentes investigadores sobre el tema. Además, se explicará que este fenómeno no es lo mismo que violencia escolar, ya que al hacer referencia al acoso, se habla de un hostigamiento e intimidación entre iguales, sin embargo, la violencia no se refiere tanto a una agresión emocional, es más un daño físico.

Continuando un siguiente apartado, se expondrán las causas del *bullying*, tanto del contexto familiar como en el escolar y social. Asimismo, también se mencionan las consecuencias que acarrea este fenómeno.

También se hará mención, en este apartado, de los tipos de *bullying*, el perfil o las características de las víctimas, los acosadores y otros participantes en el fenómeno.

Finalmente, se expondrán las estrategias de prevención y afrontamiento tanto en los centros educativos como dentro de los hogares de las víctimas y los acosadores, así como la atención profesional de estos casos.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*.

Abordar el tema del *bullying*, sus manifestaciones, consecuencias e implicaciones que se exhiben en las distintas formas de convivencia y entorno social, ha sido de gran interés en los últimos años, tanto para padres de familia, como instituciones educativas y sociedad en general, así como de diversos autores que se han dado a la tarea de indagar el tema con numerosos estudios al respecto.

De esta manera se aprecia la necesidad de resaltar estudios que se han analizado a fondo, con la finalidad de dar propuestas para el manejo y prevención del acoso escolar.

Una investigación sobre esta temática, fue la del doctor en psicología del desarrollo, Dieter Wolke, en 2009, en la Universidad de Warwick (retomado por Salgado y cols.; 2012). Este trabajo se desarrolló con 636 niños entre los 6 y 9 años de edad, a quienes interrogó acerca de sus experiencias con el *bullying*, obteniendo como resultado que los niños que a los seis años eran víctimas de agresores, seguían siéndolo a la edad de 10 años; tenían menos amigos, eran introvertidos, inseguros y tímidos.

Diversas investigaciones, así como lo menciona Rodríguez (citado por Salgado y cols.; 2012), han seguido en diversos países, como Suecia, referidas al consumo de sustancias y situaciones de agresión en estudiantes de secundaria. Los resultados coinciden, al señalar una relación directa entre *bullying* y el consumo de sustancias tóxicas y las diferencias de género, con países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos, Escocia, Irlanda, Italia, Australia y Japón.

En México, las investigaciones realizadas en el contexto escolar, según lo menciona Mendoza (2014), permite la identificación de factores de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales en edades tempranas, tanto en alumnos de primaria como de secundaria.

Por lo anterior, es necesario hacer mención de lo que señala Mendoza (2011): esta situación en el país generó en 2008 que la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizara la Primera Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas a estudiantes de entre 15 a 19 años de edad, donde los resultados arrojan la situación que viven los adolescentes actualmente. Por lo que se aprecia en ellos un incremento de violencia y la poca esperanza de un futuro mejor en los adolescentes y niños.

Algunos de los programas de implementación recientes a nivel nacional se encuentran el “Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar”, implementado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH); el Programa “Construye T: Convive con la diversidad” (cuya campaña de lanzamiento

se realizó en noviembre de 2011 y está enfocada a las escuelas de nivel medio superior) e impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia (UNICEF) en coordinación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (referido por Sánchez y cols.; 2012).

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, citada por Sánchez y cols.; 2012) señala que tres de cada diez estudiantes han sufrido algún tipo de violencia escolar y especifica también que las agresiones pueden presentarse de alumno a alumno, de maestros hacia alumnos, de estudiantes a profesores y de padres de familia a maestros y alumnos.

2.2 Concepto.

En la actualidad, hablar de *bullying* implica examinar un término no comprendido en su totalidad, debido a que se cree que se conoce lo que este significa, sin comprender lo que verdaderamente conlleva en la vida diaria de las personas que forman parte de este fenómeno tan presente en la vida social.

Su significado, sin embargo, va más allá de lo que se cree que es en realidad. Por lo que, en este apartado, se mencionan diferentes conceptos de distintos autores.

“Acoso escolar es la traducción al castellano del término inglés *bullying*, acordado por especialistas del tema” (Mendoza; 2014: 3)

Se entiende entonces, según Barri (2013), que es un equivalente al acoso escolar o de un grupo entre iguales, es decir, no solo se presenta en instituciones educativas, puede también ser parte en diferentes contextos sociales donde se relacionen y convivan individuos.

Sin embargo, Salgado y cols. (2012) explican que, dependiendo de la región en que se dé el fenómeno, se le asignan diferentes nombres a lo que en realidad es lo mismo. Siendo el término *bullying* el más utilizado a nivel internacional.

Mendoza (2014) asevera que el acoso escolar cuenta con tres características para que sea denominado como tal, las cuales son:

- Desequilibrio en el poder: la víctima no tiene tantos amigos como el agresor, puede tener problemas en su nivel académico o, por el contrario, ser el más destacado en clase, pero sentirse frágil ante sus demás compañeros, por lo que él y acosador no tienen el mismo poder, ya que este último proyecta más.
- Se hace daño: la víctima recibe burlas, miradas amenazantes, apodos, exigencias de hacer trabajos extras para sus compañeros, así como también daño físico, entre otros. Lo que provoca en él sentimientos de miedo.

- Hay daño frecuente: es decir, el acoso se hace constante, hacia quien es víctima, ocurre casi todos los días y a toda hora.

La palabra *bullying*, del inglés, “deriva del vocablo *bull*, toro, y nos referimos con ella al que protagoniza un acoso entre iguales en niños y adolescentes. Se trata de un acoso sistemático que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas; tiene lugar ante un grupo que o bien pertenece como espectador silencioso o bien participa a su vez activamente acosando en mayor o menor grado y, en general. No existe una disputa previa entre acosadores y acosados” (Barri; 2010: 53).

Se trata, entonces, de una serie de actos con una complejidad aún más grave, ya que el agredido difícilmente se defiende o denuncia la situación que está viviendo.

Una definición más, alude a “la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”(citado por Salgado y cols.; 2012: 133).

Es decir, el significado de dicho fenómeno, se refiere a la agresión física, verbal o psicológica de un niño (a), adolescente o joven, que al ser irrumpido de esta forma, llega a convertirse en una víctima de la persona que es constante en molestarlo.

Otro concepto señala que “el *bullying* es una forma de comportamiento agresivo, intencional y dañino, que es persistente, y cuya duración va de unas semanas a, en ocasiones, meses. Siempre existe un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar, aunque no haya provocación alguna. Puede ser ejercicio por una o varias personas. A las víctimas les resulta muy difícil defenderse” (Cobo y Tello; 2014: 55).

Este último concepto habla de una acción, de uno o varios compañeros del mismo contexto escolar, agrediendo al otro para provocar en él, un daño emocional, de manera que el acosador lo puede hacer no solo unos días, sino inclusive hasta meses, sin motivo alguno, ya que se da sin que la víctima del *bullying* lo provoque.

Asimismo, de acuerdo con Cobo y Tello (2014), es de suma importancia señalar que este fenómeno se da de muchas maneras, ya que puede ser mediante empujones, patadas, amenazas, extorsiones, ocultamiento de su material de trabajo, diversas maneras de encierro e inclusive hasta golpes. Más adelante se expondrán los tipos de *bullying*, para una mejor comprensión de los mismos.

Lo anterior significa que el acosador lo hace con toda la intencionalidad e intensidad posible, cual sea su conducta ante el agredido; hace un abuso de poder para conseguir intimidarlo y por tanto, someterlo a que sea el débil del grupo y poderlo molestar.

En el mismo sentido, “se considera que el acoso escolar es muy frecuente y que de 30 a 40% de los alumnos han participado ocasionalmente en algún proceso de *bullying*, ya sea como víctimas, agresores o espectadores” (Mendoza; 2011: 9).

2.3 Causas del *bullying*.

Determinar las causas del acoso escolar puede resultar una labor muy compleja, por la gran cantidad de posturas que se discuten en la actualidad. Pero se trata de responder y hacer comprender de dónde se origina este fenómeno.

De acuerdo con Mendoza (2011), la agresividad y la violencia ocupan un componente importante dentro del acoso escolar. La autora menciona que la agresividad es considerada algo inherente a la naturaleza humana, es decir, innato en la vida de cada individuo, mientras que la violencia es la agresividad mal manejada.

Asimismo, Mendoza (2011) menciona dos posturas de donde viene la agresión: primeramente, como se expone en el párrafo anterior, indica que la agresión es intrínseca y que, por tal motivo, la sociedad debe moldear esta conducta. La segunda perspectiva señala que la agresividad se aprende, es decir, la persona va copiando conductas que observa en su entorno social, familiar o algún otro contexto en el que se desenvuelve desde pequeño.

“Existe además una teoría bioquímica o genética, la cual sostiene que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo los neurotransmisores. Se ha demostrado que la noradrenalina y la serotonina son neurotransmisores involucrados en la conducta agresiva” (Mendoza; 2011: 13).

Sin embargo, no se trata de creer que los aspectos biológicos son los que determinan la agresividad en una persona, por lo que también es necesario tomar en cuenta los aspectos de relación tanto familiares como sociales en la vida de cada ser humano.

“El niño agresor suele mostrar una tendencia significativa hacia las actividades atrevidas o agresivas. Le gusta el riesgo y el peligro y posee una alta extraversión que se traduce en el gusto por los contactos sociales, aunque el contacto habitualmente tiende a ser agresivo, se enfada fácilmente y sus sentimientos son variables” (Mendoza; 2011: 14).

De aquí la importancia de conocer las causas que influyen en la vida diaria de un niño o adolescente, para que este se convierta en un acosador escolar, ya que las investigaciones demuestran que la violencia se aprende desde los hogares.

Mendoza (2011) identifica como causas de la violencia, las siguientes:

- Ser victimizado: Es decir, niños que fueron víctimas de maltrato, abuso infantil, entre otros daños físicos o emocionales.
- Ver violencia en el hogar: Lo que provoca que sean propensos a convertirse en víctima o agresor. Presenciar violencia en el hogar, propicia que el niño presente depresión o ansiedad, así como problemas de atención o aprendizaje y, de igual manera, que desarrolle conductas agresivas.
- Percibir violencia en los medios de comunicación: muchas investigaciones demuestran que los niños que observan un programa de televisión con contenido violento, imitan esa conducta al término del mismo; de igual forma pasa con cualquier otro medio de comunicación como el cine, periódicos o videojuegos, volviendo a cualquier persona, insensible o inmune a la violencia.
- Consumir alcohol y drogas: Su consumo produce consecuencias negativas, ya que se pierde el control y modulación que se suele tener al estar lúcido.
- Pertenecer a pandillas: Al estar en pandillas o tribus urbanas, se suelen cometer actos violentos o delictivos, debido a que se los miembros sienten apoyados por el resto del grupo.

2.3.1 Factores de riesgo escolares.

La escuela es el contexto social más común donde se facilita que se dé el *bullying* entre los mismos compañeros de clase o de la institución, donde pasan una cantidad de tiempo que permite el acoso, por lo que se deben identificar los factores que llevan a dicha situación.

Mendoza (2012) enlista algunos factores escolares que influyen dentro de una institución educativa para que se preste a llevar a cabo el *bullying*. Las cuales son:

- Conductas del profesorado detectadas en aulas en las que se vive el *bullying*:
 - No planear la clase.
 - Falta de límites en el aula escolar.
 - Conductas que excluyen al alumnado.
 - Creencias erróneas del profesorado y directivo.
 - Atribuir *bullying* a causas externas.

- La figura del profesor: si es participante en el ciclo del *bullying* como víctima, agresor o espectador.
- Factores de riesgo que facilitan la aparición del *bullying*.
- La vulnerabilidad de la víctima.
- La comunicación entre familia y escuela.
- Factores de protección.

En cambio, Olweus (2006) menciona cuatro factores importantes que crean niños agresivos en un entorno educativo, es decir, circunstancias de la niñez que conducen al desarrollo de agresividad.

1. La actitud emotiva básica de los padres hacia el niño durante los primeros años, por lo que una actitud negativa, es decir, la carencia de afecto y dedicación incrementa el riesgo de ser agresivo.
2. Si el cuidador suele ser permisivo y tolerante, sin fijar reglas y límites de comportamientos agresivos hacia hermanos o cualquier otro adulto, es posible que la agresividad aumente con el tiempo.
3. Usar como método de autoridad el castigo físico y los desplantes emocionales violentos, ya que esto genera en el niño violencia.
4. El temperamento del niño también es otro factor, aunque el efecto es menor que los anteriores. Un niño exaltado es más propenso a ser agresivo que un niño tranquilo.

2.3.2 Factores de riesgo familiares.

“Patterson desarrolló la Teoría de la Coerción como una propuesta para explicar el control que pueden ejercer miembros de la familia sobre otros , generando ambientes familiares hostiles, facilitando el escalamiento del comportamiento

agresivo que puede llegar hasta puntos extremos como la violencia intrafamiliar” (Mendoza; 2012: 47).

Los factores de riesgo familiares hacen que se engrandezca la posibilidad de que un niño o adolescente sea víctima de acoso escolar.

En este sentido, “el contexto familiar influye de manera importante para que los niños revelen o callen la situación conflictiva (...), cuando los niños son maltratados por los padres, es difícil que puedan acercarse a ellos para contar los abusos del ambiente escolar, por miedo a que se enojen y les peguen o se les responsabilice de lo que están viviendo” (Mendoza; 2012: 49).

Con base en ello, se puede afirmar que una familia disfuncional tiene una escasa comunicación, falta de apoyo de los padres a los hijos cuando estos lo requieren, prácticas de educación inadecuadas de los padres, mediante golpes o gritos, por ejemplo. Control de decisiones, es decir, no permiten los padres que el hijo decida por sí solo y toman ellos las disposiciones o inclusive permiten que lo hagan otras personas. Todo esto hace a un niño o adolescente víctima de *bullying*.

Pero también los factores familiares tienen el riesgo de generar niños o jóvenes que desarrollan ser agresores, es decir, tienen el perfil de ser el que molesta u hostiga a uno o algunos de sus compañeros, ya sea de la clase en la escuela, de algún club deportivo u otros núcleos.

En función de lo anterior y de acuerdo con Mendoza (2012), las familias que no vigilan las actividades diarias de sus hijos fuera de escuela, sufren de violencia intrafamiliar, obligan a trabajar a los hijos, los dejan hacer lo que quieran sin establecer límites, o bien, si se tiene una deficiente relación con los hermanos, entre otros factores, orillan al adolescente a desarrollar un perfil agresivo y violento.

2.3.3 Factores de riesgo sociales.

“Si el papel de la escuela es importante, la intervención de los padres en este proceso de desarrollo de identidad étnica, es imprescindible; pues es una convicción que comienza en la niñez temprana y tiene su momento crítico en la adolescencia, por lo que es una etapa cuando existe la posibilidad de no desarrollar identificación con el grupo cultural parental” (Mendoza; 2012: 53).

Por ello, es importante inculcar a los hijos desde la niñez en la vida diaria, tanto valores, como tradiciones y costumbres que cada familia conserva de sus padres o abuelos, ya que los hace sentir parte de un grupo. De la misma manera, conviene hacerlos estar orgullosos de lo que son y forman parte, de su identidad en la vida social, sin avergonzarse del grupo cultural al que pertenecen.

También cabe mencionar que la sociedad como tal es un factor sumamente influyente para que se dé el *bullying* en cualquier otro contexto social, debido a que se puede decir que es un reflejo de la violencia que en la actualidad se vive y que como sociedad, se está perdiendo esa sensibilidad de asombro, ya que se percibe a

la violencia como algo normal. Por ello, los niños ya no se sorprenden de ver y escuchar en televisión, radio o periódico, noticias de esa índole.

Para este apartado, se explica también, según Mendoza (2012), la identificación de variables de la sociedad que interfieren en la aparición de *bullying*. Lo que encamina esta situación a los estereotipos femenino y masculino.

Ante ello, Mendoza (2012) puntualiza que el rol de la mujer que dicta la sociedad, es el de un comportamiento de tipo: sumiso, pasivo, que implica el cuidado de los hijos y la resolución de conflictos emocionalmente; el rol de un hombre ante la sociedad, tiene que tener una conducta dominante, agresiva, machista, fuerte, entre otros atributos, de lo contrario, se le describe como débil.

2.4 Consecuencias del *bullying*.

De acuerdo con Salgado y cols. (2012), se puede aseverar que el *bullying*, por su naturaleza, es complejo y conlleva consecuencias negativas para todos los que son partícipes en un acto de acoso escolar.

En otras palabras, cada que se suscita este tipo de fenómeno en un contexto social, las consecuencias pueden ser muchas, ya que tanto víctimas como agresores sufren de daños psicológicos y emocionales, así como disminución en el nivel académico. Al igual los miembros de cada una de las familias, es afectada en su integridad; peor aún si la consecuencia del acoso es de mayor grado.

“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 quienes lo vivencian. Asimismo, la experiencia del maltrato entre iguales en la escuela se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad a largo plazo, teniendo repercusiones en la vida futura de los individuos” (Salgado y cols.; 2012: 139).

Por lo que también un niño o adolescente corre el riesgo de que en su vida adulta no se desenvuelva de manera correcta, que presente problemas de afectividad o tenga el riesgo de no ser emocionalmente competente.

Otros autores (citados por Salgado y cols.; 2012) señalan que incluso un alumno que sufre de acoso llega a tomar decisiones extremas, como el suicidio.

Barragán es otro de los autores que menciona las consecuencias que conllevan los problemas de acoso escolar: “debilitamiento de sus defensas físicas, y psicológicas, lo cual se traduce en un incremento de los problemas de salud, sobre todo mental, como menciona el primer informe Nacional de Salud Mental de EUA” (citado por Salgado y cols.; 2012: 139).

Asimismo, las consecuencias pueden incluir desde dolores básicos, hasta trastornos tanto de alimentación como emocionales: ansiedad, depresión, entre otros. Este fenómeno, como se mencionó anteriormente, es complejo y puede traer consigo muchas otras secuelas que se ignoran o no se han tomado muy en serio. Por

lo que es importante considerar también qué tipo de efectos puede provocar el acoso escolar, tanto en la vida social como familiar.

2.5 Tipos de *bullying*.

Mendoza (2011) expone dos clasificaciones, en las que hace referencia a los tipos de acoso escolar, las cuales se mencionan a continuación.

La primera clasificación consta de ocho tipos:

1. Bloqueo social: cuando se ignora, se aísla o se excluye al otro, buscando bloquearlo socialmente, es decir, se le descarta de juegos, no le habla nadie y se le echa la culpa de todo lo negativo que pasa en el aula.
2. Hostigamientos: son acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto, manifestación gestual o imitación grotesca hacia un compañero, provocando su ridiculización y burla.
3. Manipulación social: alteración de la imagen social de la acosada, donde otros se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que merece el acoso que recibe. Se exagera lo que hace o expresa la víctima, con el propósito de meter cizaña a los otros contra él.

4. Coacciones: agrupa aquellas conductas que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad, como tareas o trabajos de investigación, o bien, cobrarle un monto para no golpearlo, entre otras acciones. Quienes acosan pretenden tener un dominio total ante el acosado.
5. Exclusión social: en esta modalidad, se rechaza socialmente al niño o adolescente. Por ejemplo, al evitar sentarse junto a él, ser al único que no se le invita a una fiesta, no seleccionarlo al formar equipos de trabajo o juegos deportivos.
6. Intimidación: la conducta de los agresores radica en amenazar, ejercer hostigamiento físico intimidatorio u originar miedo en la víctima.
7. Agresiones: puede ser directamente a la persona, como golpes o empujones o a sus pertenencias, es decir, esconder, romper, rayar, maltratar sus objetos o apuntes.
8. Amenaza a la integridad: agrupa todas aquellas conductas que buscan atemorizar con amenazas a la víctima, ya sea contra él, hacia algún miembro de su familia o mediante la extorsión.

Una segunda clasificación sobre el *bullying* que menciona Mendoza (2011) es: abuso físico, verbal, emocional, sexual, fraternal o *bullying* entre hermanos y *ciberbullying*. Todas estas modalidades se explican a continuación.

- Abuso físico: hay golpes, empujones y pellizcos; actos como jalar el cabello, morder, apuñalar y disparar, por mencionar algunos.
- Abuso verbal: insultos y menosprecios en público para poner en evidencia a la víctima. Este tipo de *bullying* consiste en el uso de la palabra con dureza. Pretende causar dolor lastimar y herir al acosado.
- Abuso emocional: incluye conductas de rechazo, como ignorar o excluir, así como aterrorizar o incitar a un comportamiento inadecuado.
- Abuso sexual: puede ser sin contacto físico, es decir, poner apodosos que hacen referencia a lo sexual; con contacto físico, implica tocar, besar, pellizcar o cometer penetración corporal.
- Abuso fraternal o *bullying* entre hermanos: consta de rivalidad excesiva, ridiculizar al hermano en presencia de visitas, acusar de situaciones no siempre ciertas, decir chismes contra el hermano y agredirlo físicamente.
- *Cyberbullying* o acoso por internet: es el uso de información electrónica y de los medios electrónicos de comunicación (celular, localizadores, mensajes de texto, correo electrónico, radios, blogs y páginas de la web) para agredir y acosar a un individuo o a un grupo y puede considerarse como un delito informático.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas.

De acuerdo con Mendoza (2011), existen ciertos individuos que nacen con un tipo de carácter ya determinado, sea dominador o por el contrario, vulnerable y dependiente.

Por ello, se revisan en este apartado las particularidades más importantes que presentan tanto los agresores como las víctimas, de igual manera, las de otros participantes en el fenómeno del *bullying*, es decir, la forma en que actúan los niños o jóvenes se les puede clasificar la función o papel que desempeñan en dicha circunstancia.

2.6.1 Características de los acosadores.

De acuerdo con Olweus (2006), los agresores se muestran retadores tanto con profesores como con los mismos padres. También habla de dos tipos de agresores: típicos y pasivos.

Los agresores típicos “tienen una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los otros alumnos. Además, suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatía con las víctimas de las agresiones. Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos. Si son chicos, suelen ser más fuertes

físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas.” (Olweus; 2006: 53).

Es decir, los acosadores muestran a sus víctimas ese dominio de poder ante los demás, con la intención de causar miedo. Actúan de forma agresiva y ofensiva ante el grupo, queriendo dar una imagen de fuerza ante sus amigos, para que estos lo sigan. Cabe señalar que estos niños o jóvenes, al cometer este tipo de actos, pueden sentir satisfacción al producir daño a los demás.

Los agresores pasivos, como lo menciona Olweus (2006), se destacan en dicha participación del *bullying* por ser seguidores o secuaces, sin ser quienes comiencen con la intimidación hacia un compañero. Son jovencitos inseguros y ansiosos.

Mendoza (2011) señala, sin embargo, tres tipos de agresores, los cuales son: activo, hace una agresión directa y violenta hacia la víctima; social indirecto, su agresión es constante y duradera, induciendo a otros a cometer violencia hacia alguien, nunca es directo; pasivo, es acompañante del agresor principal, se enfrenta a la autoridad y protege al agresor activo.

Suellen y Fried (citados por Mendoza; 2011) también identifica dos tipos de agresores, uno reactivo y otro proactivo. El primero ataca bajo la influencia de sus emociones, no tiene control de sus impulsos, interpreta cualquier acto como provocación, se siente amenazado, por lo que piensa que si reacciona con

agresividad, es justificable; el segundo, tiene como objetivo alcanzar una meta, no actúa bajo impulsos, sino que busca dominar y ganar prestigio.

2.6.2 Características de las víctimas.

En lo que concierne a las víctimas, su la conducta ante los demás suele ser comúnmente de niños poco sociables, tímidos, tensos y con miedo.

De acuerdo con Mendoza (2011), existen víctimas activas, quienes carecen de habilidad para socializar, ya que sus actitudes suelen ser molestas y desesperantes ante los demás, por ejemplo: gritar mucho, hacer berrinches, llorar en exceso, entre otras; también están las víctimas pasivas, quienes suelen ser sujetos muy inseguros, callados y tímidos, que demuestran miedo. Generalmente los molestan sin haber hecho nada y no se defienden.

Igualmente, Mendoza (2011) pone de manifiesto que el acosado o la víctima tienen muchas desventajas, es decir, que sus características físicas no siempre le favorecen, ya que los agresores tienden a ser más fuertes o grandes. Dentro de su personalidad, las víctimas se muestran débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles y tranquilas; llegan a tener una visión negativa de sí mismos y de sus compañeros.

2.6.3 Otros participantes en el acoso.

Es importante mencionar también que dentro del fenómeno *bullying*, hay más participantes: además de agresor y víctima, existe entre el grupo de iguales, los que observan; a estos se les llama espectadores. Como explica Mendoza (2011), hay también diferentes tipos de espectadores, los cuales son:

- Los secuaces: quienes son los que siempre están con el acosador, llamados sus “amigos”, que siempre están de acuerdo con él y aplauden los actos del agresor.
- Los reforzadores: los que alientan las relaciones de poder y sumisión con el propósito de no ser las víctimas.
- Los ajenos o indiferentes: son solo espectadores que intentan no llamar la atención, permanecen neutrales.
- Los defensores: aquellos que apoyan a la víctima y están en desacuerdo con el agresor, denunciando el acoso.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento.

De acuerdo con Barri (2013), en la actualidad se tiene ya el conocimiento del *bullying*, por lo que también se debe tener ya un panorama claro de cómo prevenirlo, así como de la intervención que se le puede dar a dicho fenómeno.

Sobre los riesgos y consecuencias del *bullying*, ya se han abordado, por lo que también es de suma importancia saber cómo prevenir este tipo de actos desde la casa, así como en la escuela o en cualquier contexto social en el que se desenvuelven las personas. Asimismo, si ya está presente el fenómeno, cómo afrontarlo y resolverlo.

Pero para poder enfrentarlo, hay que saber reconocerlo. Por eso, en este apartado se revisan las estrategias a utilizar.

2.7.1 Estrategias escolares.

“La prevención requiere un abordaje multidisciplinar que abarca desde las programaciones de las diferentes materias hasta el diseño arquitectónico de un centro, pasando por la organización de los recursos humanos y los espacios de cada centro docente” (Barri; 2013: 87).

Dentro de los centros de trabajo, es muy común observar que el control de una situación de *bullying* es complejo, por la gran diversidad de personalidad en cada alumno. Lo anterior hace al docente tener mucha responsabilidad de conocer los valores y costumbres de sus alumnos, para la prevención del *bullying*.

Por lo que de acuerdo con Barri (2013), las acciones del profesorado para prevenir, deben ser mediante una adecuada educación de valores, emociones y sentimientos; educando a los alumnos en la comprensión de la complejidad humana

y en todos los ámbitos que atraviesa; asimismo, la educación de no reprimir las emociones.

Todo ello conlleva a la prevención de que en las escuelas no exista el *bullying*, ya que se puede lograr al reflejar en los alumnos un ambiente positivo. Planeaciones que fomenten en el niño a ser tolerantes, participativos y con un sistema de respeto y solidaridad entre los alumnos.

Así como también expone Mendoza (2011) el hecho de desarrollar campañas escolares o información en los medios de comunicación, que siembren valores, estimulen conductas responsables y concienticen sobre las consecuencias que acarrea una conducta agresiva.

Sin embargo, cuando el *bullying* ya está presente en las escuelas, de acuerdo con Barri (2013), los métodos que se pueden utilizar por el personal directivo, docente, administrativo o de apoyo en una institución educativa, pueden ser de mucha utilidad para detectar los casos de acoso escolar en sus fases más tempranas. Entre ellos se incluyen:

- La observación directa.
- Aplicación de test existentes en el mercado o en internet.
- Sociogramas.
- Buzones anónimos (físicos o electrónicos).

- Test construido por sí mismo.
- Atención personalizada con el o los acosadores, con la finalidad de reeducarlos, y establecer un patrón de valores socialmente aceptable.
- Igualmente, “el maestro puede tomar unos minutos del recreo para hablar con ellos y ayudarlos en la solución del problema” (Mendoza; 2011: 65).

2.7.2 Estrategias familiares.

De acuerdo con Barri (2013), la familia es punto esencial para abordar el tema del *bullying*, ya que es la principal fuente de educación.

La familia tiene un papel muy importante en la formación tanto emocional como de valores, normas y comportamientos de los hijos; lo que aprende en casa se refleja en la escuela.

En el hogar se pueden fomentar estrategias, así como lo menciona Mendoza (2011): hay que evitar que se convierta en un escenario violento o con padres muy permisivos, ya que no se sabe lo que hacen los hijos fuera de casa. Asimismo, es necesaria la constante comunicación con ellos para crear un ambiente de amor y mantenerlos alejados del *bullying*; fomentar valores y conductas positivas, hacer respetar límites y reglas; siempre estar al pendiente de lo que hacen o dejan de hacer y por lo tanto, también estar disponibles ante las necesidades del niño; poner ejemplo en las conductas que se realizan cotidianamente.

Asimismo, es necesario, como lo menciona Barri (2013), el apoyo a las familias para que conozcan las causas y consecuencias que conlleva el *bullying*, hacerlos conscientes de lo que realmente es este fenómeno, de los daños que este puede ocasionar sobre las víctimas y los agresores en un futuro.

2.7.3 Estrategias terapéuticas.

La intervención médica o especializada es también factor importante en el tema, debido a que en los últimos años, el aumento del *bullying* es una situación alarmante. Por lo que de acuerdo con Barri (2013), cuando un sujeto acude a un centro de salud, en algunos casos las señales son físicas, así como también signos psicológicos.

“Es preciso crear un clima de confianza que incluya una actitud muy colaboradora y comprensiva ante cualquier situación negativa que haya vivido el menor, y no juzgar en ningún momento su actitud ni en la situación de acoso ni del posible hermetismo con el que afronte nuestro interrogatorio” (Barri; 2013: 109).

Los apoyos brindados a una víctima o agresor de *bullying* deben ser de profesionales, que se cuente con los recursos competitivos para abordar de manera adecuada y precisa la situación.

De acuerdo con Barri (2013), el psicólogo es primordial para resolver los casos de *bullying*. Estos profesionistas deben ser capaces de atender desde una óptica profesional tanto a las víctimas como a los acosadores.

Por tal motivo, es de suma importancia que la atención a los involucrados en este fenómeno se realice por especialistas, preparados para una cierta atención, ya que cada caso es diferente y por lo tanto, su atención también debe ser individual.

Por último, para finalizar el capítulo, es importante señalar que en el siguiente, se darán a conocer los resultados obtenidos en las pruebas que se realizaron para conocer la relación de las competencias emocionales y el acoso escolar en la secundaria de Angahuan. Asimismo, se expondrá el análisis y conclusión a la que se llegó con esta indagación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta la descripción metodológica del proceso de investigación, mencionando las particularidades de este, asimismo, los resultados e interpretación de los datos obtenidos de la población estudiada. Para ello se tomaron en cuenta los objetivos generales y particulares, teniendo como sustento el marco teórico.

3.1 Descripción metodológica.

Se considera importante señalar que para el desarrollo de una investigación, es primordial tomar en cuenta el enfoque que describa el procedimiento más adecuado a los resultados que se desean obtener.

Para esta investigación, se utilizó el enfoque cuantitativo, el cual “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández y cols.; 2014: 4)

Se eligió el enfoque cuantitativo debido a la confiabilidad que proporciona en los datos arrojados, ya que de acuerdo con la investigación, facilita resultados visiblemente más concretos y exactos.

3.1.1 Enfoque cuantitativo.

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

1. Expone la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos que se investigaron.
2. Se plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno.
3. La recolección de datos es fundamentada con la medición por medio de estudios estandarizados, es decir, pruebas confiables y con validez.
4. Se analizan los datos con métodos estadísticos, representándolos por medio de números.
5. Para el análisis, se tomaron en cuenta las predicciones iniciales, como las hipótesis y los estudios previos al presente.
6. Es una indagación objetiva, es decir, el investigador debe evitar influir en los resultados.
7. Si el investigador lleva a cabo de manera adecuada el proceso de investigación, los datos poseen los estándares de validez y confiabilidad.

3.1.2 Investigación no experimental.

Para esta investigación, el diseño a utilizar fue el no experimental, el cual se refiere a “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en

los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (Hernández y cols.; 2014: 152), es decir, que no hay un manejo previo en los sujetos, que altere los resultados. Se busca que el investigador no tenga ninguna influencia en ellos.

Para Mertens (citado por Hernández y cols.; 2014) la investigación no experimental es aquella en la que resulta muy complicado hacer un manejo del investigador hacia las variables.

3.1.3 Diseño transversal.

El diseño no experimental se subdivide en transversales y longitudinales, y para esta investigación, fue utilizado el diseño transversal, que se refiere a “investigaciones que recopilan datos en un momento único” (Hernández y cols.; 2014: 154). Es decir, describir fenómenos en un lapso dado, en un momento único de algo que sucede.

3.1.4 Alcance correlacional.

El estudio correlacional es en el que se “asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Por tanto, fue utilizado el diseño transversal correlacional, el cual “describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento

determinado, ya sea de términos correlacionales o en función de relación causa-efecto”. (Hernández y cols.; 2014: 158); dado que se busca corroborar o negar la existencia de una relación entre las competencias emocionales y el *bullying*.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), el estudio correlacional tiene como propósito conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos o, en este caso, entre las variables de estudio.

Asimismo, para la evaluación de variables, los estudios correlacionales comienzan por la medición de cada una de ellas, para después cuantificar las mismas y analizar si existe o no un vínculo entre ellas, cada una sustentada por hipótesis.

“La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (Hernández y cols.; 2014: 94)

3.1.5 Técnicas de instrumentos de recolección de datos.

Existen instrumentos estandarizados, los cuales utilizan estudios estadísticos que respaldan la validez y confiabilidad de la investigación. Entre las más comunes que representan el fenómeno de estudio son: cuestionarios, tests psicométricos, escalas de actitudes, registros de observación, entre otros.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) toda medición de datos debe tener como requisito la confiabilidad de la prueba, la validez y la confiabilidad

Para clarificar lo anterior, la confiabilidad de un instrumento se refiere al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández y cols.; 2014: 200).

Por su parte, la validez es el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández y cols.; 2014: 200).

Particularmente, en esta investigación se utilizó el Perfil de Competencias Emocionales, el cual es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

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

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On, 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 (Perú). Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el 2015.

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

La estandarización en México se realizó en una muestra de 315 estudiantes de bachillerato en 2015, obteniendo una media de 122 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 el coeficiente emocional (CE) para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

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

De igual manera, para esta investigación, se utilizó la prueba INSEBULL, la cual se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho instrumento es el de examinar el maltrato entre iguales (Avilés y Elices; 2007). Consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme; para esta investigación en particular, se utilizó el primero.

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

lado, la confiabilidad se encuentra en una consistencia alta superior 0.83, analizada a través de la prueba alpha de Cronbach.

El autoinforme, empleado en el presente trabajo, permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- Intimidación: el grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como agresor en situaciones de *bullying*.
- Victimización: la percepción y conciencia que un educando expresa como víctima en situaciones de *bullying*.
- Solución moral: es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.
- Red social: es la percepción de dificultades para tener amistades y relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- Falta de integración social: expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre compañeros.
- Constatación del maltrato: es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.
- Identificación en participantes del *bullying*: grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- Vulnerabilidad escolar ante el abuso: expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007).

Las opciones de respuesta son simples, consta de incisos y se deberá marcar una o varias opciones, de acuerdo con lo que indique el reactivo.

3.2 Población y muestra.

En otro orden de ideas, es necesario describir las características de los sujetos de quienes se obtuvo la información: la población y la muestra.

Primeramente, una población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

La muestra, por su parte, “es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (Hernández y cols.; 2014: 175).

3.2.1 Descripción de la población.

La población que se determinó para el presente estudio está conformada por los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de la comunidad indígena de Angahuan, Michoacán, turno matutino, del ciclo escolar 2016-2017. El plantel cuenta con una comunidad estudiantil de adolescentes con un rango de edad de entre los 11 y 16 años de edad, con un nivel socioeconómico bajo y con la característica particular de que emplean el idioma purépecha en su expresión cotidiana.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo.

Se hizo un muestreo de tipo no probabilístico, intencionado, debido a que se tomó a los alumnos de los tres grados de secundaria de dicha escuela, pero no la totalidad de los estudiantes. Esto a juicio de la investigadora, por limitaciones de tiempo y recursos económicos.

“Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández y cols.; 2014: 189).

Asimismo, Hernández y cols. (2014) señalan que, al no ser probabilística, la muestra tiene la desventaja de que no es posible calcular con precisión el error estándar, no se puede determinar con qué nivel de confianza se hace una estimación.

Sin embargo, tiene la ventaja desde la visión cuantitativa: “su utilidad para determinar diseños de estudio que requieren no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández y cols.; 2014: 190).

3.3 Proceso de investigación.

Primeramente, se eligió el tema de competencias emocionales relacionadas con los indicadores subjetivos del acoso escolar, en alumnos de la secundaria de Angahuan, Michoacán.

Los objetivos formulados para la investigación, tenían como propósito determinar la relación existente entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar, así como todas sus generalidades y el significado de cada una de las variables.

Asimismo, la hipótesis de trabajo fue que las competencias emocionales están relacionadas significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán.

Respecto a los antecedentes de dicha indagación, no fue complicado reunir investigaciones ya realizadas sobre el tema de competencias emocionales, así como del *bullying*, gracias a que hay suficiente información sobre los temas, por ser relevantes en la actualidad.

La población que se eligió fue del pueblo de Angahuan, debido a que existe gran cantidad de adolescentes en edad escolar, y porque se intenta saber la relación que pueden tener las competencias emocionales con el acoso escolar.

Como todo proceso de investigación debe seguir una serie de pasos, este no fue la excepción y fue necesario considerar algunas formalidades: primeramente se obtuvo el permiso del director de la escuela, quien mostro la mejor disposición para que se aplicaran los tests a los alumnos de este centro educativo; se buscó un horario que no afectara tanto a los alumnos, es decir, en horas de tutoría.

La aplicación de los tests con los dos primeros grupos fue complicada, debido a que fue en los últimos módulos y muchos alumnos estaban desesperados por retirarse. Con los otros tres grupos, estuvieron más atentos y con mucha disponibilidad para contestarlas pruebas psicométricas, además de que ya se había tenido la experiencia con los primeros grupos.

Los procedimientos para la obtención de datos estadísticos para esta investigación, se basaron en la aplicación de test psicométricos a los alumnos de la secundaria, dándoles a conocer la prueba y los pasos a seguir en ella, para después poder calificarlos individualmente y vaciar esos datos en una base de datos donde se calculó la media, mediana, moda y la desviación estándar de la información obtenida.

3.4 Análisis e interpretación de resultados.

Esta parte del capítulo, se considera como una de las más importantes para la investigadora, ya que una vez conocidos los resultados, se pasa a confirmar o a negar la hipótesis planteada en esta investigación, teniendo como base los datos obtenidos mediante la aplicación de los tests.

En este apartado se considera necesario esclarecer que los resultados obtenidos se interpretaron de acuerdo con el test utilizado. El análisis de resultados se organizaron en tres categorías: en la primera de ellas se presentan los resultados obtenidos, referidos a la variable anteriormente mencionada; en la segunda, se describen los hallazgos en relación con la variable de los indicadores subjetivos del acoso escolar; en la tercera y última categoría, se da cuenta de los datos encontrados en cuanto a la correlación entre las dos variables de esta indagación.

3.4.1 Las competencias emocionales.

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

Particularmente, las competencias emocionales son definidas como al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8)

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del 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 49. Elorza (2007) menciona que la media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas.

Conjuntamente, 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 49.

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

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal, es de 9.6.

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

Se obtuvo el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 45, una mediana de 45, y una moda representativa de 36. La desviación estándar fue de 10.0.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 43, una mediana de 42 y una moda de 35. La desviación estándar fue de 10.5.

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

En la escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 48, una mediana de 48 y una moda de 43. La desviación estándar fue de 8.5.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 42, una mediana de 42 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 11.6.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional se obtuvo una media de 90, una mediana de 86 y una moda de 72. La desviación estándar fue de 20.0.

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 escalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel en que se presentan las distintas

escalas de competencias emocionales, se ubica dentro de los rangos normales, aunque con tendencia a los puntajes bajos.

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

En la escala de inteligencia, el 20% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, del porcentaje de sujetos es de 33%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 41%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala de manejo del estrés es de 16% y en la escala de estado de ánimo, de 36%; finalmente los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 31%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son algo preocupantes, en particular en las escalas de adaptabilidad y estado de ánimo, donde hay un porcentaje alto de alumnos con niveles preocupantemente bajos.

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

De acuerdo con lo señalado por Barri (2013), el término *bullying* es un equivalente al acoso escolar o de un grupo entre iguales, es decir, no solo se presenta en instituciones educativas, puede también ser parte en diferentes contextos sociales donde se relacionen y convivan individuos.

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* (Aviles y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 104, una mediana de 106, una moda de 88 y una desviación estándar de 8.9.

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 de una media de 102, una mediana de 102, una moda de 82 y una desviación estándar de 11.0.

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 puntales en esta escala fueron: una media de 109, una mediana de 111, una moda de 90 y una desviación estándar de 9.5.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y

Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 99, una mediana de 99, una moda de 89 y una desviación estándar de 10.0.

La escala de constatación del maltrato, revela el grado de consciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 114, una mediana de 114, una moda de 112 y una desviación estándar de 4.2.

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 99, una mediana de 100, una moda de 100 y una desviación estándar de 7.0.

En la escala de vulnerabilidad se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes en esta escala fueron: una media de 105, una mediana de 103, una moda de 85 y una desviación estándar de 12.9.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 110, una mediana de 110 y una moda de 99 y una desviación estándar de 8.3.

Finalmente en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 109, una mediana de 109, una moda de 99 y una desviación estándar de 12.0.

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

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

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que los indicadores subjetivos del *bullying* se presentan por lo general en un nivel normal, destacando las escalas de constatación y falta de integración social.

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

En la escala de intimidación, el 7% de sujetos se encuentran por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 16%; en la

de victimización, el 34%; en la de inadaptación social, el 5%; en la de constatación del maltrato, el 0%; en la que respecta a identificación, fue de 0%; en la de vulnerabilidad, el 25%; respecto a la falta de integración social, 29%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 32%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se pueden afirmar que se vuelve preocupante el número de alumnos con puntaje alto en la escala de victimización.

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

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

De acuerdo con Garaigordobil y Oñederra (2010), los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o *bullying*, tienden a presentar bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, menguada autoestima, inferior tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad. Por otra parte, los adolescentes que tienen un nivel alto de conductas antisociales-delictivas, muestran bajos niveles de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Técnica 146 de Angahuan, Michoacán, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación existe un coeficiente de correlación de -0.14, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación existe una correlación negativa débil, de acuerdo con la clasificación de correlación planteada por 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 medida, 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 -0.10, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala referida, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de

0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones hay una relación del 1%.

Asimismo, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de -0.04, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala mencionada, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de victimización hay una relación del 0%.

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de -0.15, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y tal 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 inadaptación social hay una relación del 2%.

Por otro lado, entre el coeficiente emocional y la escala de constatación de maltrato existe un coeficiente de correlación de 0.00, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala señalada, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de constatación de maltrato hay una relación del 0%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.05, establecido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala indicada, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de identificación hay una relación del 0%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad se cuantificó un coeficiente de correlación de -0.17, con 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 0.03, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad hay una relación del 3%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de Falta de integración social existe un coeficiente de correlación de -0.09 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala referida, existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social hay una relación del 1%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.16, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala señalada, existe una correlación negativa débil. El resultado de

la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de total previsión maltrato hay una relación del 3%.

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

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

En función de lo anterior, se puede afirmar que no se encontró una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, que plantea que las competencias emocionales no están relacionadas significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, del ciclo escolar 2016-2017.

CONCLUSIONES

Es importante examinar todos los elementos con los que cuenta esta investigación para expresar con certeza la corroboración tanto de objetivos como de hipótesis planteadas al principio de esta indagación. Esto tiene el propósito de que dicha conclusión sea clara y dé a conocer los hallazgos obtenidos en las pruebas aplicadas en la población de estudiada.

Por lo que la presente investigación se enfocó principalmente en el objetivo general, el cual buscó: Determinar la relación existente entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del acoso escolar de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, del ciclo escolar 2016-2017; las pruebas arrojaron como resultado que no hay relación alguna entre las variables de estudio.

Se pudo mostrar que no existe relación, ya que el resultado de correlación de las dos variables en general, es del 3%, la cual se considera como correlación negativa débil, no significativa, entre las competencias emocionales y *bullying*.

Sin embargo, se logró definir a las competencias emocionales, siendo esta la respuesta del primer objetivo planteado en esta tesis; a lo que se pudo decir que en el primer capítulo de esta investigación, se definió muy ampliamente dicha variable, expresando que las competencias emocionales son los conocimientos adquiridos a

través de la experiencia de los individuos, esa interacción entre persona y ambiente y un proceso de aprendizaje para resolver situaciones en cualquier contexto.

Asimismo, los objetivos particulares, tanto de las competencias emocionales como de los indicadores subjetivos del acoso escolar, se cumplieron al encontrar el sustento documental que respalda las definiciones mencionadas en la teoría.

Se hizo mención también de un concepto del *bullying*, que lo señala como “la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”(citado por Salgado y cols.; 2012: 133).

De igual manera, también se cumplieron los demás objetivos particulares que se plantearon en esta indagación, como el de identificar los tipos de competencias emocionales y analizar los principales avances teóricos relacionados con las competencias emocionales, así como del acoso escolar.

Cumplidos en su totalidad los objetivos particulares y el general, y afirmada la hipótesis nula, la cual indica que las competencias emocionales no están relacionadas significativamente con los indicadores subjetivos del acoso escolar, en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 146, de Angahuan, Michoacán, del ciclo escolar 2016-2017; se invita a que nuevas generaciones logren ampliar la

presente investigación, con la responsabilidad de aportar nuevos conocimientos e ideas recientes en dicha población de estudio, o bien, en un ámbito distinto.

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.

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

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

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

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

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

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

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

Mendoza González, Brenda. (2014)
Asambleas escolares.
Editorial Pax. México.

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

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

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

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

MESOGRAFÍA

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

“Las competencias emocionales”.

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

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

Elipe, P.; Ortega, R.; Hunter, S.C.; Del Rey, R. (2012).

“Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar (Perceivedemotionalintelligence and involvement in severalkinds of school bullying).”

Psicología Conductual/ Behavioral Psychology, 20(1), 169-181.

Recuperado de

https://pure.strath.ac.uk/portal/files/33446455/Elipe_et_al_pre_print.pdf

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

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

Revista iberoamericana de Educación.

Recuperado de

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

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

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

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)

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

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

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

Revista Iberoamericana de Educación.

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

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

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

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

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

Gómez Nashiki, Antonio. (2013)

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

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

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

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)

“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)”.

Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467.

Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>

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

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

Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.

Recuperado de

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

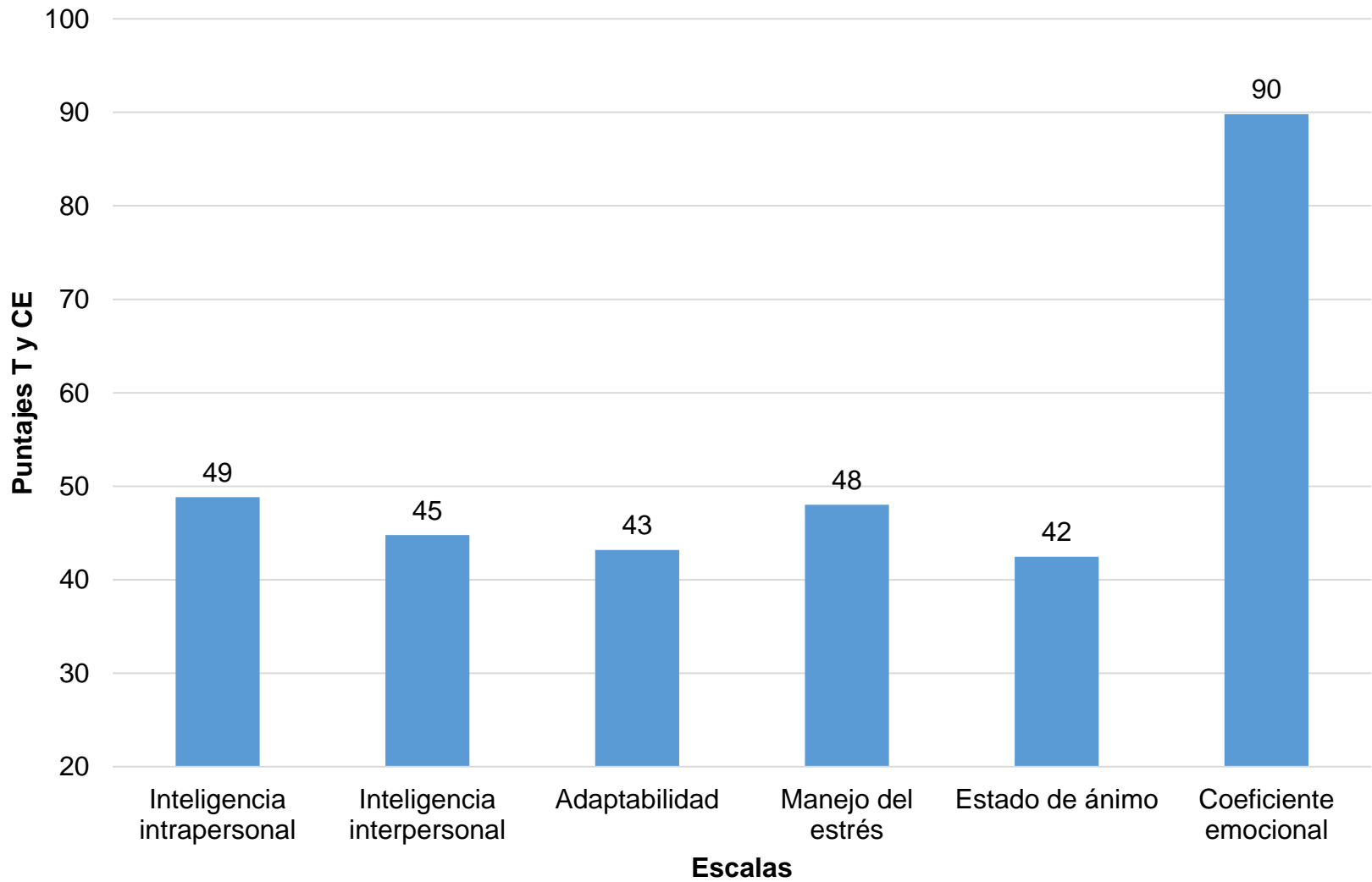
Ugarriza, Nelly. (2001)

“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.

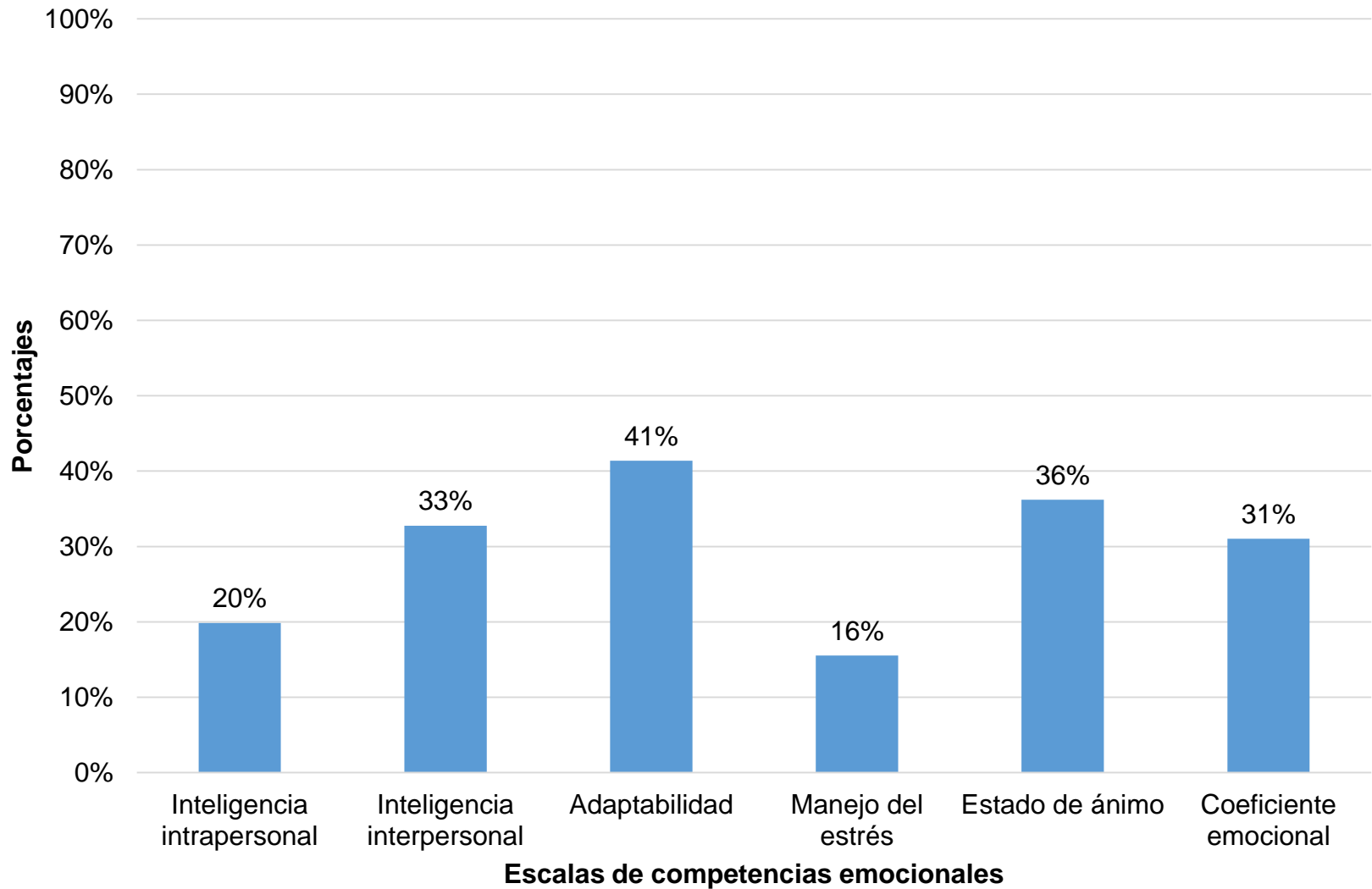
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

ANEXO 1
Media aritmética de las escalas de competencias emocionales

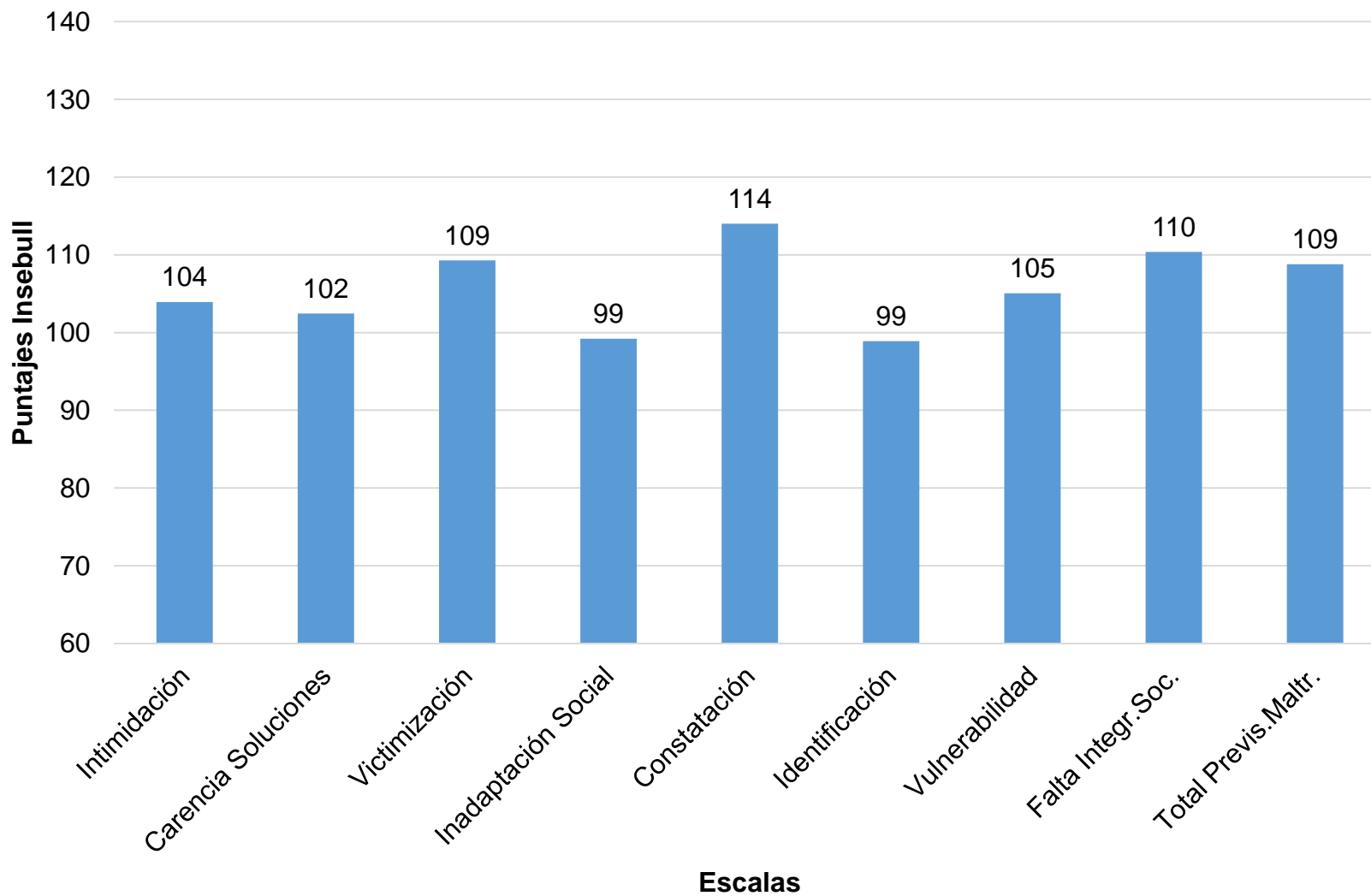


ANEXO 2

Porcentaje de puntajes preocupantes en competencias emocionales

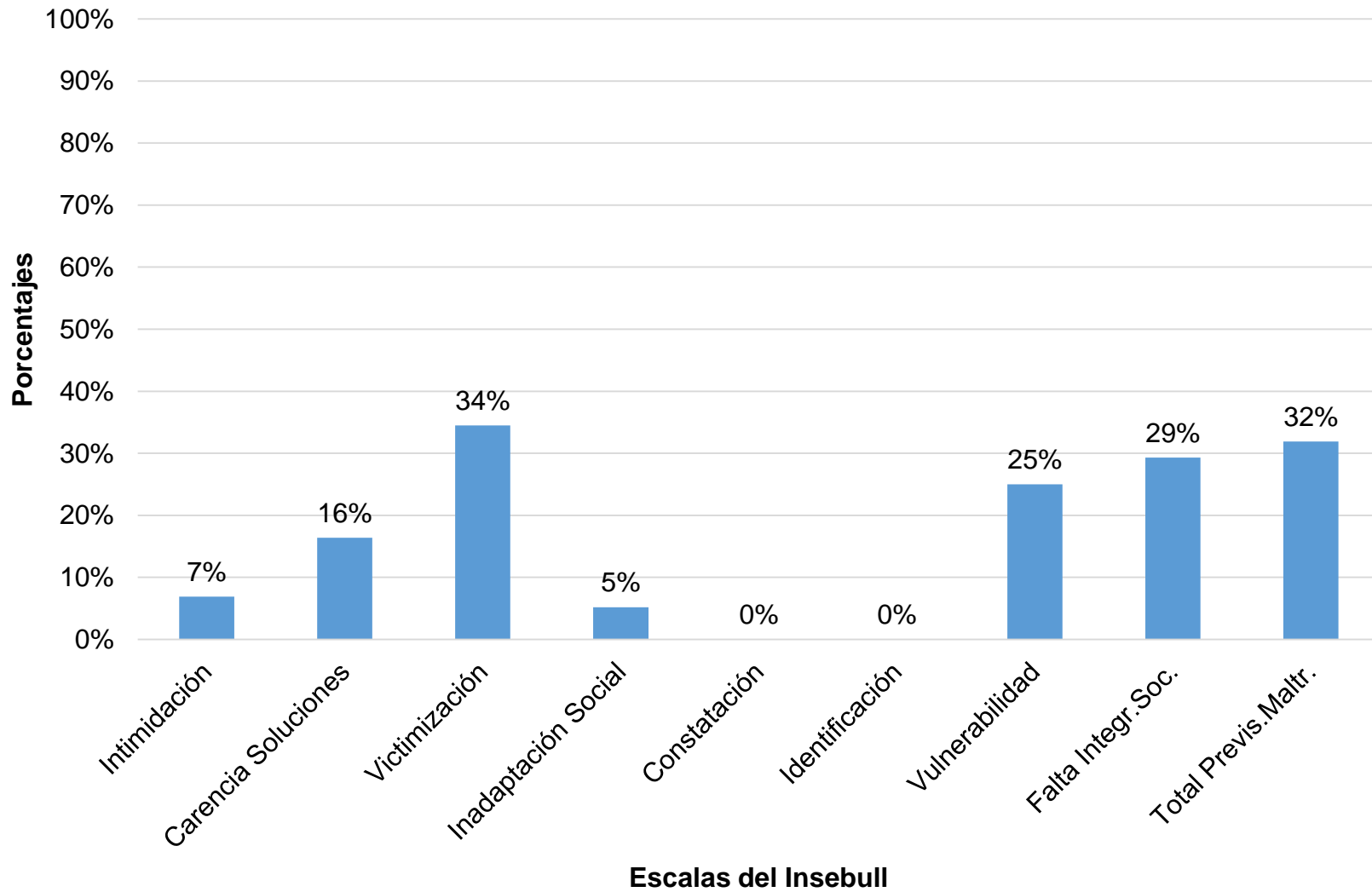


ANEXO 3 Media aritmética de las escalas del Insebull



ANEXO 4

Porcentaje de puntajes preocupantes en las escalas del Insebull



ANEXO 5

Niveles de correlación entre el coeficiente emocional y las escalas del Insebull

