



**UNIVERSIDAD
DON VASCO**

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*COMPETENCIAS EMOCIONALES EN RELACIÓN CON EL
BULLYING EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA N° 80
DE APATZINGÁN, MICHOACÁN.*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Luz Elena Preciado Ramos

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 28 de febrero de 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos	6
Hipótesis	8
Operacionalización de las variables de investigación	8
Justificación	10
Marco de referencia	11

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual	14
1.1.1 Las emociones	15
1.1.2 El concepto de competencias	20
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la competencia emocional	22
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales	25
1.2 Clasificación de las competencias emocionales	27
1.3 Desarrollo de las competencias emocionales	35
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual	39
1.4.1 Las competencias emocionales de la vida laboral	40
1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar	41
1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos	42

1.5	Evaluación de las competencias emocionales	45
-----	--	----

Capítulo 2. Indicadores subjetivos del *bullying*.

2.1	Antecedentes de los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	51
2.2	Concepto	52
2.3	Causas del <i>bullying</i>	55
2.3.1	Factores de riesgo escolares	56
2.3.2	Factores de riesgo familiares	58
2.3.3	Factores de riesgo sociales.	59
2.4	Consecuencias del <i>bullying</i>	61
2.5	Tipos de <i>bullying</i>	62
2.6	Perfil de acosadores y víctimas	65
2.6.1	Características de los acosadores.	66
2.6.2	Características de las víctimas	69
2.6.3	Otros participantes en el acoso	71
2.7	Estrategias de prevención y afrontamiento	73
2.7.1.	Estrategias escolares	74
2.7.2	Estrategias familiares	78
2.7.3	Estrategias terapéuticas	80

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1	Descripción metodológica	83
3.1.1	Enfoque cuantitativo	84
3.1.2	Diseño de investigación no experimental.	85

3.1.3	Diseño transversal	86
3.1.4	Alcance correlacional	87
3.1.5	Técnicas e instrumentos de recolección de los datos	89
3.2	Población y muestra	92
3.2.1	Descripción de la población	93
3.2.2	Descripción del tipo de muestreo	93
3.3	Descripción del proceso de investigación	94
3.4	Análisis e interpretación de resultados	98
3.4.1	Las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80 de Apatzingán, Michoacán	99
3.4.2	Los indicadores subjetivos del <i>bullying</i> en la población de estudio.	103
3.4.3	Relación entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del <i>bullying</i>	106
	Conclusiones	112
	Bibliografía	114
	Mesografía	116
	Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El presente reporte de investigación documental y de campo, se indica el proceso que se siguió, así como las bases teóricas y metodológicas que se utilizaron para el estudio del fenómeno.

Esta investigación es un instrumento estructurado y de carácter científico, por lo cual, los documentos de obtuvieron de fuentes confiables. Asimismo, para la recolección de los datos se utilizaron técnicas e instrumentos adecuados para el estudio.

Antecedentes.

En el presente apartado se exponen los aspectos fundamentales referidos a los que se conoce como el proyecto de investigación. En primer lugar, se describen las definiciones conceptuales que se abordarán en la presente indagación: competencias emocionales e indicadores subjetivos del *bullying*.

Asimismo, se presentarán investigaciones realizadas en otros ámbitos, sobre los fenómenos psicológicos mencionados anteriormente; también se presentarán algunas apreciaciones respecto a la presencia de ambas variables en el escenario donde se realizó el trabajo.

Primordialmente, se define la primera variable de estudio: inteligencia emocional, la cual se expone a continuación.

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

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

En segundo lugar, Gómez (2013) define el concepto de *bullying* como: la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño 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.

Como consecuencia de lo anterior, la estudiosa consideró prudente hacer mención de algunas investigaciones recientes que se han realizado en contextos similares al de esta investigación.

Iniciando con Garaigordobil y Oñederra (2010), realizaron un estudio exhaustivo acerca de la inteligencia emocional en víctimas y agresores del *bullying*, cuyo objetivo principal fue analizar las relaciones existentes entre ser agresor o víctima de *bullying*, con parámetros asociados a la inteligencia emocional.

La muestra fue constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años de edad, 144 varones y 104 mujeres. Para medir las variables se utilizaron tres instrumentos de evaluación: el Inventario de Pensamiento Constructivo, la de Chequeo de mi Vida en la Escuela y, por último, el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas.

Los resultados obtenidos fueron dos: uno de ellos indica que los adolescentes que habían sufrido de *bullying* tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, insuficiente autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad. El segundo resultado mostró que los adolescentes que tenían un alto nivel de conductas antisociales-delictivas, mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia.

Sánchez y cols. (2012), por otra parte, realizaron su investigación sobre la competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*, su principal objetivo fue analizar la dimensión emocional y moral de los implicados, así como la evolución de ese fenómeno en las escuelas.

En concreto, se revisaron tres grandes grupos de habilidades emocionales en víctimas y agresores de *bullying*, como son: la atribución emocional, la dimensión moral de la experiencia emocional y el afrontamiento emocional.

A la luz de los estudios revisados, se concluyó que tanto los agresores como las víctimas presentan escasa competencia emocional en áreas diferentes. Los resultados de los agresores se describen como: los que se desconectan moralmente de la situación con base en motivaciones egocéntricas y altos niveles de orgullo e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno. En el caso de las víctimas, las mayores dificultades son: regulación emocional y percepción de control.

La Revista Mexicana de Investigación Educativa publicó que Gómez (2013) realizó una investigación llamada "*Bullying: el poder de la violencia, una perspectiva cualitativa sobre los acosadores y víctimas*", en cinco escuelas primarias de municipios del estado de Colima, México, en la cual se utilizaron métodos de corte etnográfico y se identifican al poder y el acoso como formas para ejercer el control, a través de diferentes tipos de violencia: física, psicológica, verbal y sexual.

Los pocos mecanismos institucionales disponibles para hacer frente a este fenómeno, así como los escasos recursos que conocen las víctimas para atenderlo, favorecen que el *bullying* se desarrolle como una práctica recurrente, difícil de identificar y solucionar.

Tomando en cuenta los resultados que se obtuvieron de las investigaciones realizadas por los investigadores referidos, se recurre a la verificación empírica de la pregunta de investigación que se dará a conocer al final del siguiente apartado.

Planteamiento del problema.

En la actualidad, se ha escuchado que los adolescentes se enfrentan a distintas problemáticas, sin embargo, no todos responden ante las situaciones de la misma manera.

Algunos de los adolescentes son capaces de conocer sus emociones y probablemente les sea fácil resolver los problemas, in embargo, otros no son capaces de conocer sus emociones, por lo cual les es difícil controlarlas o regularlas, para enfrentar los problemas sin tener que empeorar el problema o dañar a otras personas.

Por esta razón, se cree que los adolescentes arreglan sus problemas de formas agresivas y dañinas, lo cual se enlaza con lo siguiente.

El fenómeno actualmente conocido como *bullying* es un tema de moda en la sociedad, debido a al daño psicológico, emocional o físico que provoca la práctica de conductas agresivas entre iguales.

El verdadero problema es que, con el paso de los años, el *bullying* se ha incrementado notablemente entre los adolescentes, ya que ejecutan acciones

negativas como: burlas excesivas, intimidación o amenazas, abuso verbal, agresiones físicas y de naturaleza sexual.

Actualmente, los adolescentes intentan llamar la atención de las personas que forman parte de su contexto, con la finalidad de ser el líder o tener el control de todo lo que está a su alcance; es una de muchas formas en la que los agresores se sienten importantes, ya que aparentemente son quienes dominan a sus semejantes.

Es importante mencionar que esta ideología equivocada informa de las competencias emocionales de los individuos y su forma de reaccionar ante situaciones problemáticas. Lo que significa que, para ellos, es sumamente difícil expresar de forma apropiada sus sentimientos o emociones, por lo cual reaccionan agresivamente en contra de sus compañeros de escuela.

Como efecto de lo anterior, se pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el *bullying* de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán?

Objetivos.

Toda investigación científica debe expresar de forma clara y precisa los alcances que se pretenden lograr durante el proceso de indagación, por causa de lo

mencionado, se explicitan a continuación los objetivos, uno general y ocho particulares.

Objetivo general.

Determinar la relación existente entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.

Objetivos particulares.

1. Conceptualizar las competencias emocionales.
2. Identificar los tipos de competencias emocionales.
3. Examinar los principales avances teóricos referidos a las competencias emocionales.
4. Medir las competencias emocionales de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.
5. Definir el concepto de *bullying*.
6. Identificar los tipos existentes de *bullying*.
7. Examinar el perfil de acosadores y víctimas del *bullying*.
8. Medir los indicadores subjetivos del *bullying* en los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.

Hipótesis.

En el presente apartado se pretende comunicar al lector de forma entendible las hipótesis formuladas ante la realidad a examinar, donde una de ellas se nombra como nula y la otra de trabajo.

Hipótesis de trabajo.

Las competencias emocionales tienen una relación significativa con los indicadores subjetivos del *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.

Hipótesis nula.

Las competencias emocionales no tienen una relación significativa con los indicadores subjetivos del *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.

Operacionalización de las variables de investigación.

En el apartado presente se mencionan los indicadores que darán cuenta de las variables de estudio, las técnicas y los instrumentos a utilizar, así como la información que se obtendrá de ellos.

Para la primera variable de competencias emocionales se consideraron los resultados obtenidos del Perfil de Competencias Emocionales. Este instrumento fue diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos (Ugarriza; 2001).

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

El instrumento antes mencionado fue diseñado por Reuven Bar-On y traducido al español por Nelly Ugarriza (2005). Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco, en el año 2015.

Para la operacionalización de la segunda variable: *bullying*, se tomaron los resultados obtenidos de la Escala INSEBULL, dicha prueba se aplicó a los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán, con el objetivo de evaluar el maltrato entre los estudiantes.

Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, que, a su vez, tiene dos formas, una para los compañeros y otra para el profesorado, por lo que proporciona información de cómo ven la situación los alumnos y los profesores (Avilés y Elices; 2007).

Irrefutablemente, ambos instrumentos: Test de Coeficiente Emocional de Bar-On (adaptación) y la Escala INSEBULL, ayudarán a concretar el estudio de las variables.

Justificación.

En el presente apartado se señalan las razones que motivaron a la autora para realizar un análisis exhaustivo de las variables, además, se expresan los beneficios sociales, familiares e institucionales, así como los aportes al campo de la psicología.

En la actualidad, el *bullying* es un tema de investigación de gran interés, es común escuchar a directivos, maestros y padres de familia hablar sobre el fenómeno mencionado.

Por ende, es importante destacar que en la Escuela Secundaria Técnica N° 80 presenta este tipo de problemas, por lo cual, los primeros individuos que se verán beneficiados son los alumnos, ya que el presente estudio dio a conocer información numérica de aquellos que se calificaron como víctimas, acosadores o espectadores.

Gracias a los resultados obtenidos del presente estudio, el director de la secundaria mencionada anteriormente, podrá establecer medidas de prevención, además, podrá diseñar estrategias que disminuyan los niveles de *bullying*, con la finalidad contrarrestar con el problema.

Por otra parte, los padres de familia y la sociedad serán beneficiados al saber que la institución a la que asisten sus hijos, no solo se interesa en prevenir o corregir el fenómeno *bullying*, sino que también se lucha por guiar a los alumnos en cuanto al manejo y expresión de sus emociones.

Ya que la institución conoce el perfil de competencias emocionales con las que cuenta su alumnado, podrá apoyarles para que mejoren en aquellas cuestiones en las que sus emociones son bajas, de esta manera, será beneficiada la sociedad al tener como resultado adolescentes y jóvenes que actúan de forma consciente y responsable.

Por otra parte, el presente análisis beneficiará al campo de la psicología, debido a que los resultados indicaran en qué medida el *bullying* ha evolucionado; indudablemente se iniciaran nuevas líneas de investigación enfocándose a lo desconocido y a la vez, partiendo de lo que se conoce con exactitud.

Por último, gracias a la realización de esta investigación científica, la estudiosa adquirió pericia en el tema de competencias emocionales y su relación con el *bullying*, además de ello, le permitirá obtener el título de Licenciada en Psicología.

Marco de referencia

En el presente apartado, se describe el escenario donde se realizó el estudio de campo, en donde el lector podrá ubicarse en el lugar geográfico de la investigación,

así como comprender el contexto cultural, económico y social, además, conocerá a detalle las condiciones de infraestructura del lugar específico.

Primero, es importante destacar que la presente investigación se llevó a cabo en una institución educativa, la cual está registrada legalmente con el siguiente nombre: Escuela Secundaria Técnica N° 80, pertenece a la ciudad de Apatzingán, Michoacán, con la ubicación: kilómetro #2 Carretera Apatzingán-Tepalcatepec, Colonia Rubén Romero.

La institución se caracteriza por ser pública y su visión escolar es la siguiente: ser una institución educativa de calidad donde se promueva y fortalezca el desarrollo del trabajo colaborativo, armónico y congruente para que los educandos desarrollen un pensamiento crítico, reflexivo, científico y analítico que les permita reconocer, plantear y resolver problemas de su vida cotidiana.

Por otra parte, la misión de la escuela se lee así: Educar y formar a los alumnos atendiendo sus necesidades básicas, mediante un trabajo agradable y armónico que permita el buen funcionamiento de la escuela para coadyuvar a su formación integral, con el desarrollo de competencias y a la aplicación de los planes y programas de estudio, que le permita al estudiante incorporarse a las actividades productivas y sociales a través de un proyecto de vida pertinente, flexible y de calidad, sustentado en valores, que pueda contribuir para el desarrollo y progreso de la comunidad.

La secundaria cuenta con una asistencia de 620 alumnos aproximadamente, la edad de los estudiantes corresponde entre los 12 y 15 años, el nivel socio-económico pertenece a clase media-baja. Por otra parte, se cuenta con un personal académico de 50 empleados y se distribuye de la siguiente manera: 37 profesores con distintas profesiones que varían de acuerdo con la asignatura, un director, un subdirector, una trabajadora social, ocho empleados en el área de administración, un conserje y un vigilante.

La escuela se conforma por 18 aulas, una biblioteca, un aula de medios, un aula de artes, un laboratorio, seis aulas de talleres, siete oficinas para el área administrativa, una cancha deportiva y una cafetería, diez baños para señoritas y ocho baños para jóvenes, dos baños de maestros, dos baños para maestras y un almacén.

Por otra parte, es importante mencionar que los salones de clase cuentan con los recursos más esenciales como: un pizarrón y butacas suficientes, luz apropiada y ventilación, tienen vivotropismo y una puerta. La cafetería se encuentra debajo de un techo de lámina, el piso es de concreto. La cantidad de mesas y sillas no es suficiente, pero tampoco es un problema, porque los alumnos tienen la oportunidad de comer en las áreas verdes. La higiene de los sanitarios de los alumnos y alumnas es escasa y no cuenta con papel de higiénico ni jabón para las manos, algunos inodoros no funcionan y el olor es desagradable. Todas las oficinas están en adecuadas condiciones, se tiene aire acondicionado y cada escritorio cuenta con un monitor.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo comienza el desarrollo del marco teórico, al examinar la variable conocida como competencias emocionales. En este título, se pretende definir algunos conceptos como: competencia, competencia emocional, inteligencia cognitiva e inteligencia emocional, además, se informará al lector sobre la clasificación y el desarrollo de las competencias emocionales en distintos ámbitos de la vida, por último, se hablará de la evaluación de las competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual.

En la actualidad, es común escuchar a prestigiosos investigadores hablar sobre el concepto de competencia emocional, ya que otros hacen énfasis en que las competencias emocionales son esenciales para el desarrollo del ser humano; al hablar de estas, implica que el ser humano esté en constante interacción con el ambiente y al mismo tiempo, desarrolle nuevas habilidades emocionales para solucionar, prevenir y resolver problemas o adaptarse a situaciones emocionales diferentes.

Definir el concepto de competencias emocionales es algo difícil, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), expresa que existe cierta confusión para hacer distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional, sin embargo, actualmente se lleva a cabo un debate donde se cuestiona sobre la

existencia o no de este concepto, por lo cual se expresa que este es el centro de interés y discusión en numerosas investigaciones realizadas por importantes estudiosos, ya que no se pone en duda la importancia y la necesidad de adquirir competencias emocionales.

Por último, hablando de lo anterior, es importante mencionar que el concepto de inteligencia emocional corresponde a la línea de investigación de la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica, con la finalidad de potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo integral de las personas.

1.1.1 Las emociones

En el presente apartado se pretende definir que es una emoción, sin embargo, existe la dificultad para hacerlo ya que se puede entender de muchas maneras. De acuerdo con Palmero y cols. (2002: 18) se afirma lo siguiente “casi todo mundo piensa que sabe qué es una emoción, hasta que intenta definirla”.

En otras palabras, todas las personas se creen capaces de definir qué es una emoción, porque todos en algún momento de su vida han estado en interacción con ellas, sin embargo, cada quien interpreta su emoción como quiere, esto no significa que la forma en la que definen es incorrecta.

Por esta razón, es importante resaltar que el problema para definir la emoción es que los investigadores se encuentran con diferentes formas de entenderla, aunque, por otra parte, también influye la estructura que se utilizó en el proceso, además, es necesario ser consciente de que existen diferentes metodologías que fueron utilizadas durante el estudio científico de las emociones.

Sin embargo, se tiene la certeza que, a través del tiempo, los investigadores se han interesado por estudiar las emociones, en ese esfuerzo, los científicos investigan las diferencias interindividuales e intraindividuales, con el objetivo de establecer al menos los parámetros o leyes que ayuden a describir las diferencias individuales en la experiencia emocional.

Kleinginna y Kleinginna (citados por Palmero y cols. 2002: 18) llegan a registrar hasta 101 definiciones diferentes de emoción, aunque tradicionalmente el concepto emoción se define como: “Estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”. Sin embargo, estas definiciones no abarcan en su totalidad a las dimensiones de este proceso psicológico.

Por lo tanto, para tener una definición completa de este término es importante hablar acerca de los descriptores emocionales.

Palmero y cols. (2002) señalan que con frecuencia se generan nuevos descriptores que ayudan a nombrar los diferentes estados afectivos o emocionales.

Estos descriptores emocionales, tradicionalmente se han clasificado tomando en cuenta los distintos criterios que se encargan de medir o cuantificar su duración, intensidad, origen y su referencia en acontecimientos particulares.

En términos convincentes, los principales descriptores emocionales son: el afecto, humor o estado de ánimo, la emoción y el sentimiento, por lo cual, en el presente apartado se describen cada uno de ellos.

Para Palmero y cols. (2002: 19) “El afecto 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”.

Debido a lo anterior, se han realizado diversas investigaciones a profundidad sobre los afectos. Como resultado se encuentra que existen dos tipos de dimensiones unipolares que pueden expresar si un afecto es positivo o negativo, es decir, si el afecto se expresa como placer o displacer, esto según la valoración de cada persona.

El segundo descriptor se conoce como humor o estado de ánimo, este se entiende como una forma específica del estado afectivo, el cual está conformado por un conjunto de creencias sobre la probabilidad que tiene una persona de experimentar hasta por varios días placer o dolor en el futuro.

Los autores antes referidos, señalan que el humor se distingue de otras emociones al considerar tres criterios básicos: el primero, es que este tiene una mayor duración, se caracteriza por tener menor intensidad y, por último, se distingue por tener un carácter difuso, esto significa que se desconoce la razón por la cual se tiene ese estado de ánimo.

Sin embargo, Firjida (citada por Palmero y cols.; 2002) define el estado de ánimo como un estado afectivo no intencional, lo que significa que no se necesita de un estímulo como en la emoción.

Por otra parte, la función primaria del humor es la de modular o influir en la cognición, ya que su papel es como un mecanismo primario que cambia el proceso de la información, con la finalidad de permitir el acceso a nuevos contenidos cognitivos y redes semánticas.

Un tercer descriptor, se conoce como la emoción, esta es definida por Palmero y cols. (2002: 22) como “una forma concreta de afecto, que incluye entre sus componentes el sentimiento, tiene una menor duración que el humor, siendo el fruto de la relación concreta de la persona con el ambiente; en otras palabras, son fenómenos que pueden caracterizarse como intencionales, puesto que suponen de una relación sujeto –objeto”.

En otras palabras, se entiende que la causa de la emoción está más cercana en el tiempo, al contrario de lo que ocurre con el humor, por lo que describe la relación

concreta del sujeto con su medio ambiente en el momento presente, por lo cual se obtiene una respuesta intencional.

El último descriptor se conoce como el sentimiento, el cual, Palmero y cols. (2002) lo entienden de la siguiente manera:

El sentimiento forma parte de la experiencia subjetiva de la emoción, esto se refiere a la evaluación que un sujeto realiza tras un evento emocional. En otras palabras, quiere decir que el ser humano evalúa la forma en que se siente, a partir de la emoción que esté viviendo en un evento en particular.

Finalmente, para la presente investigación se considera la definición de Palmero y cols. (2002) en donde expresan que las emociones son episodios que, ante la presencia de un 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 motoras expresivas; en donde los cambios están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, gracias a la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio.

1.1.2 El concepto de competencias.

En el presente apartado se le proporciona al lector información detallada sobre el concepto de competencias, citando a importantes investigadores expertos en el tema, como Bisquerra y Pérez (2007).

Es primordial mencionar que, durante los últimos años, se ha desarrollado un interés por conceptualizar el término de competencia, sin embargo, los investigadores se han encontrado con múltiples significados de este concepto, algunos expertos lo interpretan como autoridad, otros como capacitación, competición, calificación, incumbencia y suficiencia, entre otros.

Antes de definir el término competencia, es importante destacar que los investigadores Bisquerra y Pérez (2007) llevaron a cabo un estudio exhaustivo, en donde recopilaron algunas definiciones sobre las competencias, sin embargo, para esta investigación se eligió la definición de estos autores.

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).

A partir de esto, es necesario exponer que las competencias incluyen características generales, las cuales se enlistan enseguida.

- Las competencias son aplicables a las personas de forma individual o grupal.
- Implican unos conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integrados entre sí.
- Una competencia incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es inseparable de la noción del desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación, vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado, que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Además de esto, se ha realizado una revisión en donde se han encontrado numerosas clasificaciones de las competencias, se destaca que la mayoría de ellas incluyen diferentes tipos de competencias que, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que se pueden nombrar como: competencias de desarrollo profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

En el presente apartado se explica en qué consiste cada una de ellas. Primeramente, las competencias de desarrollo técnico profesional, también conocidas como funcionales; las cuales tienen que ver con conocimientos y procedimientos de naturaleza profesional o especialización. En otras palabras, estas competencias se

relacionan con el saber y el saber hacer, necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las competencias de desarrollo socio-personal son aquellas que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal como: la motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo y altruismo, entre otras.

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.

Inicialmente, se pretende definir la inteligencia cognitiva, para ello es importante mencionar que, para prestigiosos investigadores, ha resultado difícil definir el término inteligencia, ya que para ellos aún no existe ninguna teoría clara sobre esta.

Sin embargo, para Vernon (1982) afirma que no faltan más teorías, pues considera que la inteligencia comprende un conjunto de habilidades muy variadas, esto dependerá la selección precisa de las variables que el examinador considere para su investigación.

Sin más preámbulos, “la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias de pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen 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).

Del mismo modo, Goleman (2007) especifica que, a lo largo de los años, importantes investigadores y psicólogos han intentado acomodar las emociones dentro de las inteligencias, en lugar de considerar los términos emoción e inteligencia como una contradicción inseparable.

Sin embargo, un grupo de psicólogos, coinciden con las conclusiones de Gardner (referido por Goleman; 2007), en que los antiguos conceptos de coeficiente intelectual giraban en torno a la creencia de habilidades lingüísticas y matemáticas.

Aunque estos psicólogos adoptaron una visión más amplia de la inteligencia. Salovey incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales. (mencionados por Goleman; 2007).

Goleman (2007) retoma las cinco esferas principales que incluye Salovey en su definición de inteligencia emocional, las cuales son mencionadas en este apartado.

- Primera esfera: conocer las propias emociones, es decir, ser consciente de los sentimientos que se hacen presentes durante el suceso.

- Segunda esfera: manejar las emociones; al reconocer y comprender los sentimientos de uno mismo, se puede responder de manera correcta ante cualquier situación o estímulo.
- Tercera esfera: la propia motivación, el autodomínio emocional, postergar la gratificación y contener la impoibilidad; sirve de base para toda clase de logros, por esa razón, ese tipo de personas suelen ser más productivas y eficaces en cualquier tarea que realicen.
- Cuarta esfera: reconocer emociones en los demás, es tener la capacidad de empatizar con otras personas, ayuda a captar las sutiles señales sociales que indican lo que otros quieren o necesitan.
- Quinta esfera: manejar las relaciones, es la habilidad de entender y manejar las emociones de otras personas, por lo cual el sujeto puede desempeñar bien cualquier tarea que tenga que ver con la interacción con los humanos.

Cabe mencionar que las cinco esferas de la inteligencia emocional dichas anteriormente, son diferentes entre sí, pero cada persona también es diferente, por lo cual su respuesta puede ser adecuada o no, aunque la naturaleza del hombre es remediar los hechos a manera de lo posible para tener como resultado una reacción adecuada.

Cabe mencionar que las personas que conocen con mayor certeza sus sentimientos, son mejores guías de su propia vida y toman mejores decisiones, por lo cual tienen menor probabilidad de error.

No obstante, se consideró la teoría de Goleman (2007: 65) donde afirma nuevamente que “el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional no son conceptos opuestos, sino más bien distintos”, pero “existe una ligera correlación entre coeficiente intelectual y algunos aspectos de la inteligencia emocional, aunque lo suficientemente baja para que resulte claro que estas son entendidas totalmente independientes”.

En conclusión, el concepto de inteligencia emocional se retoma la definición de Bar-On (citado por Ugarriza; 2001: 131) como un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar a las demandas y presiones del medio”.

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales.

En la actualidad, preexiste dificultad para definir de forma unánime el constructo de competencia, pues aún está en debate la forma en que se designará; algunos autores lo llaman competencia emocional, otros lo nombran como competencia socio-emocional, sin embargo, otros optan por utilizar el plural, es decir: competencias emocionales. Para esta investigación, la autora designa utilizar el constructo de competencias emocionales.

A partir de esta dificultad, diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir de forma clara e integral este constructo. Para ello, Bisquerra y Pérez (2007) revisan algunas definiciones, entre ellas está la definición de Salovey y Sluyter, años más tarde revisan las teorías propuestas por Goleman, Boyatzis y Mckee.

Con el paso de los años surgen otros análisis que han sido presentados por Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007), quien hace mención de que la competencia emocional se relaciona con la autoeficacia al expresar emociones en las actividades o relaciones sociales, ya que, para este autor, la autoeficacia la define como la capacidad y las habilidades que desarrolla el ser humano para lograr sus metas u objetivos.

Además, estos autores afirman que, para tener autoeficacia, es esencial tener total conocimiento de las emociones, así como la capacidad para regularlas según los resultados deseados.

Viéndolo de esta forma, el contexto toma relevancia. Tomando en cuenta a Bisquerra y Pérez (2007: 6) “toda persona puede experimentar incompetencia emocional en un momento determinado, dado que en algunas ocasiones las personas no se sienten preparadas para enfrentar esa situación”.

Por último, es fundamental definir de forma plural el constructo, Bisquerra y Pérez (2007: 8) definen las competencias emocionales como: “el conjunto de

conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

1.2 Clasificación de las competencias emocionales.

Desde años atrás se trabaja en el desarrollo de las competencias emocionales. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) dichas particularidades se pueden clasificar en cinco bloques que pueden agruparse de la siguiente manera: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En el presente escrito se exponen brevemente cada una de las esferas, con la finalidad de que el lector comprenda de lo que se habla.

La primera agrupación de las competencias emocionales, según Bisquerra y Pérez (2007) es la conciencia emocional. Esta se entiende como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, incluyendo también la habilidad para entender el clima emocional de un contexto determinado.

De esta agrupación se despliegan tres puntos importantes, los cuales se mencionan y describen en seguida:

1. Tomar conciencia de las propias emociones: esto quiere decir que se debe tener la habilidad no solo para percibir las emociones, sino también para nombrarlas y etiquetarlas.
2. Dar nombre a las emociones: significa hacer uso del vocabulario emocional adecuado a las expresiones disponibles, en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
3. Comprensión de las emociones de los demás: es la habilidad de empatizar con el resto de las personas en sus vivencias emocionales, comprendiendo también su comprensión verbal y no verbal.

La segunda agrupación de competencias emocionales, es nombrada regulación emocional, por Bisquerra y Pérez (2007: 9) y se entiende de la siguiente manera: como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomando en cuenta la relación entre emoción, cognición y comportamiento, de esta manera se obtienen estrategias buenas que a la vez estas autogeneran emociones positivas”.

La regulación emocional se conforma por cinco apartados importantes, estos se mencionan en el presente escrito.

1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: el estado emocional afecta el comportamiento del ser humano, y estos en la emoción, pero ambos pueden regularse a través de la cognición.

2. Expresión emocional: es la capacidad para expresar de forma apropiada las emociones, y la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa.
3. Regulación emocional: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración para prevenir estados de ánimo negativos y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.
4. Habilidad de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación.
5. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para expresar de forma voluntaria y consciente emociones positivas, que ayuden a gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

La tercera categoría de las competencias emocionales es nombrada como Autonomía emocional. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la autonomía emocional se entiende como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran:

1. La autoestima: se entiende como tener una imagen positiva de uno mismo.
2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en diversas actividades de la vida personal, social y profesional.
3. Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida, al afrontar los retos diarios, con la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

4. Responsabilidad: asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
5. Autoeficacia emocional: la persona acepta su propia experiencia emocional, en esencia, uno vive de acuerdo con su teoría personal sobre las emociones y muestra coherencia entre lo que cree, expresa y hace.

La cuarta categoría de las competencias emocionales es la competencia emocional. Bisquerra y Pérez (2007) la entienden como la capacidad para mantener sanas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad.

Parte de la competencia emocional es la capacidad de:

1. Dominar las habilidades sociales básicas como: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas y mantener una actitud dialogante.
2. Mostrar respeto por los demás: la capacidad para comprender las diferencias de los demás y valorar los derechos de otros.
3. Practicar la comunicación receptiva: es la capacidad para entender a los demás tanto en la comunicación verbal y no verbal para recibir los mensajes con precisión.
4. Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones con claridad tanto en la comunicación verbal y no verbal.
5. Compartir emociones: las personas comparten sentimientos y emociones de forma recíproca, con un grado de sinceridad.

6. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para esperar turno, mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
7. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, tener la seguridad de todo lo que hace es adecuado y correcto.
8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para prevenir problemas sociales o interpersonales, habilidad para encontrar una solución, evitar riesgos o problemas mayores.

La última categoría de las competencias emocionales es la competencia para la vida y bienestar. Bisquerra y Pérez (2007) la entienden como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales.

Esta competencia permite organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. Para ello se deben fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, buscar ayuda y recursos, desarrollar un sentimiento de pertenencia, bienestar personal y fluir.

Estas cinco categorías son el conjunto total de las competencias emocionales, sin embargo, esto no quiere decir que sea la única forma de entender y clasificar las competencias emocionales, por lo cual, para esta investigación es importante conocer la clasificación que hace Bar-On respecto a las competencias emocionales.

Ugarriza (2001) afirma que la inteligencia no cognitiva o la inteligencia emocional puede ser vista de dos formas diferentes: una sistemática y otra topográfica.

La visión sistemática se describe tomando en cuenta los cinco componentes de la inteligencia emocional, los cuales son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. También se tomarán en cuenta los subcomponentes, y ambos se describen en este apartado.

- 1) Componente intrapersonal: área que reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e interdependencia.
 - Comprensión emocional de sí mismo: es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos.
 - Asertividad: la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender los derechos de una manera no destructiva.
 - Autoconcepto: la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también las limitaciones y posibilidades.
 - Autorrealización: la habilidad para realizar lo que realmente se puede, se quiere y se disfruta de hacer.

- Interdependencia: es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en sus propios pensamientos y acciones, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones propias.

2) Componente interpersonal, según Ugarriza (2001) es aquel que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. Estos componentes se exponen brevemente en el presente apartado.

- Empatía: la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social: la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

3) Componente de adaptabilidad: según Ugarriza (2001) es aquella área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

- Solución de problemas: la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad: la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).

- Flexibilidad: la habilidad para realizar un ajuste adecuado a las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- 4) Componente del manejo del estrés: área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.
- La tolerancia al estrés: es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin desmoronarse, enfrentando activa y positivamente el estrés.
 - Control de impulsos: la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- 5) Componente del estado de ánimo en general: de acuerdo con Ugarriza (2001) área que reúne los siguientes componentes:
- Felicidad: la habilidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, así como para divertirse y expresar sentimientos positivos.
 - Optimismo: la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la diversidad y los sentimientos negativos.

Por otra parte, el enfoque topográfico organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva o competencia emocional de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo factores centrales relacionados con factores resultantes.

Según Ugarriza (2001) estos factores están conectados por un grupo de factores de soporte, los cuales se distinguen por ser secundarios.

Los tres factores centrales más importantes de la competencia emocional son la comprensión de sí mismo, el asertividad, y la empatía. Los otros dos factores centrales son la prueba de la realidad y el control de impulsos.

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás.

1.3 Desarrollo de las competencias emocionales.

Fernández y Extremera (2002) señalan que la inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del carácter de una persona. Sin embargo, se cree que existe interacción entre la inteligencia emocional y la personalidad; al final de cuentas, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive de forma íntegra.

Conocer las emociones implica el dominio de saber cómo se siente la persona para después explicarlo adecuadamente, ser consciente, tal como lo menciona Fernández y Extremera (2002: 3) “ser conscientes de las emociones implica ser hábil

en múltiples facetas tintadas efectivamente”. Esto se logra al poder reconocer las emociones expresadas.

Ahora bien, la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional es cuando el ser humano es capaz de darle un nombre a cada estado emocional que se va presentando o viviendo, a partir de ahí se comparte con el resto de las personas que le rodean a través de palabras, objetos, conductas y con acercamientos o alejamientos.

“Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y si sabemos utilizar las emociones al servicio de nuestro pensamiento, nos ayudan a razonarlo de forma más consciente e inteligente por lo cual podemos tener mejores decisiones” (Fernández y Extremera; 2002: 3).

Lo anterior implica que un adecuado manejo de las emociones, en el cual estas se hacen conscientes, lo que puede permitir, a su vez, que a través del pensamiento se pueda generar emociones positivas, es decir, pensar en las emociones, permite generar experiencias emocionales más positivas.

Esto tiene efectos en diferentes áreas de nuestra vida, tal como la mencionan Fernández y Extremera (2002: 4) “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) afirman que “para comprender los sentimientos de los demás debemos empezar por aprender a comprendernos a nosotros mismos”. Es decir, tomar en cuenta cuáles son las propias necesidades y deseos, qué eventos, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones provocan.

Una vez que se es capaz de comprenderse a sí misma, la persona podrá comenzar a entender y comprender prácticamente las emociones y sentimientos de los demás y en muchas ocasiones, esto se logra gracias a experiencias ya vividas, por ejemplo, comprender el sentimiento de una persona en un periodo de duelo y se logra más en las personas que recientemente hayan vivido esa experiencia, sin embargo, no es requisito haber vivido tal experiencia para poder comprender.

De acuerdo con Fernández y Extremera (2002: 4) valdría la pena señalar que al educar a los niños en la comprensión emocional “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) señalan que “una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría es la regulación de nuestros estados emocionales. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas”.

Estos mismos autores dan algunas pautas de cómo lograr la regulación emocional, ellos mencionan que “un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales” (Fernández y Extremera; 2002: 5).

Es decir, lograr el nivel más alto de competencias emocionales se refiere a poder llegar a la regulación emocional, lo que implica tener control de las emociones.

Por otro lado, es responsabilidad de los padres educar a los hijos desde los primeros años de vida, sin embargo, en el ámbito escolar también se pueden incrementar medidas para ayudar en el crecimiento de los niños y no solo en el escenario académico, sino también en el ámbito del desarrollo de las competencias emocionales.

Tal como expresan Fernández y Extremera (2002: 5) afirman que “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 hacer)”. Lo esencial es ejecutar y practicar las capacidades emocionales desglosadas en el artículo y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del niño.

Fernández y Extremera (2002: 6) señalan que “en este momento de fuerte debate sobre los cambios educativos, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la

inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar. Si la escuela y la administración asumen este reto, la convivencia será más fácil para todos, no se sufrirá más de lo necesario”.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual.

En la actualidad, se ha despertado un gran interés entre los investigadores en el tema de las competencias emocionales, y con el paso del tiempo se ha constatado un incremento en volumen de investigaciones que intentan aportar claridad y evidencias acerca de sus resultados. A continuación, se señalan algunas de las aportaciones que estos estudiosos han alcanzado.

En primer lugar, la inquietud de los estudiosos por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente, por ahora no se dispone de una delimitación de las etapas o fases del desarrollo emocional, aunque propuestas nunca han faltado.

En varios estudios realizados, lo que más se destaca es que a medida en que los niños o jóvenes adquieren competencias emocionales, se puede observar que el comportamiento adquiere consecuencias positivas.

Bisquerra y Pérez (2007) afirman que las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas como talleres, seminarios y programas, estas son destinados para para fomentar el desarrollo de las competencias emocionales.

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral.

La inquietud e interés por las consecuencias de la competencia emocional en la el área laboral, ha reclamado el interés de importantes investigadores, reconocidos formadores, grandes empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX.

Probablemente el área laboral es uno de los ámbitos en donde existe mayor interés por el desarrollo y aplicación de las competencias emocionales gracias a las competencias económicas que los avances en el tema aportan a las organizaciones empresariales. Lo que quiere decir que los grandes empresarios invierten fuertes cantidades de dólares con la intención de que el personal se prepare y se capacite y así tener mejores resultados como empresa.

Bisquerra y Pérez (2007) mencionan, en este sentido, que la American Society For Training and Development ha constatado como la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional, algunas de estas evidencias se pueden encontrar en trabajos en donde se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de habilidades socio-emocionales, facilitan una comunicación eficaz y una mayor cooperación.

Es decir, el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en diferentes situaciones; de acuerdo con

Bisquerra y Pérez (2007: 13-14) aseguran que: “las competencias emocionales en los trabajadores permiten resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero de trabajo, además, contribuyen a mejorar la relación con los clientes, son capaces de afrontar las críticas de los jefes, aprenden a perseverar en la tarea hasta completarla, y finalmente, podrán enfrentar los retos que se les presente en alguna situación en particular”.

De lo contrario, un bajo nivel de competencia emocional en los empleados difícilmente podrá resolver eficazmente situaciones personales e interpersonales, el trabajador demostrará dificultad para afrontar las críticas de los jefes o compañeros de trabajo y los niveles de productividad estarán por debajo de lo deseado.

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar.

Algunas investigaciones se interesan por estudiar las competencias emocionales en relación al ámbito escolar. Uno de los primeros estudios realizados en una población universitaria de Gran Bretaña, se encontró una relación directa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, mediante un estudio longitudinal, para comprobar si las puntuaciones evaluadas al empezar el curso académico permitían predecir las puntuaciones obtenidas en las notas finales (Extremera y Fernández; 2004).

Posteriormente, la escasa relación encontrada en el estudio de Newsome et al, entre la inteligencia emocional y rendimiento académico podría ser explicada por

diferentes problemas metodológicos relacionados con la muestra, ya que se seleccionaron estudiantes que estaban pasando por distintos procesos de transición.

Los alumnos llenaron una versión reducida del EQ-i de Bar-On, al final del año académico se obtuvieron sus calificaciones. Los hallazgos fueron opuestos en función de cómo se operacionalizó la variable rendimiento académico (Extremera y Fernández; 2004)

Cuando se examinó la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la muestra completa, los patrones correlacionales fueron muy similares a los de Newsome, que evidenciaban la pobre capacidad predictiva de la inteligencia emocional total sobre la ejecución académica.

No obstante, algunas de las sub-escalas del EQ-i intrapersonal, manejo de estrés y adaptabilidad de Bar-On arrojaron resultados con mayor exactitud.

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos.

Bisquerra y Pérez (2007) entienden que el área personal del ser humano, no se escapa en absoluto a los efectos positivos de un favorable desarrollo de las competencias emocionales.

Con el paso del tiempo, entre los importantes investigadores se despierta el interés por dar algunas aportaciones acerca de la importancia de sus estudios en el

ámbito familiar, en la vida como pareja, y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias.

Estos autores llevaron a cabo una revisión de algunos de algunos estudios que aportarán evidencia acerca de la relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales. Más adelante se encuentran con los estudios de Dunn y colaboradores, en donde se preocupan por analizar científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre hombre y mujeres y en las diversas necesidades emocionales de los integrantes de la familia.

Posteriormente, empiezan a aparecer trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad, esto da pauta a un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen al superar situaciones de estrés y por lo tanto potenciar un mejor estado de salud y bienestar.

Adicionalmente, se conoce que el sistema inmunológico depende del sistema nervioso para funcionamiento correcto.

Por otra parte, conviene destacar lo que descubrieron Bisquerra y Pérez (2007: 15), quienes mencionan que “las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación”.

Tal como lo expresan Bisquerra y Pérez (2007: 15) “se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que recibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables”.

Esto quiere decir que el ser humano es capaz de regular sus emociones, pero el verdadero reto está en que no se deje influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva.

Es importante señalar que hacer este cambio requiere de un esfuerzo y este implica un ejercicio de voluntad propia, de esta forma, el proceso de autorregulación y autonomía emocional hacen que el ser humano desarrolle una vida de calidad y bienestar con la finalidad de gozar de una vida feliz.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales.

En el presente apartado, se pretende informar al lector la importancia que tiene la evaluación de las competencias emocionales en los estudiantes, además, se mencionarán algunas estrategias que los expertos en el tema han utilizado para evaluarlas objetivamente.

Primeramente, la carencia de las competencias emocionales no ha pasado desapercibida por los investigadores de la ciencia, por lo cual, Extremera y Fernández (2004: 1) afirman que: “la ciencia está demostrando que este abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional incluso en sus logros académicos y en su futuro laboral”.

Por causa de lo anterior, es importante evaluar las competencias emocionales de las personas, sin embargo, “ni los investigadores ni los educadores han tenido claro qué herramientas de evaluación existen para tener un perfil emocional sus alumnos” (Extremera y Fernández; 2004: 1).

No obstante, el propósito de este apartado es exponer los métodos de evaluación existentes que han abordado la medición de la inteligencia emocional. Primeramente, se encuentran los instrumentos clásicos de evaluación de inteligencia emocional como: cuestionarios, escalas y auto-informes.

Para Extremera y Fernández (2004: 2) “este método de evaluación ha sido el más tradicional y utilizado en el campo de la psicología, a través de los cuestionarios se han obtenido perfiles en variables de personalidad como extraversión, neuroticismo, se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre sobre otros factores más cognitivos, como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma forma, la utilización de escalas y cuestionarios está mostrando su utilidad en el campo de IE y el manejo efectivo de nuestras emociones”.

Del mismo modo, en la mayoría de los casos, esos cuestionarios están conformados por frases o enunciados cortos, en donde el alumno tiene la tarea de evaluar su inteligencia emocional, mediante la propia apreciación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales por medio de una escala de Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuente (5). “Este indicador se denomina índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, describir y regular sus emociones.” (Extremera y Fernández; 2004: 2).

Por otra parte, los mismos autores explican que algunos cuestionarios como EQ-i de Bar-On, incluyen un instrumento de observación externa y es complementario al cuestionario que debe contestar el alumno.

En general, “las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, más novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en

que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos” (Extremera y Fernández; 2004: 6).

Por otra parte, Ugarriza (2001: 136) enfatiza lo siguiente: “en nuestro medio, la mayor parte de estudios están referidos a la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas extranjeras y muy pocos a la elaboración de nuevos instrumentos de medición.”

Sin embargo, “merece citarse el trabajo de adaptación para uso experimental en el Perú, de Abanto, Higuera y Cueto (2000), quienes tradujeron los aspectos principales del manual técnico del inventario de cociente emocional (BarOn, 1997), y presentaron normas expresadas en cocientes emocionales para interpretar los puntajes directos del inventario, las que han sido desarrolladas para una muestra peruana de 1.246 personas de ambos sexos y cuyas edades están comprendidas entre 16 y más de 40 años” (Ugarriza; 2001: 136).

Ugarriza (2001: 136) cita a otros autores que realizaron un análisis factorial exploratorio y confirmatorio en donde “demuestran que la prueba es válida y confiable, pudiendo ser usada para fines de investigación”.

En conclusión, la investigadora consideró que, para entender las competencias emocionales, fue necesario definir los conceptos de emoción, competencia, inteligencia emocional y finalmente, la competencia emocional como tal.

De esta forma, explicó que una emoción se compone y se describe por el afecto, humor, la emoción y el sentimiento. Por esta razón, la emoción se tomó como el estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes o formas de expresión, sin embargo, esto no abarca en su totalidad a las dimensiones de este proceso psicológico.

Posteriormente, se explicó que una persona competente es capaz de conocer y manejar sus propias emociones y su motivación, al igual, es capaz de conocer y manejar las emociones de otras personas.

A partir de eso, la inteligencia emocional se definió como el conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones de medio. Por otra parte, las competencias emocionales se definieron como el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, procesar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Asimismo, se expuso que las competencias emocionales se clasifican en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia emocional y competencia para la vida y bienestar.

De igual manera, se desarrollaron las competencias emocionales de la vida actual desde diferentes ámbitos como, laboral, escolar y social.

Finalmente, se informó al lector la forma en la que se realizó la evaluación de las competencias emocionales.

CAPÍTULO 2

INDICADORES SUBJETIVOS DEL *BULLYING*

El presente capítulo tiene como propósito brindar al lector, información confiable sobre el tema, por esta razón, la autora expuso algunas investigaciones que se realizaron referente al *bullying*.

Posteriormente, se define el concepto de *bullying*, se describen las causas del fenómeno, posteriormente se dan a conocer los factores de riesgo en el ámbito escolar, familiar y social; luego de esto, se exponen las consecuencias que este ocasiona.

Además, se informa al lector sobre los diferentes tipos de *bullying*, se desarrolla un perfil de los acosadores y víctimas, así como las características de los participantes del acoso escolar.

Finalmente, se desarrolla una serie de estrategias de prevención y afrontamiento de los factores subjetivos del *bullying*, estrategias útiles para las áreas escolar, familiar y terapéutica.

2.1 Antecedentes de los indicadores subjetivos del *bullying*.

En el presente apartado, se dan a conocer algunas investigaciones realizadas por distinguidos estudiosos como son: Salgado y cols., Lucio y Mendoza, quienes abordan en sus investigaciones los indicadores subjetivos del *bullying*, de esta manera, se puede sustentar y dar credibilidad a la información que el lector consulte.

Por principio de cuentas, Lucio (2012) realiza de forma detallada una investigación acerca de la violencia escolar, dicho estudio arrojó resultados notables, afirmando que dentro de las instituciones educativas de nivel media superior, el *bullying* afecta por lo menos a cuatro de cada diez estudiantes, esas agresiones son en su mayoría maltratos verbales y de exclusión social.

Sin embargo, Mendoza (2014), en su interés por realizar una investigación en México sobre el comportamiento agresivo en el contexto escolar, informa que las acciones de los alumnos permiten identificar factores de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales, tanto en niños de primaria, como para los alumnos de secundaria.

Además de ello algunas investigaciones en México mencionan que, los niños de nivel escolar básico y los jóvenes estudiantes de nivel medio superior que tienen un perfil de acosadores, tienen mayor probabilidad de ser juzgados y condenados por cometer actos criminales, indica Mendoza (2014).

Salgado y cols. (2012) sostienen que desde el primer estudio longitudinal que se realizó por Olweus en Noruega, se llevaron a cabo numerosos estudios enfocados al tema, en diversos países, donde la importancia social del acoso escolar ha ido en aumento.

“A partir de la década de los noventa se han producido dos hechos novedosos que persisten hasta la fecha” (Jiménez, citado por Salgado y cols.; 2012: 131).

El primer hecho es que, en distintas instituciones educativas, se han realizado numerosos estudios referentes a los indicadores subjetivos del *bullying*, de forma internacional, incluyendo países como: Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Portugal, Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia, Nueva Zelanda, China e Israel.

El segundo, es el interés por profundizar desde diferentes direcciones, indagan, sobre las condiciones familiares de la víctima y de los agresores, estudian sobre la dinámica del grupo de alumnos en donde se presenta el *bullying*, buscan las diferencias de género y en cuanto a las formas de pensamiento de los agresores y las víctimas; así como también existe el interés por encontrar formas de intervención tomando en cuenta a la víctima y al agresor.

2.2 Concepto.

Es importante señalar que, en el presente apartado, se pretende definir el concepto de *bullying*, además para tener objetividad en esta investigación, se tomó en

cuenta las aportaciones de Barri y Mendoza, con el propósito de expresar con claridad el concepto de *bullying*.

Aunque el termino *bullying* es un concepto novedoso para la sociedad, el fenómeno en sí es una realidad antigua. Desde el siglo pasado, algunos investigadores ya estudiaban este problema, pero con un término diferente, “acoso escolar”.

Actualmente, la sociedad habla frecuentemente del *bullying*, ya que, “constituye un problema social que refleja la violencia de nuestra sociedad actual, violencia en la que influyen factores familiares, escolares y sociales” (Mendoza; 2014: 1).

Por otra parte, la mayoría de los profesionales creen poder definir el concepto de *bullying*, pero, a decir verdad, es que la mayoría de las veces las personas confunden dicho término con el concepto de violencia escolar.

Por lo cual, es preciso señalar que el *bullying* y violencia escolar no son lo mismo. En el presente apartado se pretende que el lector pueda distinguir un concepto del otro.

En primer lugar, Barri (2013: 18) denomina *bullying* a las “situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en sus grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubs deportivos y casas de colonias”.

Sin embargo, para la presente investigación se tomó en cuenta la definición de Barri (2010: 53) “la palabra *bullying* la tomamos prestada del inglés y deriva del vocablo *bull*, toro, y nos referimos con ella al que protagoniza un acoso entre iguales en niños y adolescentes. 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”.

Por otra parte, Mendoza (2014) menciona tres requisitos que se deben de considerar antes de usar el término *bullying*.

1. La frecuencia: la víctima constantemente será acosada por el agresor, lo que quiere decir que será molestada varias veces durante la clase o en cualquier momento del día.
2. Desequilibrio de poder: el acosador y la víctima no tienen el mismo nivel de poder, en este caso el agresor es quien proyecta más poder que la víctima y esta es consciente de eso, por esta razón es tan complicado que la víctima rompa el silencio.
3. Daño frecuente: el agresor puede causar daño físico, verbal, psicológico y sexual, provocando que la víctima sienta miedo o temor.

Por causa de lo anterior, se establece la diferencia existente entre ambos conceptos: “en la violencia escolar ambos alumnos se sienten dañados y en el *bullying* únicamente la víctima se siente agredida” (Mendoza; 2014: 6).

2.3. Causas del *bullying*

De manera inicial, es importante enfatizar que: el *bullying* “no aparece de repente. La mala relación entre los alumnos va dañando la convivencia entre los escolares poco a poco” (Mendoza; 2014: 16).

Las siguientes situaciones no se presentan de la nada, ni tampoco de un día para otro, las causas del *bullying* “ocurren cuando no existen reglas claras, cuando no hay consecuencias, cuando no hay buenos hábitos ni tampoco orden en el aula, cuando el profesor no planea sus clases y pierde el liderazgo” (Mendoza; 2014: 16).

Por otra parte, la investigadora antes mencionada, realizó otro estudio en donde observó aquellas aulas en donde los alumnos mostraban diversos problemas de conducta, de violencia y *bullying*, de esta forma, encontró ocho causas del *bullying*, las cuales se mencionan a continuación: niños fuera del aula, aula desordenada, clases sin planeación, profesores que se niegan a elaborar diferentes actividades para distintos ritmos de aprendizaje, aulas excluyentes, comportamiento discriminatorio, aulas en las que se ignora las reglas y la idea de creer que nadie se da cuenta de lo que pasa.

Sin embargo, este tipo de conductas provocan un problema que va más allá de una falta de atención o falta de disciplina. Generalmente, las causas del *bullying* comienzan en un nivel de agresión bajo, pero, con el paso del tiempo, los niveles de agresión incrementan.

Mendoza (2011: 19) refiere que el *bullying* “comienza de una forma que incluso podría considerarse inocente, pero que si no la enfrentamos puede escalar hasta producir una herida importante en el otro, pues la intención de la agresión será siempre lastimar al otro”.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

En el presente apartado, la autora expone los factores escolares que facilitan que los alumnos sean participantes del *bullying*, de igual manera, se enlistarán algunas conductas del profesorado que contribuyen con lo mencionado.

Primeramente, los factores de riesgo que facilitan la aparición de los indicadores subjetivos del *bullying* son cinco los cuales se explican a continuación, según Mendoza (2012: 38-39):

1. No planear la clase: “el profesorado no tiene los objetivos, competencias, ni siquiera el material para las actividades de la jornada escolar”.
2. Falta de límites en el aula escolar: “el profesorado tiene colgado el reglamento del aula; sin embargo, cuando se rompe alguna regla no hay ninguna consecuencia”.
3. Conductas que excluyen al alumnado, como: “establecer fila de ‘burros’ y de aplicados, sentar al alumno solo y en el extremo del aula, alejado de los demás compañeros y del pizarrón, argumentando que a ellos si les gusta, hacer equipos

y deliberadamente dejar a alumnos trabajando sin compañía e ignorar a los alumnos que no trabajan o no tienen el ritmo que tienen los otros”.

4. Creencias erróneas del profesorado y directivo: “creer que la violencia y el *bullying* son maneras de forjar el carácter del alumnado, por lo que permiten que se insulten, se digan apodos, se peguen, se empujen, entre otras”.
5. Atribuir el *bullying* a causas externas: “comúnmente directivos, autoridades educativas y profesorado, que no tienen capacitación en el tema, atribuyen el *bullying* a características de la familia, incluso llegan a responsabilizar a los conflictos familiares de la victimización que sufrió el alumno dentro del aula escolar”.

A manera de conclusión, para poder identificar estos factores de riesgo es necesario tomar en cuenta las características escolares, es decir, número de alumnos, cantidad de aulas, la planeación de las clases y monitoreo del profesorado, señala Mendoza (2012).

Los grupos numerosos, son los más aptos para crear grandes problemas, debido a que el profesor puede perder el control de sus alumnos.

De igual manera, si la institución es muy grande y tiene espacios en donde los alumnos tienen oportunidad para ocultarse en espacios como: detrás de los salones, debajo de las escaleras, detrás de los baños o en las canchas. Con mayor razón se debe esperar que los alumnos acosen a los débiles.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

El contexto familiar influye de forma importante para que los adolescentes revelen o callen la situación conflictiva, es por ello que actualmente las escuelas mexicanas inclusivas, buscan una relación entre la escuela, familia y relación estrecha con la sociedad a través las juntas escolares.

Gracias a ello, existe evidencia que permite puntualizar que la comunicación entre la familia y escuela permite evitar que se desarrolle el *bullying*, dentro y fuera de la institución.

Al respecto, Patterson (citado por Mendoza; 2012: 47) “desarrolló la teoría de 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”.

Por otra parte, la misma autora encontró otros factores de riesgo familiares que elevan la probabilidad de que un adolescente sea victimizado. Los cuales se mencionan a continuación: prácticas de educación inadecuadas que pueden ser autoritarias o negligentes, sobre protección familiar, familias disfuncionales, escasa comunicación familiar, la forma en que los padres enseñan a sus hijos a afrontar los problemas, la mala relación entre madre e hija, la combinación de un niño sensible,

prudente y tranquilo con una madre sobre protectora, control emocional de los padres o hermanos mayores y la falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan.

Por último, es importante informar al lector que “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 que se les responsabilice de lo que están viviendo” (Mendoza; 2012: 49).

2.3.3 Factores de riesgo sociales

Como se mencionó en el apartado anterior, en las escuelas mexicanas se encontraron distintos niveles y formas de violencia existentes en la sociedad, gracias a esto se han identificado formas extremas de violencia como abuso sexual o uso de armas; venta y uso de cualquier sustancia dañina a la salud y corrupción, entre otros, por ello los expertos en el tema han realizado investigaciones para identificar variables de la sociedad que pueden identificar los factores mencionados.

Mendoza (citada por Mendoza; 2012: 52) “desarrolló un estudio con adolescentes para explorar la relación entre violencia escolar y *bullying* con la identidad étnica”.

Después del análisis detallado, la investigadora dio a conocer los resultados obtenidos de la siguiente manera:

- “Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican ni se sienten satisfechos con su grupo étnico, no se sienten bien, ni tienen orgullo por sus raíces culturales, lo que produce una mayor probabilidad de participar como agresores y víctimas.
- Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, se empata más con la intolerancia y justifica el uso de la violencia para darles su merecido a personas de las minorías.
- Se identificó que los jóvenes que pertenecen al grupo mayoritario y se sienten muy orgullosos de pertenecer a él, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a personas que perciben diferentes, ya sea por su vestimenta, por su forma de hablar o por sus rasgos físicos” (Mendoza; 2012: 52)

Por último, pero no menos importante, Olweus (2006) explica que las investigaciones extensivas internacionales indican que los adolescentes que ven mucha violencia en televisión, videos e Internet. Se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión.

“Aunque no existen estudios que hayan investigado los posibles efectos de los medios de comunicación en el fenómeno de la violencia entre escolares, es razonable que supongamos, con las pruebas de que disponemos, que estos medios pueden, en cierto grado al menos, elevar el nivel de agresividad por culpa de este tipo de programas” (Olweus; 2006: 65).

2.4 consecuencias del *bullying*

En la actualidad, algunas personas piensan que el acoso escolar solo causa problemas a las víctimas, sin embargo, las investigaciones que se han realizado demuestran que los agresores y los espectadores también sufren consecuencias en el desarrollo psicológico de los adolescentes.

Sin más preámbulos, se dan a conocer las consecuencias que puede provocar el acoso escolar en las víctimas, acosadores y espectadores. En ese orden se realizará un resumen de lo que se encontró en otras investigaciones.

Según Mendoza (2011: 56), las consecuencias para la víctima son: “baja autoestima, actitudes pasivas, problemas emocionales como: cambios bruscos en el estado de ánimo, trastornos psicósomáticos tales como dolores corporales y enfermedades nerviosas. Ansiedad, depresión, pensamientos suicidas, pérdida de interés por la escuela, inseguridad, miedo, fobia, comienzan a evitar ciertas personas o actividades que antes disfrutaban, hasta llegar a desarrollar miedo a salir de casa o fobia a la escuela, actuaciones suicidas”.

Por otra parte, las consecuencias para el agresor son diferentes alguna de ellas son las siguientes: corre el riesgo de generalizar su conducta a otros ámbitos, no puede valorar la forma en que su conducta afecta a las personas, justifica sus acciones violentas, enfrentará dificultades para relacionarse de manera sana, enfrentará dificultades en sus relaciones interpersonales, incluso con sus padres, no son bien

aceptados socialmente ya que, las personas desapruaban socialmente la conducta agresiva (Mendoza; 2011).

En cambio, la misma autora expone que, las consecuencias para los espectadores son diferentes: después de un tiempo aprenden a tolerar situaciones injustas y adoptan una actitud indiferente y egoísta, lo más peligroso es que lleguen a valorar las conductas agresivas de acosador como respetables y aceptables, incluso pueden justificar los hechos de sus actos. Como consecuencia de ello, los espectadores llegan al grado de desensibilizarse ante el sufrimiento de otra persona.

2.5 Tipos de *bullying*

En primer lugar, se realizaron investigaciones con la finalidad de encontrar los diferentes tipos de *bullying* que existen en México, por lo cual se encontró que existen dos diferentes clasificaciones de las formas de agredir o daño a sus iguales.

Varios investigadores interesados en el tema, hicieron el intento por explicar con claridad en qué consisten ambas clasificaciones, sin embargo, se consideró apropiada las aportaciones de Mendoza (2011).

La autora describe en la primera clasificación ocho diferentes modalidades del *bullying*, las cuales se enumeran y se describen brevemente cada una de las modalidades (Mendoza 2011: 26-29):

1. “Bloqueo social: se refiere a las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y la marginación o exclusión.
2. Hostigamiento: conductas que consisten en acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño como: burla, ridiculización y apodos.
3. Manipulación social: son conductas que tienen como objetivo distorsionar la imagen social del niño con la única finalidad de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima.
4. Coacción: se refiere a las conductas que buscan que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad.
5. Exclusión social: conductas que buscan excluir de la participación del niño acosado, como: invitar a todo el salón menos a él, evitar sentarse junto a él, y no seleccionarlo para los equipos de trabajo.
6. Intimidación: conductas enfocadas a asustar, acobardar, amenazar o intimidar.
7. Agresiones: pueden ser directamente hacia la persona o hacia sus propiedades: incluyen conductas como esconder, romper, rayar, maltratar, o doblar sus pertenencias. Así como tomar algo sin su permiso, empujar o pegarle a la víctima.
8. Amenaza a la integridad: se refiere a conductas que buscan perjudicar promedio de amenazas en contra la integridad física del niño y su familia, o mediante la extorsión.

Por otro lado, está la segunda clasificación del *bullying*, también desarrollada por Mendoza (2011), quien considera seis modalidades, las cuales se desarrollan de la siguiente manera:

1. Abuso físico: tipo de conductas que incluyen pegar, empujar, sofocar, estrangular, doblar o torcer los dedos hacia atrás, envenenar, pellizcar, picar con el dedo, jalar el cabello, hacer cosquillas en exceso, morder y apuñalar.
2. El abuso verbal: consiste en el uso de la palabra con crueldad hacia sus iguales, dañando su bienestar moral, físico o mental. Algunas de sus características son las siguientes: intenta lastimar, causar dolor, o herir, involucra intensidad y duración. Se usa para ganar u obtener poder sobre otras personas.
3. Abuso emocional: este tipo de abuso incluye conductas como el rechazar, ignorar, excluir, aislar, aterrorizar, y corromper. El abuso emocional puede ser activo o pasivo y puede ser ligero, moderado o severo. Según Garbarino (citado por Mendoza; 2011), existen cuatro formas de abuso emocional: las cuales son, rechazar, aterrorizar, aislar y corromper.
4. Abuso sexual: según la Oficina De Ofensas Sexuales Juveniles de Chicago (citado por Mendoza; 2011: 34) define el abuso sexual como “interacciones sexuales que involucran niños, con sus pares o con niños menores. Implica coerción, amenazas físicas o psicológicas, son relaciones de explotación y agresivas, y afectan el bienestar físico y psicológico de cualquiera de los participantes”.

5. Abuso fraternal abuso entre humanos: consta de acciones como: rivalidad excesiva entre hermanos, ridiculizar al hermano aprovechando la presencia de visitas en casa, mentir, acusar a un hermano de faltas que no necesariamente son ciertas, para hacerlo quedar mal con otros padres.
6. *Cyberbullying*: este tipo de acoso escolar es nuevo y se refiere al uso de información electrónica y de los medios electrónicos de comunicación como: celular, localizadores, mensajes de texto, correo electrónico, radios, blogs y páginas de la web.

Las conductas preferidas para el acoso por internet que se encontraron fueron: poner apodosos o insultar, robar contra señas de acceso directo a internet, amenazar, enviar fotos vergonzosas, compartir información personal sin autorización y propagar rumores desagradables.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas.

El presente apartado pretende comunicar al lector de manera general en que consiste el perfil de acosadores y víctimas, tomando en cuenta a Barri (2013).

De manera inicial, se destaca que, para hacer un perfil de acosador y víctima, se deben de considerar diversos factores, y un que cada ser humano es diferente del otro, se puede afirmar que si existe un perfil característico para cada participante del *bullying*.

Aunque los acosadores suelen presentar un perfil característico, no significa que se deben de cumplir con todas las características que se mencionarán posteriormente.

“En general, los acosadores provienen de cualquier estrato social, pero todo tienen una serie de rasgos en común. Todos han sido educados con valores como la sumisión y le prepotencia, y no en la igualdad, están acostumbrados a avasallar y a someter a otros” (Barri; 2013: s/p).

Respecto a las víctimas, siempre se afirma que “cualquier persona podría ser víctima, si el acosador es suficientemente potente o sus estrategias para recabar apoyo son suficientemente hábiles” (Barri; 2013: s/p).

2.6.1 características de los acosadores.

En el presente apartado se pretende informar al lector que es un acosador y cuáles son las características que forman parte de un estudiante para considerarlo como acosador o *bully*.

Mendoza (2014: 7) define al agresor o bully de la siguiente manera: “es el alumno que comienza a dirigir las agresiones hacia a un alumno o alumnos en particular (es el que comienza el conflicto)”.

Por otra parte, Mendoza (2011) menciona las características físicas de los acosadores: son generalmente del sexo masculino, tienen mayor fortaleza física y se desarrollan tempranamente en la adolescencia.

La misma autora menciona las características de personalidad de los acosadores. Aunque para esta investigación solo se mencionarán algunas de ellas, las cuales son: se sienten más fuertes que sus compañeros, tienen temperamento agresivo, son impulsivos, poca habilidad social, no controlan sus impulsos, no son empáticos con la víctima, buscan llamar la atención y utilizan el acoso como una forma destructiva de protagonismo para compensar exclusiones o fracasos anteriores.

De acuerdo con Mendoza (2011) las características sociofamiliares de los acosadores son: presentar una integración escolar menor, son menos sociales que los adaptados, pero más populares que sus víctimas, carecen de lazos familiares estables y seguros, escaso interés por la escuela, por lo general existe violencia entre sus padres o en el estilo de crianza hacia los hijos, presentan dificultades para respetar los límites o reglas.

Asimismo, se consideró mencionar algunas características generales del perfil de acosador en señoritas y jóvenes. Para el presente apartado, consideró destacar que el *bullying* es un fenómeno que se desarrolla en ambos sexos, aunque dañan a las personas de diferente manera (Mendoza; 2014).

La forma en que normalmente las señoritas acosan a sus iguales. De acuerdo con Mendoza (2014: 19) se describen algunos puntos importantes.

- Las jovencitas no dirigen la palabra a chicas que llaman la atención por ser bonitas o inteligentes.
- Obligan a sus mejores amigas a que terminen su amistad o les mandan a no hablar con otras compañeras, con la finalidad de tener control sobre ellas.
- Aparecen rumores maliciosos sobre alguna compañera que no les cae bien, para lograr sacarla del grupo.
- Las señoritas obligan a otras jóvenes que aparentemente son más débiles a hacerles la tarea o mandados, usan el chantaje como condición para seguir siendo amigas.

Por otro lado, Mendoza (2014) concluyo en siete puntos la forma en que los alumnos hombres acosan a sus compañeros. A continuación, se dan a conocer a través de una breve lista.

- Los hombres responden a través de golpes sin pensar en las consecuencias.
- Insultan de forma verbal o con señas vulgares.
- Constantemente retan la autoridad.
- Se unen a pandillas con la finalidad de golpear a otros.
- Incitan a otros compañeros a robar, golpear, o alzar la falda a las niñas.

- En algunas escuelas un par de niños organizaban peleas y vendían boletitos a los espectadores.
- Los hombres también amenazan con echarles a la banda de afuera.

2.6.2 Características de las víctimas

En el presente apartado se darán a conocer las características de la víctima, a pesar de que la mayoría de las personas pueden entender y detectar a las víctimas del *bullying*, sin embargo, pocas personas conocen que existen diferentes tipos. Por esta razón, la autora del tema brinda al lector la diferencia existente entre víctimas.

Primeramente, se exponen en breve las características físicas de la víctima: según Mendoza (2011: 49) estas “son menos fuertes físicamente, aunque no siempre es así, pues puede haber niños grandes y más fuertes que le temen a otros pequeños y menudos. Sus rasgos físicos son muy notorios: son alumnos flacos o gordos, narizones, tienen verrugas, lunares, usan gafas”.

Las características de personalidad: “son de raza diferente o de menor nivel socioeconómico, pasan mucho tiempo en su casa, parecen tener intereses intelectuales y son chicos cuyas familias valoran el rendimiento escolar, provienen de familias sobre protectoras, no tienen un grupo de amigos, son adoptados y poco populares en clase” (Mendoza; 2011: 50).

Por otra parte, Mendoza (2011) hizo la diferencia entre dos tipos de víctimas, las cuales nombró como víctima activa y pasiva.

Una víctima activa según Mendoza (2011) también se le conoce como víctima de alta agresividad o proactiva. Esta no es como la imaginan comúnmente, debido a que, como un agresor, pues es desafiante y puede reaccionar de forma violenta, tiene conductas como molestar y desesperar a otros, provocando sin querer la agresión de los demás.

Puede tratarse de niños que padecen hiperactividad e impulsividad y que suelen reaccionar con conductas irritantes para otros.

Este tipo de víctima carece de habilidades sociales y, con frecuencia, no puede comprender los estados afectivos de los demás.

En contraste con lo anterior, Mendoza (2011) nombró a otro tipo de víctima como: víctima pasiva, sin embargo, otros estudiosos la conocen como víctima de baja agresividad; por lo general se trata de personas inseguras, calladas y tímidas o demuestran tener miedo y se encuentran sensibles. Este tipo de personas atraen a sus agresores, aunque ni siquiera hablen.

Este tipo de víctimas inconscientemente buscan provocar lástima ante las demás personas, generalmente están solos o aislados del grupo y siempre son de menor edad que el *bully*.

Salgado y cols. (2012: 137) al igual que otros investigadores, afirman que existen diferentes tipos de víctimas, las cuales se mencionaron anteriormente, sin embargo, “la mayoría de las víctimas se caracteriza por presentar sumisión y pasividad ante su agresor, es decir por mostrar retraimiento ante la situación de violencia”.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Primeramente, los indicadores subjetivos del *bullying*, conforman un tema de investigación que despierta el interés de grandes estudiosos.

Durante la indagación exhaustiva se han encontrado que el *bullying* no solo se conforma de acosador y víctima, sino que también se involucran otros tipos de participantes.

Con la finalidad de informar a otros estudiosos o interesados en el tema, se nombran y se explican en breve el papel que desarrollan.

De acuerdo con Mendoza (2014) otros de los participantes que forman parte del *bullying* son los que se mencionan en seguida.

- El secuaz: es el alumno que continúa agrediendo a la víctima, también se caracteriza por “echar aguas”. Cabe mencionar, que esta persona no agrede a la víctima de forma directa.

- El seguidor pasivo: es el chico que motiva al bully y al secuaz a continuar lastimando a la víctima; también se caracteriza por “echar aguas”. Este no agrede a la víctima de forma directa.
- El observador: es testigo de lo que sucede y no participa directamente, pero tiene miedo a meterse en problemas o convertirse en una víctima, por lo que prefiere permanecer en silencio y mirar hacia otro lado.
- El víctima-acosador: el alumno o profesor desempeña el doble papel, ya que es víctima de un grupo de alumnos y ejerce agresión hacia otro grupo.
- El profesor como víctima o agresor: el maestro juega un papel importante en el ciclo del *bullying*, ya que puede ser víctima del *bullying*, pero, por otro lado, también puede ser el acosador lastimando a los niños con insultos o apodos.

Mendoza (2011) menciona cuatro tipos de observadores los cuales se conocen como: secuaces, reforzadores, ajenos o indiferentes y defensores. Enseguida se explica claramente y en breve el papel que estos participantes llevan a cabo.

- Secuaces: son los amigos, los que siempre acompañan al acosador, no lo detienen y les celebran sus acciones pues temen ser víctimas de él.
- Reforzadores: son los que alientan las relaciones de poder y sumisión y creen que el reforzar estas actitudes les garantiza que no serán víctimas.
- Ajenos o indiferentes: estos son los espectadores que tratan de no llamar la atención. Permanecen neutrales y parece que mandan el mensaje de que están de acuerdo con la agresión.

- Defensores: son aquellos estudiantes que abandonan el papel de espectador y se convierten en estudiantes activos, que apoyan a la víctima, desaprueban la conducta del agresor y denuncian el acoso.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

En la actualidad, se tiene conocimiento suficiente sobre los indicadores subjetivos del *bullying* como para afrontarlo, prevenirlo y detectar a tiempo todo lo relacionado con el problema. Aun así, en este apartado se pretende informar al lector sobre las diferentes estrategias para prevenir el problema desde una etapa temprana.

Por causa de lo anterior, “será necesario disponer de protocolos de detección precoz para poder tener conocimiento de los casos que hubiere en las fases más tempranas posibles” (Barri; 2013: s/p).

Asimismo, el investigador propone que los métodos más funcionales inician desde una observación directa y registrada, hasta la aplicación de test psicológicos u otros instrumentos existentes en el mercado, incluso en ocasiones especiales se puede realizar un instrumento hecho por uno mismo, con la finalidad de que el instrumento se aplique lo más pronto posible. “Cuanto más precoz sea, mejor pronóstico tendrá su abordaje” (Barri; 2013: s/p).

En el siguiente apartado se desarrollaron de forma detallada las estrategias para prevenir y afrontar el *bullying* en tres principales ámbitos: escolar, familiar y terapéutico.

2.7.1 Estrategias escolares

En el presente apartado se presentarán algunas estrategias que ayudarán a prevenir, detectar y solucionar problemas de *bullying* dentro de las escuelas.

Es importante reconocer que, desde las primeras etapas, los niños demuestran diversas manifestaciones de carácter, el cual puede ser dócil o agresivo.

Con el paso del tiempo, estas manifestaciones de la conducta se ejercen de manera inconsciente y cada vez es menos probable que sean conscientes del daño que pueden ocasionar a otros niños.

Por otra parte, es prudente mencionar que la escuela se considera como el segundo hogar de los jóvenes, pues ayuda a formar las emociones de los niños, al mismo tiempo la institución refuerza normas éticas y valores fundamentales para la sana convivencia (Cobo y Tello; 2014).

Además de ello, la institución se encarga de satisfacer aspectos que tienen que ver con dos ámbitos importantes en el desarrollo del ser humano: el primero, es la

creación de formas de interacción social, y el segundo: la adquisición de conocimientos.

Cobo y Tello (2014) plantean cinco pasos que la institución debe considerar como estrategias escolares que ayudarán a desarrollar un ambiente saludable para el alumnado.

Por lo cual, “en primer momento, lo más importante es informar de manera adecuada qué es el *bullying*” (Cobo y Tello; 2014:137) con lo cual se brinda confianza a todos los alumnos, ya que se tomarán medidas para prevenir o contrarrestar el problema.

El segundo paso es la evaluación: para que esta sea confiable, es necesario aplicar instrumentos tanto a los alumnos como a los maestros y directivos, con la finalidad de conocer un panorama objetivo del fenómeno que se tendrá que trabajar durante un tiempo determinado.

A través de los instrumentos los alumnos tendrán la libertad de expresar la verdad de lo que pasa cuando parece que nadie ve lo que sucede.

Las víctimas tendrán la oportunidad de romper el silencio a través de un instrumento de papel y lápiz, los observadores podrán delatar a los acosadores.

El tercer paso: se propone que primero se trabaje con los profesores, pues ellos tienen la responsabilidad de dar el ejemplo a sus alumnos, además, como autoridades tienen la responsabilidad de detectar los problemas de acoso escolar.

Los profesores deben hacer una mesa redonda en donde todos los docentes hagan aportaciones prácticas para evitar situaciones de *bullying*, y deben de hacer un compromiso con toda la comunidad escolar con relación al proyecto anti-*bullying*.

Cuarto paso: evaluación posterior, los instrumentos que se aplicaron en la primera evolución deberán de aplicarse nuevamente, asegurándose que se está midiendo y evaluando exactamente lo mismo que la ocasión pasada, con el objetivo de hacer una comparación y revisar los resultados, es para conocer en qué medida se ha solucionado el problema.

Cobo y Tello (2014) mencionan que diferentes autores piensan que para obtener resultados que aseguren que el problema no existe, deben de pasar años de trabajo continuo con un programa anti-*bullying*, de esta manera, el problema no resurgirá se tendrá la certeza de que efectivamente no existe más.

Por esta razón, es necesario conocer el Quinto paso: realizar un programa permanente y se debe considerar con una planeación anual en donde se incluya lo siguiente: una o dos conferencias relacionadas con el tema para los alumnos, maestros y padres de familia, por lo menos cuatro actividades al año, con los alumnos, para seguir reforzando el tema.

De igual manera, se debe mantener un proceso de vigilancia, reforzar la importancia de hacer la denuncia en caso de acoso escolar, y finalmente, contar con un espacio en donde alumnos, maestros y padres de familia, expresar dudas, preguntas o aclaraciones y denuncias.

Mendoza (2012) recomienda algunas estrategias para ayudar a controlar el enojo de los estudiantes.

1. Los profesores deben animar a los alumnos a expresar su enojo y a poner sus sentimientos en palabras, debe explicarse a los niños que no es malo estar enojado, pero hacer hincapié en que la forma de su hablar se debe modificar.
2. Se recomienda hacer ejercicios físicos, con el objetivo de disipar la energía del grupo.
3. Educar en valores para que los adolescentes formen un sistema de creencias a favor del anti-*bullying*, desarrollar reglas de conducta y comportamiento que brinden una guía razonable y aceptable para la convivencia.

De acuerdo con Matthews y Matthews (2012 s/p), se recomienda: “Si eres un observador: ármate de valor y con respeto pídele al *bully* que se detenga por favor, hazle saber que no tiene derecho de molestar a su compañero. Luego puedes pedirle a la víctima que se retire de ese lugar junto contigo. Hazle saber a la víctima que tú estás con él para ayudarlo”.

2.7.2. Estrategias familiares

La familia es la base para lograr hacer una intervención adecuada cuando los hijos son parte del acoso escolar. Ahora bien, no solo se trata de que los familiares de las víctimas sean capaces de detectar los posibles ataques del acoso, también se pretende incluir a los padres de los adolescentes que desarrollan el papel de agresor, para que ellos como padres produzcan cambios en los valores de los hijos, para que ese cambio se refuerce y se retroalimente en el seno familiar.

Para el desarrollo del presente apartado, se tomaron en cuenta algunas recomendaciones para los padres de familia, que funcionarán como estrategias, considerando a Mendoza (2012).

Tomando en cuenta la primera recomendación, las familias que tienen más de un hijo deberían de aprovechar las oportunidades de rivalidad que existen entre hermanos, de esta manera los educarían para que, desde pequeños, enfrenten los problemas de forma saludable, es decir, sin dañar o lastimar a sus iguales.

Mendoza (2011) señala que es una responsabilidad de los padres enseñar a sus hijos a desarrollar una amistad basada en el respeto a los derechos del otro, de esta manera, el hijo será educado para controlar sus impulsos y esto les ayudará en el futuro, ya que podrán adaptarse a cualquier situación que se presente.

Mendoza (2011) afirma que, hablar en casa acerca del *bullying*, de los agresores y de las víctimas, hará que los hijos sean conscientes de los efectos y consecuencias que acarrea este fenómeno.

Del mismo modo, los padres dan herramientas suficientes para que sus hijos sean capaces de enfrentar el problema por si solos, o por lo menos tendrán la confianza de romper el silencio y en algunas ocasiones serán capaces de denunciar el *bullying* ante los adultos o las autoridades que conozcan.

Además de ello, los padres, al estar frente a los compañeros de sus hijos, deberán repudiar el *bullying* y desaprobarlo, no aceptar bajo ninguna circunstancia conductas que dañen a otra persona.

Mendoza (2011) recalca que, sobre todo, un padre debe ser cuidadoso al tratar de intervenir directamente con los niños que molestan a su hijo, porque en algunas ocasiones envían mensajes a los agresores, afirmándoles que sus hijos son débiles y que no son capaces de defenderse. Si el agresor recibe ese mensaje, lo más probable es que aproveche los momentos en que el niño se encuentre solo para acosarlo.

También los padres pueden ayudar en el ámbito escolar. Mendoza (2011) menciona que los padres deben asistir a las sesiones informativas, conferencias o talleres contra el *bullying*, deben apoyar al colegio en las campañas contra el acoso escolar, reforzando y revisando los conceptos revisados en la escuela.

Mendoza (2012) resume en cinco puntos lo que puede hacer la familia: primero, asegurarse de que las experiencias familiares brinden un ambiente positivo y no tóxico; estar disponible, accesible y receptivo a las necesidades del adolescente; transmitir valores importantes como el control de impulsos, el respeto a uno mismo y desarrollar habilidades sociales.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

Cuando los jóvenes han sido víctimas del acoso escolar, es muy difícil aceptar que son los timados, incluso les cuesta romper el silencio aun cuando las heridas son visibles, en ocasiones llegan a aceptar que ellos son culpables de lo que les está pasando.

Barri (2013: s/p) señala que “es preciso crear un clima de confianza que incluya una actitud colaboradora y comprensiva ante cualquier situación negativa que haya experimentado el menor y no juzgar en ningún momento su actitud”.

Algunos profesionales podrían ser de gran ayuda para intervenir en situaciones de *bullying*, sin embargo, todo lo verán desde perspectivas diferentes.

En cambio, el psicólogo es una pieza clave para resolver casos de *bullying*, tiene la responsabilidad de escuchar y empatizar con la víctima, además de ello, es capaz de implementar estrategias que ayudarán al sujeto para que resuelva sus problemas.

Barri (2013) menciona que, aunque sea evidente, el psicólogo primeramente debe preguntar el motivo de consulta, esto le dará pauta para conocer cómo, cuándo y dónde ocurrieron los hechos, esto le dará pauta al profesional para conocer la percepción subjetiva del sujeto.

El psicólogo deberá de ser capaz de “discernir cuánto hay de realidad en el relato de nuestro paciente y dejarlo hablar y hacer preguntas tan solo para aclarar completamente algunas de sus aportaciones y para centrar determinados aspectos del tema” (Barri; 2013: s/p).

El mismo autor recomienda como necesario, que el profesional no se conforme con el hecho de que el paciente haga catarsis, en cambio, exhorta y anima al psicólogo a vaya más allá del diagnóstico o del tratamiento.

Es importante enfatizar las palabras de Barri (2013: s/p) “como profesionales debemos tener conocimiento de las características del acoso escolar y, sobre todo, las características de las víctimas, antes y después de vivirlo”

Finalmente, los psicólogos “no podemos generalizar, pero sí afirmar que las víctimas de *bullying* presentan perfiles diferentes antes y después de sufrir las situaciones de acoso escolar” Barri (2013: s/p).

En conclusión, se realizó una investigación de los antecedentes de los indicadores subjetivos del *bullying*, posteriormente se definió el concepto de esta

variable; se dio a conocer que se tomó prestada del inglés y se deriva del vocablo *bull*, toro, que se refiere al que protagoniza un acoso entre iguales.

Además, se expuso que existen tres requisitos que se deben de considerar para llamarse *bullying*, los cuales son: frecuencia, desequilibrio de poder y el daño frecuente, el cual puede ser físico, verbal o psicológico.

Por otra parte, este fenómeno llega a tener consecuencias en la víctima, el acosador y el espectador. De esta manera, se expuso que las consecuencias de la víctima van desde baja autoestima hasta prácticas suicidas; para el acosador, van desde generalizar sus conductas dañinas, hasta la desaprobación social; en el caso del espectador, van desde adoptar una actitud indiferente y egoísta, hasta desensibilizarse ante el sufrimiento de otra persona.

Cabe mencionar que se encontraron con diferentes tipos de *bullying*, como: abuso físico, verbal, emocional, sexual y *ciberbullying*. A partir de esta información, se desarrolló un perfil del acosador, un perfil para la víctima y las características de otros tipos de participantes en el acoso escolar.

Finalmente, se desarrollaron estrategias útiles de prevención y afrontamiento en el área escolar, familiar y terapéutico.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En las páginas siguientes se dará a conocer el proceso metodológico que se realizó para la investigación. El desarrollo de este capítulo se divide en dos apartados importantes: el primero consta de una descripción metodológica, en donde se hace mención de los pasos que se realizaron para el proceso de estudio.

El segundo apartado se conforma por el análisis e interpretación de la recogida de los datos, obtenidos a través de los instrumentos psicométricos y estandarizados que se aplicaron para la comprobación de la hipótesis de ambas variables. Luego de esto, se procederá a una breve descripción de la correlación existente entre las variables.

3.1 Descripción metodológica.

En este apartado se determinan los principales aspectos de la estrategia metodológica, que permitieron la construcción de los ocho objetivos planteados al inicio del presente estudio. Esto incluye el enfoque, el diseño del estudio, su tipo y su alcance.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

La indagación presente, posee cualidades propias al enfoque cuantitativo; de acuerdo con Hernández y cols. (2014) algunas de las principales peculiaridades propias del enfoque mencionado, son las siguientes:

1. Necesidad de medir y evaluar magnitudes de los fenómenos que se consideraron como problemas de investigación, considerando en qué medida ocurren y en con qué frecuencia se manifestaron los fenómenos.
2. Se expone el planteamiento del problema sobre el fenómeno, de manera concreta y delimitada.
3. Revisión de literatura, con la finalidad de construir el marco teórico que ayudará a la autora a formular hipótesis de sus variables.
4. Recolección de los datos por medio la aplicación de instrumentos estandarizados, con la finalidad de que la investigación sea válida, creíble y objetiva.
5. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante cantidades que se deben analizar con métodos estadísticos.
6. La investigación cuantitativa se conforma de una interpretación, basándose en el conocimiento previo que se tiene del tema. La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.

7. Para este enfoque, los datos generados deben poseer los estándares de validez y confiabilidad.
8. La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible, es decir, el investigador no debe influenciar ni manipular fenómenos, sus creencias, temores y deseos no deben interferir en los resultados.

3.1.2 Diseño de investigación no experimental

La presente investigación tiene un diseño no experimental. En este apartado se pretende informar al lector brevemente en que consiste este diseño, además, se considera a Hernández y cols. (2014) para explicar en qué consiste el diseño mencionado, por último, se pretende justificar claramente la razón por la cual en este estudio no se experimentó.

Para dar inicio, es necesario enfatizar que, en un estudio no experimental, el investigador no genera ni manipula o influye en la población o en el ambiente con el que se trabaja, la única responsabilidad que tiene el investigador es observar la situación en su ambiente natural, así como observar los efectos sin influir directamente en las variables.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014: 152) la investigación no experimental se define de la siguiente manera: “son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos.”

Mertens (citado por Hernández y cols.; 2014) señala que la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o deben ser manipuladas.

Por esta razón, para esta investigación se eligió el diseño no experimental, debido a que en ningún momento en el proceso de la recolección de los datos el investigador influyó en los resultados o análisis. Además, no se tiene el objetivo de experimentar o someter a la población a situaciones desconocidas.

3.1.3. Diseño transversal

A través del tiempo, distintos investigadores han considerado diversos criterios para catalogar la investigación no experimental.

Los diseños no experimentales se pueden clasificar en dos: transversales y longitudinales. El primero se conoce por su dimensión temporal o porque en un solo momento se observó el fenómeno durante la recolección de datos.

El segundo es todo lo contrario, su estudio es por un tiempo largo, que incluye años de investigación en diferentes etapas o temporadas del fenómeno.

En concreto, Hernández y cols. (2014) definen la investigación transversal o transeccional como una investigación que recolecta datos en un solo momento y en un tiempo único. Su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interpretación en un momento dado.

Por esta razón, se consideró que la investigación no experimental- transversal es apropiada, debido a que se observó a los participantes en un solo momento en un tiempo específico.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos solo se aplicaron en una sola ocasión y en un momento determinado debido a que no se pretende conocer la evolución o los cambios que los alumnos tienen conforme pasan los años. Es decir, el objetivo es conocer cómo se encuentran los alumnos ante los fenómenos estudiados en ese preciso momento.

3.1.4. Alcance correlacional.

Hernández y cols. (2014) definen el estudio correlacional como la asociación existente entre la variable A y variable B, mediante un patrón predecible para una población específica.

Para agregar credibilidad al presente estudio, se tomó en cuenta que, para evaluar el grado de asociación entre las variables, estas primero se examinaron por separado y después se cuantificaron los resultados, por último, se hizo un análisis detallado de los resultados; luego de la interpretación se estableció la vinculación o relación entre ambas variables.

Cabe señalar que la autora del presente estudio se aseguró que ambas variables se aplicarían en los mismos sujetos y en una sola ocasión, quiere decir que se midieron o evaluaron dos fenómenos diferentes, pero con la misma población.

Por otra parte, la utilidad principal de los estudios correlacionales es tener una idea de cómo se puede llegar a comportar el fenómeno a evaluar. Una vez que se conoce el comportamiento, se tiene el conocimiento de la forma en la que se puede comportar una variable al ser vinculado con otra variable.

La correlación de las variables puede ser positiva o negativa. La primera significa que los alumnos con valores altos en la primera variable también tendrán que mostrar valores altos en la segunda variable; una correlación negativa significa que los alumnos con valores elevados en una variable tendrán a mostrar valores bajos en la otra variable.

Por otra parte, es necesario mencionar que existe la posibilidad de que no exista correlación entre las variables, esto quiere decir que los valores de los alumnos son distintos en todos los sentidos, por lo que se observarán resultados fluctuantes y que no siguen ningún patrón sistemático común, como en la correlación positiva o negativa.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para lograr mayor objetividad, en el presente apartado se darán a conocer al lector los dos requisitos necesarios que todo instrumento debe tener. Tales exigencias son confiabilidad y validez, estas se explican brevemente de la siguiente manera.

Para Hernández y cols. (2014: 200) la confiabilidad de un instrumento de medición “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales”.

Por validez, “se entiende el grado en que un instrumento mide realmente lo que pretende medir” (Hernández y cols.; 2014: 200).

Ya mencionado en que consiste la confianza y la validez de un instrumento, se procede a la descripción psicométrica de los instrumentos empleados en el presente estudio.

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

El instrumento ya mencionado se conforma por cinco escalas las cuales son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad

y estado de ánimo. Es importante señalar que la sumatoria del primero cuatro escalas que conforma el coeficiente emocional.

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

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

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

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

De igual manera, para la variable de acoso escolar se utilizó una prueba llamada Escala INSEBULL, esta se enfoca a la evaluación de los indicadores

subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho instrumento es examinar el maltrato entre iguales (Avilés y Elices; 2007).

Esta prueba se conforma de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme. Particularmente, para esta investigación solo se utilizó el autoinforme.

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

El auto informe permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- a) Intimidación: es el grado de percepción y conciencia que el alumno / alumna expresa como protagonista/ agresor en situaciones de *bullying*.
- b) Victimización: es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones de *bullying*.
- c) Solución moral: es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que se hace el sujeto ante la situación del maltrato.
- d) Red social: es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- e) Falta de integración social: expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.

- f) Constatación del maltrato: es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos del maltrato y su causa.
- g) Identificación en participantes del *bullying*: grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos del maltrato de maltrato
- h) Vulnerabilidad escolar ante el abuso: expresión de temores escolares ante el maltrato.

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

3.2 Población y muestra.

Según Hernández y cols. (2014: 174) se entiende que una población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

Igualmente, se señala que la muestra es un subgrupo de la población, en otras palabras, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido por sus características en común al que se llama población, según afirman Hernández y cols. (2014).

A su vez, por unidad de muestreo se define como un sujeto que pertenece a la muestra de la población de estudio que será evaluado.

3.2.1 Descripción de la población.

La población que se determinó para el presente estudio está conformada por los estudiantes de la Escuela Secundaria No. 80., del turno matutino, forman parte del ciclo escolar 2016-2017. Los alumnos y alumnas tienen una edad entre 13 y 14 años de edad, estabilidad económica media-baja y solo se dedican a sus estudios.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo.

Existen dos tipos de muestra: una se conoce como probabilística y la otra como no probabilística. En el presente apartado se pretende explicar en qué consiste cada una de ellas, posteriormente, solo una se tomó en cuenta debido a las características de esta investigación.

Primeramente, Hernández y cols. (2014) entienden la muestra probabilística, como un pequeño grupo de la población en donde todos los alumnos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para ser parte de la muestra.

Por otra parte, se conceptualiza la muestra no probabilística o también llamada como muestra dirigida, como el procedimiento de selección intencional, tomando en cuenta las características particulares de la investigación.

Sin embargo, en el caso de esta investigación, el tipo de muestra es no probabilística, debido a que, de forma intencional, la investigadora eligió únicamente a

30 alumnos de 2° grado y 90 alumnos de 3° grado. En total participaron cinco grupos, los cuales fueron: 2° “A”, 3° “A”, 3° “B”, 3° “E” y 3° “F”.

Según Hernández y cols. (2014: 190) la ventaja de una muestra no probabilística, desde una visión cuantitativa es “su utilidad para determinados 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 de problema”.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Para que la presente investigación de carácter científico obtenga validez, debe ser sustentada en diferentes aspectos como los instrumentos utilizados, la metodología y los procedimientos llevados a cabo para recabar la información, por esto, resulta indispensable que esta investigación científica reporte a detalle los procesos seguidos para la recolección, estructuración y análisis de la información.

El origen de la idea de investigación surgió con el deseo de investigar a una población de adolescentes, luego de esto, se dio la tarea de pensar en las posibles problemáticas que actualmente los estudiantes pueden enfrentar.

Para que la investigación tuviera ese toque de novedad y relevancia, se descartaron varias opciones que al parecer son temas muy estudiados por otros

científicos, de esta manera se confirmó el estudio de las competencias emocionales y su relación con el *bullying*.

El planteamiento del problema se redacta a partir de las ideas, creencias y experiencias que los ciudadanos de las colonias vecinas tienen en relación con el comportamiento de los estudiantes de la secundaria mencionada en el título de la investigación.

La elaboración del marco teórico se desarrolló a partir de información confiable procedente de libros, revistas y páginas electrónicas de Internet, de prestigiosos escritores, dicha información fue otorgada por los encargados del diplomado de investigación.

El marco teórico está compuesto de tres capítulos: el primero corresponde a la primera variable de investigación que es competencias emocionales, los temas que se incluyeron son los siguientes: las emociones y su clasificación, el desarrollo de las competencias emocionales en distintos ámbitos de la vida actual y la evaluación de las mismas.

El segundo capítulo es referido a la segunda variable de investigación que corresponde al *bullying*, los temas que se incluyeron son los siguientes: antecedentes, concepto y causas del *bullying*, además de sus tipos, características, estrategias de prevención y afrontamiento.

Posteriormente, se estructuró la descripción metodológica; por practicidad, se utilizó el enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue no experimental, transversal y el alcance de investigación es correlacional no causal. Asimismo, se describió que la población de estudio fue la Escuela Secundaria Técnica N° 80. El proceso de muestreo es no probabilístico, debido a que la investigadora eligió los grupos estudiados.

Los procesos que se obtuvieron que seguir para lograr estudiar a dicha población fueron los siguientes: primero, investigar si en la institución permiten la realización de investigaciones; en segundo lugar, se investigó si la escuela tendría clases durante toda la semana; posteriormente la investigadora se presentó a la institución y se reunió con el director para presentarle el plan de investigación, mostrándole los beneficios que la institución recibiría. El director otorgó el permiso informándole a la trabajadora social que le permitiera a la autora aplicar instrumentos psicométricos a 120 alumnos. La trabajadora social habló con los maestros correspondientes, para que le permitieran utilizar su hora de clase para la recolección de datos.

Los instrumentos se aplicaron en cinco grupos de forma colectiva, durante su horario de clases. Cada grupo en diferente horario y en distinto día de la semana.

Los alumnos trabajaron en silencio y de forma individual, se contestó sin prisas, el tiempo fue adecuado, en algunas ocasiones los sujetos tomaron la palabra para expresar sus dudas, además, no hubo interrupciones de agentes externos.

Para el instrumento de Perfil de Competencias Emocionales se calificó con la plantilla indicada en el test, sumando el puntaje de cada subescala, posteriormente se calcularon los puntajes T.

En la prueba INSEBULL se marcaron las respuestas en la hoja de autoinforme, posteriormente los datos fueron capturados en una hoja de cálculo de Excel.

La estructura que se siguió para poder hacer el vaciado de datos fue la siguiente: los datos de las dos variables se vaciaron en una matriz, en una hoja de cálculo que contenía el nombre de los alumnos y los puntajes obtenidos en cada subescalas de los dos instrumentos utilizados.

Finalmente, la forma que se procedió para realizar el análisis e interpretación de los datos estadísticos fue de la siguiente manera: fue necesario ordenar los instrumentos, con sus correspondientes subescalas; se calcularon las medidas de tendencia central, la media, mediana y moda; además, se utilizó una fórmula para obtener la desviación estándar. Por último, se utilizaron diferentes fórmulas que arrojaron información como datos preocupantes, el coeficiente de correlación “r” de Pearson, la varianza de factores comunes y finalmente, el porcentaje de correlación existente de ambas variables.

3.4 Análisis e interpretación de resultados.

Gracias a la recolección de los datos estadísticos obtenidos, mediante la aplicación de las pruebas psicométricas utilizadas, se procede al análisis e interpretación de los resultados.

El análisis de resultados se organiza en categorías las cuales son tres: en la primera de ellas se presentan los resultados obtenidos, refiriéndose a la variable de competencias emocionales; en la segunda categoría se describen brevemente los hallazgos en relación a la variable de acoso escolar, por último, en la tercera categoría se pretende informar al lector la interpretación que la autora realizó, de acuerdo con los datos estadísticos encontrados en cuanto la relación expresada entre las variables estudiadas.

Para el análisis de las dos variables se efectuaron dos procedimientos. En el primero de los cuales se trabajó con tres medidas de tendencia central, las cuales son: media, mediana y moda, también se trabajó con una desviación estándar. En el segundo se observó del porcentaje referido a casos preocupantes desde la perspectiva psicológica.

3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80 de Apatzingán, Michoacán

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

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

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

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 47. La media, según Elorza (2007) es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas. De igual modo, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. Este valor fue de 46.

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 43.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma 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 9.0.

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

Se obtuvo el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 43, una mediana de 45 y una moda representativa de 45. La desviación estándar fue de 4.9.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de, 44 una mediana de 46 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 8.9.

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

En la escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 47, una mediana de 48 y una moda de 44. La desviación estándar fue de 10.1.

La escala de manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, 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 43. Una mediana de 44 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 9.7.

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 88, una mediana de 86 y una moda de 86. La desviación estándar fue de 21.

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

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

A partir de los datos estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de las competencias emocionales se ubica dentro de los rangos normales, aunque por debajo del puntaje T 50 o el coeficiente emocional de 100, es decir, con tendencia hacia los puntajes bajos.

Asimismo, los puntajes de desviación estándar indican que hay poca dispersión en los niveles entre los sujetos.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 23% de los sujetos se ubican por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje de sujetos es de 33%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 36%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala estado de ánimo es de 37%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 35%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que hay un número considerable de casos que traen puntajes bajos en esta variable, lo cual amerita la atención de este fenómeno a nivel institucional.

3.4.2 Los indicadores subjetivos del *bullying* en la población de estudio.

De acuerdo con lo señalado por Gómez (2013), el término *bullying* se define como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño sobre otro u otros, incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como: bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas con connotaciones sexuales y desde luego, agresiones físicas.

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

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying* (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 100, una mediana de 97, una moda de 88 y una desviación estándar de 9.3.

Por otra parte, la escala 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 del maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 98, una mediana de 96, 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 puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 103, una mediana de 101, una moda de 99 y una desviación estándar de 9.9.

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 fueron: una media de 97, una mediana de 97, una moda de 89 y una desviación estándar de 10.3.

La escala de constatación social del maltrato señala el grado de conciencia de las situaciones de los hechos de maltrato y su causa (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos fueron: una media de 118, una mediana de 115, una moda de 112 y una desviación estándar de 8.4.

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 98, una mediana de 98 una moda de 81 y una desviación estándar de 8.5.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 99, una mediana de 99, una moda de 85 y una desviación estándar de 12.0.

La escala 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 109, una mediana de 108, una moda de 102 y una desviación estándar de 6.9.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 102, una mediana de 101, una moda de 103 y una desviación estándar de 13.3.

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 de *bullying* se presentan por lo general en un nivel normal, destacando las escalas de constatación y total previsión del maltrato.

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 10% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 8; en la victimización, el 13%; en la de inadaptación social, el 3%; en la de constatación del maltrato el 0%; en la que respecta a la identificación fue de 2%; en la de vulnerabilidad, el 15%; respecto a la falta de integración social, 21%; finalmente en la escala sintetizadora de total previsión maltrato el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 19. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que no hay demasiados casos preocupantes sobre este fenómeno.

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.

Garaigordobil y Oñederra (2010: 243-256) realizaron un estudio exhaustivo acerca de la inteligencia emocional en víctimas y agresores del *bullying*, donde el objetivo principal fue analizar las relaciones existentes entre ser agresor o víctima de *bullying*, con parámetros asociados a la inteligencia emocional.

Los resultados obtenidos fueron dos: uno de ellos es que los adolescentes que habían sufrido de *bullying*, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, insuficiente autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad. El segundo resultado mostro que los adolescentes que tenían un alto nivel de conductas antisociales-delictivas, mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia.

Sánchez y cols. (2012), a la luz de los estudios revisados, concluyeron que tanto los agresores como las víctimas presentan escasa competencia emocional en áreas diferentes. Los resultados de los agresores se describen como los que se desconectan moralmente de la situación con base en motivaciones egocéntricas y altos niveles de orgullo e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno. En el caso de las víctimas, las mayores dificultades son: regulación emocional y percepción de control.

Bisquerra y Pérez (2007) señalan que, en varios estudios realizados, lo que más se destaca es que a medida en que los niños o jóvenes adquieren competencias emocionales, el comportamiento adquiere consecuencias positivas.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Técnica Número 80, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación 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 mencionada existe una ausencia de correlación de acuerdo con la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de intimidación no hay relación.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0.08 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y esta escala 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 -0.05 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y dicha escala 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 no hay relación.

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de inadaptación social existente un coeficiente de correlación de -0.22 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala referida, existe una correlación negativa media. El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de adaptación social hay una relación del 5%.

Por otro lado, entre el coeficiente emocional y la escala de constatación maltrato existente un coeficiente de correlación de -0.01, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y la escala considerada, existente 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 maltrato no hay relación.

Entre el coeficiente emocional y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0.11 de acuerdo con la “r” de Pearson. Esto significa que el coeficiente emocional y esta escala existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de identificación hay una relación del 1%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.08 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y tal escala, 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 vulnerabilidad hay una relación del 1%.

Entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social, existe un coeficiente de correlación de -0.12 de acuerdo con prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala de falta de integración social existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de 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 existente un coeficiente de correlación de -0.06 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 0.00, lo que significa que el coeficiente emocional y la escala de total previsión maltrato, no hay relación.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre las 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 relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores subjetivos del *bullying*.

A partir de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo que afirma que: Las competencias emocionales tienen relación significativa con el *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.

CONCLUSIONES

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

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

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

A su vez, el objetivo de campo establecido para la segunda variable, *bullying*, se cubrió a plenitud al aplicar el test denominado INSEBULL.

De esta forma, con la consecución de la totalidad de los objetivos particulares, se logró cubrir exitosamente el objetivo general del presente estudio, es decir, se consiguió determinar en qué medida se relacionan las competencias emocionales y el

bullying en los alumnos en la Escuela Secundaria Técnica N° 80, de Apatzingán, Michoacán.

Es de subrayar que no se corroboró la hipótesis de trabajo en los casos de la relación entre subescalas del test de Perfil de Competencias Emocionales y las subescalas de la prueba INSEBULL.

Para finalizar, se recomienda a la Escuela Secundaria Técnica Número 80 que continúe con la disponibilidad para permitir que otras investigaciones se realicen, además, se sugiere que se sigan impartiendo las mismas técnicas y estrategias de trabajo que han utilizado hasta el momento, ya que la escuela se encuentra en niveles saludables psicológicamente hablando, al no encontrar porcentajes preocupantes respecto a las competencias emocionales y el *bullying*. Esta recomendación se realiza con la finalidad de que la institución permanezca en las mismas condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

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

Barri Vitero, Ferran. (2010)
SOS Bullying.
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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MESOGRAFÍA

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

“Las competencias emocionales”.

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

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

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

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

Revista iberoamericana de Educación.

Recuperado de

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

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

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

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

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

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

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

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

Ugarriza, Nelly. (2001)

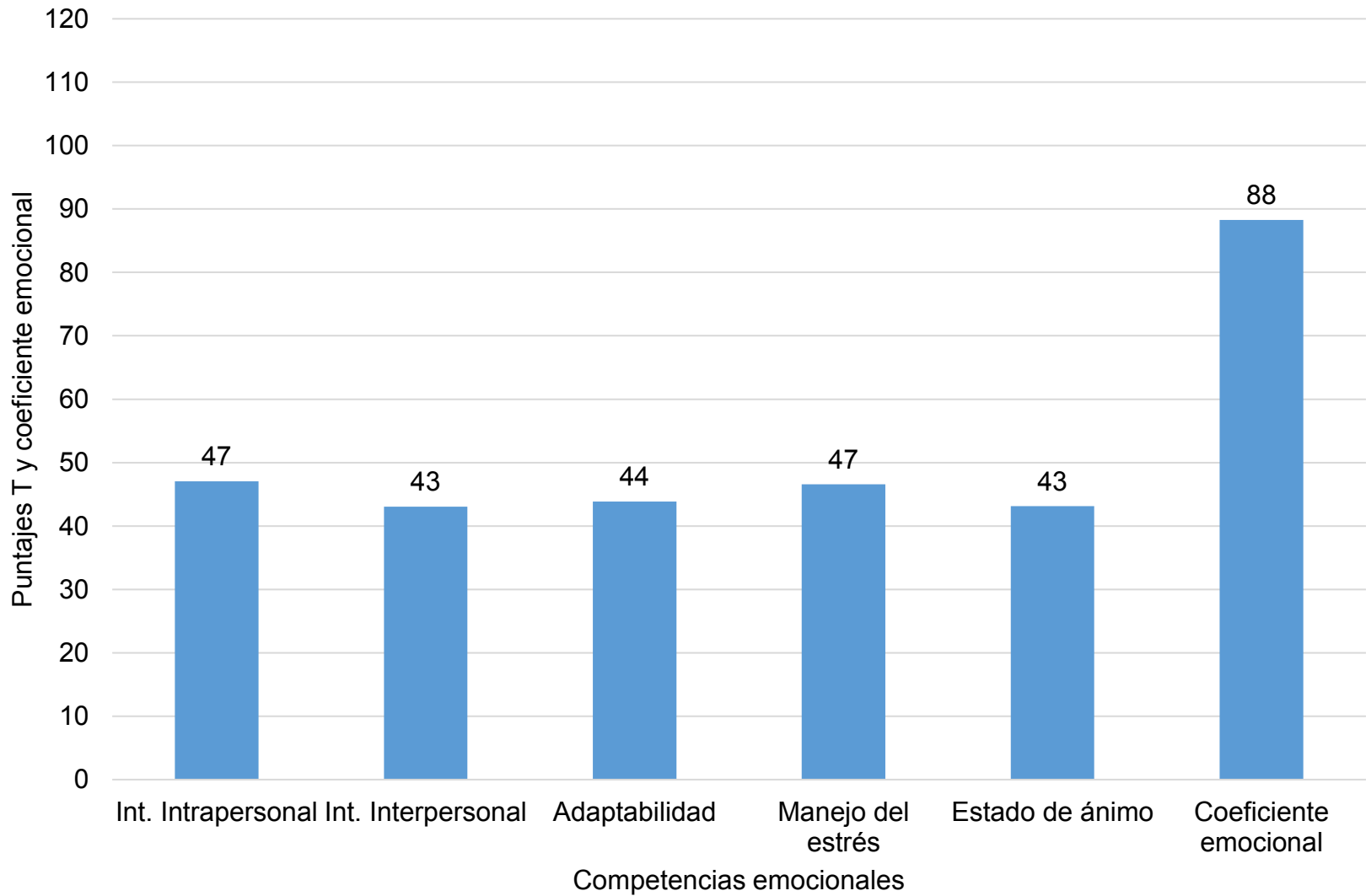
“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.”

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

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

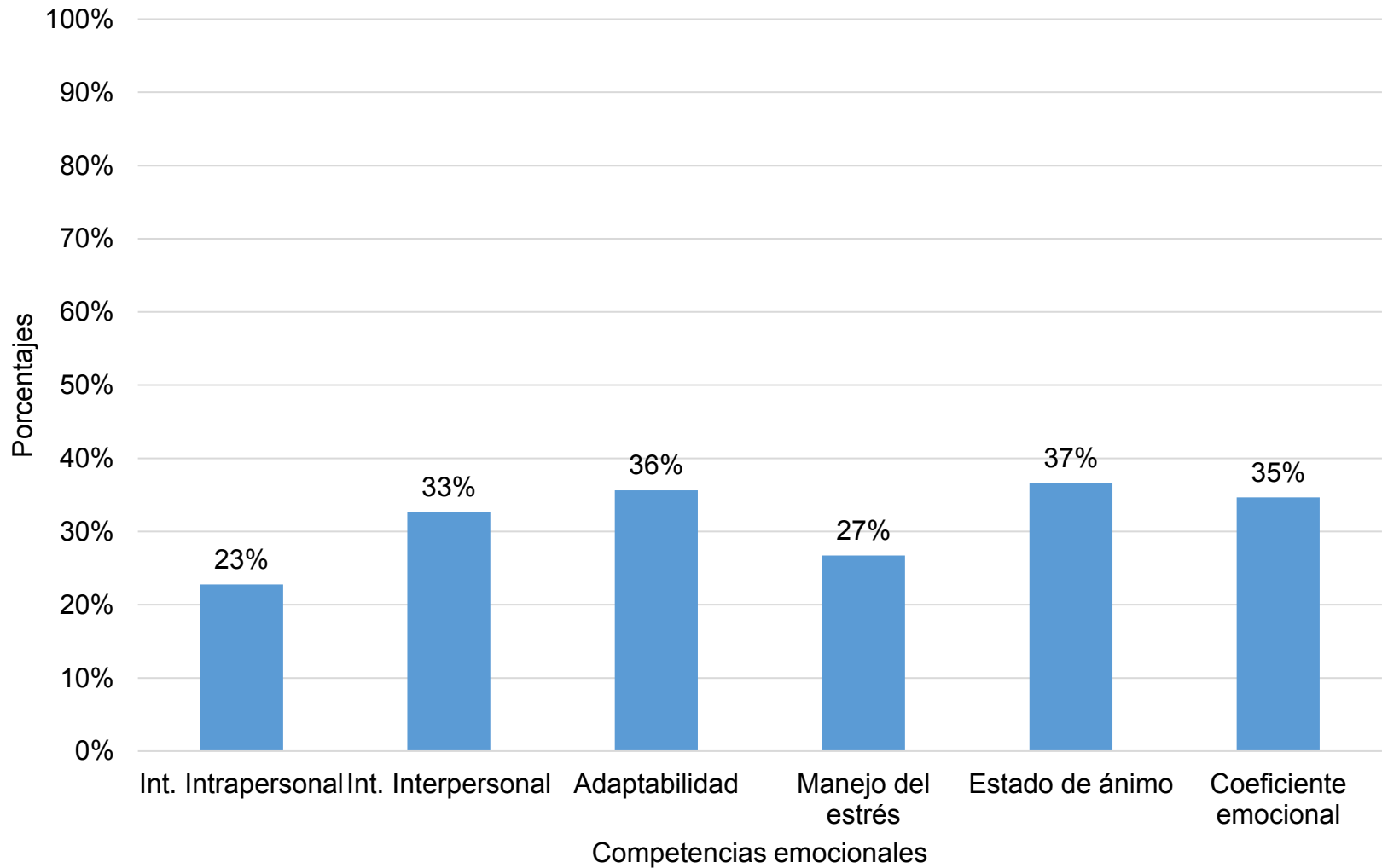
ANEXO 1

Media aritmética de las competencias emocionales



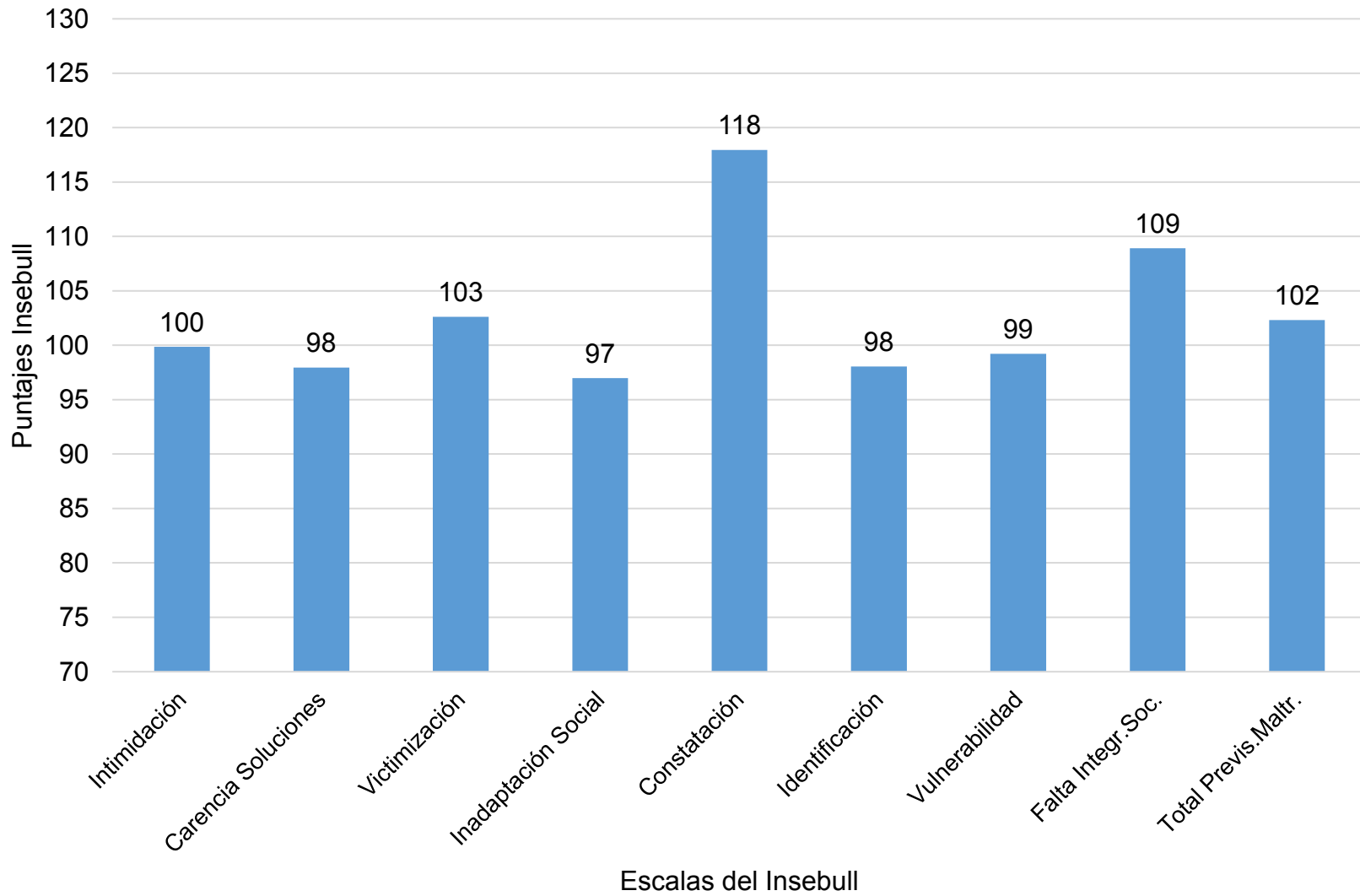
ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en competencias emocionales



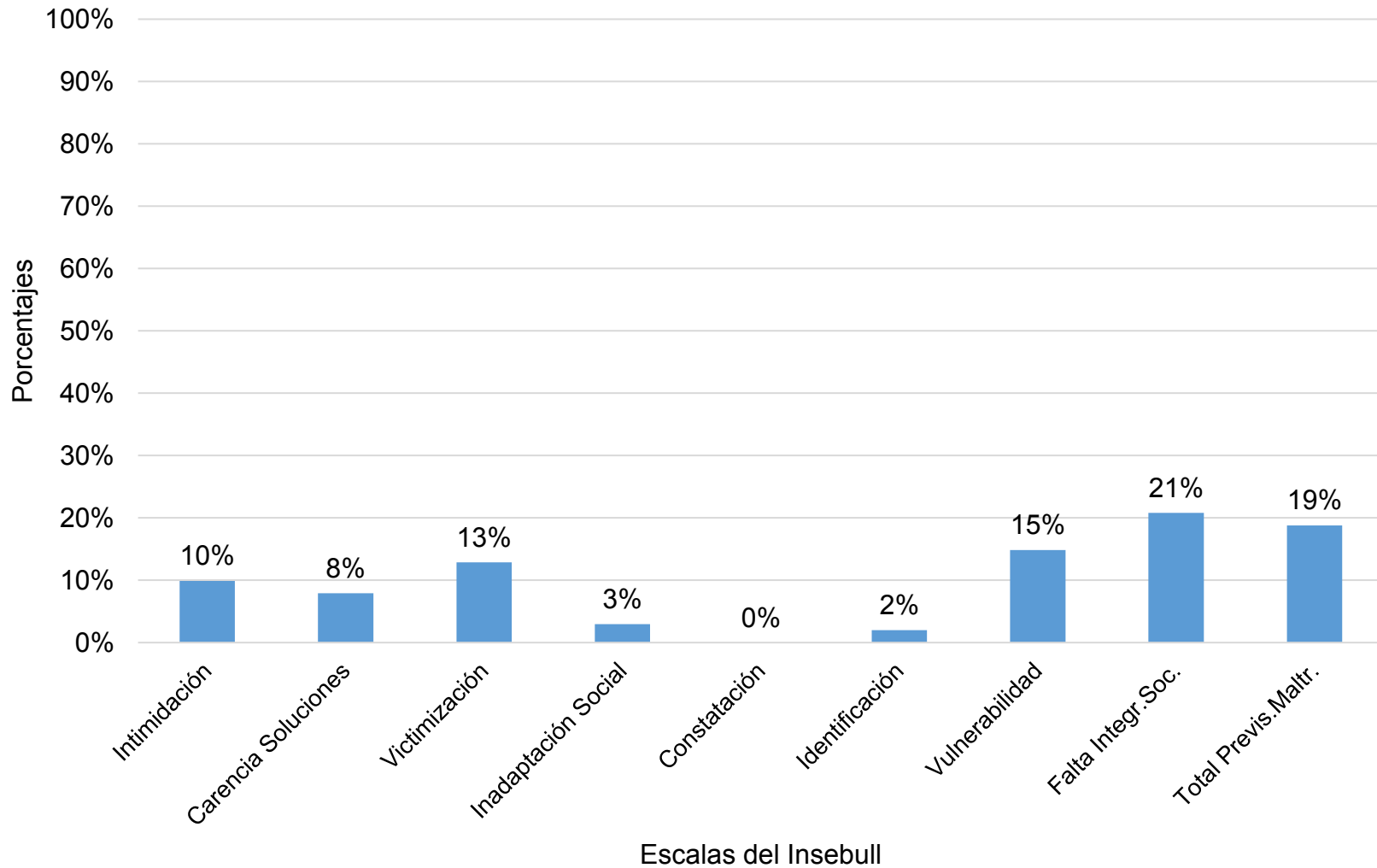
ANEXO 3

Media aritmética de los indicadores subjetivos del bullying



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en los indicadores subjetivos del bullying



ANEXO 5

Correlación entre competencias emocionales y los indicadores subjetivos del bullying

