

Obtuvo la ponderación de: APROBACIÓN PLENA T6-4458

Correspondiente a: 61 pts

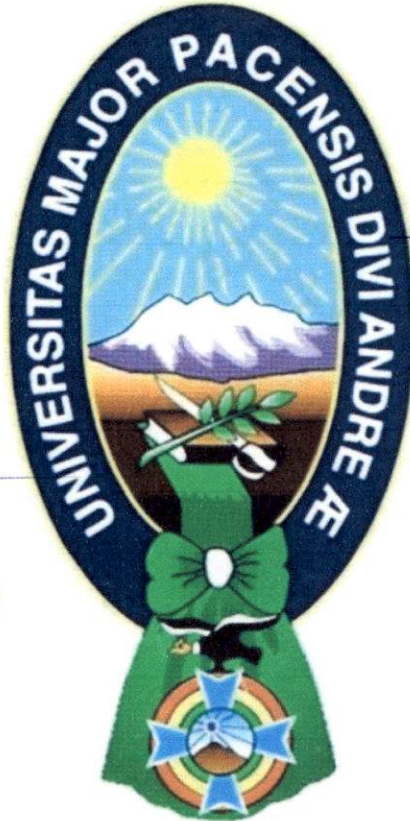
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Depto A.16
Overfluctado
1/15/2019

J. Zarate
Mg. Sc. Mario Zárate
TRIBUNAL



09/09/2019

Lic. Esp. Orlando V. Huanca Rodríguez
DIRECTOR
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
U.M.S.A.

PRESIDENTE TRIBUNAL

TESIS DE GRADO

BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL COLEGIO MARTÍN CÁRDENAS HERMOSA DE LA CIUDAD DE EL ALTO

Para la obtención del Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación

POR: GISEL NELCY VERA ARANIBAR

TUTOR: LIC. MARCOS FERNANDEZ MOTIÑO

LA PAZ - BOLIVIA

2019

28-VI-2019

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO:

**BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA DEL COLEGIO MARTÍN CÁRDENAS
HERMOSA DE LA CIUDAD DE EL ALTO**

Presentada por: Univ. Gisel Nelcy Vera Aranibar

Para optar el grado académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Nota Numeral:.....

Nota Literal:.....

Ha sido:.....

Director de la Carrera de Psicología: Lic. Orlando Huanca Rodríguez

Tutor: Lic. Marcos Fernandez Motiño

Tribunal: Dra. Margaret Hurtado López

Tribunal: Mgs. Mario Clemente Zarate Fabián

Dedicatoria

*A todas las personas, que creen que
"Educar la mente sin educar el corazón no es
educación en absoluto" Aristóteles.*

Agradecimientos

A Dios por darme las fuerzas necesarias para la culminación de este trabajo de investigación.

A mi Tutor Lic. Marcos Fernandez Motiño por su paciencia y apoyo en el desarrollo del presente trabajo.

Resumen

El bullying e inteligencia emocional (IE) se han convertido en dos variables psicopedagógicas muy estudiadas en relación al proceso socioeducativo (Bisquerra et al., 2014; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Goleman, 2012; Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). El objetivo de este estudio es determinar la relación que existe entre el bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa. La muestra está formada por 192 estudiantes de secundaria. Para la evaluación del bullying se ha utilizado la prueba Auto-Test Cisneros de acoso escolar (para el nivel de bullying) y el cuestionario PRECONCIMEI (para identificar a los participantes del bullying: agresor, víctima y observador). Y para la evaluación de la inteligencia emocional se ha utilizado la prueba de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) Adaptación realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La investigación tiene un diseño metodológico de tipo descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental transeccional o transversal. Los resultados obtenidos muestran que existe una relación de Pearson estadísticamente significativa con valores $r = -0.901$; $p = ,000$ entre las variables de bullying e inteligencia emocional. De esta forma se puede concluir que existe una relación negativa significativa entre las variables de bullying e inteligencia emocional.

Palabras Clave: inteligencia, emoción, inteligencia emocional, cerebro emocional, bullying.

Abstract

Bullying and emotional intelligence (EI) have become two highly studied psycho-pedagogical variables in relation to the socio-educational process (Bisquerra et al., 2014, Extremera and Fernández-Berrocal, 2015, Goleman, 2012, Mestre and Fernández-Berrocal, 2009). The objective of this study is to determine the relationship between bullying and emotional intelligence in high school students of the Martin Cárdenas Hermosa School. The sample consists of 192 high school students. For the evaluation of bullying, the Cisneros Self-Test of bullying (for the level of bullying) and the PRECONCIMEI questionnaire (to identify bullying participants: aggressor, victim and observer) have been used. And for the evaluation of emotional intelligence, the emotional intelligence test Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) Adaptation made by Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004) has been used. The research has a methodological design of descriptive-correlational type, with a non-experimental transsectional or transversal design. The results obtained show that there is a statistically significant Pearson relation with values $r = - 0.901$; $p = , 000$ between the variables of bullying and emotional intelligence. In this way it can be concluded that there is a significant negative relationship between the variables of bullying and emotional intelligence.

Keywords: intelligence, emotion, emotional intelligence, emotional brain, bullying.

ÍNDICE

| | |
|----------------------|-----|
| Dedicatoria..... | iii |
| Agradecimientos..... | iv |
| Resumen | v |
| Abstract..... | vi |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

| | |
|--|---|
| 1.1. Planteamiento del Problema | 3 |
| 1.2. Formulación del Problema..... | 5 |
| 1.3. Delimitación de la investigación..... | 5 |
| 1.3.1. Delimitación temática | 5 |
| 1.3.2. Delimitación espacial | 5 |
| 1.3.3. Delimitación temporal..... | 5 |
| 1.4. Justificación | 6 |
| 1.5. Objetivos..... | 7 |
| 1.5.1. Objetivo general | 7 |
| 1.5.2. Objetivos específicos..... | 7 |

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

| | |
|--|----|
| 2.1. Inteligencia Emocional | 8 |
| 2.1.1. Inteligencia | 8 |
| 2.1.1.1. Definición | 8 |
| 2.1.1.2. Recorrido histórico de la inteligencia..... | 9 |
| 2.1.2. Emoción | 12 |
| 2.1.2.1. Definición | 12 |
| 2.1.2.2. Los fenómenos afectivos | 13 |
| 2.1.2.3. Teorías de las emociones..... | 14 |
| 2.1.2.4. Características de las emociones | 15 |
| 2.1.2.5. Función de las emociones..... | 16 |
| 2.1.2.6. Componentes de las emociones..... | 17 |
| 2.1.2.7. Clasificación de las emociones..... | 17 |
| 2.1.3. Inteligencia emocional | 18 |
| 2.1.3.1. Definición | 18 |

| | |
|--|----|
| 2.1.3.2. Origen de la Inteligencia Emocional | 19 |
| 2.1.3.3. Modelos de inteligencia emocional | 20 |
| 2.1.3.4. Componentes emocionales | 22 |
| 2.1.3.4. El cerebro emocional | 23 |
| 2.1.3.5. La base cerebral de la inteligencia emocional | 26 |
| 2.2. Bullying | 28 |
| 2.2.1. Delimitación conceptual..... | 28 |
| 2.2.1.1. Agresión, agresividad, violencia y conflicto | 28 |
| 2.2.1.3. Violencia escolar | 30 |
| 2.2.2. Definición de Bullying..... | 31 |
| 2.2.3. Origen del Bullying..... | 32 |
| 2.2.4. Características distintivas del Bullying..... | 34 |
| 2.2.5. Teorías explicativas del bullying..... | 36 |
| 2.2.7. Formas de manifestación del bullying | 38 |
| 2.2.8. Cyberbullying..... | 41 |
| 2.2.8.1. Definición..... | 41 |
| 2.2.8.2. Clasificación | 42 |
| 2.2.9. Bullying y cyberbullying: semejanzas y diferencias..... | 43 |
| 2.2.10. Donde y cuando sucede el bullying..... | 44 |
| 2.2.11. Roles de implicación en bullying..... | 44 |
| 2.2.11.1. Agresor | 44 |
| 2.2.11.2. Víctima | 46 |
| 2.2.11.3. Observadores | 47 |
| 2.2.12. Mecanismos de grupo..... | 50 |
| 2.2.14. Factores del bullying | 51 |
| 2.2.15. Rol emocional de los agentes implicados en el bullying | 52 |
| 2.2.15.1. Agresores..... | 53 |
| 2.2.15.2. Víctimas..... | 54 |
| 2.2.15.3. Espectadores | 56 |
| 2.2.16. Consecuencias del bullying..... | 58 |

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 3.1. Formulación de la hipótesis
- 3.2. Planteamiento de la Hipótesis

| | |
|--|----|
| 3.3. Definición de Variables | 60 |
| 3.4. Operacionalización de Variables | 61 |
| 3.5. Población | 61 |
| 3.6. Muestra | 61 |
| 3.7. Tipo de Investigación..... | 62 |
| 3.8. Diseño de Investigación..... | 62 |
| 3.9. Técnicas | 63 |
| 3.10. Instrumentos..... | 63 |
| 3.10.1. Auto-test Cisneros | 63 |
| 3.10.2. PRECONCIMEI..... | 65 |
| 3.10.3. TMMS-24..... | 65 |
| 3.11. Procedimiento | 67 |

CAPITULO IV

PRESENTACION DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

| | |
|---|----|
| 4.1. Análisis descriptivo..... | 68 |
| 4.1.1. Características generales | 68 |
| 4.1.3. Análisis de resultados Auto-Test Cisneros de acoso escolar | 69 |
| 4.1.3.1. Nivel de bullying | 69 |
| 4.1.3.4. Niveles de bullying por curso | 70 |
| 4.1.3.3. Modalidades más frecuentes de Bullying..... | 71 |
| 4.1.4. Análisis de resultados PRECONCIMEI..... | 75 |
| 4.1.4.1. Clasificación de los participantes | 75 |
| 4.1.4.2. Formas de intimidación | 78 |
| 4.1.4.3. Cuestiones de situación sobre cómo y dónde se produce el maltrato..... | 80 |
| 4.1.4.4. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación? | 81 |
| 4.1.4.5. Percepción desde la víctima | 82 |
| 4.1.4.6. Percepción desde el agresor/a..... | 85 |
| 4.1.4.7. Percepción desde los espectadores/as..... | 86 |
| 4.1.4.8. Propuestas de salida..... | 87 |
| 4.1.5. Resultados de inteligencia emocional TMMS-24 | 88 |
| 4.1.5.1. Niveles de Inteligencia Emocional | 88 |
| 4.1.5.2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional | 89 |
| 4.1.5.3. Dimensiones de la IE por actores del Bullying | 89 |
| 4.2. Resultados de correlación entre las variables | 93 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| 4.4. Prueba de Hipótesis | 97 |
| CAPÍTULO V | |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | |
| 5.1. Conclusiones | 98 |
| 5.2. Recomendaciones | 103 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 104 |
| ANEXOS | |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Desarrollo de la Inteligencia. | 11 |
| Figura 2. Espectro de los fenómenos afectivos. | 14 |
| Figura. 3. Componentes de la emoción. | 17 |
| Figura 4. Hitos históricos más relevantes en la inteligencia emocional. | 20 |
| Figura 5. División cerebral | 24 |
| Figura 6. Componentes del sistema límbico..... | 26 |
| Figura 7. Base cerebral de la Inteligencia Emocional. | 27 |
| Figura 8. Emociones experimentadas por las víctimas..... | 55 |
| Figura 9. Emociones y sentimientos en los observadores del bullying. | 58 |
| Figura 10. Edad de los estudiantes | 68 |
| Figura 11. Sexo de los estudiantes | 68 |
| Figura 12. Nivel de bullying..... | 69 |
| Figura 13. Niveles de bullying por curso | 70 |
| Figura 14. Modalidades más frecuentes de Bullying | 72 |
| Figura 15. Clasificación de los participantes del bullying..... | 75 |
| Figura 16. Participantes del Bullying por Curso | 76 |
| Figura 17. Formas de intimidación..... | 78 |
| Figura 18. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación?..... | 80 |
| Figura 19. Quién suele parar las situaciones de intimidación?..... | 81 |
| Figura 20. Si tus compañeros te intimidaron en alguna ocasión ¿desde cuándo se produce esto?..... | 82 |
| Figura 21. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?..... | 83 |
| Figura 22. ¿Si te intimidaron en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron | 84 |
| Figura 23. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿por qué lo hiciste?..... | 85 |
| Figura 24. . ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones en tu colegio durante el trimestre? | 86 |
| Figura 25. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?..... | 87 |
| Figura 26. Nivel de Inteligencia Emocional (Fuente: elaboración propia) | 88 |
| Figura 27. Dimensiones de la Inteligencia Emocional (Fuente: elaboración propia) | 89 |
| Figura 28. Dimensiones de la IE por actores del Bullying (Fuente: elaboración propia) | 90 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Habilidades emocionales..... | 23 |
| Tabla 2 Clasificación de la violencia escolar..... | 31 |
| Tabla 3 Diferencias entre el conflicto y el bullying..... | 36 |
| Tabla 4 Formas de manifestación del bullying..... | 39 |
| Tabla 5 Tipos de acoso escolar..... | 40 |
| Tabla 6 Clasificación del cyberbullying..... | 42 |
| Tabla 7 Tipos de espectadores..... | 49 |
| Tabla 8 Factores del bullying..... | 51 |
| Tabla 9 Consecuencias del Bullying..... | 59 |
| Tabla 10 Operacionalización de variables..... | 61 |
| Tabla 11 Criterios de selección de la muestra..... | 62 |
| Tabla 12 Resumen del procesamiento de los casos Auto-test Cisneros..... | 64 |
| Tabla 13 Estadísticos de confiabilidad Auto-test Cisneros..... | 64 |
| Tabla 14 Resumen del procesamiento de los casos TMMS-24..... | 66 |
| Tabla 15 Estadísticos de confiabilidad TMMS-24..... | 66 |
| Tabla 16 Correlación de Pearson Bullying e Inteligencia Emocional..... | 94 |
| Tabla 17 Correlación de Pearson Bullying y Atención..... | 95 |
| Tabla 18 Correlación de Pearson Bullying y Claridad..... | 95 |
| Tabla 19 Correlación de Pearson Bullying y Reparación..... | 96 |

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más difícil ignorar que el bullying¹ es el suceso más grave y riesgoso que viene aconteciendo en los colegios, su abordaje urge como alternativa no sólo de atención individual sino colectiva; porque cuando ésta afecta a niños y adolescentes, sus efectos son aún peores, dando pie a su aprendizaje, a través de su observación e interiorización, retroalimentándolo, como señalan Garaigordóbil y Oñederra (2010). La Inteligencia Emocional (IE) se ha convertido en un aspecto central que juega un papel relevante, pues a partir de ésta han de desarrollarse las competencias emocionales que sumen a las competencias cognitivas, como factores del desarrollo integral en los estudiantes. Bisquerra (2008, 2009), menciona que la educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional; esto implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional.

La importancia de esta investigación, reside en la necesidad de profundizar sobre un tema que es de gran relevancia social: bullying e inteligencia emocional, en estudiantes de secundaria. Ya que, pretende contribuir al conocimiento de la problemática del bullying, relacionándole con la inteligencia emocional.

Asimismo, el bullying es una de las formas de violencia que se dan entre los estudiantes y que por ser un fenómeno socioeducativo, debe ser motivo de preocupación en las autoridades educativas y padres de familia, así mismo la relación o correlación de la inteligencia emocional puede que sea un factor que determine su comportamiento de manera positiva o negativa.

El presente trabajo pretende abordar la investigación a través de cinco capítulos, cuyos contenidos se detallan a continuación.

¹ A lo largo de este trabajo, los términos “acoso escolar”, “maltrato entre iguales”, “victimización”, “violencia entre iguales”, “maltrato escolar”, “hostigamiento” e “intimidación”, hacen referencia al bullying.

El primer capítulo examina el problema y los objetivos de investigación: planteamiento del problema, formulación del problema, delimitación de la investigación (temática, espacial, temporal), justificación, objetivos: general y específicos; permitiéndonos guiar y orientar el proceso de la investigación.

El segundo capítulo el marco teórico que rige la investigación, poniendo énfasis en el bullying e inteligencia emocional con un enfoque cognitivo y conductual², ya que busca comprender el comportamiento de los estudiantes de secundaria.

En el tercer capítulo denominado marco metodológico se explica la formulación y planteamiento de la hipótesis; definición y operacionalización de variables; población de estudio y la muestra poblacional; el tipo de estudio de la investigación; también como las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación. Siendo este el procedimiento científico de la investigación.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados e interpretaciones de la investigación acerca de los datos sociodemográficos de la población, el análisis y descripción de las variables: Bullying e Inteligencia emocional, además de ver el resultado y el análisis de la correlación entre las variables.

En el quinto capítulo, finalmente, se plasman las conclusiones y recomendaciones a las que se han llegado con los datos y resultados de la presente investigación.

² Lo cognitivo concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos y es este procesamiento, lo que determina nuestro comportamiento, las dificultades emocionales y comportamentales de las personas se deben a la forma en que éstas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea.; y conductual, porque, las respuestas internas están mediadas por las conductas observables que son aprendidas (Arancibia et al., 2008 y Sanchiz, 2009).

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

En la actualidad existen varias formas de manifestación de la violencia en la sociedad: violencia familiar, a la mujer, infantil, laboral entre otras y que aquejan de forma indiscriminada a cualquier persona sin respetar sexo, edad, estatus social o forma de vida (Orozco et. al. 2015). Además, la violencia no es un fenómeno exclusivo de la época actual *“ha estado en todas las sociedades y en todos los periodos históricos desde el principio de la humanidad”* (Moya, 2010, p. 21, citado en Orozco et. al. 2015).

Los estudios internacionales han demostrado desde hace cuarenta años que existe un tipo de agresión que se exhibe en el ambiente escolar, denominado bullying. Desde el primer estudio longitudinal realizado por Olweus en Noruega, numerosos estudios han abordado este fenómeno en diversos países (Ortega, 2010). Para autores como Cerezo et al. (2016) la agresión, intimidación o acoso entre escolares recibe la denominación universal de “bullying” hoy en día es una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo sobre las personas en edad escolar.

Además, las cifras más recientes señalan que en 18 países, el 25 por ciento del alumnado ha sufrido bullying por su apariencia física, por motivos de género o por su origen étnico (UNESCO, 2017) y según el informe de UNICEF (2018), la mitad de los niños entre 13 y 15 años ha sufrido algún tipo de violencia en el colegio o en sus alrededores, unos 150 millones a nivel global. En Bolivia, encontramos el primer estudio a nivel nacional de bullying, estudio realizado por Voces Vitales en el 2009³, los resultados demuestran que el 50% de estudiantes de todo el país, participa del acoso escolar; ya sea como víctimas, acosadores/as y/o como espectadores/as. A nivel nacional, afirman que 5 de 10 estudiantes son víctimas de acoso escolar. Este diagnóstico permite visibilizar la

³ “Por el derecho a una vida escolar sin violencia”, con una muestra de seis mil setecientos casos en todo el país; en ámbitos rurales como urbanos; escuelas privadas como públicas, niños, niñas y adolescentes (Flores, 2009).

problemática del bullying como un problema real que ocurre al interior de las aulas en nuestro país.

La experiencia del bullying en la escuela se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad a largo plazo, teniendo repercusiones en la vida futura de los individuos, evitando la creación de vínculos afectivos (Del Barrio et al. 2003 en Hoyos de los Ríos et al. 2009). El bullying puede incluso impulsar al estudiante a tomar decisiones extremas como el suicidio (Garaigordobil et al. 2017). El bullying no es solo un problema escolar inofensivo y pasajero; tal participación puede resultar en serias consecuencias a largo plazo como dificultades emocionales, comportamentales y sociales, de niños y adolescentes que participan en el bullying (Olweus, 2013).

Sin embargo, en un problema de este tipo las emociones desempeñan un papel muy importante para explicar el comportamiento (Vallés y Vallés, 2003). Para Collell y Escudé (2004), nuestros sentimientos o estados emocionales inundan nuestras relaciones sociales, están determinados por lo que acontece en ellas y, al mismo tiempo, determinan la manera de relacionarnos con los demás. Tenemos emociones no sólo para percibir mejor nuestro entorno y reaccionar ante los posibles peligros, sino para vincularnos a los otros. Es decir la convivencia va acompañada de numerosos núcleos sentimentales. Como indican Cerezo et al. (2016) y Olweus (1998) todas las emociones que experimentan en la convivencia entre pares van a activar tendencias de acción y modos de interpretar el mundo, de lo que ocurre (distorsiones, sesgos,...), con lo cual determinan de manera fundamental las posibles estrategias de solución del conflicto que pueden poner en marcha (confrontación, comportamientos de huida, evitación, escape, aproximación, ataque,...).

Por lo demás, esta dimensión emocional es insuficientemente atendida en la educación formal, es una de las causas de muchos problemas de la sociedad actual (Bisquerra, 2008a) y el desarrollo de la dimensión emocional será mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Para Goleman (1996, 2008) la inteligencia emocional se refleja en la manera en que las personas interactúan con el mundo; las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos y de los demás; tienen

habilidades relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la valoración adecuada de uno mismo, la adaptabilidad, la empatía, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación.

Además, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la IE en diferentes aspectos del contexto escolar como ser el rendimiento académico, relaciones interpersonales, adaptación psicosocial, conductas disruptivas, la salud física y mental, el consumo de drogas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey y Straus, 2003); en esta misma línea Extremera y Fernández-Berrocal (2015) mencionan que los adolescentes con alta IE son más eficaces para responder al ambiente social y desarrollan estrategias de afrontamiento más adaptativas. La ausencia de habilidades de IE afecta a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida diaria (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

1.2. Formulación del Problema

¿Cuál es la relación que existe entre el bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la ciudad de El Alto?

1.3. Delimitación de la investigación

1.3.1. Delimitación temática

La presente investigación se adhiere al área de la psicopedagogía.

1.3.2. Delimitación espacial

La investigación se realizó en el Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la ciudad de El Alto, ubicado en el distrito tres de Villa Adela.

1.3.3. Delimitación temporal

El parámetro temporal establecido para la presente investigación es la gestión 2018.

1.4. Justificación

El propósito de la presente investigación es determinar la relación que existe entre el bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la Ciudad de El Alto.

Este estudio es de relevancia porque, en nuestro país existen varios estudios sobre la problemática del bullying que se ha convertido en uno de los principales problemas de la comunidad escolar a nivel mundial, pero ninguno lo relaciona con la IE.

Un aspecto importante es que la IE es un factor protector de conductas problema como la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Mestre, Guil y Segovia, 2007 en Pena & Repetto, 2008), la consecuencia de la no gestión de la emocionalidad (descontrol, labilidad emocional, carencia de empatía, inexistencia de habilidades comunicativas...) explican la agresividad y los comportamientos de acoso y maltrato entre escolares (Vallés, 2010). En esta dirección, Bisquerra, García & Pérez (2015); Extremera y Fernández-Berrocal (2013, 2015) y Lopes, Salovey y Straus (2003) mencionan que diversos estudios constatan que adolescentes con puntuaciones altas en IE tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas; una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, por lo cual son personas capaces de manejar sus emociones, adaptarse a la vida cotidiana; como un factor facilitador de las buenas relaciones sociales.

Además, la escuela no es solo un espacio físico para los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también, como señala Ortega (2010) a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura. Asimismo, proporciona una oportunidad a todos los individuos para su primera interacción social no familiar, como mencionan Mateu-Martínez et al. (2017) el ámbito escolar es donde encuentran la segunda red principal de socialización. Estos son los lugares idóneos para explorar, aprender, reflexionar, expresar y compartir los sentimientos, así como para aprender a gestionar las diferencias de forma positiva. Los estudiantes suelen destacar que las relaciones con los

iguales son lo mejor de la escuela y una de las principales fuentes de apoyo social y emocional que encuentran en ella (Bernd y Perry, 1986; Hartup, 1992 en Díaz-Aguado; J., Martínez, y Babarro, J., 2013). La escuela que tradicionalmente se ha centrado en los aspectos cognitivos, priorizando los aprendizajes científicos y técnicos no debe olvidar las emociones. Porque, la educación desempeña un papel crucial a la hora de acabar con la violencia.

La investigación planteada es un aporte científico para entender la relación que tienen el bullying e inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria en nuestro país. Asimismo, en base a los resultados obtenidos, las instituciones podrán implementar estrategias de prevención y programas de intervención, enfocados en la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional como factor preventivo del bullying.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

- Determinar la relación que existe entre el bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la ciudad de El Alto.

1.5.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de bullying.
- Describir las modalidades más frecuentes del bullying.
- Identificar a los participantes del bullying (víctimas, agresores y observadores).
- Describir las diferentes formas de bullying; como y donde se produce el bullying; percepción de los participantes y las propuestas de salida.
- Evaluar el nivel de inteligencia emocional.
- Describir las dimensiones de la inteligencia emocional.
- Describir las dimensiones de la inteligencia emocional en los participantes del bullying.



CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia Emocional

2.1.1. Inteligencia

2.1.1.1. Definición

Tradicionalmente al referirse a la inteligencia, los distintos estudios se limitaban a lo que suponían los aspectos cognitivos y se relacionaban, en buena parte, con el ámbito académico (Bisquerra, García & Pérez, 2015). Así, era inteligente aquel que mostraba un alto rendimiento en materias que implicaban razonamientos lógico matemáticos o lingüísticos.

El psicólogo Howard Gardner ha adoptado un enfoque muy diferente de la concepción tradicional que se tiene de la inteligencia. Este autor, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples⁴, aboga por una definición de Inteligencia como una capacidad para la resolución de problemas o para producir soluciones idóneas en base a una situación cultural concreta (Gardner, 2013).

Por eso hoy en día es posible hablar de una noción no cognitiva de la inteligencia. Con esta visión multifactorial, revoluciona el concepto de inteligencia, definiéndola como una *“habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”* (Gardner, 2013, p.37). La Teoría de las Inteligencias Múltiples define al ser humano como un individuo que presenta un compuesto básico de inteligencias, las cuales representan un potencial a emplear en función de su contexto cultural. Además, cada individuo posee un perfil distinto; ya que a pesar de que todos nacen con diferentes tipos de inteligencias, en ningún caso se obtienen los mismos desarrollos o combinaciones (Gardner, 2013).

⁴ Propone una visión más profunda y desarrolla la teoría de las IM en la cual define la inteligencia humana en siete dimensiones (1983) y diferencia entre inteligencia musical, cinético-corporal, lógico matemático, lingüístico, espacial, interpersonal e intrapersonal; y en (1998) añade la naturalista; y en (2000) la espiritual, y existencialista; según este autor, todos poseemos estas inteligencias en alguna medida, pero no todas están desarrolladas del mismo modo, así, podemos destacar en unas y no en otras (Feldman, 2010).

Con esta definición, Gardner no solo hace referencia a la inteligencia que puede ser medida y definida por el CI⁵, sino que defiende la existencia de tantos tipos de inteligencia como habilidades con las que cuentan las diferentes personas.

Así mismo, Woolfolk (2014 p.119) define la Inteligencia como una “*capacidad o capacidades para adquirir y utilizar conocimientos con la finalidad de resolver problemas y adaptarse al mundo*”. Esta habilidad se fundamenta en la capacidad de asociar varios fenómenos aislados y encontrar un nexo enfocado a resolver un problema (Güel, 2013).

La inteligencia puede adoptar varias formas, un planteamiento aceptado comúnmente es que la inteligencia es la capacidad para entender el mundo, pensar en forma racional y usar los recursos en forma eficaz al enfrentar desafíos.

2.1.1.2. Recorrido histórico de la inteligencia

El concepto de inteligencia ha evolucionado con el transcurso del tiempo, Bisquerra, García & Pérez, (2015); Gardner (2016); Morris y Maisto (2011) y Trujillo y Rivas (2005) mencionan que el estudio de la inteligencia puede ser dividido en:

- **Teorías legas:** no existe una definición científica de la inteligencia, Aristóteles, Platón y San Agustín realizan estudios en relación a la mente. Con Kant se inicia el estudio del pensamiento cognitivo, y posteriormente Itard da una definición de inteligencia enfocada en la instrucción.
- **Estudios psicométricos:** inicio en la segunda mitad del s. XIX. Wund en Alemania y W. James en E.E.U.U. sus estudios estuvieron enfocados en buscar leyes generales del conocimiento humano (lo que hoy se conoce como procesamiento de la información). Galton elaboro los métodos estadísticos que permitieron clasificar a los seres humanos en términos de sus poderes físicos e intelectuales y correlacionar esas mediadas entre sí.

⁵Coeficiente intelectual: valor numérico otorgado a la inteligencia que se determina a partir de las puntuaciones en una prueba de inteligencia; Terman introdujo el término, ahora famoso, de coeficiente intelectual o CI (Marcuschamer, 2007; Morris y Maisto, 2011).

- **Enfoque psicométrico:** a principios del s. XX en 1905 por órdenes del gobierno Francés, Binet y Simón, diseñaron las primeras pruebas de inteligencia (la primera escala Binet-Simon se publicó en 1905) para identificar a niños retardados y normales en sus niveles educativos apropiados. Durante la década que siguió se publicaron numerosas adaptaciones de Binet. La más conocida fue la Escala de inteligencia de Stanford-Binet, preparada en la Universidad de Stanford por L. M. Terman y publicada en 1916. A partir de dicha fecha se desarrolló técnicas para valorar a la gente con fines específicos, como escolares, organizaciones, militares y otros. Yerkes desarrollo pruebas psicométricas para la armada de los E.E.U.U. para clasificar al ejercito según su C.I.⁶
- **Jerarquización:** Sperman (1927) y Ternan (1975), para ellos la inteligencia es una capacidad general, única para formar conceptos y resolver problemas, “Inteligencia general”.
- **Pluralización:** surgió como contraposición de la “inteligencia general”, Thurstone (1960) y Guilford (1967), sostuvieron la existencia de varios factores y componentes de la inteligencia.
- **Contextualización:** inteligencia como el resultado de una interacción, Stenberg (1985) una parte de la inteligencia está constituida por la sensibilidad que poseemos para reaccionar a los contenidos variables que nos rodean y plantea la teoría triárquica de la inteligencia (componencial: capacidad analítica; experiencial o creativa: discernimientos y originalidad; contextual: pensamiento práctico o social). Vygotsky (1978), estableció que el estudio de la inteligencia se ve premiado por las diferencias entre las culturas y las prácticas sociales, más que por las diferencias individuales. Y Gardner con su teoría de las IM introduce a los nuevos hallazgos neurológicos, evolucionistas y transculturales.

El paradigma conceptual de la inteligencia ha ido evolucionando a través del tiempo analizándose desde diversas perspectivas. Durante la segunda mitad del siglo XIX se

⁶Cociente de inteligencia (CI): Valor numérico otorgado a la inteligencia que se determina a partir de las puntuaciones en una prueba de inteligencia; el CI promedio se establece arbitrariamente en 100.(Morris y Maisto, 2011)

confirma el interés por ahondar en el conocimiento de la inteligencia, presentándose desde entonces avances que dieron base a desarrollos posteriores. Además, Trujillo y Rivas (2005) indican que el estudio del término Inteligencia ha pasado por diversas etapas, proponen un resumen en la figura 1.

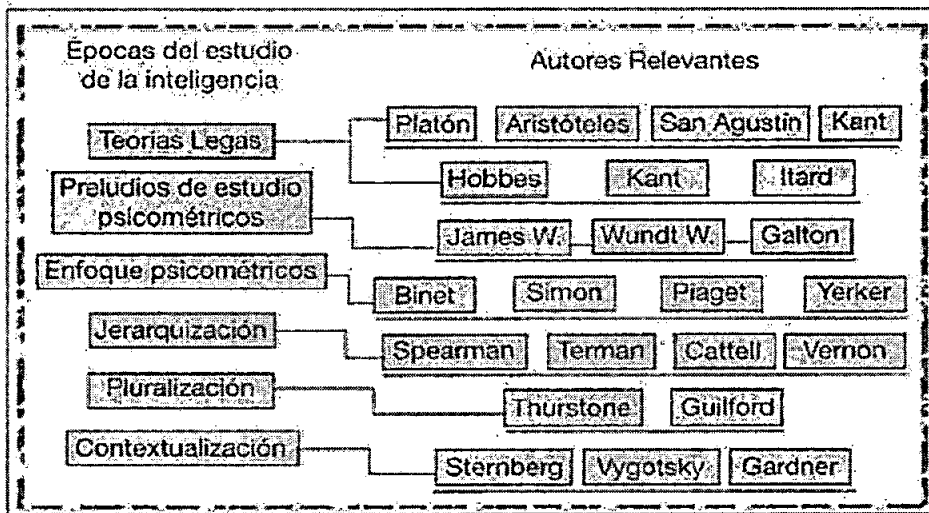


Figura 1. Desarrollo de la Inteligencia (Trujillo y Rivas, 2005, p.10).

La medición de la inteligencia se plasmaba en un número que indicaba el CI, como menciona Güel (2013, p.15) *“la psicología clásica definía y medía la inteligencia alrededor de dos grandes habilidades: la capacidad lógico-matemática y la capacidad lingüística”*, los primeros test de inteligencia constaban básicamente de pruebas de lenguaje y pruebas de razonamiento matemático-lógico. Además, es importante mencionar que el encargo surgió del mundo educativo y estuvo presente hasta finales de los años setenta del siglo XX (Bisquerra, García & Pérez, 2015). Esta visión era limitada por que la inteligencia humana es mucho más amplia y no puede ser considerada como una mera habilidad académica particular o una pericia para resolver tests. El individuo requiere desarrollar un conjunto de competencias no cognitivas que conforman el amplio espectro de la inteligencia como los componentes del área emocional y social. Pero, entre las contribuciones que más han impactado en el crecimiento del paradigma de la inteligencia y que ha arribado al concepto de IE, ha sido la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner en 1983, donde reformula el concepto de inteligencia (Papalia et. al., 2009).

2.1.2. Emoción

2.1.2.1. Definición

Bisquerra (2009, p.20) define la emoción⁷ como: *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.”*. Esta emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento, también denominado estímulo, puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario.

Además, el origen de las emociones está en el cerebro para Damasio (2005, p.56) una emoción es *“un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo”*. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente, adquiridos en el proceso evolutivo, pero también aprendidos por la experiencia, lo que lleva un cambio corporal y cerebral que afecta el estado del cuerpo y los pensamientos.

Asimismo, Fernández-Poncela (2016, p.3) manifiesta que *“las emociones son procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, psicológicos y culturales, básicos y complejos”*. Las emociones se generan como respuestas inconscientes a los acontecimientos que vivimos y su activación puede responder tanto a un estímulo interno como a uno externo, generalmente se hallan asociadas a una acción, se realiza de forma automática y la mayoría de las emociones se generan inconscientemente. También, McCarthy (2011, p. 52) explica que *“las emociones tienen diferentes componentes (que son expresados en los movimientos faciales, las posturas, los gestos, el tacto y la voz), que envuelven respuestas psicológicas del cerebro que se manifiestan en el cuerpo con tendencias de acción específicas”* (en Ramos; Enríquez y Recondo, 2012, p.20). También, las emociones están influenciadas por las experiencias de una persona (Santrock, 2016).

⁷ La palabra emoción procede del término latín "movere" que significa "mover hacia"; las emociones suelen impulsar hacia una forma definida de comportamiento, ya sea enfrentándonos o huyendo de las situaciones que las provocan; esta predisposición a la acción (orexis), se conoce como "fight or fly" (lucha o vuela), que refleja dos conductas básicas para asegurar la supervivencia (Bisquerra, 2008, 2009).

Por tanto, las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno, tienen elementos fisiológicos, cognitivos e influyen en el comportamiento. Su origen está en el cerebro y se manifiestan en todo el cuerpo. Pero, las relaciones con los demás brindan diversidad en las experiencias emocionales (Santrock, 2016). Asimismo, las emociones pueden educarse mediante la "Educación Emocional"⁸.

2.1.2.2. Los fenómenos afectivos

Bisquerra (2008); Collado et al. (2017); Feldman (2010); Vallés (2013), mencionan que debemos distinguir estos términos emocionales “emociones, sentimientos, y estados de ánimo”, ya que se utilizan en el lenguaje coloquial casi como sinónimos, que si bien son afectos (positivos o negativos) nos pueden ayudar a discernir su impacto psicológico en quien las experimenta:

- **Emoción:** se experimenta de *inmediato*, es una reacción brusca, rápida del organismo ante un estímulo que la provoca. Tiene gran afectación fisiológica en el cuerpo (describe el estado corporal) y suele *durar poco tiempo*. La emoción es un estado afectivo intenso, breve y asociado a eventos concretos e inmediatos.
- **Sentimiento:** es el componente cognitivo de la emoción. También se define como la *dimensión valorativa* de la realidad que produce un efecto negativo o positivo. El sentimiento es *más duradero* y tiene menor afectación fisiológica. El sentimiento se refiere a la evaluación que un sujeto realiza (en tiempo real) cada vez que se enfrenta a un evento.
- **Estado de ánimo:** es un conjunto de sentimientos continuado de la misma familia emocional (p.e.: TRISTEZA: desesperanza, frustración, desánimo, desilusión, decepción, nostalgia...).

⁸Bisquerra (2008, p.96) la define como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social".

Todos estos términos son procesos afectivos que habitualmente encontramos en la denominación genérica de “emocional” o emociones, en la Figura 2, se ilustra el espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración.

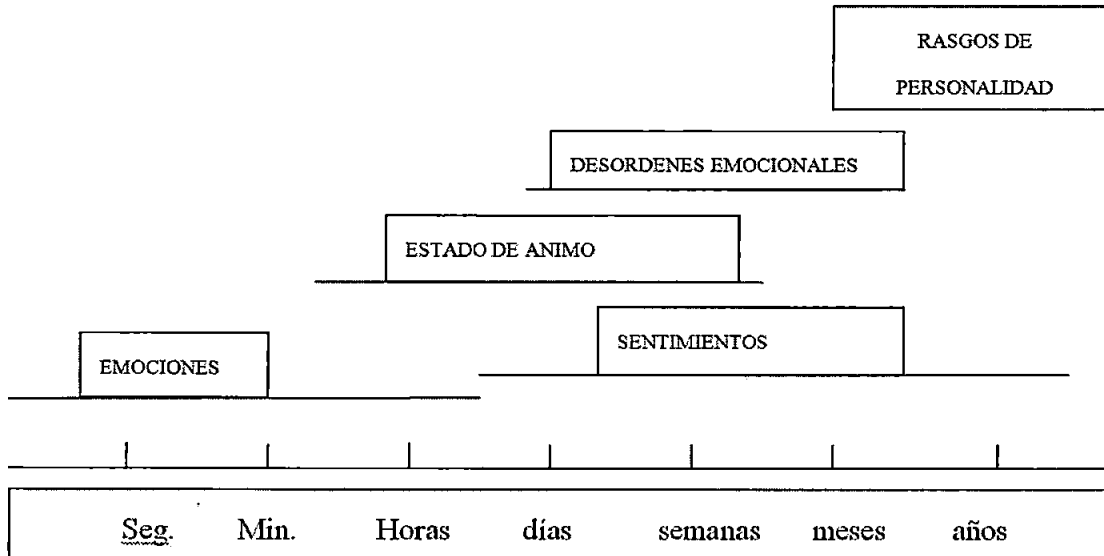


Figura 2. Espectro de los fenómenos afectivos (Bisquerria, 2009, p.23).

2.1.2.3. Teorías de las emociones

Bisquerria (2008, 2009); Collado et al. (2017) y García (2014) mencionan las teorías más importantes:

- **Filosófica**: la concepción de la emoción como algo malo que hay que reprimir.
- **Evolucionista**: iniciada por Darwin, la expresión de la emoción es resultado de la evolución, la expresión facial y la interpretación de las emociones de los demás; han sido fundamentales para la supervivencia.
- **Psicofisiológica**: iniciada por William James, las emociones son cambios en la fisiología corporal en respuesta a estímulos con carga afectiva.
- **Neurológica**: iniciada por Cannon, pone énfasis en la activación del sistema nervioso central (SNC). Según Cannon el estímulo origina unos impulsos que, a través del tálamo (centro principal de la teoría de Cannon), llegan a la corteza cerebral; en definitiva, es el Sistema Límbico el que juega un papel

preponderante en las emociones. Se destacan los procesos mentales, por eso se denominan también teorías neuronales.

- **Psicodinámica:** iniciada por Freud, no propuso una teoría de las emociones, se ocupó de ellas por la influencia que tiene en las perturbaciones psíquicas de las personas. La vida afectiva del adulto y su carácter dependen de cómo hayan sido sus sentimientos y experiencias afectivas y de cómo se haya respondido emocionalmente a las situaciones de la vida a lo largo de su desarrollo.
- **Conductista:** con Watson y Skinner, el conductismo se ha preocupado por estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones, el comportamiento emocional puede aprenderse.
- **Enfoques cognitivos:** la característica principal aplicada a la emoción reside en el papel que le atribuyen a las cogniciones, las cuales consisten en una evaluación positiva o negativa del estímulo, realizada de manera instantánea (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan de estímulo y la respuesta emocional.
- **Construccionismo social:** pone énfasis en la importancia social de la cultura sobre las reacciones emocionales, particularmente sobre la valoración y la expresión emocional.

Las teorías de la emoción se han proliferado enormemente a lo largo de la historia, es relevante mencionar que la mayoría de los autores han estudiado las emociones sin saber el concepto de IE, de varias formas se acercan a decir que las emociones eran parte imprescindible del ser humano, quien no únicamente está constituido por intelecto.

2.1.2.4. Características de las emociones

Las emociones tienen las siguientes características según Davidson (2012):

- **Son innatas y biológicas:** con una sólida base neurobiológica.
- **Son adaptativas:** favorecen la adaptación de nuestro organismo a lo que nos rodea.

- **Son una respuesta subjetiva:** dependiente de variables personales (personalidad, experiencias, estado de humor o de ánimo, cogniciones, valores, actitudes y creencias sobre el mundo,...) que determina la reacción emocional. De modo que una misma situación puede generar emociones distintas en diferentes personas, incluso en la misma persona en distintos momentos.
- **Suponen una respuesta contextualizada:** la percepción de la situación, determinan o sancionan qué emoción y qué modos de expresión son social y culturalmente apropiados para cada situación.
- **Se manifiestan en una respuesta global que implica todo el organismo:** que incluye: excitación fisiológica (respuesta neuronal y hormonal), cambios orgánicos, conductas expresivas y una experiencia consciente.

2.1.2.5. Función de las emociones

Bisquerra (2008, p.63-64) menciona diferentes funciones:

- **Adaptación** del organismo al medio.
- La emoción predispone a la acción, por lo que una de sus funciones es **motivar** la conducta.
- **Información**, la emoción altera el equilibrio orgánico e informa al propio sujeto o a otros individuos con los que convive.
- **Social**, las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también para influir en los demás. Función de comunicación interpersonal.
- **Toma de decisiones**, cuando la información es incompleta. Van a pesar incluso más que las cogniciones.
- En otros **procesos mentales**: pueden afectar a la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad,... Por ejemplo, la alegría produce más asociaciones neuronales que las normales, teniendo implicación en la creatividad artística, científica y en la resolución de problemas.
- **Desarrollo personal** sirven para centrar la atención sobre temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total.
- **Evaluativa**: que informa sobre la propia realidad dándole carga afectiva.
- **Bienestar**: subjetivo o emocional, ya que se caracteriza por la experiencia emocional positiva. Las emociones positivas son la esencia del bienestar.

Todas las funciones de las emociones ponen de relieve la importancia de las emociones en nuestras vidas.

2.1.2.6. Componentes de las emociones

Según, Bisquerra (2008; 2009) las emociones son estados complejos del organismo, en la respuesta emocional se pueden identificar tres componentes (ver figura 3).

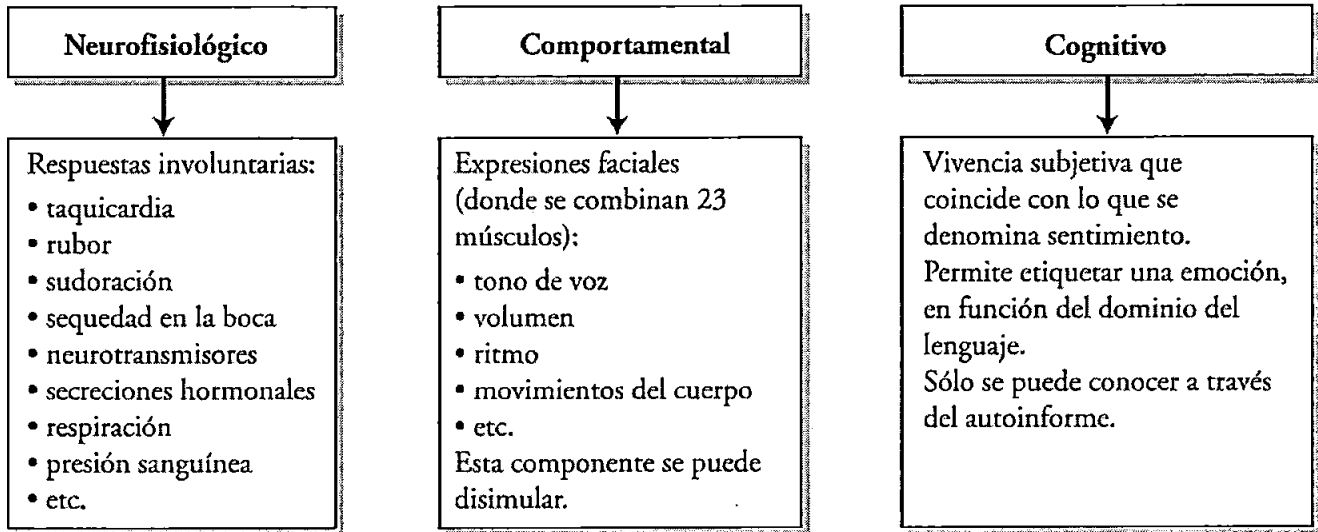


Figura. 3. Componentes de la emoción (Bisquerra, 2009, p.19).

Estos componentes son parcialmente independientes por lo que pueden presentar una baja correlación o incluso ser contrarios es lo que se ha denominado desincronización o fraccionamiento de respuestas (Lacey, 1967 en Bisquerra, 2008). Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno.

2.1.2.7. Clasificación de las emociones

Bisquerra (2008, 2009) sugiere que una de las clasificaciones más usadas es la que diferencia entre: **a) emociones básicas o primarias**, son innatas y universales, pueden ser reconocidas por personas de distintas culturas gracias a las expresiones faciales que las caracterizan “alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco”. **b) emociones complejas o secundarias** son el resultado de la combinación de las básicas o primarias, no presentan expresiones faciales características y la forma de afrontarlas puede ser muy diferente según las personas y las circunstancias.

Sin embargo, Lazarus (1991) clasifica las emociones “en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional” distinguiendo entre:

- **Emociones negativas:** respecto al logro de los propios objetivos se produce una evaluación desfavorable (incongruencia). Dentro de este grupo se incluye el miedo, la ira, la ansiedad, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos, el asco,...
- **Emociones positivas:** la valoración del estímulo es favorable (congruencia) considerándose como un progreso en dirección a los objetivos personales. Incluyen la alegría, el amor, la felicidad, el alivio, el afecto y estar orgulloso.
- **Emociones ambiguas (borderline):** pueden ser positivas o negativas en función de las circunstancias. Incluyen la sorpresa, la esperanza, la compasión y las emociones estéticas que son la respuesta emocional producida por la belleza (ante una obra de arte, un paisaje, una puesta de sol,..) (citado en Bisquerra, 2009, p. 73).

2.1.3. Inteligencia emocional

2.1.3.1. Definición

Uno de los principales autores, Goleman (1996, p.89) define la IE como la *“capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”*. Más tarde Goleman (1999, p. 98), reformula esta definición de la siguiente manera: *“capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”*.

Pero, entre las definiciones más ampliamente aceptadas en la comunidad científica, se encuentra la de Mayer y Salovey (1997) *“habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (en Extremera y Fernández-Berrocal, 2013, p.35). Además, Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente (en Extremera y Fernández Berrocal, 2015). Y Feldman (2010, p.271) menciona que es *“un conjunto de habilidades que subyacen a la evaluación, valoración, expresión y regulación precisas de las emociones”*. Así mismo, una definición actual del término IE la aporta Bisquerra (2012, p.8) indicando que es *“la capacidad para ser conscientes de las propias y las ajenas emociones, además de saber cómo regularlas”*.

Ya expuestas diferentes definiciones, se entiende que IE es una forma de interactuar con el mundo, que toma en cuenta los sentimientos, engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, para el crecimiento intelectual y emocional. Se debe tener en cuenta que la IE se puede aprender y mejorar.

2.1.3.2. Origen de la Inteligencia Emocional

El concepto de IE apareció por primera vez desarrollado en un artículo publicado por Mayer y Salovey (1990), y que abriría muchos caminos (Goleman, 2012; Extremera y Fernández Berrocal, 2004, 2015). No obstante, Extremera y Fernández-Berrocal, (2015); Goleman (2012) y Trujillo y Rivas (2005) mencionan que el precursor del concepto de inteligencia emocional es el concepto de Inteligencia Social (Thorndike, 1920⁹) que se definió como la habilidad de comprender y dirigir a los hombres y mujeres; y actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Pero, otro de los pioneros en tratar el tema de la Inteligencia Emocional es Howard Gardner, Castro (2008, p.5) menciona que *“al hablar de Inteligencias Múltiples Gardner (1983)¹⁰ colaboro en rescatar el concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilito el camino hacia la inteligencia emocional”*. Mas fue el psicólogo Reuven Bar-On en su tesis doctoral en 1988 el primero que hablo de un “Cociente emocional”, paralelo al CI; pero, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer (1990) acuñaron el término “Inteligencia Emocional”, y luego, gracias al trabajo de Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, se difundió en todo el mundo a través de su obra *La Inteligencia Emocional* (1995). Pero, los padres de la IE son los psicólogos norteamericanos Peter Salovey y Jonh Mayer (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

⁹ Para Thorndike además de la inteligencia social existían también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta (habilidad para manejar las ideas) y la mecánica (habilidad para manejar y entender los objetos) Trujillo y Rivas (2005).

¹⁰Gardner (1983) propuso la existencia de 7 inteligencias, entre las cuales se encuentran las inteligencias intrapersonal e interpersonal que hacen referencia a la capacidad de interactuar efectivamente con otras personas mediante la comprensión de sus sentimientos, emociones, intenciones y motivaciones; y la capacidad de regular la propia vida personal, ambas predecesoras de la IE, porque la IE está formada por estas dos inteligencias (Bisquerra, García & Pérez, 2015 y Castro, 2008).

Además, Epstein (1998) menciona que parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
- La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
- El mal uso en el ámbito académico de los resultados de los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los estudiantes tendrán una vez incorporados al mundo laboral. (en Ramos, Enríquez y Recondo, 2012, p.25).

Sin embargo, Extremera y Fernández-Berrocal (2015) mencionan que se había empezado a tratar este concepto en la investigación científica desde Darwin 1872, en la figura 4, se indican los hitos históricos más relevantes de la inteligencia emocional.

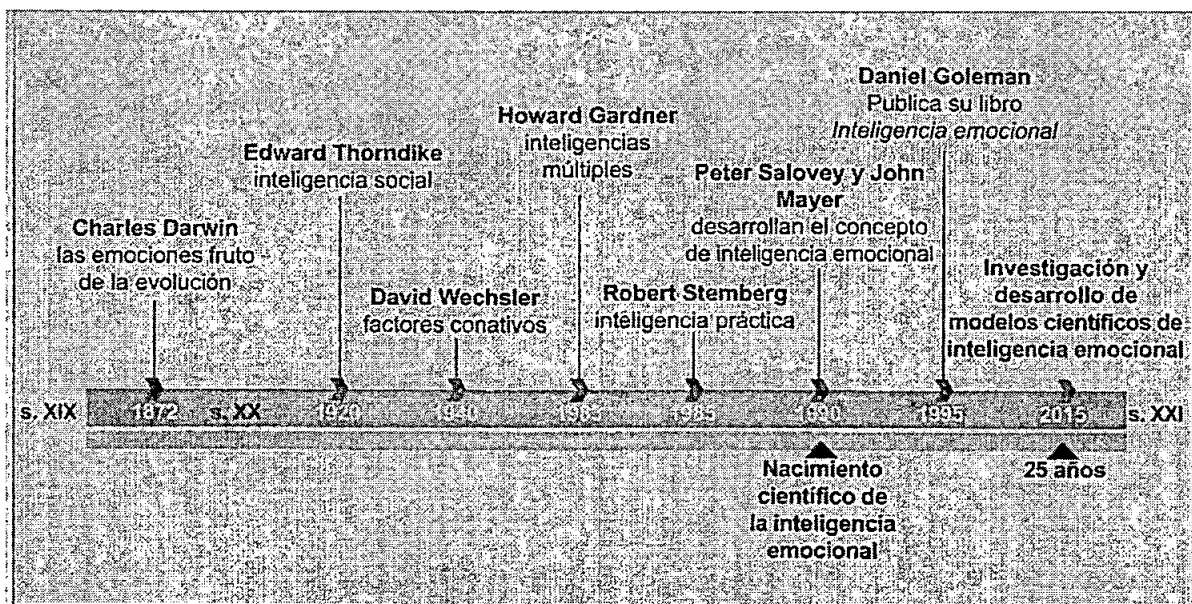


Figura 4. Hitos históricos más relevantes en la inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 11).

2.1.3.3. Modelos de inteligencia emocional

Extremera y Fernández-Berrocal, (2015) y Goleman (2008, 2012), mencionan que existen tres modelos dominantes de IE: Peter Salovey y John Mayer, Reuven Bar-On y el

de Daniel Goleman. Pero, la división más admitida en la IE distingue entre **modelos mixtos** y **modelos de habilidades**. A continuación se presentan los principales modelos de IE, según Bisquerra et al. (2015); Extremera y Fernández-Berrocal, (2015); García y Jiménez (2010) y Goleman (2008, 2012):

a) Modelos mixtos

Entre los principales autores se encuentran Goleman y Bar-On, ellos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, motivación, tolerancia a la frustración, manejo del estrés, ansiedad, asertividad, confianza y/o persistencia.

- **El modelo de Goleman**

Goleman distingue dos tipos de coeficientes: el Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) sino que los dos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Según Goleman (1995) los componentes que constituyen la IE son: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Posteriormente, propone un nuevo modelo debido a las demandas surgidas en el ámbito empresarial en relación a la IE (Goleman, 1998), quedando reducidas a cuatro dimensiones, que a su vez son divididas en veinte competencias: 1) Auto-conciencia. 2) Auto-manejo. 3) Conciencia social. 4) Manejo de las relaciones. El modelo que propone Goleman tiene diferentes ámbitos de actuación como el organizacional y el laboral. Modelo mixto basado en competencias sociales y emocionales. Además, Goleman (2012) menciona que la mayoría de los elementos de todos los modelos de IE encajan en cuatro esferas genéricas: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones; dando un efecto positivo en los demás.

- **El modelo de Bar-On**

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por diversos aspectos:

- Componente intrapersonal: comprensión emocional de sí mismo, asertividad: autoconcepto, autorrealización, independencia.
- Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- Componentes de adaptabilidad: solución de problema, prueba de la realidad, flexibilidad.
- Componentes del manejo del estrés: tolerancia al estrés, control de los impulsos.
- Componente del estado de ánimo en general: felicidad, optimismo.

El modelo emplea la expresión “Inteligencia Emocional y Social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Es un modelo mixto basado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad.

b) Modelo de habilidades

Destaca las diversas habilidades para el procesamiento de la IE y no incluyen componentes de factores de personalidad. El modelo más destacado es de Salovey y Mayer (1990).

- **El modelo de Salovey y Mayer**

Ha sido modificado en diversas ocasiones desde que se planteó en 1990 introduciendo la empatía como componente primordial. Más adelante, en 1997 y en 2000 aportan otras mejoras provocando que este modelo sea el más utilizado. Este modelo engloba diversas habilidades que son: percepción evaluación y expresión de las emociones; facilitación de las emociones en nuestro pensamiento; comprensión y análisis de las emociones; y la regulación reflexiva de las emociones.

2.1.3.4. Componentes emocionales

Es importante mencionar que los diferentes modelos de IE hablan de diferentes componentes emocionales y sociales (conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales; intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo; percepción, comprensión, regulación...), para el desarrollo emocional. Además, el presente estudio se ha desarrollado desde la perspectiva teórica del modelo de habilidad de Mayer y Salovey. Este enfoque presenta la IE desde una

perspectiva cercana a los modelos de inteligencia del procesamiento de la información (Salovey y Grewlar, 2006) conformada por cuatro habilidades relacionadas entre sí (ver tabla 1), según Bisquerra et al. (2015) y Extremera y Fernández-Berrocal, (2015, 2004).

Tabla 1.
Habilidades emocionales (Fuente: elaboración propia)

| | | |
|--------------------------------|-------------------------------|---|
| Habilidades emocionales | Percepción emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas que le rodean. • Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. • Se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. |
| | Facilitación emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. • Plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información. |
| | Comprensión emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. • Nos permiten comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales. • Implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. • Se ha relacionado con la activación de neuronas espejo, las cuales se activan cuando un individuo realiza una acción, así como cuando observa una acción en otro individuo. Según algunos autores, este sistema sería fundamental para la empatía emocional y la comprensión del significado de las acciones ajenas (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). |
| | Regulación emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. • Regula las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. • Abarca el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. • Alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. |

2.1.3.4. El cerebro emocional

a) Cerebro triuno¹¹

Bisquerra, (2008, 2009); Collado et al. (2017); Davidson, (2012); Goleman, (1996, 2008), Güel, (2013) e Ibarrola, (2013) mencionan que Paul MacLean divide el cerebro (ver figura 5) en tres estructuras:

¹¹ Paul MacLean (1970) recoge las investigaciones de Papez y plantea la existencia de un cerebro triuno; en su teoría del cerebro triuno, expone que el hombre ha heredado la estructura básica y la organización de tres cerebros, dos de ellos muy similares al de los animales y que, a pesar de sus diferencias, los tres deben actuar unidos (Bisquerra, 2008, 2009; Goleman, 1996, 2008; Ibarrola, 2013).

- **Cerebro instintivo o reptiliano (actúa):** situado en la posición más interior del cerebro, compuesto por el tronco encefálico y el cerebelo; se limita a actuar, asegura la supervivencia y es automático e inconsciente.
- **Cerebro mamífero, emocional o límbico (siente):** ubicado debajo del cuerpo caloso, sirviendo de puente entre los dos hemisferios; es donde residen las funciones esenciales de la emoción.
- **Cerebro racional, cognitivo o neocortex (piensa):** formado por la corteza cerebral y los dos hemisferios; incluye los sistemas cognitivos superiores, regula las acciones del razonamiento, la conciencia y la voluntad.

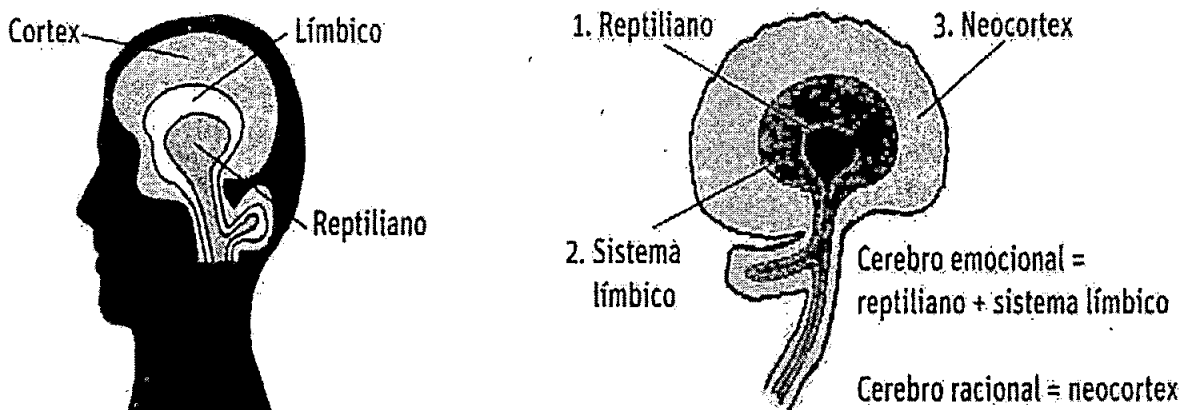


Figura 5. División cerebral (Ibarrola, 2013 p.27)

b) Sistema Límbico

Se ocupa de las emociones, de los sentimientos y de la memoria; y es decisivo para la supervivencia del individuo. Funciona de manera inconsciente y moviliza al organismo antes de que el individuo tenga consciencia de sus respuestas (Maya & Rivero, 2010). Según, Bisquerra, (2008, 2009); Krebs et al. (2018); Maya & Rivero (2010) y Soriano et al., (2007) en los núcleos subcorticales de la materia gris en el sistema límbico también encontramos:

- **Amígdala¹²:** estructura límbica ligada a los procesos del aprendizaje y de la memoria; considerada el centro del control emocional del cerebro. Es formada por varios grupos neuronales y tiene unas funciones muy importantes en la evaluación

¹² Es un pequeño órgano del tamaño de una almendra, de ahí su denominación, amígdala proviene del vocablo griego para asignar a la almendra (Gluck, Mercado & Myers, 2009).

del acontecimiento y en la activación de la respuesta emocional; además, de almacenar y recordar las emociones vividas. Involucrada especialmente en las emociones de miedo, rabia y conducta agresiva.

- **Tálamo:** transmite mensajes de los receptores sensoriales (excepto los del olfato) de todo el cuerpo para procesar la información de los sentidos y convertirla en acción, es decir, da respuesta emocional a las sensaciones. Está relacionado con el afecto.
- **Hipotálamo:** coordina la expresión emocional por medio de la regulación de los sistemas neuroendocrino, motor y autónomo.
- **Hipocampo:** es donde se encuentra la memoria emocional, tiene un papel en la función endocrina y visceral, así como en la expresión de las emociones y la conducta emocional.
- **Bulbos olfatorios:** relacionados con la respiración y la emoción.
- **Área septal o septum:** implicada en el refuerzo positivo de las emociones, ya que su estimulación transmite sensaciones agradables de componente sexual.
- **Tegmento mesencefálico:** parte de la formación reticular, y gran responsable de la dimensión intensiva de la emoción.

Además, Gluck; Mercado & Myers (2009), mencionan que la amígdala interactúa con la corteza prefrontal en la que intervienen:

- **El lóbulo frontal:** sede de la función ejecutiva donde se realiza la mayor parte de la planeación y toma de decisiones. Tiene una íntima vinculación con la conducta social, tiene la capacidad de expresar la emoción e identificarla en los demás.
- **La corteza prefrontal:** ayuda a “interpretar” la expresión de la emoción en los demás, durante el procesamiento emocional.
- **Corteza prefrontal medial:** se especializan en procesar los estímulos emocionales de una manera apropiada para el contexto en que ocurren los estímulos.

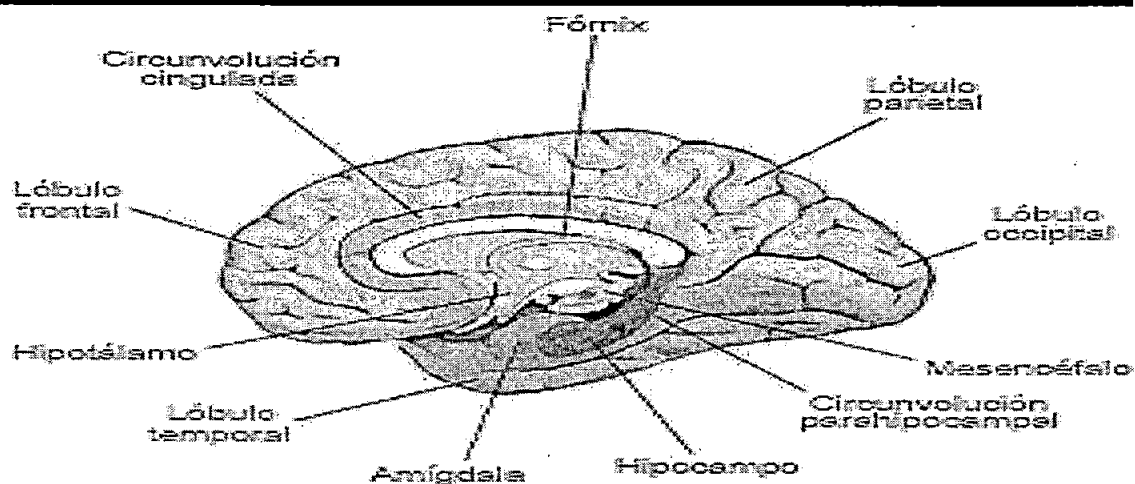


Figura 6. Componentes del sistema límbico (Redolar, 2013 p.651)

2.1.3.5. La base cerebral de la inteligencia emocional

Goleman, (2012), menciona que Bar-On y Antonio Damasio utilizaron un método estrella de la neuropsicología para identificar las zonas del cerebro relacionadas con conductas y funciones mentales concretas: los estudios de lesiones¹³. A partir de esa metodología, dieron con varias zonas cerebrales determinantes para las competencias de la inteligencia emocional y social. A continuación se explicaran los circuitos diferenciados para la inteligencia emocional, según Bar-On y Antonio Damasio:

- **Amígdala derecha:** los pacientes con lesiones u otro tipo de daños en la amígdala derecha presentan una pérdida de *autoconciencia emocional*, es decir, la *capacidad de ser conscientes de sus propios sentimientos y comprenderlos*.
- **Hemisferio derecho, córtex somato sensorial/insular:** el *córtex somato sensorial* derecho; cuando presenta daños también existe una deficiencia en la *autoconciencia*, así como en la *empatía*, es decir la *conciencia de las emociones de los demás*. La capacidad de comprender y sentir nuestras propias emociones es decisiva para entender las de los demás y sentir empatía. Por otro, lado la empatía depende asimismo de otra estructura del hemisferio derecho, *la ínsula o córtex insular*, detecta el estado corporal y nos *dice como nos sentimos*, por lo cual decisivamente como sentimos y comprendemos las emociones de los demás.
- **Circunvolución del cíngulo anterior:** se encarga del *control de los impulsos*, esto es, de la *capacidad de manejar las emociones*, en especial las angustias y los sentimientos intensos.

¹³ Es decir analizaron a pacientes con daños en zonas claramente definidas del cerebro y establecieron una correlación entre la ubicación de la lesión y las capacidades que, por su causa, habían quedado mermadas o habían desaparecido (Goleman, 2012).

- **Córtex orbitofrontal/ventromedial:** se trata del centro ejecutivo de la mente, donde reside la *capacidad de resolver problemas personales e interpersonales*, de controlar los impulsos, de expresar los sentimientos de un modo eficaz y de *relacionarse adecuadamente con los demás* (en Goleman, 2012 p.15-19).

No obstante, “la zona donde se produce el autodomínio es en el córtex prefrontal, que es el “jefe bueno” del cerebro, y es donde se produce el control cognitivo, que regula la atención, la toma de decisiones, la acción voluntaria, el razonamiento y la flexibilidad de respuesta” (Goleman, 2012 p.38). La amígdala es un punto donde se desencadenan la angustia, la ira, el impulso, el miedo, y cuando esta parte es la que realiza el trabajo aparece el “jefe malo” y nos lleva a realizar actos de los que nos podemos arrepentir.

Cuando se unen las partes prefrontal y la amígdala se produce un equilibrio que da lugar al autodomínio. La amígdala es el radar que detecta los peligros, las amenazas y puede tomar el mando del resto del cerebro (córtex prefrontal) y se produce lo que se denomina un “secuestro amigdalario”¹⁴. Para salir de esa situación contamos con medios para ello, pero hace falta ser conscientes de ello y poder afrontarlo de la mejor manera posible adoptando otra actitud o relajándonos antes de reaccionar de forma negativa (Goleman, 2012). Para más información ver la figura 7, sobre las bases cerebrales de la IE.

Base cerebral de la Inteligencia Emocional a partir de técnicas de neuroimagen y estudios de lesiones

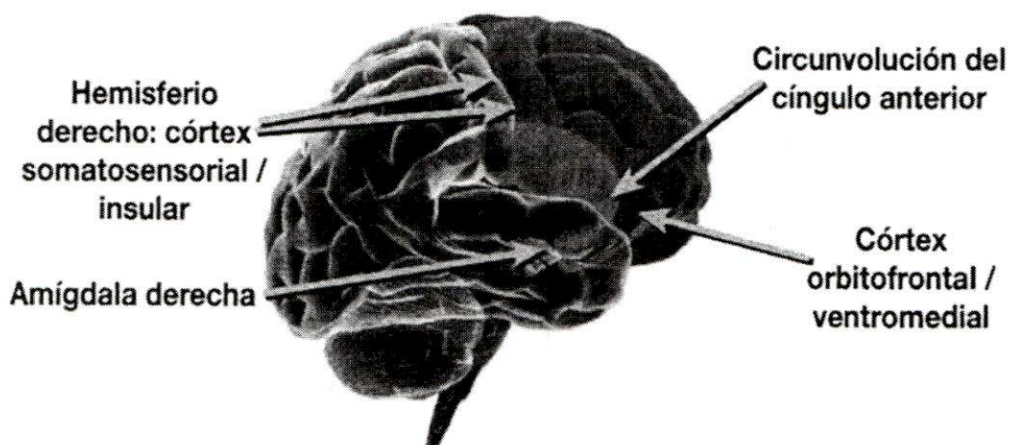


Figura 7. Base cerebral de la Inteligencia Emocional (Goleman, 2012 p.15).

¹⁴ Cuando tomamos decisiones teniendo en cuenta solamente la información emocional e inhibimos por completo la información racional (Joseph LeDoux, 1992 en Gluck; Mercado & Myers, 2009), es un sabotaje que ataca a la estabilidad emocional con un ataque temperamental (Goleman, 1996, 1999, 2008, 2012).

2.2. Bullying

2.2.1. Delimitación conceptual

2.2.1.1. Agresión, agresividad, violencia y conflicto

Según Avilés (2006); Castro & Reta (2017); Cerezo (1998); Cerezo et al. (2016); Fernandez (2008); Garaigordobil & Oñederra, (2010); Iborra & Sanmartin (2011) y Rodicio-García & Iglesias-Cortizas (2011) dan la siguiente diferenciación entre los conceptos:

- **Agresividad:** es una conducta innata. Corresponde a un comportamiento defensivo natural, como un instinto, para actuar de forma hostil o defensiva, indispensable en su repertorio conductual, útil para la superación y el progreso.
- **Agresión:** debería utilizarse para designar un acto en sí, una conducta palpable y efectiva. La característica más sobresaliente, es el deseo de herir, es cualquier forma de conducta deliberada que pretende herir física y/o psicológicamente a alguien.
- **Violencia:** toda acción u omisión intencional que pueda causar o cause un daño. Es una agresividad alterada, principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina.
- **Conflicto:** una disputa provocada por la contraposición de intereses, ya sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, entre dos o más personas.

La violencia es considerada como agresividad descontrolada y estaríamos hablando de un comportamiento agresivo dirigido hacia otro individuo bajo una clara intencionalidad de hacer daño. La agresividad se debe entender como un comportamiento defensivo natural, es un impulso presente en todo ser humano. A diferencia de la agresión y la violencia, la biología prácticamente desaparece bajo el peso del ambiente; la agresión y la violencia tienen un carácter destructivo sobre las personas y los objetos, suponiendo una disfunción social. La cultura es la que convierte la agresividad en violencia; la violencia sería el producto de la interacción entre factores culturales y biológicos: el agresivo nace, el violento se hace (Sanmartin, 2004).

Asimismo, los conflictos están presentes siempre en la vida y la respuesta a dichos momentos de conflicto puede ocurrir, y es a partir de la agresividad como elemento connatural a los humanos al enfrentarse a situaciones riesgosas, de manera casi inconsciente o utilizando la violencia (Nelson & Trainor, 2007). Además, la agresión y la violencia son conflictos, “la agresión es una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico”, y la violencia se asocia a un conflicto “en el que no se sabe cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales” (Ruiz Benítez, et al. 2016). Aunque es importante mencionar que no todo conflicto deriva necesariamente en un acto violento o agresivo.

Asimismo, Garaigordobil (2012, p.206) menciona que la violencia se extiende en muchos ámbitos y genera diferentes tipos de victimización como:

Violencia política (violencia de las guerras y del terrorismo), ***violencia familiar*** (violencia de género, hacia los niños -maltrato infantil, abuso sexual, infanticidio-, de los hijos hacia los padres, hacia los ancianos, ***violencia escolar*** (bullying, violencia del profesor al alumno y viceversa; vandalismo), ***violencia religiosa*** (fanatismo religioso contra personas que profesan otras religiones), ***violencia racista*** (contra miembros de otras razas y culturas), ***violencia sexista*** (sexismo, homofobia...), y ***violencia estructural*** (relacionada con la injusta distribución económica en el orden mundial, con la pobreza...). Además, lo característico de la violencia es su gratuidad desde un punto de vista biológico y su intencionalidad desde el punto de vista psicológico. Asimismo, la violencia se puede clasificar siguiendo diversos criterios: (a) según el tipo de conducta (pegar, insultar, abandonar o no cuidar adecuadamente a una persona -negligencia- ...); (b) según el tipo de daño: física, psicológica, sexual, económica,...; (c) según el tipo de contexto: en la guerra, en la familia, en la escuela (violencia escolar) en el trabajo (acoso moral o mobbing),...; (d) el tipo de víctima: otras personas, animales.

Además, Olweus (1998, p.5), menciona que “*el triángulo formado por agresor, víctima y espectador, tienen distinto grado de responsabilidad en el fenómeno de la violencia, es un esquema que se repite en todo fenómeno de prepotencia y abuso de poder*”. Tanto el llamado maltrato infantil, como la violencia doméstica y el maltrato entre iguales tienen implícito este triángulo infernal. Dicho triángulo es el hilo neural del

fenómeno de la violencia, el cual afecta a la sociedad en su conjunto, a todos sus agentes. Sus expresiones cada día son más diversas y crueles, mientras que su frecuencia en todos los ámbitos va en aumento.

En la actualidad, la violencia se observa en todos los ámbitos en donde se mueve la persona: en la familia, en el trabajo, en el barrio, así como en la escuela; desgraciadamente, esta violencia se percibe como una situación natural o en ciertos casos, la violencia es tan sutil que ya no se percibe. La violencia no sólo son golpes, robos, insultos, también lo son la discriminación, las burlas, los apodos e ignorar al otro.

2.2.1.3. Violencia escolar

Según Garaigordobil, (2012); Garaigordobil & Oñederra, (2010) y Ortega, (2010) la violencia escolar es la que se da en contextos escolares ya sea dirigida contra algún integrante de la comunidad escolar: profesores, estudiantes, regentes, directivos docentes, personal no docente, padres de familia, porteros y demás personal que trabaja en la institución; o a los objetos, y puede ser puntual u ocasional. Cualquier acción u omisión intencionada, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, que daña o puede dañar a terceros, sean personas o cosas.

Además, violencia escolar no es sinónimo de bullying, sino que implica un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores presentes en los centros escolares. La violencia escolar se clasifica en las siguientes categorías (ver tabla 2) según Castro, (2007); Estrada (2015); Fernández, (2008); Garaigordobil, (2012); Garaigordobil & Oñederra (2010); Ortega, (2010); Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) y Trianes (2000):

Tabla 2.

Clasificación de la violencia escolar (Fuente: Elaboración propia).

| | | | |
|--|---|--|--|
| CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR | Conductas que afectan la convivencia escolar | <p>La convivencia escolar es el ecosistema humano en el que se desenvuelve el accionar educativo.</p> | <p>Disrupción Dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impide que se establezca; es la violencia contra los fines educativos o contra las tareas escolares.</p> <p>Provocación persistente: estudiantes que molestan a sus compañeros, los interrumpen en su trabajo, hablan en voz alta durante las clases, hacen ruidos extraños en el aula, boicotean la clase, no cumplen las normas y asumen una actitud retardadora o de enfrentamiento con los profesores.</p> <p>Insolencia muda: el estudiante no responde verbalmente las preguntas o peticiones que hace el profesor, sino que manifiesta su negativa a cooperar o su actitud desafiante mediante expresiones faciales o gestos.</p> |
| | Violencia entre personas o interpersonal | <p>Puede ser <i>horizontal</i> (entre iguales) cuando se refiere a personas con un mismo nivel jerárquico (por ejemplo el bullying) o <i>vertical</i> cuando implica una desigualdad de estatus.</p> | <p>Vandalismo Actos de violencia física contra la escuela, las instalaciones o las propiedades del estudiantado y del profesorado. El robo de equipo de computación o electrónico, material deportivo, dinero, grafitis en muros, la destrucción del edificio y del mobiliario escolar (mesa o bancos rayados o destrozados, puertas caídas, vidrios rotos,...), dentro y fuera de la escuela. Tienen distintas motivaciones como la venganza, la frustración o el enojo; pueden ser parte de un juego o una competencia; denunciar un abuso o una manera de molestar o simplemente se pretende destruir la propiedad de la escuela.</p> <p>Indisciplina De manera explícita o implícita, el comportamiento de algún miembro de la comunidad educativa, no se ajusta a las normas establecidas. Sería la violencia contra las normas de la escuela y a la autoridad en general.</p> <p>Violencia entre compañeros Se expresa en agresiones, peleas, robos, acoso y abuso sexual e incluso lesiones graves con el uso de armas blancas o de fuego. Los estudiantes que tienen un comportamiento violento, participan en peleas y conflictos con sus compañeros sin importar si tienen mayor o menor poder y fuerza que ellos, a diferencia del bullying. Además, la violencia entre pares no sólo se da dentro de la escuela.</p> <p>Bullying: acoso u hostigamiento entre compañeros El agresor arremete contra quienes están en una posición de inferioridad o indefensión (Lo abordaremos en un apartado especial).</p> <p>Violencia entre estudiantes y el personal Este tipo de violencia tiene varias manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes golpeados, insultados y amenazados por sus estudiantes. • Violencia física hacia el estudiantado, aplicación arbitraria de normas o abuso del poder. • Violencia entre profesores (mobbing), profesores y estudiantes, padres y/o personal no docente o viceversa. • Violencia emocional en la que el estudiantado recibe humillaciones, violencia verbal y malos tratos que denigran a los estudiantes, entre otras formas de violencia sutil. |

2.2.2. Definición de Bullying

Son numerosos los estudios que han contribuido con sus conceptualizaciones a la clarificación del fenómeno bullying, pero la definición más aceptada y utilizada de bullying, es la formulada por Olweus quien con su definición:

Un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros. Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando ella o él es expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas¹⁵ por parte de una o más persona (Olweus, 1998, p.25).

Es la definición más empleada, aunque se hayan realizado matizaciones importantes. Además, Cerezo (2009, p.384) define el bullying como:

Una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

De esta manera, el bullying tiene un carácter social, pues, a partir de esta perspectiva social se analiza al bullying como un fenómeno colectivo que se despliega a través de su inserción en una dinámica grupal (Beltrán-Catalán, 2015; Saarento & Salmivalli, 2015). Ocurre en grupos sociales próximos (grupo-aula) convirtiéndose en un sistema cerrado en el que los agresores encuentran el apoyo (directa o indirectamente) del grupo, que normalmente no intercede por la víctima y lo excluye. Esta actitud grupal acompañada de la “ley del silencio” por parte de los compañeros e incluso de las víctimas permite que las agresiones se mantengan en el tiempo (Cerezo, 2009).

2.2.3. Origen del Bullying

Los primeros estudios aparecen en los países escandinavos a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta con Heinemann, 1969; en el contexto de la discriminación racial (Bisquerra et al. 2014; Olweus, 1998, 2010, 2013). Desde que Heinemann en 1969 catalogara las agresiones físicas y verbales directas de un grupo de escolares sobre otro compañero como *moobing*¹⁶, Heinemann había tomado prestado el

¹⁵Hablamos de *una acción negativa*, cuando alguien, de forma intencionada, causa o trata de hacer daño, hiera o incomoda a otra persona (Olweus, 1998).

¹⁶Palabra Escandinavia para denominar el Bullying. Su raíz inglesa original “mob” implica que se trata generalmente de un grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio, una situación de persecución, de linchamiento colectivo (*mob*) o de “todos contra uno”. (Heinemann 1972 en Olweus 1998, 2010, 2013; Piñuel & Cortijo, 2016).

término "mobbing" de la versión sueca de un libro sobre la agresión escrita por el conocido etólogo austríaco, Konrad Lorenz 1963, 1968 (Olweus, 1998, 2010, 2013); y años más tarde comenzó a aparecer en el panorama científico durante la década de los setenta, en Noruega con Dan Olweus (1973)¹⁷, quien se ocupó de definir el fenómeno e implementar los primeros instrumentos orientados a ubicar y evaluar esta problemática. Olweus describió este tipo de conductas con la palabra inglesa bullying, la conceptualización del fenómeno ha pasado por dificultades que han sido reflejadas en muchas investigaciones no solo por causas semánticas asociadas a factores culturales, sino también referentes a sus características definitorias o conceptuales.

Garaigordobil (2014, p.13), menciona que “desde 1970 Olweus comenzó a estudiar el fenómeno del maltrato entre iguales (bullying) en el ámbito escolar, han transcurrido más de cuatro décadas en las que se ha ampliado el conocimiento de este acto de violencia”. Desde entonces, el conocimiento científico acerca de este fenómeno violento ha avanzado notablemente (Zych et al., 2015), pero desgraciadamente este avance no ha logrado la erradicación de este problema que sigue presente en la mayoría de los centros educativos (Ortega & Mora-Merchán, 2008). No obstante, las manifestaciones de bullying son un problema que desde siempre ha formado parte de la vida de las escuelas, aunque no se le ha prestado tanta atención como la que se le viene dedicando en la última década.

Además, cada país interpreta el bullying de diferente forma, en función de la cultura lingüística y social de los países en los que se investiga. Así, destacamos algunas de las etiquetas que designan el fenómeno en diferentes países: *einshuchten* en Alemania; *prepotenza* y *bullismo* en Italia; *brutaliser* y *brimade* en Francia; *pallikaros* en Grecia; *treiteren* en Holanda; *vandalismo* en Portugal; *zorbalik* en Turquía; *ijime* en Japón; y *wang-ta* en Corea (Calmaestra, 2011; López & Sabater, 2018).

¹⁷Dan Olweus, Catedrático de Psicología en la Universidad de Bergen Noruega, el primero que empleo el término “bullying”, y considerado el “padre fundador” de este tipo de estudios. Olweus en 1970 aplicó el término bullying; ya que por esa época, tres adolescentes suecos se suicidaron, y adujeron su decisión haciendo pública la ansiedad que les producía sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros (Bisquerra, et. al. 2014; Cerezo et al. 2016; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En España y los países de habla hispana se encuentran numerosos estudios que han traducido el término como “maltrato entre iguales”, “victimización”, “acoso escolar”, “violencia escolar entre iguales”, “violencia de pares o violencia entre iguales”, “maltrato escolar”, “abuso entre escolares”, “hostigamiento”, “intimidación” o “abuso de poder” (Avilés, 2006; Benítez & Justicia, 2006; Bisquerra et al., 2014; Díaz- Aguado, 2006; López & Sabater, 2018; Orozco et. al. 2015; Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2010; Piñuel & Cortijo, 2016). Es decir, dependiendo de la región y del criterio del investigador, recibe diferentes nombres el mismo fenómeno. No obstante, el término inglés “bullying¹⁸” acuñado por Dan Olweus en 1980, es el término universal que ha adoptado la comunidad científica (Bisquerra et al., 2014; López & Sabater, 2018; Ortega, 2005, 2010).

2.2.4. Características distintivas del Bullying

Avilés (2006); Bisquerra et al. (2014); Garaigordobil (2014); Garaigordobil y Oñederra, (2010) y Olweus (1998, 2010, 2013), dan las siguientes características:

- **Intencionalidad:** es decir, no se trata de un encuentro casual o fortuito, existe una intencionalidad manifiesta por parte del agresor o agresores de causar daño a la víctima; con el fin de agredir al otro.
- **Reiteración de las acciones:** está caracterizada por la repetitividad de los comportamientos de prepotencia prolongados en el tiempo. Que a veces pueden parecer insignificantes (microviolencias), pero que son dañinas porque son recurrentes y persistentes en el tiempo.
- **Asimetría de poder:** se trata de una relación fundada sobre el desequilibrio y sobre la desigualdad¹⁹. Hay una desigualdad de poder entre una víctima débil y uno o varios agresores más fuertes física, psicológica o socialmente. Este desequilibrio de

¹⁸La palabra «bullying» proviene del inglés “bully” o (“bull”, toro) significa matón o bravucón, se relaciona con conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros; mientras que “to bully”, significa intimidar con gritos, amenazas y maltratar a los débiles (Avilés, 2006; Bisquerra et al. 2014).

¹⁹ Existen varios tipos de desigualdad entre el agresor y la víctima: **Desigualdad física:** cuando se da una superioridad de fuerza o edad por parte del agresor. **Desigualdad psicológica:** mediante las humillaciones y las amenazas, los agresores consiguen que la víctima tenga miedo y se sienta inferior. **Desigualdad social:** cuando se produce una clara desigualdad entre el número de atacantes y la víctima (Avilés, 2006).

fuerzas puede producirse en cuanto a posibilidades de defensa, fortaleza física, estatus social o características psicológicas: es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.

- **Indefensión:** la víctima se encuentra en una situación de indefensión, de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. Sea cual sea su respuesta, se utilizará como excusa para justificar nuevas agresiones.
- **Naturaleza social del fenómeno:** ocurre frecuentemente en presencia de otros compañeros, espectadores o cómplices, que pueden asumir un rol de refuerzo del comportamiento del matón o simplemente apoyar o legitimar su proceder. Se trata de un **fenómeno de grupo** y no puede reducirse a una dialéctica agresor-víctima, ni aislarse del contexto en el que se produce.

Además, es silenciosa e invisible, ya que los agresores se cuidan, e incluso, no les importa que los profesores o la autoridad se percaten de dicha violencia y, sin embargo, los observadores guardan silencio, a esto se le llama código del silencio (Orozco et. al. 2015).

Es necesario aclarar, que existen otros tipos de comportamientos que a veces se interpretan equivocadamente como bullying, ya que se producen de manera abierta y no implican un desequilibrio de poder. Avellanosa (2007, p.112) menciona que *“no es bullying cuando un estudiante se mete con otro de forma amistosa o como en un juego; y cuando discute o pelea con otro que tiene la misma fuerza”*. El bullying en estudiantes se puede diferenciar de otras formas de violencia tomando en cuenta lo que sienten en esta situación, como se muestra en la tabla 3, diferencias entre el conflicto y el bullying.

Tabla 3.
Diferencias entre el conflicto y el bullying

| En un conflicto o en un pleito: | En el bullying: |
|--|---|
| Todos se sienten agredidos. | Sólo la víctima siente agresión. |
| No importa si la otra parte es más débil o más fuerte. | Los agresores buscan víctimas más débiles. |
| Ante las bromas | Ante las bromas |
| Todos se ríen y reconocen que es una broma. | La víctima se siente agredida y lastimada por la supuesta broma, la cual le provoca miedo y ansiedad. |

2.2.5. Teorías explicativas del bullying

Siguiendo las aportaciones establecidas por autores como Avilés, 2006; Cerezo, (1998); Estévez, (2009); Garaigordobil y Oñederra, (2010); y Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, (2011) mencionan que existen muchas y variadas teorías que explican el origen de la violencia y la agresión, aunque pueden sintetizarse en dos grandes líneas:

- **Activas o innatistas:** el origen de la conducta agresiva en el ser humano es algo innato (Freud, 1920; Lorenz, 1965). Por otra parte, las teorías de la carencia mantienen que la conducta agresiva se comete como consecuencia de un déficit, ya sea por la frustración que provoca no conseguir algo (Dollard, 1939) o por la errónea interpretación de una realidad (Dodge, 1986). Las teorías de la dotación por su parte mantienen que el agresor es más hábil o fuerte que sus víctimas, con lo que tendría una gran facilidad para cometer la agresión. Asimismo, las teorías genetistas postulan que el agresor podría poseer un exceso de hormonas, cromosomas agresivos²⁰, con lo cual sentiría el impulso de cometer la agresión. Otros autores se basan en la teoría clásica del dolor (Pavlov, 1963) el dolor se muestra como estímulo adverso y es el desencadenante de la conducta agresiva. Mientras mayor sea el dolor recibido mayor podrá ser la respuesta agresiva.

²⁰ Afirman que las personas que nacen con trisomía XYY, presentan un cromosoma Y de más aumentando las posibilidades de ser más agresivos, al igual que la trisomía XXY o síndrome de Klinefelter, que convierte a los varones que lo portan en personas con comportamientos más antisociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

- **Reactivas o ambientales:** resaltan el papel del medio ambiente la sociocultural (Vygotsky, 1934) o la ecológica (Bronfenbrenner, 1987) remarcan la influencia del ambiente y grupo como modelo o motivador de las conductas agresivas. Además, la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del individuo, son el conductismo social, también denominado aprendizaje social (Bandura, 1997) mantiene que las conductas agresivas se aprenden por imitación u observación de modelos de conducta agresivos.

Aunque estas teorías nos permiten conocer el motivo de las agresiones, de cómo surgen las conductas agresivas y violentas, no satisfacen completamente la explicación de la dinámica del bullying. Avilés, 2006; Cline, Gulliford y Birch (2017); Estévez, (2009), Ortega y Mora- Merchán, (2008) y Shafeer & Kipp (2010) mencionan que las teorías que se han utilizado principalmente para explicar o interpretar el bullying han sido las siguientes:

- **Teoría del procesamiento social de la información:** cómo los niños y adolescentes favorecen las soluciones agresivas o no agresivas para los problemas sociales, esta tiene lugar en seis pasos cíclicos “codificación, interpretación, clarificación de metas, búsqueda de respuestas, elección de respuesta y acción” (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986). Estos pasos pueden verse influidos por pensamientos y emociones tales como la ira, la empatía, emociones experimentadas con anterioridad ante los mismo estímulos,... (Lemerise y Arsenio, 2000). Si este procesamiento se realiza de forma inadecuada puede generar conductas violentas al percibir, **interpretar o seleccionar erróneamente los estímulos o respuestas** (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994). De esta forma los agresores tendrían la competencia social dañada (Dodge, 1986) **al no interpretar bien las señales sociales de sus iguales**. Del mismo modo el fallo en el procesamiento de la información también se ha definido como una falta de empatía (Jurkovic y Prentice, 1977) por parte de los agresores, que son incapaces de ponerse en el lugar del otro, la víctima.
- **La teoría de la mente:** (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Premack y Woodruff, 1978) permite una atribución implícita inmediata sobre las creencias y motivos de

los otros. Esta teoría podría explicar el modo en que algunos sujetos usan su habilidad para conocer el funcionamiento de la mente del otro, prediciendo y explicando sus conductas con carácter dañino, llegando a producir el bullying (Sutton *et al.*, 1999). Estos agresores poseerían un elevado nivel de competencia social, llegando a convertir en auténticos manipuladores sociales. Y la falta de la teoría de la mente podría afectar las relaciones sociales de los niños y sus probabilidades de desarrollar un estatus de víctima o de acosador-víctima.

- **La teoría del apego:** (Bowlby, 1969, 1979), según esta teoría el estilo de crianza de los padres es desencadenante para la seguridad y personalidad del niño. De esta forma, un apego inseguro podría provocar que el niño fuera más proclive al uso de la violencia (Ainsworth y Eichberg, 1991). De estos modelos representacionales negativos, el niño desarrolla expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza sobre las relaciones interpersonales y los demás, y consecuentemente, desarrolla un mayor número de conductas agresivas.

Asimismo, dos conceptos que pueden contribuir a ubicar el bullying son los de **agresión proactiva**, es decir, el comportamiento que tiene como fin principal provocar daño en su víctima y **agresión reactiva** que es empleada en respuesta a una amenaza percibida o provocación social (Cerezo, 2002; Salmivalli, 2010). Como ya hemos señalado, una de las características del bullying es que carece de justificación, es decir, la víctima no ha hecho nada para provocar al agresor/es, por lo que el bullying es considerado como una agresión proactiva (Salmivalli, 2010). Además, Papalia *et al.* (2012) menciona que el bullying puede ser proactivo, realizado para demostrar dominio, reafirmar el poder o ganar admiración o reactivo, esto es, en respuesta a un ataque real o imaginario.

2.2.7. Formas de manifestación del bullying

Siguiendo las clasificaciones establecidas por varios autores Avilés (2006); Bisquerra y Pérez, (2014); Cerezo, (1998, 2002, 2009); Cerezo *et al.* (2016); Garaigordobil (2012); Garaigordobil *et al.* (2017); Garaigordobil & Oñederra (2010); Menesini & Salmivalli, (2017); Oñate & Piñuel, (2007) y Sullivan, *et al.* (2005); se elaboró la tabla 4.

Tabla 4
Formas de manifestación del bullying (Fuente: elaboración propia)

| | | |
|---|--|---|
| FORMAS DE MANIFESTACIÓN DEL BULLYING | Físico | <i>Forma directa</i> es cuando el agresor utiliza alguna parte del cuerpo u objetos cercanos del lugar, en el cual se produce la agresión (puños, cartera, regla,...), provocando daño físico directo (golpeando) a la víctima. |
| | | <i>Forma indirecta</i> es cuando el daño físico se produce como consecuencia de una acción propiciada por el agresor (por ejemplo, empuja a la víctima para que se caiga y se golpee) de modo indirecto. |
| | | Agresión con armas: caracterizada por producirse con instrumentos que tienen ese uso habitualmente u objetos no diseñados para ese fin, pero que el agresor de modo intencional utiliza en la agresión (barras de hierro, palos,...). |
| | Verbal | Agresión verbal directa: consiste en el uso de expresiones ofensivas (insultos, apodos,...) estando presente la víctima. La exigencia mediante amenazas de dinero o bienes materiales, los comentarios o burlas racistas, el lenguaje sexualmente indecente y ofensivo, las burlas malévolas o comentarios crueles y mal intencionados. |
| | | Agresión no verbal directa: incluye los gestos groseros y las caras de desprecio, y normalmente no se contempla como un acoso, ya que se ve como algo relativamente inofensivo. En realidad, puede utilizarse para mantener el control sobre alguien y para intimidarle y recordarle que en cualquier momento puede ser el escogido. Normalmente va acompañada a la intimidación verbal o física. |
| | | Agresión no verbal indirecta: incluye de manera premeditada y normalmente sistemática, ignorar excluir y aislar enviar (de manera anónima) notas ofensivas, y hacer que los demás estudiantes sientan aversión hacia alguien. Con la finalidad de que dentro del grupo-aula se le ignore o que no le dejen participar en determinadas actividades (exclusión social). Este tipo de agresión es difícil de detectar por el profesorado, puede estar produciéndose durante un periodo de tiempo considerable y causar un profundo malestar. |
| | Gestual | Expresiones faciales negativas, muecas, posturas corporales desaprobatorias, gestos ligados a otros tipos de Bullying, como el sexual, el homofóbico o el racista. |
| | Social o relacional | Directa: referente a echar a un compañero del grupo de amigos, no dejarle participar en juegos o actividades grupales, coaccionar a amigos de la víctima para que no interactúen con ella y humillarla públicamente. |
| | | Indirecta: conductas como ignorar y no dirigirle la palabra a una persona. |
| | Racista | Las víctimas pertenecen a minorías étnicas o culturas diferentes. La forma más habitual de intimidación racista es la asignación de apodos racistas. |
| | Sexual | Agresión sexual física: de <i>forma directa</i> se produce cuando el agresor con mayor fuerza o poder que la víctima lleva a cabo conductas sexualmente degradantes para la víctima (hacer tocamientos con la intención de obtener placer sexual, obligar a mantener un contacto físico...). Por otro lado, de <i>forma encubierta</i> son aquellas conductas llevadas a cabo por el agresor hacia la víctima en lugares reservados o íntimos (observar, fotografiar en aseos o duchas,...) o en el caso de obligar a la víctima a ver actos u órganos sexuales. |
| | | Agresión sexual de tipo verbal: implica conductas llevadas a cabo por el agresor (asedia y amenaza verbalmente con contenidos de tipo sexual, o bien denigra acusándola de la realización de prácticas sexuales) hacia la víctima. |
| | | Agresión sexual mixta: implica una combinación de las dos anteriores, es decir, la presencia de un componente de agresión sexual física (<i>directa o encubierta</i>) y agresión de tipo verbal. |
| Necesidades educativas especiales (NEE) | Porque se alejan de los parámetros de "normalidad", es posible que no puedan defenderse a sí mismos, o puedan actuar de una manera que los convierta en vulnerables. Se presenta mediante la ridiculización, imitación, rechazo, aislamiento y agresión, ejerciendo superioridad sobre la víctima con NEE. | |
| Homofóbico | Se produce cuando los individuos son escogidos e intimidados debido a su orientación sexual real o imaginaria (gay, lesbiana, bisexual). | |
| Material | Consiste en conductas llevadas a cabo con la finalidad de ocasionar daños (esconder, romper o robar) las pertenencias de los/as víctimas. | |
| Psicológico | Son las formas de acoso que corroen o minan la autoestima, crean inseguridad y miedo. El componente psicológico se encuentra en todos los tipos o formas de bullying. | |

Asimismo, Voors (2005) añade un tipo más de acoso llamado humorístico, caracterizado por la utilización de un humor cruel frente a los demás pero que se muestra enmarcado bajo una apariencia de falsa amistad.

El bullying puede ser cualquier comportamiento de los anteriores o una combinación de todos ellos. Además, muchos estudios abordan que el bullying puede ir dirigida a ciertos individuos como una manera de abordar las cuestiones de desigualdad, prejuicio y estereotipos presentes en la sociedad (Avilés, 2006); como ser los estudiantes con discapacidades, sobrepeso, pertenecientes a minorías étnicas o sexuales, están en mayor riesgo de ser víctima de bullying (Menesini & Salmivalli, 2017) entonces, cualquiera puede ser víctima de bullying, una vez establecida la cultura de la intimidación, todos los que son “diferentes” o destacan por alguna razón tienen más probabilidades de ser los escogidos; nadie es inmune. También, la enorme divulgación mediática del problema del bullying en las aulas puede llevar al error de trivializar o banalizar este problema pasándose de una situación en la que el bullying es clandestino o inexistente, a otra en la que los roces en el juego o los conflictos entre niños pudieran ser evaluados erróneamente como casos de bullying. Asimismo, Avilés et al. (2011), mencionan que tradicionalmente el bullying se ha desarrollado en escenarios presenciales y reales en los que víctima y agresor “se veían las caras”, sin embargo, cada vez con más fuerza el maltrato se está llevando a escenarios virtuales en lo que se está denominando como cyberbullying. En la tabla 5, Avilés et al. (2011), indican tres criterios no excluyentes para poder clasificar el bullying.

Tabla 5:
Tipos de acoso escolar (Avilés et al., 2011).

| Tipos de maltratos | Ejemplos |
|--------------------|--|
| Según la forma | Verbal, físico, psicológico, relacional, focal |
| Según el fondo | Provocación, ridiculación, exclusión, difamación, humillación, suplantación y chantaje |
| Según el escenario | Presencial o virtual |

2.2.8. Cyberbullying

Paralelamente a la evolución en los estudios sobre el bullying, se ha incrementado el número de estudios sobre una nueva forma emergente de violencia entre iguales que se lleva a cabo a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), denominada cyberbullying; mediante el Internet y teléfonos celulares (mensajería instantánea, correos electrónicos, salas de chat, páginas webs, blogs, redes sociales, videojuegos online...) a disposición de los niños y adolescentes; para hostigar y acosar a los compañeros; y que han abierto nuevas vías para que los agresores tengan acceso a las víctimas sin la protección de la familia y la comunidad (Avilés et al. 2011; Garaigordobil 2014; Olweus, 2013; Ortega-Ruiz y Zych, 2016; Papalia et al. 2012 y Zych et al., 2015).

Asimismo, este es considerado un subtipo de bullying por el abuso de poder que incorpora como característica distintiva (Smith, Mahdavi, Cavalho y Tippett, 2008). Aunque, se desarrolla en un medio diferente y con características propias, como es el ciberespacio Ortega-Ruiz & Zych (2016)

2.2.8.1. Definición

Una de las definiciones que más aceptación científica ha generado ha sido la elaborada por Smith et al. (2008) quienes establecieron el cyberbullying como un *“acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo, usando las formas electrónicas de contacto, repetidamente y contra una víctima que no puede defenderse fácilmente”* (p. 376). El cyberbullying es cuando estas acciones se ejecutan mediante el uso de las nuevas tecnologías (teléfono móvil, internet). Bisquerra (2014 et al.) define el cyberbullying como nuevas formas de comunicación también comportan nuevas formas de violencia. A veces el cyberbullying es la prolongación de un acoso que se da en la vida real, mientras que otras veces el acoso empieza a través de la red y luego continúa en la clase.

La conceptualización actual del término cyberbullying o ciberacoso se ha basado en la del bullying tradicional, acuñada por Dan Olweus, incluyendo los elementos más característicos: intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder; con la inclusión de otros criterios como el anonimato y la publicidad; en el que el agresor puede elegir o no su

anonimato y la relación perversa con la víctima puede ser de larga duración o instantánea, o en una dinámica que puede extenderse hacia la audiencia a través de otros escenarios virtuales o de redes sociales (Garaigordobil, 2014; Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010).

2.2.8.2. Clasificación

Según, las clasificaciones de Avilés (2009, 2012); Willard (2005 y 2006 en Ortega et al. 2010); Garaigordobil (2011), en función de las acciones se realiza la tabla 6.

Tabla 6
Clasificación del cyberbullying (Fuente: elaboración propia)

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| CLASIFICACIÓN DEL CYBERBULLYING | Flaming o provocación incendiaria | Ocurre en foros públicos en línea, donde una víctima es objeto de mensajes groseros que suelen pasar la barrera del instante, convirtiéndose en algo continuo hasta lo que algunos autores como Kowalski, Limber & Agatston (2008) y Willard (2006) llaman <i>flamewar</i> (llama de guerra), discusión que se inicia en internet y termina degenerando en una agria disputa que se propaga a gran velocidad como un incendio. |
| | Online harrasment (acoso en línea) u hostigamiento | También definido como <i>textwar</i> (guerra de textos), envío repetido de mensajes desagradables (Hinduja & Patchin, 2009; Kowalski et al., 2008; Willard, 2006) es descrito como el ataque repetido a través de e-mails o mensajes de texto. |
| | Identity Theft (robo de la personalidad) o suplantación de personalidad | El agresor suplanta a la víctima en el ciberespacio o a través del móvil con el objetivo de enviar información perjudicial para enfrentarlo con sus amigos o de dañar su reputación (Kowalski et al., 2008; Willard, 2006). |
| | Outing (violación de la intimidad) | Envío de información personal que la víctima mantiene en secreto o imágenes comprometedoras y que es filtrada a la red a terceras personas (Kowalski et al., 2008). |
| | Exclusion/ostracism (exclusión) | D e alguien a través del bloqueo o eliminación de grupos online con un propósito cruel (Kowalski et al., 2008; Willard, 2006). |
| | Misinformation (mal informados) o denigración | Difusión de rumores para dañar a la otra persona o dañar su reputación (Kowalski et al., 2008; Willard, 2006). Como colgar en la red rumores. |
| | Juego sucio | Hablar con alguien sobre su vida privada para después divulgarlos por la red; en ocasiones es la propia víctima quien divulga sus propias intimidades sin conocer el alcance real de dicha divulgación. |
| | Cyber Stalin (cyber acoso) | Sería acoso a otro nivel más intenso implicando amenazas repetitivas (Li, 2007; Willard, 2006). Como palabras amenazantes y/o denigrantes que pretenden intimidar. |
| | Happy slapping (bofetada feliz) | Videos degradantes que son tomados por un espectador mientras el agresor o un grupo golpea a su víctima, quien se encarga de difundirlos a través del móvil o de internet (Coyne et al., 2009; Dooley, et al., 2009; Spears et al., 2009). |
| | Sexting | Envío de videos (sin consentimiento) con contenido sexual de la víctima a un grupo de personas (Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009). |

A su vez, otras clasificaciones, reducen estos diez comportamientos a cuatro, a saber, *conductas escritas o verbales*-llamadas de teléfono, mensajes de texto, correos electrónicos, mensajería instantánea, chats, blogs, redes sociales o sitios web-;

comportamientos visuales-colgar, compartir o enviar imágenes, vídeos comprometedoras a través del móvil o la red-, *exclusión*-excluir a propósito a una persona de un determinado grupo online- y *suplantación*-robar o revelar información personal, usar el nombre de otra persona o su cuenta- (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010).

Asimismo, Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez, & Cardozo, (2015) mencionan que con sólo una conducta (por ejemplo, colgar en la red una foto o vídeo comprometido) puede causar un daño enorme a una persona, porque con un solo click puede ser difundida instantáneamente a una enorme cantidad de personas.

Molina & Vecina, (2015) y Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, (2011) mencionan que el grooming²¹ es una situación de acoso que, a diferencia del ciberbullying, es ejercido por un adulto sobre un menor, utilizando Internet, con intención de ejercer un control emocional sobre el mismo y tienden a satisfacer deseos sexuales implícita o explícita. Comienza con toda una serie de estrategias para ganarse la confianza del menor y una vez lograda esa confianza se le solicitan “favores” de tipo sexual o erótico a través de imágenes pornográficas del menor y que, en algunos casos, puede derivar en abusos sexuales.

2.2.9. Bullying y cyberbullying: semejanzas y diferencias

Garaigordobil (2014, p.18) menciona que el ciberbullying se asemeja al bullying en que:

- Es una conducta violenta o de acoso altamente premeditada e intencionada;
- Se encuentra fundamentada en una relación asimétrica de control y poder-sumisión sobre otro;
- Es repetitivo o continuado.

Asimismo, la naturaleza social de las conductas del acoso cara a cara y del abuso vía cibernética permite considerar ambos comportamientos como fenómenos próximos a las

²¹ Del verbo *groom* (del inglés), que significa adiestrar, preparar; este término se traduce al español como «engatusamiento» o «acicalamiento» y se refiere específicamente al acoso sexual sufrido por menores de edad a través de la red ejercido por un adulto (Molina & Vecina, 2015; Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, 2011).

relaciones interpersonales que se establecen dentro del ámbito escolar, y que serían catalogados como comportamientos intencionales en los que existe dominio y abuso en las relaciones interpersonales, las cuales están fundamentadas en un desequilibrio de poder social, físico y psicológico (Olweus, 1998; Smith et al., 2008).

Garaigordobil (2014), menciona que la principal diferencia se encuentra en las relaciones interpersonales (el anonimato, la inmediatez de los datos, canal abierto 24 horas, la publicidad,..) y es necesario que los participantes en comportamientos de cyberbullying hayan adquirido habilidades y competencias tecnológicas. También, los estudios reflejan la existencia de un mayor riesgo en el grupo de agresores de cyberbullying de estar involucrados en comportamientos tanto de agresión como de victimización en el acoso tradicional, Ybarra y Mitchell (2004) afirman que las TIC permiten compensar lo que las víctimas de acoso no se atreven a hacer cara a cara (en García-Fernández et. al., 2016)

2.2.10. Donde y cuando sucede el bullying

Para Avellanosa (2007); Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, (2013); Orozco et al. (2015); Ruiz Benítez, et al. (2016) y Sullivan et al. (2005), los lugares más vulnerables para el bullying, son los espacios públicos indefinidos (vestuarios, cafetería, patio, baños y rutas hasta y desde la escuela) y durante la clase o en descansos, en el recreo, en los pasillos, en el gimnasio, en el autobús, a las salidas y entradas al colegio. Generalmente se realiza cuando no existe ningún profesor por el lugar. Cuando se suscita fuera del centro, el bullying se produce por estudiantes del propio centro o por personas ajenas a él. Todos coinciden con la poca vigilancia que pueda haber por parte de las personas adultas en estos espacios. Sin embargo, en ocasiones se proyectan más allá de los espacios físicos a través de las redes sociales.

2.2.11. Roles de implicación en bullying

2.2.11.1. Agresor

Es el sujeto ejecutor de la conducta violenta (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Además, Woolfolk (2014) menciona, que son adolescentes agresivos que suelen considerar

que la violencia será recompensada, y utilizan la agresión para obtener lo que desean. Asimismo, Garaigordobil et al. (2017) indican que hay una desigualdad de poder (física, verbal, psicológica o social) entre una víctima débil y un agresor fuerte, colocando a la víctima en una situación de indefensión.

Existen tres tipos de agresores según Sullivan et al. (2005):

- **Agresor inteligente:** pueden ser populares, tener un buen expediente académico, ser admirados socialmente. Normalmente son egoístas y muestran mucha seguridad en sí mismos. Lo más difícil para afrontar a los intimidadores inteligentes es ser capaz de identificarlos.
- **Acosador poco inteligente:** suelen ser avaros y tienen una visión negativa del mundo, normalmente fracasan en la escuela y dirigen su odio contra los más débiles; aunque su actitud es negativa y dañina, a ellos les va bien por la fuerza. No consiguen una posición dentro del grupo de iguales por su comportamiento acosador.
- **Acosador-víctima:** tienden a acosar sin compasión, normalmente es difícil sentir empatía por ellos cuando son agredidos. A los profesores y compañeros les resulta difícil tratarlos de manera justa, ya que los ven como incitadores de la victimización por un lado y como victimizadores de los demás por el otro.

Sin embargo, Avilés, (2006) menciona que atendiendo a los rasgos personales que determinan su actuación, se pueden distinguir entre:

- **Acosador activo:** se relaciona directamente con la víctima, es decir, la ataca personalmente.
- **Acosador pasivo:** actúa desde la sombra, dirigiendo o induciendo a otros a que acosen a la víctima. Estos acosadores son fáciles de dominar y empáticos con las víctimas, sintiéndose culpables del daño que les han producido al acosarlas.
- **Acosador agresivo:** se caracteriza por ser agresivo, impulsivo, dominante, fuerte física y emocionalmente, tienen una elevada autoestima, no son ansiosos, ni empáticos y cuentan con el apoyo de iguales.

- **Acosador ansioso:** está más perturbado emocionalmente que los otros dos tipos de acosadores (agresivos y pasivos), compartiendo muchas características con la víctima como la ansiedad, la inseguridad, la inestabilidad emocional y la agresividad. Sus víctimas suelen ser otros acosadores incluso más fuertes que él.

Menéndez (2011), menciona que hay variedad de agresores, formas, tamaños, algunos populares, otros con facilidad en meterse en problemas; pero todo tienen cosas en común, se sienten inseguros por algo o por alguien, por lo que fanfarronean o agreden. Sin embargo, Saarento & Salmivalli (2015), mencionan que los niños o adolescentes que intimidan pueden tener buenas habilidades cognitivas-sociales y pueden ser percibidos como populares; al menos los abusones en una cierta cantidad están motivados por la búsqueda de poder y un estatus alto, y el bullying puede ayudar a los individuos a obtener estas metas. Los matones quieren ser visibles, poderosos, y populares (Salmivalli, 2015). Además, pueden llegar a ser percibidos como populares, poderosos y “guays” *-cool-* entre sus compañeros de clase; y, poseen características que son admiradas por el grupo, tales como, buena condición física, atractivo físico, visten bien o poseen sentido del humor (Salmivalli, 2010, 2015).

2.2.11.2. Víctima

Es el sujeto receptor de la conducta violenta (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Considerado por sus iguales como débil física o psicológicamente, incluso cobarde ya que no es capaz de defenderse (Cerezo, 1998). Otras investigaciones ponen de manifiesto que tener una discapacidad tener una característica física diferenciadora (estar obeso, tener orejas grandes, usar gafas...), no actuar según lo que el grupo considera aceptable para cada género, pertenecer a una minoría étnica, origen inmigrante o incluso haber sido objeto de determinadas pautas de crianza son factores de riesgo, pero no determinantes para convertirse en blanco de las agresiones (Díaz-Aguado et al. 2013; Oñate y Piñuel, 2007; Salmivalli 2010, 2015).

Según, Avilés (2006); Díaz-Aguado, (2005) y Sullivan et al. (2005), suelen identificarse tres tipos de víctimas, pero se tomara en cuenta los dos primeros, ya que el tercero es el acosador-víctima, que se explicó anteriormente:

- **Victima pasiva:** son individuos inseguros y no responderán al ataque ni al insulto. Se sienten culpables de la situación de violencia de las que son víctimas, y tienden a ocultar esta situación. Este tipo de víctima siente más vergüenza ante este tipo de situaciones de acoso que sus agresores.
- **Victima activa o provocadora:** suelen comportarse de manera agresiva e impulsiva, reaccionando de esta forma ante las agresiones, pero también ante otros estímulos. Se muestran con una fuerte tendencia a actuar de manera impulsiva, por lo que son incapaces de encontrar la conducta adecuada para resolver el conflicto.

Sin embargo, según Díaz-Aguado (2002) y Collell & Escudé (2004, 2006), a esta clasificación suman otra:

- **Victima inespecífica:** que es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y tal diferencia la convierte en objetivo del maltrato. Cualquier persona con diferencias respecto a lo que el grupo considera normal, puede ser objeto de agresión, las diferencias respecto al grupo pueden ser varias, desde la forma de vestir o la pertenencia a un grupo social diferente a rasgos diferenciales como llevar gafas o ser muy alto o muy bajo.

2.2.11.3. Observadores

Es el sujeto pasivo que únicamente observa, en el bullying no sólo están implicados las personas directamente involucradas en el conflicto, también se da importancia a una tercera figura: los observadores. De este modo la tríada formada por agresor-víctima-observadores es responsable de que los actos agresivos se desencadenen y se mantengan en el tiempo (Cerezo, 1998, 2002; Cerezo, et al. 2016; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Sullivan et al. (2005) y Salmivalli (2010), consideran que los espectadores asumen normalmente variados roles dentro del fenómeno bullying. Destacando los siguientes tipos según una jerarquía establecida:

- **Compinches:** que suelen ser amigos íntimos y ayudantes del agresor.
- **Reforzadores:** apoyan la intimidación. Aunque no acosan de manera directa, observan las agresiones y las aprueban e incitan.
- **Ajenos:** se mantienen neutrales y toleran también la intimidación. No participan y se mantienen al margen. Éstos mantienen una postura de indiferencia antes estas situaciones.
- **Defensores:** son los que no suelen mantener su apoyo al acosador, rechazando su conducta y apoyando finalmente a las víctimas. Esta ayuda no tiene que ser necesariamente violenta (avisar a profesores, alejando a la víctima de las situaciones,...).

Estas dos últimas figuras serían los ajenos y los defensores activos, pero Olweus (1998) incluye dos roles más:

- **Defensor pasivo:** que no aprueba estos comportamientos y cree que debe ayudar, pero no se implica de manera activa por miedo o incapacidad para resolver el conflicto.
- **Reforzador pasivo:** que estando de acuerdo con estos comportamientos, no se implica en ellos.

A los tres primeros tipos de espectadores les caracteriza el miedo de enfrentarse al acosador por considerar que podrían convertirse en víctimas. Por lo tanto, desde una mayor o menor distancia participan de lo que sucede pueden verse moralmente implicados y participan en pactos y falsas normas referidas a la necesidad de silenciar lo ocurrido; es decir, la conocida “ley del silencio”²² (Ortega, 2010). Al contrario, los defensores que

²² La mayoría de las personas que conocen lo que está sucediendo entre el agresor y su víctima tienden a ocultar los hechos o a inhibirse del problema, lo que contribuye a que se prolongue la situación de indefensión de la víctima y de impunidad del agresor (Del Rey & Ortega, 2007 en Beltrán-Catalán, 2015).

hacen muy poco para establecer la diferencia, es posible que intervengan para no sentir culpa al ser el amigo/a de la víctima. Pero si muestran de manera activa su rechazo a las conductas de bullying, es muy probable que la víctima deje serlo, los intimidadores solo pueden acosar si los espectadores los apoyan con su pasividad (Sullivan et al. 2005).

No obstante, hay otra distinción de espectadores (ver tabla 7), propuesta por Paull et al. (2012) a partir de la revisión de otros trabajos diferencia hasta 13 tipos de espectadores según su nivel de implicación y posición que tomen en el acoso.

Tabla 7:
Tipos de espectadores (Paull et al., 2012 p.7).

| Tipo de espectador | Descripción |
|--------------------|---|
| Instigador | Crea la situación para que el agresor lleve a cabo el acoso. |
| Manipulador | Trata de influenciar en las acciones del agresor y sacar beneficio la agresión. |
| Compinche | Participa activamente del bullying, asiste al agresor. |
| Reforzador | Se encarga de proporcionar audiencia para cuando sucede el acoso, aunque a la vez trata de pasar inadvertido cuando sucede. |
| Abdicador | Silencia el bullying y con ello permite que se perpetúe sin tomar parte activa. |
| Ajeno/esquivo | Conoce el acoso pero mira hacia otro lado. |
| Activo/entrometido | Toma partida para parar el acoso o previene las represalias. |
| Distendido | Se involucra en prevenir que el acoso se agrave en futuras ocasiones. |
| Defensor altruista | Apoya a la víctima (aunque no es su amiga). |
| Empatizador pasivo | Se identifica con la víctima pero no hace nada. |
| Defensor amigo | Apoya a la víctima llegando a convertirse en su compañero/ay amigo. |
| Entregado | Sustituye a la víctima del acoso. |

Tal nivel de implicación puede ser activo o pasivo. Es así que Paull et al. (2012) agrupa la anterior clasificación en dos grandes grupos de espectadores, a saber:

- **Espectadores constructivos:** Considerando su implicación activa estarían los defensores amigos, empatizadores activos, activos/entrometidos y espectadores distendidos. Y por otro lado, estarían los empatizadores pasivos.
- **Espectadores destructivos:** Dentro de los activos están los instigadores, manipuladores, reforzadores y compinches. Los de actitud más pasiva comprenden a los defensores altruistas, espectadores entregados, abdicadores y ajenos/esquivos.

Asimismo, Saarento, & Salmivalli, (2015) indican que el poder del contexto es también demostrado por el hecho que aunque la mayoría de estudiantes desapruaban el bullying, las mayorías se involucran por aprobar los comportamientos (asistiendo o reforzando el comportamiento de los matones). Los matones necesitan a los espectadores, no quieren atacar a su blanco en una situación donde no hay testigos aproximadamente; escogen un tiempo y lugar, donde otros pares (excepto adultos) están presentes: se trata de hacer el ridículo y abuso público de la otra persona. Porque, muchos espectadores en vez de intervenir en nombre de la víctima, refuerzan los comportamientos del matón por pistas verbales o poco verbales que son socialmente gratificantes como dando señas de que bullying es aceptable, o aun como chistoso y entretenido (Salmivalli, 2015).

2.2.12. Mecanismos de grupo

Según, Olweus (2001 en Bisquerra et al. 2014) que lo agravan se encuentran:

- La **dilución de la responsabilidad** individual en el grupo. Parece como si el hecho de que lo hagan todos, en el fondo, legitime la acción negativa.
- La **desinhibición de las tendencias agresivas** por la cual una persona cuando va en grupo, ante determinados estímulos desencadenantes, se atreve a hacer cosas que sola no haría.
- El **contagio social** las personas tienden a comportarse de manera más agresiva después de observar a otra persona que actúa agresivamente.
- Los **cambios cognitivos graduales en la percepción de la víctima** que, a los ojos del grupo agresor y muy a menudo también a los ojos del resto de compañeros de clase, se va despersonalizando y al final merece que la acosen. Acaba teniendo la culpa de todo lo negativo que sucede en el grupo.

En realidad, todos nos convertimos en espectadores cuando no damos importancia a las señales de alarma, cuando tratamos de inhibir u obviar las quejas, o quitarle la importancia que merece. Se trata de un fenómeno de grupo donde todos los alumnos del aula juegan un rol y ocupan diferentes posiciones jerarquizadas (Salmivalli, 2010).

2.2.14. Factores del bullying

Según Bisquerra et al. (2014); Castro, (2007); Cerezo, (1998, 2002); Cerezo et al., (2016); Díaz-Aguado Jalón & Martínez Arias, (2013); Estévez et. al., (2009); Fernández, (2008); Menéndez, (2011); Olweus (1998); Ovejero, Smith, y Yubero (2013); Rodicio-García & Iglesias-Cortizas (2011); Ruiz Benítez, et al., (2016); Ruiz et al., (2015) y Woolfolk (2014) se realizó la tabla 8.

Tabla 8:
Factores del bullying (Fuente: elaboración propia)

| | | |
|--------------------------|---------------------|--|
| FACTORES INTERNOS | Familiar | <p>Los patrones de crianza y los modelos de interacción familiar.</p> <p>Actitud emotiva de los padres: carencia de afecto, sobreprotección, control familiar y pobre relación paterno/materno filial.</p> <p>Estilos de crianza inadecuadas: autoritarias o por el contrario negligentes.</p> <p>Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño: padres que permiten y son tolerantes con las conductas agresivas, no marcando reglas claras.</p> <p>Excesiva autoridad: manifestada en los castigos físicos o violencia emocional y modelos conductuales agresivos llenos de hostilidad.</p> <p>Periodos de crisis o transformación de su contexto familiar: acontecimientos traumáticos, enfermedades, divorcios conflictivos y desintegración familiar.</p> <p>Violencia intrafamiliar: haber sufrido castigos físicos (ser víctima de violencia en el contexto familiar) y presenciar actos violentos en el hogar (exposición a violencia de pareja o exposición a algún tipo de violencia por parte de los padres) aumentan el riesgo de conductas agresivas en la adolescencia; interacciones agresivas entre hermanos.</p> <p>Poca o escasa comunicación familiar.</p> |
| | Individuales | <p>Ser víctima de violencia en el hogar o estar expuesto a violencia de género.</p> <p>Factores genéticos y biológicos: influencia de la información genética transmitida por los padres.</p> <p>Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar.</p> <p>Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista desafiante y trastorno disocial); trastorno del control de los impulsos (trastorno impulsivo intermitente); trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo); y trastornos adaptativos (trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento)</p> <p>Ser diferentes desde el punto de vista físico, intelectual, étnico, racial, socioeconómico o en términos de habilidades lingüísticas, tener condiciones médicas, discapacidad, ser de una cultura diferente “ser diferente”.</p> |
| | Biológicos | <p>La edad y el nivel de activación hormonal (con mayor incidencia en hombres que en mujeres).</p> |
| | Cognitivos | <p>Referido a las experiencias de aislamiento social vividas, experiencias tempranas de privación social, asociación entre emoción y agresividad.</p> |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| FACTORES EXTERNOS | Sociedad-ambiente | Permisividad y pasividad social hacia la violencia. Estar expuestos a la visión cotidiana de comportamientos violentos en los medios de comunicación y videojuegos. Existencia de prejuicios sexistas, raciales, homofóbicos, discriminativos, ideológicos y normas culturales. Pobreza, individualismo, competitividad, violencia del entorno, desigualdad e impunidad. Justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo, |
| | Medios de comunicación y las TIC | Altos niveles de violencia en los medios de comunicación y el tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido viciado; admitiendo la violencia como una forma normal de relación. La exposición continuada puede conducir a los adolescentes a una insensibilización o habituación a la violencia; considerando que viven en un mundo violento, en el que es necesaria la violencia para sobrevivir. |
| | La escuela o ambiente escolar | Frecuentes cambios de colegio: dificultan la integración social del estudiante. O chicos de nuevo ingreso en el centro educativo de contextos escolares muy diferentes, o cuya integración está siendo difícil. Modificaciones importantes en los cursos: como consecuencia del cambio de profesorado, del cambio de curso o ciclo. Sistema disciplinario: inconsciente, ambiguo o extremadamente rígido, ausencia de valores, transmisión de estereotipos sexistas, políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas, actitud permisiva del docente, «ley del silencio». Bajo compromiso con la escuela o aula, escuelas demasiado grandes o pequeñas. |
| | Grupo de amigos | El bullying como algo cotidiano y cercano. Contagio social: el modelo que actúa en un grupo influye en todos los espectadores. Sentimiento de poder y estatus. Roles asociados a cada individuo dentro del grupo. Culturas de pares ²³ : el grupo determina cuáles actividades, qué tipo de música o qué otros estudiantes son aceptados y cuáles no. |

Entonces, si mezclamos en una persona factores de violencia (vistos en casa como estilos parentales de crianza, televisión, videojuegos...), situaciones de exclusión social o situaciones donde no se ha encauzado el dolor y la rabia, probablemente tendremos una persona que a la larga usará la violencia como un arma de relación, puesto que es lo único que conoce.

2.2.15. Rol emocional de los agentes implicados en el bullying

La adolescencia es una de las etapas de la vida que se caracteriza por un gran número de cambios físicos, cognitivos y sociales; se le asocia el riesgo del desarrollo e incremento de comportamientos agresivos y violentos (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011). Así mismo, es durante la adolescencia cuando continúa el proceso de poda en el cerebro, es decir, se pierden conexiones neuronales de las sinapsis menos usadas y se fortalecen las más usadas (Goleman, 1996, 2008). Al mismo

²³Culturas de pares: grupos de niños o adolescentes con sus propias reglas y normas, especialmente acerca de cuestiones como la vestimenta, la apariencia, la música, el lenguaje, los valores sociales y el comportamiento (Woolfolk, 2014).

tiempo tiene lugar la maduración de ciertas regiones cerebrales implicadas en la vida emocional como es el sistema límbico en la pubertad y los lóbulos frontales (sede del autocontrol, comprensión emocional y respuesta emocional adecuada) en la adolescencia tardía (Bisquerra, 2008). Por lo tanto, las habilidades emocionales aprendidas en esta etapa de la vida resultarán imprescindibles para una adecuada posterior gestión de la vida emocional (Goleman, 2008).

Además, las relaciones de pares tienen más importancia en la vida de los adolescentes que en la vida de los niños (Santrock, 2016) y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente (Palacios, Marchesi y Coll, 2014). Ya que, los adolescentes buscan sentirse participes junto al grupo de iguales “sienten una necesidad de pertenencia”, y además, las amistades entre iguales durante la adolescencia aportan madures personal y social (Pérez & Navarro, 2011).

2.2.15.1. Agresores

Caurcel y Almeida, (2008) y Collell y Escudé, (2004) mencionan que la dominación y humillación de la víctima; son para el agresor un simple juego, una diversión, minimizando los efectos de sus actos (confirmando así la dificultad para reconocer las emociones de los otros y la falta de empatía). La falta de empatía se refleja en lo orgullosos y poco culpables que se sienten cuando agreden a sus víctimas (Sánchez; Ortega y Menesini, 2012). Porque, están habituados a presenciar y sufrir conductas violentas en los contextos más cercanos en los que se desarrolla (familiar, grupo de iguales, escolar, barrio,...) y no conocen otras formas de establecer relaciones sociales; esto hace que justifiquen, valoren positivamente las agresiones y les impida hacer una valoración negativa de las mismas (Avilés, 2006; Caurcel y Almeida, 2008).

Sin embargo, Salmivalli (2010) indica que comportarse agresivamente (o al menos no ser amable) es el objetivo de la intimidación, se convierte en una tendencia, una forma de "encajar" y haciendo hincapié en la propia pertenencia al grupo de pares. Este reconocimiento social es el que conecta sus metas con su conducta, perpetuando la agresión en el tiempo y consolidando el rol de agresor (Gómez-Ortiz; Romera y Ortega-Ruiz, 2017).

Además, para Basañez (2008), la agresividad o violencia surgen como conductas asociadas a la emoción del enojo. Es una respuesta o reacción natural, el enojo es un motor necesario para luchar contra situaciones que evaluamos como injustas. Por ello, en ocasiones se presenta como ira social. El problema surge cuando el enojo no es sólo una reacción, sino una forma de vida frecuente, prolongada o inoportuna y desproporcionada. Las personas que suelen enojarse como hábito tienen dos características: 1) piensan que el enojo es el mecanismo de acción para eliminar los estímulos dolorosos (cualquiera que sea su origen: dolor físico, pérdida, problemas, demandas de responsabilidades o exceso de trabajo,...); 2) no pueden manejar su frustración: que alguien les diga que no cuando esperaban un sí, o bien, que consideren que alguien es culpable o no (en Orozco et al. 2015).

2.2.15.2. Víctimas

Siguiendo a Cerezo (2009), Cerezo et al. (2016), Caurcel y Almeida (2008), Collell y Escudé (2004, 2006), Díaz-Aguado (2002), Ovejero, Smith, y Yubero (2013) y Santrock (2011) mencionan que las víctimas son consideradas débiles física o psicológicamente; carecen de asertividad, presentan problemas de comunicación (poco sociables y no suelen ser muy hábiles en sus relaciones interpersonales), soledad, son tímidas y retraídas; suelen ser ansiosas, inseguras, con baja autoestima, con falta de habilidades sociales, con tendencia a culpabilizarse de la situación en la que se encuentran y tienen dificultad para hacer amigos.

Sánchez; Ortega y Menesini, (2012) indican que las emociones atribuidas al bullying son la vergüenza y la culpa; estos estados emocionales concuerdan con la ansiedad, el miedo y la inseguridad que caracteriza a la víctima, de acuerdo con muchos autores, podrían llegar a ser desadaptativas en la regulación del comportamiento social. La culpa atribuida a las víctimas se justifica al considerarlas causa de la agresión, como consecuencia de las características, conductas o apariencia de la propia víctima (Caurcel y Almeida, 2008). Así mismo, las víctimas también se sienten culpables por la situación social que viven en la escuela, presentando altos niveles de vergüenza y embarazo ante los demás, lo que les provoca inseguridad y un sentimiento de incompetencia en sus relaciones

sociales, que sin duda favorece su aislamiento y escasa participación en situaciones sociales (Sánchez; Ortega y Menesini, 2012).

Además, Salmivalli (2010), indica que el daño causado es principalmente psicológico-emocional, y por lo tanto fácil de explicar o interpretar como "sólo una broma" incluso las propias víctimas podrían tratar de ocultar su sufrimiento de los demás. Las investigaciones realizadas por McLoughlin, Burgess y Meyricke (2009) ponen de manifiesto que las víctimas experimentan enojo, molestia, vergüenza, inseguridad, disgusto y decepción como consecuencia del bullying, dando lugar a consecuencias sociales y emocionales de exclusión, como la falta de afrontamiento efectivo, reservar el problema de bullying para sí mismo y autoinculparse por lo que está sucediendo (en Vallés Arándiga 2013). Además, en la figura 8, pueden verse diferentes emociones o sentimientos experimentados por las víctimas.

EMOCIONES EXPERIMENTADAS POR LAS VICTIMAS

| COMPORTAMIENTOS DE ACOSO | EMOCIONES EN LA VÍCTIMA |
|--|--|
| 1- Llamarles notes | 1- HUMILLACIÓN, VERGÜENZA |
| 2- No hablarle | 2- DISGUSTO |
| 3- Reírse de él cuando se equivoca | 3- HUMILLACIÓN |
| 4- Insultarle | 4- ENFADO, RABIA |
| 5- Acusarle de cosas que no ha dicho o no ha hecho. | 5- ENFADOS, RABIA |
| 6- Contar mentiras sobre él | 6- ENFADO, RABIA |
| 7- Meterse con él por su forma de ser | 7- MIEDO, TÍMOR, INQUIETUD |
| 8- Burlarse de su apariencia física | 8- HUMILLACIÓN, AUTODESPRECIO, VERGÜENZA |
| 9- No dejarle jugar con el grupo | 9- DECEPCIÓN, FRUSTRACIÓN |
| 10- Hacer gestos de burla o desprecio | 10- HUMILLACIÓN |
| 11- Chillarle o gritarle | 11- MIEDO |
| 12- Criticarlo por todo lo que hace | 12- AUTODESPRECIO |
| 13- Imitarlo para burlarse | 13- DISGUSTO, VERGÜENZA, ANIMADVERSIÓN |
| 14- Odíarlo sin razón | 14- DISGUSTO, ZOZOBRA |
| 15- Cambiar el significado de lo que dice | 15- ENFADO |
| 16- Pegarle collejas, puñetazos y patadas | 16- MIEDO |
| 17- No dejarle hablar | 17- FRUSTRACIÓN |
| 18- Esconderle cosas | 18- ENFADO, MIEDO |
| 19- Ponerle en ridículo ante los demás | 19- HUMILLACIÓN |
| 20- Tenerle manía | 20- ZOZOBRA, INCERTIDUMBRE, DESESPERANZA |
| 21- Meterse con él para hacerle llorar | 21- MIEDO |
| 22- Decir a otros que no estén con él o que no le hablen | 22- TEMOR, RABIA |
| 23- Meterse con él por su forma de hablar | 23- DESPRECIO |
| 24- Meterse con él por ser diferente | 24- AUTODESPRECIO |
| 25- Robar sus cosas | 25- MIEDO, ENFADO |

Estado psicológico que se produce como consecuencia de percibir los acontecimientos como incontrolables **INDEFENSIÓN**

Figura 8. Emociones experimentadas por las víctimas (Vallés Arándiga, 2013 p. 6).

Pero, en un estudio realizado por Sainio, Veenstra, Huitsing, y Salmivalli (2010), mencionan que las víctimas que tenían uno o más compañeros de clase que los defendían, eran menos ansiosos, menos deprimidos, y tenían una autoestima más alta que las víctimas sin defensores.

Además, algunas de las personas victimizadas, continúan teniendo síntomas de estrés postraumático como consecuencia de la experiencias sufridas en la escuela (Marchueta-Pérez, 2014; Rivers, 2004 en Beltrán-Catalán, et. al., 2015), y recuerdan con mayor frecuencia las emociones negativas experimentadas durante el maltrato. Las emociones más experimentadas y persistentes han sido las internalizantes, que son aquellas relacionadas con la tristeza, seguidas de las externalizantes (ira y odio) y de las de huida (Beltrán-Catalán, et. al., 2015).

Sin embargo, pese al riesgo que supone haber sufrido victimización escolar en los años de la colegio, no todas las víctimas presentan dificultades y problemas personales o sociales en la edad adulta, sino que hay quienes superan las adversidades pese a los factores de estrés a los que se exponen. Es sabido que ante problemas graves y traumas, algunas personas reaccionan con una fuerte resistencia al dolor y el daño se amortigua, es lo que se ha llamado resiliencia (Quintana, Montgomery & Malaver, 2009).

2.2.15.3. Espectadores

Caurcel y Almeida (2006) mencionan que las emociones morales atribuidas a los espectadores son la indiferencia, la vergüenza y la culpa. El hecho de atribuir la indiferencia al grupo de espectadores implica que se los está catalogando de pro-agresores, dada la ausencia de sentimientos negativos y empatía hacia las víctimas. Así, el hecho de que el grupo de espectadores muestre indiferencia ante una agresión, hace que la situación sea percibida por la víctima y el agresor como normal. Además, Vallés Arándiga, (2013) menciona que al observar episodios de acoso se produce un efecto de contagio social, porque, el modelo agresivo que actúa en un grupo influye en todos los espectadores. Especialmente en aquellos que carecen o no tienen formado un espíritu crítico, son

inseguros, dependientes, han sido agredidos o acosados y tienen miedo. Se produce una emocionalidad ambivalente en función de la tipología de observadores:

- **Compinches:** Amigos íntimos y ayudantes del agresor.
- **Reforzadores:** Aunque no acosan de manera directa, observan las agresiones y las aprueban e incitan.
- **Ajenos:** Se muestran como neutrales y no quieren implicarse, pero al callar están tolerando el bullying.
- **Defensores:** Pueden llegar a apoyar a la víctima del acoso.

Otras tipologías han sido propuestas por Quintana, Montgomery y Malaver (2009) en función de criterios emocionales: indiferente, culpabilizado, amoral y prosocial.

En muchas ocasiones es el miedo a ser agredido o acosado, es lo que hace que el resto de compañeros no se implique en favor de la víctima. La culpa también está presente en quienes observan situaciones de bullying, esta culpa se ve atenuada o reducida porque la responsabilidad individual se diluye en situaciones de grupo. Nadie se percibe responsable de su comportamiento. El rol que ejerzan los espectadores puede ser decisivo para la resolución exitosa del bullying, ya que éste puede continuar sólo si los espectadores lo toleran. Pero para ello deben resolver su miedo y sus necesidades de pertenencia y aceptación en el grupo, lo cual justifica la inhibición de ayuda de los observadores. En la figura 9, se pueden observar las diferentes emociones o sentimientos experimentados por los observadores.



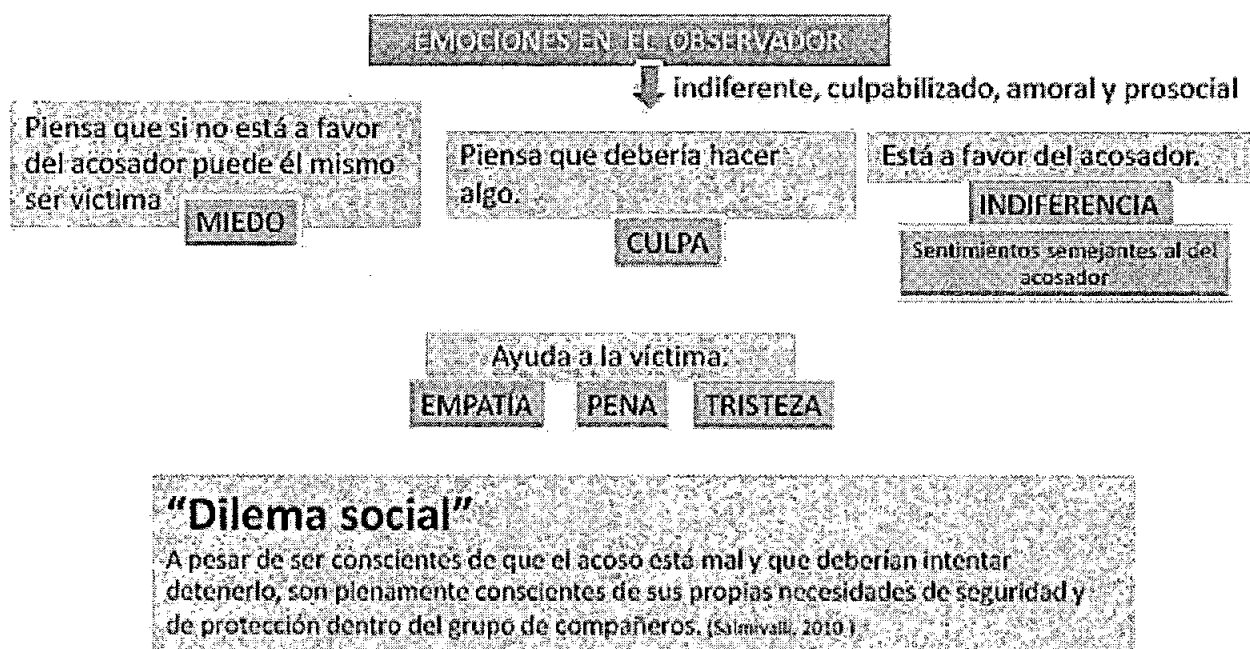


Figura 9. Emociones y sentimientos en los observadores del bullying (Vallés Arándiga, 2013 p. 8).

Como indica, (Salmivalli, 2010) a pesar de ser conscientes de que el bullying está mal y que deberían intentar detenerlo, son plenamente conscientes de sus propias necesidades de seguridad y de protección dentro del grupo de compañeros.

2.2.16. Consecuencias del bullying

Cualquier niño, adolescente o joven, víctima o testigo de un acto violento, además de sufrir la consecuencia dolorosa inmediata, interioriza una experiencia negativa mediante la cual aprende el mecanismo de la conducta violenta; ellos acaban concluyendo que en el mundo lo que funciona realmente es la “ley del más fuerte”; y los agresores, acostumbrados a conseguir beneficios mediante su conducta, aprenden e interiorizan que el uso de la violencia es un modo práctico de conseguir cosas (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

El bullying tiene consecuencias para todos los implicados aunque con distintos síntomas y niveles de sufrimiento, pero, la consecuencia más extrema del bullying y del cyberbullying es el suicidio o la muerte de la víctima (Garaigordobil, 2014), en la tabla 9, explicaremos las consecuencias del bullying. Sin embargo, el bullying no solo tiene consecuencias graves para las víctimas y la escuela sino para la sociedad en su conjunto,

porque, a través del maltrato entre iguales la escuela se convierte en un instrumento esencial para incrementar la violencia en la sociedad (Ovejero, Smith, y Yubero, 2013).

Tabla 9:
Consecuencias del Bullying (Garaigordobil, 2014).

| Víctimas | Agresores | Observadores |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. • Rechazo a la escuela. • Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad. • Introversión, timidez y aislamiento social. • Baja popularidad y a veces impopularidad. • Baja autoestima. • Carencia de asertividad. • Baja inteligencia emocional. • Sentimientos de culpabilidad. • Alteraciones de la conducta y conductas de evitación. • Diversas somatizaciones y dolores físicos (dolores de cabeza, de estómago...). • Insomnio y enuresis. • Síntomas de estrés postraumático: <i>flashbacks</i>. • Ansiedad. • Terror y pánico. • Depresión: alteraciones del estado de ánimo (tristeza) e ideación de suicidio. • Suicidios en los casos más extremos. • Los síntomas pueden persistir a largo plazo y en la edad adulta. | <ul style="list-style-type: none"> • Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. • Rechazo a la escuela. • Muchas conductas antisociales. • Dificultades en el cumplimiento de normas. • Relaciones sociales negativas. • Nula capacidad de autocrítica. • Falta de empatía. • Falta de sentimientos de culpabilidad. • Crueldad e insensibilidad ante el dolor de otra persona. • Ira e impulsividad. • Baja responsabilidad. • Consumo de alcohol y drogas. • Suicidios en los casos más extremos. • Los síntomas pueden persistir a largo plazo y en la edad adulta. | <ul style="list-style-type: none"> • Miedo. • Sumisión. • Pérdida de empatía. • Desensibilización ante el dolor de otra persona. • Insolidaridad. • Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos. • Sentimientos de culpabilidad. • Los síntomas pueden persistir a largo plazo y en la edad adulta. |

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Formulación de la hipótesis

La hipótesis de investigación responde a un tipo de investigación correlacional. Las hipótesis correlacionales, especifican las relaciones entre dos o más variables y corresponden a los estudios correlacionales (Hernández, Sampieri y Baptista, 2014, p.97).

3.2. Planteamiento de la Hipótesis

Hi: Existe correlación significativa entre bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la ciudad de El Alto.

Ho: No existe correlación significativa entre bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la ciudad de El Alto.

3.3. Definición de Variables

Bullying: es un maltrato, normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación, dinámica de la que la víctima es incapaz de salir, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento (Cerezo et. al. 2016).

Inteligencia emocional: es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas, y la capacidad para regularlas (Bisquerra, 2012).

3.4. Operacionalización de Variables

Tabla 10.
Operacionalización de variables

| Categoría | Dimensión | Indicadores | Medidor | Técnica | Instrumento |
|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|--|--------------------------------------|
| Bullying | Nivel de Bullying | Índice global de Bullying | Bajo Medio Alto | Encuesta Pruebas e inventarios estandarizados | Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar. |
| | Clasificación de los participantes | Agresor Victima Observador | - Formas de intimidación. Física, verbal, social. - Cómo y dónde se produce el maltrato. | | PRECONCIMEI |
| Inteligencia emocional | Nivel de Inteligencia Emocional | Atención Claridad Reparación | Debe mejorar Adecuada Excelente | | Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). |

3.5. Población

La población de estudio para la investigación está constituida por 1180 estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa matriculados en la gestión 2018, del distrito tres de la Ciudad de El Alto.

3.6. Muestra

Para efectos de este estudio, fue **No Probabilística de tipo Intencional** porque la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). Puesto que, los grupos ya fueron establecidos desde un

principio y se consideran intactos, ya que siguen el orden de inscripción de cada estudiante asignado a los paralelos. La selección de la muestra fue bajo los siguientes criterios:

Tabla 11
Criterios de selección de la muestra

| Criterios de selección de la muestra | |
|--------------------------------------|---|
| Predisposición a la investigación | 192 estudiantes. |
| Edad | 11 - 19 años. |
| Sexo | Hombre - Mujer |
| Nivel | 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, y 6° de secundaria. |
| Paralelo | A |
| Total de la muestra | 192 estudiantes. |

Considerando todos los criterios señalados anteriormente se trabajó con una muestra de 192 sujetos.

3.7. Tipo de Investigación

El presente estudio es de tipo **Descriptivo** porque permite describir las variables de estudio de acuerdo a las características que las componen y **Correlacional**, porque lo que se pretende ver es si existe relación entre las variables: Bullying e Inteligencia Emocional. Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

3.8. Diseño de Investigación

Se utilizó un diseño de investigación **no experimental transeccional o transversal**, según Hernández, Fernández & Baptista, (2014) dadas las características de la investigación, ya que sólo se pretendía observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, sin manipulación de las variables por el investigador; y transaccional ya que se colectan los datos en un solo momento, en un tiempo único su propósito es describir las variables y analizar su relación que existe en ese momento.

3.9. Técnicas

- **Encuesta**, es la recopilación de opiniones por medio de cuestionarios o entrevistas en un universo o muestra específica con el propósito de alcanzar un asunto de interés para el investigador. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)
- **Pruebas e inventarios estandarizados**, son cuestionarios, pruebas o inventarios desarrollados por investigadores para medir un gran número de variables, teniendo su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

3.10. Instrumentos

3.10.1. Auto-test Cisneros

| | |
|----------------------|---|
| Nombre | : Auto-test Cisneros de Acoso Escolar |
| Autor | : Iñaki Piñuel y Araceli Oñate. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI) |
| Año | : 2005 |
| Administración | : Individual – Colectiva |
| Tiempo de aplicación | : 15 a 20 minutos aproximadamente |
| Objetivo | : Evaluar el Índice global de Acoso Escolar |

Características: es una escala compuesta de 50 ítems, dividido en 8 componentes (Desprecio –Ridiculización, Coacción, Restricción- Comunicación, Agresiones, Intimidación- Amenazas, Exclusión-Bloqueo Social, Hostigamiento Verbal, Robos) y los enunciados son en forma afirmativa. Las modalidades de respuesta son de tipo likert “nunca”, “pocas veces”, “muchas veces”, las cuales asumen valores de 1, 2, 3. Está dirigido a la población escolar de primaria y secundaria (ver anexo 1).

- **Validez**

Es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que busca medir. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; p. 200). En el presente estudio, la validez de los de los tres instrumentos se realizó a través de los procedimientos denominados: “juicio de

expertos o validez de expertos”; la cual se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; p. 204).

En el caso, el juicio de expertos estuvo constituido por Lic. en Psicología Marcos Fernandez Motiño (Tutor), Mgs. Erick Moscoso Zamora (Docente de la carrera de Ciencias de la Educación). Lic. Rosa Mamani Quispe (Profesora de aula licenciada por el PROFOCOM) (ver anexo 4).

- **Confiabilidad**

Se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; p. 200).

Tabla 12
Resumen del procesamiento de los casos Auto-test Cisneros

| | | N | % |
|-------|------------------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 192 | 100,0 |
| | Excluidos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 192 | 100,0 |

Nota: a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 13
Estadísticos de confiabilidad Auto-test Cisneros

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,953 | 50 |

En la Tabla 12 y Tabla 13 se presentan las estimaciones de confiabilidad mediante los coeficientes de consistencia interna obtenida a partir de una muestra de 192 estudiantes de ambos sexos; utilizando para ello el Alpha de Cronbach. Como se puede apreciar el

valor de Alpha de Cronbach, es de 0,953 evidenciando la existencia de una alta consistencia interna.

3.10.2. PRECONCIMEI

Nombre : PRECONCIMEI cuestionario de evaluación del bullying para el alumnado
Autor : José María Avilés (Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora)
Año : 2002
Administración : Individual – Colectiva
Tiempo de aplicación : 10 a 20 minutos
Objetivo : Explorar la situación del bullying en los estudiantes

Características: Consta de 12 ítems, explora los 3 perfiles del bullying (agresor, víctima y observador); los cuales además, ayudan a identificar las formas de intimidación (física, verbal, social); cuestiones de situación sobre cómo y dónde se produce el bullying; percepciones desde las víctimas, agresores y espectadores; y propuestas de salida. Las modalidades de respuesta son de elección múltiple. Está dirigido a la población escolar de primaria y secundaria (ver anexo 2).

- **Confiabilidad**

El análisis de consistencia interna del instrumento se efectuó mediante el alfa de Cronbach, que permitió valorar los coeficientes de fiabilidad de las variables integradas en cada uno de los ítems y fue de 0.8278 (Avilés y Monjas, 2005).

3.10.3. TMMS-24

Nombre : Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
Autor : Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (adaptado de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai)

Año : 2004
 Administración : Individual – Colectiva
 Tiempo de aplicación : 5 a 10 minutos aproximadamente
 Objetivo : proporcionar un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional.

Características: la escala está compuesta por tres subfactores: percepción de los propios sentimientos, comprensión emocional y regulación de los estados de ánimo. Cada uno de estos factores se evalúa a través de 8 ítems. Estos ítems hacen referencia a los tres procesos: 1. Atención a las emociones (Percepción): “soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada”. 2. Claridad emocional (Comprensión): “identifico y comprendo bien mis estados emocionales”. 3. Reparación emocional (Regulación): “me preocupo por tener un buen estado de ánimo”. Las modalidades de respuesta son de tipo likert de 5 puntos, donde 1=Nada de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo (ver anexo 3).

- **Confiabilidad**

Tabla 14
 Resumen del procesamiento de los casos TMMS-24

| | | N | % |
|-------|------------------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 192 | 100,0 |
| | Excluidos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 192 | 100,0 |

Nota: a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 15
 Estadísticos de confiabilidad TMMS-24

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,934 | 24 |

En la Tabla 14 y Tabla 15 se presentan las estimaciones de confiabilidad mediante los coeficientes de consistencia interna obtenida a partir de una muestra de 192 estudiantes

de ambos sexos; utilizando para ello el Alpha de Cronbach. Como se puede apreciar el valor de Alpha de Cronbach, es de 0,934 evidenciando la existencia de una alta consistencia interna.

3.11. Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se organizó de la siguiente manera:

- Solicitar la autorización del Director del Colegio para aplicar los instrumentos de recolección de datos.
- La primera semana se aplicaron los tres instrumentos: cuestionario PRECONCIMEI, Auto-test Cisneros y TMMS-24 a los primeros tres cursos de secundaria con una duración de 50 minutos.
- La segunda semana se aplicaron los tres instrumentos: cuestionario PRECONCIMEI, Auto-test Cisneros y TMMS-24 a tres cursos restantes de secundaria con una duración de 50 minutos.
- Una vez aplicada los instrumentos se procedió a sacar los resultados por cada sujeto.
- Seguidamente se procedió a la tabulación de los datos obtenidos en el programa Excel 2016, para el análisis descriptivo.
- Posteriormente se finalizó el análisis estadístico con el Programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 25, para la prueba de hipótesis.

CAPITULO IV

PRESENTACION DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Características generales

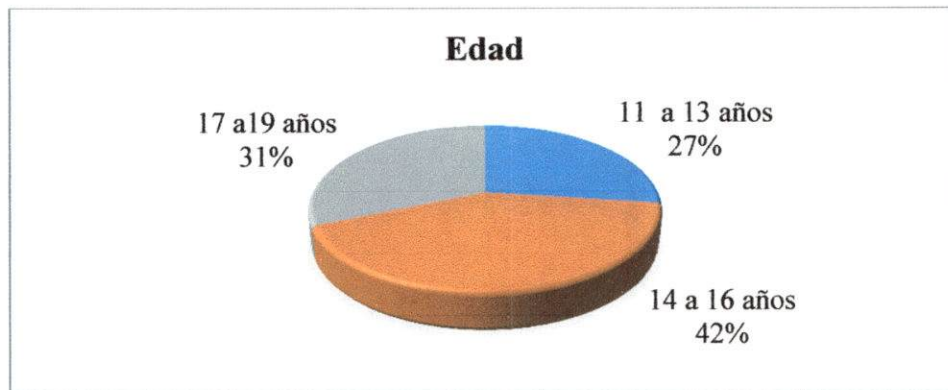


Figura 10. Edad de los estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

Como se puede observar en la Figura 10, ilustra la edad del total de la muestra investigada, el 42% tiene de 14 a 16 años, el 31% tiene de 17 a 19 años y el restante 27% tiene una edad de 11 a 13 años. Existiendo más estudiantes de 14 a 16 años.

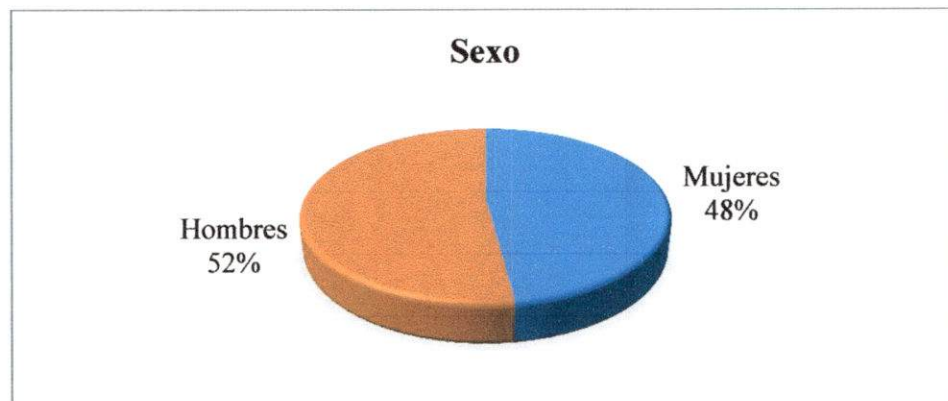


Figura 11. Sexo de los estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

En los datos hallados en la investigación se observa en la Figura 11, que la distribución de hombres y mujeres tiende a ser un tanto homogénea es decir con similar porcentaje, la presencia de hombres con 52%, en relación a las participantes mujeres que son el 48%. Existiendo mayor cantidad de hombres en la investigación.

4.1.3. Análisis de resultados Auto-Test Cisneros de acoso escolar

4.1.3.1. Nivel de bullying

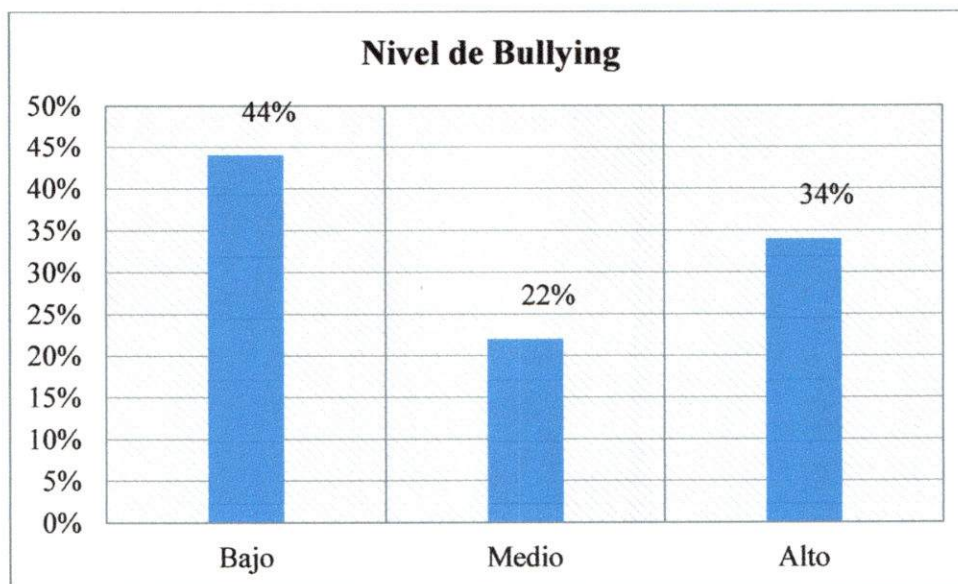


Figura 12. Nivel de bullying (Fuente: Elaboración propia)

En la Figura 12, en los datos hallados claramente se observa que el 44% de los estudiantes sufren un nivel de bullying bajo; el 34% presenta un nivel de bullying alto; y el 22% sufren de bullying medio.

No obstante, en alguna medida independientemente del nivel de bullying, cabe destacar que todos los estudiantes sufren o sufrieron de bullying.

4.1.3.4. Niveles de bullying por curso

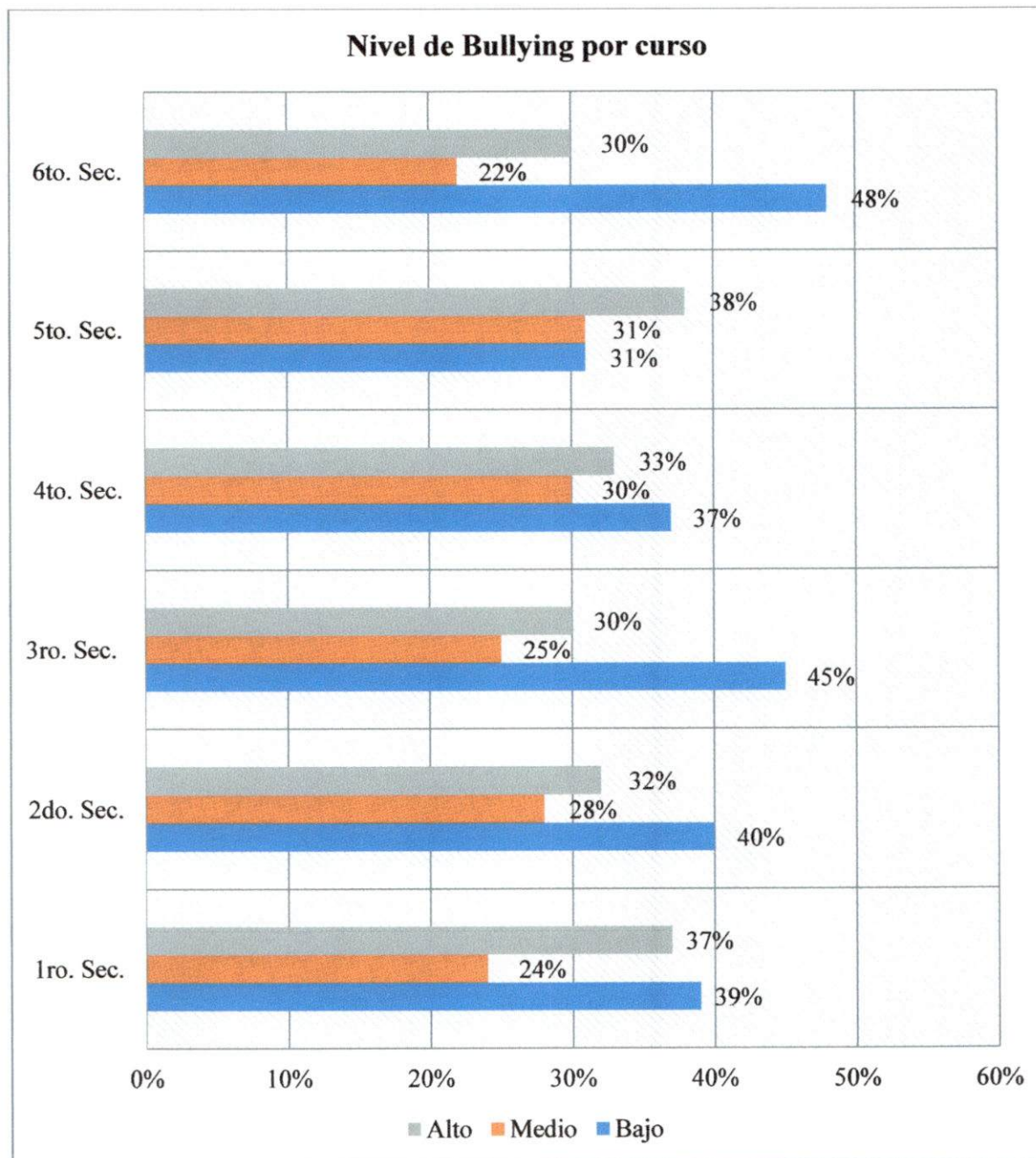


Figura 13. Niveles de bullying por curso (Fuente: elaboración propia)

En la Figura 13., se observa en los datos encontrados independientemente del curso, todos presentan altos niveles de bullying. Sin embargo, el curso que presenta mayor nivel de bullying es 5to de Sec. con un 38% en la categoría Alto; seguido de 1ro de Sec. con un

37% Alto; y el curso de 4to de sec. con un 33%. En relación a los cursos que presentan los niveles más Bajos que son 6to de Sec. con un 48%; 3ro de sec. con un 45%.

Asimismo, se puede apreciar que la mayoría de estudiantes de primero a quinto de secundaria han sufrido de bullying en algún momento, con altos porcentajes. También, basándonos en estos resultados se muestra que no solo los de menor grado están más expuestos a ser agredidos, también los de grado mayor, es así que los estudiantes de 5to de sec. 38%; y 1ro de sec. 37% son los que presentan los niveles más altos de todos los cursos. Esto se debe a la existencia de personas más agresivas en el curso o la falta de límites y reglas por parte de los profesores, ya que los profesores podrían potenciar o restar el bullying.

Además, los estudiantes de 1ro de sec. presentan niveles altos de bullying, quizá esto se deba al ciclo escolar que comienza, debido a que en ese momento es el trance a la adolescencia, ya que comienzan a forjar sus roles sociales y surge la necesidad de destacar y ser admirado por el grupo.

4.1.3.3. Modalidades más frecuentes de Bullying

A continuación se presentan en la Figura 18. Las modalidades más frecuentes de bullying.

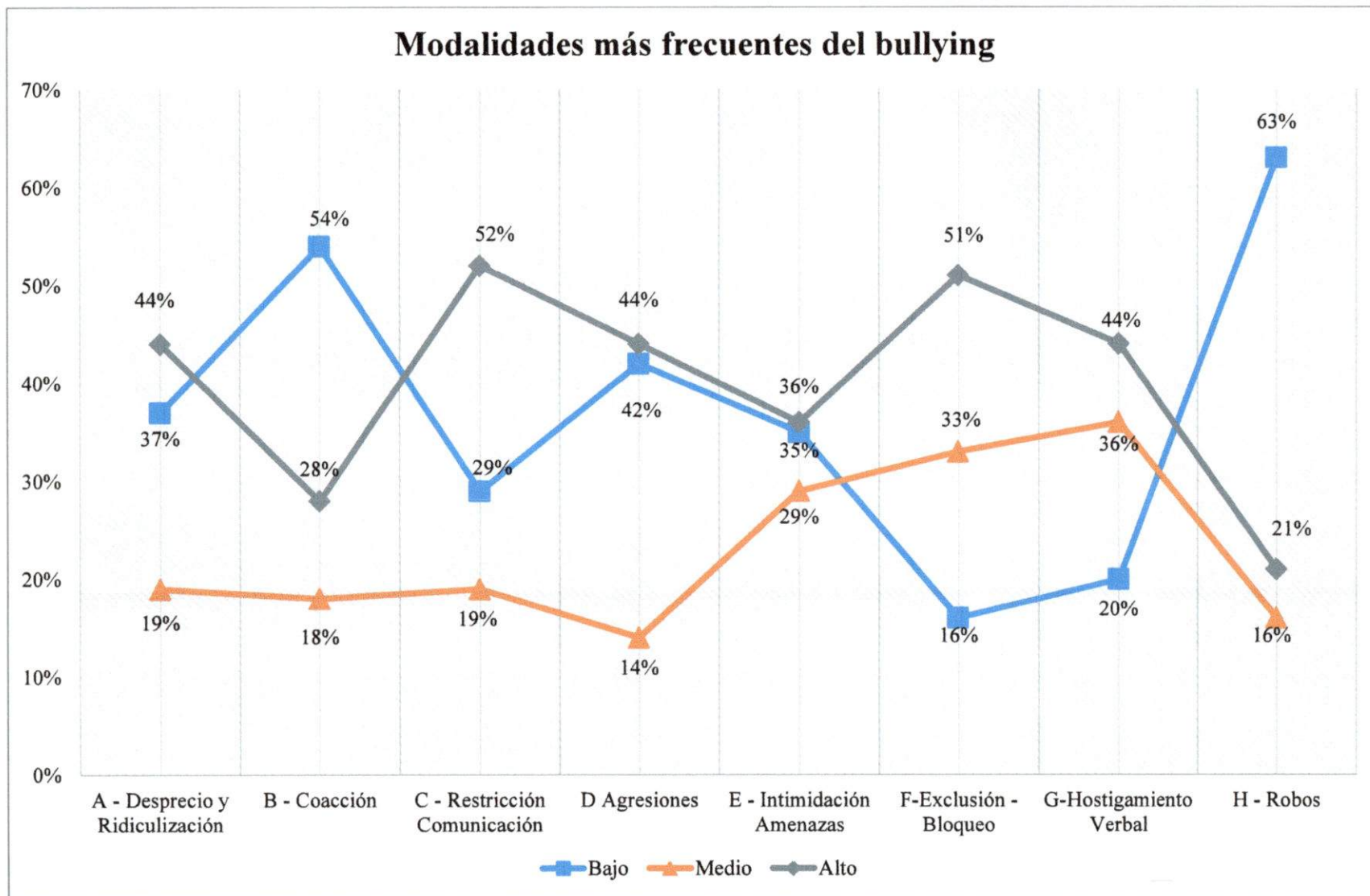


Figura 14. Modalidades más frecuentes de Bullying (Fuente: elaboración propia)

El la Figura 14, se muestran los porcentajes de las modalidades del Auto - Test Cisneros del Acoso Escolar:

A - DESPRECIO Y RIDICULIZACIÓN: cuya característica es la pretensión de distorsionar la imagen social del adolescente y la relación que este tiene con sus compañeros. Donde se observa en el gráfico que el 44% de los estudiantes de secundaria señalan que la presencia de esta modalidad es alta. El 37% señala que es bajo y por ultimo un 19% señala que es medio.

B - COACCIÓN: se refiere a las conductas de acoso que intentan que el adolescente realice acciones en contra de su voluntad. Además, se observa que el 54% de la población estudiantil señala que esa modalidad de bullying es bajo nivel. A diferencia del 28% que señalan que es alto. Y por último, el 18% señala que es medio.

C. RESTRICCIÓN COMUNICACIÓN: se refiere a las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al adolescente. En el cual se puede notar que el 52% de la población señala que es alto. Pero, el 29% señala que es bajo. Y por último, el 19% señala que es medio.

D. AGRESIONES: se refiere a conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. El grafico, se muestra que la categoría alto tiene un porcentaje 44%; la categoría bajo un 42% y la categoría medio logra alcanzar el 14%.

E. INTIMIDACIÓN – AMENAZAS: se refiere a las conductas de acoso escolar que persiguen, amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al adolescente mediante una acción intimidatoria. Donde se puede ver en los datos hallados que el 36% de toda la población de secundaria tienen niveles altos. Además, el 35% señalan que esta modalidad presenta niveles bajos. A diferencia de los 29% que señalan que es medio.

F. EXCLUSIÓN- BLOQUEO: buscan excluir de la participación al adolescente acosado aislándolo, evitando su participación en juegos, produciendo el vacío social en su entorno. En el cual se observa que el 51% de la población presentan niveles altos. Pero, el 33% señala que medio. Y por último el 16% señala que es bajo.

G. HOSTIGAMIENTO VERBAL: consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad

del adolescente. En donde se nota que el 44% tienen niveles altos, el 36% medio y por último el 20% menciona que es bajo.

H. ROBOS: consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes. En la cual se observa que de toda la población investigada el 63% mencionan que esta modalidad presenta niveles bajos. A diferencia del 21% que mencionan que es alto. Y por último, el 16% indica que es medio.

Las modalidades más frecuentes de bullying usadas en el colegio son la restricción de la comunicación; exclusión – bloqueo; desprecio y la ridiculización; agresiones y hostigamiento verbal.

No obstante, se puede observar que todas las modalidades de bullying son empleadas por los estudiantes ya sean en mayor nivel o menor nivel todas están presentes. Además, cabe mencionar que no solo son violencias físicas; ya que las más empleadas son modalidades de violencia psicológicas estas no dejan huellas externas en los niños y adolescentes, la violencia psicológica pasa mucho más desapercibida a pesar de que hiere más intensa y prolongadamente a las víctimas. Los daños psicológicos suelen aparecer en las víctimas de manera lenta y no de forma inmediata.

4.1.4. Análisis de resultados PRECONCIMEI

4.1.4.1. Clasificación de los participantes

En la clasificación de participantes en el bullying, existen dos protagonistas principales, el agresor y la víctima, que son en los que se han centrado tradicionalmente el esfuerzo e interés de la investigación. No obstante, se tiende a pensar a que la intimidación es una relación uno a uno, pero en realidad, existen tres actores principales: víctimas, observadores y los agresores.

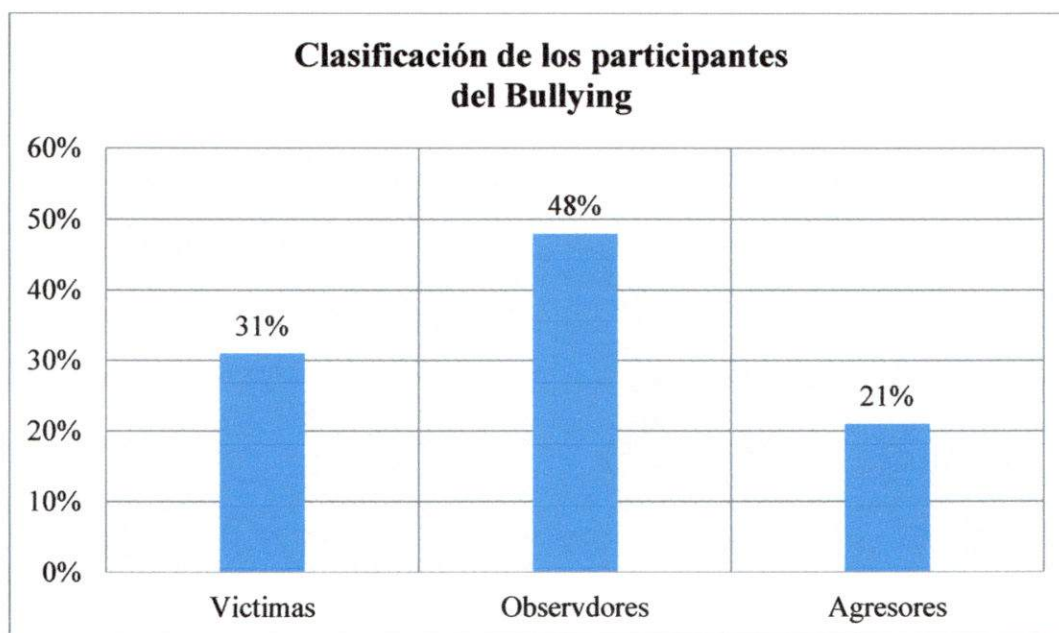


Figura 15. Clasificación de los participantes del bullying (Fuente: elaboración propia)

En la figura 15, en los datos hallados se observa que del 100% de la población investigada, el 31% son víctimas, el 48% son observadores y el 21% son agresores.

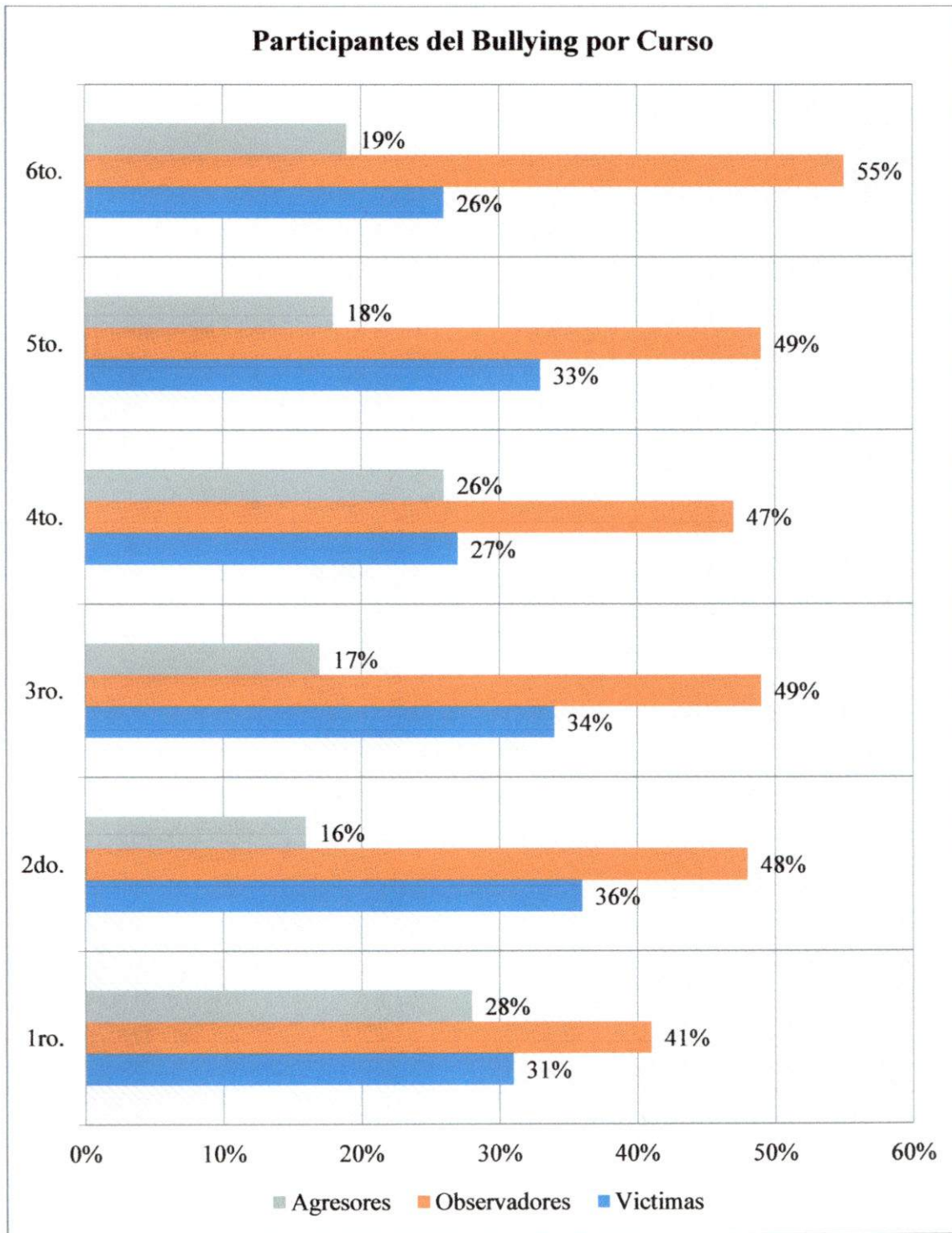


Figura 16. Participantes del Bullying por Curso (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 16, en los datos obtenidos que hacen referencia a la clasificación de los participantes del bullying por curso, el curso que tiene más víctimas con el 36% es 2do. de sec.; seguido de 3ro de sec. con 34%; 5to de sec. con el 33%; 1ro

de sec. con un 31%; y por último, con los porcentajes más bajos de víctimas 4to de sec. con el 27% y 6to de sec. con el 26%.

En la información hallada en la categoría observadores, el curso que tiene mayor cantidad de observadores es 6to de sec. con un 55%; seguidos de 5to y 3ro de sec. con el 49%; 2do de sec. con el 48%; 4to de sec. con 47%; y por último, 1ro de sec. con el 41%. Donde se puede ver que en los últimos cursos de secundaria son los que presentan mayor cantidad de observadores.

Y por último, se ve en la categoría agresores, el curso que tiene los porcentajes más altos son los estudiantes de 1ro de secundaria con el 28%; seguido de 4to de sec. con 26%; 6to de sec. con el 19%; 5to sec. con el 18%; 3ro de sec. con el 17% y por último, 2do de sec. con el 16%.

Es un hallazgo interesante dado que los cursos que tienen más víctimas de bullying son 2do, 3ro, 1ro y 5to de secundaria. También, en los datos hallados en la investigación los cursos que tienen más agresores son 1ro y 4to de secundaria.

En referencia a los observadores, todos los cursos presentan altos porcentajes, sin embargo los cursos que tienen más observadores son 6to, 5to y 3ro de secundaria. Además, el grupo de observadores muestra indiferencia ante una agresión, hace que la situación sea percibida por la víctima y el agresor como normal, desprotegiendo más a la víctima y apoyando las conductas violentas de los agresores.

4.1.4.2. Formas de intimidación

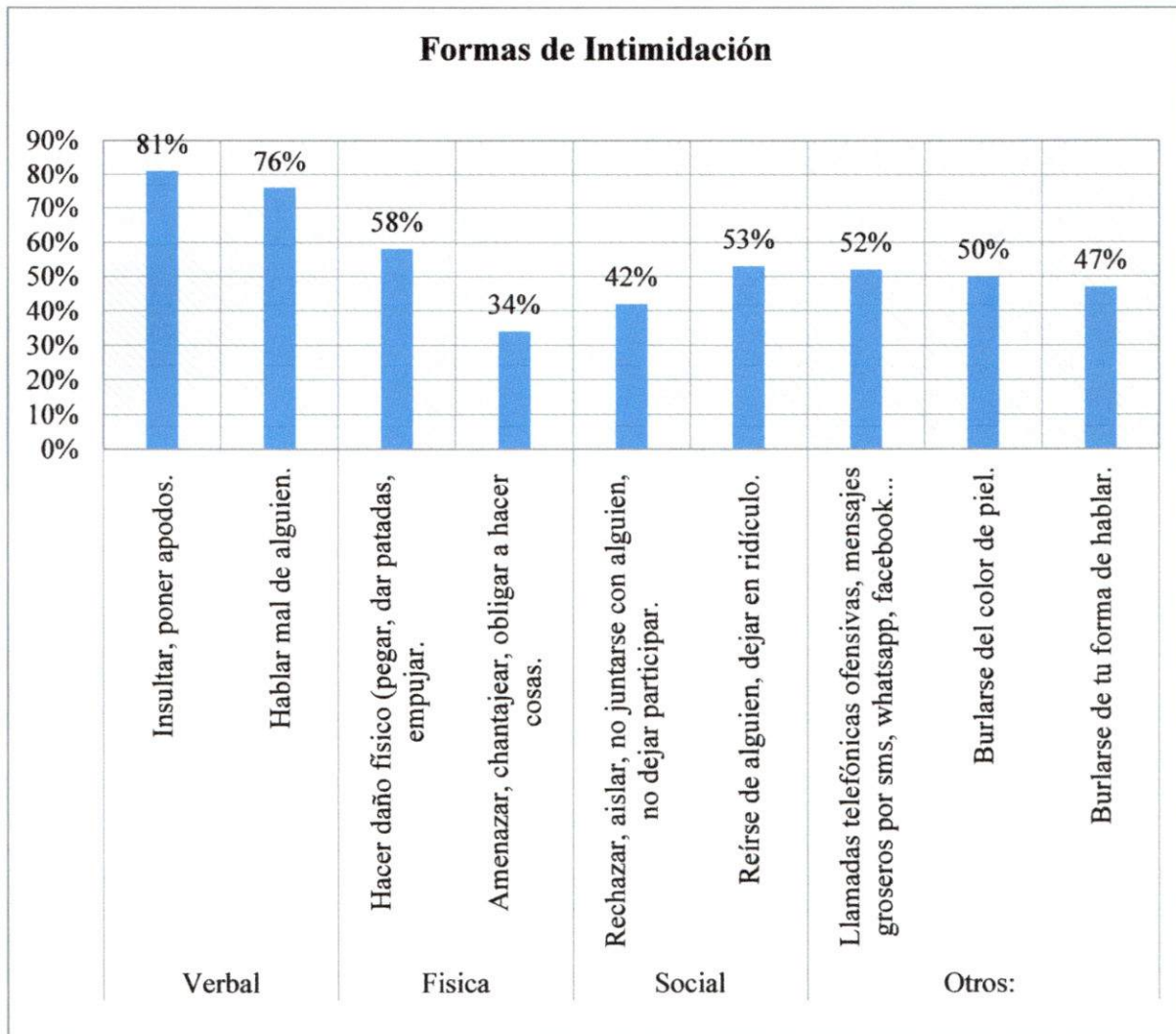


Figura 17. Formas de intimidación (Fuente: elaboración propia)

Como se puede ver en la figura 17, la forma de intimidación más empleada por los estudiantes de secundaria es la verbal: “insultar, poner apodos” con un 81%; seguida de “hablar mal de alguien” con un 76%. Asimismo, la segunda forma de intimidación más empleada es la física “pegar, dar patadas, empujar” con un 58%; y la otra forma de intimidación física “amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas” con un 34%. La forma de intimidación social más empleada es “reírse de alguien, dejar en ridículo” con 53%; y “rechazar, aislar no juntarse con alguien, no dejar participar” con un 42%. Sin embargo, otras formas de intimidación empeladas son: “recibir llamadas telefónicas ofensivas” con

un 52%; “burlarse del color de piel” con un 50%; “burlarse de su forma de hablar” con un 47%.

Este gráfico es bastante revelador en cuanto a las formas de intimidación más empleadas por los estudiantes de secundaria, como ser las verbales, físicas, y sociales.

Las agresiones verbales son los insultos, los apodos, el hablar mal de esa persona, rechazo, menosprecio, actos de discriminación (como llamarlos negro, feo, cegatón, menso, tonto, entre otros).

Las agresiones físicas contra el cuerpo de la víctima, pueden ir desde empujones, rasguños, golpes, sujetarse por el cuello y hasta heridas de gravedad. Y las agresiones sociales, son el empleo de la marginación, es decir, se excluye a la víctima no permitiéndole participar en actividades de sus pares; también se generan rumores tendenciosos que llegan a descalificar a la víctima, perjudican su imagen social; siendo las más perjudiciales psicológica y emocionalmente.

Además, no se debe olvidar que el daño de las agresiones psicológicas aparentemente no se nota, pero la huella emocional que esto deja suelen durar mucho tiempo; cuando se ríen de la víctima, la desvalorizan, la humillan entre otras.

También, se observa el empleo del cyberbullying; esta debe al acceso de las TIC, principalmente el teléfono celular e Internet (facebook, correo electrónico, mensajería instantánea o chat, páginas web o blogs, videojuegos on-line...) para ejercer el cyberbullying; estas serían con bloquear la participación de la víctima en redes sociales (en los grupos de whatsapp y Facebook entre otras), hacer comentarios denigrantes, suplantar su identidad, son las conductas más habituales para excluir, burlarse o desprestigiar a la víctima.

4.1.4.3. Cuestiones de situación sobre cómo y dónde se produce el maltrato

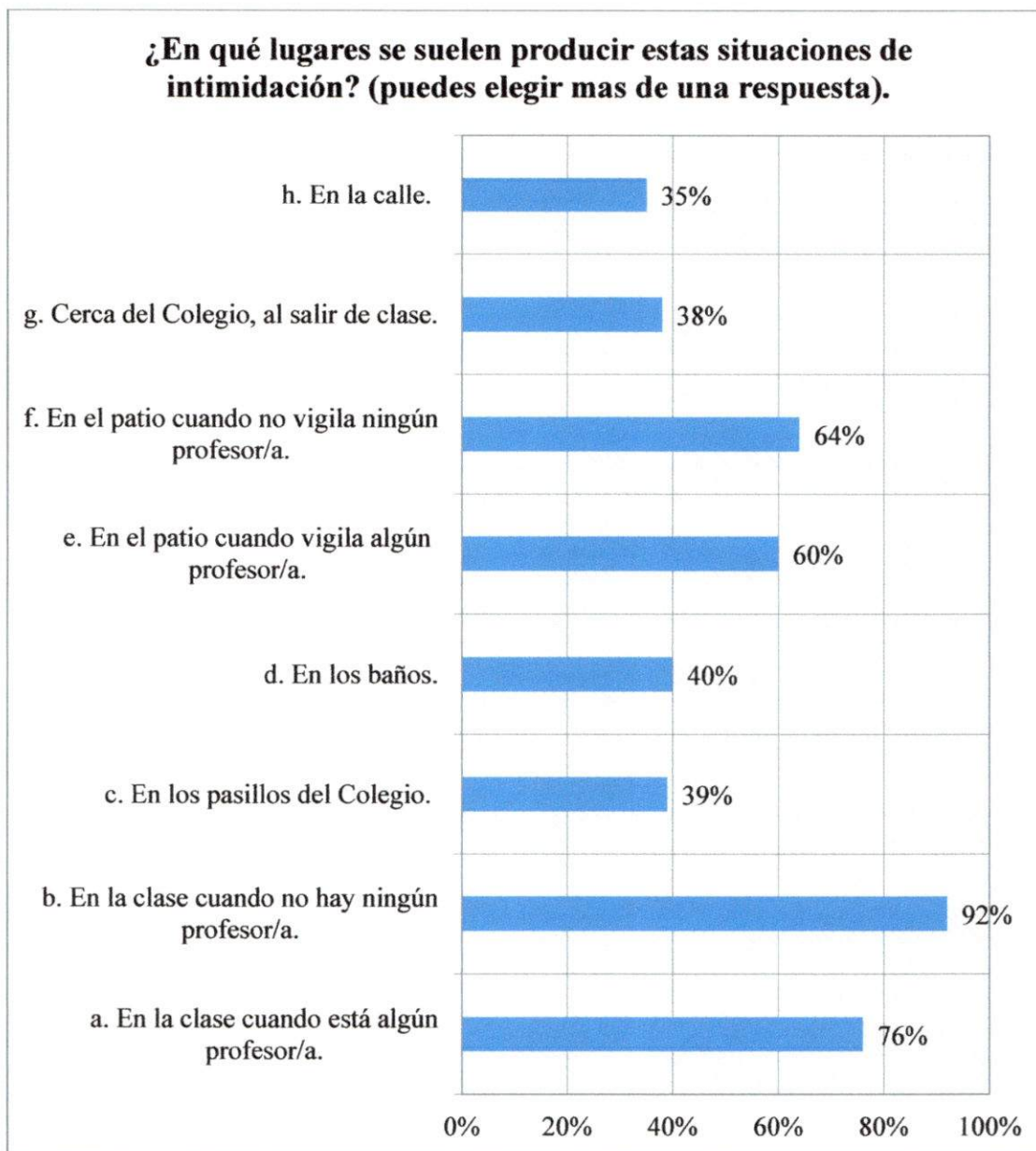


Figura 18. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 18., en los datos hallados los lugares donde se suelen producir con más frecuencia estas situaciones de intimidación son: “en la clase cuando no hay ningún profesor/a” con un 92%; seguida de: “en clase cuando esta algún profesor/a” con un 76%; seguida de: “en el patio cuando no vigila algún profesor/a” con un 64% y “en el patio cuando vigila algún profesor/a” con un 60%. Y los lugares con menos frecuencia

son: “en los pasillos del colegio” con un 39%; en los baños 40%; “cerca del Colegio”, “al salir de clase” con un 38% y por último “en la calle” con un 35%.

Lo interesante de estos datos es que nos confirman que no existe supervisión, vigilancia o control dentro del colegio. Independientemente de los lugares en los que se produce el bullying, lo más alarmante es que este se desarrolla en las clases cuando no está el profesor. Y lo que más llama la atención es que se produce en la presencia de los profesores, demostrando una indiferencia y permisividad hacia violencia; no poniendo normas de convivencia escolar. Además, Woolfolk (2014) menciona que cuando los profesores no tratan el tema de la agresión y el acoso, es probable que los estudiantes "escuchen" la aprobación del profesor a los insultos. Es lamentable pensar que los golpes, apodos, burlas y un sinfín de conductas violentas forman parte de una dinámica cotidiana de muchos salones en centros educativos, trayendo consecuencias graves para todos los involucrados de manera directa o indirecta con acciones que refuerzan, legitiman y perpetúan esta violencia que a veces es considerada un “juego”.

4.1.4.4. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

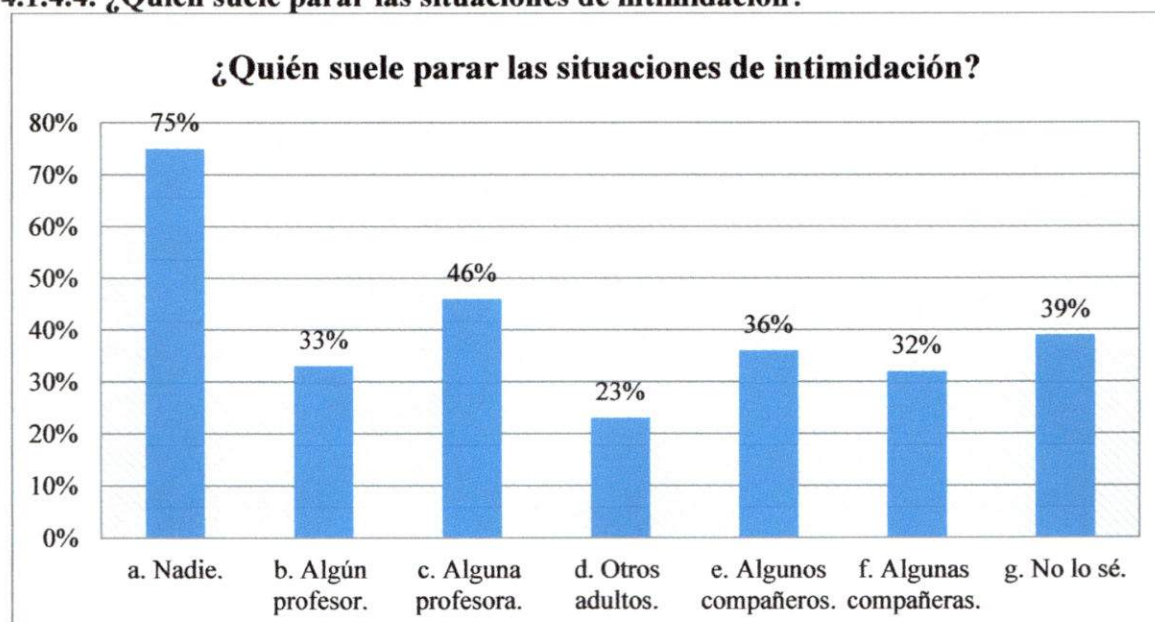


Figura 19. Quién suele parar las situaciones de intimidación? (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la Figura 19, en los datos hallados quién suele parar las situaciones de intimidación son: “nadie” con un 75%; la segunda, “alguna profesora” con un 46%.

Asimismo, la tercera es “no lo sé” con un 58%. Y las últimas, son: “algunos compañeros” con 36%; “algún profesor” con un 33%; “algunas compañeras” con un 32%; y por ultimo “otros adultos” con un 23%.

A partir de los datos en la figura 19 esto nos manifiesta que “nadie” es quien para las situaciones de bullying en el colegio con un 75%, existiendo una indiferencia o naturalidad casi total de la violencia por parte de los estudiantes y profesores-administrativos. A excepción de las profesoras que son las que intervienen en situaciones de bullying con un 46%.

4.1.4.5. Percepción desde la víctima

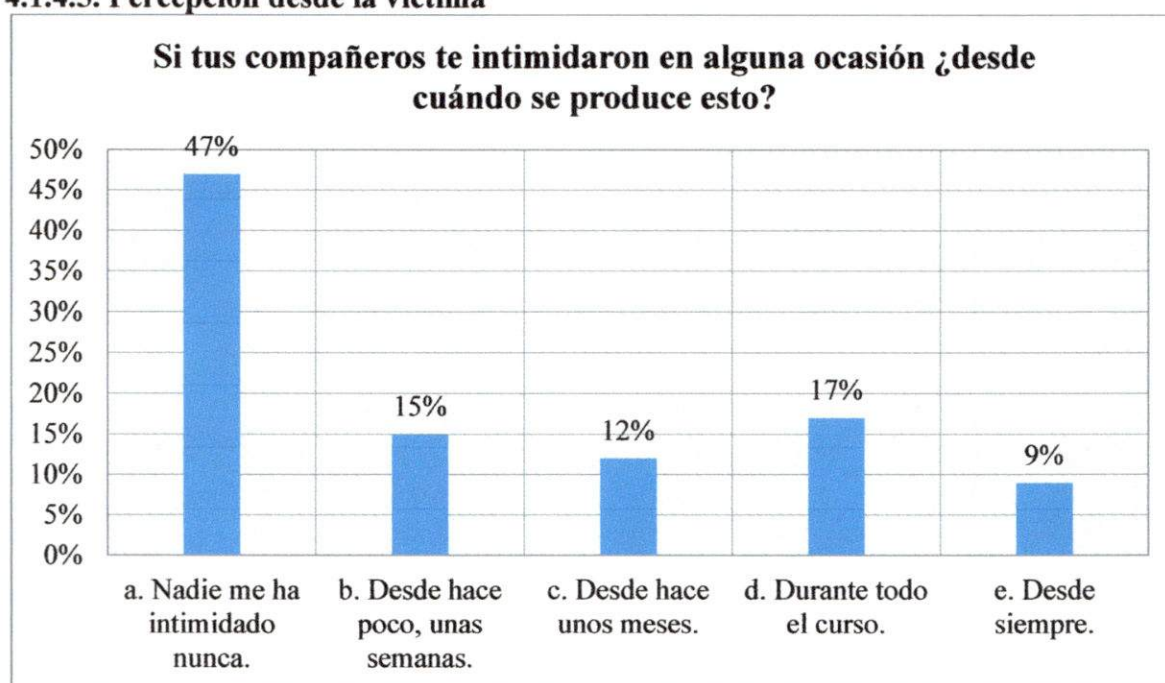


Figura 20. Si tus compañeros te intimidaron en alguna ocasión ¿desde cuándo se produce esto? (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 20, si tus compañeros te intimidaron en alguna ocasión ¿desde cuándo se produce esto?: los estudiantes de secundaria mencionan que “nadie me ha intimidado nunca” con un 47%; a diferencia de “durante todo el curso” con un 17%; seguida de “desde hace poco, unas semanas” con un 15%; frente a “desde hace unos meses” 12%; y por ultimo “desde siempre” con un 9%. Lo que más llama atención es que varios estudiantes refieren a que los intimidan durante todo el curso y desde siempre.

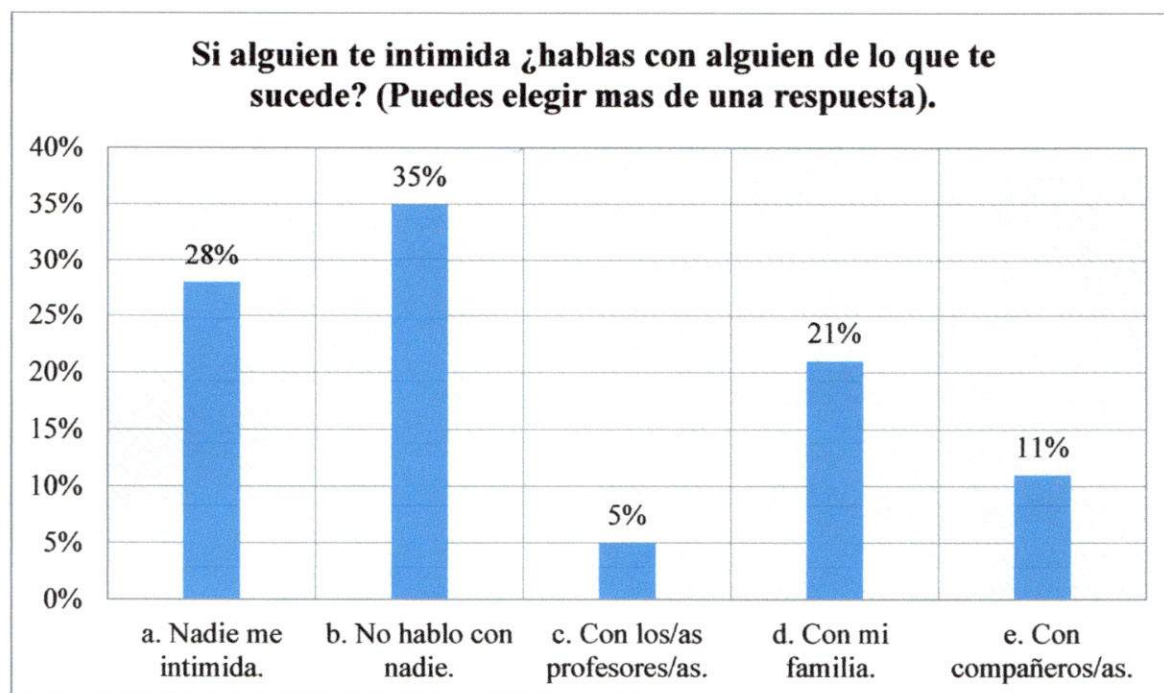


Figura 21. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 21, si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta) las respuestas de los estudiantes secundaria son las siguientes: “no hablo con nadie” con un 35%; a diferencia de “nadie me intimida” con un 28%; seguida de “con mi familia” con un 21%; frente a “con compañeros/as” 11%; y por último “con los/as profesores/as” con un 5%.

A partir de estos datos, se puede observar que gran porcentaje de los estudiantes mencionan que “no hablarían con nadie” si sufren de bullying, internalizando su dolor y su sufrimiento. Además, los estudiantes prefieren hablar con sus familias y compañeros, antes de hablar con sus profesores. Esto se debe a indiferencia de los profesores frente a la situación del bullying.

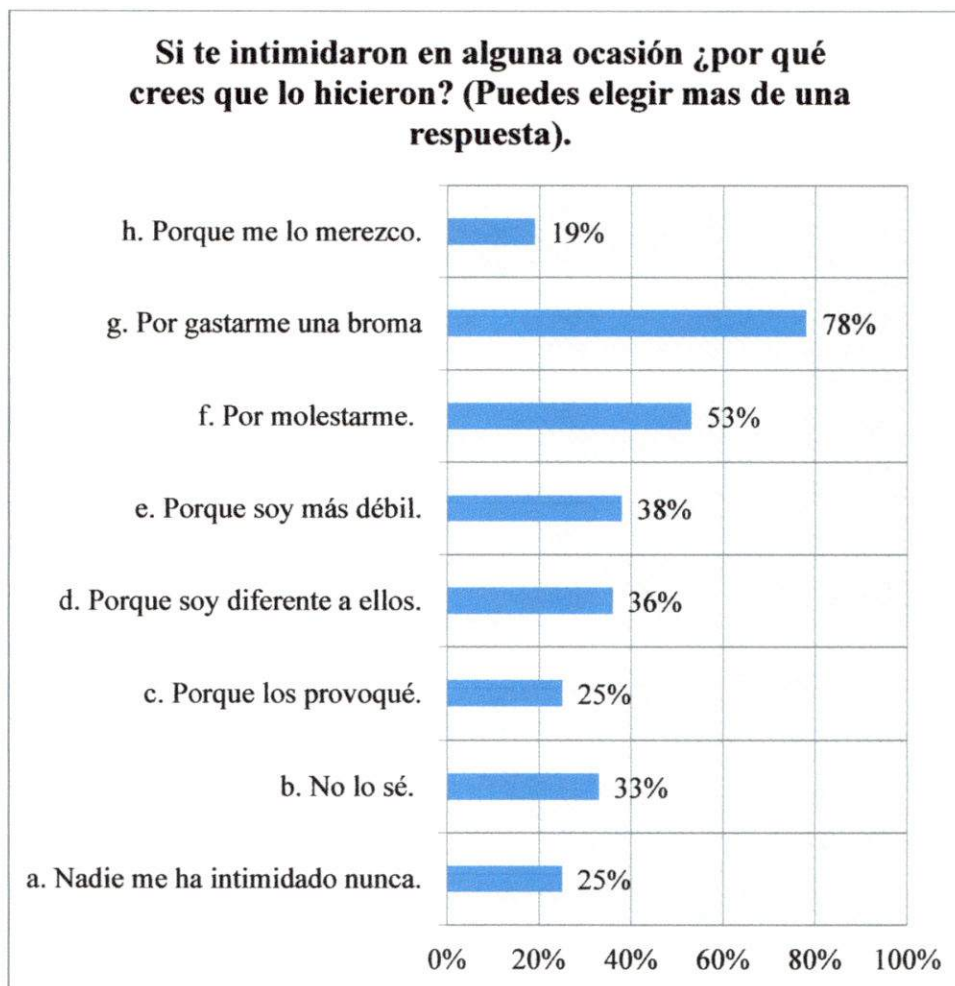


Figura 22. ¿Si te intimidaron en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 22, si te intimidaron en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron? puedes elegir más de una respuesta) las respuestas de los estudiantes secundaria son las siguientes: “por gastarme una broma” con un 78%; a diferencia de “por molestarme” con un 53%; seguida de “porque soy más débil” con un 38%; frente a “porque soy diferente a ellos” 36%; y los últimos son: “no lo sé” con un 33%; igualmente “nadie me ha intimidado nunca” y “porque los provoque” con un 25%; y por ultimo “porque me lo merezco” con un 19%.

Como se observa en los datos hallados la mayoría de los estudiantes de secundaria piensan que son intimidados so lo por broma o por molestar. Esto demuestra que el daño causado es principalmente psicológico y emocional, siendo por lo tanto fácil de explicar o

interpretar como "sólo una broma o por molestar nomas" incluso las propias víctimas podrían tratar de ocultar su sufrimiento de los demás. Además, los estudiantes que indican ser víctimas de bullying señalan que esto les ocurre por ser diferentes, ser más débiles, porque se lo merecen o simplemente no lo saben; estos sentimientos son característicos de las víctimas de bullying, impidiéndoles no salir con facilidad del bullying.

4.1.4.6. Percepción desde el agresor/a

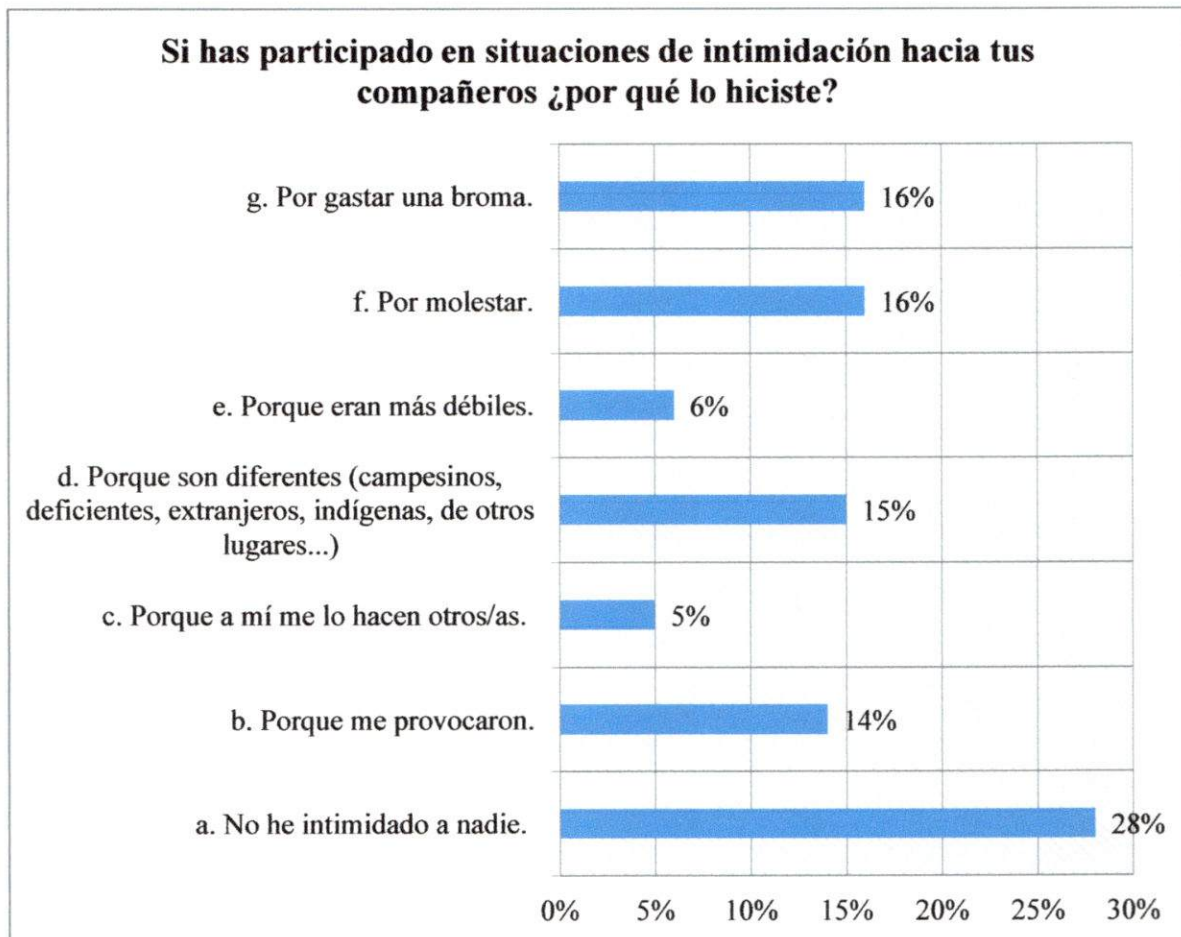


Figura 23. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿por qué lo hiciste? (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 23, si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿por qué lo hiciste? las respuestas de los estudiantes secundaria son las siguientes: “no he intimidado a nadie” con un 28%; en contraste de “por molestar” y “por gastar una broma” con un 16% ambas; frente a “porque son diferentes” con un 15%;

asimismo “porque me provocaron” con un 14%; “porque eran más débiles” con un 6%; y por ultimo “porque a mí me lo hacen otros” con un 5%.

El resultado más llamativo que emerge de los datos es que todo signo de diferencia en los espacios escolares como en la forma de vestir o de hablar, en el nombre y apellidos, en la constitución física, estatura y color de piel, en la imagen social, en la inteligencia o en la ausencia de ésta, en la actitud y hasta en la forma de caminar; es decir, toda diferencia se convierte en signo para ser víctima de bullying, ya que los agresores solo lo toman como una broma o por molestar nomas, justificando la violencia.

4.1.4.7. Percepción desde los espectadores/as.

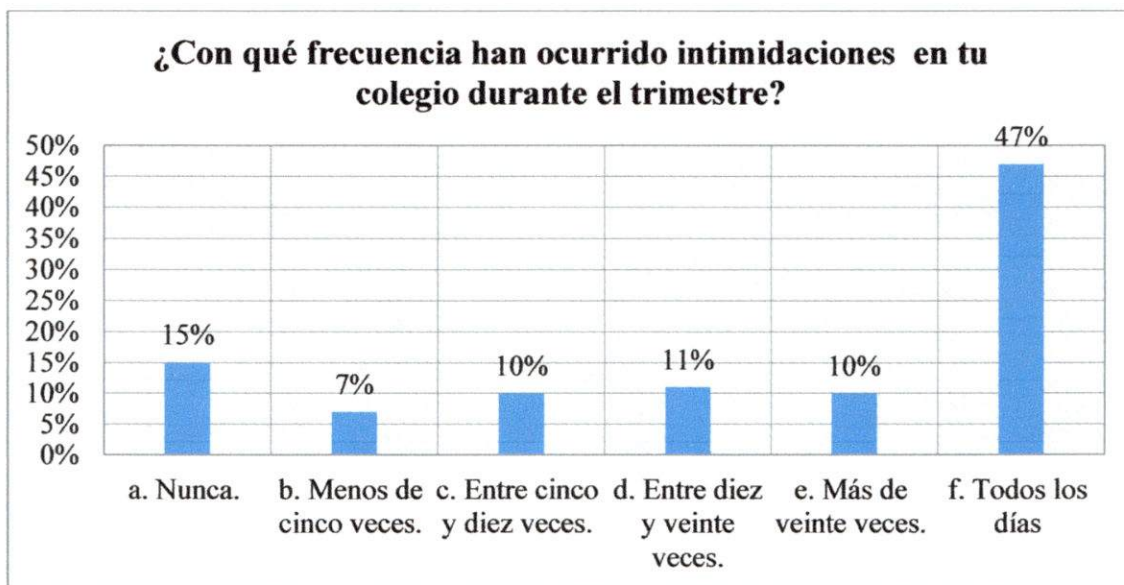


Figura 24. . ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones en tu colegio durante el trimestre? (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 24, con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu colegio durante el trimestre? las respuestas de los estudiantes secundaria son las siguientes: con una gran mayoría “todos los días” con un 47%; a diferencia de “nunca” con un 15%; seguida de “entre diez y veinte veces” con un 11%; asimismo “entre cinco y diez veces” y “más de veinte veces” con un 10%; y por ultimo “menos de cinco veces” con un 7%.

También se puede ver en los datos hallados que los estudiantes de secundaria mencionan que la frecuencia de intimidaciones en su colegio es todos los días, seguida de nunca. Esto quiere decir que los estudiantes presencian situaciones de bullying a diario como algo cotidiano y normal en el colegio.

4.1.4.8. Propuestas de salida.

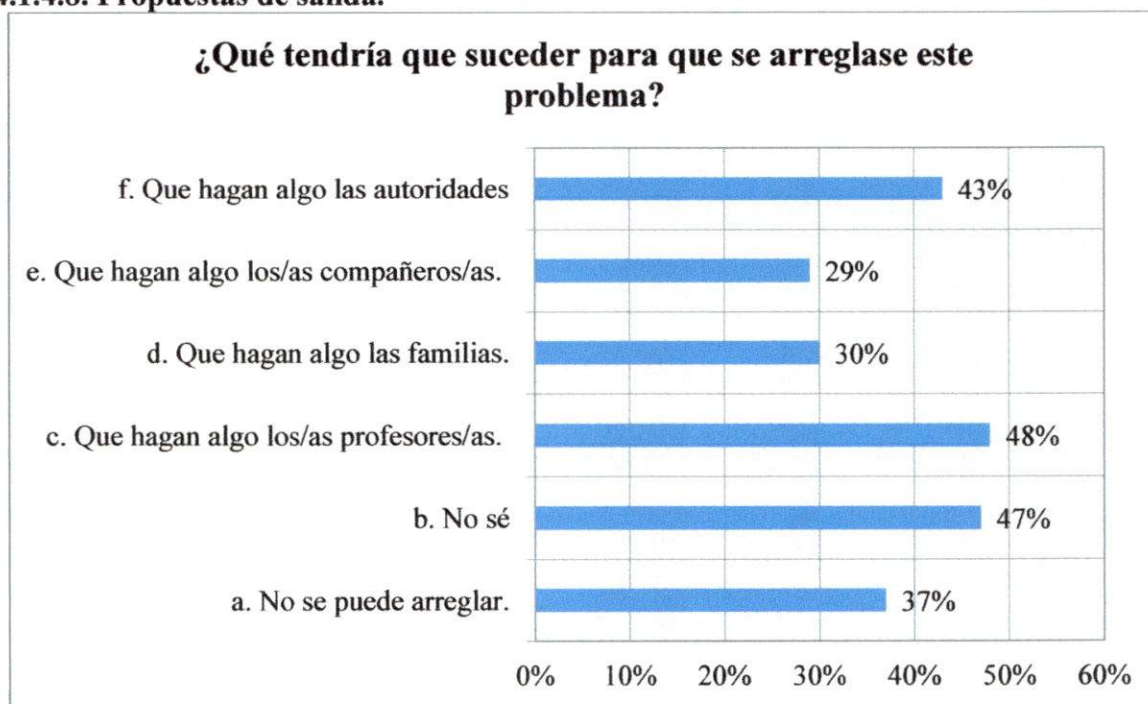


Figura 25. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema? (Fuente: elaboración propia)

Como se observa en la figura 25, ¿qué tendría que suceder para que se arreglase este problema? las respuestas de los estudiantes secundaria para solucionar este problema son las siguientes: la gran mayoría piensan que “que hagan algo los/as profesores/as” con un 48%; en contraste de “no se” con un 47%; seguida de “que hagan algo las autoridades” con un 43%; frente a “no se puede arreglar” con un 37%; de esta manera otros piensan que “que hagan algo las familias” con un 30%; y por ultimo “que hagan algo los/as compañeros/as” con un 29%. Como se observa en la figura la mayoría de los estudiantes encuestados de secundaria piensan que para solucionar este problema es necesario que hagan algo los profesores/as del colegio y que también hagan algo las autoridades. Una gran mayoría no saben y piensan que no se puede arreglar este problema.



4.1.5. Resultados de inteligencia emocional TMMS-24

4.1.5.1. Niveles de Inteligencia Emocional

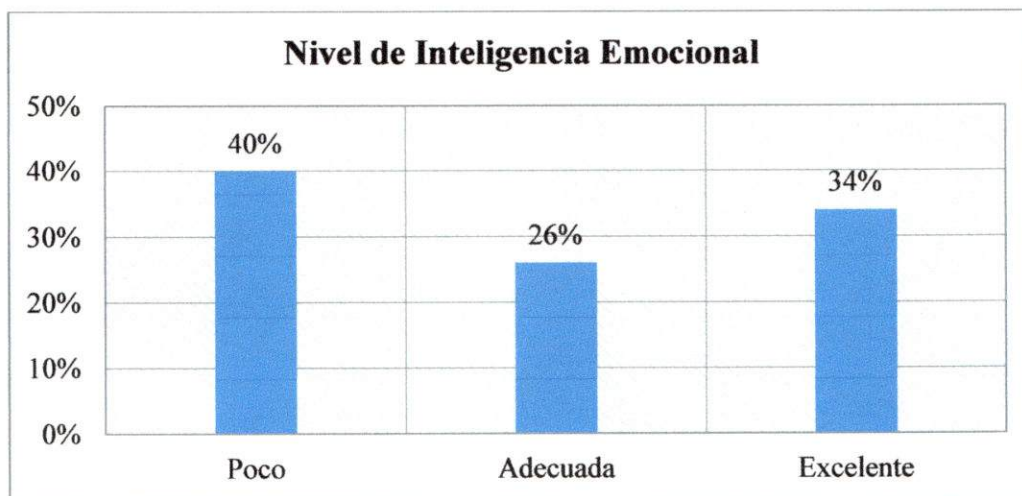


Figura 26. Nivel de Inteligencia Emocional (Fuente: elaboración propia)

Los Niveles de Inteligencia Emocional son resultado de la calificación de la Prueba de Inteligencia Emocional TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004), los resultados que se observan en la figura 26, demuestran que el 40% de los estudiantes tienen un nivel poco desarrollado de la IE, lo cual indica que no poseen habilidades apropiadas para percibir, comprender y regular las emociones. Asimismo, 34% de los estudiantes tienen un nivel excelente de IE. Y por último, el 26% de los restantes tienen un nivel adecuado.

4.1.5.2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional

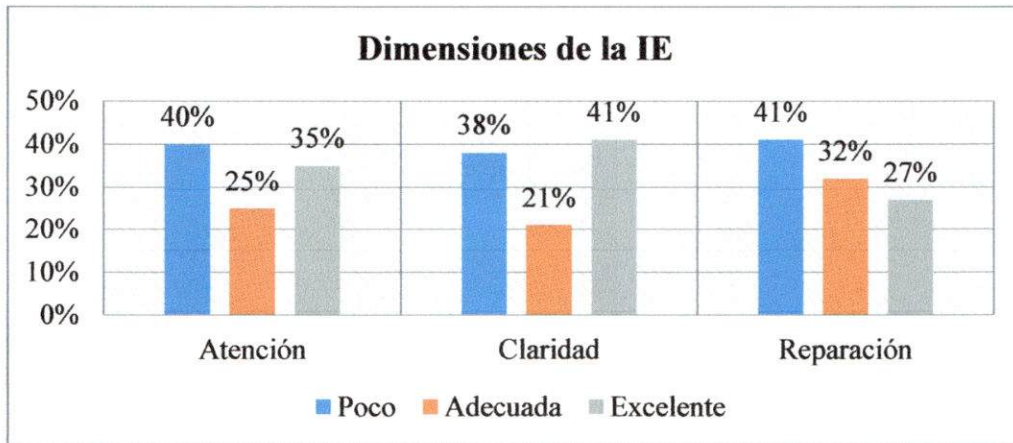


Figura 27. Dimensiones de la Inteligencia Emocional (Fuente: elaboración propia)

En los datos hallados, en la figura 27, respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional, con respecto a la reparación emocional el 41% de estudiantes tienen un nivel bajo ya que esta poco desarrollado. También, se observa que el 40% de estudiantes presenta poca atención emocional, lo cual explica por qué presentan dificultad para reconocer y comprender sus propias emociones y de los demás; además, 35% presenta un nivel excelente, esto indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención). Asimismo, se observa que el 41% de estudiantes tienen un nivel alto de claridad de las emociones, lo que indica que un alto porcentaje de estudiantes han desarrollado una excelente capacidad de conocer y comprender sus emociones y de los demás.

Estos resultados nos muestran que existe cierta dificultad para el manejo de las capacidades que componen la Inteligencia Emocional, dado que estas capacidades están caracterizadas principalmente por conocer las propias emociones y manejarlas adecuadamente con uno mismo y con los demás. Entonces podemos decir que esta variable, en todas sus dimensiones, se encuentra a la mitad del proceso; solo la mitad de los indicadores son cumplidos por parte de los estudiantes, en tanto que las otras conductas propias a cada dimensión aún están ausentes.

4.1.5.3. Dimensiones de la IE por actores del Bullying

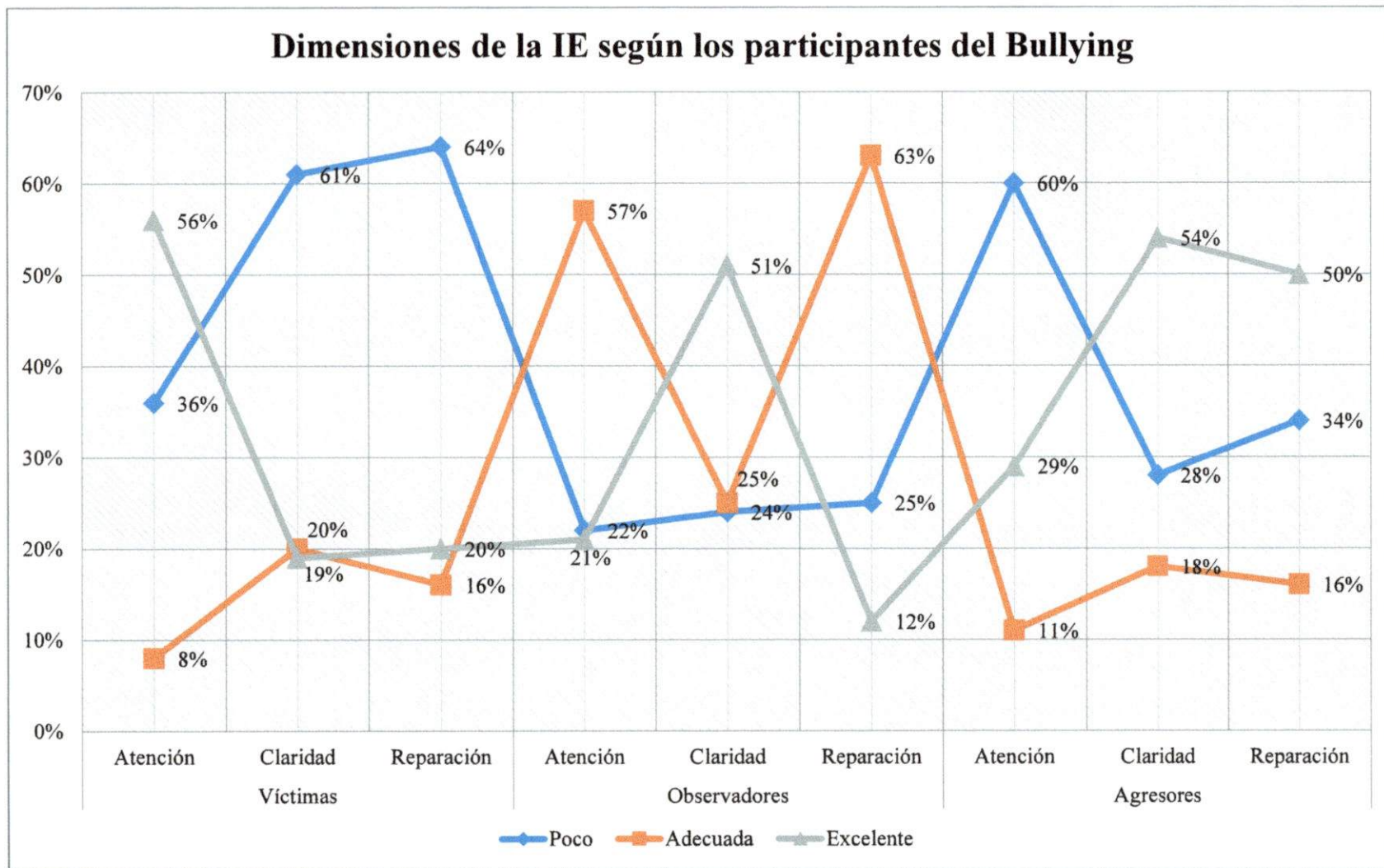


Figura 28. Dimensiones de la IE por actores del Bullying (Fuente: elaboración propia)

Como se ve en la figura 28, en los datos encontrados en la investigación, se observa que las víctimas presentan niveles muy altos de “Atención” el 56% de las víctimas presentan nivel Excelente, esto indica que se debe mejorar su percepción ya que le prestan demasiada atención. También, se observa que las víctimas del bullying son las que presentan niveles más bajos en “Claridad” y “Reparación” emocional la primera con el 19% y la segunda con el 16%. Es decir que las víctimas de bullying presentan los niveles más altos de atención y niveles más bajos de reparación emocional. La insuficiente claridad emocional se asocia a no comprender bien la información emocional; las víctimas no pueden desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos vividos. La escasa reparación emocional que presentan los dificulta para modificar los estados emocionales y no desarrollar estrategias más eficaces para modificar las emociones negativas. Estos resultados sugieren que las víctimas de bullying se perciben como poco competentes para manejar sus emociones, además son las que perciben más dificultades para entender que es emocionalmente lo que está sintiendo. Asimismo, la no comprensión de los propios estados emocionales, más una elevada atención a las mismas, es lo que diferencia a las víctimas del resto de los participantes del bullying. Porque, una baja claridad de se asocia con niveles altos de atención, dado que la persona necesita dedicar sus recursos cognitivos a entender que es lo que está pasando, mientras que las personas con mayor claridad podrían dedicar estos recursos a seleccionar estrategias de afrontamiento más eficaces.

Asimismo, se observa en la figura 28, que los observadores son los que presentan los niveles más regulares y altos en las dimensiones de IE, en el que destacan es en la “Reparación” con un 63% adecuada; además otra dimensión que destacan es la adecuada “Atención” con el 57%, ya que no prestan demasiada atención. También, el 51% de los observadores presentan niveles excelentes de “Claridad”. Ya que, los estudiantes que regulan sus estados emocionales adecuadamente o excelentemente son los menos vulnerables a sufrir bullying. Los resultados evidencian las diferencias que se producen entre aquellos estudiantes que utilizan poca reparación emocional y los otros que sí utilizan adecuadamente. Asimismo, los observadores al tener niveles más adecuados de reparación

emocional son más capaces de poder regular sus emociones, deteniendo las emociones negativas e intensificando las emociones positivas.

Además, se observa en la figura 28, que los agresores, presentan bajos niveles en la dimensión de la “Atención” ya que el 60% tienen poco desarrollada esa dimensión. No obstante, presentan niveles excelentes en las dimensiones de “Claridad” con el 54% y la “Reparación” con el 50%. El bajo nivel de atención en los agresores, se debe a que no son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; y no poder discriminar las emociones expresadas por los demás. Al mismo tiempo, los niveles altos de claridad emocional demuestran que saben apreciar los significados emocionales de otras personas y las futuras consecuencias de sus acciones. Y la excelente reparación emocional que presentan se relacionan con la buena regulación de sus estados emocionales modificando sus emociones negativas.

Respecto a los resultados hallados, tiene implicaciones importantes en el desarrollo de la IE, que son importantes para prevenir los problemas de Bullying, ya que, existen dimensiones intervinientes, que pueden modular el efecto que tiene, como es el caso de la “Atención”, sugieren que la atención es la dimensión que cumple un rol importante en las víctimas, observadores y en los agresores en situaciones de bullying, es decir que el agresor puede presentar niveles altos de inteligencia emocional, pero es muy probable que presente un bajo nivel de Atención, lo cual explica que no son capaces de sentir y expresar adecuadamente sus emociones y sentimientos; el agresor puede ignorar los sentimientos negativos que producen sus acciones en contra de las víctimas. Asimismo, los observadores pueden presentar estas mismas características por no entender el sentir de la víctima frente al bullying. Sin embargo, las víctimas prestan demasiada atención a sus emociones y sentimientos. En cuanto al factor de “Reparación” aparecen importantes diferencias, ya que el grupo de observadores es el que presenta los niveles más adecuados a diferencia de las víctimas y agresores. No obstante, merece la pena prestar atención a los resultados de los agresores, ya que presentan niveles excelentes de “Claridad” superior al de las víctimas y observadores, demostrando que comprenden bien sus estados emocionales.

En resumen, estos resultados indican que la IE es una variable a tener en cuenta por su influencia en el Bullying, ya que la falta de niveles adecuados o excelentes de IE dan una vulnerabilidad de sufrir de bullying. Siendo que los estudiantes que presentan niveles adecuados y excelentes de IE, no son propensos a sufrir de bullying, a diferencia de los que presentan los niveles más bajos de claridad y reparación emocional, y niveles altos de atención emocional.

4.2. Resultados de correlación entre las variables

Para las correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables y se simboliza con la letra r ; la interpretación del coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a $+1.00$, donde:

-1.00 = correlación negativa perfecta (“A mayor X , menor Y ”, de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante). Esto también se aplica “a menor X , mayor Y ”.

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.

-0.75 = Correlación negativa considerable.

-0.50 = Correlación negativa media.

-0.25 = Correlación negativa débil.

-0.10 = Correlación negativa muy débil.

0.00 = No existe correlación alguna entre las variables.

$+0.10$ = Correlación positiva muy débil.

$+0.25$ = Correlación positiva débil.

$+0.50$ = Correlación positiva media.

$+0.75$ = Correlación positiva considerable.

$+0.90$ = Correlación positiva muy fuerte.

$+1.00$ = Correlación positiva perfecta (“A mayor X , mayor Y ” o “a menor X , menor Y ”, de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante) (Hernández, Fernández, Baptista, 2014)

Tabla 16.

Correlación de Pearson Bullying e Inteligencia Emocional (Fuente: elaboración propia)

Correlaciones

| | Bullying | IE |
|------------------------|----------|---------|
| Bullying | 1 | |
| Correlación de Pearson | | -,901** |
| Sig. (bilateral) | | ,000 |
| N | 192 | 192 |
| IE | | 1 |
| Correlación de Pearson | -,901** | |
| Sig. (bilateral) | ,000 | |
| N | 192 | 192 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en los resultados de la tabla 16, el índice de correlación de Pearson encontrado entre las variables Bullying e Inteligencia Emocional es:

- 0,901

El resultado del coeficiente de Correlación de Pearson es igual a -0,901 lo que de acuerdo a la interpretación pueden tener una variación de entre -1.00 a + 1.00, por lo se determina que existe una correlación negativa muy fuerte; asimismo, los resultados de la Correlación de Pearson indican, como el p valor (Sig. = 0,000) es menor que 0,01, con un 99% de nivel de significación. Teniendo en cuenta el signo de la correlación, se puede afirmar que a mayor nivel de Bullying presenta menor nivel de IE y viceversa. Es decir, el nivel de IE es inversamente proporcional al nivel de Bullying. Entonces, a mayor nivel de Bullying en los estudiantes es menor su nivel de Inteligencia Emocional.

Tabla 17.
Correlación de Pearson Bullying y Atención

Correlaciones

| | | Bullying | Atención |
|----------|------------------------|----------|----------|
| Bullying | Correlación de Pearson | 1 | -,798** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 192 | 192 |
| Atención | Correlación de Pearson | -,798** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 192 | 192 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson de la variable Bullying y la dimensión Atención de la variable IE es de -0,798. Este resultado muestra que existe una correlación negativa considerable. Teniendo en cuenta el signo negativo de la correlación, esto permite afirmar que los estudiantes que presentan niveles altos de bullying presentan menores niveles de Atención emocional, es decir, presentan una dificultad para reconocer los sentimientos ajenos, lo cual representaría un problema al momento de su relacionamiento con otras personas.

Tabla 18.
Correlación de Pearson Bullying y Claridad

Correlaciones

| | | Bullying | Claridad |
|----------|------------------------|----------|----------|
| Bullying | Correlación de Pearson | 1 | -,872** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 192 | 192 |
| Claridad | Correlación de Pearson | -,872** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 192 | 192 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En cuanto a la correlación de Pearson encontrada entre la variable Bullying y la dimensión Claridad, perteneciente a la IE, es de $-0,872$, es una correlación negativa considerable. Este resultado indica que la dimensión Claridad emocional en los estudiantes de secundaria está relacionada de forma negativa muy fuerte con el Bullying. Es decir que la Claridad emocional manifestada en la utilización del conocimiento emocional para el reconocimiento correcto de las emociones y la comprensión del significado emocional, no solo en emociones sencillas sino en otras más complejas, podría dar como resultado el cambio en los comportamientos, y se podría afirmar que los adolescentes que presentan niveles medios o altos de Atención emocional presentan menores niveles de Bullying.

Tabla 19.
Correlación de Pearson Bullying y Reparación

Correlaciones

| | | Bullying | Reparación |
|------------|------------------------|--------------|--------------|
| Bullying | Correlación de Pearson | 1 | $-,946^{**}$ |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 192 | 192 |
| Reparación | Correlación de Pearson | $-,946^{**}$ | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 192 | 192 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En cuanto a la correlación de Pearson encontrada entre Bullying y la dimensión Reparación, perteneciente a la IE es de $-0,946$. Esta correlación es negativa muy fuerte, resultado que manifiesta que existe una correlación entre ambas. Teniendo en cuenta el signo negativo de esta correlación se podría afirmar que los estudiantes de secundaria que presentan mayores niveles de Bullying presentan menores niveles de Reparación emocional, es decir, presentan dificultad en la capacidad de regular los estados emocionales.

4.4. Prueba de Hipótesis

Para la prueba de hipótesis de la presente investigación se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (ver tabla 16), el índice de correlación de Pearson entre las variables Bullying e Inteligencia Emocional es:

- 0,901

De acuerdo a este resultado existe una correlación negativa muy fuerte, con un p valor (Sig. = 0,000) menor que 0,01, con un 99% de nivel de significación, lo cual demuestra que ambas variables guardan una correlación negativa, se puede afirmar que a mayor nivel de Bullying menor nivel de Inteligencia Emocional o viceversa en los estudiantes de secundaria del colegio Martín Cárdenas Hermosa.

La presente investigación acepta la **Hi**: Existe correlación significativa entre bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la Ciudad de El Alto.

Y se rechaza la **Ho**: No existe correlación significativa entre bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la Ciudad de El Alto.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

En relación a los objetivos e hipótesis planteados en este trabajo de investigación se establecen las siguientes conclusiones:

- Determinar la relación que existe entre el bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la ciudad de El Alto.

Considerando el objetivo general, se obtuvo una relación negativa significativa en cuanto a las variables bullying e inteligencia emocional mediante la correlación de Pearson, los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada, “ H_1 : Existe correlación significativa entre bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la Ciudad de El Alto” la correlación realizada entre las puntuaciones de bullying e inteligencia emocional ha alcanzado una puntuación de $-0,901$ Pearson, la correlación entre ambas variables es negativa muy fuerte. Aludiendo que, a mayor nivel de bullying, menores grados de inteligencia emocional o viceversa a menores grados inteligencia emocional mayor bullying, de esta manera se evidencio que la relación de las variables es significativa en la presente investigación. Y se rechaza la hipótesis “ H_0 : No existe correlación significativa entre bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del Colegio Martín Cárdenas Hermosa de la Ciudad de El Alto”. Una correlación negativa muy fuerte indica que existe un nivel de relación entre ambas variables. Además, este nivel de relación es muy fuerte, por lo que se puede decir que la presencia de niveles adecuados de Inteligencia Emocional podría determinar la presencia de bullying en los estudiantes de secundaria.

Además, en las correlaciones entre Bullying y las dimensiones de la IE, se encontró que entre la variable Bullying y la dimensión Atención de la variable IE es de $-0,798$. Este resultado muestra que existe una relación negativa considerable, el signo negativo de la

correlación, permite afirmar que los estudiantes que presentan niveles altos de bullying presentan menores niveles de Atención emocional, presentando dificultad para reconocer los sentimientos ajenos, lo cual representaría un problema al momento de su relacionamiento con otras personas.

Además, la correlación de Pearson encontrada entre la variable Bullying y la dimensión Claridad, perteneciente a la IE, es de $-0,872$, siendo una relación negativa considerable y se podría afirmar que los adolescentes que presentan niveles medios o altos de Atención emocional presentan menores niveles de Bullying.

También, en la correlación de Pearson encontrada entre Bullying y la dimensión Reparación, perteneciente a la IE es de $-0,946$. Esta correlación es negativa muy fuerte, teniendo en cuenta el signo negativo de esta correlación se podría afirmar que los estudiantes de secundaria que presentan mayores niveles de Bullying presentan menores niveles de Reparación emocional, es decir, presentan dificultad en la capacidad de regular los estados emocionales o viceversa.

- Diagnosticar el nivel de bullying

Considerando el objetivo específico “Diagnosticar el nivel de bullying” se pudo realizar el diagnostico en cuanto al bullying y obtener resultados descriptivos mediante el Auto-Test Cisneros, en los datos hallados el 44% de los estudiantes sufren un nivel de bullying bajo; el 34% presenta un nivel de bullying alto; y el 22% sufren de bullying medio. Pero, independientemente del nivel de bullying que presentan los estudiantes de secundaria, cabe destacar que todos los estudiantes sufren o sufrieron de bullying en algún momento. Además, en relación a los niveles de bullying por cursos, se puede apreciar que la mayoría de estudiantes de primero a quinto de secundaria presentan niveles altos de bullying; también, se muestra que no solo los de menor grado están más expuestos a ser agredidos, también los de grado mayor, es así que los estudiantes de 5to de sec. 38%; y 1ro de sec. 37% son los que presentan los niveles más altos de todos los cursos.

- Describir las modalidades más frecuentes del bullying

Mediante la aplicación del Auto-Test Cisneros, los resultados hallados en esta investigación demuestran que las modalidades más frecuentes de bullying usadas en los estudiantes de secundaria son la restricción de la comunicación; exclusión – bloqueo; desprecio y la ridiculización; agresiones y hostigamiento verbal.

- Identificar a los participantes del bullying (víctimas, agresores y observadores).

Asimismo, existen dos protagonistas principales, el agresor y la víctima, que son en los que se han centrado tradicionalmente el esfuerzo e interés de la investigación; se tiende a pensar que la intimidación es una relación uno a uno, pero en realidad, existen tres actores principales: víctimas, agresores y observadores. Mediante la aplicación del Cuestionario PRECONCIMEI, en la presente investigación se encontró que del 100% de la población investigada, el 31% son víctimas, el 48% son observadores y el 21% son agresores. En relación al curso que tiene la mayor cantidad de víctimas es 2do de sec. con el 36%; el curso que tienen la mayor cantidad de agresores es 1ro de sec. con el 28%; y el curso que tienen la mayor cantidad de observadores es 6to de sec. con el 55%.

- Describir las diferentes formas de bullying; como y donde se produce el bullying; percepción de los participantes y las propuestas de salida

Mediante la aplicación del Cuestionario PRECONCIMEI:

Las formas de intimidación más empleadas son la verbal: “insultar, poner apodos” con un 81%; seguida de “hablar mal de alguien” con un 76%. De la misma forma, la segunda forma de intimidación más empleada es la física “pegar, dar patadas, empujar” con un 58%; y la otra forma de intimidación física “amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas” con un 34%. También, la tercera forma de intimidación es la social, la más empleada es “reírse de alguien, dejar en ridículo” con 53%; y “rechazar, aislar no juntarse con alguien, no dejar participar” con un 42%. Sin embargo, otras formas de intimidación más

empeladas son: “recibir llamadas telefónicas ofensivas” con un 52%; “burlarse del color de piel” con un 50%; “burlarse de su forma de hablar” con un 47%.

En referencia a los lugares donde se suelen producir con más frecuencia las situaciones de bullying son: “en la clase cuando no hay ningún profesor/a” con un 92%; seguida de: “en clase cuando esta algún profesor/a” con un 76%; seguida de: “en el patio cuando no vigila algún profesor/a” con un 64%.

En relación, a la percepción de los participantes, las victimas el 78% piensan que son intimidados solo “por gastarme una broma”; a diferencia de “por molestarme” con un 53%; seguida de “porque soy más débil” con un 38%. Pero, los agresores mencionan que es “por molestar” y “por gastar una broma” con un 16% ambas; frente a “porque son diferentes” con un 15%. Y los observadores, cuando se les pregunto ¿con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse,...) en tu colegio durante el trimestre? las respuestas de los estudiantes secundaria mencionan la gran mayoría “todos los días” con un 47%.

Y las propuestas de salida, del total de población investigada la gran mayoría piensan “que hagan algo los/as profesores/as” con un 48%; en contraste de “no se” con un 47%; seguida de “que hagan algo las autoridades” con un 43%.

- Evaluar el nivel de inteligencia emocional

El nivel de Inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria, se obtuvo mediante el instrumento aplicado TMMS.24, del cual se concluye que no existe un nivel óptimo de inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria, el 40% de los estudiantes tienen un nivel poco desarrollado de la IE, lo cual indica que no poseen habilidades apropiadas para percibir, comprender y regular las emociones. Asimismo, 34% de los estudiantes tienen un nivel excelente de IE. Y por último, el 26% de los restantes tienen un nivel adecuado. Esto nos indica que los estudiantes no saben manejar con claridad sus emociones y mantener buenas relaciones con sus semejantes; ya que no identifican y

comprenden los estados emocionales de sí mismos y de sus compañeros, los cuales no les permite tomar decisiones adecuadas para comprenderlos mejor y ayudarlos a solucionar sus problemas.

- Describir las dimensiones de la inteligencia emocional.

Respecto a las dimensiones de IE, la reparación emocional tiene un nivel bajo con el 41% está poco desarrollado. También, se observa que el 40% de estudiantes presenta poca atención emocional, lo cual explica por qué presentan dificultad para reconocer y comprender sus propias emociones y de los demás; además, 35% presenta un nivel excelente, esto indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención). Y el 41% de estudiantes tienen un nivel alto de claridad de los sentimientos, lo que indica que un alto porcentaje de estudiantes han desarrollado una excelente capacidad de conocer y comprender sus emociones y de los demás.

- Describir las dimensiones de la IE en los participantes del bullying

En referencia a los dimensiones de la IE por actores del bullying, los resultados obtenidos demuestran la gran utilidad de la Inteligencia Emocional como factor discriminante en cuanto al rol de implicación en los distintos tipos de bullying, donde la IE resulta importante para discriminar tanto entre los implicados y los no implicados:

Las víctimas presentan niveles muy altos de “Atención” el 59% de las víctimas presentan nivel Excelente, esto indica que se debe mejorar su percepción ya que le prestan demasiada atención. También, se observa que las víctimas del bullying son las que presentan niveles más bajos en “Claridad” y “Reparación” emocional ambas con el 20%. Es decir que las víctimas de bullying presentan los niveles más bajos de claridad y reparación emocional.

Los observadores son los que presentan los niveles más regulares y altos en las dimensiones de IE, en el que destacan es en la “Reparación” con un 63% excelente; además

otra dimensión que destacan es en la “Atención” con el 57% de nivel adecuado desarrollo emocional, ya que no prestan demasiada atención. Además, el 51% de los observadores presentan niveles excelentes de “Claridad”. También, los observadores presentan los niveles más adecuados y excelentes en la Inteligencia Emocional, se perciben como personas con buenas capacidades para regular, comprender sus emociones y presentan un nivel medio de atención.

Los agresores, presentan bajos niveles en la dimensión de la “Atención” ya que el 60% tienen poco desarrollada esa dimensión. No obstante, presentan niveles excelentes en las dimensiones de “Claridad” con el 54% y la “Reparación” con el 50%.

Entonces, los implicados en bullying, sobre todo las víctimas, muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de reparación y claridad emocional que los no implicados, resultado que conlleva a identificarlo como un posible elemento de riesgo.

5.2. Recomendaciones

De esta investigación se extraen las siguientes recomendaciones para otras investigaciones:

- Considerar para posteriores investigaciones la selección de otras variables más cercanas al bullying como: la autoestima, la empatía, las habilidades sociales, el autoconcepto, el estrés.
- Ampliar el tamaño de la muestra, de modo que se pueda lograr una mayor comprensión y generalización de los resultados.

Además se presentan las siguientes recomendaciones para el colegio:

- Desarrollar programas de intervención con la participación de distintos grupos multidisciplinarios, puesto que según los resultados obtenidos, se encontró niveles altos de bullying.
- Desarrollar programas de educación emocional para desarrollar mejor la IE de los estudiantes; involucrando al cuerpo docente y administrativo, mediante la capacitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avellanosa, I. (2008). *En Clase me pegan. Una guía sobre el acoso imprescindible para padres y educadores*. Madrid, España. Editorial EDAF.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés, J. M. (2009). *Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria*. Boletín de Psicología, 96, 79-96.
- Avilés, J. M.; Irurtia, M. J.; García-Lopez, L. J. y Caballo, V. E. (2011). *El maltrato entre iguales: "bullying"*. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 19, Nº 1, 2011, pp. 57-90.
- Avilés, J.M. (2012). *Manual contra el bullying*. Guía para el profesorado. Lima: Libro Amigo.
- Arancibia, V., Herrera, P, y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica De Chile. Sexta edición. Santiago-Chile
- Beltrán-Catalán, M.; Zych, I. y Ortega-Ruiz, R. (2015). *El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo*. Ansiedad y Estrés. 2015, 21(2-3), 219-232.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). *El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9[4(2)], 151-170.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008a). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la Educación Emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R.; Colau, C.; Colau, P.; Collell, J.; Escudé, C.; y Pérez-Escoda, N. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Ed. Desclée De Brouwer. España.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Castro S. A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Editorial Bonum. Buenos Aires (Argentina) Segunda edición.
- Castro S. A. (2008). *Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás*. Revista Iberoamericana de Educación. Pág.: 1-15. Universidad Católica de Argentina.
- Castro S. A. & Reta B. C. (2017). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying: las conductas adictivas y los nuevos consumos culturales*. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Caurcel, M.J. y Almeida, A. (2008). *La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses*. European Journal of Education and Psychology, 1(1), 51-68.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Vol. 9, Núm. 3, 383-394.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (Coord), Calvo, A., Piñero, E., Sánchez, C., Monjas, M. I. Álvarez, D. (2016). *La violencia en las relaciones entre escolares: claves para entender, evaluar e intervenir en el bullying*. Colombia-Bogotá: Alfaomega.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). *Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos*. *Ámbito de la Psicopedagogía*, 12, 21-26.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.
- Collado, P. (coord.), (2017). *Psicología Fisiológica*. UNED, Imprenta Nacional de la AEBOE. Madrid-España.
- Cline, T.; Gulliford, A. y Birch, S. (2017). *Psicología educativa*. Editorial El Manual Moderno S.A. de C.V. México
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Días-Aguado, M. J. (2006). "Convivencia escolar y género". *Andalucía Educativa*. Nº 53. pp. 7 - 10.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). *El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización*. *Revista de Educación*, 362. pp. 348-379
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CNICE).
- Estévez, E.; Martínez, B.; y Jiménez, T. I. (2009). *Las Relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar*. *Psicología Educativa* Vol. 15, n.º 1, 2009 - Págs. 5-12. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid ISSN: 1135-755.
- Estrada Gómez, M. (2015). *Acoso escolar: modelos agresivos originan acosadores*. México: Editorial SB.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2013). *Inteligencia emocional en adolescentes*. PADRES Y MAESTROS • No 352 AGOSTO.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Feldman, S. (2010). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. Octava edición McGRAW-HILL/INTERAMERICANA. Impreso en México.
- Fernández, I. (2008). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Narcea.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). *La Inteligencia emocional en la Educación*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº15.Vol. 6.
- Fernández-Poncela, A. (2016). *Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas*. Departamento de política y cultura, DCSH. Universidad metropolitana.
- Flores P. Karenka (2009). *El derecho a una vida escolar sin violencia*. Asociación Voces Vitales. La Paz – Bolivia.
- Garaigordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 11, 2, pp. 233-254.

- Garaigordobil, M. (2012). *Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 5, núm. 2, pág.: 205-218.
- Garaigordobil, M. Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y Ciberbullying: Diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010): *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2014). *Screening de Acoso entre Iguales*. Madrid: Ediciones TEA.
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V. & Machimbarrena, Juan M. (2017). *Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. Vol. 4. Nº. 1 - Enero 2017, pp. 25-32.
- García, M. & Jiménez, S.I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. *Espiral*. Cuadernos del Profesorado, 3(6), 43-52.
- García-Fernández, C. M.; Romera-Félix, E. M^a Y Ortega-Ruiz, R. (2016). *Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencial*. *Pensamiento Psicológico*, Vol 14, No 1, 2016, pp. 49-61.
- García, M. L. (2014). *Psicobiología de la educación*. Editorial Síntesis-España.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, septuagésima edición.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.S.A. Impreso en España.
- Gómez-Ortiz, O.; Romera, E. M^a y Ortega-Ruiz, R. (2017). *La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88 (31.1) (2017), 27-38.
- Guel R. & Mestre J. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.).
- Gluck, M.; Mercado, E.; & Myers, C. (2009). *APRENDIZAJE Y MEMORIA: Del cerebro al comportamiento*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA. México.
- Güel, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?*. Ed. Espasa Libros. Barcelona España.
- Hoyos de los Ríos, O., Romero, L., Valega, S. & Molinares, C. (2009). *El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla*. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 6, Núm. 13, 109-125.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante: neurociencia para el aula*. Madrid: Ediciones SM.
- Iborra, I. y Sanmartin, J. (2011). *¿Cómo se clasifica la violencia?*. Revista digital Dialnet. pp.1-10.
- Krebs, C., Weinberg, J., Akesson, E. y Dilli, E. (2018). *Neurociencia*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). *Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships*. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- López, L. & Sabater, C. (2018). *Acoso escolar: definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.).
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J., Rivera-Riquelme, M., Espada, J., & Orgilés, M. (2017). *Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional*. *Avances En Psicología*, 22(2), 205-213.
- Maya, N., & Rivero S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Innobasque Agencia Vasca de la Innovación, España.
- Marcuschamer, E. (2007). *Psicología*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES. México.
- Menéndez, I. (2011). *El acoso escolar visto desde la consulta psicológica*. En E. Roldan y colaboradores, *Terror en las aulas. Como abordar el acoso escolar o bullying*. (207-262). Tarragona: Altaria. (2013)
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*. *Psychology, Health & Medicine*.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Molina, A. & Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?*. Ediciones Pirámide. Barcelona-España.
- Morris, C. y Maisto, A. (2011). *Psicología*. Pearson Educación de México.
- Nelson, R. J. & Trainor, B. C. (2007). *Neural mechanisms of aggression*. *Neuroscience*, 8, 536 - 546. Doi: 10.1038 / nrn2174
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., y Menesini, E. (2010). *Cyberbullying: labels, behaviours and definition in three european countries*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2010). *Fundamentos para entender el bullying*.
- Olweus, D. (2013). *Intimidación escolar: desarrollo y algunos desafíos importantes*. Research Centre for Child and Youth Mental Health, Uni Health, Uni Research, and University of Bergen. Article in *Annual Review of Clinical Psychology*
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*, IEDDI, Madrid.
- Orozco, M.; Méndez, A. M. y García, Y. E. (2015). *Bullying. Estampas infantiles de la violencia escolar exploraciones psicológicas*. México: Manual Moderno.
- Ortega, R. (2005). *Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, vol. X.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza
- Ortega, R. Coord. (2010). *Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar*. E. R.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). *Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión*. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

- Ortega-Ruiz, Rosario e Zych, Izabela. (2016). *La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos*. *Psicología Educativa* 22, 1-4.
- Ovejero, A.; Smith, P. y Yubero, S. (Coords.). (2013). *Acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid-España.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología evolutiva*. Alianza Editorial, S. A. Madrid.
- Papalia, D. E.; Feldman Duskin, R. y Martorell, G. (2009). *Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. Undécima edición. McGRAW HILL/INTERAMERICANA EDITORES S.A.
- Papalia, D. E.; Feldman Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Duodécima edición. McGRAW HILL/INTERAMERICANA EDITORES S.A.
- Paull, M., Omari, M. y Standen, P. (2012). *When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying*. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(3), 351-366.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). *Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. N° 15, Vol 6 (2) 2008, p.: 400-420.
- Pérez, N. & Navarro, I. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario. San Vicente (Alicante).
- Piñuel, I. y Cortijo, P. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar La implantación de protocolos antibullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada*. 1ª. Edición. España. CEU Ediciones.
- Quintana P. A.; Montgomery. U. W. & Malaver S. C. (2009). *Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares*. *Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 12, 1, 153-172.
- Ramos, N.; Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena: mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Ed. Kairós. Barcelona España.
- Redolar, D. (2013). *Neurociencia cognitiva*. Editorial Médica Panamericana, S.A. España.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006): *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano, Cortina Raffaello.
- Rodicio-García, María Luisa & Iglesias-Cortizas, María Josefa, (2011). *EL ACOSO ESCOLAR: Diagnóstico y prevención*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid-España.
- Ruiz Benítez, B.; Martín Barato, A.; López Catalán, B.; & Hernán García, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales*. Serie Infancia, adolescencia y juventud N° 1. Edita: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). *Estudio de bullying en el ciclo superior de primaria*. *Educación XX1*, 18 (1), 345-368.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). *The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying*. *ChildDevelopment Perspectives*, 0(0), 1-5.
- Sanchiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. UJI.
- Sanmartin, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona Ed. Ariel.
- Salmivalli, C. (2010). *La intimidación y el grupo de pares: Una revisión*. *Revista Agresión y comportamiento Violento* 15 (2010) 112 – 120.

- Salmivalli, C. (2015). *Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? Theory into practice*, 53(4), 286-292.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2006). *Inteligencia Emocional*. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20. Habilidades emocionales.
- Sánchez, V.; Ortega, R. y Menesini E. (2012). *La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying*. *Anales de psicología* 2012, vol. 28, nº 1 (enero), 71-82.
- Santrock, J. (2011). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill. México. Edición, 5a.
- Santrock, J. (2016). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Education. USA, Eighth Edition.
- Soriano, C. (Coord). (2007). *Fundamentos de Neurociencia*. Editorial UOC. Impresión: Book Print Digital. S.A.
- Sullivan, G. Cleary, M. Sullivan, K. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC EDICIONES-Barcelona.
- Shaffer, D. & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Wadsworth, Cengage Learning-Canadá.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Torregrosa, M., Inglés, C., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J. (2011). *Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en la población española*. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.
- Trianes. M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Ediciones Aljibe. Imagraf-Malaga.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 2005, 15 (25).
- UNESCO (2017, 16 de enero), “*La UNESCO toma medidas contra la violencia escolar y el acoso*”, comunicado de prensa, en: http://www.unesco.org/new/es/mediaservices/singleiew/news/unesco_takes_action_on_school_violence_and_bullying/
- UNICEF (2018). *Una lección diaria: Acabar con la violencia en las escuelas #ENDViolence*. División de Comunicaciones; División de Programas/Protección de la Infancia, Educación 3 United Nations Plaza Nueva York, NY 10017 USA.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, Arándiga, A. (2010). *Disruptividad y educación emocional*. Departamento de psicología de la Salud. Universidad de Alicante.
- Vallés, Arándiga, A. (2013). *Emociones y sentimientos en el acoso escolar – Parte I-II*. *Revista digital EOS PERÚ*. Vol. 1 No 3, Diciembre 2013
- Voors, W. (2005). *Bull ying: el acoso escolar. Un libro que todos los padres deben de conocer*- editorial Paidós España
- Woolfolk, Anita (2014). *Psicología educativa*. Decimosegunda Edición. Pearson Educación. Impreso en México, S.A. de C.V.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). *Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going*. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198.

ANEXOS

Anexo 1

Auto-Test Cisneros

| SEÑALA CON QUE FRECUENCIA SE PRODUCEN ESTOS COMPORTAMIENTOS EN EL COLEGIO | | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|---|-------|-------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | No me hablan | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 2 | Me ignoran | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 3 | Me ponen en ridículo ante los demás | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 4 | No me dejan hablar | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 5 | No me dejan jugar con ellos | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 6 | Me llaman por sobrenombres o apodos | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 7 | Me amenazan para que haga cosas que no quiero | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 8 | Me obligan a hacer cosas que están mal | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 9 | Me molestan sin motivo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 10 | No me dejan que participe, me excluyen | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 11 | Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 12 | Me obligan a hacer cosas malas | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 13 | Me obligan a darles mis cosas o dinero | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 14 | Rompen mis cosas a propósito | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 15 | Me esconden las cosas | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 16 | Roban mis cosas | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 17 | Les dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 18 | Les prohíben a otros que jueguen conmigo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 19 | Me insultan | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 20 | Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 21 | No me dejan que hable o me relacione con otros | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 22 | Me impiden que juegue con otros | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 23 | Me pegan, me pellizcan, me dan puñetazos, patadas... | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 24 | Me gritan | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 25 | Me acusan de cosas que no he dicho o hecho | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 26 | Me critican por todo lo que hago | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 27 | Se ríen de mí cuando me equivoco | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 28 | Me amenazan | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 29 | Me pegan con objetos | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 30 | Cambian el significado de lo que digo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 31 | Se meten conmigo para hacerme llorar | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 32 | Me imitan para burlarse de mí | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 33 | Se meten conmigo por mi forma de ser | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 34 | Se meten conmigo por mi forma de hablar | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 35 | Se meten conmigo por ser diferente | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 36 | Se burlan de mi apariencia física | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 37 | Van contando por ahí mentiras acerca de mí | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 38 | Hacen que les caiga mal a otros | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 39 | Me amenazan | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 40 | Me esperan a la salida para meterse conmigo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 41 | Me hacen gestos para darme miedo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 42 | Me envían mensajes para amenazarme | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 43 | Me empujan para intimidarme | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 44 | Se portan cruelmente conmigo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 45 | Intentan que me castiguen | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 46 | Me desprecian | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 47 | Me amenazan con armas | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 48 | Amenazan con dañar a mi familia | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 49 | Intentan perjudicarme en todo | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |
| 50 | Me odian sin razón | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | |

Gracias por tu colaboración.

M=

I= A= B= C= D= E= F= G= H=

Anexo 2

PRECONCIMEI

| | | | | | | |
|----------------|-----------------|-------------|--------------|--------------|---|-------------|
| Colegio | | Edad | | Fecha | / | 2018 |
| Curso | Paralelo | Sexo | Chica | Chico | | |

INSTRUCCIONES: por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y subraya o marca con una X la respuesta que mejor describa tu manera de pensar.

- 1. ¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?**

 - A. Insultar, poner apodos.
 - B. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
 - C. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
 - D. Hablar mal de alguien.
 - E. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
 - F. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
 - G. Otros: llamadas telefónicas ofensivas, mensajes groseros pos sms, whatsapp, facebook...
- 2. ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos de tus compañeros?**

 - A. Nunca.
 - B. Pocas veces.
 - C. Bastantes veces.
 - D. Casi todos los días, casi siempre.
- 3. Si tus compañeros te intimidaron en alguna ocasión ¿desde cuándo se produce esto?**

 - A. Nadie me ha intimidado nunca.
 - B. Desde hace poco, unas semanas.
 - C. Desde hace unos meses.
 - D. Durante todo el curso.
 - E. Desde siempre.
- 4. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (puedes elegir más de una respuesta).**

 - A. En la clase cuando está algún profesor/a.
 - B. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
 - C. En los pasillos del Instituto.
 - D. En los aseos.
 - E. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
 - F. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
 - G. Cerca de la I.E., al salir de clase.
 - H. En la calle.
- 5. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).**

 - A. Nadie me intimida.
 - B. No hablo con nadie.
 - C. Con los/as profesores/as.
 - D. Con mi familia.
 - E. Con compañeros/as.
- 6. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?**

 - A. Nadie.
 - B. Algún profesor.
 - C. Alguna profesora.
 - D. Otros adultos.
 - E. Algunos compañeros.
 - F. Algunas compañeras.
 - G. No lo sé.

7. **¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o compañera?**

- A. Nunca me meto con nadie.
- B. Alguna vez.
- C. Con cierta frecuencia.
- D. Casi todos los días.

8. **Si te intimidaron en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?** (puedes elegir más de una respuesta).

- A. Nadie me ha intimidado nunca.
- B. No lo sé.
- C. Porque los provoqué.
- D. Porque soy diferente a ellos.
- E. Porque soy más débil.
- F. Por molestarte.
- G. Por gastarme una broma.
- H. Porque me lo merezco.

9. **Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿por qué lo hiciste?** (puedes elegir más de una respuesta).

- A. No he intimidado a nadie.
- B. Porque me provocaron.
- C. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- D. Porque son diferentes (campesinos, deficientes, extranjeros, indígenas, de otros lugares, gais...)
- E. Porque eran más débiles.
- F. Por molestar.
- G. Por gastar una broma.

10. **¿Por qué crees que algunos chicos/as intimidan a otros/as?** (puedes elegir más de una respuesta).

- A. Por molestar.
- B. Porque se meten con ellos/as.
- C. Porque son más fuertes.
- D. Por gastar una broma.
- E. Otras razones.

11. **¿Con Qué Frecuencia Han Ocurrido Intimidaciones (poner apodos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse,...) en tu col. durante el trimestre?**

- A. Nunca.
- B. Menos de cinco veces.
- C. Entre cinco y diez veces.
- D. Entre diez y veinte veces.
- E. Más de veinte veces.
- F. Todos los días

12. **¿Qué tendría que suceder para que se arreglara este problema?**

- A. No se puede arreglar.
- B. No sé.
- C. Que hagan algo los/as profesores/as.
- D. Que hagan algo las familias.
- E. Que hagan algo los/as compañeros/as.
- F. Que hagan algo las autoridades.

Anexo 3
TMMS-24

INSTRUCCIONES: a continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos.

Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

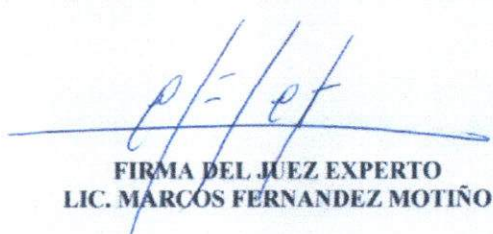
Anexo 4
Constancias de validación por juicio de expertos

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Quien suscribe, **LIC. MARCOS FERNANDEZ MOTIÑO**, mediante la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos: "Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar", "PRECONCIMEI" y "Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)" para la recolección de datos del proyecto de tesis para obtener el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado "**BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL COLEGIO MARTÍN CÁRDENAS HERMOSA DE LA CIUDAD DE EL ALTO**", elaborado por la Univ. GISEL NELCY VERA ARANIBAR; reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables.

Atentamente

La Paz, 26 de noviembre de 2018


FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
LIC. MARCOS FERNANDEZ MOTIÑO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Quien suscribe, **MGS. ERICK MOSCOSO ZAMORA**, mediante la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos: "Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar"; "PRECONCIMEI" y "Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)" para la recolección de datos del proyecto de tesis para obtener el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado "**BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL COLEGIO MARTÍN CÁRDENAS HERMOSA DE LA CIUDAD DE EL ALTO**", elaborado por la Univ. GISEL NELCY VERA ARANIBAR; reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables.

Atentamente

La Paz, 14 de noviembre de 2018

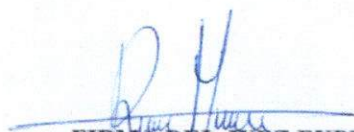

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
MGS. ERICK MOSCOSO ZAMORA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Quien suscribe, **LIC. ROSA MAMANI QUISPE**, mediante la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos: "Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar"; "PRECONCIMEI" y "Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)" para la recolección de datos del proyecto de tesis para obtener el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado "**BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL COLEGIO MARTÍN CÁRDENAS HERMOSA DE LA CIUDAD DE EL ALTO**", elaborado por la Univ. GISEL NELCY VERA ARANIBAR; reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables.

Atentamente

La Paz, 09 de noviembre de 2018



**FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
LIC. ROSA MAMANI QUISPE**