UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

RELACIÓN ENTRE EL ACOSO ESCOLAR REPORTADO Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE SEXTO PRIMARIA

Trabajo de investigación presentado por
Paulina Marie Reichenbach Gray
para optar al grado académico de
Licenciada en Psicología

Guatemala
2013

RELACIÓN ENTRE EL ACOSO ESCOLAR REPORTADO Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE SEXTO PRIMARIA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

RELACIÓN ENTRE EL ACOSO ESCOLAR REPORTADO Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE SEXTO PRIMARIA

Trabajo de investigación presentado por
Paulina Marie Reichenbach Gray
para optar al grado académico de
Licenciada en Psicología

Guatemala
2013

Vo. Bo.:

(F)_____
M.Sc. Pablo Barrientos

Tribunal examinador:

(F)_____
M.Sc. Pablo Barrientos

(F)_____
M. A. Andrés Galvez Sobral

(F)_____
Ph.D. Claudia García de la Cadena

Fecha de aprobación: Guatemala, 21 de mayo de 2013.

ÍNDICE GENERAL

	Lista de tablas	vii
	Lista de gráficas	viii
	Resumen	ix
I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	MARCO TEÓRICO	3
A.	Definición de acoso escolar o "bullying"	3
B.	Actores en el acoso escolar	7
	1. Víctimas	7
	2. Agresores	9
	3. Agresores y víctimas (bully-víctimas)	10
	4. Espectadores o "bystanders"	11
C.	Prevalencia del acoso escolar	13
D.	Tipos de agresión	14
E.	Consecuencias	18
F.	Prevención del acoso escolar	20
G.	Inteligencia Emocional	23
H.	Los modelos de Inteligencia Emocional	25
I.	Relación Acoso Escolar e Inteligencia Emocional	28
J.	Adolescencia	29
	1. Cambios físicos	29
	2. Cambios cognoscitivos	30
	3. Razonamiento moral	31
	4. Desarrollo psicosocial	32
III.	MARCO METODOLÓGICO	35
A.	Justificación	35
B.	Hipótesis	36
	1.Hipótesis de investigación	36
	2. Hipótesis nula	36
	3. Hipótesis alternativa	36
C.	Definición de variables	36
D.	Objetivos	38
	1. Objetivo general	38
	2.Objetivos específicos	38
E.	Tipo de investigación	39
F.	Participantes	39
G.	Instrumentos	41
H.	Procedimiento	43

I. Análisis estadístico 44
IV. RESULTADOS 46
V. DISCUSIÓN 60
VI. CONCLUSIONES 67
VII. RECOMENDACIONES 69
VIII. BIBLIOGRAFÍA 71
IX. ANEXOS 82
A. Carta dirigida a los centros educativos 82
B. Consentimiento informado a los padres de familia 83
C. Asentimiento a menores de edad 85

ÍNDICE DE TABLAS

1 Cuadro comparativo de la prevalencia del acoso escolar 13
2 Definición conceptual y operacional de las variables 37
3 Distribución de las instituciones educativas 40
4 Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Ausente-Leve 56
5 Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Moderado-severo 56
6 Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Moderado-severo en hombres 57
7 Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Moderado-severo en mujeres 58
8 Análisis de regresión entre claridad emocional y conductas agresivas del grupo que reporta acoso escolar en grado Moderado-Severo 58
9 Análisis de regresión entre claridad emocional y conductas agresivas del grupo que reporta acoso escolar de grado Moderado-Severo de género masculino 59
10 Análisis de regresión entre claridad emocional y conductas agresivas del grupo que reporta acoso escolar de grado Moderado-Severo de género femenino 59

ÍNDICE DE GRÁFICAS

1	Distribución general de la Atención Emocional	46
2	Distribución de la Atención Emocional, por género	47
3	Distribución general de la Claridad Emocional	48
4	Distribución de la Claridad Emocional, por género	48
5	Distribución general de la Reparación Emocional	49
6	Distribución de la Reparación Emocional, por género	50
7	Distribución general de Acoso Escolar Reportado	50
8	Distribución general de conductas agresivas	51
9	Distribución de Conductas Agresivas, por genero	52
10	Distribución general de Conductas Violentas	52
11	Distribución de Conductas Violentas, por género	53
12	Distribución general de la Exclusión Social	54
13	Distribución de Exclusión Social, por género	54
14	Distribución del Acoso Escolar Reportado en los dos grupos de análisis	55

RESUMEN

El acoso escolar es un fenómeno que afecta a un alto porcentaje de estudiantes durante su etapa educativa repercutiendo en su vida a corto, mediano y largo plazo. En la literatura se ha encontrado que la inteligencia emocional es un factor que influye en la aparición del acoso escolar, ya que las características de las personas que muestran altos niveles de inteligencia emocional no se relacionan con el perfil de los actores en el acoso escolar. Por esta razón, la presente investigación muestra un estudio de la relación entre acoso escolar reportado e inteligencia emocional percibida en una muestra de 113 estudiantes de sexto grado de educación primaria.

Para llevar a cabo dicho estudio se utilizaron dos instrumentos: uno para medir la inteligencia emocional percibida (se utilizó la escala TMMS-24) y la escala Bullying Gt que evalúa el acoso escolar reportado por los estudiantes. La relación de ambas variables fue estudiada estadísticamente por medio de una correlación con el estadístico de Tau de Kendall y por medio de tres modelos de regresión lineal.

Los resultados evidenciaron una relación parcial entre la inteligencia emocional y el acoso escolar, debido a que, un componente de cada constructo, se relaciona entre sí; en relación con la variable género se encontró que la atención emocional se relaciona con el reporte de conductas violentas. En la población estudiada los resultados nos permiten identificar que inteligencia emocional es un factor de protección frente a la aparición del acoso escolar.

I. INTRODUCCIÓN

El fenómeno del acoso escolar ha ido adquiriendo importancia en las últimas décadas, lo cual ha generado un aumento en las investigaciones sobre sus causas, consecuencias, actores y demás características. Se han realizado diversos estudios a nivel internacional, ofreciendo en la actualidad con un avance en definiciones y teorías; buena parte de las teorías relacionadas a este fenómeno presentan aspectos en común sobre sus causas, la importancia de su prevención y las consecuencias negativas que los estudiantes experimentan a largo plazo.

A nivel internacional se encuentran altos niveles de acoso escolar dentro de los estudiantes, los cuales reportan ser víctimas entre un 10 y 20% de la población. A nivel nacional el porcentaje de victimización es igual de alarmante, ya que uno de cada cinco estudiantes reporta ser víctima de acoso escolar.

Dentro del ámbito escolar en la Ciudad de Guatemala se escucha constantemente sobre los problemas que se generan en el aula debido al acoso y maltrato escolar entre compañeros. Este problema afecta tanto a institutos escolares públicos como establecimientos privados. Se han generado investigaciones a nivel público y privado sobre los tipos de violencia más comunes en las aulas y formas para prevenir y disminuir el acoso escolar. Conociendo los niveles de acoso escolar en Guatemala surge la pregunta ¿de qué forma se relaciona la inteligencia emocional con el acoso escolar? Según investigaciones recientes los niveles de inteligencia emocional se relacionan con los niveles de acoso escolar.

El acoso escolar genera consecuencias negativas a corto y largo plazo en todos los involucrados. Dentro de las consecuencias principales se encuentra el aumento de ansiedad, estrés, baja autoestima, ausentismo y deterioro académico. También ha sido identificado como un factor de riesgo para involucrarse en actos delictivos.

sexto grado de educación primaria de un contexto urbano de la Ciudad de Guatemala. Este objetivo se profundizó investigando acerca de cómo ambas variables interactúan entre sí; así mismo las diferencias de género respecto a ambos constructos.

La investigación surge ante la necesidad de presentar propuestas y soluciones con base científica en relación a los factores que influyen en la aparición del acoso escolar. Teniendo conocimiento de estos factores y su incidencia en el fenómeno se pueden generar programas preventivos considerando a la inteligencia emocional dentro del ámbito escolar.

II. MARCO TEÓRICO

A. Definición de acoso escolar o "bullying"

La investigación sobre el acoso escolar comenzó a tomar auge en la década de los noventa, debido a una elevada frecuencia de incidentes de violencia escolar en los Estados Unidos (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). Entre las década de los 80 y 90 el acoso escolar llamó la atención de países como Japón, Gran Bretraña, Holanda, Canada, Estados Unidos y España (Díaz, 2012). Las investigaciones sobre el acoso escolar en su fase inicial iban orientadas a buscar una definición al problema. Luego comenzó a llamar la atención de los investigadores la incidencia del fenómeno, este tema sigue generando múltiples investigaciones. Teniendo un concepto más claro sobre el acoso escolar muchos investigadores se orientaron a indagar sobre los diferentes agentes implicados, sus causas y sus efectos en los mismos. Todo esto ha llevado a producir e investigar programas sistemáticos de prevención del acoso escolar (Benítez y Justicia, 2006).

El amplio repertorio de investigaciones respecto al tema ha producido una gran variedad de definiciones sobre el acoso escolar. El primer acercamiento que se quiere generar es por medio de la etimología. La palabra *bullying* deriva del vocablo inglés "*bully*", que significa como sustantivo valentón, matón; mientras que como verbo significa maltratar o amedrentar (Loredo-Abdalá *et al.*, 2008: 211).

El término *bullying* ha sido aceptado mundialmente para referirse al acoso o violencia escolar en la lengua española. Según el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2003: 5) realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) la violencia se define como: «el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones". En este mismo informe se divide la violencia en tres categorías:

autoinfligida, interpersonal y colectiva. La violencia escolar entra dentro de la violencia comunitaria, que es una sub-categoría de la interpersonal (OMS, 2003: 6-7).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la última década ha generado iniciativas con el fin de disminuir la violencia en el aula. En el documento «Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes» la UNESCO (2011:11) define que «un estudiante sufre de acoso cuando es objeto, repetidas veces a lo largo del tiempo, de un comportamiento agresivo que le causa intencionalmente heridas o malestar por medio del contacto físico, las agresiones verbales, las peleas o la manipulación psicológica». En el documento se recalca que el acoso presupone un desequilibrio de poder, pudiéndose dar en solitario o en grupo (UNESCO: 2011).

El acoso escolar es un tipo de violencia la cual se lleva a cabo dentro del ámbito escolar. Según Olweus, quien identificó por primera vez el fenómeno en Noruega en los años 70, citado por Benítez y Justicia (2006: 154) como el conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige con un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de hacerle daño. La definición establece el cumplimiento de algunos criterios esenciales:

- Desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor, el cual viene dado de una forma ilegítima siendo deshonesto, prepotente y oportunista.
- Debe ser repetitiva con una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses.
- Intencionalidad y carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin provocación previa.
- Intención de crear daño.

Dan Olweus (1998), agrega a la definición brindada algunos elementos que deben tomarse en cuenta respecto al acoso escolar, que se refieren a las diferentes formas en que se manifiesta el acoso escolar:

«Diremos que un estudiante es víctima de *bullying* cuando otro estudiante o varios estudiantes suelen…

- Decirle cosas desagradables o hirientes o hacen burla de él o ella o le llaman por apodos desagradables e hirientes (insultos);
- Ignorarle o excluirle completamente de su grupo de amigos o dejarle afuera de situaciones a propósito;
- Pegarle, patearle, empujarle o encerrarle en algún lugar;
- Mentirle o levantar rumores falsos de él o ella o enviarle notas desagradables y tratar de hacerle desagradable a los demás estudiantes;
- Y otras cosas hirientes parecidas a éstas.»

De una forma más amplia el *bullying* también ha sido definido como una relación cotidiana entre varias personas en la que se ejerce un abuso sistemático de poder. Esta definición presupone que el *bullying* puede darse en diferentes ambientes, no solamente en el ámbito escolar. Según esta definición el *bullying* tiene dos elementos característicos (Loredo-Abdalá *et al.*: 2008:212).

1. Conducta sistemática y recurrente: una acción constante, recurrente y en ocasiones concertada, de uno o varios individuos hacia otro.

2. Abuso de poder: un desequilibrio de poder, en que el acosador abusa de la víctima.

En la definición brindada por Trautman (2008: 14) se encuentran elementos similares a los mencionados anteriormente. Según este autor el *bullying* «es un comportamiento

agresivo que implica tres aspectos: desbalance de poder, que se ejerce en forma intimidatoria al más débil, por lo tanto, escogido y no al azar, con la intención premeditada de causar daño, y que es repetido en el tiempo».

Sanmartín (2006) en la definición que presenta respecto al acoso escolar vuelve a resaltar los aspectos principales anteriormente mencionados. El acoso escolar según este autor posee cuatro requisitos indispensables para ser tipificado como tal: «ha de ocurrir entre compañeros; debe darse en un marco de desequilibrio de poder; ha de reiterarse y, finalmente, tiene que ser intimidatoria». El autor Sanmartín (2006) destaca la intimidación como un elemento importante para determinar si existe o no acoso escolar, permitiendo diferenciar entre su existencia o la simple violencia ocasional.

Liu y Graves (2011) realizando una revisión bibliográfica del término encontraron varios elementos de la definición de acoso escolar que comparten diferentes autores. Encontramos varios investigadores que concuerdan con estos tres elementos, presentados por Liy y Graves y otros referidos en esta investigación. El acoso escolar se caracteriza (Trautman:2008; Sanmartín:2006; Smorti, Menesini y Smith:2003; Smith y Brain:2000; Olweus:1999; Farrington, 1993) por la intención del acosador de causar daño, un desbalance de poder entre la víctimas y el acosador, y que esta debe ocurrir repetitivamente en el tiempo.

Es importante mencionar que el tema de poder entre los pares es de suma importancia ya que es lo que distingue el acoso escolar de otras formas de agresión entre niños. Los acosadores utilizan el acoso como un medio para alcanzar metas y objetivos, y para demostrar a los observadores su poder para dominar (Rodkin:2011). En un estudio realizado por Chan, J. (2009) se encuentra que el desbalance de poder no es necesariamente una diferencia de edad entre los pares, si no que se debe a múltiples factores como habilidades, características físicas, rol dentro del grupo, etc. Resultando todavía difícil definir en qué consiste el desbalance de poder en el acoso escolar. (Chan:2009).

B. Actores en el acoso escolar

Diferentes estudios muestran una constante respecto a la descripción de los actores en el acoso escolar. En un estudio realizado en Estados Unidos por Schafer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz (2005), se evidenció la presencia de los roles ya presentados por Olweus en los años ochenta. En este estudio se investigó sobre la estabilidad de estos roles entre los grados de primaria y la secundaria. El estudio evidenció que no existe un alto riesgo de ser víctima en la secundaria por haberlo sido en los años de primaria. Por el contrario, el riesgo de ser acosador en secundaria es el doble si el estudiante lo fue durante la primaria.

En un estudio realizado por Díaz (2012), acerca de los efectos adversos que puede generar el acoso escolar en los tres grupos principales de actores: víctimas, agresores y espectadores. Se encontró que el acoso escolar genera daños emocionales en los diferentes actores, teniendo cada uno particularidad sobre la forma en que se ven afectados.

En el fenómeno del acoso escolar pueden diferenciarse diferentes actores, los cuales poseen cada uno características personales.

1. Víctimas. El grupo de estudiantes que reciben de diferentes formas la agresión por parte de los acosadores. Tienden a percibirse como inseguras, sensibles, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y pocos amigos. En la mayoría de casos son buenos estudiantes. Las consecuencias que pueden presentar las víctimas son ansiedad, depresión, ausentismo y puede producirse un deterioro académico. Suelen a somatizar problemas de salud de forma más recurrente que el resto de sus compañeros. Presentan síntomas de inseguridad y soledad, y en condiciones extremas ideación suicida en la víctima .Todas estas consecuencias se ven reforzadas por el creciente poder que recibe el abusador, y el desamparo que siente la víctima creyéndose merecedora del abuso. Esto se convierte en un círculo vicioso, haciendo difícil romper la dinámica (O´Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009: 101–102; Trautman, 2008: 14; Veenstra,

Linderberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst y Ormel, 2005: 673). En un estudios realizado por O´Brennan *et al.* (2009) se menciona que las víctimas tienden a tener un comportamiento reactivo (ej. defensa, protección en lugar de proactivo (ej. Deliberado, con un fin). Las víctimas tienden a presentar un pobre funcionamiento psico social, a tener pocos buenos amigos y a ser percibidos como que no encajan dentro del grupo, no se sienten conectados con los demás miembros (O´Brennan *et al.*, 2009: 102 ;Veenstra *et al.*, 2005).

Se diferenciar dos tipos de víctimas según Rodríguez (2009:53):

- Víctima activa o preactiva: es percibida como débil, insegura, sensible, tranquila y tímida. A su vez presenta ansiedad, hiperactividad y tiende a actuar agresivamente ante el acoso, con una actitud desafiante (Benítez y Justicia, 2006: 7; Rodríguez, 2009: 53) Esta víctima se le asocia muchas veces en la literatura con los agresores-víctimas, y el término puede utilizarse indistintamente (Solberg, Olweus y Endresen, 2007: 443 –444).

- Víctima pasiva: son inseguros y sufren en silencio el ataque del agresor. Algunos estudios han evidenciado que las víctimas tienen sus propias estrategias para sobrellevar el acoso escolar. A continuación se presenta un listado de las estrategias presentadas por las víctimas, y los porcentajes que corresponden a su uso (Davis y Nixon, 2011:19):

- «Simular que no me molesta (73%)
- Decirle a un amigo (67%)
- Decirle a la persona que pare (66%)
- Retirarse (66%)
- Recordarme a mí mismo que los que ellos están haciendo no es mi culpa, y que ellos son los que están haciendo algo malo (58%)
- Decirle a un adulto en la casa (49%)

- No hacer nada (47%)
- Hacer una broma sobre eso (42%)
- Decirle a la persona sobre cómo me siento sobre lo que está haciendo (38%)
- Decirle a un adulto en la escuela (32%)
- Hacer un plan para vengarse (27%)
- Pegarle o pelear con esa persona (20%)».

2. Agresores o acosador. Los agresores son físicamente más fuertes que sus compañeros, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima. Tienen una actitud positiva ante la violencia, crean conflictos donde no existen, son poco empáticos con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos. Tienen una forma determinada de relacionarse con sus pares, consiguiendo sus objetivos con éxito lo que les permite aumentar su estatus dentro del grupo. No posen habilidades sociales apropiadas y en un futuro pueden caer en conductas delictivas graves (Carter, 2011:99, O´Brennan *et al.:* 2009: 101-102 ; Trautman, 2008: 14-15, Barrientos, 2006: 50). Los acosadores pueden entrar en dos grupos, aquellos que son rechazados por su grupo y tienden a estar aislados, o pueden tener un alto estatus social dentro del grupo y tener una variedad de relaciones interpersonales (Rodkin y Hodges, 2003: 395).

Los acosadores tienden a estar involucrados en conductas proactivas, y no en reactivas. La conducta proactiva implica una conducta organizada, con propósito y es predeterminada y no automática. El agresor proactivo busca el momento más oportuno para atacar a la víctima y poner en relieve su poder (O´Brennan *et al.*: 2009: 101; McAdams y Schmidt, 2007). A nivel educativo los agresores tienden a no tener buenos resultados académicos y poseen dificultad en tareas cognitivas.

Según Olweus (1998) existen factores familiares relacionados a un modelo de reacción agresiva, los cuales se ven reafirmados por otros investigadores (Sevilla y Hernández, 2006):

- Actitud emotiva de los progenitores carente de afecto. No existen lazos familiares emotivos ni sólidos que generen seguridad en el acosador.
- Permisividad antes conductas agresivas de los hijos, una familia sin límites claros.
- Afirmación de la autoridad de los adultos por medio del castigo físico frecuente y el maltrato emocional. Un ambiente familiar precario y desfavorecido, existiendo autoritarismo.

Dentro de los agresores también se puede realizar una división la cual fue encontrada por Olweus (1998) citada por Rodríguez (2006):

- Agresor activo: agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima
- Agresor social-indirecto: dirige de forma oculta a sus seguidores, a los cuales incita a la violencia
- Agresor pasivo: participa en la planificación de la agresión, pero no participa de ella

3. Agresores y víctimas *(bully-víctimas)*. Aproximadamente la mitad de los acosadores reportan que también son víctimas de acoso, lo cual nos hace ver que las categorías de acosados y víctimas no son excluyentes (Veenstra *et al.*: 2005: 673). Existe un porcentaje de estudiantes que entran dentro de las dos categorías, los cuales tienden a ser hiperactivos e impulsivos. Cuando son atacados, suelen estar involucrados varios estudiantes, incluso la clase completa. A su vez ellos son agresores de niños más pequeños o débiles. Presentan mayores problemas de salud en comparación con las víctimas, más problemas académicos que los agresores, problemas con los pares y mayor incidencia en el consumo de tabaco y alcohol (Trautman, 2008; Solberg *et al.*, 2007)

Los agresores-víctimas tienden a presentar bajos niveles de autoestima, niveles altos de ansiedad, agresividad e hiperactividad. En general son el grupo que más riesgo presentan en la dinámica del acoso escolar (Marini, Dane, Bosacki y YLC-CURA, 2006; Kristensen y Smith, 2003). Tienen más riesgo de presentar un gran rango de problemas de salud mental que incluyen síntomas psicosomáticos (O´Brennan *et al.,* 2009).

Tienen un pobre desarrollo social, auto control y aceptación social, teniendo un funcionamiento general más pobre que el de las víctimas o agresores. Parecen venir de hogares en donde los padres están poco involucrados, en donde existe un ambiente hostil y de rechazo (Veenstra *et al.,* 2005). En el ámbito escolar es el grupo de estudiantes que tienden a ser el objetivo de atención negativa de los maestros (Solberg *et al.*, 2007) y suelen a ser categorizados como hiperactivos y con dificultad para controlar su ira (O´Brennan *et al.*, 2009).

4. Espectadores o *"bystanders"*. Los espectadores son la audiencia del agresor, y abarcan entre el 69 y 70% del universo restante. Muchos de los espectadores pueden llegar a desensibilizarse ante el sufrimiento de los demás, comenzar a valorar la agresión como respetable y reforzar el individualismo. Este universo de espectadores puede dividirse en dos: pares y maestros (Trautman, 2008).

- Pares: el agresor se puede ver estimulado o inhibido por ellos. En un estudio, el 30% de los espectadores intento ayudar a la víctima, el 70% restante no intentó intervenir. De estos que no intervinieron, el 40% no hizo nada porque no era de su incumbencia y el 30% no ayudó aunque si consideraron que debían hacerlo (Trautman, 2008: 15). En otro estudio realizado por Crapanzano, A., Frick, P., Childs, K., & Terranova, A (2011: 690), se encontró que el 20% de los estudiantes entra en un grupo de defensores ante los agresores. Los resultados parecen resaltar que el porcentaje de los alumnos que ayudan a los otros son

mujeres, presentan niveles bajos de agresión y altos niveles de conducta pro social.

En la investigación realizada por Hawkins, Pepler y Craig (2001, 513) en Estados Unidos utilizando métodos de observación natural en el área de juego encontraron que los observadores estaban presentes en el 85% de los episodios de acoso escolar e intervinieron únicamente en un 19%. En un 47% la intervención fue agresiva. Las intervenciones fueron más agresivas cuando iban dirigidas al acosador en comparación con las que iban dirigidas a las víctimas o al acosador-víctima.

Los pares pueden no participar del acto violento por temor a convertirse luego en víctimas, y esto manifiesta la influencia de los agresores sobre los demás. La víctima luego de reiterados ataques puede considerarse merecedora de la acción violenta, lo cual genera una diminución del sentimiento de culpabilidad en los observadores. Los observadores pueden no involucrarse debido a falta de confianza en sí mismos o ausencia de estrategias adecuadas (Rodríguez, 2009; Lodge y Frydenberg, 2005).

Lodge y Frydenberg (2005) citando a Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996) identifica cuatro roles principales que pueden adquirir los observadores: apoyar y animar, unirse, observar pasivamente o intervenir ocasionalmente.

- Profesores y personal del colegio: según la mayoría de alumnos no intervienen siempre que hay un caso de victimización, y solo un tercio de los alumnos cree que a los profesores les interesa ponerle fin al acoso escolar (Trautman, 2008). La poca intervención de los adultos en el acoso escolar puede generar un aumento de la probabilidad que los niños aprendan que la vida social funciona bajo la ley del más fuerte (Rodríguez, 2009).

C. Prevalencia del acoso escolar

Existen muchos estudios centrados en medir la incidencia del acoso escolar. Los resultados de las diversas investigaciones presentan dos aspectos importantes. Primero, el fenómeno de acoso escolar no es más importante ahora que años atrás ya que las cifras de incidencia son similares. Y segundo, las tasas de incidencia presentan diferencias, pero estas no son significativas. Estas diferencias pueden deberse a la definición de acoso escolar del autor, el instrumento, las características de la muestra, etc. Esta relativa heterogeneidad, nos hace pensar que el fenómeno de acoso escolar es similar entre los países independientemente de su cultura y sistema educativo (Benítez y Justicia, 2006).

Benítez y Justicia (2006, 156) realizaron un cuadro comparativo con los diferentes porcentajes en diversas investigaciones. [1] . A dicho cuadro se le agregaron otras investigaciones con diferentes resultados.

Tabla 1

Cuadro comparativo de la prevalencia del acoso escolar

Estudio	Datos presentados en porcentaje			
	Afectados	Víctimas	Agresores	Agresores-víctimas
Olweus, 1991 *	17.6	9	8	1.6
Whitney Smith, 1993 *	21	14	7	-
Rigby, 1997 *	-	14	-	-
Defensor del Pueblo, 1999 *	12	7	5	-
NCES, 2003 *	8	-	-	-
Solberg y Olweus, 2003*	18.2	10.1	6.5	1.6
Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan y Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group, 2004	25	11	10	6

[1] Los estudios marcados con (*) fueron recuperados de Benítez y Justicia (2006).

Continuación
Tabla 1

Estudio	Afectados	Víctimas	Agresores	Agresores-víctimas
Avilés y Monjas, 2005 *	11.6	5.7	5.9	-
Serrano e Iborra, 2005 *	20.1	12.5	7.6	-
Ramírez, 2006 *	10.5	6.4	3.1	1
Gálvez-Sobral, 2008	-	20.6	-	-
Del Rey y Ortega, 2008	35	12.4	10.9	11.7
Romera, Del Rey y Ortega, 2011	50	6	25.3	18.7
Schneider, O´Donnell, Stueve y Coulter, 2012	25.9	9.4	-	-
Jansen, Verlinden, Dommisse-van, Mieloo, Van der Ende, Veenstra, Verhulst, Jansen y Tiemeier, 2012	33.3	4	17	13

Elaboración propia basada en: Benítez y Justicia (2006)

La información presentada en la Tabla 1 nos permite conocer a grandes rasgos la prevalencia del acoso escolar. Anteriormente se comentaba la existencia de variaciones entre los resultados, las cuales se deben a diferencias metodológicas en el diseño de la investigación. Aún así podemos observar en casi todas las investigaciones que el porcentaje de acoso escolar no es menor al 10% ni mayor al 50%, siendo un problema real en los centros educativos. También es relevante resaltar que el porcentaje más elevado se encuentra en las víctimas, lo cual nos permite analizar que un grupo menor de acosadores genera un alto porcentaje de víctimas.

D. Tipos de agresión

Los estudios han encontrado diferentes tipos de agresión o violencia dentro del acoso escolar, y diferencias de los tipos de agresión según el género. En un estudio realizado en España por Postigo, S., Gonzáles, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C.Postigo (2009), se encontró mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación entre

los hombres. Las mujeres presentan más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales, pero con mayor inadaptación personal. Esto implica que en las mujeres es más común la agresión relacional, y en los hombres la agresión física. La agresión manifestada como exclusión social se da en mayor porcentaje en las mujeres.

En otro estudio realizado por Fang y Hoyos (2009: 195), pone de manifiesto lo anteriormente mencionado. Los niños tienden a presentar conductas más violentas que las niñas, esta diferencia se manifiesta desde los primeros años. La agresión verbal se manifiesta más frecuentemente en las niñas, y la física en los varones.

En una muestra costarricense se encontró que la agresión se manifiesta principalmente a través del maltrato físico el cual incluye golpes y empujones. El segundo tipo de violencia es la verbal donde se humilla y descalifica a la víctima por medio de palabras soeces e insultos. Las amenazas y el chantaje están en tercer lugar, siendo el más frecuente la amenaza verbal (Cabezas, 2007).

Ortega (2005) realizó una investigación sobre la incidencia y tipos de violencia en Nicaragua con una muestra de tres mil 42 estudiantes entre 8 y 22 años de edad. En este estudio se encontró altos porcentajes de violencia física, robo y abuso sexual en comparación a muestras europeas. También se encontró que los niños se ven más implicados en problemas de violencia, siendo por lo tanto el género con mayor riesgo y vulnerable dentro del ámbito escolar nicaragüense.

Aún cuando se continúan investigaciones sobre el tema, las directrices y la validez de la propuesta de Dan Olweus (1998) siguen vigentes. Las categorías de agresión son: agresión física, agresión verbal, exclusión social y amenaza. Estas categorías a su vez responden a una división más amplia. La agresión física y verbal es considerada como acoso escolar directo ya que el ataque va dirigido a la víctima. La exclusión social y amenaza se considera como acoso escolar indirecto porque incluye la manipulación del estado social de la víctima en relación al resto del grupo. El acoso escolar indirecto es más difícil de identificar y por consiguiente es un problema serio al momento de

intervenir (Yoon y Kerber, 2003). Existe diferencias de género entre estas dos grandes categorías de acoso escolar. Los hombres tienden a realizar en mayor porcentaje acoso directo por medio de actos físicos, en cambio las mujeres utilizan más el acoso directo verbal, el acoso indirecto, que va implicado en las relaciones sociales (Viljoen, O´Neill y Sidhu, 2005: 523).

Smith, Cowie, Olafsson y Liefooghe (2002) realizaron un estudio en 14 países diferentes en donde le presentaron a niños entre 8 y 14 años unas láminas que representaban diferentes tipos de agresión. Se encontró que los niños van diferenciando los tipos de agresión en la medida que aumentan de edad, los niños más pequeños no poseen una diferenciación clara. La diferencia entre géneros respeto a este tema no parece ser significativa.

A continuación se definen los tipos de agresión más comunes.

1. Definición de los tipos de agresión

- Agresión física: implica atentar contra la integridad física de la víctima. Puede ser de dos tipos.
  - Directa: cuando implica golpes y patadas
  - Indirecta: cuando va dirigida a las pertenencias de la víctima, como robar, esconder o romper sus objetos.

  Entre los niños es común que relacionen el acoso escolar con este tipo de agresión; siendo en los niños pequeños más común, pero con el desarrollo la agresión física va tomando más riesgo (Gálvez-Sobral, 2008).

- Agresión verbal: es aquella expresada con palabras, que implica insultos, apodos, gritos, burlas crueles por indumentaria, aspecto físico, origen étnico o anomalías visibles (Gálvez-Sobral, 2008).

  En los niños la agresión verbal tiene grandes consecuencias, ya que debido a que no tiene una noción clara de su personalidad, los insultos verbales pueden

generarle confusión entre lo que "debería ser" y lo cómo "es". Este tipo de agresión puede generar un trastorno depresivo (Gálvez-Sobral, 2008).

Según Collell y Escudé (2006) se pueden mencionar 15 tipos diferentes de agresión verbal: contener, contradecir, despreciar, ataques disfrazados de chiste, bloquear y desviar, acusar y culpar, juzgar y criticar, trivializar, destruir, amenazar, insultar, olvidar, ordenar, negar y manifestar ira abusiva.

- Exclusión social: es cuando a la víctima se le separa del grupo en determinados aspectos, excluir, no permitir participar, ignorar y menospreciar respectivamente. Parece ser que la exclusión social es una conducta inherente del ser humano. En el ámbito escolar es más común este tipo de agresión en las niñas que en los niños. En la adolescencia este tipo de exclusión puede tener consecuencias graves como baja autoestima, depresión o consumo de sustancias (Gálvez-Sobral, 2008).
- Amenaza: la amenaza se pone como un aspecto aparte debido a que las consecuencias psicológicas son diferentes al del resto de los tipos de agresión. La forma cognitiva en que se interpreta la amenaza genera una angustia continua en las víctimas esperando que la amenaza se cumpla (Gálvez-Sobral, 2008).

A pesar que el tipo de acoso anteriormente mencionado sigue estando presente en el ambiente académico, es importante resaltar una nueva forma de acoso que se está dando entre pares. A este fenómeno se le conoce como *cyberbullying*, el cual hace referencia a la existencia del acoso escolar por medio de internet o la tecnología. Este es un fenómeno reciente que puede darse de dos formas principales: acoso directo o acoso indirecto. El acoso directo se refiere a mensajes y acciones directas del acosador a la víctima. Por el contrario el acoso indirecto, el acosador incita a otros a acosar a la víctima. Se considera que el *cyberbullying* es otra forma tradicional del acoso escolar utilizando la tecnología del siglo veintiuno, parece ser una extensión del acoso cara a cara (Snakenborg, Van Acker y Gable, 2011: 89). El *cyberbullying* posee ciertas características propias que no posee el acoso escolar tradicional. Uno de los elementos es la dificultad de alejarse de él, en el acoso tradicional cuando la víctima regresa a su casa se aleja del acoso hasta el

siguiente día. En el *cyberbullying* la víctima continúa siendo acosada por medio de mensajes de texto, correos o cualquier otro elemento electrónico. Otro aspecto es la amplitud de la potencial audiencia, ya que el *cyberbullying* puede llegar a una larga audiencia en el grupo de pares en comparación a los grupos pequeños en el acoso escolar tradicional. También es importante mencionar que en el *cyberbullying* existe un proceso invisible de acoso en el cual la experiencia del acoso no es cara a cara. Esto genera en los acosadores niveles más bajos de empatía sin medir las consecuencias de sus acciones y en ausencia de espectadores que puedan intervenir (Slonje y Smith, 2008: 148).

E. Consecuencias

Existen múltiples investigaciones que exponen las consecuencias que genera el acoso escolar en los estudiantes (Houbre *et al.*, 2006; Díaz, 2012; Hemphill *et al.*, 2011; Rigby, 2003). Las investigaciones revelan que los estudiantes, independientemente del rol que desempeñan dentro del acoso, pueden tener consecuencias a nivel social, conductual, psicológico y físico. Aun así los estudiantes que se encuentran en el grupo de agresor-víctima son los que presentan mayores consecuencias y un mayor riesgo de caer en conductas delictivas.

El acoso escolar tiene repercusiones graves en los niños, tanto los que son víctimas, los agresores y los espectadores; estas consecuencias se observan durante la etapa escolar y también después en la vida adulta. A cada uno de los diferentes actores les repercute de diferente forma, pero existen ciertos aspectos en común (Loredo-Abdalá *et al.*, 2008: 212):

- Exposición crónica a patrones de convivencia violentos: todos los participantes se desarrollan en un ambiente hostil, incluso en el área de recreación.
- La forma de expresión depende del entorno inmediato de los actores.

- Todos los involucrados tienen riesgo alto de sufrir síntomas depresivos o ideación suicida, trastornos de sueño, enuresis, dolores de cabeza, ansiedad, baja autoestima, aislamiento.

Los efectos negativos que genera el acoso escolar, tienden a expandirse más allá de los involucrados directos. Estas consecuencias generan que hayan mayores índices de trastornos afectivos y conductuales en los estudiantes y en su entorno (Loredo-Abdalá *et al.*, 2008):

- Escolares: ansiedad, ausentismo, bajo rendimiento académico, abandono escolar.

- Ambiente escolar: inseguridad, desintegración, insalubridad, violencia.

En una investigación retrospectiva realizada por Díaz y Bartolomé (2010), se encontró que los estudiantes que habían sufrido de acoso escolar durante la secundaria presentan en su adultez temprana niveles menores de apoyo social percibido, auto concepto bajo y niveles más altos de estrés. Es decir que el acoso escolar en el colegio puede tener repercusiones en el bienestar psicológico a mediano plazo.

En un metaanálisis[2] de 28 estudios realizado por Ttofi, Farrington, Losel y Rolfloeber (2011: 86) respecto a la relación del acoso escolar y la delincuencia, se encontró que el *bullying* es el único factor de riesgo en la niñez para la delincuencia tardía generando desajuste social y conductas antisociales en la adultez. En este estudio se hace énfasis sobre la importancia de trabajar en programas de prevención.

La investigación realizada por Kumpulainen, Rasanen y Purra (2001), manifiesta que los alumnos que se ven involucrados en algún tipo de violencia en cualquiera de los roles están en mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en

[2] "La sistemática identificación, valoración, síntesis y si es pertinente, la agregación estadística de todos los estudios sobre un mismo tema, siguiendo un método explícito y predeterminado". (Giménez, 2012).

la adolescencia o adultez. En este artículo también se habla sobre los riesgos específicos según el rol desempeñado durante el acoso. El agresor presenta trastornos de conducta externalizada e hiperactividad, contrario a la víctima quien posee problemas de tipo internalizado. Aquellos que se encuentran en el rol de agresor-víctima poseen más riesgo de presentar síntomas psiquiátricos. En un estudio realizado en Finlandia por Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela (2000), se confirma que el grupo de agresor-víctima presenta un mayor porcentaje de trastornos, seguido por los agresores y finalmente las víctimas.

En el grupo de agresor-víctima los trastornos de ansiedad, depresión y síntomas psicosomáticos son más frecuentes, pero también están presentes entre los agresores y las víctimas. El uso de alcohol o sustancias nocivas es más frecuente en el grupo de los agresores, y luego en el grupo de agresor-víctima. Los problemas alimenticios en las mujeres están asociados a todos los roles, contrario a los hombres en el cual el grupo de agresor-víctima es el que se encuentra en mayor riesgo (Collell y Escudé, 2006).

En un estudio realizado en Estados Unidos por Jung, M., Catalano, R., Haggerty, K. y Abbott, R. (2011) se investigó si el reportar acoso escolar predecía violencia tardía, alcoholismo y el uso de marihuana a los 21 años. La muestra estuvo conformada por 957 jóvenes entre 11 y 21 años. Los resultados del estudio reportaron que el percibir acoso escolar en la niñez puede predecir después actos violentos, consumo de alcohol y uso de marihuana.

F. Prevención del acoso escolar

En la temática de la prevención del acoso escolar es importante mencionar el aspecto de los factores de riesgo como un posible acercamiento a la prevención del acoso escolar. Existen varias investigaciones (Laeheem, K., 2013; Ttofi, M. y Farrington, D., 2012; Rose, C. y Espelage, D., 2012; Tochigi, M., Nishida, A., Shimodera, S., Oshima, N.,

Inoue, K., Ozaki, Y. y Sasaki, T., 2012; Berger, C., 2012; Jansen, D, Veenstra, R., Ormel, J, Verhulst, F. y Reijneveld, S., 2011; Marini, Z., Dane, A., Bosacki, S. y YLC-CURA, 2006) en donde se investiga y analizan los diferentes factores de riesgo que influyen en la aparición del fenómeno del acoso escolar. Rose y Esplega (2012: 133) encontraron que la presencia de desordenes emocionales-conductuales es un factor de riesgo para la aparición de conductas de acoso y niveles más altos de agresión. Jansen *et al.* (2011) realizaron un estudio con una muestra de 982 de 11 años y 977 de 13 años de edad. En esta investigación encontraron que la presencia de ansiedad a los 4 o 5 años de edad no es un factor de riesgo en el involucramiento del acoso escolar, caso contrario con la existencia de conductas agresivas a temprana edad. El adecuado desarrollo motor en la preprimaria parece ser también un factor de riesgo para la aparición de acoso escolar en la niñez, al igual que la pertenencia a una familia de estatus socioeconómico bajo. En esta investigación también se concluye que un factor de protección es la presencia de familias nucleares en los niños.

En el estudio realizado por Laeheem (2013) con 1500 estudiantes islámicos encontró que el factor de riesgo más fuertemente asociado fue la violencia de los padres de familia, seguido por una educación estricta y autoritaria en la clase y la influencia de la violencia de compañeros. Berger (2012, 103: 115) con una muestra de 600 estudiantes de Chile pertenencientes a quinto y sexto primaria encuentra que la percepción de los maestros sobre los niños puede ser un factor de riesgo. Los niños percibidos por sus maestros como populares no serán victimizados, por lo tanto este puede ser utilizado como un factor de protección para prevenir la victimización. En el caso de las mujeres, un factor de protección puede ser su competencia académica desde las perspectivas de los profesores.

Matini *et al.* (2006) encontraron en una muestra de 7, 290 estudiantes canadienses entre 13 y 18 años varios factores de riesgo psicosociales como creencias normativas acerca de los actos psicosociales, confrontación agresiva, ansiedad social, depresión, autoestima, temperamento, apego, supervisión parental y problemas relacionales con los compañeros. Otro interesante estudio realizado en Japón por Tochigi *et al.* (2012) sobre

irregularidades en los patrones del sueño y el uso del celular por las noches, encontró que estos dos aspectos pueden ser factores de riesgo para involucrarse en acoso escolar durante la adolescencia.

En el metaanálsis de Ttofi y Farrington (2012) se evaluaron los factores de riesgo y se concluyó que es mejor enfocarse en los factores de protección y en mejorar la resilencia de los niños que en reducir los factores de riesgo. En este análisis se mencionan algunos de los factores de riesgo como hábitos de lectura, habilidades de razonamiento y amistades cercanas.

La prevención del acoso escolar es clave para disminuir las consecuencias negativas psicológicas que pueden sufrir los actores en un caso de *bullying*. Según un estudio realizado por Davis y Nixon (2011, 20-21) respecto lo que dicen los estudiantes sobre el *bullying*, se encontraron ciertos aspectos importantes que se deben tomar en cuenta para la prevención del acoso escolar:

- No es efectivo que las propias víctimas traten de detener el acoso, incluso esto parece tener el efecto contrario.
- Es más efectivo buscar ayuda en otras personas, principalmente personas pertenecientes al establecimiento educativo.
- La ayuda de otros pares, parece ser un elemento clave para el manejo del *bullying*.
- Una conexión fuerte de los niños con algún adulto les hace más resilentes.

Según lo anterior, podemos percatarnos que para la prevención del acoso escolar es importante tomar en cuenta a todos los involucrados en el sistema escolar. Actualmente existen diferentes modelos de intervención, como se puede ver en el meta análisis realizado por Bernaola con 26 estudios sobre diferentes formas de prevención de *bullying* que cumplieran con los criterios de inclusión para el análisis. Estos criterios fueron que

contaron con grupo control y de intervención, realizadas en colegios y diseñadas para reducir o prevenir el acoso escolar. Por medio del meta análisis no se encontró una evidencia específica sobre la forma en que las intervenciones planificadas y ejecutadas disminuyan significativamente el acoso escolar. Las diferentes intervenciones presentan resultados variados. Lo que sí parece ser clave es el enfoque multidisciplinario, en el cual se toma en cuenta a todo el sistema involucrado para el mejoramiento del ambiente escolar (Bernaola, 2007).

Dentro de los programas de prevención el término Inteligencia Emocional ha surgido en los últimos años como un diferencial para la disminución del acoso escolar. Vallés (2007) pone de relieve «la correlación existente entre la inteligencia emocional y comportamientos escolares agresivos, disruptividad, las relaciones interpersonales, bienestar psicológico, niveles de ansiedad y autoestima, problemas de aprendizaje, absentismo, consumo de sustancias tóxicas, rendimiento escolar, afrontamiento y multiculturalidad». En este sentido la inteligencia emocional presenta un amplio campo de estudio respecto a su relación con el acoso escolar, apartado que se ampliará más adelante.

G. Inteligencia Emocional

Los primeros en utilizar el término de Inteligencia Emocional fueron Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de New Hampshire en 1990. En ese momento lo definieron como un conjunto de habilidades como capacidad de auto motivación y persistencia antes las decepciones, control de impulsos y demora de la gratificación, regulación del humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensamiento y mostrar empatía. Estos autores afirmaron que las personas que son capaces de manejar las propias emociones, logrando interpretarlas y enfrentarlas, poseen ventajas en cualquier aspecto de la vida. A esta definición de Inteligencia Emocional se le fueron agregando diferentes enunciados con el objetivo de hacer más clara su

comprensión (Garcés, 2005, 7). Este tema quedó en el tintero hasta que Daniel Goleman, Psicólogo y Periodista estadounidense, retomó la temática en 1995 en su libro *Inteligencia Emocional* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El término tuvo su primera aparición en 1990, pero es importante conocer el desarrollo previo que se dio respecto al Coeficiente Intelectual, las Inteligencias Múltiples y luego la Inteligencia Emocional. El concepto de Coeficiente Intelectual fue elaborado por Stern en 1912 con la intención de ajustar el concepto de edad mental establecido por Binet. Luego Thurstone en 1938 rechaza la teoría de una sola inteligencia y establece la teoría factorial de la inteligencia, como la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción. Cattel en 1967 hace una diferenciación entre la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. Todo este análisis se basa principalmente a teorías sobre las capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas o psicomotoras, pero dejan de lado el aspecto afectivo y de las emociones (Sánchez, 2001).

Posterior a esto Howard Garner elabora una teoría sobre las Inteligencias Múltiples, la cual establece siete capacidades fundamentales con la intención de dar una visión global como la capacidad de resolver problemas o crear productos útiles para la sociedad. Las siente capacidades son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinésico-corporal, interpersonal e intrapersonal. Y luego en 1996 Goleman establece su teoría sobre la Inteligencia Emocional inspirada en las inteligencias múltiples de Gardner y el trabajo de Salovey y Mayer (Sánchez, 2001).

Respecto a la Inteligencia Emocional es importante mencionar los hallazgos científicos que han sido documentados desde Darwin. A principios del Siglo XIX se describió por el cual el sistema límbico regula las emociones y cómo los seres humanos las reconocen y comparten. El sistema límbico es un conjunto de núcleos cerebrales que regulan las emociones, este sistema se le ha asociado también la amígdala y la corteza órbito-frontal. Estos mecanismos se ven muy relacionados con la empatía, tanto en

animales como en el ser humano, debido a los generadores de patrones cerebrales (CPG, por sus siglas en inglés para Central Patterns Generator). Los CPG «se encuentran en el mesencéfalo, el puente y la medula espinal, y permiten la preservación entre la especie de respuestas motoras, entre las que se encuentran las generadas por las emociones (al mover los músculos faciales) y por ende la posibilidad de compartir la conducta de empatía» (López, D., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M y Mendoza-Fernández, V., 2009: 62).

El concepto de Inteligencia Emocional tuvo una gran resonancia social y esto a criterio de autores como Epstein (1998) citado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004, 2) se debió principalmente a tres factores:

1. «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.

2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.

3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados de los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas».

H. Los modelos de Inteligencia Emocional

Uno de los factores controversiales respecto a este tema se centra en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre Inteligencia Emocional, pudiendo distinguir una gran división. Los modelos de inteligencia emocional basados en el procesamiento de información emocional se centra en las habilidades emocionales básicas como el

propuesto por Salovey y Mayer (Jiménez y López-Zafra, 2009). Para algunos investigadores este modelo es el más defendido y avalado empíricamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). También existen modelos denominados "mixtos" los cuales están basados en rasgos de personalidad, en esta categoría se pueden mencionar el modelo de Bar-On y Goleman (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Los modelos de Bar-On y Goleman poseen aspectos de personalidad como «motivación, empatía, disposiciones afectivas como el auto concepto, la asertividad con componentes del procesamiento de la información como la capacidad para percibir, asimilar, entender y manejar emociones» (Vallés, 2007). Por el contrario, el modelo de Salovey, Mayer y Caruso se basa sobre todo en el aspecto cognitivo de la información emocional. Ellos afirman que una inteligencia debe reflejar el funcionamiento mental y no tanto las maneras preferibles de comportarse como la autoestima de una persona o de los logros no intelectuales (Vallés, 2007).

El modelo de Goleman indica la existencia de cinco rasgos principales que definen la Inteligencia Emocional (Sánchez, 2001: 8):

- «La autoconciencia, o capacidad de análisis y percepción de nuestras emociones.
- El autocontrol o capacidad de controlar y educar nuestros impulsos y emociones.
- La automotivación o capacidad de marcarse objetivos, motivarse y perseverar en los mismos.
- La empatía o capacidad de "identificarnos" o ponernos en el lugar de otro para percibir y comprender sus estados emocionales.
- La competencia social o capacidad de "relacionarnos adecuadamente y con éxito en el contexto comunitario y social en el que vivimos».

La definición del concepto más ampliamente aceptada en la comunidad científica es la de Mayer y Salovey (Jiménez y López-Zafra, 2009). La primera definición presentada era la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y de los demás,

discriminar entre ellos, y utilizar esta información para guiar el propio pensamiento y acción (Salovey y Mayer, 1990: 5). Esta definición era demasiado imprecisa por lo que seis años después agregaron algunos aspectos importantes a la definición (Mayer y Salovey, 1997: 5; Jiménez y López-Zafra, 2009: 71):

«La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con previsión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional».

El modelo de Salovey y Mayer presenta cinco características principales, según Vallés (2007):

«Define la Inteligencia Emocional como capacidad y como conjunto de habilidades que la componen:

- Unifica las emociones y la capacidad para razonar sobre ellas.
- Propone la utilización de información emocional como contenido de razonamiento.
- Propone a las emociones como contenido facilitador del razonamiento. Es decir, se puede mejorar el modo de razonar mediante determinados estados de ánimo.
- Permite un pensamiento más inteligente sobre la propia vida emocional».

Dentro de este modelo se reconocen cinco esferas importantes dentro de la Inteligencia Emocional (Garcés, 2005: 8-9):

- Conocer las propias emociones
- Manejar las emociones
- Generar una propia motivación
- Reconocer las emociones en los demás

- Manejar las relaciones

I. Relación Acoso Escolar e Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se relaciona positivamente con habilidades como apoyo social, expresión de emociones, manejo de los estados de ánimo y las conductas sociales. Este fue un hallazgo de la investigación de Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2000) que realizaron con una muestra de 131 adolescentes entre 13 y 15 años en Australia.

En un estudio realizado en Malasia por Liau, A., Liau, A., Teoh, G. y Liau, M (2003) con 203 estudiantes de secundaria de cuatro colegios urbanos de Malasia se encontró información importante respecto a la relación de la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. La inteligencia emocional se midió con una escala tipo Likert de 33 ítems de Schutte *et al.* basada en el modelo de Salovey Y Mayer. Las conductas problemáticas se midieron con dos instrumentos, uno que medía el aspecto interno de las conductas y otro el aspecto externo. La internalización de los problemas de conducta y el aspecto externo de los mismos se midió utilizando ítems del cuestionario de desajuste psicológico de Crystal *et al.* Del estudio se pudo concluir la relación que existe entre la inteligencia emocional y los problemas de conducta en los adolescentes, recomendando la creación de programas orientados a mejorar la inteligencia emocional para controlar efectivamente la externalización de los problemas conductuales.

En una investigación en Valencia, España por Martorell, C., González , R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009: 71-77) respecto a la convivencia escolar y la inteligencia emocional. En esta investigación la muestra consistió en 108 estudiantes entre 9 y 15 años de edad (42.2% hombres y 56.9% mujeres). Se aplicó el Bull-S que mide situaciones de agresividad entre alumnos, Cuestionario ASB que evalúa la conducta antisocial y el IVE-J Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía que mide elementos de la inteligencia emocional. De esta investigación es relevante resaltar que se encontró que a mayor nivel de empatía menor agresividad.

A nivel internacional es relevante mencionar la investigación realizada por Garaigordobil y Oñederra (2010: 243) de la Universidad del País Vasco, España. El objetivo de esta investigación fue "analizar la relación entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional". La muestra constó de 248 estudiantes entre 12 y 16 años (58.1% hombres y 41.9% mujeres), a quienes se les aplicó 3 instrumentos de evaluación: Inventario de Pensamiento Constructivo, Lista de Chequeo mi vida en la escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales – Delictivas. Los resultados apuntaron que tanto las víctimas como los agresores presentaron niveles bajos de inteligencia emocional, juntos con otros elementos relacionados. La investigación giró en torno a la importancia de fomentar programas de inteligencia emocional para disminuir el acoso escolar.

En Guatemala no se han realizado estudios en donde se relacione el acoso escolar y la inteligencia emocional. Existen diferentes investigaciones respecto al acoso escolar (Barrientos, 2006; Reyes, 2007; Gálvez-Sobral, 2011; Mejía, 2011) las cuales nos permiten conocer la realidad guatemalteca en relación al fenómeno. Sobre inteligencia emocional se han realizado menos investigaciones en el contexto guatemalteco a nivel de estudiantes (Garcés, 2005).

J. Adolescencia

La adolescencia es «la transición del desarrollo entre la niñez y la edad adulta que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales». Comienza aproximadamente a los 11 o 12 años y termina a finales de los 19 o inicio de los 20 años de edad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005: 427).

1. Cambios físicos.La pubertad es un período de rápida maduración física en el que se producen cambios hormonales y corporales que tiene lugar, principalmente, durante la adolescencia temprana" (Santrock, 2006). El período previo a la pubertad se conoce

como pubescencia, y es un período de crecimiento rápido y maduración de los órganos sexuales junto con la aparición de las características sexuales secundarias (Davis, 2008: 405).

Los cambios físicos son diferentes para los hombres y las mujeres. Las mujeres comienzan sus cambios físicos aproximadamente dos años antes que los hombres. Dentro de los cambios que se experimentan son el aumento de la masa muscular, cambios en la voz, aparición de las características sexuales secundarias (Lefrancois, 2001).

2. Cambios cognoscitivos. Para comprender el desarrollo cognoscitivo del adolescente es importante abarcar el tema de las operaciones formales de Piaget (Santrock, 2006). Según las etapas de desarrollo establecidas por Piaget los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales (Davis, 2008). En esta etapa se genera el pensamiento abstracto, generando una forma nueva y más flexible de manipular la información.

Faroh, A. (2007: 151-153) presenta algunas características del pensamiento formal con base enla teoría de Piaget:

- Lo real es un subconjunto de lo posible: el adolescente no ve únicamente las relaciones aparentes entre los elementos de un problema, sino que busca englobar esas relaciones con un conjunto de relaciones que pueden ser posibles.

- Carácter hipotético deductivo: se da el uso del pensamiento deductivo, no únicamente en aspectos concretos y reales sino también en casos hipotéticos.

- Carácter proposicional: se genera una lógica de todas las posibles combinaciones del pensamiento.

Elkind (1998) dice que la inmadurez del pensamiento en los adolescentes se manifiesta en seis formas principales (Papalia *et al.*, 2005: 448):

- Idealismo y carácter crítico: están convencidos que saben mejor que los adultos cómo funciona el mundo y con frecuencia encuentra defectos en sus padres. Se van dando cuenta poco a poco que el mundo ideal que prevén no es nada parecido al mundo real, y hacen responsables de esto a los adultos.

- Tendencia a discutir: buscan constantemente la forma de probar y demostrar su nueva habilidad de razonamiento formal, entrando constantemente en discusiones en donde reúnen argumentos en cierta lógica para construir un caso a su beneficio.

- Indecisión: carecen de estrategias efectivas para elegir entre las múltiples alternativas que pueden mantener en la mente, dificultándoseles la toma de decisiones ante situaciones simples.

- Hipocresía aparente: no reconocen la diferencia entre la expresión de un ideal y los sacrificios que son necesarios para estar a la altura del mismo, esto puede ser visto por los adultos como hipocresía.

- Autoconciencia: se preocupan mucho por su propio estado mental y piensan que todos los demás están pensando en lo mismo que ellos están pensando que son ellos mismos. Esta autoconciencia recibe el nombre de audiencia imaginaria que es un "observador" conceptualizado por el adolescente que está tan preocupado por los pensamientos y conductas como él mismo.

- Suposición de ser especial e invulnerable: este fenómeno se conoce como fábula personal, y es la creencia de los adolescentes de que son especiales, que su experiencia es única y no están sujetos a las reglas que gobiernan a los demás.

3. Razonamiento moral. La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo social divide la moralidad en tres niveles de razonamiento moral principales. Este modelo es complejo ya que su división puede no estar marcada por edad, sino que los individuos pueden perteneces a cualquier de los niveles independiente de su edad. Existen algunos rangos de

edad como referencia, pero no indican que el desarrollo sea igual para todos los individuos (Kail y Cavanaugh, 2006: 322-323):

- Nivel 1: moralidad preconvencional: el razonamiento moral se basa en factores externos, controlado especialmente por el castigo y el premio. Se genera una orientación a la obediencia en donde se cree que las figuras de autoridad saben lo que es bueno o malo. Luego esto se transforma en una orientación instrumental tratando de responder a las propias necesidades.

- Nivel 2: moralidad convencional: el aspecto moral se orienta según las normas de la sociedad, es decir, que el razonamiento moral se basa en las expectativas que los demás tienen del individuo. La reflexión se centra en la moral del sistema social.

- Nivel 3: moralidad posconvencional: el razonamiento moral se basa en un código personal, y está dominado por los principios éticos universales. "Los principios abstractos como justicia, compasión e igualdad constituyen el fundamento de un código personal que en ocasiones choca con las expectativas y leyes de la sociedad".

Según Kohlber el nivel de moralidad preconvencional termina a los 10 años dando paso en la adolescencia a una moralidad de nivel 2. Aun así es hasta finales de la adolescencia o adolescencia tardía que se puede llegar a la moralidad posconvencional, aunque este nivel no siempre se desarrolla en el individuo.

4. Desarrollo psicosocial. Respecto al desarrollo psicosocial en el adolescente es importante mencionar la búsqueda de identidad que se da en esta etapa. Esta crisis fue estudiada por Erikson, quien la identifica como la quinta crisis psicosocial. Debido a que el adolescente está creciendo y mostrando algunos signos de adultez su búsqueda de identidad y un lugar en la sociedad es primordial (Davis, 2008). En esta etapa se puede dar una confusión de identidad, la cual debe resolverse para poder adquirir una adultez

psicológica. En los adolescentes esta confusión es normal, y es por eso que muchas veces se percibe una naturaleza caótica en la conducta del adolescente (Papalia *et al.*: 2005).

La identidad se forma a través de numerosas dimensiones, las cuales el adolescente irá descubriendo y afianzando en sí mismo: vocacional, política, religiosa, de relaciones, intelectual, sexual, de género, cultural, de intereses, de la personalidad y la física (Santrock, 2006).

La relación con la sociedad, los padres y los pares es un aspecto muy importante del desarrollo psicosocial en los adolescentes. En esta etapa los adolescentes comienzan a pasar la mayoría de su tiempo con sus pares y las amistades se vuelven una parte esencial de su vida. Esto genera muchas veces conflictos con los padres, siendo muchas veces una época tormentosa en la relación familiar (Papalia *et al.*: 2005).

La influencia de los pares es muy fuerte durante la adolescencia temprana y tiende a disminuir en la medida que se va creciendo. Según Coleman (1980) existen tres funciones principales del grupo de pares que los hacen tan importantes durante la adolescencia (Davis, 2008: 409):

- «A través del proceso de experimentación, los adolescentes descubren cuáles comportamientos y características de la personalidad serán aceptadas y elogiadas, y cuáles serán rechazadas. Los grupos de pares proporcionan la importante realimentación.

- El grupo de pares sirve como un grupo de apoyo de individuos contemporáneos que también están experimentando los mismos cambios sociales y físicos.

- Debido a que la adolescencia es un periodo de cuestionamiento del comportamiento, los estándares y la autoridad de los adultos, para los adolescentes es difícil buscar ayuda y consejo de sus padres. El grupo de pares ayuda a esta importante función».

De acuerdo a lo revisado se genera el marco teórico y se planten las hipótesis. Teniendo en consideración lo relacionado al fenómeno del acoso escolar, al constructo psicológico de inteligencia emocional y el desarrollo propia de la adolescencia.

III. MARCO METODOLÓGICO

A. Justificación

El acoso escolar (o *bullying*) se puede comprender como una relación cotidiana entre varias personas en donde debe existir un abuso sistemático de poder dentro del ambiente escolar (Loredo-Abdala, 2008; Fang y Hoyos, 2009; Díaz, 2012; Zegarra *et al.*: 2009). Este fenómeno del *bullying* está presente en todos los sistemas educativos del mundo, representando un problema grave debido a las consecuencias como ausentismo, lesiones físicas graves, daño emocional a largo plazo, suicidios o asesinatos.

A nivel internacional las investigaciones que buscan la recurrencia del acoso escolar muestran datos estadísticos similares, entre un 10% y 20% reportan ser víctimas de acoso escolar. En Estados Unidos, el acoso escolar se ha convertido en la forma de violencia más común de la sociedad norteamericana (Gálvez-Sobral, 2011: 7).

En Guatemala y Centroamérica las investigaciones respecto al tema son más escasas, y por esta razón existen pocos datos estadísticos sobre la incidencia de estos fenómenos en las escuelas y colegios. Un estudio realizado en Guatemala demuestra que en las aulas nacionales 1 de cada 5 estudiantes es víctimas de *bullying* (20.6%), según el MINEDUC. En las aulas guatemaltecas se ve reflejada la realidad de nuestra sociedad, azotada por la violencia y la delincuencia (Gálvez-Sobral, 2011: 7).

Aparte de la cifra elevada de niños que son víctimas de acoso escolar, se deben tomar en cuenta las consecuencias a largo plazo que puede generar el acoso escolar en las víctimas, los acosadores y los observadores. Según un estudio realizado por Díaz y Bartolomé (2010), los niños que han sufrido acoso escolar frecuente en la edad escolar tienden a tener un autoconcepto negativo y mayor estrés durante la adultez. En un metanálisis realizado por Ttofi *et al.* (2011), el acoso escolar está relacionado directamente como un factor de riesgo para la delincuencia.

Según lo anterior, el acoso escolar es un fenómeno real dentro de los estudiantes de la Ciudad Capital, haciendo necesario la creación de programas y campañas para disminuirlo. Sobre todo es importante generar programas de prevención, que no ataquen directamente el problema del acoso escolar si no que generen oportunidades para que los estudiantes mejoren sus habilidades interpersonales. Por esa razón es importante conocer si existe una relación significativa entre el acoso escolar y la inteligencia emocional, relación que se ha encontrado en investigaciones internaciones (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Martorell *et al*, 2009), ya que conociendo esta relación pueden generarse programas preventivos que vayan orientados a aumentar y desarrollar la inteligencia emocional disminuyendo el porcentaje de víctimas.

B. Hipótesis

1. Hipótesis de investigación. A mayor inteligencia emocional percibida existen menores niveles de acoso escolar reportado en alumnos de sexto primaria.

2. Hipótesis nula. Existe evidencia estadísticamente significativa que a mayor inteligencia emocional percibida existen menores niveles de acoso escolar reportado en alumnos de sexto primaria. Con un α 0.05.

3. Hipótesis alternativa. No existe evidencia estadísticamente significativa que a mayor inteligencia emocional percibida existen menores niveles de acoso escolar reportado en alumnos de sexto primaria. Con un α 0.05.

C. Definición de variables

La variable independiente de este estudio es la Inteligencia Emocional percibida manifestada en sus tres componentes: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional.

La variable dependiente es el Acoso Escolar reportado manifestado en tres tipos principales de agresión: Conductas Agresivas, Conductas Violentas y Exclusión Social.

A continuación, en la Tabla 2, se describen la definición conceptual y operación de cada variable.

Tabla 2
Definición conceptual y operacional de las variables

Variable	Definición	
	Conceptual	Operacional
Atención emocional	«La tendencia de las personas a observar y pensar sobre sus emociones y sentimientos, valorar y examinar sus estados afectivos y centrarse y maximizar su experiencia emocional». (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005: 115)	Sumatoria de las preguntas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 de la TMMS-24
Claridad emocional	«Habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan. Sería la capacidad para denominar nuestras emociones, en contraposición a saber únicamente que uno se siente bien o mal». (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005: 116)	Sumatoria de las preguntas: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 de la escala TMMS-24
Atención emocional	«La creencia de la persona en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos». (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005: 117)	Sumatoria de las preguntas: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 de la escala TMMS-24
Conductas agresivas	Agresión a través de acciones directas de la otra persona como gritos, camorras, golpes, insultos, dirigidos a la persona o a sus pertenencias. (Gálvez-Sobral, 2011: 21)	Puntuación las preguntas 3, 8, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 25 de la escala Bullying Gt

Continuación
Tabla 2

Variable	Definición	
	Conceptual	Operacional
Conductas violentas	Agresión a través de amenazas, grupos que intentan lastimar, golpes e intentos de golpes. (Gálvez-Sobral, 2011: 21)	Puntuación las preguntas 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17 y 24 de la escala Bullying Gt
Exclusión social	«Agresión a través del rechazo, el ignorar a una persona o producir/difundir chismes sobre alguien». (Gálvez-Sobral, 2011: 21).	Puntuación las preguntas 1, 2, 4, 6, 7, 12 y 13 de la escala Bullying Gt

Fuente: Elaboración propia

D. Objetivos

1. Objetivo general

Investigar si a un mayor nivel en los componentes de la inteligencia emocional existe menor reporte del tipo acoso escolar reportado en alumnos de sexto primaria.

2. Objetivos específicos

- Establecer si los diferentes componentes que forman el constructo de Inteligencia Emocional se relacionan con el tipo de acoso escolar reportado.
- Establecer si del nivel de acoso escolar reportado existe relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el tipo de acoso escolar.
- Establecer si existe relación entre los componentes de la inteligencia emocional percibida y el tipo de acoso escolar reportado según el género.

E. Tipo de investigación

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que fueron cuantificados los niveles de Inteligencia Emocional Percibida y Acoso Escolar Reportado utilizando dos escalas de tipo Likert.

El diseño de investigación es cuasi experimental, ya que las variables no se manipularon deliberadamente, únicamente se midieron y fueron descritas. El acoso escolar y la inteligencia emocional percibidas se evaluaron dentro del contexto natural del salón de clases. Luego los resultados de ambos instrumentos se correlacionaron entre sí según sus diferentes sub-escalas. Es un estudio correlacionar, ya que se evaluó si existe correlación entre Conductas Agresivas, Conductas Violentas y Exclusión social con la Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional. (Pérez-Tejada, 2007).

A partir de esta investigación se podrá establecer si existe relación estadísticamente significativa entre las variables, y a su vez describir el fenómeno relacionado a dichas variables.

F. Participantes

La muestra estuvo conformada por alumnos de tres instituciones educativas, dos públicas y una privada de la Ciudad Capital distribuidos de la siguiente manera en la Tabla 3.

Tabla 3
Distribución de las instituciones educativas

Código del colegio	Zona geográfica	Cantidad de estudiantes de sexto primaria
001 – prueba prelimnar	10	22
002	2	20
003	1	35
004	1	118

Fuente: Elaboración propia

Los centros fueron seleccionados intencionalmente debido a la existencia de acuerdos interinstitucionales entre los centros y el Departamento de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala desde los años 90.

Los participantes fueron los estudiantes de sexto primaria de estas instituciones. Los estudiantes del colegio con código número 001 participaron únicamente para la prueba preliminar de los instrumentos, con el objetivo de realizar un pilotaje de los instrumentos.

El total de participantes fue de 113 individuos de los colegios 002, 003 y 004. La cifra total de participantes disminuyó debido a que 58 estudiantes no tenían la autorización de sus padres, y los otros dos dejaron un alto porcentaje de respuestas en blanco. La muestra estuvo conformada en un 55% de mujeres y el restante 45% de sexo masculino. La muestra estuvo conformada en el porcentaje más alto por estudiantes de 12 años, siendo el 60% de la muestra, seguido por un 8% de niños con 13 años y un 1% con 10 años.

Con el objetivo de respetar la confiabilidad de los participantes los datos fueron codificados según el siguiente formato: código de la institución (Tabla 2) – sección (A, B, C o D) – código personal del alumno según su centro educativo. En concordancia a las normas internaciones de investigación con seres humanos se envió un consentimiento informado a los padres de familia de cada niño solicitando su autorización para participar

del estudio (Anexo B). Con los estudiantes se realizó un asentimiento informado para menores en donde ellos asintieron participar libremente del estudio (Anexo C).

G. Instrumentos

Para medir los niveles de Inteligencia Emocional se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24), la cual está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación Salovey y Mayer. La TMMS-24 fue adaptada y reducida de la original por el grupo de investigación de Férnandez-Berrocal[3] y colaboradores de la Facultad de Psicología de Málaga. Originalmente fue elaborada para muestra adulta, pero se ha utilizado en población adolescente. Es una medida de autoinforme de 24 ítems con la finalidad de evaluar las creencias individuales sobre nuestras propias habilidades emocionales (Sánchez, 2008). La escala está compuesta por tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional, distribuidos de la siguiente forma (Sánchez, 2006).

Atención a las propias emociones (8 ítems): grado en que las personas creen poner atención a sus propias emociones. (Sánchez, 2006). Es *"la tendencia de las personas a observar y pensar sobre sus emociones y sentimientos, valorar y examinar sus estados afectivos y centrarse y maximizar su experiencia emocional"*. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, 115)

Claridad emocional (8 ítems): la forma en cómo se cree percibir sus emociones las personas. (Sánchez, 2006). Es la "habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan. Sería la capacidad para denominar nuestras emociones, en contraposición a saber únicamente que uno se siente bien o mal". (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005: 116)

[3] El autor dio autorización de utilizar la prueba ya que se le contactó por correo electrónico.

Reparación emocional (8 ítems): la creencia del sujeto en su capacidad de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. (Sánchez, 2006). Se define como *"la creencia de la persona en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos"*. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005: 117).

Según investigaciones realizadas en España (Sánchez, 2006; 2008), la TMMS-24 posee un coeficiente alfa de Cronbach sobre .85 para las tres dimensiones, lo cual no indica que la escala posee consistencia interna.

Los niveles de acoso escolar fueron evaluados a través de la escala Bullying GT desarrollada y validada estadísticamente por el Ministerio de Educación por Gálvez-Sobral (2008). La escala Bullying Gt fue validad por Gálvez-Sobral (2009) con una muestra de 1232 estudiantes de sexto primaria de la Ciudad Capital. La prueba obtuvo un Alfa Cronbach de 0.878 lo que permitió concluir que posee buena consistencia interna. El instrumento se realiza de forma anónima, brindando un resultado global conformado por seis sub-escalas. El instrumento posee un total de 27 ítems redactados en forma de oraciones afirmativas las cuales el sujeto debe responder pensando en el último año para lo cual tiene cinco opciones de respuesta según una escala de tipo Likert. Las opciones se enumeran a continuación (Gálvez-Sobral, 2008):

1 = Nunca me pasa
2 = Rara vez me pasa
3 = A veces me pasa
4 = Casi siempre me pasa
5 = Siempre me pasa

La opción "siempre me pasa" es considerada como el indicador de acoso escolar en cualquier ítem que están agrupados de la siguiente manera (Gálvez-Sobral, 2008):

Exclusión social: 5 ítems
Agresión verbal: 5 ítems
Agresión física indirecta: 4 ítems
Amenaza: 4 ítems
Agresión física directa: 4 ítems
Agresión grupal: 3 ítems

Los ítems de la escala Bullying Gt se han agrupado para su análisis en tres aspectos principales del acoso escolar. El primero es el de Conductas Agresivas que hace referencia a la agresión a través de acciones directas de la otra persona como gritos, camorras, golpes, insultos, dirigidos a la persona o a sus pertenencias. El segundo es el Conductas Violentas que representa la agresión a través de amenazas, grupos que intentan lastimar, golpes e intentos de golpes. Y por último se mide la Exclusión Social que hace referencia a la agresión a través del rechazo, ignorar y producir o difundir chismes sobre alguien.

Para medir la confiabilidad del instrumento para la presente investigación se realizó una prueba preliminar en el colegio con código número 001 teniendo una muestra total de 22 estudiantes. Luego de recolectar los datos de los dos instrumentos se realizó un análisis de confiabilidad por medio del programa estadístico SPSS v 17©. La escala TMMS-24 obtuvo un α de Cronbach de 0.87 y la escala de Bullying Gt obtuvo un α de 0.916. Estos resultados nos permiten asegurar la confiabilidad interna de los dos instrumentos, en concordancia con la literatura.

H. Procedimiento

El contacto con los centros educativos se realizó por medio de una carta de autorización dirigida a los Directores Administrativos de cada centro (ver Anexo 2). A través de este documento se solicitó la participación de los alumnos de sexto primaria

para participar en el estudio. Posteriormente se envío un consentimiento informado a cada uno de los padres de familia o tutores responsables de los alumnos solicitando su participación voluntaria en el estudio. (Anexo C).

Las fechas y horarios de la fase de ejecución se coordinaron con la Directora de cada centro educativo. Todas las evaluaciones fueron realizadas en horario matutino en el salón de clase ordinario de los estudiantes.

Luego de haber realizado la prueba preliminar y respaldar ambos instrumentos se concretaron las citas de evaluación con los tres institutos seleccionados para la fase de ejecución. Ambos instrumentos se aplicaron a todos los estudiantes del grado de sexto primaria de los tres centros educativos (n=113) que sus padres firmaron el consentimiento informado. Antes de comenzar con la aplicación se le entregó a los estudiantes el asentimiento para menores de edad (ver Anexo 4).

La escala TMMS-24 fue evaluada primero en todos los casos, y luego se les entregó la escala Bullying-Gt. Ambos instrumentos fueron contestados a lápiz. La codificación de los instrumentos se realizó utilizando el siguiente formato: código de la institución (Tabla 3) – sección (A, B, C, D) – código personal del alumno según su centro.

Al finalizar la fase de trabajo de recogida de información, los datos fueron vaciados en una hoja de cálculo del programa Microsoft Excel 2013©. Luego de ser depurada la lista la información fue migrada al programa estadístico SPSS v. 19©. Por medio de este software se realizaron los análisis estadísticos correspondientes.

I. Análisis estadístico

El análisis estadístico para esta investigación fue seleccionado para responder a la pregunta de investigación. El análisis estadístico se dividió en dos bloques diferentes, uno descriptivo y otro analítico. En el análisis descriptivo se evaluó la prevalencia del

fenómeno dentro de la muestra estudiada y por sexo con el objetivo de tener una visión general de los participantes.

En la estadística de análisis de los datos fueron codificados y almacenados en hoja de cálculo de Microsoft Excel 2013© y luego se analizaron por medio del programa estadístico SPSS v. 19©. Se realizó una prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para evaluar si los datos presentaban un comportamiento normal. La prueba nos permitió ubicar los datos en un rango no paramétricos, por lo que se decidió utilizar la Tau de Kendall para evaluar la correlación entre las variables.

Posteriormente se realizó el análisis estadístico con la Tau de Kendall. Para dicho análisis se procedió a realizar una primera segmentación de alumnos según su nivel de percepción del acoso escolar. El grupo total de participantes se dividió en dos grupos principales, el primero compuesto por los estudiantes que manifestaban ausencia de acoso escolar y presencia leve del mismo según la escala Bullying Gt. El segundo grupo estaba compuesto por los estudiantes que manifestaban acoso escolar moderado y severo según la escala Bullying Gt. Con cada uno de los grupos se hizo el análisis de correlación con Tau de Kendall con uno de los componentes de la Inteligencia Emocional. Con el grupo de Moderado-Severo se realizó el mismo análisis de correlación por género. Se realizó un análisis de regresión lineal con las variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa con la Tau de Kendall.

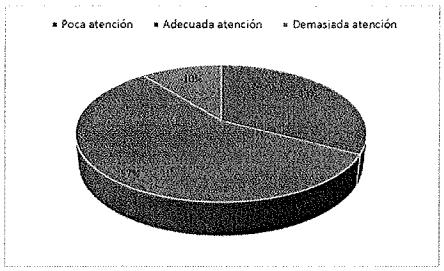
III. RESULTADOS

El objetivo de este trabajo fue investigar a través de un modelo de correlación simple si a un mayor nivel de inteligencia emocional existe menor probabilidad de reportar acoso escolar en alumnos de sexto primaria. Para llevar a cabo esta investigación se aplicaron a 113 estudiantes de sexto primaria dos escalas, una que evaluaba el constructo Inteligencia Emocional percibida y otra el Acoso Escolar Reportado.

La primera sección de los resultados nos permite por medio de estadística descriptiva conocer los niveles de Inteligencia Emocional Percibida y Acoso Escolar Reportado, y su diferencia entre género en la muestra estudiada. En primer lugar se muestran los resultados obtenidos en la escala TMMS-24 sobre Inteligencia Emocional Percibida. Esta escala nos permite conocer tres aspectos básicos sobre la Inteligencia Emocional: Atención Emocional, Claridad emocional y Reparación emocional.

El primer aspecto a evaluar fue la Atención Emocional que hace referencia a la tendencia de las personas a observar y pensar sobre sus emociones y sentimientos, valorar y examinar sus estados afectivos y centrarse y maximizar su experiencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005: 115). Respecto a este constructo, se reporta en el Gráfico 1, que el 57% de la muestra presta adecuada Atención a sus emociones, en contraposición al resto que presentan demasiada Atención Emocional (10%) o escasa Atención Emocional (33%).

Gráfico 1
Distribución general de la Atención Emocional

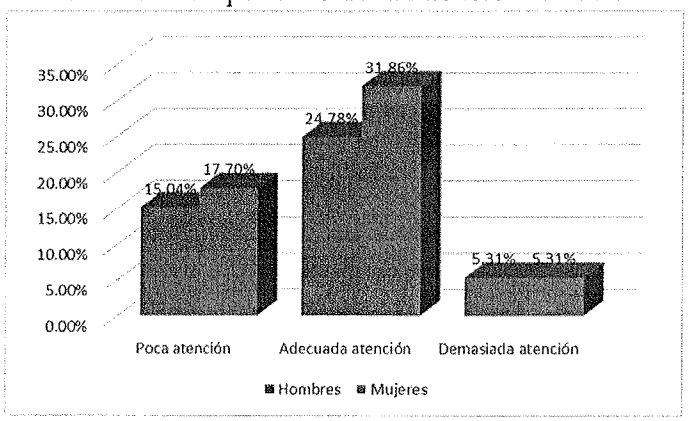


Fuente: Elaboración propia con base en la escala TMMS-24 aplicada a la muestra

Luego de conocer el porcentaje global de la Atención Emocional se realizó un análisis comparativo por sexo para evaluar el porcentaje que cada género ocupa dentro de las categorías de Adecuada Atención, Poca Atención o Demasiada Atención. En el Gráfico 2 podemos encontrar la distribución por género, la cual nos indica que las mujeres sobrepasan a los hombres en poseer una Adecuada Atención Emocional con un 31.86% en contraposición a un 24.78% en los hombres. Las mujeres con Poca Atención Emocional es el 17.70%, y los hombres equivalen a un 15.04%. La distribución por sexo de los sujetos que prestan demasiada Atención Emocional es equitativa siendo un 5.31% de género masculino y el mismo porcentaje para las mujeres.

Gráfico 2

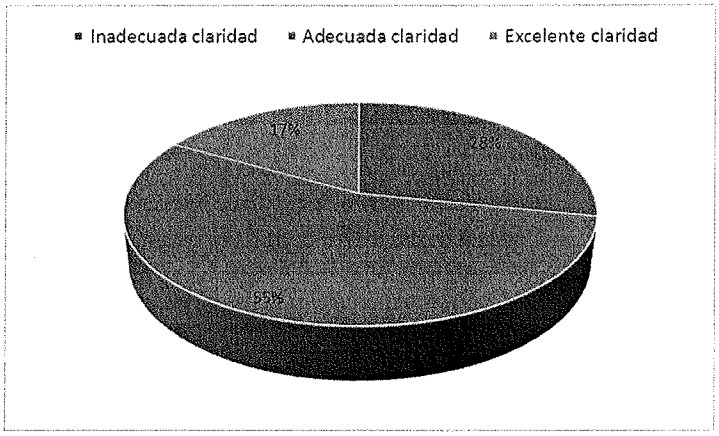
Distribución por sexo de la Atención Emocional



Fuente: Elaboración propia con base enla escala TMMS-24 aplicada a la muestra

La Claridad Emocional es el segundo aspecto medido por la escala TMMS-24 como un factor relevante en la Inteligencia Emocional. Este factor hace referencia a la habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, 116). El análisis general de esta variable se representa en el Gráfico 3 en el cual encontramos que un 28% de la muestra presentan una inadecuada Claridad Emocional, contrario a un 55% que poseen una adecuada habilidad para identificar y describir las propias emociones. El 17% restante tiene un alto grado de Claridad Emocional.

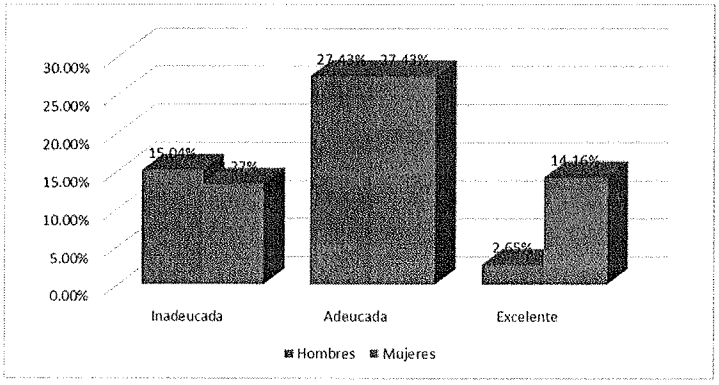
Gráfico 3
Distribución general de la Claridad Emocional



Fuente: Elaboración propia con base en la escala TMMS-24 aplicada a la muestra

Un análisis de la distribución por sexo de la Claridad Emocional se observa en el Gráfico 4. Los hombres presentan un porcentaje más elevado de inadecuada Claridad Emocional con un 15.04% en comparación a un 13.2% en las mujeres. La distribución del grupo con una adecuada claridad se encuentra equilibrado entre sexos con un 27.43%. En la categoría de excelente Claridad Emocional encontramos un alto porcentaje para las mujeres con un 14.16% en contraposición con un 2.62% en los hombres.

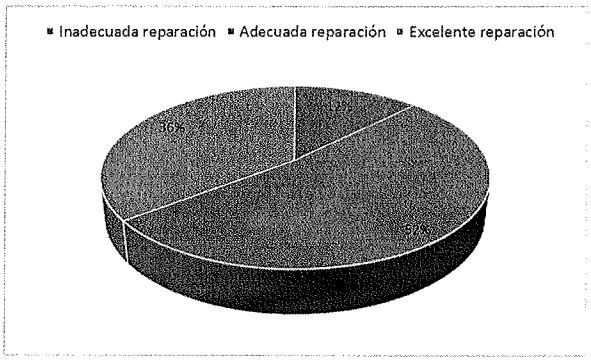
Gráfico 4
Distribución por sexo de la Claridad Emocional



Fuente: Elaboración propia con base en la escala TMMS-24 aplicada a la muestra

El tercer constructo de la variable Inteligencia Emocional hace referencia a la creencia de la persona en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos esto se conoce como reparación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Respecto a esta variable, podemos observar en el Gráfico 5, que el 12% de la muestra posee una inadecuada Reparación Emocional, siendo un 52% de la muestra quienes poseen una habilidad para interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos. El 36% de la población total posee un excelente desarrollo de esta habilidad de Reparación Emocional.

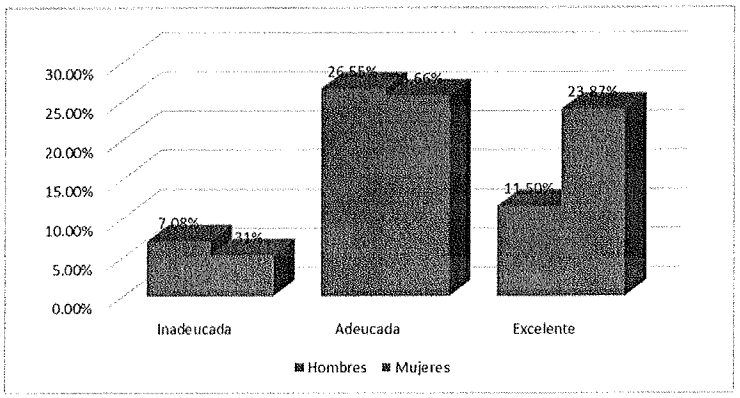
Gráfico 5
Distribución general de la Reparación Emocional



Fuente: Elaboración propia con base enla escala TMMS-24 aplicada a la muestra

El análisis por sexo de la Reparación Emocional se puede observar en el Gráfico 6, en donde el 12% de los participantes de la muestra que presentan inadecuada Reparación Emocional está conformada por un 7.08% de hombres y un 5.31% de mujeres. Un 26.5% en adecuada Reparación Emocional corresponde a los hombres y el 25.66% restante al género femenino. En el porcentaje de excelente Reparación Emocional las mujeres sobrepasan a los hombres con un 23.87% en comparación al 11.50% de hombres.

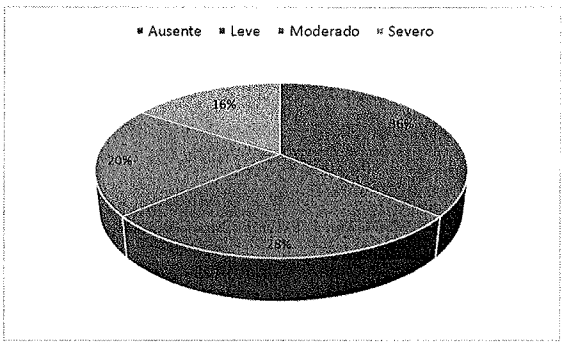
Gráfico 6
Distribución de la Reparación Emocional, por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en la escala TMMS-24 aplicada a la muestra

Posterior al análisis descriptivo de la Inteligencia Emocional Percibida de la muestra de estudios, en este apartado se presentan los resultados descriptivos de la variable Acoso Escolar Reportado manifestado en sus tres componentes principales: Conductas Violentas, Conductas Agresivas y Exclusión Social. Antes de entrar en el análisis de cada uno de los componentes se presenta en el Gráfico 7 el nivel general de Acoso Escolar Reportado dentro de la muestra de estudio. A nivel general la escala nos presenta que un 36% de la población no reporta acoso escolar, un 28% lo reporta en un grado leve, un 20% moderado y el 16% restante lo perciben como severo.

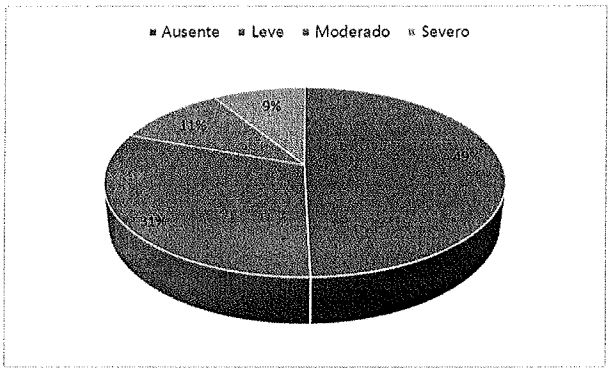
Gráfico 7
Distribución general de Acoso Escolar Reportado



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

En el Gráfico 8 se representa la distribución del constructo Conductas Agresivas el cual evalúa la agresión manifestada en acciones directas de otra persona como gritos, camorras, golpes, insultos dirigidos a las personas o a sus pertenencias (Gálvez-Sobral, 2011: 21). De la muestra total un 49% no reporta este tipo de agresión, un 31% reporta un nivel leve de Conductas Agresivas seguido de un 11% que las reporta de forma moderada y un 9% que las reporta de forma severa.

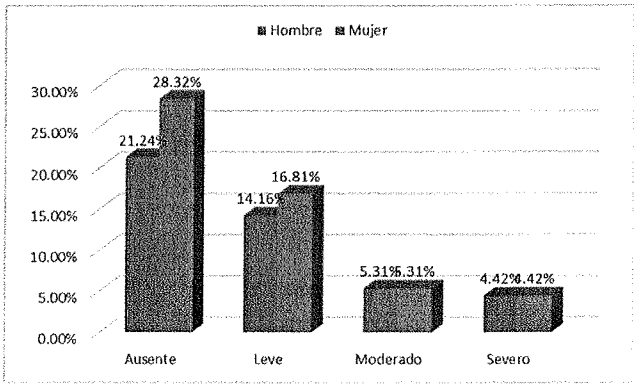
Gráfico 8
Distribución general de conductas agresivas



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

Los resultados de las Conductas Agresivas se analizaron por sexo, para comprender las diferencias de estas variables ente hombres y mujeres. En el Gráfico 9 encontramos que los hombres y las mujeres reportan en igual porcentaje las Conductas Agresivas de forma moderada y severa con un 5.31% y un 4.42% respectivamente. Un 49% no reporta Conductas Agresivas, porcentaje que se distribuye en un 21.24% en el género masculino y un 28.32% en las mujeres. Los hombres de la muestra reportan un 14.16% de conductas agresivas leves, y las mujeres un 16.81%.

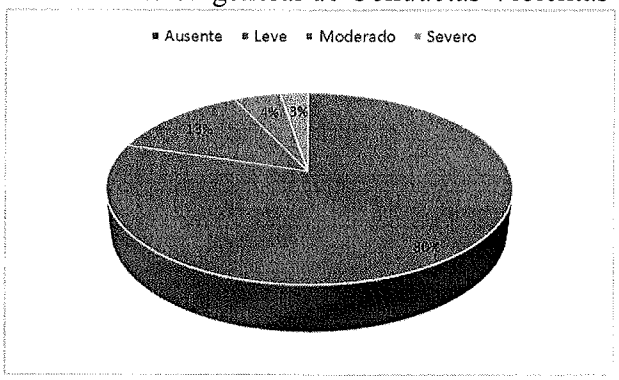
Gráfico 9
Distribución por sexo de Conductas Agresivas



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

La agresión a través de amenazas, grupos que intentan lastimar, golpes e intentos de golpes se mide bajo el constructo de Conductas Violentas (Gálvez-Sobral, 2011, 21). Las Conductas Violentas se presentan en menos porcentaje dentro de la muestra de estudio ya que el 80% no presenta estas conductas, la distribución según el grado en que se reportan se presenta en el Gráfico 10. Un 13% de la muestra de estudios reporta Conductas Violentas en un grado de intensidad leve, seguido de un 4% en un grado moderado y un 3% las reporta con un grado de intensidad severo.

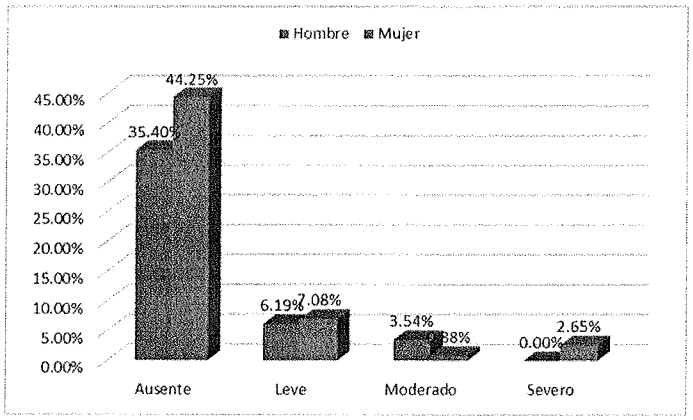
Gráfico 10
Distribución general de Conductas Violentas



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

En el Gráfico 11 se presenta la distribución por sexo de Conductas Violentas reportadas. Del 80% de la muestra de estudio que no reporta Conductas Violentas el 35.40% son hombres y un 44.25% son mujeres. Las conductas violentas de forma leve se manifiestan en un 6.19% en los hombres y un 7.08% en las mujeres. Los hombres reportan conductas violentas moderadas en un porcentaje más elevado (3.54%) que las mujeres (0.88%). Los hombres no reportan Conductas Violentas en un grado severo, pero las mujeres si lo reportan en un 2.65%.

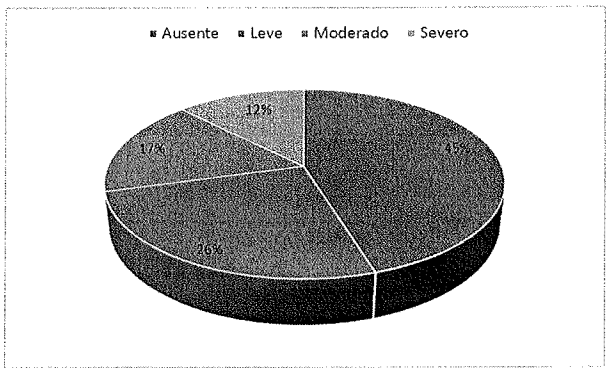
Gráfico 11
Distribución por sexo de Conductas Violentas



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

El último elemento de la escala Bullying Gt es la Exclusión Social que hace referencia a la agresión manifestada por rechazo, ignorar o difundir chismes (Gálvez-Sobral, 2011). En la Gráfico 12 se presentan los porcentajes en que se reporta la Exclusión Social. Un 45% de la muestra no percibe exclusión social, un 26% la reporta de forma leve, un 17% moderada y un 12% de forma severa.

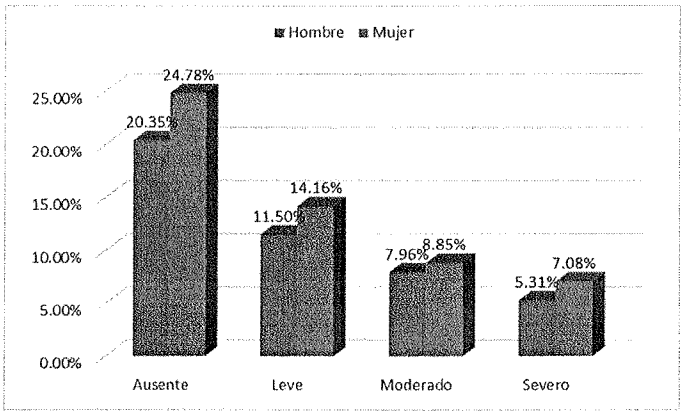
Gráfico 12
Distribución general de la Exclusión Social



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

El reporte de conductas de tipo Exclusión Social, presentado en el Gráfico 13, indica que las mujeres reportan los índices más altos. Las mujeres reportan en un 14.16% Exclusión Social en un grado leve, en contraposición a un 11.50% en los hombres. Exclusión Social en grado moderado se reporta en un 8.85% en las mujeres y un 7.96% en los hombres. La exclusión social severa la reportan un 7.08% de mujeres y un 5.31% de hombres.

Gráfico 13
Distribución por sexo de Exclusión Social

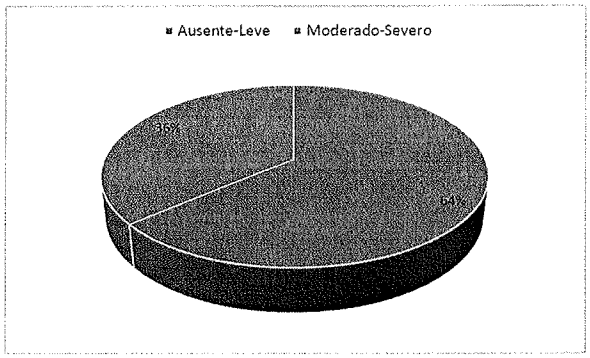


Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

La segunda parte de la sección de resultados presenta la inferencia entre las variables de estudios, la cual inició con un análisis Tau de Kendall entre los componentes de las dos variables globales: Inteligencia Emocional Percibida y Acoso Escolar Reportado. Para este análisis se realizó una división de la muestra en dos grupos según la categoría de Acoso Escolar Reportado (Gráfico 9). Las categorías fueron los alumnos que no reportaron acoso escolar y aquellos que lo reportaron en un grado leve, y la otra fueron aquellos que reportaron acoso escolar moderado y severo. En el Gráfico 14 encontramos la distribución de la muestra según el grado en que reportan acoso escolar, el grupo Ausente-Leve representa el 64% de la muestra y en el grupo de moderado-severo un 36%.

Gráfico 14

Distribución del Acoso Escolar Reportado en los dos grupos de análisis



Fuente: Elaboración propia con base en la escala Bullying Gt aplicada a la muestra

Con base en los resultados estadísticos descriptivos expuestos anteriormente se realizó una correlación de T de Kendall con los tres elementos de la escala TMMS-24 y los tres elementos de la escala Bullying Gt.

La Tabla 4 nos permite identificar los coeficientes de correlación del análisis de Tau de Kendall del 64% de los participantes que pertenecen al grupo de ausente-leve. En los resultados expuestos no existe correlación estadísticamente significativa.

Tabla 4

Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Ausente-Leve

Variable		Conductas		Exclusión social
		Agresivas	Violentas	
Atención Emocional	Coeficiente de correlación	.204	.035	0.00
	Significancia	.074	.759	1.00
Claridad Emocional	Coeficiente de correlación	.008	.116	-.199
	Significancia	.945	.307	.079
Reparación Emocional	Coeficiente de correlación	-.026	-.105	-.214
	Significancia	.821	.359	.061

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

El siguiente análisis estadístico fue una correlación utilizando el estadístico Tau de Kendall en el grupo de alumnos que reportaron acoso escolar de grado Moderado-Severo. En la Tabla 5 se evidencia una correlación negativa estadísticamente significativa entre la Claridad Emocional y las Conductas Agresivas.

Tabla 5

Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Moderado-Severo

Variable		Conductas agresivas	Conductas Violentas	Exclusión Social
Atención Emocional	Coeficiente de correlación	-.231	-.097	.067
	Significancia	.146	.546	.677
Claridad Emocional	Coeficiente de correlación	-.349*	-.227	.081
	Significancia	.025	.153	.617
Reparación Emocional	Coeficiente de correlación	-.292	-.105	-.147
	Significancia	.064	.512	.358

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

El grupo de estudiantes que reportaron acoso escolar en un grado Moderado-Severo fue dividido según el sexo con el fin de ver las diferencias entre hombres y mujeres. En ambos grupos (masculino y femenino) se realizó un análisis estadístico Tau de Kendall entre los componentes de la inteligencia emocional percibida y el tipo de acoso escolar reportado.

Los resultados de la Tabla 6 presentan un análisis de correlación de los diferentes componentes de la inteligencia emocional percibida y los tipos de acoso escolar reportado para el grupo de estudiantes del género masculino. Se reporta en la Tabla 6 una correlación positiva estadísticamente significativa entre la Atención Emocional y las Conductas Violentas.

Tabla 6

Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Moderado-Severo en hombres

Variable		Conductas		Exclusión Social
		Agresivas	Violentas	
Atención Emocional	Coeficiente de correlación	-.091	.511*	.184
	Significancia	.666	.018	.383
Claridad Emocional	Coeficiente de correlación	-.326	.050	.083
	Significancia	.120	.816	.694
Reparación Emocional	Coeficiente de correlación	-.227	.130	-.026
	Significancia	.269	.537	.901

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

En la Tabla 7 se presentan los resultados del análisis estadístico a través del estadístico Tau de Kendal para los estudiantes mujeres del grupo que reporta acoso escolar Moderado-Severo. Se presenta en la Tabla 7 una correlación negativa estadísticamente significativa entre la Atención Emocional y las Conductas Violentas.

Tabla 7

Coeficientes de correlación entre las variables del grupo Moderado-Severo en mujeres

Variable		Conductas		Exclusión Social
		Agresivas	Violentas	
Atención Emocional	Coeficiente de correlación	-.302	-.483*	.031
	Significancia	.128	.018	.882
Claridad Emocional	Coeficiente de correlación	-.306	-.288	0.000
	Significancia	.116	.151	1.000
Reparación Emocional	Coeficiente de correlación	-.204	-.054	-.277
	Significancia	.301	.788	.177

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

Posterior al análisis estadístico por medio de Tau de Kendall se realizó un análisis estadístico de regresión lineal con las variables que mostraban correlaciones significativas con la intención de estudiar el grado de causalidad de las variables.

El primer análisis de regresión se realizó con las variables Claridad Emocional y Conductas Agresivas de los alumnos que reportaron acoso escolar en un grado Moderado-Severo. La Tabla 8 describe los resultados de la regresión simple entre Claridad Emocional y Conductas Agresivas, en donde se muestra una $R^2 = .122$ acompañada de un coeficiente $\beta = -.349$ con un nivel de significancia $\alpha = .025$.

Tabla 8

Análisis de regresión entre Claridad Emocional y Conductas Agresivas del grupo que reporta acoso escolar en grado Moderado-Severo

R cuadrada	Beta Coeficiente estandarizado	Nivel de significancia
.122	-.349	.025

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

A partir de la segmentación de los grupos en función al género y grado de acoso escolar reportado (Moderado-Severo) se realizó un análisis de regresión simple entre las variables Atención Emocional y Conductas Violentas.

El análisis de la regresión para los hombres que presentan acoso escolar en grado Moderado-Severo se presenta en la Tabla 9. En esta Tabla se muestra un R^2 de .291 con un coeficiente β estandarizado = .539 con una significancia α = .014.

Tabla 9

Análisis de regresión entre Claridad Emocional y Conductas Agresivas del grupo que reporta acoso escolar de grado Moderado-Severo de hombres

R cuadrada	Beta Coeficiente estandarizado	Nivel de significancia
.291	.539	.014

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

El análisis de regresión simple realizado con mujeres de los estudiantes que reportaron acoso escolar Moderado-Severo se presenta en la Tabla 10. El análisis de las variables en el grupo de género femenino presenta una R^2 = .209 con un coeficiente β = -.458 con un α = .037.

Tabla 10

Análisis de regresión entre Claridad Emocional y Conductas Agresivas del grupo que reporta acoso escolar de grado Moderado-Severo entre mujeres

R cuadrada	Beta Coeficiente estandarizado	Nivel de significancia
.209	-.458	.037

*p <0.05, **p<0.01

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado en SPSS © con los datos recogidos con las escalas TMMS-24 y Bullying Gt

IV. DISCUSIÓN

La violencia es un fenómeno cada vez más arraigado en la sociedad guatemalteca lo cual puede ir generando un proceso en que esta violencia se traslade al ambiente escolar. Conociendo nuestra realidad respecto al acoso escolar, es importante investigar el comportamiento del fenómeno y las variables con que se relaciona para proponer programas preventivos. En esta investigación se encontró información relevante respecto a la relación del acoso escolar y la inteligencia emocional. Estos resultados nos dan luces para generar programas de prevención del acoso escolar brindándo a los estudiantes herramientas para el manejo adecuado de las emociones.

El objetivo principal de la presente investigación fue investigar la relación entre los componentes de la inteligencia emocional existe menor reporte del tipo acoso escolar reportado en alumnos de sexto primaria. La relación de la inteligencia emocional y el acoso escolar se encuentra documentado en varias investigaciones (Garaigordobil *et al.*: 2010; Martorell *et al.*: 2009: Liau *et al.*: 2003; Ciarrochi *et al.*: 2000) en las cuales se encuentra una relación significativa entre ambos constructos, lo cual indica que la inteligencia emocional influye en los niveles de acoso escolar reportado.

La inteligencia emocional se ve relacionada con múltiples aspectos en las diferentes etapas de desarrollo del ser humano, razón por la cual existen varias investigaciones respecto al tema. En el ámbito escolar se han realizado investigaciones en donde se encontró su implicación en diversos aspectos como el rendimiento escolar, adaptación al estudio superior, relaciones entre los estudiantes y conductas agresivas (Sánchez, 2001). La escala TMMS-24 nos permitió recopilar información acerca sobre la percepción que tiene el estudiante sobre su propia inteligencia emocional.

La escala TMMS-24 nos brindó información sobre tres aspectos básicos del constructo Inteligencia Emocional basados en la teoría de Salovey y Mayer. Según el metaanálisis realizado por Extremera y Berrocal (2005) sobre diversas investigaciones que han utilizado la escala TMMS-24 en población hispano hablantes, un indicador de buen nivel

de inteligencia emocional significa tener un resultado medio en Atención Emocional junto con niveles altos de Claridad y Reparación. Un alto porcentajes de los estudiantes evaluados en esta muestra de investigación reportaron niveles adecuados de Inteligencia Emocional, ya que presentan un nivel equilibrado entre la Atención Emocional y porcentajes elevados en la Claridad Emocional y Reparación Emocional.

En el análisis comparativo según sexo los resultados sobre los tres constructos que mide la Escala de Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación) indican que las mujeres (Atención Emocional, 32.86%; Claridad Emocional, 14.16%, Reparación Emocional, 23.87% obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres (Atención Emocional, 24.7%; Claridad Emocional, 2.65%; Reparación Emocional, 11.50%). En el componente de Atención Emocional las mujeres poseen un nivel adecuado junto con altos niveles de Claridad y Reparación Emocional. Estos resultados concuerdan con los encontrados en varias investigaciones (Jiménez y López-Zafra, 2009; Extremera y Berrocal, 2005; Sánchez, 2001), las cuales indican que existen diferencias de género respecto a la Inteligencia Emocional, tendiendo las mujeres a obtener índices más elevados en las pruebas que miden dicho constructo. Este aspecto significativo de la Inteligencia Emocional también se ve reflejado en esta investigación.

La escala de Bullying Gt nos permitió obtener que un 16% de la muestra, este 16% se encuentra cercano al 20.6% encontrado en la investigación realizada por Gálvez-Sobral en el 2008 en contextos escolares de la Ciudad de Guatemala. Este dato también concuerda con múltiples investigaciones (Jansen *et al.*: 2012; Schneider *et al.*, 2012; Romera *et al.*: 2011; Del Rey y Ortega, 2008; Gálvez-Sobral, 2008; Nansel *et al.*: 2004) en donde el porcentaje de víctimas oscila entre 4 al 20%. Esta variación se debe a la diferencia de los instrumentos utilizados y los contextos culturales. Respecto a la diferencias por sexo en la manifestación del acoso escolar, esta investigación encuentra información relevante que se analiza con base eninvestigaciones internacionales respecto a la incidencia del acoso escolar en hombres y mujeres. (Postigo *et al.*: 2009; Fang y Hoyos, 2009; Ortega, 2005). Las mujeres presentan niveles más altos de acoso escolar en

el tipo de acoso que hace referencia a la exclusión social (Hombres, 5.31%; Mujeres, 7.08%), lo cual concuerda con la literatura.

El segundo objetivo específico de investigación fue conocer la existencia de una relación entre los constructos que componen la Inteligencia Emocional y el tipo de acoso escolar reportado. Un primer análisis exploratorio de la muestra por medio del análisis estadístico de Tau de Kendall no arrojó ninguna relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio. Por esta razón se decidió realizar un segundo análisis a partir de la segmentación de la muestra según su nivel de acoso escolar reportado. Estos dos grupos se dividieron en función un nivel de acoso escolar en Ausente-Leve y Moderado-Severo.

El análisis realizado por medio del estadístico de prueba Tau de Kendall con el grupo que reportaron acoso escolar de grado Moderado-Severo permitió identificar una relación estadísticamente significativa entre la variable Claridad Emocional y Conductas Agresivas. Esta correlación ($N = 41$, $r = -.349$, $\alpha = .025$) nos indica que a mayor nivel de Claridad Emocional existe una menor tendencia a reportar Conductas Agresivas.

El resultado indicado en el párrafo anterior nos permite identificar la variable Claridad Emocional como un factor de protección ante conductas agresivas. Un alto nivel de Claridad Emocional en un individuo le permite identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimenta generando mejores relaciones interpersonales. En esta investigación se interpreta tener un alto nivel de Claridad Emocional con la tendencia de reportar menores niveles de agresión a través de acciones directas como gritos, camorras, golpes, insultos hacia sí mismo o hacia sus pertenencias.

La relación entre la Claridad Emocional y las Conductas Agresivas puede explicarse a través de dos análisis distintos. El primero, interpreta esta relación con base en que los individuos con un alto nivel de Claridad Emocional pueden distinguir con mayor precisión actos agresivos con base en las emociones que generan en sí mismo, en contraposición con los que poseen un nivel bajo que pueden catalogar acciones como

agresivas cuando no lo son o viceversa. Una segunda explicación se basa en que las personas con mejor Claridad tienden a poseer una mejor estabilidad emocional siendo capaces de controlar sus emociones, una mejor satisfacción personal, estrategias positivas de afrontamiento y una mejor autoestima. (Extremera y Berrocal, 2005). Estas características van en contraposición a las cualidades que tienden a poseer las víctimas de acoso escolar (O´Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009: 101 – 102; Trautman, 2008: 14; Veenstra, Linderberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst y Ormel, 2005, 673). Por lo tanto poseer altos índices de Claridad Emocional disminuye el riesgo de ser víctima de acoso escolar y por tanto a reportar conductas agresivas, ya que sus características personales le hacen menos propenso a ser atacado.

A partir de la correlación entre la variable de Claridad Emocional y Conductas Agresivas se realizó un análisis de regresión lineal para encontrar el grado de causalidad entre las variables. El modelo generado por el análisis de regresión lineal ($R^2 = .12$, $\beta = -.349$) indicó que la Claridad Emocional explica en un 12% el reporte de Conductas Agresivas. El coeficiente β permite identificar que, el aumento de la Claridad Emocional en una desviación estándar va a generar una disminución de .349 en las Conductas Agresivas.

Considerando las diferencias entre los sexos sobre la forma en que se manifiesta la inteligencia emocional y el acoso escolar, se dividió el grupo de estudiantes que reportaron acoso escolar en grado Moderado-Severo según género. Para indagar sobre la relación de las variables según el género, se realizó un análisis estadístico con Tau de Kendall. En ambos grupos se encontró una relación de correlación estadísticamente significativa entre la variable Atención Emocional y Conductas Violentas.

Las variables Atención Emocional y Conductas Violentas se relacionan entre sí de forma distinta entre los hombres y las mujeres. En los hombres el coeficiente de correlación ($N = 20$, $r = .511$, $\alpha = .018$) nos permite establecer una relación positiva entre las variables, indicando que el aumento de la Atención Emocional genera que se eleve el

reporte de Conductas Violentas. Caso contrario sucede en las mujeres, en donde el coeficiente de correlación ($N = 21$, $r = -.483$, $\alpha = .018$) indica que el aumento de la Atención Emocional genera una disminución en el reporte de Conductas Violentas.

La Atención Emocional se relaciona con la capacidad de una persona de observar y pensar sobre sus emociones maximizando su experiencia emocional. Este aspecto de la Inteligencia Emocional debe encontrarse en equilibrio, ya que ni la ausencia ni el exceso generan buenos resultados. Como se mencionó anteriormente, la Atención Emocional debe ir acompañada por altos niveles de Claridad y Reparación Emocional.

Esta diferencia entre sexos respecto a la forma en que se relación la variable de Atención Emocional y Conductas Violentas puede explicarse con base en la forma en que los tres componentes del constructo de Inteligencia Emocional se relacionan entre sí. La Atención de las emociones debe ir acompañada de un alto nivel de Claridad y Reparación, de lo contrario puede generarse una espiral emocional que produce un proceso rumiativo y excesiva carga emocional. Los hombres presentan niveles más bajos en la Claridad Emocional y Reparación Emocional en comparación las mujeres, lo cual puede generar en una sobrecarga emocional. Estas características van relacionadas a desajustes emocionales y relaciones sociales conflictivas entre compañeros aumentando la posibilidad de ser víctimas de acoso escolar y acrecentar el reporte de conductas violentas. Este hallazgo nos hace ver la importancia de tener un equilibrio entre los componentes que conforman el constructo de Inteligencia Emocional, en concordancia a lo presentado por Extremera y Fernández-Berrocal.

Teniendo clara la relación existente entre la Atención Emocional y las Conductas Violentas se realizó un análisis de regresión lineal para definir el nivel de causalidad entre las mismas. Este análisis se realizó con el grupo de alumnos de género masculino y el grupo de género femenino.

El modelo de regresión lineal ($R^2 = .291$, $\beta = .539$) para los hombres nos indicó que la Atención Emocional explica un 29.1% el reporte de Conductas Violentas. A través del

coeficiente β estandarizado se puede indicar que aumentar una desviación estándar la variable de Atención Emocional, va a generar un aumento en un .539 el reporte de Conductas Violentas. La forma en que se relacionan estas variables con la población de género masculino nos indica la importancia de generar programas preventivos que le permita a los niños conectarse con sus emociones, pero dándoles las herramientas para comprenderlas y manejarlas adecuadamente.

El análisis de regresión lineal con las participantes mujeres (R^2 = .209, β = -.458) indica que la relación entre Atención Emocional y Conductas Violentas se relaciona en un 20.9%. En esta modelo de regresión lineal el aumento en una desviación estándar de la Atención Emocional genera en las mujeres una diminución en el reporte de Conductas Violentas en un .458. Estos resultados reflejan que la Atención Emocional es un factor de protección en las mujeres el cual les permite tener habilidades emocionales y sociales que las coloca en un grupo de menor riesgo de ser víctima de acoso escolar.

La evidencia científica reportada en esta investigación permite explicar parcialmente la hipótesis de investigación, ya que se encontró que la Claridad Emocional se relaciona directamente con las Conductas Agresivas. Esto nos permite asegurar que un aumento en la Claridad Emocional genera una disminución en el reporte de las Conductas Agresivas, aunque es importante indicar que el fenómeno se explica de manera parcial. Existen otros factores que no se estudiaron en esta investigación los cuales influyen en la aparición del acoso escolar, y que deben tomarse en consideración en futuras investigación.

Es importante mencionar que los resultados encontrados en esta investigación, a pesar de ser científicamente relevantes, no puede generalizarse a toda la población, ya que la muestra no es representativa en comparación a todo el universo de alumnos de sexto primaria del país. Esto se debe a que los centros no fueron seleccionados aleatoriamente y la población fue de 113 estudiantes.

En referencia a los instrumentos es importante que el instrumento de Inteligencia Emocional no permite analizar un dato global de la inteligencia emocional lo cual condiciona el tipo de análisis para interpretar los resultados.

Los resultados encontrados en esta investigación son valiosos ya que nos permiten generar programas preventivos basados en la inteligencia emocional para disminuir la presencia de acoso escolar entre los adolescentes. La adolescencia es una etapa del ciclo vital que se caracteriza por múltiples cambios biopsicosociales y conflictos emocionales que son consecuencias de la crisis que se experimenta en esta etapa. Por esa razón el manejo de emociones juega un papel trascendental en esta etapa siendo un factor de protección que le proporcionará estrategias al adolescente para disminuir el riesgo de ser víctima. Aun así es importante recordar que no es el único factor que influye en la aparición del acoso escolar en los adolescentes, y por consiguiente los programas preventivos deben tomar en consideración otros aspectos relevantes.

V. CONCLUSIONES

Los hallazgos de la muestra de estudio puede generar las siguientes conclusiones:

- Las mujeres poseen niveles más altos de Inteligencia Emocional que los hombres, lo cual implica que tienen mejores habilidades para identificar, manejar y comprender las propias emociones y las de los demás.

- La agresión entre las mujeres se manifiesta por medio de amenazas y golpes. Éstas han aumentado, llegando a reportarse al mismo nivel que en los hombres. Esto supone que la violencia en la mujer está adquiriendo nuevas formas de manifestarse similares a los hombres.

- La exclusión social es el tipo de acoso escolar más reportado por las mujeres, lo que supone que las mujeres tienden a manifestar su agresión por medio del rechazo, la exclusión y la divulgación de rumores sobre los demás.

- El factor de Claridad Emocional de la Inteligencia Emocional es un factor predictivo del nivel de acoso escolar en un porcentaje bajo ya que no es el único elemento que influye en el proceso de victimización. Aun así, su aumento o disminución genera cambios significativos en el reporte del acoso escolar, siendo por lo tanto un elemento a considerar en los programas de prevención en los colegios.

- La capacidad para identificar, distinguir y describir las propias emociones es un factor importante que puede disminuir la probabilidad de ser víctima de acoso escolar al brindarle al individuo herramientas para manejar los conflictos emocionales y aumentar la autoestima.

- La capacidad de observar y pensar sobre las propias emociones puede ser un factor importante para disminuir la probabilidad de ser víctimas de acoso escolar siempre y cuando se cuente con una buena habilidad de identificar las propias emociones y prolongar los estados emocionales positivos.

- La Inteligencia Emocional es un factor de protección ante la violencia en el ámbito educativo, dándole al adolescente características individuales que lo alejan del perfil de víctima dentro del acoso escolar.

- Existen múltiples factores propios de la adolescencia que influyen en la aparición del acoso escolar, dentro de estos factores la capacidad para reconocer los propios estados emocionales genera una disminución en el reporte de conductas violentas.

- Este trabajo de graduación viene a unirse a una serie de investigación respecto al tema del acoso escolar, las cuales nos permiten conocer más sobre el fenómeno en el contexto guatemalteco.

VI. RECOMENDACIONES

- Se pueden generar programas preventivos orientados a desarrollar habilidades emocionales en los adolescentes. Es importante que los estudiantes pueden distinguir y manejar adecuadamente sus emociones ya que esto les permitirá tener mejores relaciones sociales y una mejor autopercepción.

- Se puede implementar programas a edades tempranas que brinden herramientas sobre el reconocimiento y manejo de los estados de ánimo. La formación temprana en la inteligencia emocional generará adolescentes más conformes consigo mismos y con sólidas relaciones interpersonales.

- Es conveniente enriquecer los aspectos del desarrollo de estrategias de manejo de emociones en los estudiantes presente en el Currículum Nacional Base. El programa debería acompañar al alumno durante todo su proceso estudiantil brindándole estrategias para formar relaciones interpersonales sanas disminuyendo de esta forma el acoso escolar.

- La relación de la Inteligencia Emocional y el Acoso Escolar se ha visto clara en muchos estudios, para futuras investigaciones en el contexto guatemalteco se debe utilizar una escala de Acoso Escolar que permita realizar una evaluación completa del fenómeno, no únicamente del reporte que da el alumno de ser víctima.

- Con el objetivo de poder profundizar en el análisis de la inteligencia emocional en Guatemala es importante contextualizar la escala TMMS-24. El grupo de Fernández-Berrocal realizó la adaptación al español de la TMMS-48 de Salovey y Mayer. A partir de esta investigación se pueden ampliar los datos locales para generar baremos específicos a la población rural y urbana de Guatemala para poder tener resultados adaptados a nuestra cultura.

- Se debe ampliar la investigación utilizando un método que recopile información sobre lo estilos de crianza y educación para tener mayor información acerca de las variables que condicionan el fenómeno de intimidación escolar y la inteligencia emocional.
- La ampliación de la investigación será determinante para conocer los resultados en otros colectivos de la población. Es importante realizar una investigación con una muestra de mayor tamaño y de distintos contextos para la representatividad del país.
- Se pretende que este estudio se un insumo académico en la planificación y toma de decisiones en el tema de políticas públicas para la prevención de la violencia.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Alandette, Y., & Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe, 24*, 1-25.

Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronica Journal of Research in Educational Psychology, 4*(9), 151-179.

Berger, C. (2012). Trayectorias de vitimización escolar: características y factores de riesgo en adoolescentes chilenos. *Universitas Psychologica, 11*(1), 103-118.

Bernaola, G., & Aparicio, J. (2007). Algunas intervenciones planificadas y ejecutadas en las escuelas podrían disminuir el acoso escolar. *Evidencia Pediátrica*, págs. 78-88.

Bernard, R. (2006). Research Methods in anthropology Qualitative and quantitative approaches. Estados Unidos : Altamira.

Barrientos, P. (2006). Estudio sobre la relación entre la autoestima y la intimidación escolar entre adolescentes. Guatemala. Universidad del Valle de Guatemala.

Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas "bullyings" en escolares de sexto a octavo grado, en una muestra costarricense. *Revista Educación, 31*(1), 123-133.

Carter, S. (2011). Bullies and Power: a look at the research. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 34*, 97-102. doi:10.3109/01460862.2011.574455

Chan, J. (2009). Where is the Imbalance? *Journal of School Violence, 8*, 177-190. doi:10.1080/15388220802074199

Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2000). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual Differences, 31*(2001), 1105-1119.

Collell, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 9-14.

Collell, J., & Escudé, M. (2002). La violencia entre iguales en la escuela: el Bullying. *Ámbits de Psicopedagogía, 1*(4), 20-24.

Crapanzano, A., Frick, P., Childs, K., & Terranova, A. (2011). Gender Differences in the Assessment, Stability, and Correlates to Bullying Roles in Middle School Children. *Behavioral Sciences and the Law, 29*, 677-694. doi:10.1002/bsl.1000

Davis, J., & Palladino, J. (2008). *Psicología.* México: Pearson Prentice Hall.

Davis, S., & Joseph Palladino. (2008). *Psicología* . México: Pearson Prentice Hall.

Davis, S., & Nixon, C. (2011). What students say about bullying. *Educational Leadership*, 18-23.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(1), 39-50.

Díaz, E., & Bartolomé, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre los efectos de la victimización por acoso escolar sobre el bienestar psicológico a medio plazo. *Ansiedad y Estrés, 16*(2-3), 127-137.

Díaz, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología.com, 16*(10), 1-11.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de la Investigación Educativa, 6*(2), 1-17.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia Emocional Percibida y diferencias individuales en la meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con TMMS. *Ansiedad y Estrés, 11*(2-3), 101-122.

Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicología, 27*(2), 148-166.

Gabel, R. (2005). Inteligencia emocional. Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. *Universidad ESAN, 16*, 1-33.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 243-256.

Garcés, C. (2005). *La influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes del nivel medio de instituciones privadas.* Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.

Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.

Hemphill, S., Kotevski, A., Herrenkohl, T., Bond, L., Kim, M., Toumbourou, J., & Catalano, R. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 107-116. doi:10.1002/cbm.802

Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 183-208.

Jansen, D., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F., & Reijneveld, S. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health, 11*(440), 1-7.

Jansen, P., Verlinden, M., Dommisse-van, A., Miello, C., Van der Ende, J., Veenstra, R., . . . Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health, 12*, 1-10.

Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69-79.

Jung, M., Catalano, R., Haggerty, K., & Abbott, R. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 136-144. doi:10.1002/cbm.804

Kail, R., & Cavanaught, J. (2006). *Desarrollo Humano.* Estados Unidos: Thomson.

Kaltiala-Henio, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (s.f.). Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescents, 23*, 661-674.

Kristensen, S., & Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 479-488.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.

Laeheem, K. (2013). Factors Associated with Bullying Behavior in Islamic Private Schools, Pattani Province, Southern Thailand. *Canadian Center of Science and Education, 9*(3), 55-60.

Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida.* México: Thomson.

Liau, A., Liau, A., Teoh, G., & Liau, M. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32*(1), 51-66. doi:10.1080/0305724022000073338

Liu, J., & Graves, N. (2011). Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications. *Public Health Nursing, 28*(6), 556 - 568. doi:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x

Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice, 44*(4), 329-336.

López, D., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M., & Mendoza-Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. *Psicología Iberoamericana, 17*(2), 60-69.

Loredo-Abdalá, A., Perea-Marínez, A., & López-Navarrete, G. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *29*(4), 210-214. Recuperado el Mayo de 2012, de Acta Pediátrica de México.

Marini, Z., Dane, A., Bosacki, S., & YLC-CURA. (2006). Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated With Adolescents Involved in Bullying and Victimization. *Agressive Behavior, 32*, 551-569.

Martorell, C., González , R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños de edad escolar. *European Journal of Education and Psychology, 2*(1), 69-78. Obtenido de European Journal of Education and Psychology.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter (Edits.), *Emotional development and emotional intelligence* (págs. 3-31). New York: Basic Books.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, J., & Health Behaviour in School-aged Children Bullying . (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 158*(8), 730-736.

O´brennan, L., Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2009). Ecaminning Developmental Differences in the Social-Emotional Problems among Frequent Bullies, Victims, and Bully/Victims. *Psychology in the Schools, 46*(2), 100-115. doi:10.1002/pits.20357

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* España: Ediciones Morata.

Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII "Violencia y acoso escolar" en alumnos de primaria, eso y bahiller. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directo.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2011). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes.* División para la Promoción de la Educación Básica. París: UNESCO.

Ortega, R. (2005). Violencia Escolar en Nicaragua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 787-804.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Postigo, S., Gonzáles, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psichothema, 21*(3), 453-458.

Reyes, E. (2007). *Incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en estudiantes de secundaria de la ciudad de Guatemala.* Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Pscychiatry, 48*(9), 583-590.

Rodkin, P. (2011). Bullying and the Power of Peers. *Educational Leadership*, 11-16.

Rodkin, P., & Hodges, E. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384 - 400.

Rodríguez, J. (2009). Acoso Escolar - Medidas de prevención y actuación. *Educação, Porto Alegre, 32*(1), 51-58.

Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psichothema, 23*(4), 624-629.

Rose, C., & Espelage, D. (2012). Risk and Protective Factors Associated with the Bullying Involvement of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 37*(3), 133-148.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Agressive Behavior, 22*(1), 1-15.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Salud, O. M. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. *Organización Mundial de la Salud.*

Sánchez, M. T. (2008). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental. *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.* Obtenido de Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez, M. T., Montañez, J., Latorre, J., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional percibida y la salud mental en la pareja. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), 343-353.

Sánchez, O. (2001). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa, 7*(1), 5-27.

Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo El Ciclo Vital.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 323-. doi:10.1080/01650250544000107

Schneider, K., O´Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological DIstress: a Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.

Serrano, Á., & Sanmartín, J. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying.* Barcelona, España: Ariel, S.A.

Sevilla, C., & Hernández, M. (2006). El perfil del alumno agresor en la escuela. *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*, (págs. 1-18). Murcia.

Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefooghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Foruteen-Country International Comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.

Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. (2003). Parents´ definitions of children´s bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*, 417-432.

Snakenborg, J., Van Acker, R., & Gable, R. (2011). Cyberbullying: Prevention and Intervention to Protect Our Children and Youth. *Preventing School Failure, 55*(2), 88-95. doi:10.1080/1045988X.2011.539454

Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are the the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441 - 464. doi:10.1348/000709906X105689

Tochigi, M., Nishida, A., Shimodera, S., Oshima, N., Inoue, K., Okazaki, Y., & Sasaki, T. (2012). Irregular Bedtime and Nocturnal Cellular Phone Usage as Risk Factors for Being Involved in Bullying: A CrossSectional Survey of Japanese Adolescents. *PLOS ONE, 7*(4), 1-6.

Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". *Revista Chilena de Pediatría, 79*(1), 13-20.

Ttofi, M., & Farrington, D. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development, 133*, 85-98. doi:10.1002/yd.20009

Ttofi, M., Farrington, D., Losel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic metaanalytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 80-89. doi:10.1002/cbm.808

Vallés, A. (2007). *Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar. El programa PIECE.* Sevilla, España: EOS.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology, 41*(4), 672 - 682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672

Viljoen, J., O´Neill, M., & Sidhu, A. (2005). Bullying Behaviors in Female and Male Adolescent Offenders: Prevalence, Types, and Association With Psychosocial Adjustment. *Aggressive Behavior, 31*, 521-536.

Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention straegies. *Research in Education, 69*, 27-35.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS:

Gálvez-Sobral, J. (2008). *Informe de resultados. Bullying en la Ciudad de Guatemala.* Recuperado el Mayo de 2012, de Ministerio de Educación de Guatemala: http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/Descarga/digeduca/investigaciones/ficha_3.pdf

Gálvez-Sobral, J. (2010). *Bullying La percepción los futuros docentes en Guatemala.* Recuperado el Mayo de 2012, de Ministerio de Educación de Guatemala: http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/Bullying-percepcion-futuros-docentes.pdf

VIII. ANEXOS

A. CARTA DIRIGIDA A CENTROS EDUCATIVOS

Fecha

Título

Nombre director académico

Nombre del colegio

Cargo en el colegio

Presente

Estimado:

Le saludo cordialmente deseándole éxitos en sus actividades diarias.

Por este medio hago de su conocimiento que yo Paulina Marie Reichenbach Gray estudiante de Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala con número de carnet 08144 me encuentro realizando mi trabajo de tesis en la temática de "Relación entre la percepción del acoso escolar y los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de sexto primaria".

Este trabajo implica la participación de estudiantes de sexto primaria de ambos géneros de diferentes institutos educativos de la Ciudad Capital. Por consiguiente quería solicitarle que los estudiantes de sexto primaria del colegio Suizo Americano puedan ser parte de la muestra de la investigación.

Para la investigación se utilizarán dos instrumentos que miden dos constructos psicológicos diferentes. El primer instrumento es la escala Bullying GT que mide los niveles de Acoso Escolar reportado por los estudiantes, la cual posee una duración aproximada de treinta minutos. El segundo instrumento es el TMMS-24 que mide el nivel

de Inteligencia Emocional de los estudiantes y tiene una duración aproximada de treinta minutos.

Los datos recolectados a través de las escalas de evaluación serán única y exclusivamente utilizados para el presente estudio de investigación, siguiendo los estándares internacionales de investigación y respetando la confidencialidad de los participantes.

Agradeciendo su atención quedo a la espera de su respuesta,

Paulina Marie Reichenbach Gray
Universidad del Valle de Guatemala
Estudiante de Psicología
Carnet 08144
Cel. 53122161
Correo: paulinareich89@gmail.com

Vo.Bo
MsC. Pablo Barrientos
Universidad del Valle de Guatemala
Departamento de Psicología
Tel. 23640336 Ext. 573
Director

B. CONSENTIMIENTO INFORMADO A LOS PADRES DE FAMILIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio hago de su conocimiento que yo Paulina Marie Reichenbach Gray estudiante de Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala con número de carnet 08144 me encuentro realizando mi trabajo de tesis en la temática de "Relación entre la percepción del acoso escolar y los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de sexto primaria".

Este trabajo implica la participación de estudiantes de sexto primaria de ambos géneros de diferentes institutos educativos de la Ciudad Capital, dentro de los cuales el

instituto donde estudia su hijo/a ya tiene conocimiento de estos procedimientos. Por lo tanto solicito su autorización para que su hijo/a pueda participar en dicho estudio.

Para la investigación se utilizarán dos escalas que miden dos constructos psicológicos diferentes. El primer instrumento es la escala Bullying GT que mide los niveles de Acoso Escolar Reportado por los estudiantes, la cual posee una duración aproximada de treinta minutos. El segundo instrumento es el TMMS-24 que mide el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes y tiene una duración aproximada de treinta minutos.

Los datos recolectados a través de las escalas de evaluación serán única y exclusivamente utilizados para el presente estudio de investigación, siguiendo los estándares internacionales de investigación y respetando la confidencialidad de los participantes.

Agradezco su atención, y si autoriza la participación de su hijo/a le solicito llenar la ficha adjunta y enviarla de regreso al colegio antes del jueves 1 de Marzo de 2013.

Atentamente,

Paulina Marie Reichenbach Gray
Universidad del Valle de Guatemala
Estudiante de Psicología
Carnet 08144
Cel. 53122161
Correo: paulinareich89@gmail.com

Vo.Bo
MsC. Pablo Barrientos
Universidad del Valle de Guatemala
Departamento de Psicología
Tel. 23640336 Ext. 573
Director

Yo, _____ autorizo que mi hijo/a _____ _____estudiante del colegio _____ _____ que cursa sexto primaria en curso lectivo 2013 a que participe en la investigación "Relación entre la percepción del acoso escolar y los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de sexto primaria".

C. ASENTIMIENTO A MENORES DE EDAD

ASENTIMIENTO DE MENOR DE EDAD

En este estudio de investigación te voy a pedir que contestes dos escalas diferentes. Cada una mide dos aspectos importantes dentro del ámbito escolar, uno de ellos es sobre la forma en que tus compañeros de clase te tratan y el otro sobre la forma en que percibes tus propias emociones

Participar en este estudio no te va a generar ningún daño físico, intelectual ni emocional. Todas tus respuestas serán confidenciales y nadie podrá saberlas.

Si tú aceptas estar en este estudio, te pediremos que llenes todas las preguntas de las dos escalas. Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. También puede decidir dejar de participar del estudio en cualquier momento, y nadie se puede enojar ni enfadarse contigo.

Si firmas este papel significa que leíste esta información y estás de acuerdo en participar de este estudio.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Firma del investigador: _____ Fecha: _____