

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA  
Facultad de Ciencias Sociales



Estudio del impacto de una intervención psicoeducativa, sobre los  
índices de acoso escolar en estudiantes de nivel medio

Trabajo de graduación presentado por  
María Fernanda Rodas Rodas  
para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala,  
2015





Estudio del impacto de una intervención psicoeducativa, sobre los índices de acoso escolar en estudiantes de nivel medio

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA  
Facultad de Ciencias Sociales



Estudio del impacto de una intervención psicoeducativa, sobre los  
índices de acoso escolar en estudiantes de nivel medio


Trabajo de graduación presentado por  
María Fernanda Rodas Rodas  
para optar al grado académico de Licenciada en Psicología


Guatemala,  
2015

Vo. Bo. :

(f)   
M.A. Jenbli Julissa Miranda Flores

Tribunal Examinador:

(f)   
MSc. Pablo Eduardo Barrientos Marroquín

(f)   
M.A. Chrystin Dolores García Rosales

(f)   
M.A. Jenbli Julissa Miranda Flores

Fecha de aprobación: Guatemala, 08 de Diciembre de 2015 ✓

## AGRADECIMIENTOS

Primero le doy gracias a Dios y a la Virgen, por todas las bendiciones que he tenido en mi vida. A mis papás, Luis Fernando y María del Rosario, por su apoyo incondicional desde el inicio hasta el final de mi carrera, y por todo lo que me dan, sin ustedes no estaría donde estoy. A mis hermanos, Jorge y Pablo Andrés, por brindarme ánimos y estar siempre pendientes de mí. Le agradezco también a mi novio, Pablo A. por todo su amor, por compartir conmigo cada momento y por siempre apoyar mis metas y sueños. A mis compañeros de práctica educativa, que fueron una pieza importante para llevar a cabo la intervención realizada, por la agradable experiencia que tuvimos. Y por último, doy gracias a mi asesora, Jenbli Miranda, por sus enseñanzas, por su dedicación y por haber aceptado ser parte de todo este proceso, que es el inicio de mi vida profesional.



## ÍNDICE

LISTADO DE TABLAS .....	xv
LISTADO DE FIGURAS .....	xvii
RESUMEN .....	xix
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES .....	3
A. Definición de acoso escolar .....	3
B. Papel del alumnado en el acoso escolar .....	4
1. Agresores y su implicación en el acoso escolar .....	5
2. Víctimas del acoso escolar .....	8
3. Espectadores del acoso escolar .....	10
C. Prevención del acoso escolar.....	12
D. Tipos de intervención del acoso escolar.....	14
E. Inteligencia emocional y sus modelos teóricos .....	17
1. Modelo de habilidades de inteligencia emocional de Mayer y Salovey .....	19
2. Modelo de inteligencia emocional, por competencias de Goleman .....	21
3. Modelo de la Inteligencia Emocional y Social de Bar-On.....	22
4. Bases neuronales de la empatía.....	23
F. Inteligencia emocional en el ámbito educativo y su relación con el acoso.....	24
G. Intervenciones psicoeducativas para el desarrollo de la inteligencia emocional .....	29
H. Investigaciones realizadas en Guatemala sobre acoso escolar e inteligencia emocional .....	31
I. Importancia de la implementación de intervenciones para disminuir las consecuencias negativas del acoso escolar .....	35
III. MARCO METODOLÓGICO.....	37
A. Objetivos.....	37
1. Objetivo general .....	37
2. Objetivos específicos.....	37
B. Pregunta de investigación .....	37
C. Hipótesis .....	37
D. Población .....	38
1. Criterios de inclusión.....	38
2. Criterios de exclusión.....	38
E. Diseño de investigación.....	38
F. Variables.....	38



G. Instrumentos .....	40
1. Escala de Autoinforme Cisneros .....	40
2. Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.....	41
H. Procedimiento.....	44
I. Estrategia de análisis de datos .....	46
J. Consideraciones éticas .....	46
K. Asesor del proyecto .....	46
IV.RESULTADOS .....	47
V. DISCUSIÓN .....	63
VI.CONCLUSIONES .....	69
VII. RECOMENDACIONES.....	71
VIII. REFERENCIAS .....	73
IX.ANEXOS.....	81



## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Descripción de programas realizados por diferentes autores.....	16
Tabla 2: Modelo de Mayer y Salovey.....	20
Tabla 3: Investigaciones realizadas en el tema de inteligencia emocional.....	26
Tabla 4: Variables del estudio.....	38
Tabla 5: Descripción de las escalas de Autoinforme Cisneros.....	41
Tabla 6: Descripción de objetivos de cada módulo de la intervención psicoeducativa.....	42
Tabla 7: Coeficiente de Alfa de Cronbach Autoinforme Cisneros, prueba piloto.....	45
Tabla 8: Coeficiente de Alfa de Cronbach de las escalas del TMMS-24, prueba piloto.....	45
Tabla 9: Coeficiente de Alfa de Cronbach para subescalas de Autoinforme Cisneros.....	49
Tabla 10: Resultados de la escala de Autoinforme Cisneros, previo a intervención.....	50
Tabla 11: Resultados de la Escala de Autoinforme Cisneros, posterior a intervención.....	51
Tabla 12: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov pre-test, de las escalas de Autoinforme Cisneros.....	52
Tabla 13: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para índices de la Escala Autoinforme Cisneros.....	53
Tabla 14: Coeficientes de Alfa de Cronbach para las escalas del TMMS-24.....	54
Tabla 15: Resultados según género del TMMS-24, previo a intervención.....	54
Tabla 16: Resultados según género del TMMS-24, posterior a intervención.....	55
Tabla 17: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov del pre-test de las escalas del TMMS-24.....	60
Tabla 18: Prueba de muestras relacionadas, para las escalas del TMMS-24.....	60



## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de prevención Three-Tiered Framework of Positive Behavior Interventions and Supports.....	12
Figura 2: Elementos del modelo de prevención establecido para trabajar la violencia.....	13
Figura 3: Estrategias didácticas para intervenir con los espectadores del acoso escolar.....	15
Figura 4: Habilidades básicas del modelo teórico de Mayer y Salovey.....	19
Figura 5: Aspectos generales de las escalas utilizadas para estudio Espinoza y Palala (2015) .....	34
Figura 6: Distribución de la muestra según grado.....	47
Figura 7: Distribución de la muestra según grado.....	48
Figura 8: Distribución de la muestra según edad.....	48
Figura 9: Distribución de la muestra por grado y género.....	49
Figura 10: Distribución de puntuaciones de escala de Atención.....	56
Figura 11: Distribución de puntuaciones de escala de Claridad.....	57
Figura 12: Distribución de puntuaciones de escala de Reparación.....	59



## RESUMEN

El acoso escolar y la inteligencia emocional son temas que han sido estudiados por varios años, según la literatura, autores como Caballero (2010), Roberts (2011), Leganés (2013), Gairín, Armengol y Silva (2013), Farrington y Ttofi (2009), Ruiz-Aranda *et al.* (2012), Ramos, Hernández y Blanca (2009), se han enfocado en intervenciones y estrategias que se deben realizar para reducir las consecuencias negativas que tiene este fenómeno del acoso. Sin embargo aún no existe suficiente información verídica sobre la efectividad de estas intervenciones en distintos grupos de alumnos de diferentes edades. El presente estudio tuvo como objetivo general evaluar el cambio en los índices de acoso escolar, luego de una intervención psicoeducativa basada en la inteligencia emocional, en estudiantes de nivel medio en un colegio privado de la Ciudad de Guatemala. Se utilizaron dos instrumentos de medida: el Autoinforme Cisneros, de los autores Oñate y Piñuel (2005) y el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), de los autores Mayer y Salovey (1997) adaptada al castellano por Fernández, Extremera y Ramos (2004). La muestra fue de 79 estudiantes de nivel medio de un colegio privado de la Ciudad de Guatemala. Los resultados muestran que en los índices de acoso escolar del Autoinforme Cisneros, sí hubo un cambio significativo después de intervención psicoeducativa, en las siguientes subescalas: global, desprecio, coacción, restricción-comunicación, agresiones, exclusión, hostigamiento y robos. Por otro lado, las subescalas que no tuvieron un cambio significativo fueron: intensidad del acoso e intimidación. En cuanto a los resultados de las escalas del TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación), se observó que los alumnos tenían una adecuada inteligencia emocional, previo a la intervención, y posterior a la intervención hubo un ligero incremento en la puntuación media para los hombres en las tres escalas; y un ligero descenso en la puntuación de las mujeres, sin embargo ambos se mantuvieron en un nivel adecuado de inteligencia emocional. En cuanto a su impacto, los resultados no fueron significativos para las tres escalas del TMMS-24. Posteriormente, los hallazgos son discutidos y se genera una serie de conclusiones y recomendaciones en base a lo encontrado.



## I. INTRODUCCIÓN

El término “Acoso escolar” o “*Bullying*” ha adquirido cada vez mayor importancia en el ámbito educativo, ya que es un fenómeno que se da con frecuencia tanto en instituciones públicas como en instituciones privadas. Se ha realizado una serie de investigaciones sobre el tema, (Cerezo 2008; Dueñas y Senra 2009; Farrington y Ttofi 2009; Castillo-Pulido 2011; y Bradshaw 2015), las cuales se centran en aspectos como definición, prevención e intervención. Por otro lado, uno de los temas que se ha ligado al acoso escolar, es la inteligencia emocional, alrededor de este tema ya se han realizado estudios (Extremera y Fernández Berrocal 2004; Cerón, Pérez e Ibáñez 2011 y Elipe 2012) que tienen por objetivo describir el papel de la inteligencia emocional en el acoso escolar.

En el acoso escolar, están involucrados diferentes actores: víctimas, agresores y observadores. Cada uno de ellos tiene diferentes roles, y por lo mismo para cada uno hay diferentes consecuencias, tanto a corto como a largo plazo. Debido a esto, la intervención psicoeducativa en las instituciones escolares, es una de las áreas más importantes a trabajar y desarrollar con la finalidad de reducir el impacto negativo de este fenómeno. A pesar de que la mayoría de estudios que se han realizado, versan alrededor de la teoría del acoso escolar; cada día son más los estudios que se centran en la intervención para tratar esta problemática. Algunos de estas intervenciones se enfocan en el autocontrol, en conductas pro sociales, y en aspectos de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es la habilidad para poder identificar, expresar y regular emociones propias y ajenas. Es un tema que también ha ido adquiriendo relevancia en el ámbito educativo, ya que diversos estudios remarcan la idea de que quienes posean una adecuada inteligencia emocional, tendrán un mejor ajuste psicológico y social, y es por ello que se ha relacionado con el acoso escolar.

La presente investigación tuvo por objetivo evaluar el cambio que puede tener una intervención psicoeducativa –basada en la enseñanza de la inteligencia emocional-, en la reducción de los índices de acoso escolar en estudiantes de nivel medio en un colegio privado de la Ciudad de Guatemala. Esta intervención fue desarrollada por la autora de esta tesis, tomando como base el modelo propuesto por Mendoza (2012), y las actividades realizadas fueron integradas en un programa de 8 módulos diferentes: Establecimiento de normas de convivencia, Desarrollo de

empatía, Prevención de acoso escolar, Cohesión de grupo, Inteligencia emocional, Asertividad y Desarrollo de Auto concepto, y tuvo una duración de 3 meses.

El trabajo está dividido en varias partes, primero se presenta una serie de antecedentes conceptuales, centrándose en los conceptos básicos tanto del acoso escolar como de la inteligencia emocional, y se citan algunos estudios recientes que se han realizado en Guatemala y en otros países; y luego se presenta un apartado donde se describe la metodología utilizada, así como los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones.

Con los resultados obtenidos de este trabajo se busca contribuir al ámbito de la psicología educativa buscando la reducción del fenómeno del acoso escolar en estudiantes de nivel medio, y a fomentar la creación de intervenciones psicoeducativas que fortalezcan las relaciones interpersonales entre compañeros y la comunidad educativa.; y a la vez, que fomentan en el desarrollo de la inteligencia emocional en los jóvenes.

## II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

### A. Definición de acoso escolar

Los primeros estudios sobre violencia en el contexto escolar, se desarrollaron a partir de la década de los setenta, gracias a Dan Olweus. Este autor señaló que la traducción del término “*bullying*” al castellano es acoso escolar (Mendoza, 2012:5). Olweus (1996:16) plantea que un estudiante está siendo acosado cuando ha sido expuesto por un largo periodo de tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Estas acciones negativas incluyen: contacto físico, hacer gestos o expresiones faciales desagradables, insultos o agresiones verbales, y excluir intencionalmente al estudiante de un grupo; una característica adicional del acoso es que no existe un balance de poder, es decir el estudiante que está siendo acosado tiene dificultad para defenderse (Olweus, 1995: 197).

López y Ramírez (2014:32), mencionan la inexistencia de una definición común de “violencia en el medio escolar”, pues esta es también conocida bajo otros términos como acoso escolar, *bullying*, maltrato entre pares, entre otros; por lo tanto es importante mencionar que existen distintas definiciones para este término. Por ejemplo, Legánes (2013: 22) define el acoso escolar como un tipo de violencia que se caracteriza por comportamientos violentos reiterados sobre la misma persona, agresiones tanto a nivel físico como a nivel psicológico, que se da en una condición de desigualdad entre el agresor y la víctima; y además existe una intencionalidad por parte del agresor de hacer daño. Por otro lado, Cerezo (2008:354) define el acoso, como una forma de maltrato, que es intencionado y es perjudicial para un estudiante o grupo de estudiantes; generalmente se lleva a cabo en un compañero que es más débil y la víctima está indefensa.

López *et al.* (2014:33), plantean que existen tres aspectos que caracterizarán las situaciones de acoso a las que la comunidad educativa se enfrenta: intencionalidad, asimetría de poder y repetición de la acción. En esta misma línea, Mendoza (2012: 7) plantea que las investigaciones sobre acoso escolar tienen criterios que lo distinguen: desequilibrio de poder (ya sea económico, social o físico), persistencia (es decir no se refiere a una situación que haya ocurrido de forma aislada, sino son episodios repetidos de violencia hacia un compañero) y conductas de maltrato (físico, emocional o incluso sexual).

Oñate y Piñuel, citado en Gómez, *et al.* (2007:168) también hacen referencia a la existencia de tres criterios diagnósticos que ayudarán a distinguir los casos que son de acoso escolar:

- La existencia de una o más conductas de hostigamiento intencionadamente reconocidas como tales.
- La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar.
- Duración en el tiempo, el cual irá afectando significativamente las áreas de vida del niño.

La violencia que se da en la escuela no es producto de un solo factor, Gómez, *et al.* (2007: 172) plantean las diferentes causas y circunstancias que provocan estas conductas, entre ellas se encuentran:

1. Características personales: influyen niveles de impulsividad, reactividad, temperamento, baja autoimagen, entre otros.
2. Características psicosociales: descarga de la tensión, satisfacción al sentirse dominante, mejora del autoconcepto, adquisición de poder y prestigio social.
3. Características sociales: familia, escuela, los iguales, medios de comunicación y la sociedad en general.

W. Perkins, Craig y M. Perkins (2011: 705) mencionan que a menudo el acoso ocurre más frecuentemente en ambientes académicos, por el hecho de que los adolescentes pasan una cantidad de tiempo considerable en la escuela o colegio, y además las instituciones educativas son ambientes en donde hay una interacción intensiva entre los pares. Según Gómez, *et al.* (2007:168) el acoso escolar es una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar. El término *bullying*, se podría traducir como “matonismo” ya que *bully* significa matón y *to bully* se refiere a intimidar con gritos y amenazas y maltratar a los débiles.

#### B. Papel del alumnado en el acoso escolar

El aula es un lugar donde se desarrolla un sistema complejo de relaciones, por lo que se ha considerado uno de los lugares más apropiados para reconocer la forma en que los estudiantes interactúan en su convivencia diaria, ya que no sólo comparten aspectos académicos, sino se da todo tipo de interacción social, donde se transmite valores y algunos comportamientos culturales (Arias, 2009:43).

Merlyn y Díaz (2012: 93) plantean que la problemática del acoso escolar, es eminentemente social, con implicaciones en diversas áreas como: individual, grupal, institucional y en donde hay tres actores directos (víctimas, agresor y observadores o espectadores) y otros actores indirectos como lo son los padres de familia, los profesores y el sistema educativo.

1. Agresores y su implicación en el acoso escolar. Dentro del proceso de acoso, se ha observado que los agresores tienen una personalidad agresiva tanto con los compañeros como con otras figuras de autoridad como padres o profesores, su actitud hacia la violencia es más positiva y se caracterizan por ser personas impulsivas que poseen una necesidad de dominar a otro (Prieto *et al.*, 2005: 1032).

El agresor manifiesta un temperamento agresivo e impulsivo, posee escasa empatía, escaso control de la ira, son autosuficientes, con altos niveles de autoestima y tienden a tener más fuerza física que sus compañeros (Rodríguez, 2009:53).

Nolasco (2012: 40) indica que se ha encontrado en diferentes estudios (Smith, Tallamendi, Cowi, Naylor, Chahuan, 2004) una serie de características que están presentes en el rol de agresor:

- «Tienden a hacer uso de la fuerza para la resolución de sus conflictos.
- Suelen mostrar una impulsividad muy alta.
- Muestran escasas habilidades sociales
- Poseen baja tolerancia a la frustración.
- Poseen una empatía que se encuentra muy baja, por lo que son incapaces de ponerse en la situación de sus víctimas.
- Suelen ser personas con muchos problemas para respetar límites y normas.
- Muestran incapacidad para la autocrítica.
- Suelen ser alumnos con rendimiento escolar bajo y la relación con sus profesores es negativa.
- Suelen ser percibidos por sus compañeros como personas arrogantes e intolerantes»

Olweus (1996) plantea que existen tres motivos por los cuales los agresores actúan de esta manera: Primero, los agresores tienen necesidad de tener poder y dominar a otros; segundo las

condiciones familiares en las cuales fueron criados los llevó a desarrollar cierta hostilidad hacia el ambiente; y en tercer lugar, existe un componente instrumental, es decir coaccionan a sus víctimas para que les provean dinero, o algún otro objeto de valor.

Oñate y Piñuel (2005: 39) plantean que con la edad, el tipo de acoso que va teniendo mayor lugar es el acoso habitual, es decir el que se da con frecuencia, y por lo tanto este cambio radical de pasar de la primaria a la secundaria es uno de los factores más preocupantes. Según ambos autores, en la escuela parece que hay un fracaso en la tarea de reducir el número de adolescentes que repiten las conductas de acoso escolar.

En cuanto a algunos factores socioemocionales, los agresores poseen una capacidad empática baja o que no ha sido totalmente desarrollada. La empatía es sintonizar de una forma espontánea y natural, con los pensamientos de otras personas, es decir ponerse en su lugar. Además de esto, la empatía permite entender nuestras propias emociones y ser concientes de uno mismo, cuanta más consciencia se tenga, mayor es la habilidad para detectar y comprender a los otros (Nolasco, 2012:37). Otra de las áreas que no han sido desarrolladas en los agresores, es la dificultad en el autocontrol de la ira y agresividad, por lo que tienen menor disponibilidad para llevar a cabo conductas no violentas de resolución de conflictos (Górriz, 2009: 53). Estas bajas habilidades en los agresores, muchas veces son predictores de su conducta.

Es importante mencionar que además de los factores ya mencionados, la familia también es un factor que contribuye a que estos estudiantes se comporten de manera agresiva. Los agresores, usualmente vienen de familias donde hay un ambiente hostil, con padres autoritarios que hacen uso de medidas disciplinarias severas, o bien son familias con pocas habilidades de resolución de problemas, poco afecto y apoyo emocional (Wong, 2009:86). Wong (2009:87), también menciona que en algunos estudios se ha encontrado que el conflicto entre los padres en el hogar, donde los hijos han sido expuestos a violencia doméstica, ha sido relacionado de manera directa con el acoso escolar.

Por otro lado, relacionado a los tipos de agresión que ejecutan los agresores, Merayo (2013:10) menciona los siguientes:

- Físico: incluye maltrato directo, que incluye aspectos como amenazas con armas y pegar; y maltrato indirecto como esconder cosas, romper cosas o bien robar. Ejemplo: bofetadas, golpes, patadas, pellizcos, empujones, extorsiones.

- Verbal: se divide en directo como insultos y colocar apodos; e indirecto como hablar mal de alguien. Ejemplos: insultos, burlas, apodos, menosprecios en público, resaltar defectos físicos, difusión de rumores y comentarios racistas.
- Psicológicas: el objetivo de este tipo de maltrato, es afectar emocionalmente y psicológicamente al niño, atacando su autoestima, incluye conductas como: intimidaciones, ridiculización, burlas, amenazas, hostigamiento, acoso a la salida del centro escolar.
- Exclusión social: incluye conductas como ignorar a alguien o no dejar participar en una actividad. Ejemplos: exclusión de un grupo, ruptura de la comunicación e interrelación con su red social, presentar una imagen negativa y distorsionada del niño ante su grupo de compañeros, manipulación social y coacción.
- Mixto (físico y verbal): se incluyen aspectos como amenazas con el fin de intimidar a alguien, obligar a hacer cosas con amenazas y acosar sexualmente.

En el ámbito educativo, el maltrato también se manifiesta de formas variadas, entre ellas se incluye la violencia física, en donde existe algún tipo de contacto material para producir daño; violencia verbal, en la que el daño se causa mediante la palabra; exclusión social, que incluye actos de discriminación y rechazo; y interrupción en el aula que se refiere a comportamientos con los que los alumnos causan dificultad para que el profesor pueda impartir sus clases.

Merlyn y Díaz (2012:99) realizó una investigación sobre el maltrato entre pares, para ello se administró el Autotest Cisneros a una muestra de 7992 niños y adolescentes entre 5 a 18 años, pertenecientes a 2do primaria a 4to bachillerato, los resultados reflejan que un 26.9% de la muestra reportó que las conductas de maltrato se dan con intensidad alta o muy alta (Merlyn y Díaz, 2012:108). En cuanto a los índices que obtuvieron niveles altos en el Autotest Cisneros, se obtuvo que las conductas de desprecio y ridiculización, coacción, intimidación y amenazas, y hostigamiento verbal se encontraban en un nivel de alerta; mientras que las conductas de exclusión y bloqueo social estaban en un nivel grave.

Actualmente también se habla de la violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que es principalmente por medio del teléfono móvil y el internet (Álvarez-García *et al.*, 2014:338), este tipo de violencia se le conoce como acoso cibernético. Este ciberacoso, reúne los tres elementos básicos del acoso escolar: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, sin embargo todo este se da a través de las Tecnologías de la Información,

y las acciones que se realizan son: subir imágenes indeseadas en las redes sociales, enviar comentarios y reenvío de la información a otras personas (Save The Children, 2014).

Como consecuencias para los agresores, estas están orientadas hacia su desadaptación escolar, y al extender sus conductas antisociales a otros ámbitos como la familia o hacia los profesores, e incluso llegar a involucrarse en las drogas (Cerezo, 2008: 358). Jimenez (2007:134) sostiene que estos alumnos, suelen estar más implicados en el consumo de bebidas alcohólicas, y menciona que en la adultez, existe mayor probabilidad que se desenvuelvan como cónyuges y padres maltratadores. Uno de los efectos más llamativos en los agresores, es la incorporación a la delincuencia en un futuro (Jimenez, 2007:135) el acoso escolar es un escenario temprano a la conducta antisocial. En los agresores, sus habilidades de inteligencia emocional continuarán siendo las mismas, ya que tendrán falta de empatía, poca culpabilidad, baja tolerancia a la frustración y escasas habilidades sociales. Wong (2009:90) indica que en un estudio realizado en el Medio oriente con 870 niños de tercer grado primaria, se obtuvo que quienes tenían un papel de agresor en el acoso escolar, tenían un 25% de probabilidad de tener un record criminal al llegar a los 30 años, en comparación con un 5% de probabilidad que tenían quienes no eran agresores.

2. Víctimas del acoso escolar. Adicionalmente, las víctimas se caracterizan por tener baja autoestima, pérdida de confianza en sí mismos, tendencia al aislamiento y mantienen un rechazo hacia la escuela (Prieto *et al.*, 2005: 1033). Son menos fuertes, menos agresivos y muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. En ocasiones poseen rasgos visibles que los agresores toman como burla, por ejemplo color de piel, uso de lentes o alguna discapacidad física o problema de aprendizaje (Rodríguez, 2009:53).

Wong (2009:42), plantea que existen dos tipos de víctimas: pasivas y provocativas. Las víctimas pasivas, son estudiantes que son vistos como inseguros, callados, ansiosos y sensibles, además cuando son atacadas por los agresores, su respuesta tiende a ser el retraimiento o el llanto. El segundo tipo de víctimas es menos común, estos son los estudiantes que se caracterizan por tener reacciones agresivas y se tratan de defender después de que son atacados o molestados.

Wong (2009:46), menciona un estudio realizado por Hazler *et al.* en donde 14 expertos sobre el tema de acoso escolar clasificaron las principales características que tienen las víctimas, algunas de estas son:

- Consideran que no pueden controlar su ambiente

- Bajas habilidades sociales
- Bajas habilidades para relacionarse socialmente
- Menos populares que otros compañeros
- Tienen temores sobre su persona
- Se culpan a sí mismos por sus problemas
- Se aíslan socialmente
- Tienen miedo de ir a la escuela/colegio
- Físicamente son más pequeños y con menor fuerza que sus compañeros
- Se les dificulta la comunicación cuando se encuentran en situaciones de estrés
- Tienen un bajo autoconcepto
- Creen que otros son más capaces de manejar las situaciones que se presentan
- Dificultad de llevarse bien con sus compañeros de clase

Oñate y Piñuel (2005: 18), plantean que los niños que son acosados entran en una espiral de daño y reacciones por el hostigamiento, llevando a que desarrollen sentimientos de culpa, baja autoestima e introversión social. Algunas de las dificultades o problemas que pueden presentar las víctimas de acoso son: miedo a asistir al colegio, depresión, problemas de adaptación a la institución educativa, trastornos de ansiedad, déficit en habilidades sociales, entre otros.

Al igual que en los agresores, las víctimas tienen ciertos aspectos socioemocionales que no han sido desarrollados y que le llevan a terminar en este rol del acoso escolar. Además de las características antes expuestas, Górriz (2009:54) menciona que las víctimas suelen tener una red social muy limitada, presentando retraimiento social, miedo a establecer nuevas relaciones y con tendencia a manifestar emociones como tristeza o en algunas ocasiones ira. Adicional a las pocas habilidades sociales que tienen, su autoestima es baja y su autoconciencia también, por lo que suelen tener creencias como que merecen el maltrato recibido y que son incapaces de controlar los ataques de acoso. También es importante mencionar el término de indefensión aprendida, ya que al hacer mención de las agresiones que recibe la víctima, esto crea la expectativa de ser blanco de futuros ataques, ya que el estudiante deja de responder porque sus actos no generan posibilidad de un cambio (Fernández, 2013: 11).

Las consecuencias para las víctimas, se presentan en un continuo que puede ir desde la pérdida de la capacidad de establecer relaciones con otros, hasta llegar a tener el deseo de desaparecer o bien tener un deseo de venganza (Cerezo, 2008:357). Trautmann (2008:14) señala que quienes

son víctima del acoso, presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases, deterioro en el rendimiento escolar, además presentan más problemas de salud somática en comparación a otros compañeros y en la adultez puede ser común que tengan un mayor desajuste psicosocial. A largo plazo, y relacionado al área de inteligencia emocional, las víctimas suelen tener una baja autoestima y autoconsciencia, lo que puede incrementar síntomas psicósomáticos que luego terminan como problemas psiquiátricos. Además, una de las consecuencias más preocupantes, es la ideación y ejecución del suicidio (Jiménez, 2007:134). Salmivalli (s.f) menciona un metaanálisis, realizado por Card (2003) en donde se encontró que las víctimas tienden a tener problemas internalizados, evitan ir al colegio, tienen un rendimiento académico bajo, tienen pocos amigos y las calidades de sus amistades son bajas.

3. Espectadores del acoso escolar. Generalmente, los alumnos conocen sobre la existencia de problemas de malos tratos entre compañeros y conocen quiénes son los agresores. En ocasiones se puede producir un contagio social que hace que se inhiba la ayuda por parte de los alumnos que observan y esto puede fomentar a que haya participación por parte de estos en la conducta del maltrato. Además de esto, los alumnos que son obligados a callar e ignorar la violencia de un tercero sobre otro, están asumiendo un grado de culpa que tendrá consecuencias para todos (Rodríguez, 2009:54).

Los espectadores, los alumnos a los que se hacía referencia anteriormente, son el tercer grupo de los actores del acoso escolar, y estos son aquellos que se encuentran inmersos en el clima de las agresiones y actúan de forma pasiva ocultando el problema e incluso llegando a favorecer y reforzar el conflicto (Prieto *et al.*, 2005: 1033).

Los espectadores conocen la situación, pero muchos no intervienen o bien hay otros que no conocen lo que está sucediendo. Dentro de esto, Nolasco (2012:42) también menciona dos tipos:

- Defensores: ayudan o intentan ayudar a la víctima.
- Espectadores: no se involucran en la situación.

Salmivalli (2010: 114) menciona que dentro de los espectadores hay cuatro roles diferentes: asistentes del agresor, son los estudiantes que se mantienen junto al agresor; reforzadores del agresor, son los estudiantes que proveen retroalimentación positiva por medio de las risas o incentivos verbales; defensores de la víctima, ayudan a la víctima después del episodio de agresión, y por último los observadores, que son quienes se quedan sin hacer nada al presenciar el acto.

Las investigaciones tienden a enfocarse más en las víctimas o en los agresores, y han dejado a un lado a estos actores, quienes son parte del conflicto y es importante preguntarse qué sentido le otorgan estos estudiantes a la agresión y a la actitud de las víctimas (Castillo-Pulido, 2011: 419). Sin embargo, Salmivalli (2010:114) indica que la influencia que los espectadores pueden tener en el acoso escolar está comenzando a ser estudiada, ya que algunas investigaciones han demostrado que mientras mayor sea el apoyo de los estudiantes hacia el agresor, mayor número de episodios de acoso ocurrirán; pero por el otro lado, cuando hay un mayor número de estudiantes defensores de la víctima, el efecto será al contrario, es decir habrá un menor número de episodios de acoso.

Dentro de los espectadores, se debe hacer mención a los docentes, quienes según Torres (2010:243) tienen un papel en las situaciones de violencia escolar en la institución educativa. La autora, menciona que el docente debe ser un agente transformador que promueva actitudes de convivencia y por lo tanto no debe estar ajeno a la problemática del contexto. Además, los docentes deben conocer a cada uno de sus estudiantes e implementar con ellos estrategias que ayuden a prevenir cualquier condición que pueda generar violencia, como por ejemplo: prácticas reflexivas, motivación y trabajo en equipo.

Al hablar sobre los espectadores, algunas estrategias que deberían ser tomados en cuenta para desarrollar la inteligencia emocional en ellos, deben enfocarse en la prevención de conductas agresivas por medio de la enseñanza de habilidades socio-emocionales y resolución de conflictos interpersonales (Bradshaw, 2015: 327).

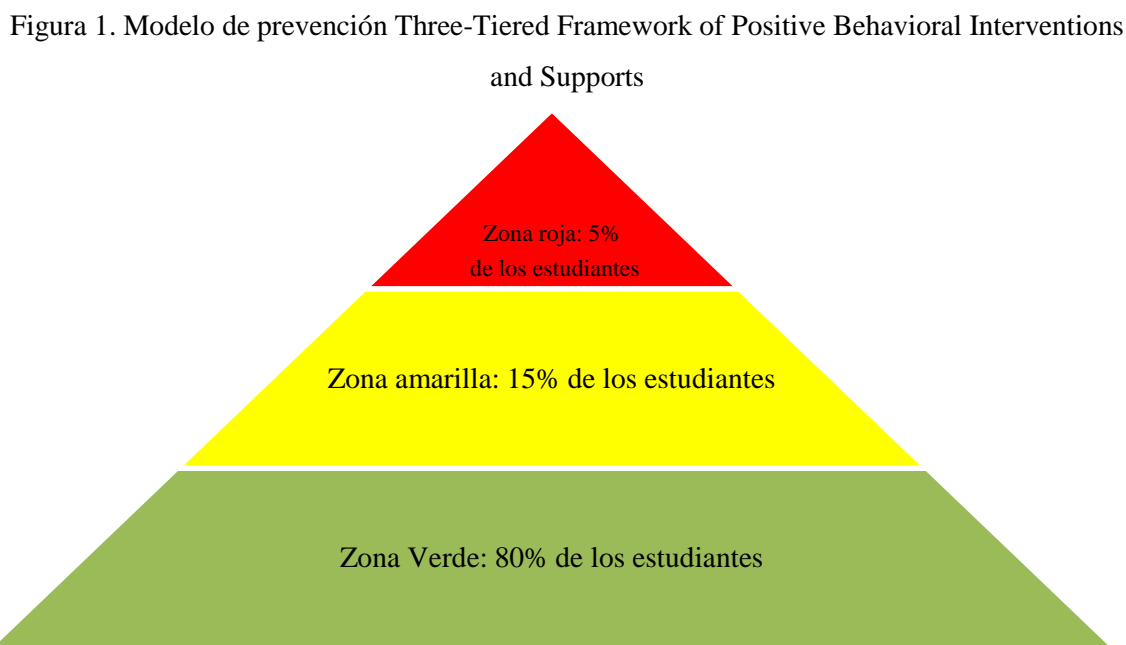
Las investigaciones han empezado a comprobar que los espectadores también son víctimas de consecuencias emocionales y sociales. Los observadores muchas veces observan lo que sucede pero no lo comprenden lo suficiente como para realizar alguna intervención y esto puede llevar a que tengan ciertos sentimientos como miedo, tristeza, indiferencia e incluso pueden llegar a desensibilizarse ante el fenómeno, después de estar expuestos constantemente a la violencia (Jiménez, 2007:135). Para Trautmann (2008) las consecuencias para los testigos del acoso escolar, son el valorar la agresión como un hecho respetable, desensibilizarse ante el sufrimiento de los demás y reforzamiento del individualismo. Además, el autor menciona que una proporción elevada de alumnos indican que los profesores, que también se consideran observadores, no intervienen en las situaciones de acoso y que algunos profesores no tienen interés por poner fin a este fenómeno.

### C. Prevención del acoso escolar

La prevención se debe abordar teniendo en cuenta a los niños y niñas, el centro educativo, las familias y administraciones. Es importante que el trabajo esté dirigido a promover las habilidades sociales como:

- Empatía: para promover el reconocimiento de emociones de los demás, se considera necesario para el agresor, ya que tiene poca capacidad de ser empáticos.
- Asertividad: dirigido hacia víctimas y espectadores, ya que son ellos quienes deben comunicar las agresiones.
- Pensamiento crítico: para formentar la toma de decisiones.
- Evaluación de las consecuencias: de sus comportamientos, teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y a largo plazo.
- Competencias de autoprotección: este va dirigido hacia las Tecnologías de la Información, por los riesgos que también pueden tener los estudiantes por ese medio (Save The Children, 2014: 29).

Bradshaw (2015: 325), plantea que es recomendable que las instituciones educativas tomen un modelo llamado *Three-Tiered Framework of Positive Behavioral Interventions and Supports*, este actúa a diferentes niveles, como se muestra en la Figura 1:



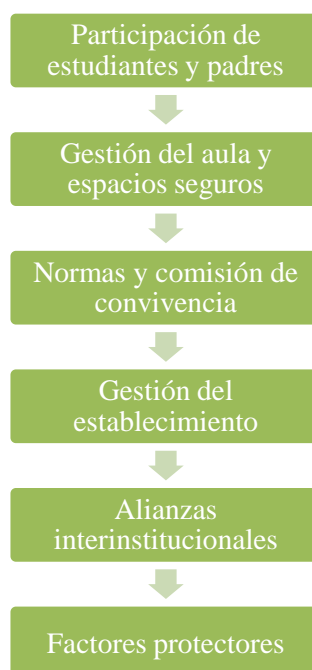
Fuente: Re-elaboración basada en Bradshaw (2015:325)

El modelo actúa en diferentes niveles, la zona verde corresponde a la implementación de un programa universal, es decir para toda la población educativa; la zona amarilla es para un grupo más selecto, debido a que están más afectados o no respondieron de forma adecuada al programa universal; y por último la zona roja es para estudiantes que requieran una intervención individualizada por algún comportamiento disruptivo que presenten.

En Guatemala, el Ministerio de Educación ha realizado una diversidad de aportes e insumos para abordar el tema del acoso escolar, en el año 2015 se propone un Modelo Pedagógico para la prevención de la violencia y convivencia pacífica a nivel del aula y centro educativo. Este modelo que se propone, tiene como fundamento los lineamientos establecidos en el Curriculum Nacional Base (CNB) y se establece que el docente, los padres de familia y cualquier persona adulta que esté asociado al estudiante, sea parte del modelo de prevención de la violencia (Palala, 2015:12).

El modelo se puede concebir como un tren que contiene varios vagones, cada uno de estos vagones corresponde a los elementos del modelo que una institución educativa debería tener para prevenir la violencia, estos elementos se presentan en la Figura 2:

Figura 2. Elementos del modelo de prevención establecido para trabajar la violencia



Fuente: Elaboración propia, tomando como base Palala (2015:18).

#### D. Tipos de intervención del acoso escolar

Las políticas preventivas y líneas de intervención que algunos han seguido, parecen estar logrando detener el avance de los comportamientos violentos entre los alumnos e incluso algunos han alcanzado ciertos éxitos parciales al lograr disminuir las conductas de abuso, sin embargo a pesar de estos avances, los resultados aún son insuficientes y mientras el problema siga existiendo se debe seguir buscando soluciones, tomando como base aquellas que han sido eficaces (Caballero, 2010:158).

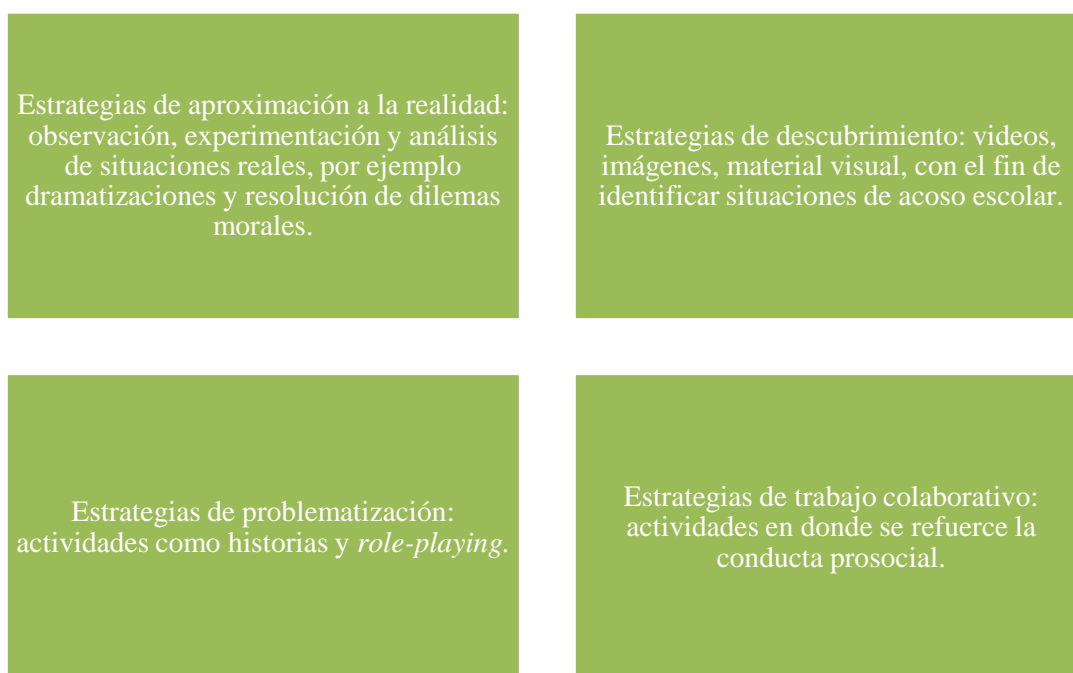
Cook *et al.* (2010: 75), realizaron un meta análisis donde buscaban sintetizar cuáles eran los predictores del acoso escolar tanto en los agresores como en las víctimas. Se encontró que en los agresores algunos predictores eran: actitudes negativas hacia los demás, dificultad para resolver problemas con otros, ambiente familiar hostil, influencias negativas de su entorno. Para las víctimas, se encontraron los problemas internalizados, falta de habilidades sociales, autoconcepto negativo, sus ambientes son negativos y han sido rechazados en diferentes contextos. El estudio que realizó Cook y sus colegas, propone al final que estos predictores deben ser utilizados para la creación e implementación de intervenciones, ya que por ejemplo la habilidad para resolver problemas sería un componente necesario.

Son diversas las intervenciones que se han llevado a cabo para reducir el fenómeno del acoso escolar, cada una con diferente metodología; además también existen propuestas sobre cómo abordar el acoso escolar. Caballero (2010:159) plantea un acercamiento al conflicto desde una vertiente preventiva con el fin de evitar actos violentos, y otra vertiente de intervención enfocada a la acción inmediata cuando ya ha estallado un conflicto. Caballero (2010), menciona a Acosta (2006) , ya que este investigador postula que para una buena convivencia escolar se requiere la existencia en el alumnado de: cohesión grupal, gestión democrática de normas, trabajo sobre regulación de conflictos, educación emocional y en valores.

Es importante tomar en cuenta que las intervenciones deben ir dirigidas no solo hacia la víctima, sino también a los demás involucrados como agresores y espectadores. Roberts (2011:76) plantea que en los centros educativos, el personal tiene un rol muy importante para prevenir el acoso escolar, y por lo tanto se ven involucrados en la implementación de intervenciones en el aula; además, el fenómeno del acoso escolar tiende a ser menor cuando la institución habla del problema con los estudiantes y cuando muestran un interés por poner un alto, y realizan intervenciones cuando se da el conflicto.

Leganés (2013:28), plantea una propuesta de intervención que está más dirigida hacia los espectadores, por medio de la conducta prosocial a través de su empatía, los cuales son elementos de la inteligencia emocional. La autora propone hacer uso de ciertas estrategias didácticas que se muestran en la Figura 3:

Figura 3. Estrategias didácticas para intervenir con los espectadores del acoso escolar



Fuente: Elaboración propia, tomando como base a Leganés (2013:28)

Gairín, Armengol y Silva (2013:31) indican que se deben implementar algunas prácticas por parte de los directivos de la institución escolar, para lidiar con el acoso escolar, estas prácticas se describen a continuación:

- Sensibilización: implica acercarse al alumnado con el fin de hacerlos reflexionar sobre la importancia de la convivencia. Puede hacerse por medio de material audiovisual, estudios de caso y actividades para trabajar sentimientos y valores.
- Formación: se les debe explicar a los alumnos, todos los roles de los implicados en el acoso escolar, las consecuencias, y estrategias para saber cómo actuar ante casos de violencia.
- Desarrollar un plan de habilidades sociales
- Difusión: potenciar mensajes coherentes entre los miembros de la comunidad educativa.

Farrington y Ttofi (2009: 21), realizaron un trabajo de investigación que tenía por objetivo hacer una revisión de la efectividad de diferentes programas que fueron diseñados en diferentes países de Norte América y de Europa, que tenían como fin reducir el acoso escolar. En la Tabla 1, se presentan algunos de los programas implementados y su descripción:

Tabla 1

*Descripción de programas realizados por diferentes autores*

Nombre del programa	Descripción
<i>Bulli and Pupe</i> (Italia) Baldry y Farrington (2004)	Programa de intervención en el cual se trataba el tema de acoso escolar y violencia familiar, este tenía como objetivo promover la concientización de la violencia y sus efectos negativos, en alumnos de 10 a 16 años. Se utilizó 3 videos y un folleto, que tenía una parte donde se hablaba sobre el maltrato entre iguales y en una segunda parte se hablaba de la violencia familiar. Se llevó a cabo una sesión por semana, los maestros brindaban un espacio para discutir los problemas que tenían con sus compañeros; se encontró que fue más efectivo en secundaria ya que los alumnos tenían buenas habilidades cognitivas e interpersonales.
<i>Seattle trial of the Olweus Program</i> (Estados Unidos)	El objetivo de este programa fue incrementar la relación entre pares y promover un ambiente escolar positivo y seguro, se realizó con alumnos de sexto a octavo grado. Para llevar a cabo el programa se tomó en cuenta a toda la comunidad educativa, se creó un comité coordinador, reglas claras para establecer lo que se esperaba de los estudiantes en cuanto a comportamiento, e incluía la vigilancia escolar, que tenía por objetivo identificar conductas de acoso.
<i>Befriending Intervention Program</i> (Italia) Menesini 2003	Este programa tenía por objetivos: reducir los episodios de acoso escolar por medio de la concientización del problema en los agresores; promover la ayuda por parte de los espectadores; e incrementar la calidad de las relaciones interpersonales del grupo. El grupo de alumnos con quien se realizó, abarcaban de los 11 a los 14 años. Se realizaron actividades que promovían las habilidades sociales, se seleccionó en cada aula a 3 alumnos apoyo a quienes se les brindo apoyo para saber como interactuar con otros. Se organizaron circle meetings, en donde los maestros identificaban necesidades de las víctimas de acoso. En la última fase del programa, los niños que fueron seleccionados para

Continuación Tabla 1

Nombre del programa	Descripción
	brindarles herramientas para interactuar con otros, les enseñan a otros compañeros de clase para que en un momento dado todos conozcan cómo actuar ante una problemática.
<i>Project Ploughshares Puppets for Peace</i> Canada Beran y Shapiro (2005)	Este fue un programa que tenía por objetivo educar a los estudiantes de nivel primario sobre el acoso escolar y la resolución de conflictos. Para este, dos personas manejaron a los títeres, los cuales relataban una historia que incluía aspectos directos e indirectos del acoso escolar, y se buscaba una solución satisfactoria para este conflicto. Al finalizar se realizaba una discusión con los alumnos y se les enseñaba el modelo de Los cuatro pasos, para lidiar con el acoso escolar: ignorar, decir “alto”, caminar hacia otro lado y traer ayuda.
<i>Social Skills Group Intervention</i> Estados Unidos De Rosier y Marcus (2005)	Esta intervención estaba dirigida hacia las víctimas, los estudiantes rechazados y estudiantes con ansiedad. En el programa se hizo uso de técnicas de aprendizaje social y cognitivo-conductual, para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y a construir relaciones interpersonales positivas. Cada sesión, incluía un tiempo de teoría, mezclado con práctica con role-playing u otras actividades. En total fueron 8 sesiones, una por semana con duración de una hora.

Fuente: Elaboración propia, basada en Farrington y Ttofi (2009:108).

#### E. Inteligencia emocional y sus modelos teóricos

El término de Inteligencia Emocional, hace referencia a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar correctamente las emociones tanto las propias como las de los demás. Su importancia está en que es un elemento que ayuda a administrar las emociones para que éstas trabajen a favor de la persona (Garaigordobil y Oñaderra, 2010: 244).

Una de las primeras definiciones de este término fue establecida por Mayer y Salovey (1997), quienes la definían como la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propias y de otros, para discriminar y utilizar esta información para pensar y actuar (Mayer y Salovey, 1997:10). Sin embargo, en un artículo más reciente estos mismos autores la definen como la capacidad de razonar sobre emociones, que incluye habilidades para percibir, entender y regular las mismas con el fin de promover crecimiento intelectual y emocional (Mayer, *et al.* 2004: 197).

Otros de los autores que más han estudiado el tema de la inteligencia emocional, han brindado diferentes definiciones. Por un lado, Goleman (2000) describe la inteligencia emocional como la habilidad de manejarnos a nosotros mismos, y a nuestras relaciones interpersonales por medio de cuatro componentes: auto conciencia, manejo propio, conciencia social y manejo de las relaciones. Bar-On (2006:14) plantea otra perspectiva, mencionando que la inteligencia emocional es un conjunto de competencias emocionales y sociales; habilidades, y facilitadores que determinan qué tan efectivamente podemos entender y expresarnos, entender y relacionarnos con otros, y hacer frente a las demandas que tenemos día a día.

Mayer, Caruso y Salovey (2000:269) plantean que la inteligencia emocional debe cumplir con ciertos criterios para ser considerada como una inteligencia como tal. Estos criterios pueden ser divididos en tres aspectos: conceptual, correlacional y de desarrollo:

- El primero, pone de manifiesto que la inteligencia emocional debe describir habilidades en lugar de comportamientos.
- En segundo lugar, debe definir una serie de habilidades que estén relacionadas de forma moderada entre ellas.
- Por último, estas habilidades deben incrementar con la edad.

Según los autores, se ha encontrado evidencia que la inteligencia emocional sí cumple con estos tres criterios, para ser considerada una inteligencia como tal.

Es importante mencionar que hasta finales de la década pasada se comenzaron a dar los primeros pasos firmes en la evidencia empírica de los efectos que la inteligencia emocional puede tener en las personas. Actualmente, se han realizado estudios que tienen por objetivo demostrar cómo la inteligencia emocional determina nuestros comportamientos y en qué áreas de la vida tiene mayor influencia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004:3). Se ha encontrado que la inteligencia emocional, es un predictor importante en cuanto a buenas relaciones sociales, desempeño en el trabajo, y buena salud mental y física (Mayer, Roberts y Barsade, 2008: 509).

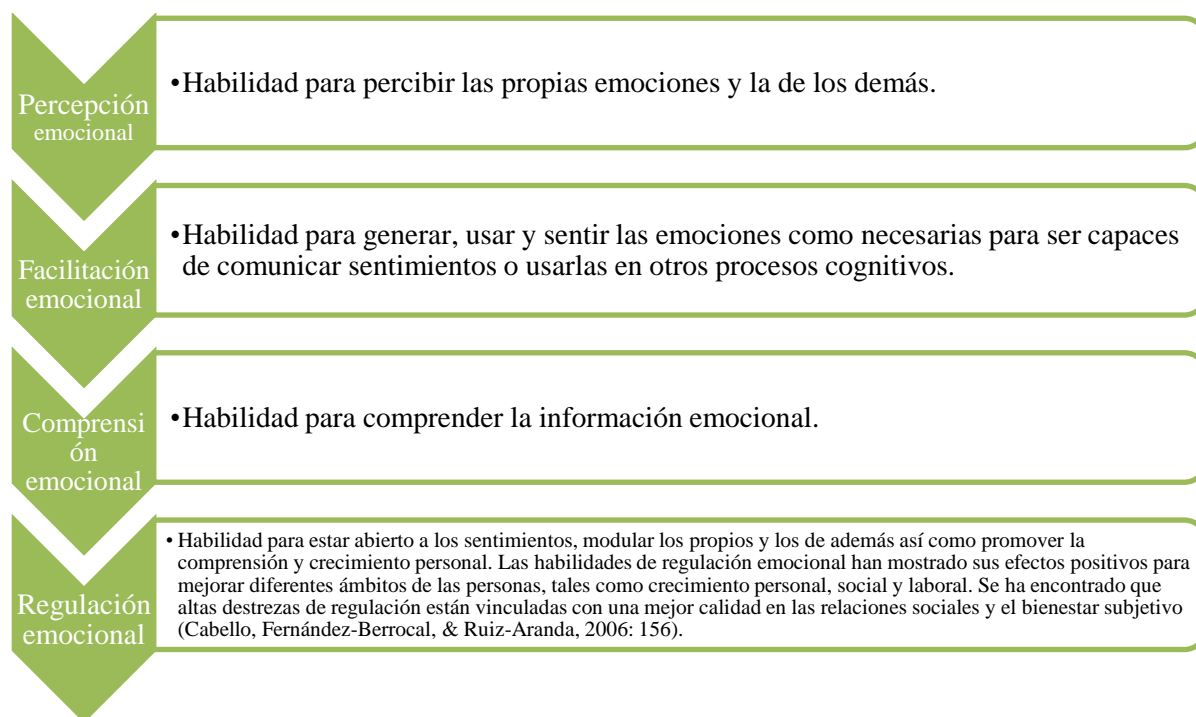
Tras la aparición del concepto de Inteligencia emocional en 1990, han transcurrido más de 20 años en los cuales se ha ido desarrollando diferentes modelos y medidas de la inteligencia emocional, estos se pueden describir en dos: modelos mixtos, los cuales mezclan habilidades mentales con rasgos de comportamiento y personalidad; y modelos de habilidad que se centran en las habilidades mentales que permiten hacer uso de la información que nos proporcionan las emociones para así poder mejorar el pensamiento cognitivo (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos,

Extremera y Augusto, 2012:5). Bar-On (2006:14) menciona que son tres los modelos que actualmente tienen mayor relevancia: a) Modelo de Mayer y Salovey, b) Modelo de Goleman y c) Modelo de Bar-On.

1. Modelo de habilidades de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. El modelo de Mayer y Salovey, se encuentra dentro de los modelos de habilidad (Fernández y Extremera, 2005:67). Los autores Mayer, *et al.* (2004:1999) mencionan que han encontrado conveniente dividir las habilidades de la inteligencia emocional en cuatro áreas: percibir emociones, usar las emociones para facilitar el pensamiento, entender emociones y manejar las emociones.

Extremera, *et al.* (2004<sup>a</sup>:61) mencionan que el modelo teórico de los autores Mayer *et al.* (1997), está compuesto por cuatro habilidades básicas que son descritas en la Figura 4:

Figura 4. Habilidades básicas del modelo teórico de Mayer y Salovey



Fuente: Elaboración propia, tomando como base Extremera y Fernández-Berrocal (2004a:61).

Los cuatro elementos del modelo están posicionadas de cierta forma, en donde se expone desde las habilidades más básicas, a los procesos más complejos, por lo que las habilidades de percepción se desarrollan a una edad relativamente temprana, mientras que las habilidades más complejas como la regulación emocional, se van desarrollando e integrando en la adultez (Mayer,

*et al.* 1997:10). A continuación en la Tabla 2, se exponen las cuatro ramas del modelo y sus diferentes dimensiones:

Tabla 2  
*Ramas del modelo de Mayer y Salovey*

Regulación de las emociones para promover crecimiento intelectual y emocional				
Inteligencia emocional	Habilidad para estar abierto a los sentimientos tanto positivos como negativos	Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.	Habilidad para monitorear las emociones en relación a uno mismo y a los demás, así como reconocer su influencia.	Habilidad para manejar las emociones propias y de otros, sin minimizarlas o exagerarlas.
Comprensión y análisis de las emociones: Conocimiento emocional				
	Habilidad para etiquetar las emociones y reconocer relaciones entre palabras y emociones.	Habilidad para interpretar las relaciones entre emociones y situaciones que la obedecen.	Habilidad para entender sentimientos complejos: sentir dos emociones al mismo tiempo.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
La emoción como facilitadora del pensamiento				
	Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio.	Las variaciones emocionales, cambian la perspectiva de cada persona, llevándolo a ser optimista, pesimista y considerado otros puntos de vista.	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.

Continuación Tabla 2

Percepción, evaluación y expresión de la emoción			
Habilidad para identificar emociones propias, pensamientos y estados fisiológicos.	Habilidad para identificar emociones en otras persona, objetivos, diseños, conductas, lenguaje, entre otros.	Habilidad para expresar emociones de forma adecuada y las necesidades asociadas a los mismos.	Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Fuente: Mayer, *et al.* (1997:11)

El modelo de Mayer y Salovey ha sido reformulado en sucesivas ocasiones, los autores han realizado aportes y con esto han mejorado el modelo, hasta consolidarlo como uno de los más utilizados (García y Giménez, 2010:47). Además, es el enfoque teórico que ha generado el mayor número de investigaciones publicadas en revistas científicas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006:8).

En cuanto a los instrumentos que se utilizan, desde el enfoque de Mayer y Salovey, se encuentran: medidas de autoinforme y medidas de ejecución. Las medidas de autoinforme, fueron las primeras herramientas creadas con el fin de evaluar la inteligencia emocional, dentro de estas se encuentra el *Trait Meta-Mood Scale*, desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995; sin embargo en el 2004 Fernández-Berrocal y Extremera realizaron una versión reducida y modificada llamada TMMS-24 el cual se divide en tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones (Fernández y Extremera, 2005:74). Por otro lado, las medidas de ejecución, se desarrolló el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) compuesto por 141 ítems y que mide los cuatro factores del modelo.

2. Modelo de inteligencia emocional, por competencias de Goleman. El término Inteligencia Emocional, fue tomando mayor relevancia y fue muy conocido debido a que Daniel Goleman lo definía en uno de sus libros en 1995, resaltando la importancia que esta habilidad tenía en un gran número de áreas de nuestra vida (Fernández y Extremera, 2006:9). Goleman (1998:33) define una competencia emocional como una capacidad que es adquirida, y que está basada en la inteligencia emocional, dando como resultado un desempeño laboral sobresaliente. El modelo de Goleman, que se encuentra dentro de los modelos mixtos, posee cinco

componentes: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales; este modelo ha sido muy utilizado en el ámbito organizacional, laboral y escolar (García y Giménez, 2010:47). Sin embargo, estos componentes pertenecen al primero libro de Goleman en 1995; el segundo libro surgió en 1998 y en él se plantea que el modelo tiene cuatro dimensiones esenciales y cada una de estas está compuesta por competencias, las dimensiones según Goleman (2000: 80) son:

- Autoconciencia: esta dimensión incluye la habilidad de reconocer los sentimientos propios y reconocer cómo estos afectan el propio desempeño. También se incluye la habilidad de reconocer las fortalezas y debilidades que la persona tiene y la autoconfianza.
- Conciencia social: esta dimensión está conformada por la empatía, para darse cuenta de los estados emocionales y necesidades de los otros; y por la habilidad de identificar las emociones de los grupos en que la persona esté interactuando.
- Manejo propio: dentro de esta dimensión hay diferentes competencias como autocontrol emocional, el ser cuidadoso, disciplinado, y atender a las diferentes responsabilidades que se tenga. La adaptabilidad también forma parte del manejo propio, es la capacidad de estar dispuesto a nueva información o formas de trabajo. Por último, se incluye la iniciativa, que es actuar antes de ser forzado por eventos externos.
- Manejo de las relaciones: esta última dimensión, incluye la habilidad de manejar las emociones de las personas con las que se está interactuando; la forma de comunicarse con otros; resolución de conflictos interpersonales; liderazgo para poder dirigir a otros; y por último, la colaboración y trabajo en equipo.

3. Modelo de la Inteligencia Emocional y Social de Bar-On. Este modelo, define la inteligencia emocional como una serie de competencias y habilidades sociales y emocionales, que determinan qué tan efectivamente: nos entendemos y nos expresamos, entendemos y nos relacionamos con otras personas, y hacemos frente a diversas demandas día a día (Bar-On, 2006:14).

Tras brindar una definición de inteligencia emocional, Trujillo y Rivas (2005:18) señalan que bajo el modelo se distinguen cinco factores que a su vez se subdividen en quince subcomponentes:

- Intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, independencia y auto actualización.

- Interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
- Adaptabilidad: solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- Manejo de estrés: tolerancia al estrés, control de impulsos.
- Estado anímico general: felicidad, optimismo.

El Inventario del cociente emocional de Bar-On (EQ-i), es una medida de autoinforme que provee un estimado de la inteligencia social-emocional, y ha sido uno de los más utilizados a la fecha. El instrumento contiene 133 items que están formulados como oraciones cortas, y se contesta en una escala de 1 a 5; se puede aplicar a individuos desde los 17 años de edad y toma aproximadamente 40 minutos en ser completado. Las escalas de este instrumento son 5: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general. En cuanto a los resultados, mientras más alto sea el punteo, mejor será la predicción de un funcionamiento efectivo en las demandas diarias que la persona tenga; mientras que por otro lado, los punteos bajos reflejan inhabilidad de manejar problemas emocionales, sociales y/o conductuales (Bar-On, 2006:15).

4. Bases neuronales de la empatía. La empatía se ha encontrado muy relacionada con el acoso escolar, ya que esta es la capacidad de experimentar los estados emocionales de otras personas, por ello es crucial en las relaciones sociales. Moya-Albiol (2010:89), menciona que en las últimas décadas se ha resaltado la importancia de la empatía en la disposición prosocial de las personas y su función inhibitoria de la agresividad. Esta capacidad, ha llegado a ser estudiada desde el punto de vista de la neurociencia, con la aparición de las neuronas espejo, que se encuentran ubicadas en las áreas promotoras del cerebro, ya que estas están involucradas en el comportamiento de las otras personas.

Un individuo reconoce las emociones de otros, que generalmente son expresadas por gestos corporales o faciales, mediante la representación interna de dichas emociones y mediante la imitación. De esta manera, empatizamos con otros porque existe un mecanismo que proporciona una base funcional esencial para la empatía. La corteza temporal superior y la frontal inferior son áreas del cerebro críticas para la representación de la acción y están conectadas al sistema límbico (Moya-Albiol, 2010: 93).

Nolasco (2012:49), realizó un estudio en Chile sobre la empatía y su relación con el acoso escolar, en el cual la muestra fue de N=196 alumnos y alumnas de Educación Secundaria. Para el

estudio se utilizó el Índice de empatía para niños y adolescentes (IECA) de Bryant (1982) y el Cuestionario de Acoso Escolar (CAME), de Rigby y Bagshaw (2003). En sus resultados, encontró que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir que cuanto menor sea la empatía de la persona, mayor será el grado de acoso escolar y viceversa, sin embargo no es una correlación lo suficientemente intensa como para predecir una de ellas a través de la otra, pero sí hay una vinculación entre ambas.

Galvis (2014: 51), menciona que el desarrollo de experiencias educativas que estén dirigidas hacia el fomento de procesos empáticos que permitan a los estudiantes comprender sus propias emociones y sentimientos, así como también de los demás, permitirá tener entornos educativos menos amenazantes y que permitirán un mejor desarrollo de los aspectos sociales y cognitivos de los estudiantes.

#### F. Inteligencia emocional en el ámbito educativo y su relación con el acoso

Trujillo y Rivas (2005:19) mencionan que en cuanto a los modelos de habilidades, se ha observado que los autores más reconocidos en el ámbito educativo son Mayer y Salovey y Fernández-Berrocal *et al.*

Fernández y Extremera (2005:65) plantean que las instituciones han reconocido que además de la formación académica e intelectual que se les brinda a los niños y adolescentes, es necesario que se impartan otras áreas no relacionadas con lo cognitivo, y por ello ha surgido la importancia del aprendizaje de aspectos emocionales y sociales. En el contexto escolar los alumnos se enfrentan a diario con situaciones en donde deben recurrir al uso de habilidades emocionales para así poder adaptarse de forma adecuada a la institución educativa (Fernández y Extremera, 2005:68)

Cerón, Pérez e Ibañez (2011:52) mencionan que la inteligencia general explica una parte del éxito académico u ocupacional, lo cual deja el resto para ser explicado por otros factores, como la inteligencia emocional. Dentro de esta misma línea, Jiménez y López (2009:71) señalan que numerosos autores han sugerido que la adquisición de destrezas emocionales sea un prerrequisito que los estudiantes deben dominar, antes de acceder al material académico tradicional que se suele presentar en las clases; de esta manera las destrezas que vayan adquiriendo pueden ayudar a ofrecer una respuesta a las demandas actuales de la sociedad y que les permitirán a los niños llevar una vida adulta de forma exitosa.

Las carencias en habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Existen cuatro áreas fundamentales que están afectadas por la falta de la inteligencia emocional: déficit en niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminución en la calidad de relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias (Extremera, *et al.* 2004:4). Todas estas, se encuentran relacionadas con las causas o consecuencias del acoso en ambientes escolares, tanto para las víctimas, como para los agresores y los espectadores.

Los efectos específicos de la educación emocional tienen resultados importantes como: mejora de la autoestima y el auto concepto, que repercute en mejorar las habilidades sociales, relaciones interpersonales más satisfactorias, menor conducta antisocial, disminución de los índices de violencia y agresiones, menor número de suspensiones de clase, mejor adaptación social, escolar y familiar, y mejora del rendimiento académico. Por lo que se puede mencionar que considerar la inteligencia emocional en el ámbito educativo, no sólo trae beneficios en el área social y personal, sino también en otras áreas como lo académico (Jiménez y López, 2009:74).

García y Giménez (2010:45) mencionan que la inteligencia emocional se basa en el desarrollo de ciertos principios o competencias, que según los autores, darán lugar a una mayor o menor inteligencia emocional. Los principios son:

- Autoconocimiento: capacidad de conocerse a uno mismo, conocer fortalezas y debilidades.
- Autocontrol: capacidad para controlar los impulsos y mantener la calma.
- Auto motivación: habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin ser impulsado por otras personas.
- Empatía: competencia para intentar comprender las situaciones que otros atraviesan.
- Habilidades sociales: capacidad para relacionarse con otras personas.
- Asertividad: es la capacidad de poder defender las propias ideas.
- Pro actividad: habilidad para tomar la iniciativa ante diferentes situaciones.
- Creatividad: competencia para observar el mundo desde otra perspectiva.

Respecto al tema de la relación que existe entre inteligencia emocional y acoso escolar, los autores que han realizado estudios sobre ambos temas, hacen énfasis en las características que distinguen a los alumnos con alta o con baja inteligencia emocional. En la Tabla 3, se presentan

algunas investigaciones, en donde se obtuvo resultados de personas con una alta inteligencia emocional.

Tabla 3

*Investigaciones realizadas en el tema de inteligencia emocional*

Área de investigación	Autores y año	Instrumento utilizado	Muestra	Resultados
	Fernández-Berrocal, Alcade y Ramos (1999)	<i>Trait Meta Mood Scale</i>	Adolescentes españoles de secundaria	Mayor inteligencia emocional en mujeres que en hombres. Alumnos con depresión, tenían menor inteligencia emocional, mayor ansiedad y pensamientos rumiativos.
Ajuste psicológico	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	<i>Trait Meta Mood Scale</i>	Estudiantes universitarios Americanos	Una alta inteligencia emocional se relacionó con menor nivel de ansiedad social, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo.
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	<i>MEIS</i>	Estudiantes universitarios Australianos	Una alta inteligencia emocional se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de relaciones interpersonales.
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	<i>MSCEIT</i>	Estudiantes universitarios americanos	Puntuaciones altas en la inteligencia emocional se relacionó con relaciones más positivas con amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos.

Continuación Tabla 3

Área de investigación	Autores y año	Instrumento utilizado	Muestra	Resultados
Rendimiento escolar	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos	<i>Trait Meta Mood Scale</i>	Estudiantes españoles de nivel secundaria	La inteligencia emocional alta, se relacionó con menor sintomatología ansiosa y mejor rendimiento escolar.
	Barchard (2000)	<i>MSCEIT</i>	Estudiantes universitarios americanos	Controlando habilidades cognitivas y de personalidad, los niveles de inteligencia emocional predecían las notas obtenidas al finalizar el año.
Conductas disruptivas	Extremera y Fernández-Berrocal	<i>Trait Meta Mood Scale</i>		Los alumnos que tenían menor tendencia a justificar comportamientos agresivos, poseían mayor habilidad para distinguir emociones, reparar emociones negativas, niveles bajos de impulsividad.
	Extremera y Maldonado (2000)	<i>Trait Meta Mood Scale</i>	Estudiantes adolescentes españoles de secundaria	Una alta inteligencia emocional se asoció a menor consumo de tabaco y alcohol.

Fuente: Trujillo y Rivas (2005:15)

Mayer, *et al.* (2004:209), describe cómo es un individuo con un índice de inteligencia emocional alto: son capaces de percibir de mejor manera sus emociones, entenderlas y manejarlas, en comparación a otros. Suelen tener puntuaciones más altas en el área verbal, social y en otras inteligencias; suelen involucrarse en profesiones donde se tiene contacto con otras personas; es menos probable que se involucren en conductas disruptivas; y tienen mejores interacciones sociales.

Se ha especulado que los alumnos que tengan un índice de inteligencia emocional alto, serán más hábiles para percibir, comprender y regular sus emociones y las de otros, por lo que esto

favorecerá la interacción con otros. Elipe, *et al.* (2012:1772) llevó a cabo una investigación con una muestra de N=5754 estudiantes de 24 escuelas de Andalucía, España y utilizaron el Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008) y la Escala rasgo de meta conocimiento emocional, versión modificada al español (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). En los resultados, se obtuvo que los hombres tenían mayor implicación en el acoso escolar en comparación a las mujeres; en cuanto a la inteligencia emocional, se encontró que es más probable que los implicados en el acoso muestren niveles más elevados de atención (ser capaces de sentir y expresar sus sentimientos) a las emociones, y niveles más bajos de reparación (es decir, tener dificultad para regular sus estados emocionales de forma adecuada).

Garaigordobil, *et al.* (2010:249), realizó un estudio conformado por una muestra de N=248 alumnos de Educación Secundaria, el objetivo principal fue analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor, con la inteligencia emocional. Hicieron uso del Inventario de pensamiento constructivo (CTI) (Epstein, 2001), la Lista de chequeo: mi vida en la escuela (Arora, 1987) y el Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1995). Como resultado se obtuvo que los adolescentes que recibían conductas sociales positivas, tenían una alta inteligencia emocional; mientras que quienes habían sufrido de conductas de acoso, tenían un bajo nivel de inteligencia emocional. Además, indicaron que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores, tienen un nivel bajo de inteligencia emocional. Se ha sugerido que el alumnado que posee niveles más bajos de inteligencia emocional, presenta mayor impulsividad emocional, limitadas habilidades sociales y por lo tanto, tendencia a desarrollar-comportamientos disruptivos (Extremera, *et al.*, 2004: 10). Estos resultados reflejan la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos con la finalidad de prevenir el acoso escolar.

Un aspecto que se encuentra relacionado con el acoso escolar y pertenece al ámbito de la inteligencia emocional, son las habilidades sociales. Se sabe que las instituciones educativas son un agente de socialización y cada vez está adquiriendo mayor responsabilidad en el desarrollo de competencias sociales de los alumnos, con el fin de que estos puedan enfrentarse a problemas personales y sociales. En el ambiente escolar, la presencia de conductas violentas en las relaciones entre alumnos en los últimos años ha sido una de las principales quejas de padres y profesores, por lo que se vislumbra como uno de los problemas de mayor relevancia y por lo mismo se ha considerado como objeto de intervención (Dueñas y Senra, 2009: 41).

En un estudio sobre el acoso escolar y su relación con las habilidades sociales, realizado por Dueñas y Senra (2009:42), con una muestra de N=102 alumnos entre los 13 y 14 años, utilizando como instrumentos: Cuestionario de acoso y violencia escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006), y la Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2002), se encontró en los resultados que en el índice general de acoso, el mayor porcentaje de individuos sufrían acoso a un nivel medio que se caracterizaba por índices elevados de hostigamiento y manipulación social; además, un 12% de niños sufría un nivel de acoso alto, que se caracteriza por componentes elevados de hostigamiento, manipulación social, y exclusión social. (Dueñas y Senra, 2009:47); no se encontró diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres, sin embargo los varones tenían un índice más alto en la escala de intimidación, mientras que las mujeres tenían puntuaciones más altas en el índice de bloqueo social. Por último, se encontró que existía una alta relación entre dos factores de Habilidades sociales (Autoexpresión en situaciones sociales y Defensa de los propios derechos como consumidor) con casi todos los aspectos del acoso escolar, lo cual significa que los alumnos con baja asertividad, son víctimas con mayor frecuencia e intensidad de agresiones y amenazas.

La inteligencia emocional ha ido adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar, sobre todo con relación al clima de convivencia, ya que es un factor que puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la solución de conflictos de forma pacífica (Elipe, *et al.* 2012:170).

#### G. Intervenciones psicoeducativas para el desarrollo de la inteligencia emocional

Las emociones tienen un efecto importante en las decisiones que tomamos y en nuestro comportamiento. La inteligencia emocional comienza a desarrollarse desde el nacimiento; conforme los niños van creciendo y aprenden a hacer un buen uso de sus emociones, esto les permite controlar sus reacciones ante situaciones estresantes, aprenden a comunicarse tomando en cuenta sus emociones, desarrollan relaciones saludables con sus familiares y amigos, y tienen éxito en el colegio y en el trabajo. La inteligencia emocional puede ser desarrollada por medio de la educación de las emociones, enseñarlas para ayudar al niño a desarrollar sus habilidades de inteligencia emocional como: expresarse, entender y manejar emociones (Ulutas y Omeroglu, 2007:1366).

Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello (2012:1374), plantean que la inteligencia emocional es un predictor importante del ajuste personal y la conducta social; por lo mismo, se ha desarrollado una

serie de programas en los colegios con el fin de incrementar el área emocional y social en los niños y adolescentes, sin embargo existe poca investigación sobre la efectividad que estos programas han tenido.

Por su parte, Ruiz-Aranda *et al.* (2012:1378) realizaron una investigación que tenía por objetivo conocer los efectos en el ajuste psicosocial de adolescentes, después de un programa educacional de inteligencia emocional basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997). La muestra fue de N=147 y el instrumento utilizado fue el *Behavior Assessment System for Children and Adolescents* (BASC). La intervención tuvo una duración de 10 semanas, y los adolescentes recibían una sesión semanal de una hora de duración, y lo recibieron como parte de su horario regular de clases. Las personas que implementaron la intervención, recibieron 40 horas de entrenamiento previo. Entre los resultados se obtuvo que los individuos del grupo experimental, poseían un mejor locus de control en comparación con los individuos del grupo control; además, las puntuaciones de ansiedad, actitud negativa hacia los maestros, estrés social y depresión, se redujeron, y la autoestima tuvo un incremento significativo.

Ramos, Hernández y Blanca (2009:212) llevaron a cabo un estudio en donde un grupo de estudiantes N=27 formaron parte de un entrenamiento en inteligencia emocional junto con una práctica de *mindfulness*<sup>1</sup>, el cual tuvo una duración de ocho semanas. El objetivo era determinar la eficacia del mismo, y los instrumentos utilizados fueron: *Emotional Regulation Questionnaire* (ERQ), *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ), *Inventario para la depresión de Beck* (BDI), *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) y *Ruminative Responses Scale* (RRS). Los resultados mostraron que el grupo experimental presentaba menores medias en índices de culpabilidad, pensamiento intrusivo, culpar a otros, ansiedad; y mayores medias en planificación y apreciación de lo positivo.

A pesar de que la limitada bibliografía de estudios enfocados en la eficacia de los programas que tienen como base la inteligencia emocional, se puede apreciar con los estudios de los autores mencionados anteriormente, Ruiz-Aranda, *et al* (2012) y Ramos, Hernández y Blanca (2009), que la implementación de un programa basado en estas habilidades, tiene efectos positivos en distintos ámbitos de los adolescentes.

---

<sup>1</sup> Mindfulness, conocido en español como Conciencia Plena, se caracteriza por la atención mantenida sobre los procesos y estados mentales perceptibles momento a momento, incluye: sensaciones físicas, percepciones, estados afectivos, pensamientos e imágenes.

## H. Investigaciones realizadas en Guatemala sobre acoso escolar e inteligencia emocional

En Guatemala se han realizado diferentes investigaciones sobre el tema del acoso escolar en general (Barrientos, 2006; Reyes, 2007; Valdez, 2011; Sierra, 2011; Gálvez-Sobral, 2011 y DIGEDUCA 2015). Sin embargo, en cuanto a la relación del acoso escolar con la inteligencia emocional, aún no existen muchas investigaciones del tema (Reichenbach, 2013). Dichas investigaciones han obtenido diferentes resultados, según el enfoque de cada una. A continuación se presentan los principales hallazgos de las mismas.

Barrientos (2006:26) realizó un estudio que tuvo por objetivo establecer si existía una asociación directa entre el nivel de intimidación escolar y el nivel de autoestima en los estudiantes adolescentes. La muestra fue de N=383 estudiantes entre las edades de 13 y 18 años, el instrumento utilizado fue la Escala de violencia entre iguales y clima escolar, del Dr. Furlong, y la Escala de autoestima diseñada por Pope, Mchale y Craighead, y fue adaptada en Guatemala por Guido Aguilar (1996). Sus resultados demostraron que un 100% de la muestra reportó haber experimentado al menos un episodio de intimidación escolar de tipo física en el último mes, de este porcentaje, 30% de los alumnos pertenecían a centros de estudio para estatus socioeconómico alto, un 33% de estatus socioeconómico medio y un 37% por estudiantes pertenecientes a centros de estudio para estatus socioeconómico bajo (Barrientos, 2006:45). En cuanto a la asociación entre autoestima e intimidación escolar, se obtuvo que existía una correlación negativa entre el nivel total de autoestima y el nivel de intimidación escolar, lo que significa que a mayor autoestima, menor nivel de intimidación experimentado por los adolescentes. Estos resultados son importantes ya que si los estudiantes poseen un buen autoconcepto y autoestima, el daño que experimenten del acoso escolar tendrá un menor impacto en ellos.

Reyes (2007) tuvo por objetivo identificar la incidencia del maltrato entre iguales en estudiantes de secundaria. La muestra total era de 301 estudiantes de secundaria entre los 12 y 19 años de tres instituciones educativas privadas de la Ciudad de Guatemala. El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI) del autor Áviles (1999). Entre sus resultados principales, se destaca que un 38.9% son víctimas de maltrato de forma ocasional, un 50.1% de la muestra ejercía formas de maltrato y que el tipo de maltrato que predominaba era usar apodos o sobrenombres (29.2%), rechazar y/o aislar (9.3%) y hacer daño físico (7%). Como recomendación, la autora propuso incentivar la participación de los alumnos en programas contra la intimidación escolar.

Desde otra perspectiva, la investigación de Valdez (2011:48) tuvo por objetivo determinar los cambios en la prevalencia y el manejo de bullying en maestros, padres y estudiantes después de aplicar un Programa de Intervención en Intimidación Escolar de Palma (2006). Este programa se trabajó dos veces por semana, teniendo en total 22 sesiones de 30 minutos cada una; las hojas de trabajo de la intervención incluían los siguientes temas: autoestima, presión de grupo y acoso escolar. La muestra estaba compuesta por 50 estudiantes de nivel medio de un colegio privado, y se utilizó un cuestionario de 18 preguntas creado por la investigadora. Los resultados demuestran que hubo diferencia estadística significativa en todas las áreas evaluadas (Acoso escolar, prevalencia, conocimiento y manejo) después de la aplicación del programa. Después de aplicar el programa, la prevalencia del acoso cambió de un 16.96% a un 8.14% (Valdez, 2011: 59).

Sierra (2011: 26) tenía por objetivo identificar los tipos de acoso escolar que presentaban estudiantes de primaria de un colegio privado de Guatemala. La muestra total fue de 711 estudiantes, 515 niños y 196 niñas de Primero a Sexto primaria. Como instrumento se utilizó el Autotest Cisneros VII con una adaptación para el contexto, el original es de Oñate y Piñuel (2005). Los resultados revelaron que existían niveles bajos de acoso escolar en sus diferentes tipos: Social, Psicológico, Físico y Verbal, además se obtuvo que los tipos de acoso eran diferentes entre los grados, ya que 5to y 3er grado primaria tenían las medias más altas para el acoso social, mientras que para el acoso físico se encontraron las medias altas en 2do y 3er grado primaria. Se observaron diferencias entre géneros en el área física, ya que según los resultados este tipo de agresión se da más en los hombres. También se encontró que en cuanto a las áreas donde se da el acoso, estaba principalmente: cafeterías, entrenos, actividades de arte y física, y a la hora de salida. Entre sus recomendaciones, la autora propuso la planificación de talleres y/o seminarios de formación e información para toda la comunidad educativa sobre el tema del acoso escolar.

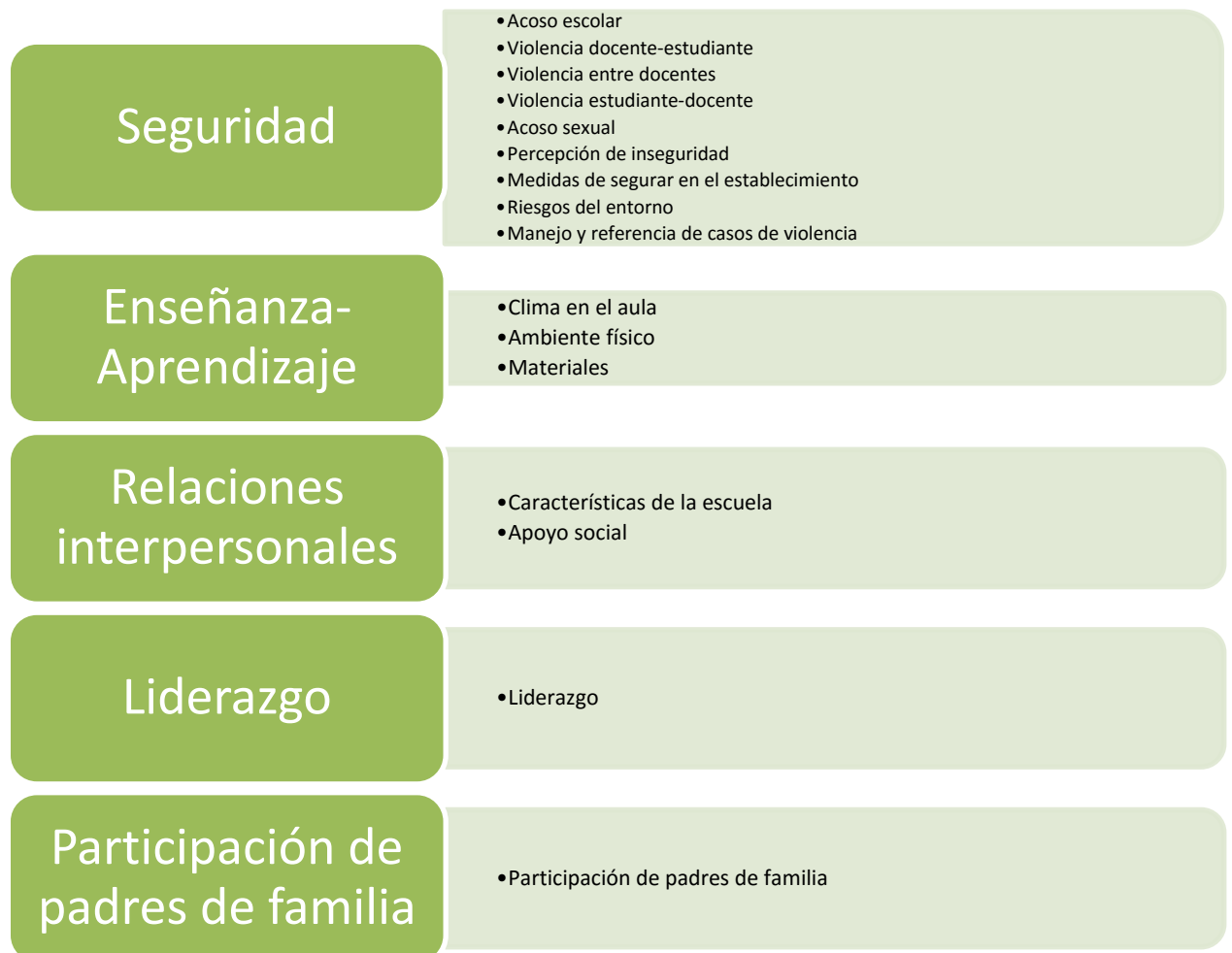
Tomando en cuenta las etapas de desarrollo en que se encuentran los estudiantes, en el estudio de Sierra (2011) se obtuvo que los niveles de acoso eran bajos en sus diferentes tipos. Una característica psicosocial de la niñez media es la toma de conciencia de sus sentimientos y los de otras personas, además pueden regular de mejor manera sus emociones y así responder al malestar emocional de otros. Otra característica, es que los niños tienden a volverse más empáticos y a inclinarse más hacia la conducta prosocial, con lo cual se desempeñan de mejor manera en las situaciones sociales. Por otro lado, el estudio de Reyes (2007) se obtuvo que la mitad de la muestra de adolescentes ejercía algún tipo de maltrato, en esta etapa del desarrollo los jóvenes

están en una constante búsqueda de su identidad y las interacciones entre pares se vuelven más complejas, ya que las relaciones ya no son uno a uno, sino se forman grupos estructurados que buscan hacer actividades juntos. Considerando las características antes descritas, se puede mencionar que las etapas de desarrollo tienen influencia sobre las conductas de acoso escolar, ya que dependiendo de la etapa en que se encuentren los estudiantes, así puede ser el tipo de acoso predominante.

En relación con la incidencia del acoso escolar, Gálvez-Sobral (2011:16) realizó un estudio sobre el acoso escolar en Guatemala, con una muestra de 18,780 estudiantes de sexto primaria, de los cuales un 49.3% eran hombres y un 48.7% eran mujeres. Se utilizó la escala Bullying-GT, desarrollada por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Como resultado, se obtuvo que un 34.31% de los estudiantes se consideran víctimas de bullying, y en cuanto al porcentaje según área, se encontró que un 27.60% son víctimas en el área urbana, y un 36.09% en el área rural (Gálvez-Sobral, 2011:26). Se encontró también que depende del tamaño de la escuela, el porcentaje de víctimas cambiaba, ya que en escuelas donde había más de 50 alumnos, el porcentaje era de 32.25% y en escuelas menores de 40 alumnos, de 34.38%. En cuanto a diferencias de géneros, el estudio reveló que un 37.31% de las víctimas eran hombres y 30.78% eran mujeres. Por último, se encontró que en cuanto a los tipos de acoso escolar en las mujeres predominaba la agresión verbal, seguido de la exclusión social; en los hombres también predominó la agresión verbal, y la agresión física directa era más común que en las mujeres (Gálvez-Sobral, 2011:32).

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) del Ministerio de Educación de Guatemala, realizó uno de los estudios más recientes sobre el fenómeno del acoso escolar en el país. La muestra fue de un total de 25, 486 estudiantes de nivel primario, básico y diversificado. El estudio tuvo como objetivo, explorar las manifestaciones de los tipos de violencia y el clima escolar de los establecimientos públicos de Guatemala. Los instrumentos utilizados, fueron diseñados específicamente para el estudio, en la Figura 5 se detallan los aspectos de las escalas:

Figura 5. Aspectos generales de las escalas utilizadas para estudio Espinoza y Palala (2015)



Fuente: Elaboración propia, tomando como base a Espinoza y Palala (2015: 50)

Entre los resultados más importantes relacionados con el componente de acoso escolar, se encuentra que en nivel básico un 13.3% de los estudiantes que eran víctimas de acoso, pertenecían a tercero básico y un 15.1% a quinto diversificado; en ambos casos el tipo de acoso reportado con mayor frecuencia fue el emocional, seguido por el verbal. Por otro lado, en la violencia docente-estudiante, se encontró que en tercero básico un 28.3% de los estudiantes eran víctimas de violencia docente, y en quinto diversificado un 34.5%; el tipo de violencia docente más frecuente fue el emocional, seguido de verbal (Espinoza y Palala, 2015:60-66). Como conclusión, el estudio plantea que los niveles más altos de violencia se encontraron en la ciudad de Guatemala, y en el nivel medio y diversificado, estos índices son más altos que en el nivel primario, por lo tanto recomiendan fortalecer las intervenciones de prevención en los primeros años de escolaridad,

difundir normas a toda la comunidad escolar e identificar factores contextuales que influyen en la violencia escolar.

Dentro del área relacionada con el tema de inteligencia emocional, Reichenbach (2013), realizó un estudio en donde pretendía conocer si a un mayor nivel en los componentes de inteligencia emocional existía menor reporte del tipo de acoso escolar reportado en alumnos de 6to primaria. La muestra fue de N =118 estudiantes de sexto primaria de diferentes instituciones educativas, los instrumentos utilizados fueron la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24) (2004) de Fernández, Extremera y Ramos, la cual está basada en la investigación de Salovey y Mayer (1995). Para el acoso se utilizó la escala *Bullying* GT validada por Gálvez-Sobral (2008). En cuanto a los resultados obtenidos, específicamente en la reparación emocional se obtuvo que un 26.5% de los hombres y un 25.66% de las mujeres tenían una adecuada reparación emocional que significa que son capaces de regular sus estados emocionales de forma correcta. En las conductas agresivas, se encontró que un 5.31% reportó conductas agresivas en forma moderada, los hombres reportaron un 14.16% de conductas leves y las mujeres un 16.81% (Reichenbach, 2013:51). Se encontró además, que a mayor nivel de claridad emocional (es decir mientras mejor comprendían sus estados emocionales), hay menor tendencia a reportar conductas agresivas. Entre las recomendaciones, la autora establece que se debe utilizar una escala de acoso escolar que permita evaluar el fenómeno, y desarrollar programas preventivos que estén orientados a desarrollar habilidades emocionales en los adolescentes.

#### I. Importancia de la implementación de intervenciones para disminuir las consecuencias negativas del acoso escolar

El acoso escolar, ha tomado importancia debido a las consecuencias que tiene en las víctimas, entre las cuales Loredo, Perea, y López (2008:212), menciona las siguientes: síntomas depresivos, trastornos del sueño, enuresis, baja autoestima, aislamiento, ansiedad y dolores de cabeza. Además de esto, las consecuencias no sólo son personales, sino se extienden a otros ambientes y contextos como el ámbito escolar. La sociedad también se ha visto afectada por las consecuencias que ha traído el hecho de no abordar la violencia desde el ámbito escolar, ya que existe ausentismo escolar, deserción, manifestaciones criminales e incluso suicidios (Gálvez-Sobral, 2011: 4).

El Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC), ha realizado una serie de investigaciones en el tema de acoso escolar desde el año 2007, además plantea la importancia de

las prácticas de la buena convivencia y erradicación de manifestaciones que atenten contra el clima escolar, en el Currículo Nacional Base de Formación Inicial Docente (Gálvez-Sobral, 2001:7). De la misma manera, Prieto, *et al.* (2005: 1040) plantean la necesidad de operar estrategias pedagógicas que permitan generar en los alumnos un mayor nivel de conciencia sobre el tema de violencia, por medio de intervenciones en donde se trabajen habilidades para la resolución no violenta de conflictos.

Además de realizar intervenciones dirigidas a tratar el tema del acoso escolar, Leganés (2013:35) indica la importancia del desarrollo emocional como parte de la personalidad; y el ámbito escolar es de los principales espacios para su desarrollo, debido al tiempo que los alumnos pasan en este. También, se plantea la necesidad de crear un ambiente en la institución educativa que favorezca la amistad, las relaciones entre iguales, potenciando la convivencia entre los alumnos por medio de actividades dirigidas a desarrollar competencias emocionales.

Merrel e Isava (2008:26) realizaron un meta análisis en donde tomaron en cuenta 16 estudios enfocados en la intervención en el acoso escolar, en países como Estados Unidos y de Naciones Europeas. Los autores concluyen que sí existe evidencia que demuestra que las intervenciones dirigidas hacia el acoso escolar, mejoran aspectos como el autoestima, la aceptación y relación entre pares, y la competencia social de los estudiantes. Por otro lado, Polanin *et al.* (2012: 59) revisaron 11 estudios de Estados Unidos y de Europa, y se encontró que las intervenciones realizadas hicieron que los observadores del acoso escolar tomaran algún tipo de acción al observar estas conductas. Por lo mismo, estos autores indican que se debe conocer bien todos los roles de los involucrados en el acoso escolar, y así desarrollar actividades de conductas pro sociales, y promover oportunidades como juego de roles para practicar cómo actuar ante las conductas de acoso escolar.

Es evidente que las intervenciones para disminuir las consecuencias negativas del acoso escolar han empezado a tener mayor relevancia en los últimos años de investigación, esto ha permitido conocer nuevas estrategias que deben ser tomadas en cuenta para la implementación de dichas intervenciones con alumnos de diferentes niveles educativos. A pesar de que cada vez son más los autores interesados en crear nuevas propuestas, es necesario estudiar el impacto o los efectos que cada una de estas tienen, para conocer cuáles son más efectivas y así poder replicar las mismas, con el fin de crear mayor bienestar en los estudiantes.

### III. MARCO METODOLÓGICO

#### A. Objetivos

##### 1. Objetivo general

Evaluar el cambio en los índices de acoso escolar, luego de una intervención psicoeducativa basada en la inteligencia emocional, en estudiantes de nivel medio en un colegio privado de la Ciudad de Guatemala

##### 2. Objetivos específicos

- a. Conocer los niveles de acoso escolar en estudiantes de nivel medio, previo a una intervención psicoeducativa, y posterior a la intervención, por medio de la Escala de Autoinforme Cisneros.
- b. Conocer los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de nivel medio, previo a una intervención psicoeducativa, y posterior a la intervención, por medio del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24).

#### B. Pregunta de investigación

¿La intervención psicoeducativa basada en inteligencia emocional, tendrá un cambio significativo en los niveles de acoso escolar, en estudiantes de nivel medio?

#### C. Hipótesis

1. Ho1: No existe un cambio significativo en los índices de acoso escolar posterior a una intervención psicoeducativa, con un alfa de  $\alpha=0.05$ .

Hipótesis H1: Existen cambios significativos en los índices de acoso escolar posterior a una intervención psicoeducativa, con un alfa de  $\alpha=0.05$ .

2. Ho2: No existe cambio significativo en los índices de inteligencia emocional posterior a la intervención psicoeducativa, con un alfa de  $\alpha=0.05$ .

Hipótesis H2: Existen cambios significativos en los índices de inteligencia emocional posterior a la intervención psicoeducativa, con un alfa de  $\alpha=0.05$

#### D. Población

La muestra estuvo conformada por N=79 estudiantes entre las edades de 13 a 17 años (M=14.74), quienes se encontraban estudiando en el nivel medio: Primero (N=33), Segundo (N=26) y Tercero Básico (N=20), de un colegio privado de la Ciudad de Guatemala, ubicado en la zona 10 de la ciudad de Guatemala. La técnica de muestreo fue selección intencional, al igual que el centro educativo, ya que este forma parte de los centros educativos que colaboran con el Departamento de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala.

1. Criterios de inclusión. La investigación tomó en cuenta a estudiantes de ambos géneros, que se encontraban en los grados de Primero a Tercero Básico de la institución educativa, que firmaron el asentimiento de menor de edad, y además obtuvieron el consentimiento informado firmado por sus padres.

2. Criterios de exclusión. Para esta investigación no se tomó en cuenta a todos aquellos estudiantes que se encontraban en los grados de preprimaria o primaria. Tampoco se incluyó a los alumnos que no firmaron el asentimiento de menor de edad, o no tenían consentimiento informado firmado por los padres.

#### E. Diseño de investigación

La investigación utilizó un diseño de medida pre-post test, antes y después de una intervención psicoeducativa para incrementar los niveles de Inteligencia Emocional, y disminuir los niveles de acoso escolar en una población de tres grupos de alumnos de nivel medio.

#### F. Variables

Tabla 4

*Variables del estudio*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Intervención Psicoeducativa (Independiente)	La fase de intervención consiste en una serie de estrategias que buscan desarrollar competencias para la vida de los estudiantes	Módulos de la intervención (7): - Establecimiento de normas de convivencia - Desarrollo de empatía

<i>Continuación Tabla 4</i>		
Variable	Definición conceptual	Definición operacional
	que les permitan desenvolverse en diversas áreas. (Mendoza, 2012: 101).	-- Prevención de acoso escolar - Cohesión de grupo - Inteligencia emocional - Asertividad - Desarrollo de auto concepto
Acoso escolar (Dependiente)	Es un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un estudiante por parte de otro u otros, que se comportan con él de forma cruel con el objetivo de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño (Oñate, <i>et al.</i> , 2005:3).	Se identificará mediante la escala de Auto informe Cisneros de los autores Oñate y Piñuel (2005), a continuación se presenta los ítems que corresponden a cada subescala: <b>Global:</b> 1 a la 50 <b>Desprecio-Ridiculización:</b> 2,3, 6,9, 19,20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50. <b>Coacción:</b> 7, 8, 11,12, 13, 14, 47, 48. <b>Restricción comunicación:</b> 1, 2, 4, 5, 10. <b>Agresiones:</b> 15, 19, 23, 24, 28, 29, 39. <b>Intimidación:</b> 28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49. <b>Exclusión-Bloqueo social:</b> 10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41, 45. <b>Hostigamiento verbal:</b> 3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37, 38. <b>Robos:</b> 13, 14, 15, 16.

Continuación Tabla 4

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Inteligencia emocional (Dependiente)	Es la habilidad de percibir de forma adecuada las emociones. Incluye también la habilidad de entender las emociones y la habilidad para regular las mismas y así promover crecimiento intelectual y emocional (Mayer, <i>et al.</i> , 1997: 10).	Se identificará mediante el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) de los autores Mayer y Salovey (1995), y adaptada al castellano por Fernández, Extremera y Ramos (2004), a continuación se presentan los ítems que corresponden a cada escala: <b>Atención:</b> ítems 1 al 8 <b>Claridad:</b> ítems 9 al 16 <b>Reparación:</b> ítems 17 al 24

Fuente: Elaboración propia

#### G. Instrumentos

1. Escala de Autoinforme Cisneros. Para los índices de acoso escolar, previo y posterior a la intervención psicoeducativa, se utilizó la Escala de Auto informe Cisneros, de los autores Oñate y Piñuel (2005), el cual es un cuestionario diseñado en España, compuesto por preguntas objetivas. Este instrumento es de utilización libre, y recibe el nombre por los informes que son realizados en el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo sobre diversas temáticas que están relacionadas con el acoso y la violencia. Esta escala recaba información sobre ocho conductas específicas relacionadas con el acoso escolar por medio de 50 ítems (Merlyn, *et al.* 2012). Se ha encontrado que la fiabilidad del instrumento para la escala global es de  $\alpha = 0.9621$  (Oñate y Piñuel, 2005).

Las respuestas dadas por los participantes permiten obtener un índice global de maltrato en una escala entre 50 y 150 puntos, y también un índice de intensidad del maltrato que se ubica entre 1 y 50 puntos (Merlyn y Díaz, 2012: 99). La Tabla 5 presenta las ocho conductas que mide la escala, con su definición:

Tabla 5

*Descripción de las subescalas del Auto informe Cisneros*

Conductas	Definición
Comportamientos de desprecio y ridiculización	Agrupar comportamientos hechos hacia el niño con los que se pretende distorsionar la imagen social del niño y la relación de otros con él.
Coacción	Agrupar conductas en las que se pretende obligar al niño a realizar acciones en contra de su voluntad.
Restricción de la comunicación	Agrupar acciones con las que se busca bloquear socialmente al niño, excluyéndolo de los juegos, ignorándolo, no dejándole participar.
Agresiones	Agrupar conductas de agresión directa o indirecta, tales como los insultos, golpes o amenazas de agresión.
Comportamientos de intimidación y amenaza	Agrupar conductas cuyo objetivo es amedrantar y asustar a la víctima
Comportamientos de exclusión y bloqueo social	Agrupar conductas directas de segregación social al niño
Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal	Agrupar conductas a través de las cuales se persigue al niño acosándolo de manera verbal y poniéndolo en evidencia frente a los demás
Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias	Agrupar conductas que tienen que ver con “acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes”.

Fuente: Elaboración propia, basada en Merlyn y Díaz (2012: 99).

2. Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24. Se evaluó los índices de atención, claridad y reparación, por medio de la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 de los autores Mayer y Salovey (1995), adaptada al castellano por Fernández, Extremera y Ramos (2004). Esta es una escala rasgo que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales por medio de 24 ítems, que evalúan las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad percibida para regularlas. La TMMMS - 24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional (Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), Claridad de sentimientos (Capacidad de comprender los estados emocionales de manera satisfactoria) y Reparación emocional (Capacidad de regular los estados emocionales

correctamente); en cuanto a la fiabilidad de este instrumento, se ha encontrado que para Atención  $\alpha = 0.90$ , Claridad  $\alpha = 0.90$  y Reparación  $\alpha = 0.86$  (Extremera & Fernández, 2004: 123).

3. Intervención Psicoeducativa. Para el orden e implementación de la intervención, se tomó como base el modelo propuesto por Mendoza (2012) en el libro *Bullying: los múltiples rostros de acoso escolar*. La intervención fue dividida en siete módulos: Establecimiento de normas de convivencia, Desarrollo de empatía, Prevención de acoso escolar, Cohesión de grupo, Inteligencia emocional, Asertividad y Desarrollo de auto concepto. La duración de los talleres de la intervención fue de 40 minutos, dos sesiones semanales, durante tres meses para un total de dos sesiones de evaluación y diez y seis sesiones de trabajo con los estudiantes. En la Tabla 6, se presenta una tabla con cada uno de los módulos trabajados, cada uno con sus objetivos generales y específicos, posteriormente en el anexo 4 se encuentra cada una de las actividades realizadas para cada módulo.

Tabla 6

*Descripción de objetivos de cada módulo de la intervención psicoeducativa*

<b>Taller</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Convivencia escolar	Crear un clima escolar positivo en las aulas de los alumnos de 1ero a 3ro básico.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevenir el acoso escolar entre los alumnos.</li> <li>2. Evitar la discriminación y exclusión entre compañeros, basada en diferencias intelectuales o físicas.</li> <li>3. Desarrollar la capacidad de empatía y comprensión entre los alumnos.</li> <li>4. Mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros de un aula.</li> <li>5. Permitir que el alumno se sienta cómodo y aceptado dentro de su salón de clases.</li> </ol>
Prevención de acoso escolar	Buscar cambios en el comportamiento de los alumnos dentro del aula, para lograr una convivencia escolar positiva.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicar qué es acoso escolar, y cómo se manifiesta dentro del aula.</li> <li>2. Crear normas de convivencia con todos los alumnos de cada grado.</li> <li>3. Enseñar al alumno a tomar decisiones, autocontrolarse y hacerse responsable de sus actos.</li> <li>4. Identificar si existen conductas de acoso escolar dentro de un aula.</li> <li>5. Identificar víctimas de acoso escolar</li> <li>6. Permitir que los alumnos acepten las conductas inadecuadas que realizan y a partir de esto resarcir el daño que se ha realizado a los compañeros.</li> </ol>

<i>Continuación Tabla 6</i>		
<b>Taller</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>
		8. Desarrollar la capacidad de perdonar. 9. Buscar soluciones para los conflictos que existen entre los alumnos de un grado. 10. Lograr el compromiso de parte de los alumnos, para hacer cambios duraderos.
Empatía	Que el alumno logre desarrollar empatía a través de conductas cotidianas en beneficios de sus compañeros y profesores.	1. Que los estudiantes logren “ponerse en los zapatos de las demás personas”. 2. Que logren entender el concepto de empatía. 3. Que los estudiantes logren identificar que es lo que le ocurre a sus compañeros en situaciones específicas. 4. Puedan identificar el lenguaje no verbal de las personas. 5. Que los alumnos entiendan la importancia de escuchar a las demás personas. 6. Que los estudiantes entiendan el significado de consciencia y su relación con la empatía. 7. Que entiendan la importancia de tener un nivel empático alto.
Cohesión de grupo	Fortalecer la cohesión de grupo en cada uno de los grados, por medio de diversas dinámicas.	1. Que los alumnos comprendan el término de Cohesión Grupal. 2. Profundizar sobre el concepto de trabajo en equipo, que va relacionado con la cohesión. 3. Concientizar los beneficios de la cohesión grupal y del trabajo en equipo. 4. Asumir diferentes roles en un grupo, facilitar la cohesión y colaboración en grupo. 5. Lograr mayor contacto entre todos los alumnos, especialmente entre quienes no se relacionan tanto. 6. Crear espacios en donde los alumnos se relacionen con diferentes personas y trabajen juntos para alcanzar el objetivo de las diferentes dinámicas.
Inteligencia Emocional	Lograr que los alumnos la importancia y el significado de la inteligencia emocional así de esta forma pueden mejorar sus relaciones interpersonales.	1. Que los alumnos entiendan el significado de lo que es inteligencia emocional. 2. Que los alumnos logren identificar las emociones de las demás personas. 3. Que puedan entender la importancia de regular las emociones. 4. Que los alumnos logren comunicarse y expresarse de una forma adecuada.

<i>Continuación Tabla 6</i>		
<b>Taller</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>
		5. Que logren reconocer las situaciones de conflicto y buscar soluciones adecuadas.
Asertividad	Lograr que los alumnos comprendan el término de Asertividad y lo apliquen en su vida diaria, especialmente en el ámbito escolar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que los alumnos definan con sus palabras qué es la asertividad.</li> <li>2. Que los alumnos logren establecer cuál es la diferencia entre conducta pasiva, conducta agresiva y conducta asertiva.</li> <li>3. Identificar qué conducta se tuvo en las diferentes dramatizaciones realizadas por los demás compañeros.</li> <li>4. Aprender a utilizar formas correctas de comunicación para resolver conflictos de manera adecuada.</li> </ol>
Autoconcepto	Desarrollar en los alumnos la capacidad de definir el concepto que tienen sobre sí mismos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que el alumno sea capaz de enumerar sus cualidades, habilidades, gustos y áreas de mejora.</li> <li>2. Que el alumno descubra los diferentes aspectos que lo diferencian de otras personas, y cómo esto lo hace un ser único.</li> <li>3. Permitir que los alumnos aprecien las características de la personalidad que hacen especiales a las personas, en vez de juzgar únicamente las características físicas.</li> <li>4. Enseñarle al alumno a apreciarse a sí mismo, para aumentar su autoestima y sentido de autoeficacia.</li> <li>5. Permitir un espacio en donde los alumnos presentaran, sus descubrimientos sobre sí mismos, a sus compañeros.</li> <li>6. En los alumnos de 1ro- 3ro básico, comenzar a elaborar planes de vida.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

#### H. Procedimiento

Esta investigación realizó una prueba piloto a estudiantes de nivel medio de una institución educativa, con características sociodemográficas similares a la muestra de participantes para evaluar la confiabilidad de los instrumentos. En la Tabla 7 se presentan los resultados de cada uno de los índices:

Tabla 7  
*Coefficiente Alfa de Cronbach Autoinforme Cisneros, prueba piloto*

Escala	Alfa de Cronbach
Índice global	0.921
Desprecio-Ridiculización	0.856
Coacción	0.567
Restricción comunicación	0.727
Agresiones	0.608
Intimidación-Amenazas	0.376
Exclusión-Bloqueo social	0.318
Hostigamiento verbal	0.869
Robos	0.582

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 8 presenta los resultados de las escalas del TMMS-24:

Tabla 8  
*Coefficiente Alfa de Cronbach de las escalas del TMMS-24, prueba piloto*

Escala	Alfa de Cronbach
Atención	0.891
Claridad	0.858
Reparación	0.815

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se solicitaron los permisos necesarios para realizar el trabajo de evaluación e intervención en el centro educativo. Se envió un consentimiento informado a los padres de los estudiantes de los grados indicados, para solicitar la participación voluntaria de sus hijos en la intervención psicoeducativa y en el estudio. Durante la primera sesión de la intervención, los alumnos llenaron un asentimiento informado, el cual firmaron para dejar constancia de su participación. Tras obtener los asentimientos, se dio inicio a los talleres de la intervención, aplicando los instrumentos en las primeras sesiones de los talleres. Al finalizar la intervención psicoeducativa, se dio un plazo de un mes para aplicar los instrumentos de post-evaluación, el Autoinforme Cisneros y el TMMS-24.

#### I. Estrategia de análisis de datos

Se utilizó un análisis no paramétrico, la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para responder si los índices del acoso escolar disminuyeron. Por otro lado, para conocer si los índices de inteligencia emocional aumentaron, se utilizó la Prueba T para la obtención de diferencia de medias.

#### J. Consideraciones éticas

Para la presente investigación, la investigadora posee un Certificado de Ética del curso de capacitación a través de internet “Protección de los participantes humanos de la investigación” otorgado por la Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) en julio de 2013. El curso abarca aspectos como códigos y reglamentos, respeto a las personas, beneficencia y justicia. Dicho certificado, se encuentra en el anexo 3. Además de esto, se solicitó autorización a cada uno de los autores de las diferentes escalas utilizadas como medida de protección a sus derechos de autor.

Como parte de las responsabilidades éticas con los participantes, se realizó un consentimiento informado que fue enviado a los padres, para que tuvieran conocimiento de la intervención que se llevó a cabo y también para pedir autorización de utilizar los datos recabados en las escalas que sus hijos llenaron. Un porcentaje de padres de familia (16%) que no autorizaron a sus hijos participar en esta intervención, no se les excluyó de los talleres debido a cuestiones de organización, pero los datos recabados no fueron utilizados para el presente estudio. Sin embargo, a todos los alumnos se les brindó un asentimiento informado en el cual ellos firmaron si estaban de acuerdo o no en participar en los talleres de la intervención.

Para los análisis estadísticos, se asignó un código para cada estudiante con el siguiente formato: Nivel (B), Grado (D,F,G) y número de estudiante (01 en adelante). Se aplicó primero la pre evaluación, luego se llevó a cabo la intervención psicoeducativa y un mes después de finalizar la intervención se realizó la post evaluación. Estos códigos se utilizaron para guardar la confidencialidad de los participantes.

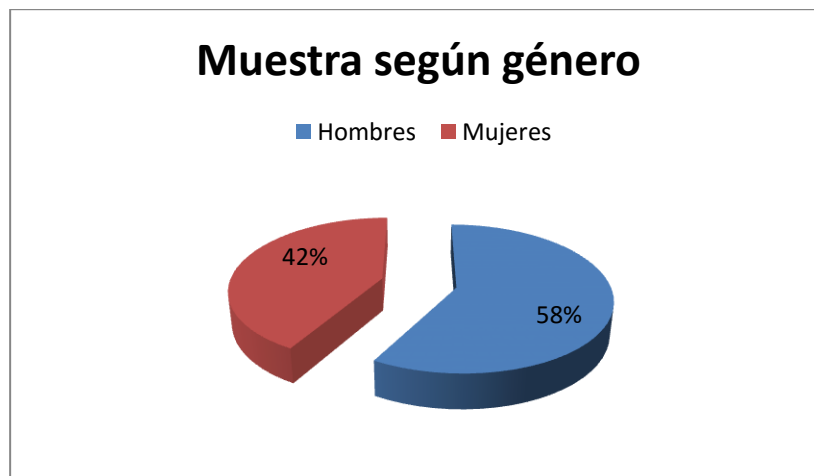
#### K. Asesor del proyecto

La asesora del proyecto fue M.A Jenbli Julissa Miranda Flores.

#### IV. RESULTADOS

El acoso escolar se caracteriza por tres aspectos: intencionalidad, asimetría de poder y repetición del comportamiento; y dentro de este fenómeno, hay diferentes personajes involucrados, víctimas, agresores y espectadores. Por otro lado, la inteligencia emocional tiene relación con esta temática, ya que mientras más altas sean las habilidades de inteligencia emocional, es menor el acoso escolar. La prevención y la intervención han sido elementos de vital importancia para la reducción de las consecuencias negativas que tiene el acoso en cada uno de los personajes involucrados. El objetivo general de esta investigación fue evaluar el cambio en los índices de acoso escolar, luego de una intervención psicoeducativa basada en la inteligencia emocional, para ello se utilizó la Escala Autoinforme Cisneros, la muestra fue de  $N = 79$ . Uno de los objetivos específicos fue conocer los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes por medio de la Escala TMMS-24. En esta sección se presentan los resultados descriptivos y análisis estadísticos realizados, para así poder realizar conclusiones sobre los cambios en los índices mencionados, después de la intervención psicoeducativa.

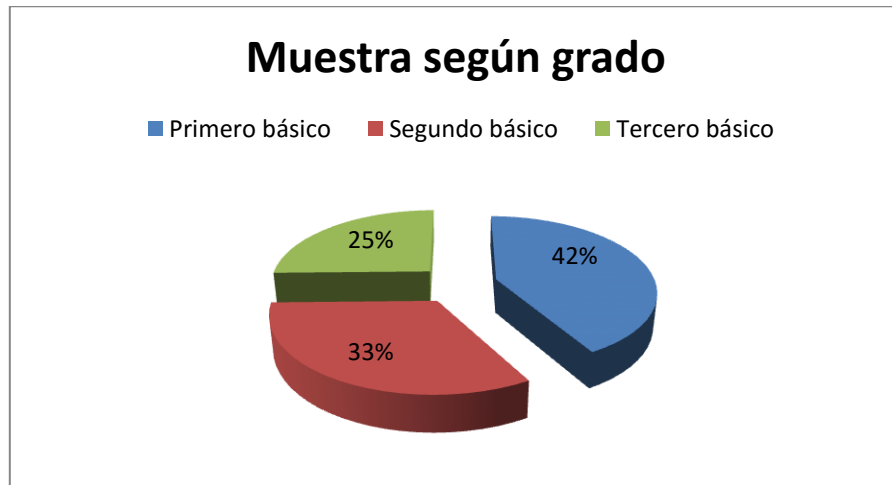
Figura 6. Distribución de la muestra según género



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 6, se puede observar que la muestra total fue de  $N=79$ , de los cuales un 58% son hombres y un 42% son mujeres, todos pertenecientes al nivel de educación medio

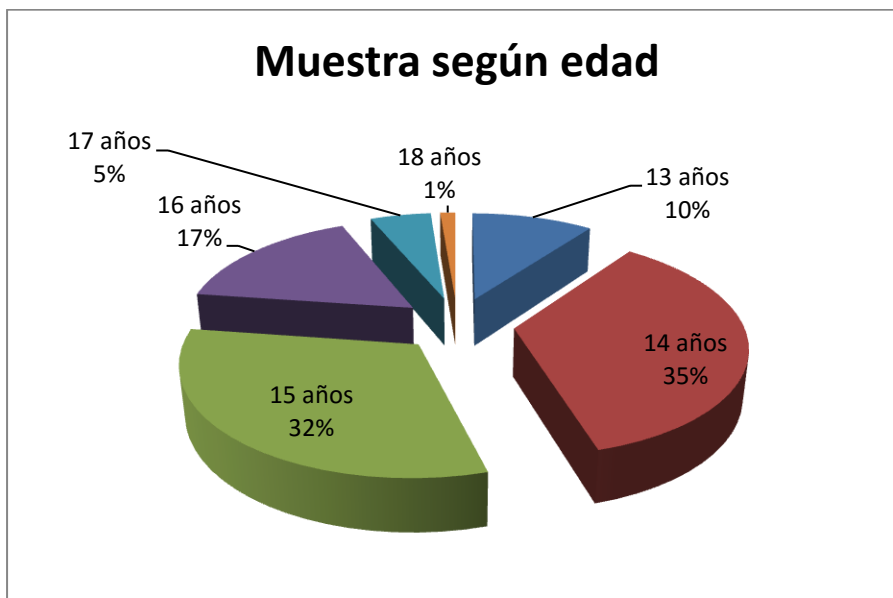
Figura 7. Distribución de la muestra según grado



Fuente: Elaboración propia

Del total de la muestra, la Figura 9 demuestra que un 42% pertenece a primero básico, 33% a segundo básico y un 25% a tercero básico.

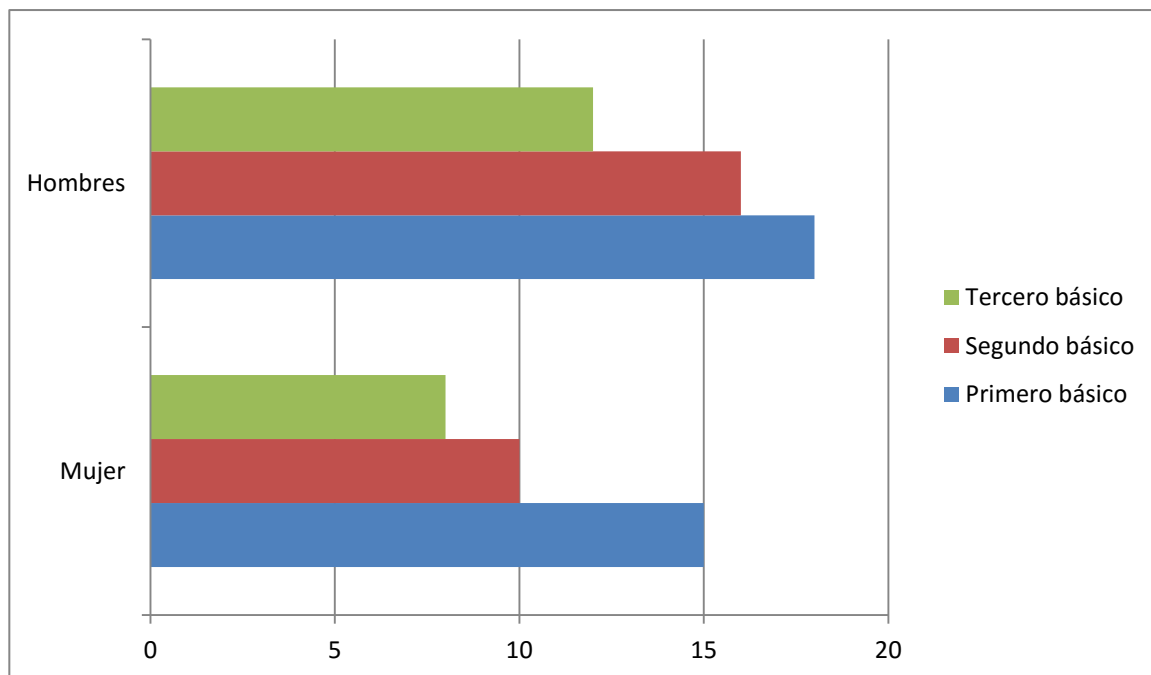
Figura 8. Distribución de la muestra según edad



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 8, se puede observar que la mayor parte de la muestra estuvo conformada por estudiantes que tenían 14 (35%) y 15 años (32%), seguido por los estudiantes que tenían 16 años con un 17%.

Figura 9. Distribución de la muestra por grado y género



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 9, se presenta la distribución de la muestra según grado y género, se puede observar que en los tres grados, Primero, Segundo y Tercero, el número de hombres supera a las mujeres.

#### A. Resultados de la Escala Autoinforme Cisneros

Los análisis de fiabilidad de este instrumento utilizando el estadístico de Alfa de Cronbach, muestran que la Escala de Autoinforme Cisneros posee una confiabilidad adecuada, con un coeficiente de 0.896. La tabla 9 muestra cada una de las subescalas y su confiabilidad.

Tabla 9

*Coefficiente de Alfa de Cronbach para subescalas del Autoinforme Cisneros*

Escala	$\alpha$
Índice global	0.896

Continuación Tabla 9

Escala	$\alpha$
Desprecio-Ridiculización	0.785
Coacción	0.648
Restricción comunicación	0.624
Agresiones	0.570
Intimidación-Amenazas	0.706
Exclusión-Bloqueo social	0.536
Hostigamiento verbal	0.828
Robos	0.463

*Nota:*  $\alpha$  = Coeficiente de Alfa de Cronbach. Fuente elaboración propia

La Tabla 9 presenta los resultados de la confiabilidad para cada una de las subescalas del Autoinforme Cisneros. Se observa que las subescalas, más confiables por tener un  $\alpha > .7$  son: Global, Desprecio-ridiculización, intimidación-amenazas y hostigamiento verbal. Para la primera fase de un investigación, un  $\alpha > .5$  es suficientemente fiable, por lo que las subescalas coacción, restricción de la comunicación, agresiones y exclusión bloqueo social también son aceptables. La subescala de robos, es la única que posee un  $\alpha < .5$ , por lo que se considera que no es confiable, indicando que probablemente esta subescala no esté midiendo lo que debe.

Tabla 10

*Resultados de la Escala de Autoinforme Cisneros, previo a intervención (Pre-Test)*

Subescala	X	SD	LI	LS
Índice global	57.00	7.692	50	86
Intensidad del acoso	0.000	1.162	0.00	7
Desprecio-Ridiculización	20.00	3.048	17	32
Coacción	10.00	1.547	9	18
Restricción comunicación	6.00	1.408	5	11
Agresiones	8.00	1.417	7	12
Intimidación-Amenazas	10.00	1.119	10	17
Exclusión-Bloqueo social	10.00	1.349	9	16
Hostigamiento verbal	15.00	3.477	12	26

<i>Continuación Tabla 10</i>				
Subescala	X	SD	LI	LS
Robos	5.00	1.066	4	8

*Nota:* X = media, SD = desviación estándar, LI= límite inferior, LS = límite superior. Fuente elaboración propia.

Para conocer los niveles de acoso escolar en los estudiantes de nivel medio, la Tabla 10 contiene las puntuaciones medias, desviación estándar, límite inferior y límite superior. Según los baremos globales de esta escala, el Índice global de acoso previo a la intervención se encontraba dentro de un nivel considerado como medio (obtuvo un resultado entre el rango 55 y 58) y la intensidad del acoso se considera bajo (porque se encuentra en el rango 0 y 1).

Respecto a las demás subescalas, se encuentra en un nivel bajo las siguientes: desprecio-ridiculización, intimidación-amenazas y hostigamiento verbal; en un nivel medio se encuentra restricción de la comunicación, agresiones y robos; exclusión social se encuentra en un nivel casi alto; y por último en un nivel alto de acoso se encuentra coacción. Estos resultados reflejan que previo a la intervención psicoeducativa, la exclusión social era el tipo de acoso que más se manifestaba entre los estudiantes, este reúne todas las conductas directas de segregación social a uno o más estudiantes. La subescala de coacción, también se encontró en un nivel alto, por lo que se dan conductas en las que se obliga a los demás a realizar acciones que están en contra de su voluntad.

Tabla 11

*Resultados de la Escala de Autoinforme Cisneros, posterior a intervención (Post-Test)*

Subescala	X	SD	LI	LS
Índice global	55.30	6.939	50	82
Intensidad del acoso	0.468	1.162	0.00	6
Desprecio-Ridiculización	18.91	3.150	17	32
Coacción	9.78	1.336	9	17
Restricción comunicación	5.84	1.415	5	14
Agresiones	7.86	1.802	7	18
Intimidación-Amenazas	10.37	0.991	9	15
Exclusión-Bloqueo social	9.49	1.072	9	15
Hostigamiento verbal	14.44	2.955	12	24

<i>Continuación Tabla 11</i>				
Subescala	X	SD	LI	LS
Robos	4.51	1.196	4	10

*Nota:* X = media, SD = desviación estándar, LI= límite inferior, LS = límite superior. Fuente elaboración propia.

La Tabla 11 muestra los resultados descriptivos posteriores a la intervención. Hubo una ligera disminución en la media de todas las sub escalas. El índice global de acoso se mantiene dentro de un nivel medio y la intensidad de acoso dentro de un nivel bajo según los baremos globales de la escala. Se dio un cambio en las sub escalas que se mencionan a continuación: Agresiones y robos cambiaron de un nivel medio, a un nivel bajo y Exclusión social cambió de un nivel casi alto a bajo. En cuanto a los demás índices, se mantienen en el nivel que se encontraban previo a la intervención, es decir el nivel de acoso no mostró cambios, posterior a la intervención psicoeducativa.

Tabla 12

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov del pre-test de las escalas del Autoinforme Cisneros*

Subescala	K-S	df	Sig. (p)
Índice global	.142	79	.000
Intensidad del acoso	.442	79	.000
Desprecio-Ridiculización	.161	79	.000
Coacción	.239	79	.000
Restricción-Comunicación	.234	79	.000
Agresiones	.218	79	.000
Intimidación-Amenazas	.425	79	.000
Exclusión-Bloqueo social	.264	79	.000
Hostigamiento verbal	.169	79	.000
Robos	.266	79	.000

*Nota:* K-S= estadístico Kolmogorov-Smirnov, df= grados de libertad. Fuente elaboración propia con base del análisis realizado en SPSS.

La Tabla 12, muestra el análisis de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov aplicada durante la evaluación del pre test de la Escala del Autoinforme Cisneros. Todas las subescalas poseen  $p < 0.05$ , lo que indica que la distribución de la muestra es asimétrica, es decir no sigue una distribución normal.

Tabla 13

*Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para los índices de la Escala Autoinforme Cisneros*

Subescalas	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Índice global	-4.506 <sup>b</sup>	.000
Intensidad acoso	-0.246 <sup>c</sup>	.806
Desprecio	-3.894 <sup>b</sup>	.000
Coacción	-2.451 <sup>b</sup>	.014
Restricción Comunicación	-2.279 <sup>b</sup>	.023
Agresiones	-3.206 <sup>b</sup>	.001
Intimidación	-1.145 <sup>b</sup>	.252
Exclusión	-3.106 <sup>b</sup>	.002
Hostigamiento	-4.032 <sup>b</sup>	.000
Robos	-3.172 <sup>b</sup>	.002

*Nota:* Fuente elaboración propia con base del análisis realizado en SPSS.

<sup>b</sup>: Basado en los rangos positivos, <sup>c</sup>: Basado en los rangos negativos

La Tabla 13 se muestra los resultados de la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para los índices de la Escala Autoinforme Cisneros. Para los siguientes índices se obtuvo que los índices con  $p < .05$  son: índice global  $Z(-4.50)$ ,  $p = .000$ , desprecio  $Z(-3.89)$ ,  $p = .000$ , coacción  $Z(-2.45)$ ,  $p = .014$ , restricción-comunicación  $Z(-2.27)$ ,  $p = .023$ , agresiones  $Z(-3.20)$ ,  $p = .001$ , exclusión  $Z(-3.10)$ ,  $p = .002$ , hostigamiento  $Z(-4.03)$ ,  $p = .000$  y robos  $Z(-3.17)$ ,  $p = .002$ . Este resultado significa que el cambio fue significativo en estas sub escalas, es decir que a nivel global se experimentó un cambio en los estudiantes debido a la intervención realizada. Las sub escalas que no fueron significativas, con  $p > 0.05$  son: Intensidad acoso  $Z(-0.24)$ ,  $p = .806$  e intimidación  $Z(-1.14)$ ,  $p = .252$ , lo que sugiere que en estos aspectos la intervención no tuvo un

cambio significativo en los estudiantes, probablemente porque las actividades eran más dirigidas a mejorar otras áreas como la exclusión, coacción y hostigamiento.

#### B. Resultados en los índices de inteligencia emocional de la Escala TMMS-24

Para esta escala se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.910, el cual se encuentra dentro de un rango considerado alto de confiabilidad, esto indica que los resultados serán consistentes y coherentes. A continuación se presenta en la Tabla 14, cada una de las escalas del TMMS-24 y la confiabilidad de cada uno.

Tabla 14  
*Coeficiente de Alfa de Cronbach para las escalas del TMMS-24*

Escala	$\alpha$
Atención	0.846
Claridad	0.846
Reparación	0.816

*Nota:*  $\alpha$  = Coeficiente de Alfa de Cronbach. Fuente elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 14, todas las escalas del TMMS-24 poseen un  $\alpha > .8$ , lo que sugiere que son confiables y que los resultados obtenidos serán consistentes porque cada una de las escalas está midiendo lo que debe.

Tabla 15  
*Resultados según género del TMMS-24, previo a intervención (Pre-Test)*

Subescala	Género	X	SD	LI	LS
Atención	Masculino	25.65	7.115	10	38
	Femenino	27.12	6.045	14	40
Claridad	Masculino	27.50	6.712	11	40
	Femenino	28.79	6.513	19	40
Reparación	Masculino	30.26	6.594	11	40
	Femenino	32.18	5.434	19	40

*Nota:* X = media, SD = desviación estándar, LI= límite inferior, LS = límite superior. Fuente elaboración propia.

Los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de nivel medio, previo a la intervención psicoeducativa, se presentan en la Tabla 15 según género, tanto de la puntuación media, como la desviación estándar, y los límites inferiores y superiores. Se presentan los resultados en función de género.

En cuanto al género masculino, los baremos de la escala muestran que la puntuación de las escalas de atención, claridad y reparación, se encuentra dentro de un nivel considerado adecuado. Por otro lado con el género femenino, se observa que previo a la intervención tenían una atención, claridad y reparación emocional, adecuadas. Estos resultados significan que tanto hombres como mujeres, poseen los componentes de la inteligencia emocional dentro de un nivel considerado adecuado, es decir son capaces de sentir y expresar sentimientos, comprender sus propios estados emocionales y tener la capacidad de regularlos de forma adecuada. Es importante mencionar que las mujeres obtuvieron una puntuación más alta que los hombres, esto se ha encontrado en otros estudios, ya que es más común que las mujeres estén en mayor contacto con sus emociones en comparación a los hombres.

Tabla 16

*Resultados según género del TMMS-24, posterior a intervención (Post-Test)*

Subescala	Género	X	SD	LI	LS
Atención	Masculino	25.91	8.243	9	40
	Femenino	25.15	8.895	10	40
Claridad	Masculino	28.32	8.469	8	40
	Femenino	26.48	7.961	11	40
Reparación	Masculino	30.93	7.962	8	40
	Femenino	31.87	6.228	15	40

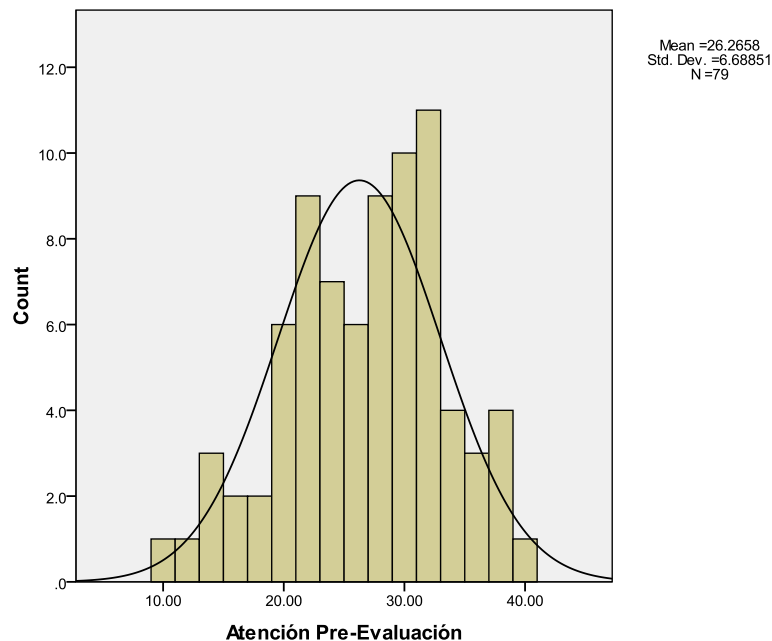
*Nota:* X = media, SD = desviación estándar, LI= límite inferior, LS = límite superior. Fuente elaboración propia.

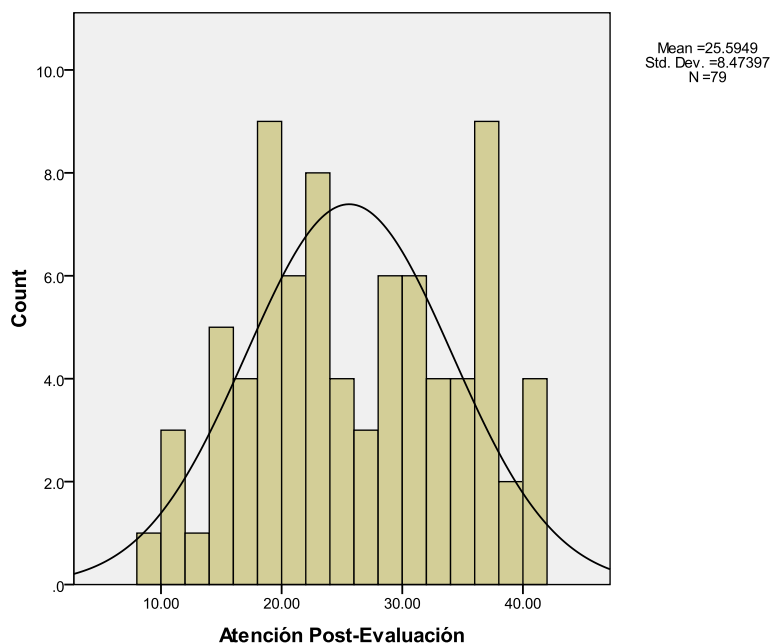
La Tabla 16, muestra los resultados descriptivos posteriores a la intervención. Es importante conocer si hubo algún cambio en las medias y en la categorización de cada una de las escalas del TMMS-24, para conocer si la intervención tuvo algún impacto, e identificar si en alguna de las escalas hubo una mejora o una disminución en cuanto a la capacidad de los estudiantes de manejar los aspectos de su inteligencia emocional.

El género masculino, mostró un ligero incremento en la puntuación media de todas las escalas posterior a la intervención, sin embargo este incremento no llega a cambiar el nivel que tienen los hombres en claridad, reparación y atención emocional, ya que según los baremos se mantiene dentro de un nivel adecuado (puntuación de 26 a 35) y no cambió a un nivel excelente (puntuaciones mayores a 36). Por otro lado, se puede observar que para las mujeres, ocurre lo contrario, ya que hubo un ligero descenso en la puntuación media de las tres escalas, pero dentro de los baremos globales se sigue considerando como un nivel adecuado (puntuaciones de 24 a 34). Estos resultados revelan datos importantes, ya que la disminución en la puntuación media en las mujeres, puede ser un indicador de que la intervención para los hombres tuvo más importancia que para las mujeres, como en la escala de atención se puede identificar que la puntuación de los hombres es superior a la de las mujeres, lo que sugiere que después de aplicar la intervención, ellos fueron más capaces de sentir y expresar sus sentimientos. Relacionado a este cambio, en la intervención se trabajó un módulo de empatía, en donde se tenía como objetivo lograr que los estudiantes identificaran qué les ocurre a sus compañeros en situaciones específicas e identificar aspectos del lenguaje no verbal, ambos aspectos forman parte de la atención a las emociones.

En la Figura 10, se muestran las distribuciones de las puntuaciones de las tres escalas del TMMS-24, Atención, Claridad y Reparación, integrando ambos grupos, hombres y mujeres.

Figura 10. Distribución de puntuaciones de escala de Atención

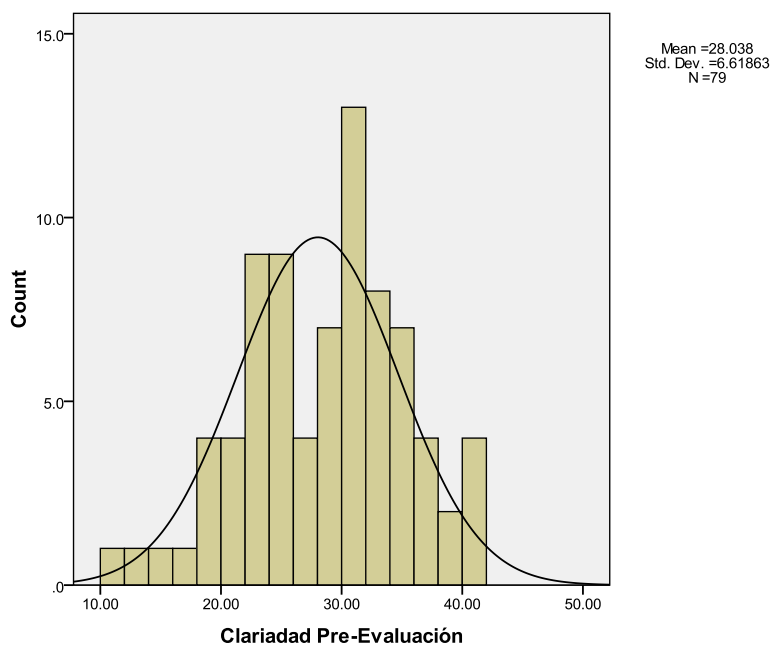


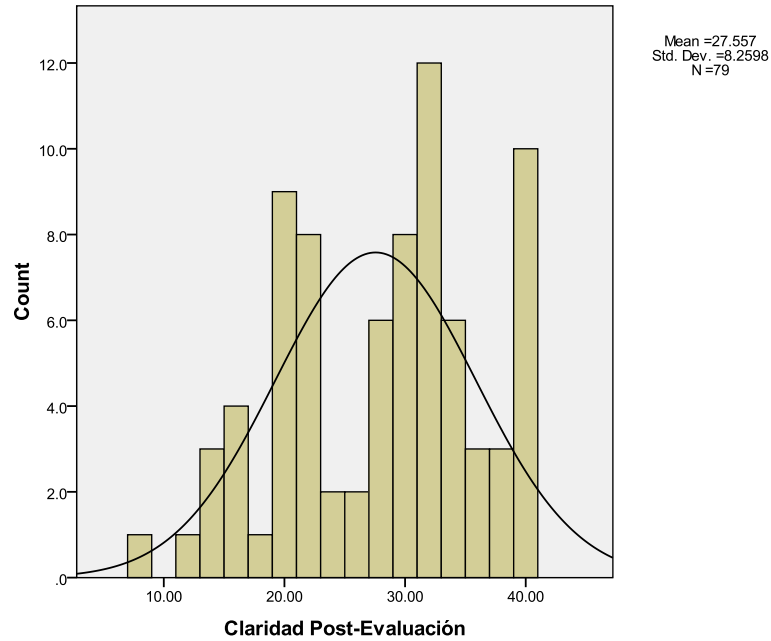


Fuente: Elaboración propia

La Figura 10, muestra cambio en la escala de Atención emocional ya que luego de la intervención los datos se encuentran más dispersos, lo que significa que la intervención sí tuvo cambio en algunos estudiantes, sin embargo se debe recordar que el nivel de cambio no paso a ser excelente, sino que se mantuvo en un nivel adecuado.

Figura 11. Distribución de puntuaciones de escala de Claridad

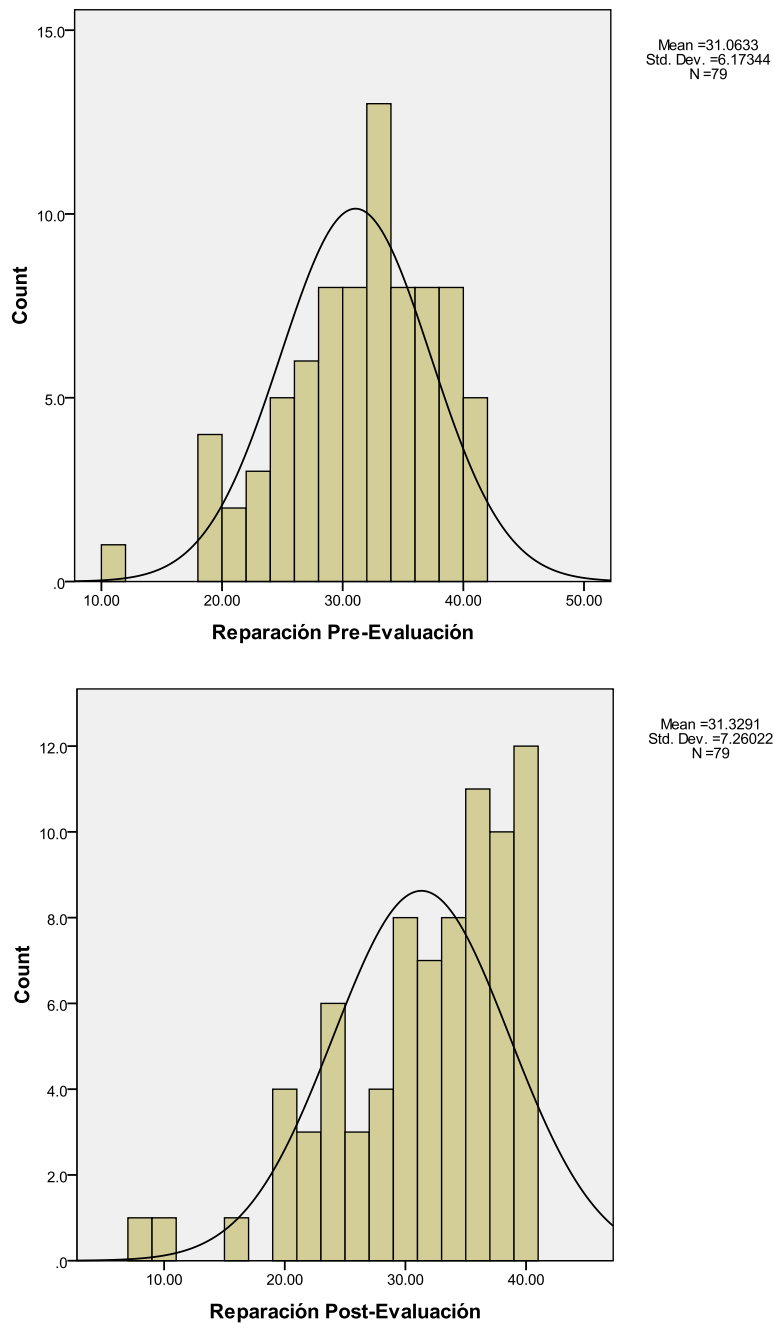




Fuente: Elaboración propia

En la Figura 11, se observa que en la escala de Claridad, se dio un cambio en algunos estudiantes de la muestra, ya que la tendencia de datos, posterior a la intervención psicoeducativa se encuentra alrededor de los 30 y 40 puntos. La claridad es la capacidad de comprender bien los estados emocionales propios, se ha encontrado en estudios sobre acoso escolar, que los alumnos que poseen una mayor habilidad para distinguir emociones y comprenderlos, tienen menor tendencia a justificar comportamientos agresivos; los resultados obtenidos en esta figura demuestran que previo a la intervención los alumnos ya tenían una adecuada claridad, y posterior a la intervención continúan teniéndola en el mismo nivel

Figura 12. Distribución de puntuaciones de escala de Reparación



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 12, se presentan las puntuaciones de la escala de Reparación y se puede observar el cambio que hay después de la intervención, ya que la tendencia de datos va de los 30 puntos para arriba. La reparación se refiere a la capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada, las personas que tienen esta capacidad suelen tener puntuaciones más altas en áreas

como lo verbal, social y tienen mayor probabilidad de involucrarse en actividades donde haya contacto con otras personas, así como también tendrán menor tendencia a involucrarse en conductas de agresión. Es importante mencionar que según estos resultados, los alumnos sí poseen esta capacidad, lo cual puede ser un factor importante al relacionarlo con el acoso escolar.

Tabla 17

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov del pre-test de las escalas del TMMS-24*

Subescala	Género	K-S	df	Sig.
Atención	Masculino	25.91	79	.200
	Femenino	25.15	79	.200
Claridad	Masculino	28.32	79	.200
	Femenino	26.48	79	.200
Reparación	Masculino	30.93	79	.129
	Femenino	31.87	79	.200

*Nota:* K-S= estadístico Kolmogorov-Smirnov, df= grados de libertad. Fuente elaboración propia con base del análisis realizado en SPSS.

La Tabla 17, nos muestra el análisis de la prueba de normalidad Komogorov-Smirnov para las subescalas del TMMS-24 del pre test. Se observa que las tres escalas, Atención, Claridad y Reparación, en ambos géneros obtuvieron  $p > 0.05$ , indicando que tienen una distribución con una tendencia a la normalidad.

Tabla 18

*Prueba de muestras relacionadas, para las escalas del TMMS-24*

Subescala	Género	t	df	Sig.(Bilateral)
Atención	Masculino	-0.211	45	0.834
	Femenino	1.249	32	0.221
Claridad	Masculino	-0.631	45	0.531
	Femenino	1.462	32	0.154
Reparación	Masculino	30.93	45	0.562
	Femenino	0.251	32	0.804

*Nota:* t= distribución t de student, df= grados de liberad. Fuente elaboración propia con base del análisis realizado en SPSS.

La Tabla 18, muestra el análisis de la prueba de muestras relacionadas para las escalas del TMMS-24, de ambos géneros. Estos resultados, revelan que para el género femenino, el cambio no fue significativo en ninguna de las escalas, debido a que  $p > 0.05$ . Esto significa que los módulos llevados a cabo en la intervención no tuvieron un impacto en ellas en cuanto a la capacidad de poder percibir, sentir, expresar los sentimientos de forma adecuada, o de regular sus propios estados emocionales.

Para el género masculino, tampoco existe un cambio significativo, con  $p > 0.05$ . Por lo que deducimos que al igual que en las mujeres, la intervención no produjo un cambio en los índices de inteligencia emocional, sino que estos se mantuvieron.

Es importante mencionar que estos resultados pueden deberse a que la intervención estaba compuesta por actividades más dirigidas a reducir los índices de acoso escolar; además, los temas de inteligencia emocional como habilidades para distinguir emociones y comprenderlos fueron abordados de manera superficial, no se pudo profundizar totalmente. Otras actividades que estaban más relacionadas con el manejo de la ira (reparación), que fue la escala que más cambio presentó.



## V. DISCUSIÓN

El acoso escolar o *bullying*, es una agresión compleja de tipo interpersonal, ya que no sólo involucra al agresor y a la víctima sino también a otros participantes tales como: los observadores del acoso, maestros y padres de familia; es decir, es una problemática de tipo grupal que ocurre en un contexto social (Swearer y Hymel, 2015). El colegio o escuela es uno de los espacios más importantes para el desarrollo de los niños y adolescentes, por lo que toda actividad realizada en este espacio contribuye a configurar gran parte de la personalidad del alumno, y por esto mismo se debe velar porque exista una convivencia positiva entre los alumnos, por medio de actividades que trabajen las competencias emocionales (Legánes, 2013). Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar cómo una intervención psicoeducativa, basada en la inteligencia emocional, de 16 sesiones, dirigida a estudiantes de primero, segundo y tercero básico, cambiaba los índices de acoso escolar en estudiantes de nivel medio; los resultados obtenidos mostraron información relevante sobre este aspecto. La intervención psicoeducativa tuvo 7 módulos diferentes, se trabajó dos sesiones por tema y en cada sesión se realizó una serie de actividades, que se describen en el anexo 4, con el fin de abordar las diferentes temáticas.

Los resultados sobre los niveles de acoso previo a la intervención psicoeducativa, demostraron que la intensidad del acoso en los estudiantes era baja, es decir que las diferentes conductas no se manifestaban en forma grave dentro de la institución, según lo reportado por los alumnos. Sin embargo, dentro de las subescalas se encontró que la exclusión social y coacción fueron los índices que se encontraban más altos. Al comparar estos resultados con los resultados obtenidos por Merlyn y Díaz (2012: 108) se evidencia un contraste, ya que estos autores mencionan que la intensidad de acoso en la muestra que ellos estudiaron, se encontraba en una intensidad alta o muy alta. Aunque, al mencionar cuáles eran las conductas de maltrato que más predominaban, también se encontró las conductas de exclusión y bloqueo social. Por otro lado, Dueñas (2008:44) encontró resultados similares al presente estudio, ya que de su muestra, la mayoría consideraba el acoso en un nivel bajo, pero dentro de este nivel un 85.7% había sufrido acoso manifestado como bloqueo social, un 72.5% como exclusión social y 92.3% con conductas de coacción. En esta investigación, las conductas de acoso con los niveles más altos fueron: exclusión social y coacción; por otro lado, con un nivel bajo se encontraron las siguientes: desprecio-ridiculización, intimidación-amenazas y hostigamiento verbal. De la misma manera, Sierra (2011: 29) en su estudio agrupó las diferentes subescalas en diferentes tipos: social, psicológica, física y verbal; e indica que todas estas áreas se encontraban en un nivel considerado como bajo.

En diferencia a los otros estudios extranjeros mencionados en este trabajo, en los cuales se obtuvo puntuaciones elevadas en la intensidad del acoso, se puede mencionar que hay otras variables que podrían ser consideradas al interpretar los índices de esta investigación, ya que por ser una institución privada y con un número relativamente bajo de alumnos por aula, en comparación a instituciones educativas de otros países como por ejemplo Estados Unidos, el control que existe por parte de los docentes es mayor, y tienen mayor contacto uno a uno con los alumnos. Durante los módulos realizados, se pudo observar que mientras más pequeño era el grupo de alumnos, mejor era la relación entre ellos, ya que por ejemplo uno de los grados tenía más de 30 alumnos, y esto hacía que no todos se hablaran o tuvieran contacto unos con otros, estos factores contribuyen de cierta manera a que existan ciertas conductas de exclusión y bloqueo social dentro del aula, y que suelen ser más difíciles de identificar por la forma en que se manifiestan.

La inteligencia emocional (IE) ha adquirido relevancia en el ámbito educativo, sobre todo en el tema de la convivencia escolar y las relaciones interpersonales en el aula; fue por ello que la intervención psicoeducativa estuvo basada en la misma. Se tenía como objetivo principal, reducir los índices de acoso escolar, por medio de una intervención psicoeducativa basada en la inteligencia emocional; por lo que también se estudió el cambio en los índices de IE. Para ellos cada uno de los módulos tenía un objetivo general y varios específicos por medio de una serie de actividades llevadas a cabo con cada uno de los grupos de la muestra.

A pesar de que la inteligencia emocional no era el objetivo principal de esta investigación, se obtuvieron datos sobre los niveles de IE que los alumnos tenían previo a la intervención, y se encontró que tanto hombres como mujeres tenían una adecuada IE, en las tres escalas del TMMS-24, Atención, Claridad y Reparación. Estos resultados son similares a los resultados de Cerón, Pérez e Ibáñez (2011:57), quienes encontraron que en su muestra la puntuación adecuada fue mayoritaria en todos los componentes de la escala y no hubo relación significativa en cuanto al grado cursado. Cuando se menciona que la inteligencia no era el objetivo principal, se refiere a que la intervención fue diseñada con un enfoque predominante en el acoso escolar, sin embargo, es importante mencionar que al iniciar la intervención, a pesar de obtener que sus índices de IE se encontraban adecuados, algunos alumnos no tenían mayor conciencia emocional propia ya que en actividades donde se les pidió escribir sus fortalezas y áreas de mejora, no supieron qué contestar. Para el final de la intervención, una de las actividades fue escribir una composición sobre ellos

mismos, y sí se observó una mejora en cuanto a la introspección que tuvieron, ya que sus ideas eran más elaboradas y realistas.

Es importante mencionar la empatía, la cual es parte de la inteligencia emocional ya que podría considerarse dentro de la escala de claridad del TMMS-24 de Salovey y Mayer (comprender bien los estados emocionales de los demás), en este ámbito, Nolasco (2012:50) encuentra en su estudio que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir que cuanto menor empatía tenga la persona, mayor puntuación obtendrá en los niveles de acoso. Cerón, Pérez e Ibáñez (2011:61) coinciden en que los individuos con moderadas puntuaciones en percepción y altas en comprensión y regulación, presentan mejores niveles de adaptación psicológica. Al observar los resultados de estas investigaciones, se podría decir que una razón por la que hay niveles bajos en la intensidad del acoso, y niveles medios en el índice global del acoso en esta investigación, es porque los alumnos tienen una adecuada atención, claridad y reparación en la inteligencia emocional, lo cual hace que no se involucren fuertemente en conductas de acoso. Al obtener resultados que se consideran dentro de un rango adecuado, sí podría ser una explicación del bajo nivel de intensidad de acoso, sin embargo no se debe olvidar que estos resultados no brindan cuál es la causa, ya que el estudio no buscaba encontrar causalidad.

Para esta investigación, la intervención realizada estuvo basada en la inteligencia emocional con el objetivo de disminuir el acoso entre estudiantes y de desarrollar en ellos competencias de inteligencia emocional como destrezas de vida. Se trabajaron dentro de los módulos aspectos como Establecimiento de normas de convivencia, Desarrollo de empatía, Prevención de acoso escolar, Cohesión de grupo, Inteligencia emocional, Asertividad y Desarrollo de autoconcepto. Los resultados, muestran que para la mayoría de índices del Autotest Cisneros, la intervención sí fue significativa, es decir sí tuvo un impacto en las conductas de desprecio, coacción, restricción-comunicación, agresiones, exclusión, hostigamiento y robos. Por lo tanto se puede rechazar la  $H_{01}$  que establece que no existe un cambio significativo en los índices de acoso escolar posterior a la intervención. Dado que no existen muchas investigaciones que ejemplifiquen el impacto de diferentes intervenciones, y menos intervenciones basadas en inteligencia emocional, se comparan los resultados obtenidos únicamente con el estudio de Ruiz, Martín y Cabello (2012), quienes implementaron un programa de inteligencia emocional para mejorar el ajuste psicosocial de los alumnos, y obtuvieron resultados significativos para las siguientes áreas: ansiedad, autoestima, estrés social, depresión y somatización. Resultados como estos, demuestran que sí existe impacto en diferentes aspectos de la vida de los adolescentes tras la implementación de un programa

basado en aspectos emocionales, por lo que de nuevo se demuestra la importancia de continuar investigaciones dirigidas a este ámbito.

Por otro lado, se observa o se comprueba que la intervención psicoeducativa no tuvo un cambio significativo en ninguna de las escalas del TMMS-24, ni para hombres ni para mujeres, por lo que en este caso la  $H_0$  se acepta, y concluimos que no existe cambio significativo en los índices de inteligencia emocional posterior a la intervención. Una explicación ante estos resultados, puede ser el hecho de que la intervención estaba más enfocada en reducir los índices de acoso; ya que se obtuvo desde el pre test que tanto hombres como mujeres mostraban niveles adecuados de IE. Sin embargo, un aporte interesante y que se menciona como un resultado relevante, es que a pesar de que no fue significativo el cambio, los hombres mostraron un incremento en la media de cada una de las escalas en comparación a las mujeres. La literatura establece que las mujeres usualmente puntúan más alto (Extremera y Fernández, 2004:11), pero también que suelen reportar una IE menor a la que luego ejecutan (Cerón, Pérez e Ibáñez, 2011:61), esta puede ser una posible explicación a los resultados obtenidos de las mujeres en este trabajo. Por otro lado, los hombres de esta muestra pueden haber estado más abiertos al cambio, y mostrarse más interesados por aprender a identificar y/o expresar mejor sus emociones con la intervención, ya que culturalmente está mal visto que lo hagan o no es muy común por el estigma que existe en la sociedad. Además, también se debe recordar que se encuentran en la etapa de la adolescencia, que es una etapa de cambio, y al hablar sobre el tema de emociones se mostraron interesados para comprender mejor por lo que están atravesando.

Es importante mencionar que este estudio tuvo ciertas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, no existió un grupo control, por lo que no se puede asegurar que los resultados sean debidos únicamente a la intervención, ya que pueden existir otros factores que contribuyeron a este cambio. En segundo lugar, sería necesario haber tenido un seguimiento después de 6 meses de implementar la intervención, para conocer si los niveles de acoso seguían siendo bajos o si al contrario incrementaron pero este seguimiento ya no fue posible realizarlo. Por último, autores como Bradshaw (2015:326) mencionan que las intervenciones tendrían que incluir a los maestros y a las familias para tener resultados más prometedores e involucrar a toda la comunidad educativa, fue algo que tampoco se realizó en este estudio.

En nuestro país, aún no han sido documentados programas de intervención dirigidos a reducir acoso escolar en el ambiente educativo. Sin embargo sí es cada vez más frecuente observar

instituciones que brindan orientaciones sobre cómo lidiar con este fenómeno y estrategias para los maestros que son quienes están la mayor parte del tiempo con los alumnos. Las consecuencias del acoso en las víctimas, puede llevar a depresión, conducta antisocial, y en la adultez desarrollar trastornos de personalidad. Debido a esto, los resultados obtenidos demuestran que se deben seguir realizando esfuerzos para reducir este fenómeno tanto en instituciones privadas como instituciones públicas, y siempre dirigir las intervenciones a varios niveles, en la medida en que sea posible (maestros, padres de familia, comunidad, vecindario).



## VI. CONCLUSIONES

El acoso escolar es un fenómeno social, que se ha dado en contextos escolares desde los años 70, y que con el tiempo ha ido tomando mayor relevancia para su estudio. A pesar de que existen diferentes definiciones para el concepto de acoso escolar o mejor conocido como *bullying*, hay tres características específicas: intencionalidad, es una conducta repetitiva y existencia de una desigualdad en cuanto al poder que tienen los involucrados. Los participantes del acoso escolar, no sólo son los agresores y las víctimas, sino también los observadores, maestros y padres de familia. Es importante tomar en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa para poder desarrollar mejores estrategias que permitan reducir el acoso, y para crear intervenciones en diferentes niveles, que tengan un mayor impacto.

En cuanto a la inteligencia emocional, actualmente existen diferentes modelos que la explican, y que en base a ello han creado instrumentos para aplicar: el modelo de Mayer y Salovey (2004) y el de Fernández-Berrocal y Extremera (2005) son los más utilizados en el ámbito educativo. Se han realizado diferentes investigaciones basadas en estos modelos, y es evidente que existe una relación entre los niveles de inteligencia emocional de una persona y las conductas disruptivas que ejecuta, o el nivel de ajuste psicológico que posee.

Los resultados de esta investigación, revelan que la intensidad del acoso se encuentra a nivel global en un nivel bajo en la muestra estudiada en la institución educativa, sin embargo hay que tomar en cuenta que siempre existe el riesgo de que esto cambie si no se continúa con un seguimiento después de brindada la intervención. El estudio demostró que en los índices de acoso escolar sí existen sub-áreas que están en niveles altos que necesitan atención, ya que coacción y exclusión social, fueron los tipos de acoso que más elevados se encontraban y por lo tanto, es importante seguir implementando medidas e intervenciones. Se debe tomar en cuenta que el hecho que no exista un gran número de agresiones físicas no significa que no exista acoso escolar, ya que hay otras conductas (como rumores, apodos, exclusión de compañeros) que pueden pasar desapercibidas por los docentes y personal de la institución. Es importante mencionar que en cuanto a estos tipos de acoso que predominaron, existen diferencias de género, ya que se ha encontrado en estudios similares que las mujeres suelen actuar más en el área de exclusión y bloqueo social, mientras que los hombres son más violentos, y actúan directamente en lo físico.

Relacionado a los índices de inteligencia emocional, se obtuvo que antes de empezar la intervención psicoeducativa, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en todas las escalas

del TMMS-24. Sin embargo posterior a la intervención, los hombres fueron quienes obtuvieron puntuaciones más altas. Estos resultados, reflejan que puede ser que la intervención haya sido más efectiva en los hombres, debido a que usualmente son quienes menor atención reciben a su área emocional, en comparación a las mujeres, o bien aprendieron a identificar y/o expresar sus emociones de una mejor manera. Es importante mencionar que a pesar de que los resultados estadísticos de las tres escalas del TMMS-24, y en el caso del Autoinforme Cisneros, el índice de intensidad del acoso e intimidación, no fueron significativos, se deben considerar los cambios observados en cada grupo de alumnos, ya que si se logró percibir cambios de conductas de varios estudiantes, como mayor empatía y solidaridad con otros compañeros de clase.

Las intervenciones psicoeducativas, pueden ser una posible solución a la problemática del acoso escolar, ya que los resultados en relación al cambio que tuvieron sobre los índices altos de acoso fueron significativos. Al llevar a cabo este tipo de intervenciones es importante realizar una buena planificación de los talleres y tomar en cuenta las edades de los alumnos, para elegir qué actividades son más pertinentes para cada edad o grado. Los módulos que se desarrollaron durante las 16 sesiones que duró la intervención educativa forman parte de la Inteligencia emocional, y el objetivo principal era disminuir las conductas de acoso escolar, sin embargo también los temas estaban dirigidos a fomentar conductas pro sociales, prevención del acoso y a fortalecer la unión entre los alumnos del grupo de cada grado.

A manera de conclusión, las intervenciones enfocadas en la reducción del acoso escolar, son un factor importante para generar un clima positivo en el aula y mejorar las relaciones interpersonales entre los compañeros, pues cuando son capaces de trabajar en el desarrollo de normas de convivencia, Desarrollo de empatía, Prevención de acoso escolar, Cohesión de grupo, Inteligencia emocional, Asertividad y Desarrollo de autoconcepto esto contribuirá a que todos se sientan a gusto en su clase.

## VII. RECOMENDACIONES

1. La intervención sobre el clima escolar, se puede convertir en una herramienta eficaz contra el acoso escolar, por lo que es importante capacitar constantemente al personal educativo, tanto del área pública, como del área privada, en el tema para que implementen medidas y estrategias que mantengan el clima positivo del aula. Por ejemplo: participación en el diálogo, confección de normas de clase entre todos y no impuestas por el docente, desarrollar competencias sociales y emocionales en los alumnos, resolución asertiva de conflictos, entre otros.
2. Dentro del contexto escolar, los alumnos guiados por los docentes, pueden realizar campañas contra el acoso escolar, por medio de afiches realizados por ellos mismos, e instruyendo a otros compañeros más pequeños sobre cómo identificar el acoso y qué se puede hacer al respecto. Esto constituye empoderamiento y modelamiento social entre pares.
3. La realización de talleres para padres que aborden este tema, también es de vital importancia, para que estén informados de qué es el acoso escolar, cómo pueden identificar si su hijo es víctima o agresor, y qué pueden hacer para ayudarlos. La comunicación que los padres tengan con la institución educativa, será importante para trabajar juntos y así ayudar al alumno en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve.
4. Para futuras intervenciones, es importante implementar otros temas como: tolerancia a la frustración, afrontamiento de situaciones estresantes, afrontamiento de desafíos, autoestima, optimismo, resiliencia, entre otros; esto con el fin de abordar temáticas que también afectan a los alumnos y en ocasiones son factores que predisponen a ser víctima o agresor en el acoso escolar.
5. Como parte de la intervención, es importante el establecimiento de una buena relación (*rappori*) entre los profesionales que brindarán la intervención, y los estudiantes que serán parte de la muestra, ya que esto contribuirá a que la misma sea vista como un espacio en donde pueden sentirse cómodos, donde aprenderán a relacionarse más con otros y donde pueden expresarse sin tener consecuencias.

6. Es importante crear un espacio en las instituciones educativas donde se puedan tratar diversos temas que tengan como fin apoyar a los estudiantes y brindarles herramientas para tener éxito en diferentes ámbitos de sus vidas, psicológico, social, emocional, académico y físico.
7. Se debe realizar más investigaciones para documentar qué otras intervenciones han sido llevadas a cabo y cuáles han sido los resultados obtenidos. Esto con el fin de conocer qué temas y actividades se incluyen en dichas intervenciones, y dependiendo de los resultados, implementarlas en diferentes instituciones ya sea para prevenir o reducir el fenómeno del acoso escolar.
8. Para futuras investigaciones se debe tener una muestra de mayor número de estudiantes para que sea representativa, ya que para el presente estudio, no se puede generalizar los resultados por el tamaño de la misma. También es importante incorporar un mayor número de instrumentos de evaluación que permitan tener una visión más amplia sobre el fenómeno del acoso escolar, el ajuste psicológico de los alumnos y la inteligencia emocional; y considerar que el acoso escolar, debe ser evaluado no sólo por parte de los alumnos, sino también de cómo los profesores y personal administrativo perciben la situación en su institución.
9. En futuras investigaciones, se podría tomar en cuenta otros modelos para obtener resultados significativos, por ejemplo Bradshaw (2015), y su modelo de *Three-Tiered Framework of Positive Behavioral Interventions and Supports*, el cual tiene por objetivo prevenir el acoso escolar y otros problemas conductuales y emocionales. En cuanto a esta investigación, la intervención actuó en el segundo nivel del modelo, ya que no se dio una intervención para todo el colegio, sino que fue para un grupo selecto en donde había algunas conductas disruptivas que aún no eran graves, pero de no recibir una intervención, podrían haber empeorado las conductas de acoso.
10. En Guatemala, este año fue publicado el Modelo pedagógico para la prevención de la violencia y convivencia pacífica a nivel aula y centro educativo con el fin de fomentar relaciones armoniosas entre los miembros de la comunidad educativa. Es importante conocer este material, y capacitar no sólo a docentes, sino también a los directores de los centros educativos públicos y privados, para crear un compromiso de crear un ambiente de paz y no de violencia.

## VIII. REFERENCIAS

- Álvarez, David, *et al.* 2014. «La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado». *Educación XXI*. 17(2): 337-360
- Arias, Leonel. 2009. «Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica». *Revista Electrónica Educare*. 13(1): 41-51.
- Bar-On, Reuven. 2006. «The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)». *Psicothema*. (18): 13-25
- Bradshaw, Catherine. 2015. «Translating research to practice in bullying prevention». *American Psychologist*. 70(4): 322-332.
- Caballero, María José. 2010. «Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas». *Revista Paz y Conflictos*. (3): 154-169.
- Cabello, R., *et al.* 2006. «Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional». *Ansiedad y Estrés*. 12(2-3): 155-166.
- Castillo-Pulido, Luis. 2011. «El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4(8): 415-428.
- Cepeda, Edilberto, *et al.* 2008. «Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media». *Revista Salud Pública*. 10(4): 517-528.
- Cerezo, F. 2008. «Acoso escolar: Efectos del bullying». *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*. 48(206): 353-358
- Cerón, Diana; I. Pérez y M. Ibáñez. 2011. «Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá». *Rev. Colomb. Psiquiat.* 40(1): 49-64

- Cook, Clayton, *et al.* 2010. «Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A metaanalytic investigation». *School Psychology Quarterly*. 25(2): 65-83.
- Dueñas, María Luisa y M. Senra. 2009. «Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 20(1): 39-49.
- Elipe, Paz, *et al.* 2012. «Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar». *Psicología Conductual*. 20(1): 169-181
- Espinoza, E. y A. Palala. 2015. *Encuesta Nacional Sobre Violencia y Clima Escolar*. Guatemala: Serviprensa S.A.
- Extremera, Natalio y P. Fernández-Berrocal. 2004. «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6(2): 1-17.
- \_\_\_\_\_; 2004a. «El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional». *Boletín de Psicología*. (80): 59-77.
- \_\_\_\_\_; 2004b. «Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios». *Clínica y Salud*. 15(2): 117-137.
- Extremera, Natalio y P. Fernández-Berrocal. 2006. «Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history». *Psicothema*. 18: 7-12
- Extremera, Natalio, *et al.* 2012. «Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos». *Psicología Conductual*. 20(1): 5-13.
- Farrington, David y M. Ttofi. 2009. *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Estados Unidos: Campbell Systematic Reviews. 149 págs.
- Fernández, María. 2013. «Estudio de los roles en el acoso escolar: Adopción de perspectivas de integración en el aula». Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid. 375 págs.

- Fernández, Pablo y N. Extremera. 2005. «La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 19(3): 63-93.
- Gairín, Joaquín, C. Armengol y B. Silva. 2013. «El bullying escolar: Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención». *Educación XXI*. 16(1): 17-38
- Galvis, Rosa. 2014. «Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela». *Praxis Pedagógica*. 15. 43-53.
- Gálvez-Sobral, J. Andrés. 2011. *Bullying: El fenómeno del acoso escolar en Guatemala. Resultados de una muestra nacional de sexto primaria*. Guatemala: DIGEDUCA.
- Garaigordobil, Maite y J. Oñaderra. 2010. «Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores». *European Journal of Education and Psychology*. 3(2): 243-256.
- García, Mariano y S. Giménez. 2010. «La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador». *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. 3(6): 43-52.
- Goleman, Daniel. 1998. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos S.A. 366 págs.
- Goleman, Daniel. 2000. «Leadership that gets results». *Harvard Business Review*. 79-80.
- Gómez, A., et al. 2007. «El "bullying" y otras formas de violencia adolescente». *Cuad Med Forense*. (13): 165-177.
- Górriz, Ana. 2009. «Roles implicados en el acoso escolar: Comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de la responsabilidad». Tesis doctoral Universitat Jaume. 128 págs.

- Hymel, Shelley y S. Swearer. 2015. «Four decades of research on school bullying: An introduction». *American Psychologist*. 70(4): 293-299
- Jiménez, Antonio. 2007. *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis Doctoral Universidad de Huelva. 466 págs.
- Jiménez, María y E. López. 2009. «Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión». *Revista Latinoamericana de Psicología*. 41(1): 69-79.
- Legánes, Esther. 2013. «Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal». *Psychology, Society, & Education*. 5(1): 21-40.
- López, Lara; A. Ramírez. 2014. «Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?» *Perfiles Educativos*. 36(145): 32-50.
- Loredo-Abdalá, Arturo; A. Perea y G. López . 2008. «"Bullying": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes». *Acta Pediátrica de México*. 29(4): 210-214.
- Mayer, John, P. *et al.* 2004. «Emotional intelligence: Theory, findings, and implications». *Psychological Inquiry*. 15(3): 197-215.
- Mayer, John y P. Salovey. 1997. «What is emotional intelligence?». *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books. Págs. 3-31
- Mayer, John; D. Caruso y P. Salovey. 2000. «Emotional Intelligence meets traditional standards for intelligence». *Intelligence*. 27(4): 267-298
- Mendoza, Brenda. 2012. *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar*. México D.F: Pax. 216 págs.

- Merlyn, Marie-France y E. Díaz. 2012. «Maltrato entre pares: Incidencia y características generales en segundo a décimo grados de la educación básica particular, Quito, Ecuador». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 14(1) 91-118.
- Merrell, Kenneth y D. Isava. 2008. «How effective are school bullying intervention programs? A metanalysis of intervention research». *School Psychology Quarterly*. 23(1): 26-42
- Moya-Albiol, Luis; N. Herrero y C. Bernal. 2010. «Bases neuronales de la empatía». *Revista de Neurología*. 50(2): 89-100.
- Nolasco, Alberto. 2012. «La empatía y su relación con el acoso escolar». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11(22): 35-54.
- Olweus, Dan. 1995. *Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention*. Publicado por la Universidad de Cambridge.
- Olweus, Dan. 1996. *Bully/Victim problems at school: Facts and effective intervention*. National Educational Service. 15-22
- Oñate, Araceli y I. Piñuel. 2005. *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Palala, A. 2015. *Modelo pedagógico para la prevención de la violencia y convivencia pacífica a nivel del aula y centro educativo*. Guatemala: Serviprensa S.A
- Pérez, María. J, *et al.* 2011. «Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década». *Aula Abierta*. 39(2): 81-90.
- Perkins, H. Wesley y D. Craig. 2011. «Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools». *Group Processes & Intergroup Relations*. 14(5): 703-722.
- Polanin, Joshua., *et al.* 2012. «A meta analysis of school-based bullying prevention programs effect on bystander intervention behavior». *School Psychology Review*. 41(1): 47-65

- Prieto, María y J. Carrillo. 2005. «La violencia escolar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27): 1027-1045.
- Qualter, Pamela; K. Gardner y H. Whiteley. 2007. «Emotional intelligence: Review of research and educational implications». *Pastoral care*. 11-20.
- Ramos, Natalia; S. Hernández y M. Blanca. 2009. «Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional». *Ansiedad y Estrés*. 15(2-3): 207-216.
- Reichenbach, Paulina. 2013. *Relación entre el acoso escolar reportado y los niveles de inteligencia emocional percibida en estudiantes de sexto primaria*. Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala, Guatemala. 85 págs.
- Reyes, Ester. 2007. *Incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en estudiantes de secundaria de la ciudad de Guatemala*. Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala, Guatemala. 51 págs.
- Roberts, Emma. 2011. «Teachers`perceptions of anti-bullying interventions and the types of bullying each intervention prevents». *ARECLS*. 8: 75-94.
- Rodríguez, Juana. 2009. «Acoso escolar: Medidas de prevención y actuación». *Educacao*. 32(1): 51-58
- Ruiz, Desireé; J. Martín y R. Cabello. 2012. «Can an emotional intelligence program improve adolescents psychosocial adjustment? Results from the intemo project. *Social Behavior and Personality*». 40(8): 1373-1380
- Salmivalli, Christina. 2010. «Bullying and the peer group: A review. *Agression and Violent Behavior*». 15. 112-120.
- Salmivalli, Christina. s.f. *Consequences of school bullying and violence*. Universidad de Turku, Finlandia. 1-10.

- Save The Children. 2014. *Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción*. España. 69 págs.
- Sierra, Hannia. 2011. *Detección de los tipos de acoso escolar presentes en los(as) estudiantes de primaria de un colegio de la ciudad capital de Guatemala*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala, Guatemala. 66 págs.
- Swearer, Susan y S. Hymel. 2015. «Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model». *American Psychologist*. 70(4): 344-353
- Torres, Nidia. 2010. «Alternativas de solución frente a la violencia escolar». *Zona Próxima*. (12): 242-249.
- Trautmann, Alberto. 2008. «Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual». *Revista Chilena Pediátrica*. 79(1): 13-20.
- Trujillo, Mara y L. Rivas. 2005. «Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales». 15(25): 9-24
- Ulutas, Ilkay y E. Omeroglu. 2007. «The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children». *Social Behavior and Personality*. 35(10): 1365-1372.
- Valdez, Sussan. 2011. *Análisis de la prevalencia y abordaje del bullying a través de la aplicación de un programa integral de intervención en intimidación escolar*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala, Guatemala. 133 págs.
- Wong, Jennifer. 2009. «No bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts of delinquency, and the effectiveness of prevention programs». Tesis Pardee Rand Graduate School. 354 págs.



## IX. ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento informado para padres



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio se hace constar, que un equipo de estudiantes del último año carrera de Psicología de la Universidad del Valle (UVG), están realizando sus prácticas de Psicología Educativa en el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. Este equipo está conformado por Carlos Alberto Nayen, María Gabriela Quiroa y María Fernanda Rodas, y supervisado por Msc. Pablo Barrientos.

Esta práctica implica la participación de estudiantes de cuarto primaria a tercero básico de ambos géneros de esta institución educativa, en una intervención enfocada a mejorar la convivencia escolar, la cual busca mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros. Esta intervención consiste en la participación de su hijo(a) en seis talleres, que tendrán una duración de dos meses (marzo-abril), distribuidos en dos períodos de cuarenta minutos semanales. Por lo tanto se solicita su autorización para que la información recolectada con los instrumentos de medición, pre y post intervención, se utilice en el trabajo de graduación de la estudiante de psicología María Fernanda Rodas del año 2015.

Se utilizarán cinco escalas que miden constructos psicológicos diferentes. El primer instrumento es el *questionario para alumnado, CISNEROS sobre maltrato escolar* (Piñuel & Oñate, 2005). El segundo instrumento es la *encuesta sobre convivencia escolar para alumnos* (Varela, Farren & Tijmes, 2010). El tercer instrumento es el *questionario mi vida en el instituto* (Arora, 1994). Estos primeros tres instrumentos miden los niveles de Acoso Escolar percibido por los estudiantes. En conjunto poseen una duración aproximada de cuarenta minutos para ser administrados grupalmente. El cuarto instrumento es el MSAI (Furlong, 2012) que mide la expresión del enojo en escenarios del colegio, tiene una duración aproximada de veinte minutos. El quinto instrumento es el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que mide el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes y tiene una duración aproximada de quince minutos.

No existe ningún riesgo por participar en este estudio. Los cuestionarios serán codificados y no se pedirá que el estudiante escriba su nombre en ellos para guardar su confidencialidad. Los cuestionarios serán almacenados por un periodo de 5 años en el departamento de Psicología y los resultados serán compartidos con la comunidad educativa al finalizar la intervención.

Los responsables en este estudio son Msc. Pablo Barrientos ([pebarrientos@uvg.edu.gt](mailto:pebarrientos@uvg.edu.gt)), María Gabriela Quiroa ([qui10126@uvg.edu.gt](mailto:qui10126@uvg.edu.gt)), María Fernanda Rodas ([rod10110@uvg.edu.gt](mailto:rod10110@uvg.edu.gt)) y Carlos Nayen ([nay10184@uvg.edu.gt](mailto:nay10184@uvg.edu.gt)).

Se agradece 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 viernes 7 de Marzo de 2013.

\_\_\_\_\_  
María Gabriela Quiroa

\_\_\_\_\_  
María Fernanda Rodas

\_\_\_\_\_  
Carlos Alberto Nayen

\_\_\_\_\_  
Sara Chiquín

-----  
---  
Yo, \_\_\_\_\_ autorizo que los datos recolectados en las pruebas administradas a mi hijo/a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ estudiante del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe que cursa \_\_\_\_\_ en el ciclo 2014 se utilicen en el trabajo de graduación de la estudiante María Fernanda Rodas, del año 2015.

## Anexo 2. Asentimiento de menor de edad

**ASENTIMIENTO DE MENOR DE EDAD**

En este estudio de investigación te voy a pedir que contestes cinco cuestionarios diferentes. Cada uno mide aspectos importantes dentro del ámbito escolar, los primeros tres cuestionarios preguntan sobre la forma en que tus compañeros de clase te tratan y el cuarto sobre la forma en que expresas tu enojo y el quinto 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 participar, te pediremos que llenes todas las preguntas de las cinco escalas. Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento.

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

Firma del participante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 3. Certificado de ética



## Protección de los participantes humanos de la investigación

Oficina de NIH para Investigaciones Extrainstitucionales

[menú principal](#) | [glosario](#) | [ayuda](#) | [referencias](#)

- ✓ █ Introducción
- ✓ █ Historia
- ✓ █ Códigos y reglamentos (4/6) ✓
- ✓ █ Respeto a las personas (6/6) ✓
- ✓ █ Beneficencia (4/5) ✓
- ✓ █ Justicia (4/4) ✓
- ✓ █ Conclusión

### Leyenda

- ✓ = examen aprobado
- ✓ = sección leída

Bienvenido, Maria Fernanda



- Obtener certificado
- Comentarios / Encuesta evaluativa
- Revisar los exámenes completados
- Editar información del usuario / Retomar el curso
- Página de preguntas más frecuentes
- Terminos de Uso
- Versión en PDF del curso
- Cerrar sesión

Desarrollado en: 3/1/2008  
Actualizado en: 2/4/2011

#### Anexo 4. Manual de actividades implementadas para la intervención psicoeducativa

### **Yo respeto: Establecimiento de Normas de Convivencia**

Actividad 1: Establecimiento de las normas de convivencia

Objetivo: Enseñar al alumno a tomar decisiones, autocontrolarse, hacerse responsable de sus actos y a convivir respetando el derecho de los otros.

Materiales: Pliego de papel bond, marcadores.

Desarrollo:

- Los alumnos colocan sus escritorios en forma de media luna. Se les brinda instrucciones generales, indicando que se desea construir normas de convivencia en conjunto con todos los alumnos dentro del salón de clases, por lo que se les solicita que levante su mano para participar, escuchar a los compañeros y respetar las opiniones, hablar en primera persona y ser concreto y aportar aspectos que enriquecen el tema.
- Se les pregunta a los alumnos que normas ayudarían a que la convivencia dentro del aula sea de respeto mutuo. Se escuchan todas las ideas de los niños y se anotan en el pizarrón.
- Las ideas de los niños que están en sentido negativo, se re-escriben en sentido positivo.
- Luego de haber creado las normas, se habla de las consecuencias, se pregunta ¿qué sucederá cuando se rompan las reglas? Se vuelve a hacer una lluvia de ideas, los psicólogos se encargarán de elegir las ideas más apropiadas, que no dañen la integridad del alumno. Se comunica a los alumnos la decisión
- Los psicólogos, luego transfieren lo acordado en un pliego de papel bond, lo pegan en un lugar visible dentro del aula, con el fin de que los niños puedan recordar normas y consecuencias.

### **Yo cuido: Desarrollo de Empatía**

Actividad 1. Dinámica rompe hielo: “el reflejo”,

Objetivo: Brindar información introductoria a los estudiantes sobre el concepto de empatía.

Materiales: Ninguno.

Desarrollo:

- Se colocan los estudiantes en parejas. Se les indica que una persona hará varios movimientos, mientras que la pareja debe imitar estos movimientos. Uno de los niños va a jugar el papel de modelador y el otro el de espejo, luego cambian de roles.
- Se hace una reflexión cómo se sintieron los estudiantes al realizar la actividad, qué emociones experimentaron, cuál creen que es la finalidad de esta actividad. Estas ideas se toman y se hace una conclusión.

Actividad 2: Definición sobre Empatía

Objetivo: Explicar con claridad el concepto de Empatía

Materiales: Pizarrón y Marcadores. Definición clara para los estudiantes de concepto de empatía

Desarrollo:

- Se coloca a los alumnos en un media luna. Se explica el concepto de empatía con palabras claras. Se hace una dramatización en donde se aplique el concepto y por último se les pide a los alumnos que parafraseen el concepto. Durante esta explicación también se realizó una breve introducción a la definición de autoconcepto.
- Concepto de Empatía: es la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y saber lo que siente y está pensando. Las personas que tienen mejor empatía son aquellas que pueden

saber cómo se siente la otra persona basado en su lenguaje no verbal. Para aumentar mi capacidad de empatía hay que ser más observadores al detalle de las demás personas mientras hablan. Si alguien está hablando y ustedes están más pendientes de sus propias palabras, de que vamos a responder, de cosas que ocurren alrededor, nuestra capacidad para poder leer a las personas no va ser muy alta. Ejemplo la persona que rompió con su novio/a.

### Actividad 3.

**Objetivo:** Desarrollar un espacio en donde los alumnos puedan expresar información sobre sí mismos y a la vez puedan comprender los sentimientos y pensamientos de sus compañeros, poniendo en práctica el concepto de empatía.

**Materiales:** Hoja de Autoconcepto y Empatía.

**Desarrollo:** Se entrega una hoja de autoconcepto y empatía a cada alumno, se les da un tiempo para llenar la hoja, luego se hace una puesta en común, en donde se permite que el estudiante aporte información sobre su compañero, de forma que contribuya y construya su autoconcepto.

### **Yo opino: Asamblea Escolar (Prevención de Acoso Escolar)**

#### Actividad 1. Acoso escolar

**Objetivo:**

- Ofrecer un espacio y tiempo para solucionar conflictos y para comunicar emociones y pensamientos que se susciten dentro del aula.
- Identificar células de acoso escolar, encubiertas dentro del aula escolar, conociendo con precisión, el alumnado involucrado en situaciones violentas que conforma el ciclo de bullying.

**Materiales:** Marcador de pizarrón. Tarjetas con preguntas que guían la sesión

**Desarrollo:**

- Después de que los alumnos hallan colocado sus escritorios en media luna, se realizan las siguientes preguntas, anotando las respuestas en el pizarrón. Se debe recordar a los alumnos las normas de participación establecidas (levantar la mano, escuchar a los compañeros y respetar sus opiniones, hablar en primera persona, ser concreto y aportar aspectos que enriquecen al tema)
  - o Concepto de acoso escolar
    - § ¿De qué forma se puede molestar a un compañero?
    - § ¿De qué forma se puede lastimar a un compañero?
    - § ¿Se puede dañar con palabras? ¿Un apodo es un maltrato?
    - § ¿Cuándo un compañero quiere jugar y no se le da permiso de jugar se le está lastimando? ¿De qué otra manera se puede lastimar a los compañeros sin pegar o insultar?
    - § Lastimar las pertenencias de los compañeros ¿Es maltrato? ¿Está bien patear la mochila de otros o esconderles sus cosas?
    - § ¿Decir que un niño vale más que otro, por su apariencia física o su nivel económico, no es otra forma de lastimar?
  - o Participantes de bullying
    - § Luego de haber realizado una lista de formas de lastimar a un compañero visible en el pizarrón, se preguntará acción por acción, si esto les ha sucedido dentro de su propia aula. El niño debe indicar qué compañero lo

ha lastimado, y cómo lo ha hecho, luego se pedirá que el niño que ha sido acusado brinde su opinión.

§ Al finalizar, se hará conclusiones generales sobre los problemas que se están presentando dentro del aula, y las acciones que deben llevar a cabo para cambiar la situación.

- Cierre: Se hará una dinámica de distensión para que el alumnado ría y se divierta para romper la tensión de la temática abordada. La dinámica se llama madrigueras y conejos. Se realizan grupos de tres, dos niños son la madriguera y en medio de ellos se encuentra el conejo. El moderador utilizará tres palabras, madriguera, conejo y bosque, cuando diga madriguera, la pareja del trio debe buscar un conejo, cuando se dice conejo, el conejo busca una nueva madriguera, y bosque, se forman nuevos grupos.

Actividad 2. ¿Qué podemos hacer para que no haya acoso escolar en el aula?

Objetivo:

- Planificar actividades, con la participación del grupo en su totalidad que permitan lograr cambios de conducta que busquen la convivencia escolar positiva por parte de todos los alumnos.

Materiales: Hojas, compromiso para mejorar la convivencia escolar. Tape.

Desarrollo

- Se explicará brevemente la razón por la cual existe acoso escolar, que se basa en tres puntos, ley del silencio, apoyo a la víctima y el papel del profesorado.
- Sentados en media luna, los alumnos escribirán en una hoja de papel, dos nombres de dos compañeros. El primer nombre debe indicar un compañero al cual se ha lastimado durante el transcurso del presente ciclo escolar, y el segundo nombre el de un compañero que ha lastimado a esta persona. Es decir el alumno debe escribir una persona con la cual desea disculparse y una que quisiera que se disculpara con él.
- Se comparte en orden lo que se ha escrito en la hoja de papel. Cada alumno debe decir lo que escribió, nadie quedará sin participar.
- Luego dentro del grupo se harán las siguientes preguntas
  - o ¿Qué pueden hacer para no participar como espectadores de acoso escolar?
  - o ¿Qué harás la próxima vez que veas que un grupo de compañeros le pegan a otro, se burlan constantemente de él, le esconden las cosas?
  - o ¿Cómo les gustaría que se comportara el profesor cuando existe un caso de maltrato entre compañeros?
  - o ¿Qué podemos hacer para que los niños que no tienen tantos amigos los tengan?
  - o ¿Qué podemos hacer para que ningún niño de este salón ande solo en el recreo?
  - o ¿Qué podemos hacer para no excluir a compañeros de este grupo, ni en juegos o de los equipos de trabajo?
- Cierre: Se deberán tomar acuerdos y compromisos para cada participante, estrategias para evitar la exclusión y el maltrato entre compañeros.
  - o En una hoja cada participante expresará: Yo me comprometo a... para mejorar la convivencia dentro de mi aula. Luego lo pegará en su escritorio.

### **Yo ayudo: Cohesión de Grupo**

Actividad 1. Multiplicándonos

Objetivo: Realizar una actividad rompe hielo que introduzca al concepto de cohesión de grupo.

Materiales: Ninguno.

Desarrollo:

- Todos los participantes forman un círculo mientras se les brindan las instrucciones.
- Se divide en dos al grupo, unos se deben de poner enfrente de los otros.
- Cada uno de los miembros de un grupo señala a un miembro del otro grupo, con el que se junta formando una pareja. La regla, es que deben juntarse con alguien que no conozcan mucho, y la persona elegida no puede rechazar a quien lo eligió.
- Luego cada pareja intenta ponerse de acuerdo para unirse a otra pareja, formando grupos de cuatro y así sucesivamente hasta que todo el grupo se junte formando uno solo.
- Se hace una reflexión sobre la cohesión de grupo.
- Se realiza una explicación sobre cohesión de grupos, puesta en común:
  - o La cohesión de grupo remite a la unión que existe entre sus miembros, que hace que las personas permanezcan integradas y el grupo no se disuelva. La cohesión facilita la participación de los miembros en actividades de grupo, tiende al logro de sus objetivos y contribuye a realzar las potencialidades de los miembros en conjunto.

#### Actividad 2. El orden de las edades

Objetivo: Comprender la importancia del trabajo en equipo. Utilizar recursos no verbales para la organización.

Materiales: Ninguno

Desarrollo

- Todos en fila, adquieren el compromiso de no hablar mientras dure el juego, solo pueden utilizar señas. El objetivo del grupo, es ordenarse por fechas de nacimiento, de menor a mayor, pero sin hablar. (Con los pequeños puede hacerse hablando, pero poner límite de tiempo)

#### Actividad 3. El pueblo necesita

Objetivos: Analizar los principios de organización, asumir diferentes roles en un grupo, facilitar la cohesión y colaboración en el grupo.

Materiales: Hojas de papel y bolígrafos para cada grupo.

Desarrollo:

- El animador pasará a explicar la actividad. Ésta consistirá en que en menos de 15 minutos, los grupos tienen que realizar la tarea que les ha tocado llevar a cabo.
- Se formarán grupos de 5 ó 6 personas. Se repartirá una hoja de papel en blanco a cada grupo, donde éste tendrá que escribir una actividad o tarea que tendrá que ser realizada por otro grupo. Estas tareas tienen que ser sencillas, desde cantar o inventarse una canción, hacer un dibujo, una representación, etc.
- Una vez escrita la tarea, se dobla el papel y se escribe en el reverso un número o letra que identifique al grupo que lo escribe (con el fin de evitar que le toque representar sus propias instrucciones). Se mezclan las hojas dobladas dentro de una bolsa o caja.
- Un representante de cada grupo deberá coger una hoja doblada (nunca la suya). No podrán leer la tarea que les ha tocado hasta que el animador no dé la señal de inicio. El representante de cada grupo tiene que leer la tarea en voz alta para que los participantes de todos los grupos la oigan. Una vez que todos los grupos hayan leído en voz alta su tarea, el animador dará la señal de inicio y los grupos podrán empezar su actividad.
  - o PARA ESTA ACTIVIDAD, SE LLEVARÁ ESCRITO DE UNA VEZ LAS ACTIVIDADES QUE DEBEN HACER: UNA CANCIÓN, UN DIBUJO DE UN PAISAJE, UNA PORRA, ETC.
- Se realiza una evaluación a partir de los elementos vivenciales referidos a la distribución del trabajo y a la organización interna del grupo, se pasará a discutir con todos los

participantes algunos aspectos como: el papel de los dirigentes, la importancia de la división de tareas para ser más eficaz, la importancia de tener claro qué se quiere para poderlo enfrentar, las acciones espontáneas. Luego, referir esa discusión a cómo esos aspectos se dan en la vida cotidiana de los participantes, o de una organización determinada.

- Cerrar el tema con una reflexión de 5 minutos
  - o Qué aprendieron
  - o Qué fue lo más fácil
  - o Qué fue lo más difícil

### **Yo me controlo: Autocontrol de enojo (Inteligencia Emocional)**

#### Actividad 1. Mímica de Emociones

Objetivo: Descubrir cómo las personas expresan a través de su expresión corporal y gestual las emociones

Materiales: Tarjetas con emociones.

Desarrollo: Se divide en grupos de cuatro a los estudiantes. A cada persona se le reparte tres tarjetas, con emociones diferentes. Los alumnos deben hacer una mímica para cada emoción, permitiendo que sus compañeros adivinen la emoción que está expresando. Todos los alumnos en sus grupos realizan sus presentaciones. Se hace una reflexión sobre cómo las personas expresan sus emociones, y cómo se pueden reconocer.

#### Actividad 2. Explicación sobre inteligencia Emocional

Objetivo: Introducir al concepto de inteligencia emocional, así como a la importancia de desarrollarla y practicarla en la vida diaria.

Materiales: Información sobre inteligencia emocional

Desarrollo: Se introduce con la historia de Phineas Gage, (persona que perdió la funcionalidad de los lóbulos frontales, con lo que perdió la capacidad de regular emociones, entre otras discapacidades). Luego se explica la inteligencia emocional, concepto, se hace una dramatización, sobre cómo se utiliza, y se comenta de la información.

#### Actividad 3.

Objetivo: Permitir que el estudiante exprese información sobre las emociones, ubicándose especialmente en el enojo.

Material: Hojas en blanco, papelógrafos y marcadores

Desarrollo:

- Los alumnos deben escribir tres situaciones sobre el enojo. La primera situación debe ser una en donde se hayan enojada y hayan actuado de forma pasiva, la otra donde se hayan enojado y hayan actuado de forma agresiva y la última, donde hayan actuado de forma asertiva.

#### Actividad 4. Reflexión sobre tema de inteligencia emocional

Objetivo: Reflexionar sobre las emociones de ira y odio, las consecuencias que tienen sobre uno mismo

Materiales: Ninguno

Desarrollo: Se plantea a los alumnos las siguientes preguntas ¿Qué es una emoción? ¿Por qué es importante aprender a regular nuestras emociones? ¿Hay emociones positivas y negativas?. Esto ayudará a introducir al tema de emociones negativas, especialmente odio e ira y se explicará las posibles consecuencias que existen para las personas que se dejan dominar por estos sentimientos.

### Actividad 5. Relajación

Objetivo: Enseñar a los alumnos técnicas básicas de relajación

Materiales: Ninguno.

Desarrollo: Se colocan los alumnos en media luna. Se explica a los niños que existen técnicas que pueden ayudar a relajar los sentimientos de enojo y odio, evitando que se actué, de una forma impulsiva. Se explicó técnicas de respiración, contar hasta diez antes de actuar, dejar pasar tiempo y hacer algo que nos agrada, para luego afrontar la situación. Se enseñó y se aplicó la técnica de respiración e imaginación.

### Actividad 6.

Objetivo: Reflexionar sobre el tema y llegar a una conclusión

Materiales: Hojas en blanco

Desarrollo:

Los alumnos en una hoja en blanco contestan las siguientes preguntas: 1. Escribir si conocen a personas que se odien. 2. Escribir si uno siente odio hacia alguien. 3. Escribir un caso de odio que conozcamos y las consecuencias que tuvo para la persona. 3. ¿Cómo creemos que alguien empieza a odiar? ¿Qué piensan sobre el perdón? Se hace una reflexión sobre estos temas.

### **Asertividad (Presión de Grupo)**

#### Actividad 1. ¿Qué es asertividad?

Objetivo: Aprender a utilizar formas correctas de comunicación para resolver los conflictos de manera adecuada.

Materiales: Ninguno

Desarrollo: Explicación de qué es asertividad:

Es la capacidad de expresar los sentimientos, ideas y opiniones de manera libre, clara y sencilla, comunicándolos en el momento justo y a la persona indicada. Ejemplo del restaurante: Supongamos que les llevan un vaso que está manchado con lápiz labial, uds podrían: a) No hacer nada (Respuesta pasiva) b) Armar un gran escándalo y decir que nunca más volverán a ese lugar (Respuesta agresiva) o c) Llamar al mesero y explicarle la situación, pedirle si puede cambiar el vaso (Respuesta asertiva)

Se les dirá también que la asertividad está muy relacionada con la comunicación. Hay cuatro condiciones para que una comunicación sea correcta:

- o Usar palabras y gestos adecuados
- o Defender los propios intereses
- o Tener en cuenta los argumentos e intereses del otro
- o Encontrar soluciones de compromiso para ambas partes

Se hará una dramatización, entre los miembros del grupo, en donde se evidencie la respuesta pasiva y la respuesta agresiva, para preguntarles a los alumnos cuál puede ser la respuesta asertiva.

#### Actividad 2. ¡A poner en práctica la asertividad!

Objetivo: Enseñar a los niños a utilizar frases asertivas, para evitar que la presión de grupo haga que realicen acciones que ellos no desean hacer.

Materiales: Situaciones en donde se evidencia presión de grupo

Desarrollo:

- Se harán ocho grupos, a cada grupo se le dará un papelito en donde estará una pequeña explicación de las tres respuestas que podemos tener al momento de tener un conflicto:
  - o Asertivo

- o Pasivo
- o Agresivo

Cada grupo debe pensar en una situación que puedan dramatizar, pero usando la asertividad. Tendrán 10 minutos para ello.

- Cuando todos los grupos hayan terminado, cada uno pasará a realizar su dramatización. Los alumnos decidirán si en la escena se utilizó la asertividad, y si no fue así, qué frase se pudo haber dicho para ser asertivo. En el caso de primaria, se utilizará el semáforo de la asertividad para la reflexión.

### **Yo me quiero: Desarrollo de Autoconcepto.**

#### Actividad 1: Mi película

Objetivo: Definir los momentos que han sido especiales en la vida de los alumnos.

Materiales: Hojas en blanco

Desarrollo: La hoja que se dio a cada alumno se divide en seis secciones. En cada sección de la hoja deben dibujar un momento que ha sido importante en su vida. Para cada escena deben escribir sentimientos, actitudes o deseos, y porqué fue importante, es decir qué impacto causó en su vida.

#### Actividad 2: Mis sueños

Objetivo: Visualizar proyectos de vida

Materiales: Hojas en blanco

Desarrollo: A cada alumno se le dan dos hojas, en la primera hoja deben escribir en un lado y dibujar en el otro lado, cómo se visualizan a sí mismos dentro de cinco años. El escrito y el dibujo debe ser lo más específico posible, deben incluir personas que piensan que estarán con ellos, profesión que estén ejerciendo, lugar en dónde se encuentran, ropa que utilizan, cualidades que poseen, entre otros. Con la segunda harán lo mismo, a diferencia que esta vez, deben escribir y dibujar cómo se visualizan a sí mismos dentro de diez años.

#### Actividad 3: ¿Quién soy?

Objetivo: Conseguir que el alumno tenga conciencia de sí mismo

Materiales: Cuestionario para cada participante

Desarrollo: Se proporciona a cada estudiante el cuestionario para que lo conteste de forma individual. Luego se comparte en grupos pequeños las respuestas que cada uno puso en el cuestionario, también se le pregunta ¿Qué dificultades tuvieron al llenar el cuestionario? ¿Qué pregunta fue la más fácil o la más difícil? ¿Cómo se sintieron al contestarlo?

#### Actividad 4: Cualidades y áreas de mejora.

Objetivo: Tener retroalimentación de los demás compañeros sobre las cualidades que cada alumno posee, así como áreas que puede mejorar en su forma de ser

Material: Hojas de papel construcción tamaño carta, post – it de varios colores, tape.

Desarrollo: Los psicólogos llevarán el nombre de cada alumno escrito en una hoja de papel construcción, en esta hoja también colocarán varios post-it en blanco. Se pegará cada hoja de papel construcción alrededor de la clase. A cada alumno se le darán tres nombres de tres compañeros, debe buscar estos nombres en las hojas de papel construcción pegadas alrededor de la clase, en ellas va a escribir cualidades y áreas de mejora para cada uno, en el post it, no puede olvidar escribir su nombre, para que la persona sepa quién escribió qué. Si la persona termina los tres nombres puede escribir cualidades y áreas de mejora en el nombre de otros compañeros.

### Actividad 5: ¿Quién es..?

Objetivo: Definir la forma de ser de uno mismo

Materiales: Por parte de los alumnos: folder completo con todas las actividades que se realizaron durante la intervención. Hojas en blanco

Desarrollo: Los alumnos escribirán en una hoja en blanco, una descripción larga sobre ellos mismos. Se les dará preguntas guía que los orienten a escribir su ensayo. De forma sorteada cada alumno de cada clase pasará al frente a presentarse ante sus compañeros, para esta presentación debe utilizar las actividades realizadas durante el tiempo de intervención, así como la guía que se le impartió al principio de la intervención. Al pasar enfrente leerá, o realizará una actividad de su creatividad, lo importante es que el alumno describa lo que ha descubierto de sí mismo.



### Anexo 5. Autoinforme Cisneros: Oñate y Piñuel (2005)

#### Escala de Autoinforme Cisneros

(Piñuel & Oñate, 2005)

**Instrucciones:** A continuación encontrarás una serie de frases y preguntas para conocer lo que sabes acerca del nivel convivencia escolar que existe en tu centro de estudios. Responde marcando con una ( X ) la opción que más se relacione a tu manera de sentir, pensar y actuar.

Recuerda que no debes escribir tu nombre en el cuestionario, ya que esto ayudará a proteger la confidencialidad de tus respuestas.

Fecha de Nacimiento:...../...../..... Sexo: Masculino  Fememenino   
 Grado:.....Sección:..... Escuela:.....  
 Fecha:...../...../.....Etnia:.....Idioma(s) que se habla en el hogar:.....

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1. No me hablan mis compañeros	1	2	3
2. Me ignoran, me hacen el vacío	1	2	3
3. Me ponen en ridículo ante los demás	1	2	3
4. No me dejan hablar	1	2	3
5. No me dejan jugar con ellos	1	2	3
6. Me llama por apodos	1	2	3
7. Me amenazan para que haga cosas que no quiero	1	2	3
8. Me obligan a hacer cosas que están mal	1	2	3
9. Me tienen antipatía/ aborrecimiento	1	2	3
10. No me dejan que participe, me excluyen	1	2	3
11. Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	1	2	3
12. Me obligan a hacer cosas que me ponen de mal humor	1	2	3
13. Me obligan a darles mis cosas o dinero	1	2	3
14. Rompen mis cosas a propósito	1	2	3
15. Me esconden las cosas	1	2	3
16. Roban mis cosas	1	2	3
17. Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	1	2	3
18. Les prohíben a otros que jueguen conmigo	1	2	3
19. Me insultan	1	2	3
20. Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí.	1	2	3
21. No me dejan que hable o me relacione con otros	1	2	3
22. Me impiden que juegue con otros	1	2	3
23. Me pegan puñetazos, patadas...	1	2	3
24. Me gritan.	1	2	3

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
25. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	1	2	3
26. Me critican por todo lo que hago	1	2	3
27. Se ríen de mí cuando me equivoco	1	2	3
28. Me amenazan con pegarme	1	2	3
29. Me pegan con objetos	1	2	3
30. Cambian el significado de lo que digo	1	2	3
31. Se meten conmigo para hacerme llorar	1	2	3
32. Me imitan para burlarse de mí	1	2	3
33. Se meten conmigo por mi forma de ser.	1	2	3
34. Se meten conmigo por mi forma de hablar	1	2	3
35. Se meten conmigo por ser diferente	1	2	3
36. Se burlan de mi apariencia física	1	2	3
37. Van contando por ahí mentiras acerca de mí	1	2	3
38. Procuran que les caiga mal a otros	1	2	3
39. Me amenazan	1	2	3
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
40. Me esperan a la salida para meterse conmigo	1	2	3
41. Me hacen gestos para darme miedo	1	2	3
42. Me envían mensajes para amenazarme	1	2	3
43. Me zarandean o empujan para intimidarme	1	2	3
44. Se portan cruelmente conmigo	1	2	3
45. Intentan que me castiguen	1	2	3
46. Me desprecian	1	2	3
47. Me amenazan con armas	1	2	3
48. Amenazan con dañar a la familia	1	2	3
49. Intentan perjudicarme en todo	1	2	3
50. Me odian sin razón	1	2	3

## Anexo 6. Trait Meta Mood Scale (TMMS-24): Fernández, Extremera y Ramos (2004)

**TMMS-24.****INSTRUCCIONES:**

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.*

*No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

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

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