



Una Institución Adventista

Inteligencia emocional y *bullying* en estudiantes del nivel secundario de
dos instituciones educativas de Lima- Metropolitana, 2016

Silvana Maria Figueroa Toribio

Lima, febrero de 2017

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Inteligencia emocional y *bullying* en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016

Por:

Silvana Maria Figueroa Toribio

Asesora:

Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga

Lima, febrero de 2017

Como citar

Estilo APA

Figuroa, S. (2017). *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima-Metropolitana, 2016*. (Tesis para licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima

Estilo Vancouver

Figuroa, S. *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima-Metropolitana, 2016* [Tesis para licenciatura]. Lima: Universidad Peruana Unión., 2017.

Estilo Chicago

Figuroa Toribio, Silvana. “Inteligencia emocional y *bullying* en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima-Metropolitana, 2016”. Tesis de Licenciatura. Universidad Peruana Unión. 2017.

Ficha catalográfica elaborada por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación – CRAI – de la UPeU

TPS	Figuroa Toribio, Silvana Maria
2	Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos
F49	instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016 / Autora: Silvana Maria Figuroa
2017	Toribio; Asesora: Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga. -- Lima, 2016. 140 páginas: anexos, tablas
	Tesis (Licenciatura)--Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias de la Salud. EP. de Psicología, 2016. Incluye referencias y resumen. Campo del conocimiento: Psicología.
	1. Inteligencia Emocional. 2. Bullying. 3. Adolescentes.

CDD 155.5

DECLARACIÓN JURADA DE
DE AUTORÍA DEL INFORME DE TESIS

Dámaris Susana Quinteros Zúñiga, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: "Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016" constituya la memoria que presenta la Bachiller Silvana Maria Figueroa Toribio para aspirar al título de Profesional de Licenciatura de Psicología ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en Lima, 13, Marzo del 2017.



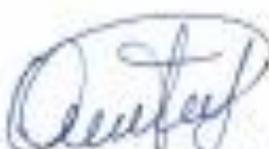
Dámaris Susana, Quinteros Zúñiga

Inteligencia emocional y bullying en estudiantes de nivel secundario de
dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016

TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicólogo

JURADO CALIFICADOR



Psic. Rosmery Quispe-Frujillano
Presidenta



Psic. Josias Trinidad Ticse
Secretario



Psic. Flor Victoria Leiva Colos
Vocal



Psic. Lindsey Wildman Vilca Quiro
Vocal



Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga
Asesora

Ñaña, 13 de febrero de 2017

Dedicatoria

A Dios, por ser la fortaleza en mi vida por hacer de cada sueño una gran realidad.

A mis padres Richar Figueroa Mendoza y Maria Toribio Chávez, por su amor y apoyo incondicional, por ser mi mejor ejemplo de esfuerzo y valor ante la adversidad, por enseñarme a hacer de cada dificultad una nueva oportunidad para salir adelante y luchar, fueron esas enseñanzas las que puse en práctica para completar este proyecto. No cabe duda que son la mejor bendición de Dios en mi vida.

Silvana Maria Figueroa Toribio

Agradecimientos

A Dios, por darme la fortaleza y persistencia durante los años de pregrado y el logro de este trabajo de investigación.

A Richar Figueroa Mendoza y a Maria Toribio Chávez, mis amados padres, por su amor, esfuerzo y a la vez por sus grandes sacrificios para lograr uno de mis más anhelados sueños, como lo fue estudiar en la Universidad Peruana Unión y egresar para dedicar mi vida al servicio de Dios.

A mis apreciados amigos(as), gracias por los ánimos en momentos de flaqueza, gracias por esos cálidos abrazos, y por su constante aliento motivándome a seguir adelante, por sobre todo, gracias por estar simplemente allí.

A mi asesora, la Dra. Damaris Quinteros Zúñiga a quien admiro. Gracias por orientarme en el transcurso de esta investigación.

A mi asesora metodológica, la Ps. Mérida Neira, por su motivación, dedicación, por las correcciones y por el asesoramiento en la etapa final de este trabajo.

A los docentes de la Escuela de Psicología, quienes han sido un gran ejemplo de la verdadera vocación y servicio que implica el ser psicólogos cristianos.

A nuestra querida alma mater, la Universidad Peruana Unión, por acogerme en sus aulas durante el transcurso de la carrera.

A la Institución Educativa Adventista España y a la Institución Educativa Kumamoto I-3092, por permitir la aplicación del presente trabajo de investigación.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	v
Agradecimientos.....	vi
Índice de tablas	x
Índice de anexos	xii
Capítulo I.....	1
1. Planteamiento del problema.....	1
2. Formulación del problema	5
2.1 Problema general	5
2.2 Problemas específicos.....	5
3. Justificación.....	6
4. Objetivos de la investigación	7
4.1 Objetivo general	7
4.2 Objetivos específicos	7
Capítulo II.....	8
1. Marco bíblico - filosófico	8
2. Antecedentes de la investigación.....	16
2.1 Antecedentes internacionales.....	16
2.2 Antecedentes nacionales	19
3. Marco conceptual.....	22
3.1. Inteligencia emocional	22

3.2.	<i>Bullying</i>	46
3.3.	Marco teórico referente a la población de estudio	66
4.	Definición de términos.....	73
5.	Hipótesis de la investigación.....	73
5.1	Hipótesis general.....	73
5.2	Hipótesis específicas.....	73
Capítulo III	75
1.	Diseño y tipo de investigación.....	75
2.	Variables de la investigación	75
2.1	Definición conceptual de las variables	75
2.2	Operacionalización de las variables.....	76
3.	Delimitación geográfica y temporal	78
4.	Participantes.....	78
4.1	Características de la muestra.....	78
4.2	Criterios de inclusión y exclusión.....	79
5.	Instrumentos.....	80
5.1	Escala de Inteligencia Emocional <i>The Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS-24).....	80
5.2	Cuestionario Auto- test Cisneros de Acoso Escolar 2005 (Auto- test Cisneros)...	80
6.	Proceso de recolección de datos.....	81
7.	Procesamiento y análisis de datos	82

Capítulo IV	83
1. Resultados	83
1.1 Análisis descriptivo.....	83
1.2 Prueba de normalidad	91
1.3 Correlación entre las variables.....	91
2. Discusión	92
3. Conclusiones	94
4. Recomendaciones	95
Referencias	97

Índice de tablas

Tabla 1	
Matriz de operacionalización de inteligencia emocional según Burga y Sánchez (2016).	76
Tabla 2	
Matriz de operacionalización del autotest de Cisneros según Ucañan (2014).	77
Tabla 3	
Características sociodemográficas de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	78
Tabla 4	
Niveles de inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	84
Tabla 5	
Niveles de inteligencia emocional según edad de los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	85
Tabla 6	
Niveles de inteligencia emocional según género de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	86
Tabla 7	
Niveles de inteligencia emocional según religión de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	87
Tabla 8	
Niveles de inteligencia emocional según grado de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	88
Tabla 9	
Nivel de “bullying” en escolares del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	88

Tabla 10	
Niveles de “bullying” según grado de estudio de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	89
Tabla 11	
Niveles de “bullying” según género de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	90
Tabla 12	
Niveles de “bullying” según edad de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	90
Tabla 13	
Niveles de “bullying” según la religión de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.	91
Tabla 14	
Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio	91
Tabla 15	
Correlación entre las variables de inteligencia emocional y bullying.	92
Tabla 16	
Estimaciones de consistencia interna del cuestionario TMMS-24.	118
Tabla 17	
Estimados de consistencia del cuestionario Auto-test de Cisneros de acoso escolar 2005	119
Tabla 18	
Correlaciones sub test-test para la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.	120
Tabla 19	
Correlaciones sub test- test del Cuestionario Auto-test de Cisneros de Acoso Escolar 2005.	121

Índice de anexos

Anexo 1	
Fiabilidad de la Escala de Inteligencia Emocional <i>The Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS-24)	118
Anexo 2	
Fiabilidad del Cuestionario Auto-test de Cisneros de Acoso Escolar 2005	119
Anexo 3	
Validez de la Escala de Inteligencia Emocional <i>The Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS-24) .	120
Anexo 4	
Anexo 4. Validez del Cuestionario Autotes de Cisneros de Acoso Escolar.....	121
Anexo 5	
Anexo 5. Instrumento de aplicación de inteligencia emocional	122
Anexo 6	
Anexo 6. Instrumento de aplicación de <i>bullying</i>	124

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe relación significativa entre inteligencia emocional y *bullying* en 256 estudiantes de primero a quinto año de secundaria de una institución educativa estatal y otra institución educativa particular adventista de Lima Metropolitana. Se utilizó la escala de inteligencia emocional *The Trait Meta- Mood Scale* (TMMS-24), elaborada por Salovey y Mayer en España el año 1995, adaptada y validada por Burga y Sánchez (2016), y el cuestionario de acoso escolar Autotest Cisneros elaborado por Piñuel y Oñate en España el 2005, adaptado por Ucañan (2014). Se utilizó un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Sin embargo, se encontró que no existe relación significativa entre las variables inteligencia emocional y *bullying* ($\rho = -.057$; $p > 0.05$). Por otro lado, no se encontró relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional: atención ($\rho = .085$; $p > 0.05$), claridad ($\rho = -.071$; $p > 0.05$) y regulación ($\rho = -.107$; $p > 0.05$), y la variable *bullying* en los estudiantes evaluados. Se concluye entonces que existen otras variables intervinientes entre los componentes de inteligencia emocional y *bullying*, como la empatía, las habilidades sociales, el autoestima, el autoconcepto, el manejo de estrés, el autodomínio entre otros.

Palabras Clave: inteligencia emocional, *bullying*, adolescentes.

Abstract

The present research aimed to determine if there is a significant relationship between emotional intelligence and bullying in 256 students from the first to fifth year of high school in a state educational institution and another private educational institution Adventist Lima-Metropolitan. We used the emotional intelligence scale *The Trait Meta- Mood Scale* (TMMS-24), elaborated by Salovey and Mayer in Spain the year 1995, adapted and validated by Burga y Sánchez (2016), and the Cisneros Self-test questionnaire on bullying by Piñuel y Oñate in Spain in 2005 adapted by Ucañan (2014). A non-experimental cross-sectional and correlational scope design was used. However, it was found that there is no significant relationship between the dimensions of emotional intelligence and bullying ($\rho = -.057^{**}$; $p > 0.05$). On the other hand, no significant relationship was found between the components of Emotional Intelligence: Attention ($\rho = .085^{**}$; $p > 0.05$), clarity ($\rho = -.071^{**}$; $p > 0.05$) and regulation ($\rho = -.107^{**}$; $p > 0.05$) with the variable bullying in the students evaluated. It is concluded that other variables exist between the components of emotional intelligence and bullying, such as empathy, social skills, self-esteem, self-concept, stress management, self-control among others.

Keyword: emotional intelligence, bullying, adolescents.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

La violencia ha sido parte de la historia de la humanidad desde sus inicios, ha ido incrementándose año tras año en los diversos estratos sociales y espacios, de múltiples tipos de manifestación, trayendo consigo consecuencias desfavorables para el individuo y la sociedad, cobrando especial importancia la violencia entre los menores en el entorno escolar. En este sentido, Garcia, Pérez, y Nebot (2010) señalaron que el acoso escolar (*bullying*) es un fenómeno de atención y alarma social en el mundo en los últimos años, por los sucesos ocurridos que van desde agresiones verbales hasta el fallecimiento. Es una situación que con el transcurrir de los años ha venido manifestándose, solo que en la actualidad las evidencias son cada vez mayores, ante estos hechos las víctimas, sus familiares, las instituciones han optado por intervenir (Pereznieto, Harper, Clench, y Coarasa, 2010).

Gálvez (2011) afirma que las cifras estadísticas evidencian el aumento progresivo de víctimas de acoso escolar, señala que entre el 30% y el 65% de estudiantes de las comunidades educativas a nivel mundial alegan haber sido víctimas de acoso escolar. Por ello Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (2008) realizaron una investigación en Colombia donde hallaron que el 46% de los estudiantes indicó haber sido agresor y el 43% de estudiantes señaló haber sido víctima en sus centros educativos.

En el Perú, la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas, indica que el 40 % de los estudiantes peruanos fue víctima de agresión, de este porcentaje, el 28% de estos fue

ignorado, el 22% fue excluido, el 21% fue víctima de agresiones físicas y el 10% fue acosado sexualmente (DEVIDA, 2012). A su vez, Oliveros et al. (2009) realizaron un estudio en las instituciones públicas de las tres regiones del Perú, con el objetivo de identificar la frecuencia de intimidación y acoso escolar en esa población, y encontraron que la incidencia de *bullying* en la costa fue de 50.7%, con una mínima diferencia con relación a la sierra que fue el 45% y la mayor incidencia fue en la selva con un 65.8%.

Oliveros y Barrientos (2007) señalaron que el director del Hospital Nacional de Jóvenes de Washington Srabstein, J., en una conferencia internacional de los casos de acoso escolar, afirmó que este es un problema social que conlleva a diversas consecuencias que podrían llevar a muchos estudiantes incluso a la muerte mediante el suicidio u homicidio. Incluso, Frenk (2007) afirmó el lamentable suceso de la muerte de un menor, a causa de las agresiones físicas que le fueron propinadas por sus propios compañeros cuyas edades oscilaban entre 8 y 10 años, incidente que se tuvo lugar en los ambientes escolares y a vista de sus compañeros.

Asimismo, Vallés (2014) señaló que las víctimas de *bullying*, son afectadas emocionalmente, experimentando diversas emociones tales como la humillación, vergüenza, disgusto, enfado, temor, inquietud, autodesprecio, frustración, entre otros; que a su vez el experimentar estas emociones llevaría a relacionarse con alguna alteración psicológicas por la inestabilidad emocional que genera. Por su parte, Hoff y Mitchell (2009) afirmaron que las víctimas están propensas a ser en un futuro potentes agresores.

Por otro lado, las víctimas de *bullying* se caracterizan por tener deficiencia en el autocontrol y la empatía puesto que el inadecuado desarrollo de la inteligencia emocional trae como consecuencia el aislamiento, el temor o la preocupación así como la tristeza y la desesperanza (Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo, y Palomera, 2011). En esta dirección

Mayer, Salovey, y Caruso (2004) constatan que los alumnos con poca inteligencia emocional tienen menor satisfacción en las relaciones con sus pares, interacciones más negativas y mayores conflictos con ellos. Por su parte Extremera y Fernández (2004) enfatizan que el déficit de inteligencia emocional genera la aparición de los distintos problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales, y afecta al bienestar psicológico.

Sin embargo, Extremera y Fernández (2013) realizaron diversas investigaciones donde afirman que los adolescentes que desarrollan un adecuado nivel de inteligencia emocional presentan una mejor salud física, psicológica, por lo cual son personas capaces de manejar sus emociones, adaptarse a la vida cotidiana, y así desarrollar un mejor ajuste psicológico y utilizar sus habilidades con los demás, puesto que estos adolescentes tienen más amigos y se desenvuelven en mejores relaciones interpersonales. Asimismo hace referencia que los adolescentes que presentan dificultades emocionales, son aquellos que no desarrollan niveles favorables de inteligencia emocional, y por ende son los que experimentan en mayor permanencia la mayor cantidad de emociones negativas y en consecuencia les ocasionan diferentes dificultades en la escuela, en sus relaciones interpersonales, por no haber desarrollado un adecuado soporte emocional que les permita afrontar aquellas situaciones desfavorables.

Al considerar esta necesidad de implementar programas de intervención con base en la inteligencia emocional, Extremera y Fernández (2013) en España desarrollaron un programa de intervención para la prevención del acoso escolar, su propuesta fue en base a la educación de la inteligencia emocional.

Por tal motivo la presente investigación tomará como segunda variable de estudio a la inteligencia emocional. En este sentido Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2001) afirmaron

que la inteligencia emocional permite que el ser humano desarrolle la habilidad de expresar, generar y regular la emociones, lo que posteriormente hace que el ser humano pueda madurar emocionalmente y a la vez pueda crecer de forma intelectual. A su vez Fernández y Ruiz (2008) mencionaron que la inteligencia emocional engloba al grupo de habilidades que permiten al ser humano manejar las emociones para que pueda adaptarse a las diferentes situaciones. Además Pérez (2012) señaló que la inteligencia emocional es la capacidad de adaptación e interacción del individuo a su entorno social. No obstante Mollá, Prado, y Martínez (2015) realizaron diversos estudios, donde verifican que la estimulación y el desarrollo de la inteligencia emocional permiten que las personas puedan adquirir capacidades de desarrollo y éxito personal.

Frente a lo expuesto es importante determinar la relación entre inteligencia emocional y *bullying*, puesto que es un fenómeno generalizado e importante para la salud pública. Esta perpetuación se da principalmente por conceptos erróneos que dificultan el reconocimiento y la detección del acoso escolar como un problema en los escolares, dichos conceptos son los que contribuyen a la falta de reconocimiento y hacen del *bullying* un problema crónico de los niños y adolescentes, sobre todo en el ámbito de los centros educativos que afecta principalmente a las emociones, sentimientos de los estados de ánimo en las situaciones de acoso escolar, donde la víctima adopta las emociones del miedo, el acosador experimenta emociones derivadas del orgullo y el observador evidencia emociones derivadas del miedo al riesgo. Son notables los resultados de deficiencias en el manejo adecuado de sus emociones lo cual refleja la carencia del desarrollo de la inteligencia emocional, por parte de quienes se ven implicados en este fenómeno siendo las víctimas, los agresores y también los espectadores.

El presente estudio se realizó en dos instituciones educativas de Lima metropolitana considerando los siguientes criterios: entrevistas realizadas a las autoridades educativas, quienes, en base a reportes del Departamento Psicopedagógico, mencionaron que se evidenció la presencia de *bullying* durante el año lectivo. Se corrobora esta información con las entrevistas realizadas a los padres de familia que asistieron a las citas del al departamento psicopedagógico. Por otro lado, los reportes del área de disciplina indicaron la presencia de conductas tales como: agresiones verbales, robos, agresiones físicas, verbales y autoagresiones (cutting). Los mismos que afectan sus relaciones interpersonales, así como interfiere la capacidad de poder identificar, manejar, expresar y tomar conciencia de las emociones de forma adecuada. Por lo mencionado, la presente investigación pretende determinar si existen relación significativa entre inteligencia emocional y *bullying*.

2. Formulación del problema

2.1 Problema general

¿Existe relación significativa entre inteligencia emocional y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016?

2.2 Problemas específicos

¿Existe relación significativa entre el componente de atención emocional y el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016?

¿Existe relación significativa entre el componente claridad de sentimientos y el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016?

¿Existe relación significativa entre el componente de reparación emocional y el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016?

3. Justificación

El presente estudio permitirá identificar si existe relación entre inteligencia emocional y *bullying* en los estudiantes de dos instituciones educativas.

En lo referente a su relevancia social, los resultados de esta investigación permitirán que las Instituciones Educativas que participaron de la evaluación, puedan conocer los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes, así como la incidencia de *bullying*. En base a los resultados obtenidos, las instituciones podrán implementar estrategias de prevención y programas de intervención, enfocados en la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional como factor preventivo del *bullying*. De este modo los resultados serán relevantes para la sociedad ya que informarán sobre esta problemática y tendrán mayor conciencia de su rol en este fenómeno social, para que de ese modo puedan intervenir.

En cuanto a su valor teórico, el presente estudio propone amplia información actualizada, que permitirá aportar conocimientos que enriquezcan y apoyen la teoría, y que permitan desarrollar futuros trabajos de investigación.

Respecto a su utilidad metodológica, se podrá ampliar la adaptación de los instrumentos utilizados, además de ampliar la información sobre la realidad de la violencia y el acoso escolar en el entorno escolar lo cual puede influir en la creación de nuevos instrumentos para la recolección y análisis de datos.

4. Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo general

Determinar si existe relación entre inteligencia emocional y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

4.2 Objetivos específicos

Determinar si existe relación entre el componente de atención emocional y el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Determinar si existe relación entre el componente claridad de sentimientos y el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Determinar si existe relación entre el componente de reparación emocional y el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Capítulo II

Marco teórico

1. Marco bíblico - filosófico

En esta sección se enfatiza el fundamento teórico desde una cosmovisión cristiana.

Mendoza (2012) afirmó que en la Biblia no se encuentran registros sobre la violencia que se desarrolla en las instituciones educativas mediante la palabra *bullying* o acoso escolar, sin embargo, Dios revela su posición mediante diversos textos bíblicos que hacen referencia a la agresión en sus diferentes tipos, ya sea familiar, escolar, laboral, violencia física, psicológica o sexual.

Trebolle (1994) en su análisis sobre las sagradas escrituras y su posición ante la violencia señala que gran parte de la Biblia fue escrita en hebreo y registrada la palabra *hamas*, término que se puede traducir como agravio o mal, palabra que hace referencia a todo tipo de conducta de agresión, según la situación. En el antiguo Testamento, *hamas* aparece 59 veces haciendo referencia al hombre más no a Dios.

En la Biblia se afirma que “Jehová prueba al justo; pero al que ama la violencia, su alma los aborrece (Salmos 11:5)”, lo cual hace referencia a la violencia y a los que la practican, la Biblia menciona que el Señor examina a los justos y a los malvados por ende aborrece a los que aman la violencia y a los que la practican. En Proverbios 3:31 se indica “No envidies al hombre, injusto, ni escojas ninguno de sus caminos”, este texto aconseja que el ser humano debe abstenerse de albergar en su interior la envidia al hombre injusto. Muchas veces el ser

humano se pregunta y se siente mal cuando percibe que las personas que hacen el mal aparentemente prosperan, sin embargo Dios es claro al mencionar en su palabra que no se debe ni considerar como opción escoger alguno de los diferentes caminos de los injustos, así como lo afirma Proverbios 14:12 “Hay camino que al hombre le parecen derecho; pero su fin es camino de muerte”, puesto que los injustos llevan una vida insensata que al inicio prospera pero a largo plazo es donde se evidencia aquellos resultados de una vida distante de Dios. De la misma manera en Salmos 37:7 se aduce: “Guarda silencio ante Jehová, y espera en él. No te alteres con motivo del que prospero en su camino, por el hombre que hace maldades”, versículo que refiere que el ser humano debe ser paciente a pesar de las pruebas que le corresponda afrontar cada día. A la vez, Proverbios 14: 29 menciona que “el que es paciente muestra gran discernimiento; el que es agresivo muestra insensatez”, en lo cual se entiende que la paciencia es a la vez una evidencia de sabiduría, así como también Trivers (2014) afirma que a diferencia de la agresividad evidencia la falta del buen juicio, prudencia y madurez antes de actuar .

En el Nuevo Testamento se usa la palabra griega *bía* para señalar una conducta violenta y es la que aparece únicamente tres veces como en Hechos 5:26, Hechos 21:35 y Hechos 27:41 (Mendoza, 2012). Sin embargo, un elemento muy interesante que registra la Biblia, en relación al *bullying* es el insulto. Cuando Cristo estuvo en la tierra aseveró: “Habéis oído que se dijo a los antepasados: no matarás. Pero yo os digo que todo aquel que esté enojado con su hermano será culpable ante la corte; y cualquiera que diga: fatuo a su hermano, será culpable delante de la corte suprema; y cualquiera que diga: estúpido, será reo del infierno de fuego” (Mateo 5:21-22).

Sin embargo un aspecto valioso que se encuentra registrado en la Biblia es la promesa de Dios para la humanidad donde afirma que “el violento tendrá su fin, el escarnecedor será acabado, y serán cortados todos los que se desvelan por hacer el mal” (Isaías 29: 20), donde se confirma la promesa que Dios no desampara a sus hijos y está presto a las necesidades que se padecen sean estas grandes o pequeñas, Dios está pendiente al mínimo detalle de su creación.

También en la Biblia menciona “por tanto, ceñid los lomos de vuestro entendimiento, sed sobrios, y esperad por completo en la gracia que se os traerá cuando Jesucristo sea manifestado; como hijos obedientes, no os conforméis a los deseos que antes teníais estando en vuestra ignorancia; sino, como aquel que os llamó es santo, sed también vosotros santos en toda vuestra manera de vivir; porque escrito está: a sed santos, porque yo soy santo” (1 Pedro 1:13-16), donde se percibe la invitación de Dios a la humanidad a llevar una vida santa lejos del pecado, lejos de lo que pueda contaminar la vida espiritual, con el único propósito divino de proveer para el ser humano paz y amor, de tal manera llevar una vida conforme al amor de Dios.

A continuación, se presenta la historia del buen Samaritano que se encuentra registrada en Lucas 10:30-37 donde señala “bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de unos ladrones. Le quitaron la ropa, lo golpearon y se fueron, dejándolo medio muerto. Resulta que viajaba por el mismo camino un sacerdote quien, al verlo, se desvió y siguió de largo. Así también llegó a aquel lugar un levita, y al verlo, se desvió y siguió de largo. Pero un samaritano que iba de viaje llegó a donde estaba el hombre y, viéndolo, se compadeció de él. Se acercó, le curó las heridas con vino y aceite, y se las vendó. Luego lo montó sobre su propia cabalgadura, lo llevó a un alojamiento y lo cuidó. Al día siguiente, sacó dos monedas

de plata y se las dio al dueño del alojamiento. Cuídemelo le dijo, y lo que gaste usted de más, se lo pagaré cuando yo vuelva. Y Jesús preguntó a los que estaban escuchando lo que Él les narraba ¿Cuál de estos tres piensas que demostró ser el prójimo del que cayó en manos de los ladrones? El que se compadeció de él, contestó el experto en la ley. Anda entonces y haz tú lo mismo concluyó Jesús.” Esta historia ilustra el maltrato a las víctimas, la indiferencia de los espectadores, el actuar de los agresores; es la misma escena que se repite en los ambientes escolares del entorno estatal y particular, sin embargo, es un problema social que sigue en aumento y es necesario detener este fenómeno de violencia, Jesús ya fue víctima de abuso “Despreciado y desechado entre los hombres, varón de dolores, experimentado en quebranto; y como uno de quien los hombres esconden el rostro, fue menospreciado y no lo estimamos” (Isaías 53:3). Este versículo explica el sufrimiento que Jesús padeció en esta tierra y no fue defendido frente al dolor que enfrentó de manera injusta, sin merecerlo pero él lo hizo todo por amor.

White (2004) en el libro “La Educación”, señala “el mundo necesita hombres de gran intelecto de carácter noble, cuya capacidad sea dirigida por principios firmes debido a que la edificación del carácter es la obra más importante que jamás ha sido confiada a los seres humanos” (p.225). Por ello, se considera que la educación que se realiza de manera armoniosa es necesaria para el desarrollo de las facultades mentales y espirituales del ser humano. Además, White (1971) en el libro “Consejos para los maestros”, menciona que los colegios han sido establecidos para enseñar a obedecer a Dios y enseñar a prepararse para servir, además añade que las normas son necesarias para la conducta, cada alumno que ingresa al colegio debe colocarse bajo la disciplina de la institución. Por su lado, Braga (2013) enfatizó que el cristiano se convierte en un canal de Dios al amar sinceramente a todas las

personas con las que se relaciona, orando por ellas, ayudándolas, aun cuando sean sus enemigos o sus perseguidores.

Respecto a la inteligencia emocional, las sagradas escrituras en Eclesiastés 10:1 indican “las moscas muertas hacen heder y dan mal olor al perfume del perfumista; así una pequeña locura, al que ha estimado como sabio y honorable”, es decir que la inadecuada expresión de las emociones, puede destruir todo aquello que el ser humano ha logrado en su entorno familiar, social, laboral, etc. A la vez en Proverbios 14:29-30 menciona “el que tarda en airarse es grande de entendimiento; mas el que es impaciente de espíritu enaltece la necesidad. El corazón apacible es vida de la carne; más la envidia es carcoma de los huesos”. Es decir, que el individuo que medita antes de dar alguna respuesta es más sabio porque analiza sus pensamientos y es prudente al referirse a los demás. Sin embargo, la sabiduría es una don que no lo adquiere cualquier persona, se adquiere solo si Dios conduce la vida del ser humano, y se refleja en el control de impulsos y de las emociones cuando tiene se presentan situaciones complicadas por afrontar. Por ello es necesario adquirir sabiduría como en la Biblia afirma que “el principio de la sabiduría es el temor a Jehová, buen entendimiento tienen todos los que practican sus mandamientos, su alabanza permanece para siempre” (Salmos 111:10), de la misma manera en Proverbios 2:6 argumenta el origen de la sabiduría mencionando “porque Jehová da la sabiduría, y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia”. Se afirma que la sabiduría proviene del Creador y que el conocimiento que cada uno pueda adquirir viene de Sus labios.

En la Biblia no registra el término de inteligencia emocional pero es el que se entiende como la sabiduría que las sagradas escrituras mencionan. Con respecto a la búsqueda de la sabiduría en Santiago 1:5 da la indicación y afirma “y si alguno de vosotros tiene falta de

sabiduría, pídale a Dios, el cual da a todos abundantemente y sin reproche, y le será dada.” Donde registra que Dios da a todos sabiduría generosamente sin menospreciar a nadie, pero solo si el ser humano le pide. Por lo tanto es muy importante que las personas que laboran en los centros educativos pidan cada momento la sabiduría de Dios, de esta manera poder formar niños y jóvenes que reflejen el carácter de Dios, y sean personas sabias.

Sin embargo, la Biblia en Efesios 5:15-16 indica la manera de actuar de forma sabia y aduce “mirad, pues, con diligencia cómo andéis, no como necios sino como sabios, aprovechando bien el tiempo, porque los días son malos”. Donde aconseja que tengamos mucho cuidado de la manera como vivimos, haciéndose un énfasis en la administración del tiempo, además se insta a las personas a no llevar una vida necia.

Cabe resaltar que en Proverbios 19:8 afirma “el que adquiere cordura, a sí mismo se ama; el que retiene el discernimiento, prospera”. Este fragmento bíblico es muy importante para el ser humano porque afirma que el éxito en la vida del ser humano se da cuando se adquiere sabiduría. Eso implica que el ser humano sabio cambia por completo su vida porque desde entonces es Dios quien la conduce.

A continuación se presenta parte de la historia bíblica que refleja un claro ejemplo del manejo adecuado de las emociones en diversas circunstancias, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional, tal como se muestra en la historia de Jesús. White (2001) en el libro “Vida de Jesús” manifiesta que las personas que lo escuchaban hablar, responder ante las preguntas o ataques, quedaban perplejas con las respuestas que Jesús emitía, y se preguntaban: “¿Dónde consiguió este hombre esta sabiduría...?”. Pero también comentaban: “Este es el carpintero, el hijo de María” (Mateo 13:54-58; Marcos 6:1-3) Señala que en aquellos tiempos, por desgracia, sus vecinos lo veían como un lugareño más, igual que ellos. A pesar de que

hablaba con tanta sabiduría, lo rechazaron, sin imaginarse que los conocimientos que transmitía no eran suyos. Pues bien, era una súbita pregunta que les aturdiría a quiénes lo escuchaban hablar, pues no entendían de dónde provenía la sabiduría de Jesús y Él podía saber los pensamientos de las personas que lo rodeaban y ante esa gran duda que los embargaba respondió: “lo que yo enseño no es mío, señaló, sino que pertenece al que me ha enviado” (Juan 7:16.) Y el apóstol Pablo indicó que Cristo “ha venido a ser para nosotros sabiduría procedente de Dios” (1 Corintios 1:30). A tal grado reveló el Hijo de Jehová este atributo divino, que él mismo dijo: “Yo y el Padre somos uno” (Juan 10:30). Veamos tres campos en que demostró “sabiduría procedente de Dios”.

El Sermón del Monte es un ejemplo destacado de la sabiduría inigualable de las enseñanzas de Jesús. De acuerdo con lo que leemos en Mateo 5:3–7:27, el discurso no debió de durar más de veinte minutos. No obstante, sus consejos son impercederos, tan pertinentes hoy como en su día. Cristo abarcó una amplia gama de asuntos, entre ellos cómo mejorar las relaciones personales, cómo mantener la pureza moral y cómo llevar una vida con sentido. Pero no solo indicó la senda de la sabiduría, sino que la ilustró con explicaciones, razonamientos y pruebas como a la vez está registrado en Hebreos 12:1 “Por tanto, nosotros también, teniendo en derredor tan grande nube de testigos, despojémonos de todo peso y del pecado que nos asedia, y corramos con paciencia la carrera que tenemos por delante, puestos los ojos en Jesús, el autor y consumidor de la fe, el cual por el gozo puesto de él sufrió la cruz, menospreciando el oprobio, y se sentó a la diestra del trono de Dios”. Si tan solo los seres humanos aprendiesen a dejar de correr en la vida lejos de Dios y aprendieran a vivir bajo la guía de Jesús, se ahorrarían muchas frustraciones, solo tendrían en sus vidas las gratas bendiciones de Jesucristo.

En cuanto a la inteligencia emocional White (1970) en el libro “Conflicto y valor” señala que los seres humanos poseen la capacidad de ser personas alegres y sabias, si los pensamientos están ligados a la voluntad de Dios dejan morir cada día al yo. Obtienen así la fuerza y gracia que da Dios. El ejemplo a seguir es Cristo sinónimo de mansedumbre y sabiduría, cuando tuvo que afrontar situaciones complicadas, Él aplicó la inteligencia emocional para el control de sus emociones de forma adecuada. Además White (1961) en el libro “El camino a Cristo”, comenta que la devoción a Cristo muestra su sentido cuando se enseña a los demás a triunfar ante la adversidad de este mundo, colocando los apetitos, pasiones y emociones bajo la dirección de la razón y de la conciencia. Haciendo uso de la inteligencia emocional con disciplina, los pensamientos brotarán por canales saludables y se podrá preservar la vida.

Chajj (2003) indica que el control de las emociones, al igual que la alegría ante la adversidad, es un importante factor de salud. Además sustenta que combate la tensión emocional, mejora la digestión, reduce las úlceras del estómago y tonifica todo el organismo. Es una señal de inteligencia, pues, conservar contento el corazón. Así, la persona que posee madurez emocional sabrá alternar con los demás. Evitará las fricciones en su ambiente familiar y laboral. La persona madura es equilibrada, sensata y confiable, es estable en sus sentimientos y capaz de adaptarse a las diversas circunstancias (p. 75). Además White (2008) en el libro “Historia de los patriarcas y profetas” menciona que el carácter no se hereda, tampoco se puede adquirir por dinero, sino más bien que la perfección moral así como las buenas cualidades mentales, tal como la inteligencia emocional, no son el resultado de la simple improvisación, puesto que la formación del carácter es una obra que no es solo del momento o de unos cuantos años, es de toda la vida a través del constante esfuerzo, y

perseverancia, asimismo el éxito depende en gran manera del uso que se dé a cada oportunidad que Dios da. En este sentido Brantley y Sells, (2002) señalaron que mediante la formación del carácter se obtiene por resultado los valores éticos, los mismos que permiten que el ser humano tenga la conciencia de sus actos y pueda desarrollar ambientes saludables en su entorno social.

Al concluir esta sección se resalta un aspecto muy importante sobre la educación, manifestada por White (2004) en el libro “La Educación”: la verdadera educación significa más que aprobar un curso, significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser y todo el periodo de la existencia accesible al hombre. A la vez esta sección hace énfasis en como es en realidad la vida espiritual, la misma que refleja el amor de Dios en el actuar de los alumnos o simplemente en el testimonio de la forma de vida que se lleva con el entorno, al poner en práctica las enseñanzas bíblicas al buscar de mañana la sabiduría que es la que proviene de la comunión personal con Dios es la manera de ser fuente de amor y sabiduría para el medio que rodea a cada ser humano. He ahí la importancia de la educación basada en la sabiduría divina, y en los principios cristianos.

2. Antecedentes de la investigación

2.1 Antecedentes internacionales

En esta sección se muestran algunas investigaciones realizadas en el mundo y en el Perú, que han considerado las mismas variables que considera este estudio.

Pineda (2016) en Ecuador realizó una investigación, basada en un enfoque mixto, con diseño no experimental de corte transversal y un alcance descriptivo, cuyo objetivo principal fue determinar la incidencia del acoso escolar o *bullying* en la inteligencia emocional de los estudiantes comprendidos en edades de 10 a 14 años, con una muestra de 150 estudiantes

entre hombres y mujeres pertenecientes a una Escuela Básica IV Centenario, aplicó el Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre iguales y el Test de inteligencia emocional de Hendrie Weisinger. Los resultados señalan que existe un alto índice de acoso escolar o *bullying*, que se presenta en todas sus manifestaciones tanto verbales, físicas y sociales; a la vez halló que la mayoría de estudiantes evaluados presentan un nivel significativamente bajo de inteligencia emocional, que tiene como causa principal la incidencia de acoso escolar, la cual son objeto las víctimas.

Inglés et al. (2014) en España realizaron un estudio de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance correlacional, cuyo objetivo fue relacionar la conducta agresiva y la inteligencia emocional, la muestra estuvo conformada por 314 adolescentes de entre 12 y 17 años, entre mujeres y varones. Los instrumentos que utilizaron fueron el *Trai Emotional Intelligence Questionnaire - Adolescents Short Form* (TEI Que-ASF) y *Aggression Questionnaire Short Versión* (AQ-S). Los resultados hallados señalan que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira, presentaron puntuaciones significativas más bajas en inteligencia emocional. Ese patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total, como para las mujeres y los varones además para los grupos de la edad de 12 y 14 años y los de 15 y 17 años.

Mollá, Prado y Martínez (2015) en España realizaron un estudio cuantitativo utilizando, el diseño no experimental de corte transversal y alcance correlacional; con el objetivo de identificar los niveles de inteligencia emocional y analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el acoso en los niños de un colegio privado, para ello utilizaron el diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por 25 participantes, cuyas edades oscilaron entre 9 y 11 años, entre hombres y mujeres. Emplearon tres instrumentos de medida: TMMS-

24, basada en *Trait Meta-Mood Scale* del grupo de investigación de Salovey y Mayer del 1995; para la medición del acoso a través de internet se utilizaron dos cuestionarios: el *CyberBullying Agresor* de Buelga et al., 2013, y el *CyberBullying Victimización* de Buelga et al., 2012, según los cuales una mayor puntuación significa una mayor presencia de acoso en cualquiera de sus manifestaciones. En los resultados se observan bajos niveles de acoso escolar en sus diferentes manifestaciones, así como del acoso a través de internet; lo mismo ocurre con la inteligencia emocional. Por lo cual, parece existir una relación significativa, positiva y moderada entre la atención a las emociones y el acoso escolar en sus diferentes manifestaciones.

Polo et al. (2015) en Colombia realizaron un estudio, basado en un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal y un alcance correlacional; con el objetivo de analizar las diferencias entre los distintos niveles de agresión y victimización en el fenómeno *bullying*. La muestra estuvo formada por 700 adolescentes estudiantes entre hombres y mujeres, con una media de edad de 13.98. Utilizaron el Cuestionario de Convivencia Escolar y el BAS-3 (Batería de Sociabilización en formato de autoevaluación) de Silva y Martorell. Los resultados obtenidos confirmaron que los niveles altos de agresión en el acoso escolar estuvieron caracterizados por puntuaciones bajas en consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones sociales, mientras que, niveles altos de victimización estuvieron caracterizados por puntuaciones altas en ansiedad social/ timidez y retraimiento social.

Castro (2014) en Colombia realizó un estudio de alcance descriptivo, de enfoque cualitativo, con el objetivo de identificar y analizar el estado actual de la inteligencia emocional y la violencia escolar de los estudiantes del ciclo tres (quinto, sexto y séptimo), en la Institución Educativa Altamira Sur Oriental. Para ello contó con una muestra de 249

estudiantes entre hombres y mujeres. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, la Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013 y la escala abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A. Los resultados obtenidos revelaron que los estudiantes que obtuvieron un nivel bajo en la dimensión de regulación emocional, son los que están más expuestos a ser víctimas de violencia escolar. El tipo de violencia más recurrente fue la agresión verbal la cual estuvo presente más en los hombres tanto en el rol de víctimas como en el de victimarios.

Garaigordobil y Oñederra (2010) en España realizaron un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y de alcance correlacional, con el objetivo de analizar las relaciones existentes entre las víctimas de acoso escolar y los agresores, mediante la evaluación de los niveles de inteligencia emocional, para ello contaron con la participación de 248 alumnos de secundaria cuyas edades fueron de 12 a 16 años, entre hombres y mujeres. Emplearon el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI), Lista de Chequeo (LC) y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (AD). Finalmente confirmaron diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del estatus socioeconómico y cultural, con mayores puntuaciones en la inteligencia emocional a medida que aumenta el estatus. Sin embargo, no se hallaron diferencias en el índice de *bullying* ni en la realización de conductas antisociales delictivas. Por lo tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional.

2.2 Antecedentes nacionales

Gutiérrez (2015) en Trujillo realizó un estudio correlacional con el objetivo de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje de matemática en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa N° 1564, en una muestra de 28 niños de ambos

sexos. Para la evaluación de la inteligencia emocional elaboró la Guía de Observación Inteligencia Emocional cuya confiabilidad fue de .88, y la validación se dio mediante el criterio de jueces; además elaboró una lista de cotejo Aprendizaje de la Matemática, cuya confiabilidad en alpha de Cronbach fue de .86 mientras el proceso de validación se dio por el criterio de jueces. Los resultados sugieren una correlación positiva entre las variables de inteligencia emocional y aprendizaje de matemática. Lo cual explica que los alumnos que evidenciaron un alto nivel de inteligencia emocional tienen un alto nivel de aprendizaje de matemática.

Díaz (2014) en Tumbes, presentó una investigación cualitativa, de diseño no experimental de corte transversal, de alcance correlacional, que tuvo como propósito determinar la relación entre el clima social familiar, teniendo como una de sus dimensiones la estabilidad (la cual es parte de la inteligencia emocional) y el *bullying* en adolescentes de una institución educativa. Para ello trabajó con 12 estudiantes, los instrumentos que utilizaron fueron la Escala de Clima Social Familiar (FES), la cual se relacionó con el Auto Test de Cisneros. Además, se empleó la Escala de Autoevaluación para la depresión de Zung. Finalmente. En sus dimensiones no halló correlación significativa, puesto que la adquisición de la inteligencia emocional no es determinante para que se produzca el *bullying*, porque puede que esté asociado a otras variables, de como el ambiente social, los medios de comunicación, y de otros diversos factores que influyen en el entorno social de los escolares.

Quispe (2012) en Lima, realizó un estudio de investigación cuantitativa, no experimental de tipo descriptivo comparativo, cuyo objetivo fue comparar los niveles de inteligencia emocional que exista en los alumnos de sexto grado de una institución educativa policial y una institución estatal del distrito Callao. La unidad de estudio estuvo compuesta por 174

participantes entre niños y niñas cuyas edades eran entre 10 y 12 años. Para la aplicación del presente estudio se aplicó el test “Conociendo mis emociones” diseñado por César Ruiz Alva, que tiene como propósito evaluar la inteligencia emocional de los niños en edades promedio de 8 a 12 años, posee 40 ítems con puntajes del 1 al 5. Se comprobó que hay diferencias significativas en la inteligencia emocional entre los estudiantes de sexto grado de una institución educativa policial y una institución educativa estatal del distrito de Callao. El promedio cociente emocional en los estudiantes de la institución educativa policial es superior que el de la institución educativa estatal.

Villacorta (2010) en Amazonas realizó un estudio cuantitativo, no experimental de corte transversal, de alcance correlacional, con el objetivo de relacionar la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Contó con la participación de 38 personas de ambos sexos (22 varones, 16 mujeres) entre 20 y 40 años de edad. Se administró el inventario de Bar-On que fue adaptado y estandarizado por Ecurra y Cols, también se empleó el inventario de coeficiente emocional (I.CE), además se analizaron los récords académicos de todos los estudiantes del último nivel y ciclo. Los resultados hallados determinaron que existe una correlación significativa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los estudiantes materia de investigación.

Puga (2008) en Lima realizó un estudio cuantitativo, de diseño no experimental cuyo corte fue transversal, de alcance descriptivo, con el objetivo de comprender las características de las relaciones interpersonales en un grupo de niños en edad preescolar que han recibido castigos físicos y emocionales. Para este fin, se seleccionó a 25 participantes para el grupo de estudio y 8 para el grupo de comparación. Se evaluó a los niños a través del Psicoadiagnóstico de Rorschach, mediante el sistema comprensivo de Exner, los códigos agresivos de Gacomo

y Meloy y la Escala de Mutualidad de Autonomía. Los resultados obtenidos indicaron que los niños con dificultades para involucrarse en relaciones de respeto mutuo, presentaron también niveles elevados de agresión, sentimientos disfóricos y alteraciones en las capacidades cognitivas.

3. Marco conceptual

En esta sección se presentan los fundamentos teóricos de las variables de estudio y de la población.

3.1. Inteligencia emocional

3.1.1 Definiciones de la inteligencia emocional.

Boyatzis, Goleman, y Rhee (1999) señalaron que a través del tiempo el término de inteligencia emocional fue introducido en la psicología a lo largo del siglo XX, cuando comenzó un gran interés tanto en el plano académico como profesional. A su vez Sydney, Ebeh, Nwankwo, y Agu (2014) señalaron que Thorndike introduce el concepto de inteligencia social, refiriéndose a la capacidad de entender y manejar al ser humano para actuar sabiamente en las relaciones interpersonales. Gardner (1999) también señaló que nuestra cultura había definido la inteligencia de manera muy limitada; es por ello que la mejor descripción consideró las siguientes inteligencias: inteligencia lingüística, que se refiere a la capacidad de utilizar las palabras de modo efectivo, inteligencia lógico matemático, que se refiere a la capacidad de utilizar los números de manera afectiva, inteligencia espacial, se refiere a la habilidad para percibir de manera precisa al mundo visual espacial y ejecutar alternativas sobre esas percepciones, inteligencia corporal, se refiere a la capacidad para utilizar el cuerpo expresando ideas y sentimientos o transformar cosas. A partir de ello surge el término de inteligencia emocional y su concepto se remonta a la década de los noventa, a

partir de la publicación del artículo *Imagination, Cognition and Personality*, por Peter Salovey y John Mayer (según Villacorta, 2010). Su auge en los sectores científicos internacionales y comunidad en general se debe en parte al éxito que tuvo el *Best Seller Emotional Intelligence*, artículo que fue escrito por el psicólogo y periodista Daniel Goleman el año 1995, el cual planteó la necesidad de conocer la inteligencia, específicamente la inteligencia emocional. En aquel artículo se hace énfasis en la importancia del uso adecuado del área emocional y social para entender el rumbo que toma cada persona en la vida (Mejía, 2012).

Salovey y Mayer (1990) definieron a la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades para manejar las emociones, mediante la regulación, la identificación, la comprensión de forma intrínseca, lo cual permite la adaptación en el medio social.

Además Goleman (1998) mencionó que la inteligencia emocional es la capacidad que permite identificar los sentimientos intrínsecos y a su vez los sentimientos de los demás, englobando actitudes, competencias, destrezas y habilidades que determinan la conducta del ser humano, que se evidencian mediante las reacciones, los estados mentales y el estilo de comunicarlos. Por su parte, Gardner (1999) afirmó que la inteligencia emocional es el potencial biopsiológico que procesa información que permitirá resolver las dificultades de diversa índole.

Añadiendo Bar-On (2006) argumentó que la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que facilitan la adaptación y por ende proveen de capacidad de afrontamiento a las presiones del entorno. A su vez, Mayer y Cobb (2000) afirmaron que la inteligencia emocional es la habilidad que permite que las personas puedan percibir las emociones de los demás y de sí mismos, assimilarlas, comprenderlas y direccionarlas para convivir y desarrollar adecuadas relaciones

interpersonales. En cuanto a lo mencionado anteriormente, Yoney (2001) afirmó que muchos rasgos de la inteligencia emocional son heredados y que las habilidades de la inteligencia pueden ser aprendidas mediante la experiencia cotidiana, señala además que es posible desarrollarla mediante la asistencia de los especialistas en el área emocional del ser humano (psicólogos). Es por ello que Goldie (2002) sostiene la idea de que las emociones pueden ser educadas y que se puede adquirir la capacidad de reconocer las emociones para poderlas controlar.

3.1.2 Modelos teóricos de la inteligencia emocional.

3.1.2.1 Modelos mixtos de la inteligencia emocional.

Entre los principales autores de los modelos mixtos se encuentran Goleman y Bar-On. Los mismos que incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza o la persistencia (García y Giménez, 2010).

a. El modelo de las competencias emocionales de Goleman.

Mejía (2012) afirmó que este modelo identifica la inteligencia emocional como un compendio de rasgos estables de la personalidad tales como la competencia socio emocional, aspectos motivacionales, y diversas habilidades cognitivas. Goleman (1995) señaló que la inteligencia emocional es la capacidad del individuo para establecer contacto con sus propios sentimientos, para discernir y responder a los diferentes estados de ánimo, motivaciones y deseos de las otras personas.

A su vez Goleman (2001) afirmó que la inteligencia emocional es una metahabilidad; la considera incluso más determinante que el coeficiente intelectual, puesto que determina el éxito del manejo adecuado de las capacidades, así como del intelecto. Sostiene que la

inteligencia se puede adquirir genéticamente, en la infancia, así como en el desarrollo constante, puesto que es un proceso continuo de aprendizaje que acompaña al ser humano toda la vida (Goleman, 1999).

Por su lado García y Giménez (2010) señalaron que Goleman establece la existencia de un cociente emocional el mismo que se complementa con el cociente intelectual, que se manifiesta en las diversas interrelaciones que se producen, como se percibe en los diversos casos donde un individuo posee un alto cociente intelectual, sin embargo presenta dificultades para desarrollarse en el trabajo. Por otro lado, otro individuo posee un cociente intelectual medio, sin embargo presenta una adecuada capacidad para desenvolverse en el trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos términos se complementan.

En este sentido Golemán (1999) afirmó que las competencias de este modelo permiten a las personas el manejo adecuado de las emociones para sí mismos y para los demás. Además afirma que al principio el modelo estaba compuesto por cinco etapas, que se resumieron en cuatro grupos de competencias: el primer grupo estaba conformado por el componente de autoconciencia, que permite el conocimiento intrínseco de las preferencias, sensaciones, estado y recursos internos; el segundo grupo ha formado por el autocontrol, que incluye al manejo de los sentimientos, impulsos, estados de ánimo y las diferentes necesidades internas, el tercer grupo de competencia agrupa a la conciencia social, es la competencia que permite el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones de las personas, del entorno y de las necesidades que padecen; y, por último, en el cuarto grupo está la competencia del manejo de las relaciones interpersonales, la cual explica la habilidad para manejar adecuadamente las relaciones sociales y construir redes de transporte.

Después de la revisión de los escritos de Goleman, es sencillo asumir que la inteligencia emocional es una capacidad conformada por diferentes competencias que facilitan el desarrollo y adecuado y el desenvolvimiento en cualquier ámbito ya sea escolar, laboral, familiar, etc. a fin de tener un excelente rendimiento en cada uno de ellos (Mejía, 2012).

b. Modelo de Bar-On.

García y Giménez (2010) mencionaron que Bar-On presentó su tesis doctoral realizada en 1988, con el nombre de *The developmnet of a concept of psychological well-being*, donde constituyó la base de sus posteriores formulaciones sobre la inteligencia emocional y su medida a través del inventario EQ-I (*Bar-On Emotional Quotient Inventory*).

El presente modelo está compuesto por diversos aspectos que se explican a continuación por García y Giménez (2010):

- **Componente intrapersonal:** Es la comprensión emocional de sí mismo, que permite desarrollar la identificación de los sentimientos y emociones, para diferenciarlos y entender el motivo del origen de los mismos. Se desarrolla mediante la asertividad que es la habilidad para expresar sentimientos y creencias, sin dañar a los demás, y a la vez defender los derechos de una manera no destructiva y de forma prudente. También mediante el autoconcepto, que es la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones. También lo conforma la autorrealización, es decir, la habilidad que permite al individuo enfocarse a lo que se quiere y desea, mientras experimenta el disfrute y la satisfacción durante el transcurso del cumplimiento de todo lo propuesto. Finalmente, mediante la independencia del individuo que es la capacidad que desarrollan las personas para autodirigirse, sentirse

seguro de sí mismos en cuanto a los pensamientos y las acciones, siendo independientes emocionalmente para tomar decisiones.

- **Componente interpersonal:** Es la habilidad que desarrollan los individuos para desenvolverse de forma adecuada en su entorno, experimentando empatía, habilidad que permite identificar, comprender y apreciar los sentimientos de los individuos del entorno. A su vez se desarrolla la habilidad de las relaciones interpersonales, aquella capacidad que permite establecer y mantener relaciones que generan satisfacción emocional y contribuyen al bienestar emocional. Además este componente incluye a la responsabilidad como un factor que permite que las personas aporten al bien común del grupo social, como miembros constructivos.
- **Componentes de adaptabilidad:** Está conformado por la capacidad de solucionar los problemas, que permite identificar y definir los problemas, para generar e implementar soluciones efectivas ante las diversas circunstancias. También la habilidad de la prueba la realidad, permite tomar conciencia al evaluar la correspondencia de lo que se está experimentando y discernir lo que pertenece a la realidad, de lo que no. Asimismo la flexibilidad emocional, se entiende como la habilidad que permite realizar los ajustes adecuados de las emociones, pensamientos y conductas frente a las situaciones y condiciones cambiantes de nuestro entorno.
- **Componente del manejo de estrés:** Compuesto por la tolerancia al estrés, la capacidad que el individuo tiene para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones. Así como el control de los impulsos: que es la habilidad para resistir y controlar las emociones.

- Componente del estado de ánimo: Conformado por la felicidad, aquella capacidad que permite sentir satisfacción de la vida. También se encuentra en este componente el optimismo, que es la habilidad que permite al individuo percibir los aspectos positivos frente a la adversidad o situaciones desfavorables.

El presente modelo asocia la inteligencia emocional y social, enfatizando que las competencias sociales son necesarias para desenvolverse de forma adecuada y satisfactoria en la vida. Además Bar-On (2006), afirmó que la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva.

Bar-On (2013) refirió que este modelo agrupa a las habilidades emocionales, personales y sociales que están relacionadas, las mismas que influyen en el afrontamiento de las demandas diarias.

3.1.2.2 Modelos de habilidades de la inteligencia emocional.

Fernández y Extremera (2001) afirmaron que el modelo de habilidad de Mayer y Salovey se enfoca en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. A la vez, Salovey y Sluyter (1997) afirmaron que el modelo de habilidad es una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a los pensamientos emocional, la misma que implica cuatro grandes componentes tales como lo señalaron Fernández y Extremera (2005):

- Percepción y expresión emocional: Es la capacidad que permite reconocer las emociones e identificar el sentir de las demás personas y a su vez desarrollar la capacidad de darle etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: Es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento mediante los procesos cognitivos.

- **Comprensión emocional:** Es la habilidad del ser humano para integrar el sentir dentro del pensamiento y comprender la complejidad de los cambios emocionales.
- **Regulación emocional:** Es la habilidad de dirigir y manejar las emociones positivas como negativas de forma eficaz ante las diversas situaciones.

A su vez Fernández y Extremera (2001) señalan que estas habilidades están enlazadas para desarrollar una adecuada regulación emocional y que es necesaria una buena comprensión emocional y a su vez, para la cual se requiere una apropiada percepción emocional. Esta habilidad se puede usar sobre uno mismo o sobre los demás, sin embargo, en este sentido la inteligencia emocional se diferencia de la inteligencia social y de las habilidades sociales en que incluye emociones internas, privadas, que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional.

Además García y Giménez (2010) afirmaron que este modelo señala que existe una serie de habilidades cognitivas localizadas en las funciones del lóbulo prefrontal del neocórtex el cual percibe, evalúa, expresa, maneja y autorregula las emociones de manera inteligente el cual es adaptado al logro del bienestar. Además, Mayer, Salovey, y Caruso (2008) consideraron que la inteligencia, es el perfil primario que consiste en la habilidad de adaptación, aprendizaje y una capacidad para resolver problemas abstractos. Asimismo, retoma de la psicometría la idea de medición de las habilidades. El segundo punto corresponde a la emoción. Dentro del modelo de Mayer, las emociones se producen cuando un estímulo es valorado en términos de bienestar o daño para el individuo y el medio ambiente.

a. Modelo de Salovey y Mayer.

Caridad (2003) afirmó que en 1990, este modelo fue presentado, y desde entonces los autores han ido refinando el modelo basados en investigaciones desarrolladas en la última

década. Al principio la inteligencia emocional era considerada como la habilidad que permite al ser humano procesar y regular las emociones, sin embargo los autores consideraron que dicha definición estaba incompleta, pues no tomaba en consideración el papel capitalizador de las emociones en los procesos de pensamiento (Salovey y Mayer, 1990).

Sin embargo en la actualidad Salovey y Mayer (1990) entienden la inteligencia como la capacidad global del individuo para actuar frente a un propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su medio ambiente. Estas habilidades pueden ser divididas en tres diferentes tipos de inteligencias: la primera incluye a las habilidades de pensamiento abstracto, verbal y analítico; la segunda, consiste en las habilidades mecánicas, viso-espaciales y sintéticas; y la tercera involucra a las habilidades prácticas y sociales.

Además Caridad (2003) afirmó que este modelo de inteligencia es un tipo de inteligencia social. Este concepto superpone con el concepto de inteligencia personal propuesto por Howard Gardner sin embargo, posee diferencia puesto que excluye las habilidades de interacción social y el sentido del yo, elementos que fueron tomados en cuenta por Gardner en su definición de inteligencia personal.

Mayer et al.(2004) afirmaron que este modelo implica cuatro grandes componentes, como la percepción emocional, que es la habilidad de identificar las emociones en uno mismo y de los demás a través de la expresión facial, como la voz y la expresión corporal. El segundo componente es la facilitación emocional del pensamiento, que es la capacidad de relacionar las emociones con otras sensaciones o para facilitar el razonamiento, por lo tanto, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, enfocando la atención hacia la información más importante, también menciona que la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad. También el tercer componente es la comprensión emocional, el cual

es la habilidad para resolver problemas identificando qué emociones son semejantes. Por último la dirección emocional, que es la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás y la comprensión de las emociones implicadas en los actos sociales. La regulación emocional es la habilidad para estar accesible a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

A su vez Fernández y Extremera (2009) mencionaron que este modelo está compuesto por componentes establecidos por categorías, donde la percepción emocional es el componente fundamental para el desarrollo de las demás habilidades. Además, la regulación emocional es el componente de mayor complejidad, puesto que el desarrollo adecuado de ésta habilidad permite el adecuado manejo de las emociones de uno mismo y de los demás. Asimismo, la comprensión de emociones se da mediante el proceso de razonar y asimilar sobre las emociones que se experimentan y expresan.

b. El modelo de las competencias emocionales de Goleman.

El modelo de Goleman (1995) señaló que la inteligencia emocional permite desarrollar la capacidad de examinar las emociones, identificarlas, para poder manejar los sentimientos intrínsecos y de los demás, lo cual permite al ser humano desenvolverse de manera adecuada y satisfactoria con el entorno social. A su vez afirma que la inteligencia emocional es un factor más determinante que el coeficiente intelectual puesto que la capacidad de manejar adecuadamente las emociones es una meta-habilidad, la misma que determina el óptimo manejo de nuestras capacidades, incluidas las del intelecto. Asimismo Mejía (2012) sustenta que el modelo de las competencias emocionales comprende una serie de competencias que permiten que las personas puedan manejar y orientar las emociones hacia uno mismo y también hacia los demás. También Alviárez y Pérez (2009) indicaron que Goleman establece en la inteligencia emocional cinco dimensiones tales como el autoconocimiento, la

autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales; las mismas que estaban estructuradas por aptitudes emocionales, como se expone a continuación:

- **Autoconocimiento emocional:** Es la capacidad de auto identificar y reconocer los sentimientos propios. Esta habilidad es la clave de la inteligencia emocional; puesto que permite conocer y adecuar las emociones con el objetivo de poder llevar una vida satisfactoria. Sin embargo, es necesario antes, tomar conciencia de las emociones que se van experimentando. Es por ello que Goleman mencionó que la inteligencia emocional en sí es la capacidad de autoreconocimiento emocional, así como se refiere que aptitud personal es la que determina el dominio propio del ser humano, que se subdivide en la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza en uno mismo.
- **Autorregulación:** Es la habilidad que desarrolla el individuo para lidiar con sus propios sentimientos para poder educarlos y direccionarlos en cualquier situación. Sin embargo, cuando las personas carecen de esta habilidad están en riesgo de experimentar estados de inseguridad, a diferencia de las personas que logran autorregular sus emociones posee un mejor control emocional y se recuperan en menos tiempo y de manera adecuada frente a los contratiempos de la vida e imprevistos. La autorregulación como indicador de la inteligencia emocional se divide en: autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación.
- **Motivación:** Es la capacidad que permite al ser humano direccionar la energía enfocado en un propósito específico, en el contexto de inteligencia emocional significa estimula el sistema y mantenerlo en funcionamiento. Y las cuatro fuentes principales de motivación según Goleman son el propio individuo, lo cual involucra el pensamiento positivo; la visualización del objetivo, la respiración abdominal; la gestión desagregada, así como los

amigos, la familia, los colegas, quienes cumplen un rol importante en el soporte emocional, también el mentor emocional que puede ser real o ficticio y el entorno tal como puede ser la luz el sonido, los objetos motivacionales. Para manejar este aspecto de la inteligencia emocional es necesario tomar las riendas de los pensamientos, orientar de forma oportuna las excitaciones nerviosas y llegar adecuadamente a la solución de los diversos problemas.

- Empatía o el reconocimiento de las emociones ajenas: Lo que en una sencilla palabra y precisa es la empatía, una habilidad que facilita reconocer las necesidades y deseos de otras personas, lo que genera que se desarrolle relaciones interpersonales eficaces. Las personas que desarrollan esta aptitud, son personas atentas a las pistas emocionales que emiten los demás y escuchan, muestran comprensión ante los diversos puntos de vista y opiniones de los demás, y brindan ayuda comprendiendo las necesidades y sentimientos de los demás. La empatía se divide en las siguientes dimensiones: comprender a los demás, ayudar a desarrollarse a los demás, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y conciencia política.
- Habilidades sociales: es un arte y habilidad que permite producir sentimientos en los demás, esta habilidad sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. En el desarrollo de las habilidades de comunicación afectivas de comprensión y valoración de emociones de los demás, la gestión de la inteligencia emocional pasa de intrapersonal a interpersonal; Goleman aduce que los temas importantes de las habilidades sociales son la apertura, la asertividad y la escucha activa.

Frente a lo expuesto Mejía (2012) mencionó que posteriormente fue modificado a cuatro grupos como se muestran a continuación:

- Autoconciencia, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos.
- Autocontrol, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y necesidades y necesidades internas.
- Conciencia social, reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.
- Manejo de las relaciones, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte.

c. Modelo de inteligencia emocional social de Bar-On.

A la vez Mejía (2012) afirmó que Bar-On ha ofreció otra definición de la inteligencia inspirándose de los escritos de Salovey y Maye, y presenta a la inteligencia emocional como al conjunto de capacidades no cognitivas, competencias de habilidades aprendidas que influyen la calidad de los individuos para enfrentar eficazmente las demandas y presiones del ambiente.

El modelo desarrollado por Bar-On introduce el término cociente emocional, el cual, relacionado con la inteligencia emocional, señala que la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona, es decir que esta influencia explica cómo un individuo se relaciona con las personas que lo rodean y con su ambiente.

d. Modelo Integrador de García y Giménez.

García y Giménez (2010) propusieron que este modelo se basa en aspectos internos como externos. A partir de dicha información sustentan que los aspectos endógenos son las

características internas del individuo, mientras que los aspectos exógenos son los comportamientos de adaptación al entorno circundante.

En este sentido, las características intrínsecas del ser humano, no necesariamente han de ser innatas sino que pueden ser adquiridas mediante el aprendizaje o conocimiento. De este modo, entre las características principales endógenas, tanto innatas como aprendidas, están la responsabilidad, el sentido común, la voluntad y la capacidad de aprender.

El sentido común, está relacionado con la responsabilidad ya que es la capacidad de planificar, controlar y organizar. También la voluntad, es la capacidad de la persona para “hacer”, obteniendo resultados aunque no sean positivos. Y por último está la capacidad de aprender, la cual es la habilidad de aprender comportamientos y acciones, interpretándolas y modificándolas a partir de una base de aprendizaje. Dimensiones exógenas o externas que es la habilidad de crear modelos mentales, a partir de las experiencias vividas con el entorno, no utilizando los mismos recursos sino utilizar otros ya que la situación es diferente en forma general en modelos mentales preestablecidos. La persuasión, es la habilidad de influir nuestro comportamiento en los demás. La capacidad para adaptarse al entorno, es la habilidad de adaptarse a diferentes situaciones con ciertas conductas positivas que se dan a partir de la observación. Además, la empatía, que es la habilidad de ponerse en el lugar de otro, comprendiendo lo que desea y expresa. También la capacidad para relacionarse, que es la habilidad de relacionarnos de forma no verbal y por último está la capacidad de comunicarse, que es la habilidad del individuo para comunicarse con otras personas (García y Giménez ,2010).

3.1.2.3 Otros modelos de la inteligencia emocional.

Incluyen componentes de la personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones de personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo inteligencia emocional.

a. El modelo de Cooper y Sawaf.

Cooper y Sawaf (1997) afirmaron que la inteligencia emocional se fundamenta en cuatro soportes, los mismos que aplica al mundo empresarial y se presentan a continuación:

- Agilidad emocional: Es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles; por ello David y Congleton (2013) afirmaron que la agilidad emocional permite reducir el estrés, así como desarrollar la capacidad de innovar y obtener mejores resultados en el desempeño laboral.
- Profundidad emocional: Es la habilidad de innovar intrínsecamente para poder fluir en medio de los problemas y enfrentar, superar las diferentes presiones.
- Alfabetización emocional: Es un proceso de enseñanza aprendizaje que se constituye por la honradez emocional, a lo que Melendo (1985) explicó que ésta se desarrolla cuando el ser humano es capaz de aceptar todas las emociones para integrarlas en lo que somos y por ende evidenciamos en las diversas situaciones, además Cooper y Sawaf (1997) indicaron que la energía, el conocimiento, el *feed-back*, la intuición, la responsabilidad y la conexión también conforman parte de este proceso, a su vez indican que estos componentes permiten la eficacia y la seguridad, la tranquilidad, la prudencia y el aplomo personal del individuo.

b. El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla.

Boccardo, Sasia, y Fontenla (1999) establecieron que el presente modelo posee diversas áreas, a los cuales son el autoconocimiento emocional, que implica el reconocimiento personal de los sentimientos; además está el control emocional; la habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación, también el área de automotivación, es decir, la habilidad de direccionar las emociones que permitan el logro de los objetivos deseados, en esencia para mantenerse en estado de búsqueda permanente y mantener la mente creativa para encontrar soluciones; también el reconocimiento de las emociones ajenas, aquella habilidad que construye el autoconocimiento emocional; a su vez la habilidad para las relaciones interpersonales que permite producir sentimientos en los demás.

La principal aportación de estos autores, es la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal, exponiendo que las habilidades: autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la inteligencia emocional y las capacidades: reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal.

c. El modelo de Matineaud y Engelhartn.

Matineaud y Engelhartn (1996) los autores centran su trabajo en la evaluación de la inteligencia emocional empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos, integrando como diferentes componentes de la inteligencia emocional, los mismos que son el conocimiento de sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva intrínseca, el control de los impulsos para demorar la gratificación y la apertura a los demás del entorno social, como una aptitud para ponerse en el lugar del otro. Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa.

d. El modelo de Elias, Tobias y Friedlander.

Elias, Tobias y Friedlander (2000) señalaron diversos componentes de la inteligencia emocional, tales como el componente que se enfoca en la capacidad de conciencia del individuo de los sentimientos propios y de los demás, también el componente de mostrar empatía para comprender los puntos de vista de los demás, asimismo el componente de hacer frente a los impulsos emocionales, como también el componente que se enfoca en la capacidad para que el individuo pueda plantearse objetivos positivos y tenga la habilidad y fuerza interior para alcanzarlos y el componente que permite utilizar las habilidades sociales

Como resumen estos autores integran los modelos anteriores para homogenizar la medición del constructo inteligencia emocional.

e. El modelo de Rovira.

Rovira (1998) realizó una valiosa aportación con respecto a las habilidades de la inteligencia emocional. El autor engloba el modelo en 12 dimensiones, la dimensión de actitud positiva, es decir la capacidad de valorar los aspectos positivos ignorando los aspectos negativos de las circunstancias, también resaltar más los aciertos en lugar de los errores, las utilidades en lugar de los defectos, valorar el esfuerzo en lugar de los resultados. También hacer uso frecuente del elogio sincero a los demás, así como buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia, ser conscientes de las propias limitaciones y la de los demás, desarrollar la capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, para posteriormente poderlos expresar a los demás, a través de algún medio apropiado. También incluye a la dimensión controlar sentimientos y emociones, mediante la tolerancia a la frustración, también la empatía lo cual permite captar las emociones de otro individuo, a

través del lenguaje corporal. Por otro lado está incluida la capacidad de tomar adecuadas decisiones, integrando lo racional y lo emocional.

Este modelo también presenta la dimensión de motivación, ilusión, interés, así como la dimensión de suscitar interés por algo o alguien, mediante el adecuado autoestima que impulsa a desarrollar sentimientos positivos hacia sí mismo, así también la confianza en las propias capacidades para enfrentar los retos del entorno. A su vez saber dar y recibir, con generosidad, mediante la escucha, la compañía o la atención. También este modelo propone tener valores alternativos como dar sentido a la vida, ser capaz de superar las dificultades y frustraciones de forma intrínseca y ser capaz de integrar las polaridades integrando lo cognitivo y lo emocional para afrontar las diversas situaciones.

Rovira es el primer autor que ofrece subdimensiones del concepto para su medición, lo que puede mejorar los ítems del concepto inteligencia emocional (Pérez, 2012).

f. El modelo de Vallés y Vallés.

Este modelo propuesto por Vallés y Vallés (1999) describe las habilidades que componen la inteligencia emocional, las enumeran en diferentes aspectos tales como: algunos aspectos personales (autoconocerse, automotivarse, tolerar la auto frustración, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autorreforzarse, controlar los pensamientos, autoverbalizarse para dirigir el comportamiento, despreocuparse de aquello que podría obsesionar, autovalorarse, tener confianza en sí mismo). Por otro lado, actitudes con respecto a su entorno (llegar a acuerdos razonables con compañeros, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, ser un buen

conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar las opiniones de los demás, prever reacciones, observar el lenguaje de los demás, ser capaz de divertirse, sonreír, mostrar dinamismo y actividad , comprender los sentimientos de los demás, conversar).

Asimismo, el autor establece otras características de quienes desarrollan adecuadamente la inteligencia emocional, puesto que presentan ciertas conductas tales como: presentan un buen sentido del humor, son personas que frente a sus errores aprenden y superan las dificultades, son capaces de tranquilizarse en momentos de estrés o ansiedad, son personas realistas, son capaces de calmar a los demás, saben y tienen claro lo que quieren, controlan y enfrentan sus miedos, formar parte de algún grupo o equipo saludable, conocen sus defectos personales y reconocen la necesidad de cambio, son personas creativas, identifican el motivo de cada una de sus emociones, presentan la capacidad de comunicarse eficazmente con los demás, comprender y respetan los puntos de vista de los demás, posee la capacidad de autoperibirse según la perspectiva de los demás, son personas que se responsabilizan por las consecuencias de sus comportamientos, son capaces de adaptarse a nuevas situaciones y, son personas emocionalmente equilibradas.

Este modelo recoge, a modo de revisión bibliográfica, las características de los modelos anteriores, aunque completo en sí mismo, existe una falta de concreción en el diseño.

g. El modelo secuencial de autorregulación.

Bonanno, Papa, Lalande, Westphal, y Coifman (2004) fundamentan que el modelo permite que los procesos de autorregulación emocional del sujeto influyan para afrontar la emocionalidad de modo inteligente. El autor señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

- Regulación de control: Son los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.
- Regulación anticipatoria: Anticipar los futuros desafíos que se pueden presentar.
- Regulación exploratoria: Adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional.

Bonanno, Papa, Lalande, Westphal, y Coifman (2004) establece que todos los seres humanos portamos un grado de inteligencia emocional, que se ha de autorregular para su eficiencia.

h. El modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales.

Higgins, Grant, y Shah (1999) fundamentaron a la autorregulación emocional, al igual que Bonano quien estableció los siguientes procesos:

- Anticipación regulatoria: Tratar de anticipar placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria: Adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
- Enfoque regulatorio: Estados finales deseados tales como las aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Este modelo es un continuo del anterior que matiza diferentes procesos como la planificación emocional.

i. El modelo de procesos de Barret y Gross.

Dichos autores afirman que la inteligencia emocional se desarrolla mediante los siguientes pasos que proponen (Barret y Gross, 2001).

- Selección de la situación: Aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.

- Modificación de la situación: Adaptarse para modificar su impacto emocional.
- Despliegue atencional: Elegir la parte de la situación en la que presta atención.
- Cambio cognitivo: Posibles significados que se eligen en una situación.
- Modulación de la respuesta: Influenciar las tendencias de acción.

Vallés (2014) afirmó que estos modelos planteados sobre inteligencia emocional, no fueron aceptados después de las revisiones científicas, a su vez no se realizaron las correcciones necesarias para poder validar, de forma objetiva y científica los diferentes instrumentos que diversos autores proponen, sin embargo hasta el momento tampoco se han desarrollado técnicas satisfactorias para medir los diferentes constructos sobre inteligencia emocional, de forma objetiva y fiable.

3.1.3 Componentes de la Inteligencia Emocional.

Alviárez y Pérez (2009) afirmaron la inteligencia emocional presenta ciertos componentes como el componente intrapersonal, que permite al ser humano entenderse y poder comprenderse a sí mismo, esta habilidad es esencial para el autoconocimiento puesto que permite la comprensión de las diferentes conductas y permite que las personas expresen de forma adecuada sus emociones. A su vez la inteligencia emocional posee competencias básicas tales como: identificar los estados de ánimo y las emociones propios y de los demás; también el adecuado manejo de las emociones; así permite que los individuos se reafirmen y puedan identificar sus capacidades y habilidades para poder desenvolverse de manera eficiente en la vida. Asimismo considera al autocontrol, como la capacidad de aprender en base de experiencias vividas, y aprendiendo de los errores para no volverlos a cometer, a su vez permite que las personas puedan manejar los impulsos de forma adecuada manteniendo la calma y prudencia de dichas situaciones. Además considera a la automotivación, como la

habilidad de hacer las cosas por la motivación de forma intrínseca sin necesidad de factores ajenos a uno mismo. Además el otro componente que se menciona es el interpersonal que implica la capacidad de empatía, que se entiende como la habilidad que permite ponerse en el lugar de otro, intentando comprender la situación que pueda estar pasando, también en este componente se incluyen las habilidades sociales, que permiten que el individuo relacionarse con otras personas desarrollando relaciones saludables; también este componente incluye la habilidad de la asertividad, como la capacidad que permite que el individuo pueda hacer prevalecer sus ideas, respetando la de los demás, y aceptando las críticas que le ayuden a mejorar.

Salovey y Mayer (1990) propusieron otros componentes que permiten el desarrollo de la inteligencia emocional, son:

- Identificar las emociones de uno mismo y la de los demás, para ser capaces de expresarlas ante los demás y alcanzar una capacidad de comunicarnos.
- Utilizar las emociones, para así tener un estado de ánimo adecuado para facilitar algún tipo de pensamiento, ya que nuestras emociones dirigen nuestra atención hacia acontecimientos más importantes, para emprender una acción.
- Comprender las emociones, ya que estas tienen a una serie de causas profundas.
- Manejar las emociones.

Además Mehrabian (1996) incluye habilidades que conforman parte de los anteriores componentes, entre ellos son, percibir las emociones personales y la de otras personas, tener dominio sobre las emociones propias respondiendo con conductas apropiadas ante diversas situaciones. Participar en las relaciones y que las emociones estén relacionadas con la consideración y el respeto.

3.1.4 Importancia de la Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional es imprescindible para el ser humano puesto que provee diversas capacidades y habilidades que facilitan el desarrollo y el desenvolvimiento en el entorno social, además permite que las personas con un nivel adecuado de inteligencia emocional puedan tomar conciencia de las emociones, y provee la facultad para entender los sentimientos de los demás, todas estas habilidades brindan mayores posibilidades de desarrollo personal y conseguir el éxito en los objetivos propuestos. A si mismo Mayer y Cobb (2000) afirman que la inteligencia emocional se convierte en la habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones.

Según Salovey y Mayer (Citado por García y Giménez, 2010) la inteligencia emocional es importante porque permite desarrollar:

- La capacidad de percibir las emociones de los demás mediante la observación y análisis de las expresiones del rostro, las voces, las fotografías entre otros diferentes estímulos.
- La capacidad de direccionar las emociones y estimular la información emocional para evocar las emociones de forma adecuada y coherente a las diversas situaciones mediante los procesos cognitivos.
- La capacidad para comprender el lenguaje emocional que emiten las personas del entorno, lo cual facilita la habilidad de comprender las transiciones emocionales, de una emoción a otra, de tal manera que el individuo concibe darles el nombre que les corresponde.
- La capacidad las emociones de forma intrínseca con uno mismo y de forma extrínseca con los demás.

Sin embargo, Salovey y Mayer (1990) señalaron que la inteligencia emocional no solo basta para el control eficaz del mal humor, porque además de aquello, permite que el ser

humano pueda identificar y controlar las emociones. Además afirman que la inteligencia emocional puede también desempeñar un papel importante en el control de las emociones negativas, mediante la regulación de las mismas, creando en la persona con un nivel adecuado de inteligencia emocional un sentido mayor de conciencia puesto que Casassus (2006) refirió que las emociones implican a los eventos que permiten comprender y aceptar las emociones reciprocas. Es por ello que personas deben considerar a la inteligencia emocional como una mezcla de razón y emoción (Martorell, González, Rasal, y Estellés, 2009).

Además Fernández y Extremera (2009) afirmaron que la inteligencia emocional es un factor importante para moderar los estado de ánimo negativos en adolescentes y en adultos jóvenes. Tal como resalta la explicación psicológica de las conductas suicidas que se centran en la incapacidad de la persona para tolerar las experiencias emocionales negativas, es por ello que diversos estudio demuestran que la inteligencia emocional es un factor protector tanto en la ideación suicida como de los intento de suicidio. También otras investigaciones indican que la inteligencia emocional está relacionada con las emociones positivas y el bienestar psicológico, siendo los beneficios no solo en el ámbito individual, también se extienden a lo social.

En el ámbito académico Davidson (2012) afirmó en un entrevista por Goleman, que las emociones y el control de éstas mediante el desarrollo de la inteligencia emocional, deberían prexistir incluso dentro de las enseñanzas de los contenidos académicos. Puesto que los individuos necesitan las habilidades que provee la inteligencia emocional, para gestionar las emociones y desarrollar la capacidad de controlarlas, sobre todo ante situaciones desfavorables.

Además Fernández y Extremera (2005) sustentaron que Salovey resalta que en las instituciones educativas los alumnos enfrentan de forma diaria diversas situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales, para facilitar la adaptación a la escuela. A su vez los docentes precisan emplear la inteligencia emocional para guiar con éxito sus propias emociones y la de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. *Bullying*

3.2.1 *Definiciones de Bullying.*

El termino acoso escolar o *bullying* surgió a mediados de los años 1980 por Olweus, con la siguiente definición “un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto de forma reiterada a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes” (Serrano, 2009, p. 10). Oliveros y Barrientos (2007) definieron al *bullying* como el abuso constante y prolongado de forma física, psicológica y emocional de una persona o de un grupo, a su vez Montañés et al. (2009) señalaron que es un comportamiento repetitivo de justificación e intimidación que produce en las victimas indefensión, aislamiento entre otros daños siendo el peor de los casos ocasiona la muerte de mismos por el exceso de agresión. Así mismo, Carrasco y Gonzáles (2006) mencionaron que una acción negativa es aquella en la que alguien infringe intencionalmente un daño o malestar a otro, básicamente en lo que está incluido en la definición de conducta agresiva.

En términos generales el *bullying* engloba a todo tipo de conducta o comportamiento negativo, el que se expresa de forma intencional y de forma repetitiva, a manos de una persona o un grupo de personas en contra de la víctima, situaciones que se dan en el entorno educativo, en muchas en ocasiones el agresor es uno solo, pero es más fuerte que la víctima. Por consiguiente, el *bullying* se da siempre entre agresor y víctima. Además, el *bullying* se

puede dar con una mala mirada ocasional lo cual es el inicio de muchos acontecimientos lamentables que pueden llevar incluso hasta la muerte de los muchos escolares (Serrano, 2006). Además Valdivieso (2009) señaló que es necesario identificar los niveles de incidencia de *bullying* en los centros educativos, puesto que es un fenómeno creciente que impide el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2.2 Tipos de Bullying.

En cuanto a los tipos de *bullying* Serrano (2009) mencionó los siguientes:

a) Tipo de conducta: Implica la violencia de los agresores, que se manifiesta a través de los aparentemente simples insultos, hasta los golpes; además cabe señalar que se considera como violencia a la conducta de no prestar atención con cuidado de una persona que lo requiere.

b) Tipo de daño: El autor afirma que este tipo de daño esta subdividido en cuatro modalidades de agresión escolar, las cuales son: física, psicológica, sexual y económica. Se entiende por violencia física todo tipo de acciones que traen por consecuencia las lesiones físicas en el cuerpo de la víctima, se entiende por violencia sexual, a toda acción de sometimiento de la víctima por el agresor con el objetivo de satisfacer sus necesidad sexuales, además se entiende por violencia económica al empleo no autorizado de los recursos económicos o propiedades de una persona, tales como pueden ser, la adquisición de las pertenencias de la víctima sin su consentimiento por su agresor. Por último se refiere a la violencia psicológica, que encierra a todo tipo de conductas o acciones en contra de la víctima las mismas que pueden ser, insultos, indiferencias, entre otras.

c) Tipo de contexto: Es el tipo de agresión que se da según el contexto en el cual se encuentran las personas, puesto que el contexto es el que influye en la incidencia de las conductas de agresión, como por ejemplo, está el desarrollo de un menor en contexto de una

familia agresiva, esta situación hace que el menor genera agresividad y lo perciba como parte de las conductas normales, lo cual indica que posteriormente será un niño agresivo.

Asimismo, Morales y Pindo, (2014) mencionaron los siguientes tipos de *bullying* que se presentan a continuación:

a) *Bullying* físico: Este tipo de *bullying* es el más común, que engloba a todo tipo de acción física en contra de la víctima, la incidencia de este tipo de agresión se ha ido incrementando con mayor frecuencia, dejando huellas corporales en las víctimas. Además Rodríguez (2004) mencionó que este tipo de violencia se da mediante las acciones físicas, muchas veces, se enfrentan a la víctima un gran número de personas con el objetivo de agredir, en los ambientes escolares. Por su lado García y Cerda (2011) refieren que la violencia física es todo tipo de agresión en contra de la integridad de la víctima, es cualquier lesión corporal efectuada directamente en la víctima la misma que afecta su integridad. Principalmente lo practican los adolescentes varones, quienes emplean empujones, bofetadas, patadas, puñetazos, peleas y palizas propinadas por un grupo de escolares. Por otro lado este tipo de agresores participan en grupos con la finalidad de robar, sustraer dinero o propiedades de la víctima.

Asimismo Merayo (2013) aduce que el este tipo de agresión, busca generar el temor de la víctima ante el agresor, a causa de las diversas amenazas en contra de la integridad física de la víctima.

b) *Bullying* verbal: En este tipo de violencia escolar se encuentran las acciones con la finalidad de discriminar, humillar a la víctima mediante chismes, mediante burlas que suelen llamar bromas que están fuera de contexto, apodos entre otros, ocasionando la exclusión de

sus pares. Este tipo de violencia escolar es más frecuente entre la población femenina de los escolares.

Por otro lado Morales y Pindo (2014), mencionaron que las conducta de violencia oral más comunes son: ridiculizar a la víctima frente a los demás , amenazar mediante otras personas y/o mediante correos electrónicos, este tipo de violencia es la manera más efectiva de intimidar a la víctima para someterla.

Garcia et al., (2010) señala que el acoso verbal se da principalmente en público para generar evidencia del dominio del agresor sobre la víctima, mediante insultos, burlas, con palabras hirientes que afecten su estima personal. A su vez Merayo (2013) define que el objetivo de las agresiones verbales es menoscabar a la víctima , atacando la autoestima del niño acosado. Las principales manifestaciones de violencia de este tipo son las burlas, menosprecios en público, resaltar defectos físicos, difusión de rumores, comentarios racistas entre otros.

c. Bullying psicológico: Este tipo de violencia escolar es el más difícil de detectar, porque, las victimas carecen de valor para comunicar lo que les acontece son formas de agresión que se dan mediante las constantes amenazas o exclusiones, sin embargo se lleva a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda detener esta situación y es más sencillo para el agresor mantenerse en el anonimato. Por otro lado la victima a medida que aumenta el acoso, aumenta el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad (Rodríguez y Caño, 2012).

Merayo (2013) refirió que el acoso escolar psicológico afecta el rendimiento académico, el interés por el estudio lo cual se evidencia mediante la depresión en los estudiantes que forman parte de las víctimas de esta situación. A la vez este autor afirma que es importante para los

alumnos, las familias y los centros educativos, reconocer la presencia de acoso escolar para iniciar un trabajo conjunto y coordinado.

d. Bullying racista: Este tipo de bullying se da por medio de maltratos mediante la burla o humillación a causa de la cultura a la cual la víctima pertenece, la raza o sus orígenes.

e. Bullying sexual: Con respecto a este tipo de *bullying* se da mediante un acoso, inducción o abuso sexual. Se da mediante la agresión directa a las partes íntimas del cuerpo de la víctima. Este tipo de *bullying* también incluye al *bullying homófono* que se desarrolla cuando el maltrato es por causa de la opción sexual de la víctima o de las personas que intentan justificar los motivos de la homosexualidad.

Rodríguez (2004) se refiere al acoso sexual, es todo tipo de tocamientos en el cuerpo de la víctima sin consentimiento alguno, también pueden ser aquellos gestos obscenos que generen incomodidad a la víctima y atenten su integridad.

f. Bullying social: Este tipo acoso es el que se lleva a cabo para aislar a la víctima del entorno social, las manifestaciones se dan mediante la exclusión de la víctima, el aislamiento a la víctima, y cuando se ignora a la persona, practicando la ley del hielo, haciendo como si la persona no existiera. Frente a lo expuesto Merayo (2013) refiere que el objetivo de este tipo de violencia es bloquear socialmente al acosado o la víctima, y las conductas del agresor son para aislar y marginar al víctima. En este tipo de violencia también se manifiesta mediante las siguientes conductas de agresión: la exclusión de grupo, la manipulación social, pretendiendo que la víctima realice acciones contra su voluntad, los niños que son intimidados con frecuencia presentan incapacidad de defenderse o de comunicar lo que les sucede. Y las consecuencias se dan a conocer mediante en conductas de la víctima, tales como sufrir de insomnio, pérdida de apetito, ataques de ira, mayor agresividad hacia los hermanos,

simulación de enfermedad por las mañanas para evitar ir al colegio, cambio de ruta para ir a la escuela, entro otros.

g. Cyberbullying: García y Cerda (2011) refieren que este tipo de violencia escolar es uno de los más comunes en la actualidad por el avance del uso de la tecnología, los agresores buscan calumniar, hostigar o violentar a su víctima teniendo como aliado a la tecnología, mediante las publicaciones, o las imágenes conocidas como “los memes” en sentido burlesco en contra de la víctimas, o los comentarios que se emiten sobre las publicaciones de las víctimas. además Merayo (2013) mencionó que este tipo de *bullying* afecta la comunicación y la integración de la red social de la víctima, distorsionando su imagen, ocasionando que los agresores lo expongan como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, etc.

h. Mobbing: Iñaki y Oñate (2007) mencionaron que este tipo de violencia se ejerce en el ámbito laboral, tanto hombres como mujeres de forma sistemática y por un tiempo prolongado con el único objetivo de provocar un daño deliberado, lo cual que las consecuencias también son muy lamentables, muchos de las victimas optan por el suicidio o el mejor de los casos deciden renunciar a su trabajo para no soportar más acosos perturbantes de ese tipo, que incluyen desde los insultos, acoso verbal, acoso sexual e incluso las agresiones físicas entre otros.

3.2.3 Características.

a) Características de las víctimas.

Serrano (2006) mencionó que las víctimas muestran el perfil de ser personas sumisas, sensibles, tranquilas, reservados introvertidos y tímidos, ansiosos, inseguros, infelices y con baja autoestima. Son personas que muestran debilidad emocional e incapacidad de afrontamiento a los problemas y presentan mayor tendencia a la ideación suicida que sus

iguales, presentan dificultades para relacionarse con su entorno. Al mismo tiempo Carrillo (2009) señala hay otro pequeño grupo de víctimas, llamadas provocadoras, las que se caracterizan por presentar la combinación de patrones ansioso y agresivo, son estudiantes que comportan de manera que provocan irritabilidad y tensión en sus compañeros, y a causa de ello, se vuelven en víctimas del acoso escolar. El papel de víctima no respeta género puesto que hombres y mujeres están es riesgo.

b) Características de los agresores.

Serrano (2006) afirmó que entre las más resaltantes características de los acosadores está primero la necesidad de dominar y someter a otros estudiantes considerándolos débiles, además son personas que no ejercen el control sobre sus impulsos, muestran carencia de empatía. Y en la escuela presentan problemas de conducta por ser desafiantes incluso con los adultos, además presentan ciertas conductas disruptivas como vandalismo, delincuencia y consumo de drogas. Los agresores varones suelen presentar un físico más maduro que sus pares, se muestran más fuertes físicamente que el resto de compañeros en general y que las víctimas en particular. Frente a lo expuesto Carrillo (2009) mencionó que los alumnos agresores, tienen la necesidad de demostrar poder para someter al grupo. Es por ello que el agresor sin víctima ni agresores no es nadie, necesita demostrar que es más fuerte que los demás. Estos estudiantes se caracterizan por presentar un temperamento impulsivo, lo que dificulta el control de la agresividad y la ira. Además son estudiantes con deficiencia en el adecuado desarrollo de las habilidades sociales principalmente presentan dificultad para comunicar y negociar sus deseos. A su vez al agredir a su víctima o al planificarlo se evidencia su carencia de empatía y al ver las diferentes consecuencias de sus agresiones muestran falta de sentimientos de culpa, mostrándose insensibles ante el sufrimiento de los

demás, tienen una gran facilidad para minimizar sus actos y culpabilizar a otros, justificando a sus agresiones como si fueran simples bromas mal interpretadas por las víctimas. Son personas que presentan sesgos cognitivos que les llevan a interpretar de forma equivocada las relaciones que establecen con los demás, perciben sus agresiones como parte de la normalidad de convivencia, sin embargo interpretan como ataques cualquier conducta insignificante de las víctimas como miradas gestos o sonrisas entre otros.

c) Características de los espectadores.

Díaz (2015) indicó que la falta de apoyo social de los compañeros hacia las víctimas es el resultado de las influencias que los agresores ejercen sobre los demás. Esta influencia puede ir en dos direcciones. A veces se produce un contagio social que fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros y en otras ocasiones lo que ocurre es que el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización lo que le impide que aunque sienta que debe hacer algo no lo haga. Esta pasividad favorece la dinámica del acoso escolar. Carozzo (2015) señaló que los espectadores son aquellos niños que sin querer se desensibilizan ante las agresiones y mientras transcurre mayor tiempo expuestos a estas situaciones, se vuelven cómplices y callan, mientras observan con naturalidad dichos acontecimientos de violencia a sus pares.

3.2.4. Factores de riesgo de *Bullying*.

Los factores de riesgo que pueden intervenir en el acoso escolar o *bullying* son muy numerosos y variados, entre ellos pueden ser los factores independientes en la escuela: como las variables personales, la influencia de familia que está gobernada por un patrón de conducta agresivo o del grupo de amigos que practican la violencia con naturalidad en la vida cotidiana, además los diferentes problemas en las relaciones interpersonales. También puede estar

condicionada por la estructura escolar, al no ausentarse el rol de los profesores que no toman medidas de control antes las conductas de violencia e incluso muchos de ellos son los que participan de las burlas en contra de las víctimas y además también influyen los métodos de enseñanza y aprendizaje, como cuando menosprecian a quien obtiene buenas calificaciones académicas y son los docentes que dan preferencias a ese tipo de alumnos, generando en los agresores el odio y el rencor, y toman medidas violentas en contra del bienestar de las víctimas, así como por todo un conjunto de factores políticos, económicos y sociales. A continuación se presentan algunos factores que se consideran importantes según (Serrano, 2009):

a) Factor de riesgo para el agresor de Bullying.

Respecto a los factores de riesgo para los agresores que menciona Serrano, además Torres, Lemos y Herrero (2013) aducen que algunas características personales de los agresores, pueden ser factores de riesgo para ellos mismos, puesto que los acosadores tienen unos mecanismos débiles de inhibición de la agresión y una actitud favorable hacia la violencia. Se muestran egocéntricos, con conductas impulsivas, que les genera dificultad en el autocontrol, por ende presentan conductas desafiantes, con la tendencia a culpabilizar a las víctimas de la razón de sus conductas violentas, además presentan niveles bajos de empatía y académicamente fracaso escolar, lo que les puede llevar al alejamiento y abandono escolar. Todos los factores mencionados anteriormente son aquellos que favorecen el riesgo de los agresores a estar expuestos al inicio temprano del consumo de alcohol y otras sustancias adictivas, lo cual genera comportamientos agresivos y el desequilibrio total de su personalidad, lo cual en el futuro puede desencadenar en algunos trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta, trastorno por déficit de atención con hiperactividad este trastorno es

muy común entre grupo de agresores, trastorno negativista desafiante y trastorno disocial, trastorno del control de los impulsos y finalmente los trastornos adaptativos.

Asimismo Aguilar (2012) señaló que los factores familiares que favorecen la conducta agresiva del acosador son: los constantes conflictos familiares, los estilos de crianza punitivos o autoritarios, las familias disfuncionales, las familias que presentan relaciones distantes y conflictivas entre los integrantes y la escasa comunicación. En consecuencia existe factores escolares que favorecen el comportamiento agresivo: en primera instancia la conducta agresiva del acosador se mantiene cuando no recibe sanción alguna en la institución educativa, la carencia de transmisión de valores, la transmisión de estereotipos tales como pueden ser sexistas y culturales, entre otras, en las prácticas educativas, también un factor es la ausencia de planes para atención a la diversidad, la carencia del personal capacitado para intervenir ante las situaciones de acoso, la falta de compromiso del profesorado frente los casos de acoso escolar y finalmente la ausencia de la figura del maestro como modelo.

Por su lado, Silva (2010) afirmó que en la sociedad actual los medios de comunicación y la tecnología expone de una forma irresponsable la violencia escolar ya sea mediante la presencia de las pantallas de cine, televisión, internet y videojuegos presenta constantemente todo tipo de imágenes violentas, lo cual influye en la adquisición y en el mantenimiento de las conductas violentas. Principalmente la televisión presentan personas con actitudes carentes de valores, la calidad educativa y cultural de la programación es baja y tratamiento sensacionalista de las noticias con este tipo de contenido. Por otro lado la televisión presenta la violencia como algo cotidiano y normal para resolver conflictos, y también nos presenta a los violentos como ganadores y dominadores de los demás, esto hace que los niños y jóvenes aprendan aquellas conductas violentas y que consideren que forman parte del

desenvolvimiento normal en las relaciones interpersonales, a través del modelado, toda esta información distorsionan la conciencia de los niños que acuden a este tipo de medios de comunicación. El segundo factor de riesgo es una situación económica desfavorable; el tercer factor está relacionado con los estereotipos sexistas instalados en la sociedad; y por último la justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo

b) Factor de riesgo para las víctimas.

Pariona (2012) mencionó que parte de los factores psicopatológicos en la víctimas están los trastornos mentales leves, trastornos afectivos, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno desafiante. A su vez los factores de riesgo para las víctimas, está el crecimiento de la víctima en un ambiente disfuncional, sin poder identificar a su agente protector puesto que este tipo de familias viven envueltos de disonancia emocional, que dicen que se quieren pero los actos denuestran lo contrario, porque son familias en constantes problemas y agresiones psicológicas como físicas e incluso sexuales, donde se evidencia poca comunicación familiar y prácticas de crianza autoritarias o negligentes.

Por ello Cerezo (2008) consideró que la sobreprotección de los padres puede ser a la vez causa y efecto del acoso escolar, puesto que expone más a la víctima, porque a causa de la indefensión, estos estudiantes no presentan habilidades de afrontamiento ante la violencia, por lo que cuando se encuentran con una situación de prepotencia o abuso por parte de otros compañeros, tienen muchas dificultades para enfrentarse a ella. También existe una serie de factores escolares que aumentan la probabilidad de que el alumno sea víctima de acoso escolar: la ley del silencio cuando el resto de los compañeros optan por callar los hechos de acoso escolar por temor o por la desensibilización ante las situaciones de violencia, además poca participación en actividades de grupo evitando generar aquellos grupos de apoyo y

soporte emocional, también la deficiente confianza con los padres puede ocasionar que los progenitores desconozcan de las situaciones de riesgo que se encuentran los menores, también la deficiente comunicación entre alumnos y profesores, y por último la ausencia de la figura de autoridad en el centro escolar que cumple un rol importante en el cumplimiento de la disciplina y el ajuste a las normas de convivencia.

3.2.5. Modelos teóricos de Bullying.

a) Modelos individuales.

Potocnjak, Berger, y Tomicic (2011) señalaron que los modelos individuales destacan las características de estos niños, niños que disfrutan dominando a otros y que incluso puede ser genético. Así mismo algunos son más propensos a formar parte de dinámicas agresivas transmitido del carácter que han desarrollado, también acá se menciona la dimensión afectiva de los escolares y el impacto de estas en sus conductas. Los niños que han sido víctimas de acoso de violencia física, verbal y emocional reaccionan violentamente, a veces llegan a casos extremos como los tiroteos en distintas instituciones.

b) Modelos interpersonales y grupales.

Berger (2012) señaló que la agresividad surge a causa de la búsqueda del demonio en las jerarquías sociales, dentro de los grupos sociales, ya que muchos estudiantes, presentan conductas agresivas por la presión de ser aceptados por los demás quienes en su mayoría cumplen el rol de agresores. Desde esta perspectiva el *bullying* surge a causa de constante búsqueda del poder, en el estatus social establecido por la sociedad, que muestran el paradigma que se inclinan a favor de los más fuertes, desmereciendo a los débiles que son posteriormente las víctimas. El acoso físico, verbal o psicológico es el resultado del encuentro de niños con diferentes posiciones de poder. A raíz de todo lo mencionado se entiende que el

acoso escolar es un fenómeno social al que incurren muchos menores con el fin de ser aceptados en un grupo social, que les exige presentar conductas violentas para formar parte de sus prácticas en contra de la víctima, así el *bullying* es un fenómeno grupal, además este fenómenos de búsqueda de aceptación grupal va variando conforme la madurez que los adolescentes van adquiriendo en el proceso de su desarrollo personal.

c) Modelos socioculturales.

Desde esta perspectiva Palacios et al. (2011) sostienen que la violencia escolar es un fenómeno de búsqueda de poder que ha sido influenciada en el transcurrir el tiempo por diversos factores entre ellos está la cultura en la cual se desarrollan los niños, además influye el nivel socioeconómico, puesto que muchos niños de un nivel mayor en comparación al nivel socioeconómico de la víctima, usan como objeto de acoso este motivo, mediante burlas y conductas de discriminación. Las conductas violentas se dan entre dos grupos, de los cuales se encuentra el grupo de los agresores frente al grupo de las víctimas, ante ello, muchas de las conductas son aprendidas a través del proceso de sociabilización con el entorno, mediante el aprendizaje vicario. Además Berger (2012) señaló que los ambientes propicios para la ejecución de los acosos dentro de las instituciones son los baños, las aulas , los pasadizos. Aparte de ello considera las diferencias de nivel socioeconómico y de género, respecto al género está ampliamente argumentado de que los hombres despliegan formas de violencias más físicas, en tanto las mujeres despliegan formas de violencia relacional, aunque esta tendencia ha ido revirtiéndose en los últimos años. La violencia física es más visible y generalmente se asocia más a conceptos de *bullying* que otros tipos de violencia, esto explicaría porque desde la perspectiva de los profesores, los hombres son identificados en

mayor grado como agresores, respecto a las víctimas no se observan diferencias de género significativas (Woolfolk, 2010).

3.2.6. Teorías del Bullying.

Oñederra refirió las siguientes teorías:

a) Teorías explicativas contextuales o ecológicas.

Oñederra (2008) afirmó que esta teoría sustenta que violencia escolar, se da por la interacción del niño y otros factores sociales, familiares, predisposición genética, valores dominantes considerados en el parámetro normal de la vida cotidiana. Además señala que las conductas de acoso escolar son el resultado de la dificultad de los niños para desarrollar de forma adecuada sus habilidades sociales.

b) Teorías explicativas de la mente.

Oñederra (2008) indicó que a diferencia de la teoría anterior, las habilidades que poseen las personas para atribuir estados mentales sobre ellos mismos o a otros, con el objeto de explicar y predecir la conducta. Además los agresores requieren un elevado grado y elaboración en sus teorías mentales, puesto que tienen como finalidad intimidar a la víctima, y antes de expresar su violencia de manera física, dan el primer paso mediante la intimidación mental, que se da por las amenazas, para conseguir que la víctima sienta la agresión, y su nivel de indefensión sea mayor, y todo este proceso lento va de forma progresiva, ocasionando que espectadores aprueben esas conductas violentas puesto que al transcurrir del tiempo, se fueron desensibilizando ante la agresión. Por otro lado el conductismo, refiere la agresión es el resultado de las imitaciones de los modelos violentos. Estos sucesos se producen cuando los menores están expuestos a modelos violentos en su entorno más cercano tal como puede ser,

los familiares, o personas allegadas a ellos, lo que produce que el menor imite aquellas conductas violentas que se entienden como dominantes y de sometimiento a la víctima.

c) Teorías explicativas bioquímica.

Asimismo Oñederra (2008) señaló que en la violencia, los procesos bioquímicos, neuronales y hormonales son fundamentales en las conductas agresivas, puesto que son las que se desencadenan una serie de procesos bioquímicos internos y en el que las hormonas desempeñan una función decisiva y generan en los niños una predisposición a actuar de esa manera, lo cual señala que muchos de ellos pueden presentar algún tipo de alteración neuronal, lo cual explicaría que las conductas violentas que presenta es a causa de una falta de conciencia, porque tal vez puede presentar una alteración en el lóbulo frontal, afectando la conciencia, sin embargo, son muchos de los niños que presentan este problema ante el desconocimiento de los padres de esta situación. A su vez el psicoanálisis, refiere que el individuo tiene dentro de sí, la agresión reprimida suficiente para destruir a su semejante y a sí mismo, es por ello que la frustración y la agresión, son conductas agresivas cuyo resultado son la satisfacción de las necesidades básicas.

d) Teorías explicativas mimética.

Oñederra (2008) afirmó que la base de esta teoría son las relaciones agresivas, ya que se da por medio de la imitación del deseo de otro por un objeto, está pueden ser real, como el querer obtener un dinero, una persona o abstracto, con la finalidad de obtener prestigio, el honor entre otros.

e) Teorías explicativas: etología de la agresión.

Oñederra (2008) afirmó que esta teoría abarca todo el conocimiento que esté orientado a la agresión, como son la conducta innata, impulsiva, extrañada a un nivel inconsciente casi funcional. Por ello explica que las relaciones sociales se componen y se mantienen en base a conflictos de intereses, sin embargo cuando fallan los recursos entre mediadores, estrategias y procedimientos pacíficos de resolución de conflictos es cuando aparece la conducta agresiva o violenta.

f) Teoría ecológica de Bronfenbrenner.

Valero (2011) refirió que los orígenes de la conducta agresiva, se dan mediante la influencia del entorno. Con respecto al clima familiar añade que el perfil de las familias de los agresores se muestran como familias desorganizadas, autoritarias, violentas, sin normas o permisivas, y en muchas oportunidades el menor tiene como recurso el actuar de forma violenta para poder conseguir sus objetivos. Asimismo, es la misma conducta que se evidencia en las escuelas cuando los menores quieren conseguir lo que desean y recurren a la agresión como un recurso para lograr lo deseado. Es importante mencionar que tanto para el alumno agresor como para la alumna que cumple el rol de víctima, es de suma importancia la relación que mantienen con su entorno más cercano que puede ser la familia, los amigos, y a la vez la escuela

g) Teoría de la señal-activación.

Berkowitz (1996) consideró que el origen de la agresión escolar se da a causa de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En particular, considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere y a raíz de ello se produce las diferentes conductas violentas, cuando no consigue lo que desea.. Además, sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera y explica que la frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto, motivo por el cual los niños que presentan intolerancia ante la frustración presentan cólera, que se muestran en conductas violentas, buscando a las personas que perciben débiles y canalizan con ellos su frustración y los violentan.

h) Teoría del aprendizaje social.

En este sentido Bandura consideró que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de las respuestas ante las conductas de violencia, si una persona muestra este tipo de conductas y es gratificada y aun así es recompensada. Bandura afirmó que se muestra como un modelo a seguir por los niños, por ello sostiene que si las personas con la conducta violenta obtienen un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, sin embargo señala que, si el modelo de la persona con la conducta violenta es castigado por dicho motivo, se disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para la persona como los padres y los amigos. En este sentido se considera, que algunos padres de los estudiantes violentos, fomentan y toleran

la agresividad en sus hogares, no castigan este tipo de conductas del hijo, sin embargo en otras ocasiones alaban aquellas conductas negativas. De la misma manera en el contexto escolar, donde muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando (Cueva, 2015).

3.2.7. Consecuencias de bullying

a) Consecuencias para la víctima.

Las consecuencias que pueden tener las víctimas pueden implicar efectos inmediatos y los efectos a largo plazo. Para el estudio de las consecuencias a largo plazo se utilizaron dos métodos diferentes: estudios longitudinales y estudios retrospectivos. Pero existen muy pocos estudios longitudinales. Uno de ellos fue realizado por Olweus (1993) durante siete años en Noruega. Cuyos resultados mostraron una relación significativa, entre la experiencia de ser victimizado a los quince y dieciséis años y un nivel superior de depresión a los 23 años, lo cual quiere decir que algunas de las consecuencias son el desencadenamiento de diversas alteraciones en el estado de ánimo, a largo plazo. Por otro lado, Quiroz (2004) sustentó que los estudios retrospectivos presenta algunas dificultades, sin embargo, son muy buenos métodos para obtener la visión de los adultos sobre las experiencias de acoso y victimización durante su infancia. Este método consiste en que las personas son sometidas a recordar su pasado para ellos mismos llegar a la conclusión de la afección de aquellas situaciones lamentables en su presente, donde identifican la edad del maltrato y experimentan la vivencia de aquel entonces.

Collell y Escudé (2006) afirmaron que también otros efectos pueden ser, la infelicidad que experimenta la víctima al ser agredida, así como el bajo nivel de confianza en sí mismo y en

los que lo rodean, el autoestima es dañada y otros estados psicológicos más estresantes como pueden ser altos niveles de ansiedad que experimenta en su ambiente educativo, depresión e ideación suicida ante el rechazo y acoso de su entorno social académico. También se indica que las consecuencias varían dependiendo de los tipos de acoso, es decir que el acoso físico suele desarrollar atribuciones externas, físicas en la víctima, el acoso verbal genera consecuencias emocionales en la víctima. Y por último el acoso relacional parece ser el que tienen efectos más perniciosos ya que se transmite a la víctima la idea de ser invisible para los demás, se le niega la propia existencia como persona y muchas veces este tipo de agresión es el que conduce a la víctima a experimentar el deseo de no vivir, y muchos de ellos terminan como una de los muchos casos de suicidio, siendo inevitable estas respuestas frente a las situaciones de acoso de las cuales padece la víctima.

Así mismo Ruiz, Riuró, y Tesouro (2015) afirmaron que las consecuencias a corto plazo son los sentimientos de inferioridad, miedo constante que genera en la víctima inseguridad por su bienestar que ve reflejado mediante los altos niveles de ansiedad y tensión como dolores de cabeza, de estómago, pesadillas y ataques de ansiedad, trastornos del comportamiento social, depresión, la desvalorización de sí mismo, baja autoestima, aislamiento y soledad, bajo rendimiento escolar.

Finalmente, Arpiroz (2015) señaló que las consecuencias a mediano y a largo plazo son por ejemplo el abandono de la vida escolar, la aparición de psicopatologías o trastornos emocionales, estrés postraumático mediante síntomas psicósomáticos, la extrema desconfianza en los demás, en casos extremos ideas de suicidio y en ocasiones la víctima puede convertirse en agresor como mecanismo de defensa. Sin embargo, cuando las conductas

violentas y de acoso se prolongan, en muchos casos se manifiestan síntomas clínicos como neurosis, histeria y depresión moderada.

b) Consecuencias para el agresor.

García y Cerda (2011) afirmaron que una de las principales consecuencias para el agresor de acoso escolar es el refuerzo de las conductas abusivas, que con el paso del tiempo se transfieren en otras situaciones sociales. Además muchos de los escolares crecen con la convicción de que las normas están para saltarlas y que al no cumplirlas les puede proporcionar cierto prestigio social y según ellos a fortalecer su autoestima, con los que en el futuro, se desencadenan en conductas delictivas. Asimismo, se disminuye la capacidad de comprensión moral, y se ve alterada la empatía, y se refuerza un estilo violento de interacción en el entorno social lo que representa un grave problema para su propio desarrollo personal ya que le impide realizar relaciones positivas con el entorno que lo rodea, porque solo desarrolla relaciones conflictivas. Por lo tanto, las consecuencias a corto y mediano plazo para el agresor según Mateo (2010) mencionó de forma específica: los problemas de rendimiento escolar, la tendencia y predisposición a implicarse en los actos de conducta disocial y por último se refuerza la violencia como un estilo de vida. Otras consecuencias para el acosador serían: el establecimiento de relaciones futuras basadas en conductas de abuso de poder, y por último la probabilidad de convertirse en un agresor intrafamiliar, lo cual continuaría en un círculo vicioso de agresión.

c) Consecuencias para los espectadores.

Musri (2012) refirió que en las los espectadores que conviven con las acciones de acoso sin hacer nada para evitarla, pueden producir en menor grado problemas parecidos en los que se da en la víctima o en el agresor, sin embargo, la observación de los espectadores de este

tipo de conductas violentas contribuye a que aumento de la falta de sensibilidad, la empatía y la falta de solidaridad respecto a los problemas de los demás, lo cual no los excluye de ser en el futuro protagonistas directos de la violencia, como el uso de un recurso de inclusión social.

3.3. Marco teórico referente a la población de estudio

3.3.1. Características de la adolescencia.

Krauskopof (1999) señaló que la adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo del ser humano, donde ocurren cambios sexuales y la culminación de los crecimientos físicos por ello considera a la adolescencia como una etapa de transición física, emocional y a la vez supone que esta etapa es la más propensa y está en riesgo de inmiscuirse en los fenómenos sociales tal como lo es el acoso escolar.

Además, Pérez, Díaz, y Vinet (2005) afirmaron que los adolescentes experimentan diversas preocupaciones de índole académico, afectivo y familiares. Asimismo, Riquelme (2005) señaló que los adolescentes aprecian los vínculos de amistad que encuentran en las instituciones educativas, disfrutan más de las actividades extraescolares en lugar de las actividades académicas. Además Bravo y Navarro (2009) mencionan que en la adolescencia en particular presentan mayor interés en marcar la diferencia y sobresalir entre sus pares. Aunque Mckinney, Fitzgerald, y Strommen (1992) afirman que la adolescencia es una etapa diferente a las demás, además, enfatizan que es una etapa de transformación desde el desarrollo de la infancia hasta la adultez. Frente a ello Pérez et al. (2005) comentaron que los adolescentes presentan la necesidad de disponer de redes sociales que les permitan interactuar con el medio social. Por ello Gutiérrez, (2015) sustentó que los adolescentes presentan altos niveles de angustia por la influencia de la presión social, porque permiten ser evaluados en

función a los logros alcanzados en títulos, puestos de trabajo, pertenencias materiales entre otros.

Por su lado Krauskopof (1999) afirmó que la adolescencia es la etapa donde el ser humano se replantea la definición personal y social, cuando el adolescente explora su medio familiar, buscando el sentido de pertenencia y por ende el sentido de vida. Además Pérez et al. (2005) señalaron que los adolescentes experimentan preocupaciones por su entorno familiar, donde fluyen las carecías afectivas, a causa de las relaciones distantes en sus hogares entre los miembros de su familia. Sin embargo Papalia, Wendkos, y Duskin (2010) señalaron que durante la etapa de la adolescencia se experimenta un proceso de cambios y alteraciones hormonales, que alteran las emociones y a la vez producen irritabilidad en la conducta de los adolescentes.

Para Rodríguez y Caño, (2012) las principales características que presentan los adolescentes son la ambivalencia afectiva que se entiende por la lucha constante interna con el mundo exterior, muchas veces el adolescente internamente desea un objetivo determinado pero las conductas que muestra son contrarias al objetivo deseado. Usualmente el adolescente forma diversos ideales, es sensible, por otro lado el adolescente demuestra en sus reacciones la intensificación de sus emociones fuertes y persistentes, sin embargo el adolescente experimenta infelicidad cuando las expectativas sociales se ven frustradas. En muchas oportunidades el adolescente actúa enfocándose en sí mismo y sus intereses propios. Por otro lado, el adolescente también experimenta episodios de ansiedad y depresión, angustia, ambivalencia afectiva, sentimientos de independencia, labilidad emocional, siente inseguridad, experimenta cambios bruscos en sus emociones, además el adolescente le teme al fracaso o al ridículo es por ello que muchas veces realiza acciones en contra de su voluntad

solo con el fin de ser aceptado en un grupo social, es por ello que se afirma que la adolescencia es la etapa donde prevalece un mayor riesgo a estar expuesto al acoso escolar en sus ambientes educativos.

3.3.2. Fases de la adolescencia.

Para Krauskopof (1999) las fases de la adolescencia son temprana, media y final:

- **Temprana (10- 13 años):** Donde el adolescente experimenta las primeras preocupaciones por su apariencia, además pasa por el duelo de su cuerpo a causa de los diversos cambios físicos, por ello también el adolescente genera la reestructuración del esquema de su actual imagen corporal, responde a los nuevos estímulos que ahora son de su interés, medita constantemente en los cambios, además presenta la necesidad de compartir sus vivencias con los padres, aunque principalmente con sus amigos, puesto que atraviesa cambios constantes de ánimo aun desconociendo el mismo el origen de éstos. En esta etapa el ser humano presenta mayor necesidad de inclusión a los grupos sociales del mismo sexo, con la constante búsqueda de independencia de los lazos maternos o paternos
- **Media (14-16 años):** En esta etapa el adolescente experimenta preocupación por asentar su afirmación personal, busca las diferencias del grupo familiar, buscar ser reconocido de forma autónoma, también el adolescente siente el deseo de afirmar al atractivo sexual y social, también experimenta diversos impulsos sexuales. Mientras que el adolescente explora sus capacidades personales, como también afirma la capacidad de situarse al mundo y siente la capacidad de enfrentar al mundo entero por defender sus ideales. El adolescente en la búsqueda de los porqués de sus cambios, se cuestiona sobre sus comportamientos que busca comprender. Siente mayor interés lo social, en el que dirán. A diferencia de la etapa anterior, aquí los adolescentes buscan ser aceptados e incluirse en los

grupos heterosexuales para experimentar nuevas actividades. En este sentido Krauskopof (1999) señaló que la identificación grupal condiciona y trasciende en la formación de la identidad del adolescente. Como por consecuencia de las nuevas interacciones con el sexo opuesto en esta etapa inician las relaciones sentimentales mientras los adolescentes buscan la autonomía en sus decisiones.

- Final (17-19 años): En esta etapa el adolescente desarrolla una mayor preocupación por su aspecto social, y demuestra un mayor interés para su desarrollo y éxito personal, además busca la afirmación de sus proyectos personales en el entorno social. Muchos adolescentes van desarrollando la maduración para la adultez. Los adolescentes en esta etapa buscan constantemente los cambios explorando diversas opciones sociales. En esta etapa se va elaborando la identidad mediante el autococimiento personal y experimentan la constante búsqueda de personas que compartan los fines en común ya sean estos laborales, educacionales entre otros. Aquí la relación de pareja transcurre a otra etapa de diferenciación e intimidad desarrollando la capacidad de cuidar los propios intereses y de la persona que involucra sus sentimientos y emociones.

Frente a lo expuesto Krauskopof (1999) aseguró que el cumplimiento de esta fase se puede bloquear, por la evitación y la renuncia a adquirir nuevas responsabilidades, puesto que al haber experimentado gratificación en las etapas anteriores bajo el cuidado de las figuras paternas, muchos adolescentes regresiones buscando la zona de confort y lo que usualmente se evidencia en las diferentes personas que tienen una edad cronológica madura pero en el aspecto emocional carecen de maduración.

3.3.2. Los cambios físicos de la adolescencia.

Papalia et al., (2010) mencionaron algunas características de los adolescentes como el crecimiento corporal, la primera menstruación en las niñas, llamada menarquía, como parte de los cambios físicos en esta etapa es evidente las alteraciones en las características sexuales primarias incluyendo los cambios en cuanto al crecimiento y desarrollo de los órganos sexuales internos o externos. Además en esta etapa muchos adolescentes pasan circunstancias embarazosas porque los adolescentes son conscientes sus cambios y saben que todo el mundo los esté mirando y sus cuerpos están en constante desarrollo y crecimiento, lo cual a veces son avergonzados por dichos motivos.

3.3.3. Relaciones personales en la adolescencia.

Gómez (2008) mencionó que los adolescentes muestran disposición a sus progenitores cuando sienten la aprobación y aceptación de sus intereses. En contraste (Papalia et al., 2010) mencionaron que los jóvenes sienten la necesidad de buscar su independencia manteniéndose distantes de sus figuras paternas, esta situación se evidencia cuando el adolescente presenta un mayor interés en pasar más tiempo con sus amigos en lugar de sus padres.

3.3.4. Teorías del desarrollo del adolescente.

a) Teoría biogenética de la adolescencia, George Stanley Hall “Tormenta y estrés” (1844-1924).

Chacón (2009) señaló que Hall fue el primero utilizar métodos científicos para realizar estudios sobre la psicología de la adolescencia por ello es considerado el padre de este tipo de psicología, a su vez Papalia et al. (2010) comentaron que Hall consideró que los esfuerzos de los adolescentes por adaptarse a los cambios de su cuerpo, generaban estrés. Posteriormente mencionó que durante el periodo de adolescencia es el ingreso al estado civilizado y con ello

finaliza la recreación de las fases de la evolución humana. Además Chacón (2009) adujo que Hall percibía la vida del adolescente como una constante fluctuación entre tensiones, conflictos y tendencias contradictorias, es la etapa donde el individuo desea estar integrado a la sociedad, desea estar solo, cree saber lo que quiere peor en realidad no sabe lo que desea es por ello que Papalia et al. (2010) afirmó que el padre de la psicología de la adolescencia considera a éste periodo como único y especial en el resto de la vida. Además Chacón (2009) comentó que en esta etapa era considerada para Hall como un segundo nacimiento donde se producían el mayor número de transformaciones y es la llegada a la madurez.

b) Teoría psicoanalítica de desarrollo adolescente, según Sigmund Freud y Anna Freud (Etapa Genital).

En este sentido Chacón (2009) señaló que la evolución de la adolescencia está marcada por el desarrollo y expansión de una etapa para facilitar el desarrollo de la otra. Sin embargo, Papalia et al. (2010) añadieron que Freud analizó los cambios biológicos y afirmaron que esta etapa prepara al adolescente para vivir a plenitud su sexualidad en la etapa adulta. Chacón (2009) indicó que el adolescente experimenta impulsos sexuales que necesitan ser satisfechos urgente, para experimentar por primera vez la posibilidad de una relación sexual completa. También señala que la tarea primordial del adolescente, tal como lo plantea la teoría psicoanalítica, es el logro de la preponderancia genital y la consumación definitiva del proceso de la búsqueda no incestuosa del objeto sexual. Además Anna Freud señaló que el equilibrio armónico entre el ello, el superyó y el yo, se da mediante la satisfacción de las necesidades sexuales, siendo la manera correcta del desarrollo y evolución de los adolescentes; asimismo Anna Freud mencionó que estos cambios fisiológicos incluyen en el funcionamiento psicológico (Papalia et al.,2010).

d) *Teoría de Margaret Mead.*

Según Papalia et al. (2010) indicaron que el factor más relevante de esta teoría es el factor cultural que influye en el desarrollo del ser humano. Además sostienen, que la cultura da una transición serena y gradual de la niñez a la vida adulta, mientras ésta no presente dificultades ni traumas será mayor los niveles de aceptación y adaptación a la nueva etapa. Además Chacón (2009) mencionó que los factores implicados en el desarrollo conflictivo de la adolescencia son las fuerzas de los impulsos que predominan sobre el ello determinados por los cambios físicos y endocrinos. A su vez menciona que el psique del adolescente presenta la capacidad de su yo para resistirse a las fuerzas instintivas, que guardan una estrecha relación con el súper yo. A sí mismo señala que los mecanismos de defensa más comunes en esta etapa son la represión, la intelectualización, la sublimación, la identificación y la proyección.

e) *Teoría psicogenética de Jean Piaget.*

Chacón (2009) mencionó que en la estructura del conocimiento en un inicio conduce a los adolescentes a actuar de forma egocéntrica llevándolos a percibir diferente el medio que le rodea, ocasionando la disconformidad de la percepción real que interfiere aceptar percepciones distintas a las suyas. A pesar de ello dicho egocentrismo va cursando a través del tiempo que el adolescente interaccione socialmente y cognitivamente.

f) *Teoría de Erik Erikson.*

Considera que en la etapa de la adolescencia se presenta la crisis existencial y esta al ser satisfecha genera en el adolescente la construcción de su propia identidad. Además afirmó que el adolescente se encuentra en la búsqueda constante de su propia identidad para sentirse como una persona adulta auténtica y primordial (Papalia et al., 2010).

4. Definición de términos.

Cabello, Ruiz, y Fernández (2010) afirmaron que la inteligencia emocional es el conjunto de capacidades, como percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, discriminándolas y utilizando esa información como guía de los pensamientos y las acciones. A su vez Goleman (1995) definió a la inteligencia emocional como la capacidad que permite al ser humano desarrollar la habilidad de identificar los sentimientos propios y de los demás, lo cual permite el desenvolvimiento adecuado en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, Oliveros y Barrientos (2007) definieron al *bullying* como el abuso y acoso constante y prolongado de forma física, psicológica o emocional de una persona o de un grupo. Desde su perspectiva Montañés, Bartolomé, Parra, y Montañés (2009) señalaron que la violencia escolar es el conjunto de comportamientos repetitivos injustificados e intimidación que produce en las víctimas indefensión, aislamiento entre otros daños y en el peor de los casos la muerte de los mismos por el exceso de agresión.

5. Hipótesis de la investigación

5.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre inteligencia emocional y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

5.2 Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el componente de atención emocional y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Existe relación significativa entre el componente claridad de sentimientos y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Existe relación significativa entre el componente de reparación emocional y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Diseño y tipo de investigación

El presente estudio fue de diseño no experimental, de alcance correlativo y corte transversal, en la investigación no se manipularon deliberadamente las variables. Se buscó describir la relación existente entre las variables con datos tomados en un solo momento y en un tiempo único (Hernández, Fernández, y Batista, 2006). Según Díaz (2014) afirmó que la investigación planteada es de tipo cuantitativa, de nivel descriptivo correlacional.

2. Variables de la investigación

2.1 Definición conceptual de las variables

2.1.1 *Inteligencia emocional.*

Mayer, Caruso, y Salovey (2000) afirmaron que la inteligencia emocional es la capacidad del individuo para percibir, evaluar y expresar las emociones. Puesto que las emociones facilitan los pensamientos, permitiendo conocer las fases de las emociones, así como su autorregulación.

2.1.2 *Bullying.*

Serrano (2009) menciona que el *bullying* es el conjunto de comportamientos y conductas negativas que se dan de forma intencional y repetida, por parte de una o más personas dirigido a otra que no puede defenderse. Es una forma de tortura en la que habitualmente un grupo de

compañeros sujeta a otro, en ocasiones el agresor es uno solo pero es más fuerte que la víctima.

2.2 Operacionalización de las variables

2.2.1 Inteligencia emocional.

Tabla 1.

Matriz de operacionalización de inteligencia emocional según Burga y Sánchez (2016).

Dimensión	Conceptualización	Indicadores	Ítems
Componente de Atención Emocional	Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar • Sentir 	1,2,3
			4,5,6,7,8
Componente Claridad de Sentimientos	Capacidad de conocer y comprender los estados emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer • Comprender 	9,10,11,12,13,14,15,16
Componente de Regulación Emocional	Capacidad para regular los estados emocionales correctamente	<ul style="list-style-type: none"> • Regular 	17,18,19,20,21,22,23,24

A continuación se presenta la matriz de operacionalización de la variable *bullying*.

2.2.2 Bullying.

Tabla 2

Matriz de operacionalización del autotest de Cisneros según Ucañan (2014).

Dimensión	Conceptualización	Indicadores	Ítems
Componente de Desprecio-Ridiculización	Área de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de otros con él.	<ul style="list-style-type: none"> • Desprecio • Ridiculización 	3,9,20,27,32,33,34,35,36,44,46,50
Componente de Coacción	Conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice acciones en contra de su voluntad.	<ul style="list-style-type: none"> • Coacción 	7,8,11,12
Componente de Restricción-Comunicación	Acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño.	<ul style="list-style-type: none"> • Restricción de la comunicación 	1,2,4,5,31
Componente de Agresiones	Conductas directas de agresión ya sea física o psicológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Agresiones 	6,14,15,16,19,23,24,29
Componente de Intimidación-Amenazas	Conductas de acoso escolar que persiguen, amilanar, amedrentar, apocar, o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria.	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidación • Amenazas 	28,39,40,41,42,43,47,48,49,
Componente de Exclusión-Bloqueo Social	Conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado.	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión social • Bloqueo social 	10,17,18,21,22
Componente de Hostigamiento Verbal	Conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño.	<ul style="list-style-type: none"> • Hostigamiento verbal 	25,26,30,37,38,45
Componente de Robos	Conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Robos 	13,14,15,16

3. Delimitación geográfica y temporal

El presente estudio se realizó en dos instituciones educativas de las cuales una era estatal y la otra institución era particular cuya educación está basada en los principios cristianos. Ambos estaban ubicados en Lima Metropolitana, una de ellas en el distrito de Breña y la otra institución estaba ubicada en el distrito de Puente Piedra. El desarrollo del proceso de aplicación fue durante los meses de agosto a diciembre del año 2016.

4. Participantes

4.1 Características de la muestra

Los participantes de la investigación presentan las siguientes características: Son de ambos sexos, sus edades oscilan entre 11 y 18 años se encuentran matriculados en el primer año hasta el quinto año del nivel secundario, el número de participantes es aproximadamente 256 adolescentes procedentes de la costa, sierra y selva del país, además, la religión a la cual pertenecen, la misma que puede ser católica, evangélica, adventista entre otras.

Tabla 3

Características sociodemográficas de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Edad	11-14 años	95
	15- 18 años	121
Género	Femenino	124
	Masculino	92
Religión	Católico	68
	Adventista	87
	Evangélico	21
	Otros	40
Procedencia	Costa	182
	Sierra	26
	Selva	6
	Extranjero	2
Grado	1ª Sec	40
	2ª Sec	38
	3ªSec	35

4ªSec	52	24.1
5ªSec	51	23.6

En la tabla 3 se muestran las características sociodemográficas de los participantes, en la que se observa que el 44.0 % presenta edades que fluctúan entre 11 a 14 años, mientras el 56.0% se tiene edades entre 15 a 18 años. Además se puede percibir que el 42.6% son varones y el 57.4% son damas. También se observa que el 31.5% son católicos, el 40.3% son adventistas, el 9.7% son evangélicos y el 18.5% pertenecen a otras opciones religiosas. Referente al lugar de procedencia de los participantes se obtuvo que el 84.3% son de la costa, el 12.0% son de la sierra, el 2.8% son de la selva y el 0.9% son del extranjero. Por último, se muestra que el 18.5% son del 1er grado del nivel secundario, el 17.6% son del 2do grado del nivel secundario, el 16.2% son del 3er grado del nivel secundario, el 24.1% son del 4to grado del nivel secundario y el 23.6% son del 5to grado del nivel secundario.

4.2 Criterios de inclusión y exclusión

4.2.1 Criterios de inclusión.

- Estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 18 años
- Participantes que estén matriculados en el segundo semestre del año 2016
- Estudiantes que acepten participar voluntariamente en la investigación

4.2.2 Criterios de exclusión.

- Alumnos que no hayan completado los datos sociodemográficos
- Las pruebas resueltas que hayan sido invalidadas por falta de veracidad
- Estudiantes menores de 11 años y mayores a 18 años
- Participantes que no estén matriculados en el segundo semestre del año 2016

5. Instrumentos

5.1 Escala de Inteligencia Emocional *The Trait Meta- Mood Scale* (TMMS-24)

Escala de Inteligencia Emocional *The Trait Meta- Mood Scale* (TMMS-24), fue elaborada por Salovey y Mayer en España el año 1995, adaptado y validado a Perú por Burga y Sánchez (2016), donde la confiabilidad interna del instrumento fue ,89 de alfa de Cronbach. Sin embargo, al realizar el proceso de adaptación los resultados que se obtuvieron fueron para cada una de las dimensiones, las medidas del coeficiente alfa de Cronbach, obtenidos fueron superiores al ,60 en las tres dimensiones, en la dimensión percepción el alfa de Cronbach de ,809 en la dimensión claridad de ,840 y en la dimensión regulación de ,850 estos resultados permiten aseverar que los ítems son homogéneos y que la escala mide de forma consistente la característica para la cual fue elaborada. Este instrumento está conformado por 24 ítems en total, y cada dimensión está formada por 8 ítems. Su tipo de aplicación es individual o grupal. Dirigido a la población de 11 años en adelante. La escala de Inteligencia emocional de 24 ítems tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 y 5, donde 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo, elaborado por Salovey y Mayer en 1995, la fiabilidad original de la presenta escala fue, alfa de Crombach por cada componente es percepción emocional (0.90), claridad de sentimientos (0.90) y regulación emocional (0.86) esto se revela la consistencia interna de la escala diseñada para evaluar la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento que las personas tienen de sus habilidades emocionales. (Ver anexo 1)

5.2 Cuestionario Auto- test Cisneros de Acoso Escolar 2005 (Auto- test Cisneros)

El Autotest de Acoso Escolar, fue elaborado por Piñuel y Oñate, en España en el año 2005, su administración puede ser individual o colectiva y posee un tiempo de aplicación de 30

minutos, para lo que se necesitara un lápiz, borrador y la hoja de respuestas. A su vez Vaquero (2010) señala que el cuestionario está dirigido para alumnado del nivel secundario. Además, fue adaptado por Ucañan (2014) donde los resultados de la validez de constructo mediante el método subtest-test obtienen correlaciones que oscilan entre 0.491 y 0.882, lo cual indica correlaciones altamente significativas ($p < 0.1$). Con respecto a la confiabilidad se utilizó el Alpha de Cronbach, donde se obtuvo una consistencia interna de 0.99, lo que indica elevada confiabilidad. Asimismo, las sub-escalas presentan un alpha de Cronbach que oscilan entre 0.66 y 0.79; mostrando una fiabilidad aceptable.

El objetivo de la escala es evaluar el índice global de acoso escolar, lo cual se divide en 8 componentes y está compuesto por 50 ítems, enunciados en forma afirmativa y con tres posibilidades de respuesta (1=Nunca), (2=Pocas veces) y (3= muchas veces), del mismo modo se le asigna puntajes de 1, 2,3. Para obtener la puntuación directa en la escala se debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50, asignando 1 punto si ha seleccionado la respuesta Nunca (1- Nunca), 2 puntos si ha seleccionado la respuesta Pocas veces (2 – pocas veces) y 3 puntos si ha seleccionado la respuesta muchas veces (3- muchas veces) debe obtener un índice entre 50 y 150 puntos. (Ver anexo 2)

6. Proceso de recolección de datos

Los datos fueron recolectados en dos instituciones educativas, en la primera sesión se conversó con las distintas autoridades de cada institución como la psicóloga y los directores de ambos colegios donde se hicieron las coordinaciones respectivas, en la segunda sesión se empleó tres días para elaborar los documentos que fueron presentados a cada institución y a sus respectivas directores, en la tercera sesión se procedió a programar las fechas para las evaluaciones respectivas, durante la cuarta sesión, se procedió a la recolección de datos e

información de los alumnos de las instituciones educativas, con un intervalo de tiempo de una hora, a través de los instrumentos de la Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24) y el Autotest de Cisneros. La evaluación se realizó en las aulas con un formato de aplicación (colectiva y grupal). Luego se procedió a la selección de la muestra en coordinación con los directores de las instituciones, en la cuarta sesión, se tomó un tiempo de tres semanas para evaluar a los alumnos, en la sesión cinco se culminó con la evaluación para luego realizar la corrección necesaria de los evaluados; eliminando las pruebas que no cumplieron con los requisitos planteados, en la sesión seis se elaboró la base de datos, para lo cual se empleó 5 días. En la sesión siete se emplearon 5 días para la corrección, confiabilidad y validez de las pruebas, para luego realizar los baremos y por último en la sesión ocho se realizaron la discusión de resultados, las recomendaciones, sugerencias, para lo cual se emplearon 5 días.

7. Procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron procesados a través del paquete estadístico SPSS versión 22. Los estudios estadísticos se realizaron de forma descriptiva y correlacional.

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

1.1 Análisis descriptivo

1.1.1 Nivel de inteligencia emocional.

A continuación se presenta los resultados y las puntuaciones obtenidas en la aplicación de la encuesta sobre inteligencia emocional, que mide la atención, la claridad y la regulación emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

En la tabla 4 se aprecia que el 48.1% de estudiantes evaluados, presentan un nivel adecuado de inteligencia emocional, lo cual indica que poseen apropiadas habilidades para percibir, comprender y regular las emociones. Respecto a las dimensiones, se observa que el 46.8% de estudiantes presenta poca atención emocional, lo cual explica que los escolares presentan dificultad para reconocer y comprender sus propias emociones y de los demás; asimismo, se observa que solo el 3.3% de estudiantes tienen un alto nivel de claridad de sentimientos, lo que indica que un alto porcentaje de estudiantes no han desarrollaron una excelente capacidad de conocer y comprender sus emociones y de los demás, con respecto a la regulación emocional el 46.8% de estudiantes tienen un nivel adecuado y un 25% se ubican en un nivel alto, esto indica que la mayoría de estudiantes regulan sus estados emocionales, identifican las estrategias de afrontamiento y actúan de forma asertiva ante determinadas situaciones.

Tabla 4

Niveles de inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Niveles					
	Poco		Adecuado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	59	27.3	104	48.1	53	24.5
Atención	101	46.8	90	41.7	25	11.6
Claridad	92	42.6	104	48.1	20	3.3
Regulación	61	28.2	101	46.8	54	25

1.1.2 Nivel de inteligencia emocional según datos sociodemográficos

a. Nivel de inteligencia emocional según edad.

En la tabla 5 se aprecia que el 50.5 % de estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 11 – 14 años, se encuentran en el nivel adecuado de inteligencia emocional, de modo similar el 46.3% de estudiantes entre los 15- 18 años de edad, presenta un nivel adecuado de inteligencia emocional; lo cual indica que el promedio de estudiantes son capaces percibir, identificar, expresar y regular las emociones. Por otro lado, en la dimensión de atención el 46.3% de estudiantes entre los 11-14 años, presenta un nivel bajo (poco), de manera similar el 47.1% de estudiantes con edades entre 15 - 18 años se encuentra en el nivel bajo (poco) de la dimensión, lo que indica que presentan dificultades para expresar y sentir los sentimientos de forma adecuada. Por otro lado, el 9.5% de estudiantes cuyas edades fluctúan entre 11-14 años y el 9.1% de estudiantes de edades de 15-18 años se encuentran en el nivel excelente de la dimensión de claridad de sentimientos, lo que muestra que son pocos los estudiantes que poseen la capacidad de conocer y comprender los estados emocionales de sí mismos. Por último, en la dimensión de regulación se percibe que el 28.4% de estudiantes de 11-14 años y el 28.1% de estudiantes de 15-18 años se encuentran ubicados en el nivel bajo (poco), lo cual

señala que la tercera parte de los estudiantes tiene dificultades para regular los estados emocionales de forma adecuada.

Tabla 5

Niveles de inteligencia emocional según edad de los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Edad											
	11-14 años						15-18 años					
	Poco		Adecuada		Excelente		Poco		Adecuada		Excelente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	23	24.2	48	50.5	24	25.3	36	29.8	56	46.3	29	24
Atención	44	46.3	39	41.1	12	12.6	57	47.1	51	42.1	13	10.7
Claridad	39	41.1	47	49.5	9	9.5	53	43.8	57	47.1	11	9.1
Regulación	27	28.4	45	47.4	23	24.2	34	28.1	56	46.3	31	25.6

b. Nivel de inteligencia emocional según género.

En la tabla 6 se aprecia que el 35.8% de varones se encuentran en el nivel excelente de inteligencia emocional a diferencia del resultado de las mujeres donde el 64.2% presentan este nivel de inteligencia emocional, lo que significa que en la muestra generalmente las mujeres tienen una mejor capacidad de percibir, interpretar, expresar y regular las emociones. Por otro lado, en la dimensión de atención se observa que el 47.8% de los varones y el 52.2% de las mujeres se encuentra en el nivel adecuado, lo cual señala que el promedio de la muestra presenta la capacidad de percibir y expresar los sentimientos; asimismo, se muestra que en la dimensión claridad el 48.9% de varones y el 51.1% de mujeres se encuentra en el nivel bajo, lo que señala que la mayoría de los evaluados indistintamente del sexo presentan dificultades para conocer los estados de los demás y a la vez poderlos comprender: por otro lado, en la dimensión de regulación, el 29.6% de varones a diferencia del 70.4% de mujeres presenta un

nivel excelente, lo que muestra que a menudo las mujeres regulan de forma adecuada los estados emociones de acorde a las distintas situaciones.

Tabla 6

Niveles de inteligencia emocional según género de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Género											
	Masculino						Femenino					
	Poca		Adecuada		Excelente		Poca		Adecuada		Excelente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	29	49.2	44	42.3	19	35.8	30	50.8	60	57.7	34	64.2
Atención	37	36.6	43	47.8	12	48	64	63.4	47	52.2	13	57.4
Claridad	45	48.9	42	40.4	5	25	47	51.1	62	59.6	15	75
Regulación	31	50.8	45	44.6	16	29.6	30	49.2	56	55.4	38	70.4

c. Nivel de inteligencia emocional según denominación religiosa.

En la tabla 7 se aprecia que el 17% de estudiantes de otras denominaciones (católicos, evangélicos, etc.) se encuentran ubicados en el nivel de inteligencia emocional excelente que es mayor en comparación al 8% de alumnos adventistas que se encuentran ubicados en el mismo nivel. Además en la dimensión de atención emocional (26% otras denominaciones y 16% adventistas) y regulación emocional (16% otras denominaciones y 9% adventistas) se observan resultados similares, evidenciando que la mayoría de estudiantes de otras denominaciones y solo una tercera parte de los estudiantes adventistas han desarrollado de forma adecuada la capacidad de sentir, expresar y regular los estados emocionales. Por otro lado, en la dimensión de claridad emocional se observa que el 18% de estudiantes adventistas y el 24% de estudiantes de otras denominaciones religiosas se encuentran en el nivel bajo, lo cual indica que el promedio de estudiantes de ambo grupos presentan dificultad para conocer y comprender los estados emocionales.

Tabla 7

Niveles de inteligencia emocional según religión de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Religión											
	Adventista						Otras denominación					
	Poca		Adecuada		Excelente		Poca		Adecuada		Excelente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	23	10	47	22	17	8	30	17	60	26	34	17
Atención	44	20	34	16	9	4	57	26	56	26	16	8
Claridad	40	18	39	18	8	4	52	24	65	30	12	6
Regulación	26	12	42	20	19	9	35	16	59	27	35	16

d. Nivel de inteligencia emocional según grado de estudios.

En la tabla 8 se muestra que la mayoría de estudiantes presentan un nivel adecuado de inteligencia emocional, entre ellos están los resultados de primer grado (62.5%), segundo grado (44.7%) y cuarto grado (53.8%), a excepción del tercer grado donde la mayoría de los estudiantes (37.1%) presenta un nivel excelente de inteligencia emocional y el quinto grado donde la mayoría de los estudiantes presenta un nivel de inteligencia entre bajo (poco) y adecuado.

Tabla 8

Niveles de inteligencia emocional según grado de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Grado de estudio					
	Poco		Adecuada		Excelente	
	n	%	n	%	n	%
1ro de secundaria	5	12.5	25	62.5	10	25
2do de secundaria	12	31.6	17	44.7	9	23.7
3ro de secundaria	10	28.6	12	34.3	13	37.1
4to de secundaria	11	21.2	28	53.8	13	25
5to de secundaria	21	41.2	22	43.1	8	15.7

1.1.3 Nivel de “bullying”

En la tabla 9 se aprecia que el 69% de estudiantes evaluados se encuentran en el nivel alto de *bullying*, lo que demuestra que en muchas ocasiones fueron víctimas de desprecio, ridiculización, coacción, restricción de comunicación, agresiones físicas y verbales, intimidación, amenazas, exclusión, bloqueo social y hostigamiento en sus ambientes educativos.

Tabla 9

Nivel de “bullying” en escolares del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	<i>Bullying</i>					
	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
<i>Bullying</i>	24	11.1	43	19.9	149	69

1.1.4 Nivel de “bullying” según datos sociodemográficos

e. Nivel de “bullying” según grado de estudios.

En la tabla 10 se aprecia que la mayoría de estudiantes de primero a quinto grado han sido víctimas de *bullying* en algún momento. Se muestra que los de menor grado están más expuestos a ser agredidos que de grado mayor, es así que el 90% de estudiantes de primer grado fueron víctimas de *bullying* en algún momento en contraste con los estudiantes de quinto donde el 56.9% presenta un nivel alto de *bullying*.

Tabla 10

Niveles de “bullying” según grado de estudio de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Grado					
	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1ro de secundaria	1	2.5	3	7.5	36	90
2do de secundaria	3	7.9	7	18.4	28	73.7
3ro de secundaria	4	11.4	7	20	24	68.6
4to de secundaria	8	15.4	12	23.1	32	61.5
5to de secundaria	8	15.7	14	27.5	29	56.9

f. Nivel de “bullying” según género.

En la tabla 11 se aprecia que el 70.2% de estudiantes mujeres y el 67.4% de estudiantes varones presentan un nivel alto de *bullying*, lo que indica que las mujeres se encuentran más expuestas que los hombres, aunque con una diferencia mínima, cuando nos referimos a la agresión entre pares en el ámbito escolar.

Tabla 11

Niveles de “bullying” según género de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Género					
	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Mujeres	15	12.1	22	17.7	87	70.2
Hombres	9	11.1	21	22.8	62	67.4

g. Nivel de “bullying” según edad.

En la tabla 12 se observa que el 81.1% de estudiantes cuyas edades oscilan entre 11-14 años son víctimas de *bullying*, en comparación con los estudiantes cuyas edades fluctúan entre 15 y 18 años de los cuales el 59.5% obtienen un alto nivel de *bullying*. Lo que evidencia que los alumnos evaluados que presentan menor edad son más propensos a ser víctimas de acoso escolar.

Tabla 12

Niveles de “bullying” según edad de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Edad					
	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
11-14 años	4	4.2	14	14.7	77	81.1
15-18 años	20	16.5	29	24	72	59.5

h. Nivel de “bullying” según religión.

En la tabla 13 se aprecia que el 81.1% de alumnos adventistas son víctimas de *bullying*, así como el 59.5% de estudiantes de otra denominación, lo que demuestra una diferencia de 21.6% entre ambos. Esto indica que existe una mayor incidencia de *bullying* en los alumnos que se encuentran en las instituciones adventistas.

Tabla 13

Niveles de “bullying” según la religión de los estudiantes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

	Edad					
	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Adventista	4	4.2	14	14.7	77	81.1
Otra denominación	20	16.5	29	24	72	59.5

1.2 Prueba de normalidad

Con el propósito de realizar los análisis correlacional y contrastar las hipótesis planteadas, se procedió a realizar, primero la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. En este sentido la tabla 14 se presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov (K-S). Los datos correspondientes a las dos variables no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ($p > 0.05$) en todos. Por tanto, para los análisis estadísticos se empleará la estadística no paramétrica.

Tabla 14

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio

Instrumentos	VARIABLES	Media	D.E.	K-S	P
	Inteligencia emocional global	78.42	18.760	.059	.066
Inteligencia emocional	Atención	24.39	7.334	.068	.017
	Claridad	25.57	7.437	.095	.000
	Regulación	28.46	7.851	.109	.000
<i>Bullying</i>	<i>Bullying global</i>	65.57	12.160	.158	.000

* $p < 0.05$

1.3 Correlación entre las variables

Como se puede apreciar en la tabla 15, el coeficiente de correlación de Spearman indica que no existe una relación significativa ($p > 0.05$) entre las variables de inteligencia emocional

y *bullying*, a la vez que se evidencia que no existe correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y *bullying*.

Tabla 15

Correlación entre las variables de inteligencia emocional y bullying.

Inteligencia emocional	<i>Bullying</i>	
	rho	p
Inteligencia emocional global	-.057	.408
Atención	.085	.212
Claridad	-.071	.299
Regulación	-.107	.117

**La correlación es significativa al nivel 0.01

2. Discusión

En cuanto al análisis de inteligencia emocional y *bullying*, se encontró que no existe relación significativa entre las variables de estudio en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones de Lima Metropolitana (rho= -.057; $p > 0.05$). Los resultados coinciden con la investigación de Cuenca (2016) quien encontró que no existe relación significativa entre el componente intrapersonal de la inteligencia emocional y las conductas violentas. Lo cual indica que estos resultados contradicen los hallazgos de otros autores, quienes afirman la existencia de relación entre la inteligencia emocional y *bullying* (Garaigordobil y Oñederra, 2010), (Arciniega y Vega, 2011). Del mismo modo no se encontró relación significativa entre los componentes de Inteligencia emocional: atención (rho= .085; $p > 0.05$), claridad (rho= -.071; $p > 0.05$) y regulación (rho= -.107; $p > 0.05$), con la variable *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones estatales de Lima Metropolitana. Esto quiere decir, que los alumnos que han desarrollado la capacidad de percibir las emociones, conocer, comprender y expresar sus emociones de manera adecuada y la de los demás, no los libra de

que no sean víctimas de los insultos, burlas, agresiones físicas, entre otros tipos de violencia por sus pares.

Respecto a los resultados hallados, algunos autores mencionan, que si bien la inteligencia emocional es importante para prevenir los problemas de acoso escolar, existen otras variables intervinientes, que pueden modular el efecto que tiene, como es el caso de la empatía Extremera y Fernández (2004) sugieren que la empatía es la variable que cumple un rol importante en las víctimas y en los agresores en situaciones de acoso escolar, es decir que el agresor puede presentar niveles altos de inteligencia emocional, pero es muy probable que presente un bajo nivel de empatía, lo cual explica la presencia de dificultades para entender el sentir de la víctima frente al acoso, y a la vez los niveles bajos de empatía del agresor puede generar que este ignore la situación como problemática y los sentimientos negativos que producen sus acciones en contra de las víctimas (Ortega,2012; Rodríguez,2016;Pérez, 2011 y Garaigordobil y Galdeano, 2006).

Por otro lado, diversos autores afirman que existen otros factores implicados que intervienen en el incremento del acoso escolar. Arango (2014) afirma que la baja autoestima en las víctimas influye en la intimidación escolar, ya que distorsiona la percepción que los alumnos tienen de sus pensamientos, sentimientos y comportamientos frente a las acciones de violencia en su contra, haciendo de ellos más vulnerables a esta problemática. Además Cuenca (2016) menciona el manejo de estrés, que implica la tolerancia al estrés y el control de impulsos, que proveen de herramientas a los estudiantes para abordar las actitudes violentas en contra de su bienestar. Ramiro et al. (2014) señalan que el factor protector ante la violencia y acoso escolar es la defensa personal, que parte desde la autoestima, puesto que en el papel de la víctima le permite tener mayor afrontamiento ante las situaciones de intimidación, así

como en el caso del agresor le permite tener la capacidad de resolución de los problemas internos sin necesidad de mostrar conductas violentas en contra de los demás.

Por su lado Villanueva, Górriz, y Adrián (2008) afirmaron que la modificación y control de las actitudes violentas e intimidantes se dan mediante la toma de conciencia de éstas, es por ello que las personas con niveles elevados de autoconcepto, pueden percibir las consecuencias de sus actitudes y la magnitud de su influencia en su entorno, para así evitar actuar de forma disruptiva.

Por otro lado Ferreira y Muñoz (2011) hallaron que a partir de la enseñanza de habilidades sociales, que las habilidades que se adquieren mediante el proceso de enseñanza- aprendizaje, son orientadas a establecer metas interpersonales y sociales culturalmente aceptables, permiten actuar con la capacidad de resolución de conflictos para tener un mejor desenvolvimiento y relacionamiento con sus pares, a su vez afirman que es una manera de afrontar el acoso escolar, sin excluir al autodomínio para poder conducir de forma adecuada las emociones, puesto que permite desarrollar herramientas necesarias para integrarse al mundo social de forma saludable y generar un sentido amplio de bienestar en los ambientes escolares, modificando aquellos aspectos disfuncionales.

3. Conclusiones

- Con respecto a las variables de inteligencia emocional y *bullying*, los resultados muestran que no existe correlación estadísticamente significativa ($\rho = -.057$; $p > 0.05$) en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
- Sobre la relación entre el componente de atención emocional y *bullying*, se halló que no existe relación significativa entre estos estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana ($\rho = .085$; $p > 0.05$), con un 95% de nivel de confianza.

- Del mismo modo, no se encontró relación significativa entre el componente claridad de sentimientos y *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana ($\rho = -0.071$; $p > 0.05$), con un 95% de nivel de confianza.
- Finalmente se encontró que el componente de regulación emocional no se relaciona necesariamente con los niveles de *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana ($\rho = -0.107$; $p > 0.05$), con un 96% de nivel de confianza.

4. Recomendaciones

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

- Considerar para posteriores investigaciones la selección de otras variables más cercanas al *bullying* como: la autoestima, la empatía, las habilidades sociales, el autoconcepto, el estrés.
- Ampliar el tamaño de la muestra, de modo que se pueda lograr una mayor comprensión y generalización de los resultados.
- Considerar otros instrumentos de evaluación que tengan otros indicadores de evaluación y dimensiones más específicas.
- Considerar otros instrumentos que permitan medir la inteligencia emocional, puesto que el instrumento empleado en esta investigación, la Escala de Inteligencia Emocional *The Trait Meta Scale* (TMMS-24) brinda resultados generales, sin embargo, para el análisis de la variable inteligencia emocional, precisa información más específica, para obtener los resultados esperados.

Además se presentan las siguientes recomendaciones para las instituciones educativas:

- Desarrollar programas de intervención del acoso escolar e intervenir con la participación de distintos grupos multidisciplinarios, puesto que según los resultados obtenidos, se encontró niveles altos de *bullying*.
- Identificar los casos específicos de acoso escolar, específicamente en los alumnos que cumplen el rol de víctimas, los agresores y los observadores, para poderlos abordar de forma directa o mediante talleres, según sus necesidades.
- Cumplir con la ley N° 29719 que promueve las medidas de convivencia escolar mediante la prevención del *bullying* en las instituciones educativas. Ley que es vigente desde el 2011 y que da énfasis al rol de los psicólogos en los ambientes educativos.
- Realizar talleres para los padres de familia, donde se brinde psicoeducación con respecto al tema en cuestión, promocionando la prevención del *bullying*, la comunicación familiar, los factores protectores del acoso escolar, como también implementar talleres de habilidades sociales, empatía, autoconcepto, asertividad y autoestima para reforzar los lazos afectivos familiares y contribuir al bienestar integral de los estudiantes.
- Involucrar al cuerpo docente y administrativo, mediante la capacitación continua y sostenida sobre la prevención e intervención del *bullying* para que tengan los conocimientos necesarios ante este problema y puedan velar por el bienestar de los alumnos en general.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia : factores de riesgo y de protección. *Revista Criminalística*, 54, 27–46. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v54n2/v54n2a03.pdf>
- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia Emocional en las relaciones académicas profesor - estudiante en el escenario universitario. *Revista de Educación Laurus*, 15(30), 94–117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Arango, A. (2014). *EL bullying y la relación entre los implicados (víctimas, victimarios y espectadores)*. (Tesis de licenciatura, Universidad de la Sabana). Recuperado de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11372/Alexandra Arango %28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11372/Alexandra_Arango%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arciniega, A., & Vega, M. (2011). *Incidencia del bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional de los niños de los quintos y sextos años de educación básica de la Escuela Fiscal Miguel Riofrío N° de la ciudad de Loja*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja). Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/3722>
- Arpiroz, E. (2015). Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de Estudios de La Juventud*, 11(2), 4–188. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/62completa.pdf>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Bar-On, R. (2013). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-iTM)*. Recuperado de

<http://www.reuvenbaron.org/wp/description-of-the-eq-i-eq-360-and-eq-iyv/>

Barret, L., & Gross, J. (2001). *Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation*. New York: Ediciones Guilford Press.

Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar : características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103–118. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672012000100009

Berkowitz, L. (1996). Agresión: causas, consecuencias y control. *Journal of Educational Administration*, 6(41), 65–80. Recuperado de <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-salud/article/view/279>

Boccardo, F., Sasia, A., & Fontenla, E. (1999). *Inteligencia emocional*. Benacantil: Ediciones Vallés.

Bonanno, A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15(7), 482–487. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40471578/The_importance_of_being_flexible_the_abi20151129-16167-3nzl7s.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484273534&Signature=VqXkSXW3SZT0nrEVu%2B4cy0RF5Ck%3D&response-content-disposition=inline

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)* *Handbook of Emotional Intelligence*, 1(1), 12-23. Recuperado de

http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

- Braga, L. (2013, 11 de Junio). Estilo de vida y conducta cristiana. *Revista adventista*. Recuperado de <http://www.adventistas.org/es/institucional/organizacion/declaraciones-y-documentos-oficiales/estilo-de-vida-y-conducta-cristiana/>
- Brantley, L., & Sells, N. (2002). Cómo prevenir la violencia y educar para la formación del carácter. *Revista de La Educación Adventista*, 16, 25–28. Recuperado de <http://circle.adventist.org/files/jae/sp/jae2002sp162504.pdf>
- Bravo, C., & Navarro, G. (2009). *Psicología del desarrollo para adolescentes*. España: Ediciones Pirámide.
- Burga, I., & Sánchez, J. (2016). *Inteligencia emocional y resiliencia en pacientes con cáncer de mama en el HNGAL-Es Salud de Lima, 2016*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima.
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41–49.
- Caridad, M. (2003). Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación, Cultura Y Sociedad*, 3(4), 143–148. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf
- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Espiga*, 14(29), 1–8. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/2962-1455477245.pdf>
- Carrasco, M., & Gonzáles, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7–38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>
- Carrillo, R. (2009). Educación, género y violencia. *Revista Científica de América Latina*, El

Caribe, España Y Portugal, 1(158), 81–86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741012>

Castro, F. C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar, Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital-Altamira Sur Oriental*. (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada). Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12690/1/CatherineCastro.pdf>

Cerezo, F. (2008). Acoso escolar, efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 1(48), 353–358. Recuperado de http://averkpassa.com/wp-content/uploads/2013/01/acEsc-ep_efectos-del-bullying.pdf

Chacón, M. (2009). Desarrollo de la adolescencia y juventud. *Innovación Y Experiencias Educativas*, 1(25), 1-16. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/M_CRUZ_CHACON_1.pdf

Chaij, E. (2003). *A pesar de todo ... ¡Alégrese tu corazón!*. Argentina: Ediciones: Life.

Colléll, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Revista Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud*, 2, 9–14. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas. *Prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria, 2012*. Perú, Observatorio Peruano de Drogas. Recuperado de http://www.devida.gob.pe/wp-content/uploads/2014/12/Informe-Ejecutivo_-IV-Estudio-Nacional-Preveni%C3%B3n-y-Consumo-de-Drogas-en-Estudiantes-de-Secundaria-2012.pdf

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Cuenca, N. (2016). *Inteligencia emocional y actitud hacia la conducta violenta en estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa del distrito de San Martín de Porres*. (Tesis de doctorado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón). Recuperado de http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/143/tesis_cuencarobles.pdf?sequence=1
- Cueva, E. (2015). *Clima social familiar y bullying en estudiantes de una institución educativa pública de Ate Vitarte - Lima 2015*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima.
- David, S., & Congleton, C. (2013, 8 de noviembre). Emotional Agility. *Harvard Business*. Recuperado de <http://hbr.org/2013/11/emotional-agility>
- Davidson, R. (2012). *Cómo aprender a gestionar las emociones*. Wisconsin: Ediciones Redes.
- Díaz, E. (2015). *Acoso escolar, apoyo social y calidad de vida relacionada con la salud*. (Tesis de doctorado, Universidad de Castilla). Recuperado de <http://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8611/TESIS%20D%C3%ADaz%20Herr%C3%A1iz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, P. (2014). Relación entre el clima social familiar y bullying escolar en adolescentes de la Institución Educativa N° 019 “Isabel Salinas Cuenca de Espinoza”, Corrales-Tumbes, 2014. *Revista Científica de La Universidad Católica de Los Andes*, 1(1),2-36. Recuperado de <http://erp.uladech.edu.pe/archivos/03/03012/documentos/repositorio/2015/21/23/127763/20150712083426.pdf>
- Elias, M., Tobias, S., & Friedlander, B. (2000). *Educación con Inteligencia Emocional*. Nueva York: Ediciones Random House.

- Extremera, N., & Fernández, P (2001). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(10), 4–11. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica Y Salud*, 15(2), 117–137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado : evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 2–17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Extremera, N., & Fernández, P., (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Extremera, N., & Fernández, P., (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interamericana de Formación Del Profesorado*, 66(23), 85–108. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113764&id=113764>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros*, 1(352), 1-6. Recuperado de http://adahigi.org/images/noticias/pdf/PyM_352_Rev_Agos_OrientaEduca.pdf
- Fernández, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421–436. Recuperado de <http://www.investigacion->

psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf

Ferreira, Y., & Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9(2), 264–283.

Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>

Frenk, J. (2007). Tender puentes: lecciones globales desde México sobre políticas de salud basadas en evidencias. *Salud Pública de México*, 49(1), 1-10. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10609106>

Gálvez, J. (2011). Bullying: la percepción de los futuros docentes en Guatemala. *Dirección General de Evaluación E Investigación Educativa*, 1(2), 4-44. Recuperado de

<http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/Bullying-percepcion-futuros-docentes.pdf>

Garaigordobil, M., & Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180–186. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>

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

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

García, L., & Cerda, B. (2011). Bullying o acoso escolar. *Salud*, 10(1), 1-2. Recuperado de

http://www.inprf.gob.mx/opencms/export/sites/INPRFM/transparencia/archivos/bullying_2012.pdf

García, M., & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral Cuadernos Del Profesorado*, 3(6), 4-16.

Recuperado

de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408&info=resumen&idioma=ENG>

- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103–108. <http://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada: la inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=E6PUQzaL9FEC&printsec=frontcover&dq=Gardner+define+inteligencia+emocional+como+el+potencial+biopsicológico+para+procesar+información+que+puede+generarse+en+el+contexto+cultural+para+resolver+los+problemas.&hl=es-419&sa>
- Goldie, P. (2002). Emotions, feelings and intentionality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 235–254. Recuperado de <http://doi.org/10.1023/A:1021306500055>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=Lq18kigs7m0C&printsec=frontcover&dq=goleman+1995+why+your+emotional+intelligence+quotient+can+matter+more+than&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiFm6Wr15rRAhXFk5AKHXnKCXIQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false>
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Recuperado de <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence : Issues in Paradigm Building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 1(12), 1–13. Recuperado de <http://pdfs.semanticscholar.org/70f7/4e2c8c9b59670311636b91bc73cdda9e633e.pdf>
- Golemán, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Recuperado de

http://books.google.com.pe/books?id=z1vrV_OL06kC&pg=PT35&dq=goleman+la+practica+de+la+inteligencia+emocional+competencias&hl=es-

[419&sa=X&ved=0ahUKEwjg--](http://books.google.com.pe/books?id=z1vrV_OL06kC&pg=PT35&dq=goleman+la+practica+de+la+inteligencia+emocional+competencias&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjg--)

[Lk5rRAhWCx5AKHWZ5CXkQ6AEIMjAC#v=onepage&q=goleman la practica de la inteligencia emocional competencias](http://books.google.com.pe/books?id=Lk5rRAhWCx5AKHWZ5CXkQ6AEIMjAC#v=onepage&q=goleman+la+practica+de+la+inteligencia+emocional+competencias)

Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: una revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 10(2), 105–122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf>

Gutiérrez, C. (2015). *La inteligencia emocional y el aprendizaje de la matemática de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa N° 1564 - Trujillo - 2015*. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/UCV/100/1/gutierrez_cc.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Ediciones Hill.

Higgins, E., Grant, H., & Shah, J. (1999). *Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences*. New York: Ediciones Foundation.

Hoff, D., & Mitchell, S. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652–665. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230910981107>

Inglés, J., Torrejosa, M., García, J., Martínez, M., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29–41. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657003.pdf>

- Iñaki, P., & Oñate, A. (2007). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. *Sociedad Española de Medicina*, 1(2), 1–15. Recuperado de http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia Y Salud*, 2(1), 2–14. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar Colegio San José. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69–78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318693004.pdf>
- Mateo, L. (2010). La violencia escolar entre iguales en Educación Primaria. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 1(7), 1–10. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7025.pdf>
- Matineaud, S., & Engelhartn, D. (1996). *Test de Inteligencia Emocional*. Madrid: Ediciones M.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. Recuperado de http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych3131_summer2015/documents/13.2_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf
- Mayer, J., & Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?. *Educational Psychology Review*, 12(1), 163- 183. Recuperado de

<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1009093231445>

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232–242. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2001MSCSAEmotionsArticle.pdf

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. . (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 1-19. Recuperado de http://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517. Recuperado de <http://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Mckinney, J., Fitzgerald, H., & Strommen, E. (1992). *Psicología del desarrollo de la edad adolescente*. Michigan: Ediciones E.Moderno.

Mehrabian, A. (1996). Pleasure-arousal-dominance: A general framework for describing and measuring individual differences in Temperament. *Current Psychology, 14*(4), 261–292. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02686918>

Mejía, J. J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Educación Científica Y Tecnológica, 3*(17), 10–32. Recuperado de <http://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-770.pdf>

Melendo, M. (1985). *Comunicación e integración personal*. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=fAu_67qhTSIC&pg=PA103&lpg=PA103&dq=honradez+emocional&source=bl&ots=vAhf9u6IJW&sig=GkLruoNF_Rb-QFTF-msyDLm0s_c&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj19ZyA-

6jRAhVCPCYKHRo1AMkQ6AEIWzAN#v=onepage&q&f=false

- Mendoza, O. (2012, 06 de junio).;No más bullying!. *El Rincón Teológico*. Recuperado de <http://escritoresadventistas.blogspot.pe/2012/06/el-rincon-teologico-no-mas-bullying.html>
- Merayo, M. del M. (2013). *Acoso Escolar: Guía para Padres y Madres*. Recuperado de [http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia acoso escolar CEAPA.pdf](http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia%20acoso%20escolar%20CEAPA.pdf)
- Mollá, L., Prado, V., & Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida Y Salud*, 8(2), 131–149. Recuperado de <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/viewFile/123/133>
- Montañés, M., Bartolomé, R., Parra, M., & Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, (24), 1–13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282831>
- Morales, H., & Pindo, M. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>
- Musri, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. (Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica Intercontinental de Paraguay). Recuperado de [http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis Completa SILVIA MUSRI.pdf](http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf)
- Oliveros, M., & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Pediátrica Del Perú*, 60(3), 150–155. Recuperado de

<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rpp/v60n3/pdf/a03v60n3.pdf>

- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y., & Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales del Perú. *Revista Pediatría Del Perú*, 62(2), 68–78. Recuperado de [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/hai8s89ndle/123456789/1300/2009_Oliveros_Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/hai8s89ndle/123456789/1300/2009_Oliveros_Intimidación%20en%20colegios%20estatales%20de%20secundaria%20del%20Perú.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. *Revista Del Centro de Investigación Para La Mejora de La Salud*, 1(2), 3–31. Recuperado de [http://www.observatorioperu.com/textos_2011/240111/acoso escolar_ hechos y medidas para su prevencion.pdf](http://www.observatorioperu.com/textos_2011/240111/acoso_escolar_hechos_y_medidas_para_su_prevenion.pdf)
- Oñedera, A. (2008). Concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. *Revista de Bullying*, 2(1), 1–51. Recuperado de [www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales docentes curso verano 2008/1. Bullying aproximacion al fenomeno Onederra.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales_docentes_curso_verano_2008/1_Bullying_aproximacion_al_fenomeno_Onederra.pdf)
- Ortega, S. (2012). *Prevenir el bullying fomentando la empatía y la conducta pro-social. Repositorio digital Re-Unir*. (Tesis de licenciatura, Universidad Internacional de La Rioja). Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/459/Ortega.Susana.pdf?sequence=1>
- Palacios, E., Ramos, E., Luzón, J., & Recio, P. (2011). Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza. *Ministerio de Sanidad, Política Social E Igualdad*, 1(1), 124. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/47737780_1122011112236.pdf
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). Desarrollo humano. *Graw Hill Education*, 7(9), 46–89. Recuperado de <http://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292->

desarrollo-humano-papalia.pdf

- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L., & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “ Bullying ” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales de La Niñez Y de La Juventud*, 6(1), 295–317. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v6n1/v6n1a10.pdf>
- Pariona, E. (2012). *Asociación entre las relaciones familiares y violencia escolar en niños de 9 a 12 años en un instituto educativo del distrito de villa maria del triunfo*. (Tesis de licenciatura, Escuela de enfermería Padre Luis Tezza afiliada a la Universidad Ricardo Palma). Recuperado de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/254/1/elizabeth_p.pdf
- Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. (Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/9776>
- Pérez, V. (2011). Percepción de Gravedad , Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico , Verbal y Relacional en Profesores de 5 ° a 8 °. *PSYKHE*, 20(2), 25–37. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art03.pdf>
- Pérez, V., Díaz, A., & Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Revista Psicothema*, 17(1), 37–42. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3061.pdf>
- Pereznieto, P., Harper, C., Clench, B., & Coarasa, J. (2010). The economic impact of school violence: A report for Plan International. *Overseas Development Institute*, 8(6), 2–101. Recuperado de <http://www.ungei.org/files/violence.pdf>
- Pineda, Á. (2016). *Incidencia del acoso escolar en la Inteligencia Emocional de los estudiantes, comprendidos en edades de 10 a 14 años, en la escuela de Educación*

General Básica “IV Centenario”, periodo 2015-2016. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja). Recuperado de [http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/17401/1/INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL--CARLOS PINEDA RODRIGUEZ.pdf](http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/17401/1/INCIDENCIA_DEL_ACOSO_ESCOLAR_EN_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL--CARLOS_PINEDA_RODRIGUEZ.pdf)

Polo, M. I., León, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2015). Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, *14*(3), 117–128. Recuperado de <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.aspd>

Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psyche*, *20*(2), 39–52. Recuperado de <http://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>

Puga, L. (2008). *Relaciones interpersonales en un grupo de niños que reciben castigo físico y emocional.* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/398?show=full>

Quiroz, N. (2004). *La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial.* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/tesis/tesis_nieves.pdf

Quispe, I. (2012). *Inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de una institución educativa policial y una estatal del distrito callao.* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola). Recuperado de [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1280/1/2012_Quispe_Inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de una institución educativa policial y una estata](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1280/1/2012_Quispe_Inteligencia_emocional_en_alumnos_de_sexto_grado_de_una_instituci%3Fon_educativa_policial_y_una_estata)

del distrito Callao.pdf

- Ramiro, A., Oriol, J., Sarrión, G., Carles, C., Peinado, S., & Ganges, S. (2014). Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia. *Salud Y Educación de La Emoción y la Razón*, 1(2), 5-18. Recuperado de http://www.associacioseer.org/pdf/2014_Bullying_Promoción_del_bienestar.pdf
- Riquelme, M. (2005). *Adolescentes infractores de ley y la relación con el consumo de drogas*. (Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1453/ttraso136.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *Revista Internacional de Psicología Y Terapia Psicológica*, 12(3), 389–403. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren abuso de los 4 a los 16 años*. Recuperado de [http://books.google.com.pe/books?id=x5Y8AgAACAAJ&dq=Rodríguez+\(2004\).+Guerra+de+aulas&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjE-frOoOHRAhXDFpAKHV_3Ch4Q6AEIGTAA](http://books.google.com.pe/books?id=x5Y8AgAACAAJ&dq=Rodríguez+(2004).+Guerra+de+aulas&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjE-frOoOHRAhXDFpAKHV_3Ch4Q6AEIGTAA)
- Rodríguez, P. (2016). *En la piel del otro: la empatía como prevención del acoso escolar*. *Repositorio digital Re-Unir*. (Tesis de maestría, Universidad Internacional da la Rioja). Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3602>
- Rovira, F. (1998). Com Saber si Un és Emocionalment Intel.ligent?. *ALOMA*, 34(2), 57-68. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/89985>

- Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primera. *Educación*, 18(1), 345–368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf>
- Salguero, J. M., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia : El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143–152. Recuperado de <http://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feeling. *ELSEVIER*, 4(3), 197-208. Recuperado de [http://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](http://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub217_Brenner_Salovey_1997.pdf
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=vTN2AQAACAAJ&dq=serrano+2006+Acoso+y+violencia+en+la+escuela:+cómo+detectar,+prevenir+y+resolver+el+bullying&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi03ae1gOHRAhWBhJAKHUiSCvsQ6AEIGTAA>
- Serrano, C. (2009). Otras formas de entender el desarrollo psíquico de las mujeres. Cuestionamiento “del masoquismo femenino.” *Revista Electrónica de Psicoterapia*, 3(3), 638–655. Recuperado de http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V3N3_2009/10_C_Serrano_Cuestionamiento-Masoquismo-Femenino_CeIR_V3N3.pdf

Silva, A. (2010). El mundo relacional de la cibersociedad. *Estudios Culturales*, 3(5), 89–106.

Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739976&info=resumen&idioma=SPA>,

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739976&info=resumen&idioma=ENG>

%5Cn<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3739976.pdf>%5Cn<http://dialnet.unirioja>.

e

Sydney, N., Ebeh, R., Nwankwo, B., & Agu, S. (2014). Influence of Emotional Intelligence

and Gender on Job Performance and Job Satisfaction among Local Government

Employees. *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 2(4), 86–89. Recuperado

de <http://doi.org/10.12691/rpbs-2-4-2>

Torres, A., Lemos, S., & Herrero, J. (2013). Violencia Hacia La Mujer: Características

Psicológicas Y De Personalidad De Los Hombres Que Maltratan a Su Pareja. *Anales de*

Psicología, 29(0212–9728), 9–18p. Recuperado de

http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n1/psico_clinica2.pdf

Trebolle, J. (1994). Violencia y pacifismo en el Antiguo Testamento. *Espacio, Tiempo Y*

Forma, 2(7), 383–399. Recuperado de

revistas.uned.es/index.php/ETFII/article/download/4248/4087

Trivers, R. (2014). *La insensatez de los necios*. Recuperado de [http://evolucionismo-](http://evolucionismo-saludmental.com/evo4.pdf)

[saludmental.com/evo4.pdf](http://evolucionismo-saludmental.com/evo4.pdf)

Ucañan, J. (2014). Propiedades Psicométricas del Autotest Cisneros de Acoso Escolar en

adolescentes del Valle Chicama. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología*,

JANG, 3(1), 1–132. Recuperado de

http://ucvvirtual.edu.pe/contenido_web/Docs_Adic/20141022_REV_INV_EST_PSICO_

2014-I-2_F.pdf

- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. (Tesis de doctorado, Universidad de Granada). Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>
- Valero, L. (2011). Causas de la agresividad del Bullying. *Psicología Al Día*, 1(1), 1–13. Recuperado de <http://www.actualpsico.com/causas-de-la-agresividad-en-bullying/>
- Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS*, 3(1), 7–17.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones EOS.
- Vaquero, M. (2010). *Materiales para la convivencia escolar*. Recuperado de <http://convivencia.wordpress.com/2010/05/04/cuestionario-para-alumnado-cisneros-sobre-maltrato-escolar/>
- Villacorta, E. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Cien Des*, 12(1), 41–56. Recuperado de http://www.uap.edu.pe/Investigaciones/Esp/Revista_12_Esp_04.pdf
- Villanueva, L., Górriz, A., & Adrián, J. (2008). El acoso escolar y el autoconcepto de agresores, defensores de la víctima y público implicado. *Psicología de La Educación*, 2(1), 169–176. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_169-176.pdf
- White, E. (1961). *El camino a Cristo*. Buenos Aires: Asociación. Casa Editora Sudamericana.

- White, E. (1970). *Conflicto y valor*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1971). *Consejo Para los Maestros*. Recuperado de [http://media2.egwwritings.org/swf/es_CM\(CT\)/files/assets/downloads/es_CM\(CT\).pdf](http://media2.egwwritings.org/swf/es_CM(CT)/files/assets/downloads/es_CM(CT).pdf)
- White, E. (2001). *Vida de Jesús*. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=i4fPJ3f0aNkC&pg=PA28&lpg=PA28&dq=escuchaban+a+Jesus+White&source=bl&ots=8FGGeEH26cc&sig=Jj0nkhnQnFazzmrIwcW6GZEBmXM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiNwq6bo-PRAhWEDpAKHXhbCLsQ6AEIHjAB#v=onepage&q=escuchaban a Jesus White&f=false>
- White, E. (2004). *La educación*. Recuperado de <http://www.iasdsanjudas.com/documentos/Libros-EP/Laeducacion.pdf>
- White, E. (2008). *Historia de los patriarcas y profetas*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Recuperado de <http://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Yoney, T. (2001). Emotional Intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14(1), 47–52. Recuperado de <http://e-dergi.marmara.edu.tr/marumj/article/view/5000182622/5000161575>
- White, E. (2004). *La educación*. Recuperado de <http://www.iasdsanjudas.com/documentos/Libros-EP/Laeducacion.pdf>
- White, E. (2008). *Historia de los patriarcas y profetas* (Asociación). Buenos Aires.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Recuperado de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Yoney, T. (2001). Emotional Intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14(1), 47–52.

Recuperado

de

[http://e-](http://e-dergi.marmara.edu.tr/marumj/article/view/5000182622/5000161575)

[dergi.marmara.edu.tr/marumj/article/view/5000182622/5000161575](http://e-dergi.marmara.edu.tr/marumj/article/view/5000182622/5000161575)

Anexos

Anexo 1. Fiabilidad de la Escala de Inteligencia Emocional *The Trait Meta- Mood Scale* (TMMS-24)

La fiabilidad global del cuestionario y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Se puede observar en la tabla 10 que la consistencia interna global de TMMS-24 en la muestra estudiada es de 0.884 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. Del mismo modo, en relación a las dimensiones, se aprecia que obtienen un coeficiente Alpha de Cronbach de nivel elevado.

Tabla 16

Estimaciones de consistencia interna del cuestionario TMMS-24.

Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Atención	8	.884
Claridad	8	.883
Regulación	8	.897
Inteligencia emocional escala global	24	.884

Anexo 2. Fiabilidad del cuestionario de acoso escolar Autotest de Cisnero

La fiabilidad global del cuestionario y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Se puede observar en la tabla 11 que la consistencia interna global en la muestra estudiada es de .941 que puede ser valorado como un indicador elevado de fiabilidad. En relación a las dimensiones, se percibe que obtienen el coeficiente Alpha de Cronbach mayor a ,6 lo que significa que la prueba presenta un elevado nivel de fiabilidad.

Tabla 17

Estimados de consistencia del cuestionario Auto-test de Cisneros de acoso escolar 2005

Sub Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Desprecio-Ridiculización	12	.872
Coacción	4	.758
Restricción de la comunicación	5	.646
Agresiones	8	.749
Intimidación amenazas	9	.849
Exclusión y bloqueo social	5	.694
Hostigamiento verbal	6	.764
Robos	4	.637
<i>Bullying</i>	50	.941

Anexo 3. Validez de la escala de inteligencia emocional *The Trait Meta- Mood Scale* (TMMS-24)

En la tabla 11 se presenta los resultados de la validez de constructo por el método de análisis sub test- test que se expresa a través de los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r), los datos obtenidos son significativos. Los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los componentes del constructo y el constructo en su globalidad son elevados; estos datos confirman la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 18

Correlaciones sub test-test para la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Sub test	Test	
	R	P
Atención	.769	.000
Claridad	.875	.000
Regulación	.842	.000

**La correlación es significativa al nivel 0.01

Anexo 4. Validez del Cuestionario Autotest de Acoso Escolar de Cisneros

En la tabla 12 se presenta los resultados de la validez de constructo de Autotest de Cisneros, para tal efecto se aplica el método de análisis sub test- test que se expresa a través de los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r). Se evidencia que los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los componentes del constructo y el constructo en su globalidad son elevados y significativos; estos datos corroboran la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 19

Correlaciones sub test- test del Cuestionario Auto-test de Cisneros de Acoso Escolar 2005.

Sub test	Test	
	R	P
Desprecio-ridiculización	.910	.000
Coacción	.654	.000
Restricción comunicación	.611	.000
Agresiones	.836	.000
Intimidación- amenazas	.741	.000
Exclusión y bloqueo social	.707	.000
Hostigamiento verbal	.824	.000
Robos	.696	.000

**La correlación es significativa en el nivel 0.01

Anexo 5. Instrumento de aplicación para medir la inteligencia emocional

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.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni 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.						
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.						
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.						
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.						
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.						
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.						
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.						
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.						
9.	Tengo claros mis sentimientos.						
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.						
11.	Casi siempre sé cómo me siento.						
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.						
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.						
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.						
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.						
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.						
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.						
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.						
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.						
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.						

21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.						
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.						
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.						
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.						

Anexo 6. Instrumento de aplicación para medir el *bullying*

AUTOTEST DE CISNEROS

Este cuestionario busca identificar características del comportamiento escolar, como parte de un trabajo de investigación académica. Tu participación es voluntaria y al contestar estas preguntas das tu consentimiento de participación. Responde de manera sincera, tomando en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas.

DATOS	EDAD	GÉNERO		RELIGIÓN		LUGAR DE PROCEDENCIA	AÑO Y SECCIÓN
		F	M	Católico : Adventista: Evangélico:	Bautista: Otro :	Costa: Sierra: Selva:	

Indicaciones: Lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones e indica cuán a menudo le sucede lo que allí describe.

Nº	SEÑALA CON QUE FRECUENCIA SE PRODUCEN ESTOS COMPORTAMIENTOS EN EL COLEGIO	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1	En el colegio mis compañeros evitan hablarme.			
2	Me ignoran, me hacen la ley del hielo.			
3	Me ponen en ridículo ante los demás.			
4	Me impiden hablar.			
5	Me impiden jugar con ellos.			
6	Me llaman por apodos.			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero.			
8	Me obligan a hacer cosas que están mal.			
9	Me tienen bronca o me agarran de punto.			
10	Me impiden participar, me excluyen.			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas.			
12	Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal.			
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero.			
14	Rompen mis cosas a propósito.			
15	Me esconden mis cosas.			
16	Roban mis cosas.			
17	Les dicen a otros que no estén conmigo o que			

	no me hablen.			
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo.			
19	Me insultan.			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí.			
21	Evitan que hable o me relacione con otros.			
22	Me impiden que juegue con otros.			
23	Me pegan, me dan cocachos, puñetazos, patadas...			
24	Me gritan.			
25	Me acusan de cosas que no he dicho ni echo.			
26	Me critican por todo lo que hago.			
27	Se ríen de mi cuando me equivoco.			
28	Me amenazan con pegarme.			
29	Me pegan con objetos.			
30	Cambian el significado de lo que digo.			
31	Me molestan para hacerme llorar.			
32	Me imitan para burlarse de mí.			
33	Me molestan por mi forma de ser.			
34	Me molestan por mi forma de hablar.			
35	Me molestan por ser diferentes.			
36	Se burlan de mi apariencia física.			
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí.			
38	Procuran que les caiga mal a otros.			
39	Me amenazan.			
40	Me esperan a la salida para molestarme.			
41	Me hacen gestos para darme miedo.			
42	Me envían mensajes para amenazarme.			
43	Me sacuden o empujan para intimidarme.			
44	Se portan cruelmente conmigo.			
45	Intentan que me castiguen.			
46	Me desprecian.			
47	Me amenazan con armas.			
48	Amenazan con dañar a mi familia.			
49	Intentan perjudicarme en todo.			
50	Me odian sin razón.			