



**Autónoma**  
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

“ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN VILLA EL SALVADOR CON ALTO Y  
BAJO NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL”

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**AUTOR**

DAYANE YERALDINE HERNÁNDEZ TÁVARA

**ASESOR**

DR. JUAN JOSÉ KANEKO AGUILAR

**LIMA, PERÚ, MARZO DE 2019**

## **DEDICATORIA**

A mi madre María Socorro por sus enseñanzas y consejos, a mi padre Orlando por acompañarme en este camino académico.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la persona más importante de mi vida, mi madre, quien fue más que palabras y fue un ejemplo de constancia, así como entrega en cada meta propuesta.

A mi familia por depositar su confianza y ser una fuente de motivación en cada momento. Orlando, Jonathan, Alex, Sacha y Aron.

A Betzy, aquella persona que dejó muy pronto nuestras vidas, pero fue un ejemplo de amor, lucha y altruismo.

A mis mejores amigas Wendy, Luisa y Fiorella, quienes fueron de apoyo e hicieron más ameno el camino a la realización de esta investigación.

A aquellos amigos que conocí durante la carrera y se convirtieron en una fuente de enseñanza, un motivo para compartir lindos momentos y motivación para seguir aprendiendo. Miguel, Alonso, Katty, Gelin, Diana y Sofía.

## RESUMEN

Se estableció si existe diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional. Su método fue de tipo comparativo-correlacional con un diseño no experimental-transversal. Su muestra estuvo compuesta por 300 estudiantes de nivel secundaria en donde el 50.0% son de género femenino y 50.0% de género masculino; además, las edades están comprendidas entre 12 a 16 años. Se aplicó el Auto test de Cisneros de Acoso escolar de Piñuel y Oñate (2005) y el Inventario de inteligencia emocional NA abreviado de Bar On. Se halló que en cuanto al acoso escolar el 25.3% es muy bajo, el 21.0% es bajo, el 19.3% es moderado, el 20.7% es alto y el 13.7% es muy alto; se halló que existen diferencias estadísticamente significativas en función al género, en función a la edad, en función al año de estudio; así mismo en cuanto a la inteligencia emocional el 25.7% es muy bajo, el 19.7% es bajo, el 20.0% es moderado, el 20.0% es alto y el 14.7% es muy alto; se halló que en cuanto a la inteligencia emocional existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en función al género y edad, sin embargo, no se halló diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) en función al año de estudio; así mismo se halló que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) en el nivel de acoso escolar al comparar el grupo con alto y bajo nivel de inteligencia emocional. Se concluyó que los estudiantes con bajo nivel de inteligencia emocional no necesariamente tienen alto nivel de acoso escolar.

**Palabras clave:** Acoso escolar, inteligencia emocional, escolares.

## ABSTRACT

It was established if there are statistically significant differences in bullying in high school students of an educational institution in Villa El Salvador with high and low emotional intelligence. His method was comparative-correlational with a non-experimental-transversal design. His sample consisted of 300 secondary school students where 50.0% are female and 50.0% male, in addition the ages are between 12 and 16 years. The Cisneros Self-Test of Bullying of Piñuel and Oñate (2005) and the shortened Emotional Intelligence Inventory of Bar On were applied. It was found that 25.3% of school bullying is very low, 21.0% is low, 19.3% is moderate, 20.7% is high and 13.7% is very high; It was found that there are statistically significant differences according to gender, according to age, according to the year of study; Likewise, in terms of emotional intelligence, 25.7% is very low, 19.7% is low, 20.0% is moderate, 20.0% is high and 14.7% is very high; It was found that in terms of emotional intelligence there are statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) according to gender and age, however, no statistically significant differences were found ( $p > 0.05$ ) depending on the year of study; It was also found that there are no statistically significant differences ( $p > 0.05$ ) in the level of school bullying when comparing the group with high and low level of emotional intelligence. It was concluded that students with low levels of emotional intelligence do not necessarily have a high level of bullying.

**Keywords:** Bullying, emotional intelligence, school children.

## RESUMO

Foi estabelecido se existem diferenças estatisticamente significativas no bullying em estudantes do ensino médio de uma instituição educacional em Villa El Salvador com alta e baixa inteligência emocional. Seu método foi comparativo-correlacional com um desenho não-experimental-transversal. Sua amostra foi composta por 300 alunos do ensino médio, onde 50,0% são do sexo feminino e 50,0% do sexo masculino, além de idades entre 12 e 16 anos. O auto-teste de Cisneros de bullying de Piñuel e Oñate (2005) e o encurtado Inventário de Inteligência Emocional de Bar On foram aplicados. Verificou-se que 25,3% do bullying escolar é muito baixo, 21,0% é baixo, 19,3% é moderado, 20,7% é alto e 13,7% é muito alto; Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significantes de acordo com o gênero, segundo a idade, segundo o ano de estudo; Da mesma forma, em termos de inteligência emocional, 25,7% é muito baixa, 19,7% é baixa, 20,0% é moderada, 20,0% é alta e 14,7% é muito alta; Constatou-se que, em termos de inteligência emocional, existem diferenças estatisticamente significantes ( $p < 0,05$ ) segundo sexo e idade, entretanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes ( $p > 0,05$ ) dependendo do ano de estudo; Verificou-se também que não há diferenças estatisticamente significantes ( $p > 0,05$ ) no nível de bullying escolar quando se compara o grupo com alto e baixo nível de inteligência emocional. Concluiu-se que os estudantes com baixos níveis de inteligência emocional não têm necessariamente um alto nível de bullying.

**Palavras-chave:** Intimidação, inteligência emocional, escolares.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

### **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1.1. Situación problemática.....	2
1.2. Formulación del problema.....	4
1.2.1. Problema principal.....	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. Objetivos.....	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Justificación de la investigación.....	5
1.5. Limitaciones de la investigación.....	6

### **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1. Antecedentes de la investigación.....	8
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	8
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	9
2.2. Bases teóricas – científicas.....	12
2.2.1. Acoso escolar.....	12

2.2.1.1. Aproximación conceptual del acoso escolar.....	12
2.2.1.2. Modelo explicativos del acoso escolar.....	15
2.2.1.3. Factores que incrementan el acoso escolar.....	20
2.2.1.4. Características de los involucrados en el acoso escolar.....	23
2.2.1.5. Consecuencias negativas del acoso escolar.....	28
2.2.2. Inteligencia emocional.....	32
2.2.2.1. Aproximación conceptual de la inteligencia emocional.....	32
2.2.2.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.....	35
2.2.2.3. Importancia de la inteligencia emocional.....	40
2.3. Definición de términos básicos.....	42

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

3.1. Tipo y diseño de investigación.....	44
3.1.1. Tipo de investigación.....	44
3.1.2. Diseño de investigación.....	44
3.2. Población y muestra.....	44
3.3. Hipótesis.....	46
3.3.1. Hipótesis general.....	46
3.3.2. Hipótesis específicas.....	46
3.4. Variables.....	47
3.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	49
3.6. Procedimiento de análisis estadístico de los datos.....	66
3.7. Procedimiento de análisis estadístico de datos.....	66



## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

4.1. Características sociodemográficas de la muestra.....	68
4.2. Análisis de la variable: acoso escolar .....	69
4.2.1. Descripción del acoso escolar.....	69
4.2.2. Comparación del acoso escolar en función al género, edad y año de estudio .....	70
4.3. Análisis de la variable: Inteligencia emocional.....	73
4.3.1. Descripción de la inteligencia emocional.....	73
4.3.2. Comparación de la inteligencia emocional en función al género, edad y año de estudio.....	75
4.4. Contrastación de hipótesis .....	78
4.4.1. Hipótesis general.....	78
4.4.2. Hipótesis específica.....	79

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1. Discusión.....	83
5.2. Conclusiones .....	86
5.3. Recomendaciones.....	88

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la muestra en función al año de estudio	45
Tabla 2	Operacionalización de las variables	48
Tabla 3	Distribución de los ítems en el acoso escolar	50
Tabla 4	Confiabilidad por consistencia interna del acoso escolar	51
Tabla 5	Correlación ítem – sub escala de la dimensión desprecio - ridiculización	51
Tabla 6	Correlación ítem – sub escala de la dimensión coacción	52
Tabla 7	Correlación ítem – sub escala de la dimensión restricción	52
Tabla 8	Correlación ítem – sub escala de la dimensión agresiones	53
Tabla 9	Correlación ítem – sub escala de la dimensión Intimidación - amenazas	53
Tabla 10	Correlación ítem – sub escala de la dimensión exclusión - bloqueo social	54
Tabla 11	Correlación ítem – sub escala de la dimensión hostigamiento verbal	54
Tabla 12	Correlación ítem – sub escala de la dimensión robos	55
Tabla 13	Correlación ítem – escala acoso escolar	55
Tabla 14	Validez de contenido del acoso escolar	56
Tabla 15	Normas percentiles del acoso escolar	58
Tabla 16	Confiabilidad por consistencia interna de la inteligencia emocional	60
Tabla 17	Correlación ítem – sub escala de la dimensión intrapersonal	60
Tabla 18	Correlación ítem – sub escala de la dimensión interpersonal	61
Tabla 19	Correlación ítem – sub escala de la dimensión adaptabilidad	61
Tabla 20	Correlación ítem – sub escala de la dimensión manejo del estrés	62
Tabla 21	Correlación ítem – sub escala de la dimensión estado de animo	62
Tabla 22	Correlación ítem – test de la inteligencia emocional	63
Tabla 23	Validez de contenido de la inteligencia emocional	64
Tabla 24	Validez de contenido de la inteligencia emocional	65
Tabla 25	Características sociodemográficas de la muestra	68

Tabla 26	Estadísticos descriptivos del acoso escolar y sus dimensiones	69
Tabla 27	Niveles del acoso escolar y sus dimensiones	70
Tabla 28	Análisis de bondad de ajuste del acoso escolar y sus dimensiones	70
Tabla 29	Comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función al género	71
Tabla 30	Comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función a la edad	72
Tabla 31	Comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función al año de estudio	73
Tabla 32	Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional	74
Tabla 33	Niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones	74
Tabla 34	Análisis de bondad de ajuste para la inteligencia emocional	75
Tabla 35	Comparación de la inteligencia emocional en función al género	75
Tabla 36	Comparación de la inteligencia emocional en función a la edad	76
Tabla 37	Comparación de la inteligencia emocional en función al año de estudio	77
Tabla 38	Comparación del acoso escolar en función del nivel de inteligencia emocional	78
Tabla 39	Comparación de las dimensiones del acoso escolar en función del nivel de inteligencia emocional	79

## INTRODUCCIÓN

El acoso escolar constituye uno de los problemas de violencia en el contexto educativo más resaltantes, ello no solo ocurre en la actualidad, sino que resulta un problema de muchos años, solo que la evidencia y reportes publicados en la literatura científica permiten comprender su magnitud. El acoso escolar constituye el empleo de fuerza física hacia otros individuos dentro de un contexto escolar con la intención de perjudicarlo y mantener una condición de poder sobre él, generando secuelas emocionales perjudiciales como la ansiedad, miedo a espacios escolares, inseguridad, depresión, ideación suicida, etc.

Así mismo, la ausencia de evidencia sólida del grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el nivel de acoso escolar, genera un déficit que no permite la elaboración de programas efectivos para el manejo de esta problemática en las instituciones educativas, por lo que resulta pertinente ejecutar en qué medida existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de acoso escolar en función al nivel de inteligencia emocional, por ello el presente estudio tuvo como objetivo Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alta y baja inteligencia emocional.

En el capítulo uno se describe el planteamiento del problema, en donde la situación problemática brinda una mirada breve y concisa del acoso escolar e inteligencia emocional a nivel mundial y nacional, justificando así la formulación del problema, los objetivos son aquellos pasos que se emplearon para responder a la formulación del problema, se continuo con la justificación e importancia del estudio y las limitaciones.

En el capítulo dos se presenta el marco teórico en donde los antecedentes internacionales y nacionales brindan una perspectiva mundial y nacional de los estudios realizados sobre la temática, luego en las bases teóricas y científicas se realizó una revisión sistemática de los puntos más importantes para comprender mejor a nivel conceptual las variables estudiadas, finalizando con la definición de términos básicos.

En el capítulo tres, se presenta el método en donde el tipo y diseño de investigación enmarcan los pasos para la realización del estudio, después la población y muestra para especificar el tipo de características de los individuos en donde se podrán analizar los

resultados, las hipótesis de estudio (Hipótesis general y específica), las variables, las técnicas e instrumentos de medición, el procedimiento de ejecución para la recolección de datos y el análisis estadístico de los datos que se realizó.

En el capítulo cuatro se presenta los resultados de la investigación en donde se describe las características sociodemográficas de la muestra, los estadísticos descriptivos del acoso escolar y la inteligencia emocional, la comparación en función a las variables sociodemográficas y la contrastación de las hipótesis para conocer si el grupo de adolescentes con bajo nivel de inteligencia emocional presenta mayor nivel de acoso escolar.

En el capítulo cinco se presenta la discusión en donde se comparan los resultados con las investigaciones previas, las conclusiones de la investigación y las recomendaciones del estudio que se desea, empleen futuros investigadores. Finalmente, el estudio no encontró que existían diferencias estadísticamente significativas al comparar el nivel de acoso escolar en dos grupos con alto y bajo nivel de inteligencia emocional, aportando de esta forma una evidencia de que tener un bajo nivel de inteligencia emocional, no involucraría necesariamente percibir mayor acoso escolar. De esta forma, la investigación aportó evidencias en cuanto a las propiedades psicométricas de los instrumentos (Validez de contenido y confiabilidad por consistencia interna) y evidencias de las diferencias al comparar el acoso escolar en dos grupos con alto y bajo nivel de inteligencia emocional.

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## 1.1. Situación problemática

La actividad de los adolescentes en el ámbito escolar muchas veces se encuentra rodeado por sucesos de comportamientos agresivos, hostiles, dominantes, humillaciones, entre otros; es así que, se pueden distinguir a tres agentes, la víctima, el agresor y los observadores pasivos; el acoso escolar es un problema que ha estado presente hace mucho tiempo, solo que en la actualidad la proliferación de estudios ha brindado un amplio panorama de esta problemática (Arango, 2014). Las instituciones educativas muchas veces no poseen las estrategias suficientes para hacer frente a los problemas relacionados a la violencia en las aulas de clase, dejando pasar desapercibido las humillaciones y amedrentamientos de ellos. Ante este tipo de situaciones es usual que aparezcan contextos de hostilidad para algunos estudiantes, apareciendo en contexto los agresores quienes, a través de humillaciones, agresividad física, apropiación de objetos y amenazas ejercidas hacia una víctima tendrá como consecuencia alteraciones emocionales perjudiciales (Quispe, 2015)

A nivel mundial alrededor de 150 millones de adolescentes con edades comprendidas entre 13 a 15 años de edad han sufrido acoso escolar en su centro de estudio (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2017), esto genera sufrimiento emocional, pérdida del disfrute por las actividades académicas, incremento del estrés, depresión e inclusión, ideación suicida ya que el sometimiento sería tan abrumador para el adolescente (Hernando, 2018); es así que Vanega-Romero, Sosa-Correa y Ricardo-Ayuso (2018), tras analizar a 1050 estudiantes de 12 a 16 años de edad en México, identificaron que el 43.0% ejercían acoso sobre otros, de ellos el 51.0% tenían elevados niveles de ira, esto por la falta de estrategias en los centros educativos para intervenir sobre la violencia ejercida de un compañero a otro; esto trae consigo consecuencias negativas, ya que el 44.0% de los estudiantes que padecieron acoso escolar tienen marcados síntomas de depresión. En España, los intentos por reducir el acoso escolar no han resultado del todo efectivos, aún sigue existiendo violencia entre compañeros, humillaciones, sometimientos, empleándose con alta frecuencia medios virtuales (Rodríguez y Gallego, 2018), en Tudela (España), un estudiante de cada diez sufre acoso escolar (Ciria, 2018); además, es necesario afirmar que en América latina existe una mayor evidencia de la prevalencia del acoso escolar, a comparación de años pasados; sin embargo, existe un déficit en las variables asociadas a ella, para Rodríguez-Hidalgo, Alcívar y Herrera-López (2018), en Ecuador hay una deficiencia de estudios que

aporten evidencia sobre las variables sociodemográficas que generan tal discriminación entre escolares e incrementa la probabilidad de acoso escolar, ello genera un vacío teórico que retrasa el desarrollo de programas que reduzcan esta problemática, esto es traducido en los elevados niveles de acoso escolar en las escuelas y la respuesta tardía o nula por parte de las autoridades hasta que es demasiado tarde. Situación similar transcurre en Costa Rica, en donde Duran (2016), afirmó que la ausencia de reportes que vinculen a las variables que están presentes en los adolescentes con altos niveles de acoso escolar imposibilita tomar decisiones gubernamentales apropiadas para trabajar este problema.

En el Perú, el acoso escolar resulta uno de los principales problemas en el ámbito escolar (Calle, Matos y Orozco, 2016), a esto se le suma la poca capacidad de respuesta y el déficit de programas psicopedagógicos en las instituciones educativas (Figueroa, 2017), el acoso escolar deja principalmente secuelas psicológicas en la víctima, quien comienza a tener problemas referentes al aspecto emocional (Chávez, 2017); en este sentido, existen reportes que describen la magnitud de este problema en las instituciones educativas en nuestro contexto, es así que Nuñez (2018), analizó a un grupo de estudiantes de secundaria, donde identificó que el 18.4% ejerce acoso escolar; así mismo, Rivera (2017), hallaría en un grupo de estudiantes del distrito de los Olivos que el 18.9% de ellos ejerce comportamientos de acoso escolar.

Cabe resaltar que existe evidencia en la literatura para manifestar que la inteligencia emocional ejerce cierta influencia en el nivel de acoso escolar en los estudiantes; sin embargo, esta no queda del todo claro, habiéndose hallado estudios correlacionales en donde la relación tiende a ser negativa y en ocasiones nula (Quiñones, 2017; Figueroa, 2017), es por ello que se resalta la importancia de cubrir este déficit metodológico y realizan estudios comparativos en donde se contraste el nivel de acoso escolar que presentan los adolescentes con alto y bajo nivel de inteligencia emocional.

Todo lo mencionado resalta la importancia de analizar el acoso escolar en función al nivel de inteligencia emocional, ello sienta las bases para la formulación del siguiente problema.



## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema principal**

¿Qué diferencia existe al comparar el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional?

### **1.2.2. Problemas secundarios**

1. ¿Cuáles son los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador?
2. ¿Cuáles son los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador?
3. ¿Qué diferencia existe en el nivel del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio?
4. ¿Qué diferencia existe en el nivel de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio?
5. ¿Qué diferencia existe al comparar las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo general**

Establecer si existe diferencias estadísticamente significativas al comparar el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Identificar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador.
2. Identificar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador.
3. Comparar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio.
4. Comparar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio.
5. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional.

### **1.4. Justificación de la investigación**

El estudio presentó pertinencia de tipo teórica ya que el análisis de datos aportó datos actualizados y detallados sobre los niveles de acoso escolar e inteligencia emocional en los estudiantes de una institución educativa de Villa El Salvador; así mismo aportó los resultados de la comparación del acoso escolar en función al nivel de inteligencia emocional, ello contribuye para la realización de futuros estudios pudiendo ser de utilidad como antecedente.

El estudio presentó pertinencia de tipo metodológica ya que se revisaron las propiedades psicométricas del Auto test de Cisneros y el Inventario de inteligencia emocional NA abreviado, obteniendo validez de contenido por medio de la V de Aiken y confiabilidad por método de consistencia interna por el coeficiente alfa de cronbach.

Finalmente, el estudio presentó pertinencia de tipo práctica, puesto que los datos hallados, documentados y detallados ponen en evidencia los niveles del acoso escolar y la

inteligencia emocional en los estudiantes de nivel secundaria de la institución educativa estudiada, ello fundamenta la elaboración de programas que reduzcan los elementos que facilitan el surgimiento del acoso escolar, así como incrementar los factores que potencian la inteligencia emocional y sus componentes, siendo estas estrategias que trabajen las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo del estrés; además, el reporte puede ser empleado como antecedentes para futuras investigaciones en donde se replique o amplíen el análisis en otras poblaciones, posibilitando así la ampliación de los datos que evidencia y fortalezcan los hallados en el presente reporte.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

El estudio presentó limitaciones en cuanto a la generalización de los resultados, puesto que la cantidad de la muestra no alcanza a ser representativa para extrapolar los resultados a otros contextos; además, la selección de los participantes fue a través de un muestreo de tipo no probabilístico; por lo tanto, no se empleó la aleatorización de los sujetos, por lo que los datos hallados deben ser empleados con cuidado para el análisis del acoso escolar y la inteligencia emocional en dicha institución educativa.

Finalmente, el estudio presentó limitaciones en cuanto al acceso a estudios con el mismo planteamiento de las variables en el mismo marco metodológico, existiendo prioritariamente estudios correlacionales, por ello se empleó la tendencia numérica expresada en esos estudios para discutir los resultados que se identificaron en el estudio.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2.1. Antecedentes de la investigación**

### **2.1.1. Antecedentes internacionales**

Angione (2016) realizó una investigación con el objetivo de analizar en qué medida hay relación estadísticamente significativa entre el acoso escolar, la autoestima y la ansiedad en adolescentes en Buenos Aires (Argentina). Su método fue no experimental transversal y descriptivo – correlacional. Empleó una muestra de 292 adolescentes en donde el 47.9% fueron del género masculino y 33.9% de género femenino, cuyas edades se encontraban entre 14 a 16 años. Aplicó el Cuestionario Auto test Cisneros sobre violencia y acoso escolar de Piñuel y Oñate (2005), la Escala de autoestima de Rosenberg (1965) y el Inventario de ansiedad estado – rasgo de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970). Halló que en cuanto al acoso escolar en la dimensión desprecio y ridiculización el 33.9% es bajo, el 45.0% es medio y el 21.1% es alto; en la dimensión coacción, el 65.1% es medio y el 34.9% es alto; en la dimensión restricción y comunicación, el 37.7% es bajo, el 53.1% es medio y el 9.2% es alto. En la dimensión agresión, el 26.5% es bajo, el 60.5% medio y el 13.1% es alto; en la dimensión intimidación y amenazas, el 94.5% es medio y el 5.5% es alto; en la dimensión exclusión y bloqueo social, el 82.2% es medio y el 17.8% es alto; en la dimensión hostigamiento verbal, el 43.5% es bajo, el 35.3% es medio y el 21.2% es alto; finalmente, en la dimensión robos, el 40.4% es bajo, el 42.8% es medio y el 16.8% es alto. No halló diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar, autoestima y ansiedad en función al tipo de familia.

Fernández (2015) analizó los niveles del bullying y cyberbullying en adolescentes y jóvenes que de educación secundaria obligatoria en Cantabria (España). Su método fue no experimental de diseño descriptivo transversal. Empleó una muestra de 1322 individuos cuyas edades oscilaron entre 12 a 20 años de edad, siendo 673 de género femenino y 649 de género masculino. Aplicó el Test screening de Cyberbullying de Garaigordobil (2013). Halló que en cuanto a las víctimas el 42.5% reportó haber sufrido una o más conductas de acoso ejecutada por sus compañeros de aula, siendo igual esta percepción tanto para varones como para mujeres ( $H^2$  2.06;  $p > 0.05$ ); en cuanto a los agresores identificó que el 22.5% de los adolescentes manifestó haber agredido a otro compañero, mientras que en las mujeres solo fueron 39.5%, existiendo diferencias significativas en función al género ( $H^2$  5.25;  $p < 0.05$ ); en cuanto a las víctimas – agresores (aquellos que pasan de recibir agresión e infringirla), el

29.0% indicó haber pasado por acoso y luego acosar a otros compañeros; no encontró diferencias estadísticamente significativas en función al género ( $H^2$  0.29;  $p > 0.05$ ). Finalmente, en cuanto a los observadores halló que el 79.8% ha observado un acto de acoso escolar y no ha realizado ninguna acción para impedirlo.

Cerezo, Sánchez, Ruiz y Árense (2015) realizaron un estudio para analizar en qué medida el bullying en adolescentes se relaciona con el clima social y los estilos educativos parentales en Murcia (España). Su método fue no experimental descriptivo y cuantitativo – transversal. Emplearon una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre los 9 a 18 años, aplicaron el test Bull.S, la Escala de clima social escolar CES de Moos, la Escala de Clima social Familiar FES de Moos y la Escala de socialización parental en adolescencia ESPA 29 de Musitu y García (2001). Hallaron que el 8.1% de los adolescentes eran agresores, el 6.8% eran víctimas y el 1.3% eran víctimas-agresores; además, hallaron que el nivel de rechazo era mayor en los implicados en acciones de acoso escolar, el nivel de Clima social familiar en la dimensión desarrollo es más baja ( $p < .05$ ) en los escolares con acoso escolar, a diferencia de los no implicados.

Díaz (2015) analizó el grado de asociación estadística entre el acoso escolar, auto concepto, apoyo social y estrés auto percibido en adolescentes de Cuenca (España). Su método fue cuantitativo correlacional y descriptiva-transversal. Su muestra estuvo conformada por 161 adolescentes. Aplicó el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales M.I.A.P. de Ortega, Mora-Merchán y Mora (2005), la Escala de Estrés percibido PSS 14 de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), la escala multidimensional de Auto concepto de Musitu, García y Gutierrez (1994), y la Escala de Apoyo social MSPSS de Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988). Halló que el 39.7% ha sido intimidado alguna vez, el 7.5% ha maltratado a algún compañero; así mismo, halló que existe una relación estadísticamente significativa entre el acoso escolar y el auto concepto ( $r$  -.27;  $p < 0.05$ ), con el apoyo social percibido ( $r$  -.36;  $p < 0.05$ ); sin embargo, no se halló relación estadísticamente significativa entre el acoso y el estrés percibido ( $r$  .012;  $p > 0.05$ ).

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

Nuñez (2018) analizó en qué medida se dieron los niveles del acoso escolar en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria en una institución educativa en el distrito

de los Olivos. El método fue descriptivo correlacional y cuantitativo. Su muestra estuvo conformada por 141 estudiantes de nivel secundaria en donde 76 cursaban cuarto año y 65 quinto año de secundaria; además, 82 eran de género femenino y 59 de género masculino. Aplicó el Auto test de Cisneros Piñuel y Oñate (2005), y una ficha socio demográfica. Halló que a nivel general el 46.1% es bajo, el 35.5% es medio y el 18,4% es alto; en la dimensión desprecio – ridiculización, el 61.0% es bajo, el 25.5% es medio y el 13.5% es alto; en la dimensión coacción, el 75.2% bajo, el 12.1% es medio y el 12.8% es alto; en la dimensión restricción – comunicación, el 53.2% es bajo, el 37.6% es medio y el 9.2% es alto; en la dimensión agresiones, el 50.4% es bajo, el 35.5% es medio y el 14.2% es alto; en la dimensión intimidación y amenazas, el 65.2% es bajo, el 22.0% es medio y el 12.8% es alto; en la dimensión exclusión y bloqueo social, el 61.7% es bajo, el 31.2% es medio y el 7.1% es alto; en la dimensión hostigamiento verbal, 61.0% es bajo, el 24.1% es medio y el 14.9% es alto; en la dimensión robos, el 41.8% es bajo, el 27.0% es medio y el 31.2% es alto. Concluyó que existió un nivel principalmente medio de acoso escolar. Recomendó emplear estrategias vinculadas a los docentes para manejar esta problemática.

Pajuelo (2017) realizó una investigación para determinar en qué medida el acoso escolar se relaciona con la autoestima en alumnos de secundaria de una institución educativa pública en Chimbote. Su método fue cuantitativo no experimental y descriptivo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 355 con edades comprendidas entre los 11 a 15 años. Aplicó el Cuestionario multimodal de integración escolar de Caballo, Salazar, Irurtia, Arias y Hofmann (2012) y el Inventario de autoestima de Coopersmith (1967). Halló que en cuanto al acoso escolar el 21.7% manifestó comportamiento intimidatorios, el 10.4% reportó victimización recibida, el 14.9% señaló ser observador activo en defensa del acosado, el 28.5% indicó acoso extremo / ciber acoso y el 24.5% manifestó ser observador pasivo; así mismo, en cuanto al autoestima el 0.0% indicó baja autoestima, el 41.1% obtuvieron promedio bajo, el 54.9% fue promedio alto, el 3.9% fue alta autoestima; Halló que existe relación estadísticamente significativa entre los comportamientos intimidatorios ( $\rho = -.355; p .001$ ), victimización recibida ( $\rho = -.248; p .001$ ), observador activo en defensa del acosado ( $\rho = -.282; p .001$ ), acoso extremo / ciber acoso ( $\rho = -.287; p .000$ ), y observador pasivo ( $\rho = -.357; p .001$ ). Concluyó que los niveles de los factores del acoso escolar influyen en el nivel de autoestima que presenta el estudiante.

Rejas (2017) analizó el grado de relación entre el acoso escolar y la autoestima en los adolescentes que cursan del tercer a quinto año de secundaria las instituciones educativas públicas del sector Montegro en San Juan de Lurigancho. Su método fue no experimental observacional y descriptivo correlacional. Su muestra fue de 276 estudiantes en donde el 51.0% fue masculino y el 49.0% fue femenino; así mismo, el 32.2% cursaban tercer año, el 31.9% cuarto año y el 35.9% quinto año de secundaria. Aplicó el Auto test Cisneros de acoso escolar creado por Piñuel y Oñate, y el Cuestionario de evaluación de la Autoestima CEA para la enseñanza secundaria creado por García (1995). Halló que en cuanto al acoso escolar el 0.0% fue muy bajo, el 2.5% fue bajo, el 5.8% fue medio, el 24.3% fue alto y el 67.4% fue muy alto; para la autoestima en la enseñanza el 0.0% fue bajo, el 97.1% fue medio y el 2.9% fue alto. Encontró que no existe relación estadísticamente significativa entre la autoestima y el acoso escolar en los estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de secundaria. Concluyó que el nivel de acoso escolar no influye en el nivel de acoso escolar de los estudiantes en el Distrito de San Juan de Lurigancho

Quiñones (2017) analizó la relación entre el acoso escolar y la inteligencia emocional en adolescentes que cursan el nivel secundario en dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho. El método fue no experimental de alcance descriptivo correlacional. Su muestra estuvo compuesta por 400 estudiantes de la Institución Educativa Nicolás Copérnico (50.0%) y Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre (50.0%), con edades comprendidas entre 13 a 17 años de edad. Aplicó la Escala conociendo mis emociones de Ruiz (2004) y el test victimización en la dinámica de Bullying de Romero y Olivás (2013). Halló que en cuanto a la inteligencia emocional el 21.5% fue nivel bajo, el 36.0% fue nivel promedio, y el 42.5% fue nivel alto; así mismo cuando al acoso escolar el 13.5% fue nivel bajo, el 45.0% fue nivel promedio y el 41.5% fue nivel alto; Halló que existe relación estadísticamente significativa y negativa ( $\rho = -.553$ ;  $p = .000$ ) entre el acoso escolar y la inteligencia emocional. Concluyó que a mayor nivel de acoso escolar habrá un menor nivel de inteligencia emocional en adolescentes que cursan el nivel secundario en dos instituciones educativas en el distrito de San Juan de Lurigancho.

Trujillo (2017) analizó en qué medida se asocian la inteligencia emocional y la motivación de logro académico en estudiantes de tercer y cuarto año de secundaria con y sin participación en actos violentos de instituciones educativas públicas del distrito de la Perla. Su método fue cuantitativo y de diseño no experimental descriptivo correlacional. Su



muestra fue de 260 estudiantes que cursaban el tercer y cuarto año de nivel secundaria en el distrito de La Perla. Aplicó el Inventario de inteligencia emocional BarOn Ice NA abreviado adaptado por Ugarriza (2003) y la Escala de motivación académica desarrollada por Thonrberry (2003). Halló que en cuanto a la inteligencia emocional la media fue 98.90 y en la motivación académica la media fue de 17.38; así mismo, la inteligencia emocional presentó relación estadísticamente significativa con la dimensión acciones orientadas al logro ( $rho$  -.166;  $p$  .007), aspiraciones orientadas al logro ( $rho$  -.048;  $p$  .441), y pensamientos orientados al logro ( $rho$  -.145;  $p$  .020). Así como con la motivación al logro general ( $rho$  0.153;  $p$  .013). Concluyó que, a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor será el nivel de motivación académica en los estudiantes de tercer y cuarto año de secundaria con y sin participación en actos violentos de instituciones educativas.

Figueroa (2017) realizó una investigación con el objetivo de establecer el grado de relación entre inteligencia emocional y Bullying en adolescentes de nivel secundaria en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana. Su método fue no experimental cuantitativo descriptivo y correlacional. Su muestra fue de 256 estudiantes de secundaria cuyas edades oscilaban entre los 11 a 18 años de edad, siendo 57.4% de género femenino y 42.6% de género masculino. Aplicó la Escala de Inteligencia emocional TMMS-24 de Salorey y Mayer (1995) y el Cuestionario auto test de Cisneros de acoso escolar. Halló que en cuanto a la inteligencia emocional el 27.3% fue nivel poco, el 48.1% nivel adecuado y el 24.5% nivel alto. En cuanto al acoso escolar encontró que el 11.1% fue nivel bajo, el 19.9% fue nivel moderado y el 69.0% fue nivel alto. Halló que no existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el acoso escolar. Concluyó que el nivel de inteligencia emocional no influye en el nivel de acoso escolar que presenten los estudiantes.

## **2.2. Bases teóricas y científicas**

### **2.2.1. Acoso escolar**

#### **2.2.1.1. Aproximación conceptual del acoso escolar**

Para una mejor comprensión de las variables de estudio, es necesario la revisión de la literatura científica a fin de comprender mejor el fenómeno que significa el acoso escolar en

los adolescentes, para ello dicha revisión repasa las definiciones realizadas por diversos autores, comprendiendo las similitudes y diferencias que tienen entre ellos, y resaltando la conceptualización desarrollada por Oñate y Piñuel, además las definiciones del acoso escolar comparten la fuerza ejercida de forma violenta hacia uno de los miembros dentro del contexto escolar, en este sentido el acoso escolar o Bullying es definido por Oñate y Piñuel (2009) como:

Una incesante e intencional agresión verbal y modal que recibe un sujeto por parte de otros, comportándose con él de manera radical y cruel con el único objetivo de intimidar, amenazar, controlar, agredir y obtener algo mediante chantajes y que atentan contra la identidad y dignidad de éste (p. 10).

Para Olweus (1993) el acoso escolar puede ser definido como aquella conducta de agresividad intencionada y nociva que ejercen un grupo de compañeros hacia uno de ellos, el cual no ha desarrollado las habilidades para poder defenderse en ese contexto, dándose una relación agresor – víctima dentro del contexto escolar. Para este autor el acoso escolar está influido por variables discriminadoras, tales como el vivir en zonas alejadas, rasgos faciales o condición económica. Además, tras un periodo prolongado de acoso escolar el estudiante víctima tiende a disminuir en su autoeficacia y sentir que no puede hacer nada para cambiar esa situación, actuando de forma pasiva lo que mantiene el comportamiento del agresor, esto indicaría que la mejor salida es retirarlo de ese ambiente hostil.

Por su parte Cerezo (2001) afirma que el acoso escolar se encuentra en el marco de los comportamientos agresivos en el contexto escolar, este constituye una expresión de poder de un escolar o grupo de escolares que ejercen sobre una víctima y se prolonga en el tiempo, al punto de generar secuelas psicológicas en ella, tales como ansiedad, fobia a situaciones sociales, depresión, ideación suicida, etc. Cabe mencionar que el acoso escolar se da cuando los docentes dejan un espacio sin normas, además una vez identificado los eventos relacionados al acoso escolar no tienen capacidad de respuesta para hacer frente a ello.

Garzón (2015) por su parte aclara que el acoso escolar es entendido como la violencia dentro de un marco escolar, en donde se proporciona comportamientos agresivos, humillantes y de sometimiento a una o varias víctimas, se trata de una relación de sometimiento en donde la principal causa es el poder que ejercen unos sobre otros por motivos relacionados a alguna característica por la cual es discriminado. En este sentido el

acoso escolar se trataría de violencia ejercida dentro del contexto escolar, siendo así el acoso escolar una de las formas complejizadas de la agresividad; así mismo muchos de los acosadores suelen tener un pasado familiar sin normas, reglas, así como un estilo de crianza negligente.

Alcántara (2008) conceptualiza al acoso escolar como una serie de acciones en donde el objetivo principal es perjudicar y dañar a un individuo dentro de un contexto escolar, para ello se suele hacer uso de la amenaza, golpes, empujones, patadas, u otras conductas de la agresividad indirecta como el aislamiento, impedimento de que participe en ciertas actividades, además de la apropiación ilícita de sus materiales (robo de útiles escolares y demás objetos). Este autor enfatiza en el carácter indirecto y en sus consecuencias, ya que, en ausencia de golpes y patadas, el robo de los materiales genera una sensación de vulnerabilidad constante en la víctima, lo cual propicia el desarrollo de trastornos de ansiedad.

Para Beane (2006) el acoso escolar constituye una de las causas de problemas emocionales más frecuentes en la etapa escolar, ya que ésta se define como la situación en donde un grupo de estudiantes ejercen violencia física y psicológica sobre un compañero suyo; esto involucra a varios compañeros por lo que los actos agresivos logran ser camuflados, por lo que el docente no se percató de estas prácticas. Además, se suelen buscar espacios no utilizados en las actividades académicas para el sometimiento a la víctima, por lo que el acoso escolar puede durar bastante tiempo hasta que los docentes logren percatarse de este problema.

Para Ramos (2007) se puede definir al acoso escolar como el conjunto de situaciones que tienen en común la agresividad y el sometimiento mediante la fuerza de un estudiante a otro en la escuela, así mismo generando secuelas físicas como moretones, marcas de pellizcos, etc. Este autor afirma que el acoso escolar se da cuando en el ambiente escolar los docentes no cuentan con estrategias para manejar las conductas agresivas de sus estudiantes, así mismo tiene un pobre control sobre ellos, además de muchos momentos en vacío, nula comunicación e interés por el bienestar de ellos.

Por su parte Serrate (2007) afirmó que el acoso escolar es el maltrato que se ejerce sobre una víctima, es decir entre grupos de pares, por lo tanto, constituye una especie de

persecución psicológica y física que se da entre compañeros en un mismo contexto escolar. Estos actos violentos no se dan de forma aislada y sin intensidad, todo lo contrario, el objetivo de estos comportamientos sería el sometimiento y el respeto que busca tener el acosador sobre los demás miembros. Para este autor el acoso escolar constituye el uso de estímulos nocivos tanto físicos como psicológicos, además que las secuelas emocionales pueden ser graves, puesto que, dependiendo del contexto, en algunos el agresor puede tener rasgos marcados de psicopatía, así como falta de empatía y disfrute del sufrimiento ajeno, por lo que tales golpes pueden llegar a poner en riesgo la vida de la víctima.

Calvo y Ballester (2007) consideran al acoso escolar como un proceso dinámico entre dos elementos (víctima - agresor), apareciendo exclusivamente en un ambiente escolar; además aclaran que esta relación y roles tienden a perdurar en el tiempo, incrementando cada vez más el nivel de agresión ejercida hacia la víctima. Estos autores aclaran que no debe confundirse la pelea entre compañeros de clase con el acoso escolar, mientras que en la primera ambos hacen uso de la fuerza física para enfrentar al otro, en el acoso escolar la víctima no puede ejercer resistencia ante el abuso que están cometiendo sus compañeros contra él; así mismo las autoridades del centro de estudios no brindan el apoyo suficiente, por lo que la única vida disponible es la de dejarse someter por el resto.

Finalmente, para Loredo, Perea y López (2008) el acoso escolar representa una serie de comportamientos agresivos empleados de forma sistemática por un grupo de estudiantes hacia otro en donde se deben distinguir dos elementos principales: el primero está referido a la direccionalización sistematizada de comportamientos de los acosadores hacia la víctima, y el segundo está referido a el empleo de fuerza nociva empleada de forma física y psicológica. Es por ello que se pueden distinguir a cuatro elementos que por lo general aparecen: la víctima, agresor, espectadores y víctima-agresor.

### **2.2.1.2. Modelos explicativos del acoso escolar**

#### **a. Modelo del acoso escolar de Oñate y Piñuel**

Uno de los modelos que más se emplea para la medición del acoso escolar es el propuesto por Oñate y Piñuel (2009) quienes plantean su identificación a partir de la imagen

que logran captar las personas, independientemente del rol que desempeñen, el cual puede ser de acosador, víctima o espectador.

Para estos autores el acoso escolar se da con el fin de distorsionar la imagen social de una persona y con ello perjudicar su imagen frente a los demás; es decir, el sujeto que es víctima tiene que ser visto por los demás como alguien inferior, que nunca se opondrá al acosador, así mismo el fin del acosador será hacer todos los movimientos para que la víctima perciba dicho ambiente como hostil y que sus amigos le han dado la espalda.

Los acosadores escolares hacen todo lo posible para afectar a la vida, se creen con el derecho a hacerlo y lo hacen, en ocasiones amedrentan a los demás con el objetivo de ejecutar un plan que perjudique a la víctima como es el aislamiento, la exclusión de actividades sociales y la ley del hielo. Una vez que el acosador ha logrado perturbar la imagen de la víctima incentiva a los demás a hacer lo mismo, de tal forma que nadie se opone al maltrato que se ejerce sobre el, por ello los espectadores solo se enfocarían en observar dicha escena sin intervenir, en cierto modo están de acuerdo con el agresor (Oñate y Piñuel 2009).

Es por ello que Oñate y Piñuel (2009) afirmaron que el acoso escolar es un fenómeno psicológico compuesto por ocho dimensiones, las cuales estarían presentes al ejecutarse dicha acción en contra de otro individuo dentro del ambiente escolar.

### **Dimensión Desprecio - Ridiculización**

Es el conjunto de acciones que da el acosador con el objetivo de distorsionar la imagen social de la víctima, resaltando todos sus defectos para así generar un rechazo colectivo. De esta forma la víctima llega a sentirse indeseado, incomodo al punto de no desear más permanecer en esa situación, sin embargo, las condiciones no harían posible que pueda escapar de ella fácilmente, puesto que los acosadores logran crear esta imagen negativa influyendo en la gran mayoría de los compañeros en el contexto escolar.

### **Dimensión: Coacción**

Se da cuando el acosador trata de presionar a la víctima para que realice conductas en contra de su voluntad, de tal forma que, al someterlo ante ellas, estaría marcando su posición y poder frente a los observadores, dentro de esta dimensión se presentan las agresiones sexuales, las humillaciones personales, o las acciones en contra de la moral del individuo. Para este autor la coacción cimienta el acoso escolar (Oñate y Piñuel, 2009).

### **Dimensión: Restricción de la comunicación**

Se trata de aquellas acciones que bloquean socialmente a la víctima, el objetivo del acosador es aislarlo de los demás, que perciba la marginación de ellos y sufra por esto, como puede ser excluirlo de fiestas, juegos, actividades grupales académicas, actividades de ocio, aquí también es donde se daría la ley del hielo en donde coordinan para que ninguno de los compañeros establezca una conversación con él (Oñate y Piñuel, 2009).

### **Dimensión: Agresiones**

Se señalan conductas que buscan agredir de manera directa ya sea tipo físico, verbal o psicológica. Este tipo de acoso está compuesto por violencia, robo, gritos, insultos, etc. Para el autor, en esta dimensión están incluidas todas aquellas reacciones físicas, golpes, que traen como consecuencias moretones; así como los insultos, las amenazas e intimidación (Oñate y Piñuel, 2009).

### **Dimensión: Amenazas**

En este tipo de acoso se pretende amilanar, intimidar, inducir al miedo y perjudicar a nivel emocional a la víctima mediante una acción de intimidación constante. Tienden a hostigar y amenazar incluso a su propia familia. Se trata del aspecto que reduce la posibilidad de pedir ayuda con los padres, para la víctima el poder del agresor no conoce barreras y si se lo propone puede incluso afectar a sus seres queridos, teniendo la fuerza suficiente para lastimar a los padres. Otras de las amenazas comunes están relacionadas a hacer el ridículo, tales son expresadas como posibles bromas a usar en el salón si es que no realiza un determinado comportamiento que el acosador dictamina (Oñate y Piñuel, 2009).

### **Dimensión: Exclusión social** (bloqueo social)

Se da cuando el acosador obliga a los espectadores a no incluir al acosado en las actividades que realizan con el objetivo de dañarlo, esto generaría en la víctima un sufrimiento incluso más fuerte que los golpes (Oñate y Piñuel, 2009).

Aquí se muestran conductas de acoso que pretenden excluir de la participación al sujeto acosado. El "tú no", lo principal de estos comportamientos es tratarlo mal a este como si no existiera, aislarlo, negar su expresión, no dejarlo participar en juegos, producirle un vacío social en su entorno (Oñate y Piñuel, 2009).

### **Dimensión: Hostigamiento**

Se trata de los intentos del acosador por hacer sentir su desprecio hacia la víctima, además de ello manipula las cosas para hacer sentir que todos los individuos en dicho colegio desprecian su existencia. Aquí encontramos comportamientos de acoso escolar que consisten en acciones de hostigar y acosar psicológicamente al individuo donde éste percibirá desprecio, falta de respeto y desconsideración por su dignidad. El odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los motes, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio, la imitación burlesca, son los indicadores de esta escala (Oñate y Piñuel 2009).

### **Dimensión: Robos**

Aquí encontramos comportamientos de acoso que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes. Como se mencionó, los acosadores suelen transgredir a las normas, no tener respeto por la autoridad y hurtar aquellas cosas de valor para la víctima, ya que de esta forma mantienen el sufrimiento de ella y al mismo tiempo reafirman su posición de poder sobre los demás (Oñate y Piñuel 2009).

### **b. Teorías explicativas de la mente.**

Este modelo comprende básicamente la idea de que el acoso escolar se da por un complejo plan para dominar a los demás, imponerse, someterlos, estos acosadores no

expresarían de frente la violencia física, sino que emplearían la agresividad verbal e indirecta, en cuanto a la primera el contenido verbal está principalmente centrado en la desvalorización e infra calificación que hacen de la víctima, etiquetándola como incompetente, fracaso y sin atractivo físico; mientras que el segundo estaría centrado en elaborar planes que lo sometan, tal como la ley del hielo en donde los observadores se someten a la decisión del acosador y dejan de hablar a su compañero.

Para este modelo los sujetos ejercen agresividad sobre su compañero de forma progresiva, primero con pequeñas señales de hostilidad, e incrementándolas a medida que van pasando los días (Musri, 2012)

Oñederra (2008) indicó que a diferencia de la teoría anterior, las habilidades que poseen las personas para atribuir estados mentales sobre ellos mismos 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 que 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 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. Modelo etológico del acoso escolar**

El acoso escolar involucra comportamientos de agresividad, por lo que es posible analizar dichos comportamientos como respuestas agresivas, ante ello el modelo etológico afirma que la agresividad es innata y se da por determinadas fuerzas biológicas del organismo.

Por lo tanto, 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.

#### **2.2.1.3. Factores que incrementan el acoso escolar**

##### **a. Factor de riesgo para la víctima de acoso**

Los estudiantes que son víctimas del acoso escolar suelen tener ciertas características, tales como la falta de respuesta ante situaciones amenazantes, y por lo general, han pasado por un estilo de crianza sobreprotector por parte de sus padres, ello incrementaría las posibilidades para que el acosador ejerza violencia sobre la víctima.

Otro de los actores que incrementan la probabilidad de ser víctimas a los estudiantes, es la pobre confianza sobre los docentes, es decir no querer comentarle los problemas que pueden tener, debido a que en ocasiones han pasado problemas similares de menor magnitud y no han visto respuesta alguna por parte de los docentes. Esto lleva a que cuando el

estudiante sufra acoso, no dese ir donde la autoridad del centro educativo para solicitar ayuda (Torres, Lemos-Giráldez y Herrero, 2013).

Otro aspecto que resulta un factor de riesgo es la poca presencia de amistades, por lo que el estudiante se encontraría vulnerable a cualquier fastidio por parte de los demás, en este sentido no habrá un grupo que lo resguarde ni responda por él (Torres, Lemos-Giráldez y Herrero, 2013).

Por otro lado, Benítez y Justicia (2006) agregaron que las características de los involucrados en las situaciones de acoso escolar estarían estrechamente relacionadas a los factores que incrementan la posibilidad de que ocurre dicho fenómeno, la víctima suele tener ciertas características de personalidad que lo harían más vulnerable ante el sometimiento, la crítica y la provocación de los acosadores; así mismo, suelen tener aspectos que irritarían a los demás con facilidad.

En múltiples ocasiones la sumisión la baja proactividad suelen ser un detonante para aquellos que han crecido agrediendo a los demás, debido a que el perfil de los chicos que han logrado someter encajarían en la mayoría de casos con los de su próxima víctima en el ambiente escolar. Otro aspecto relevante que incrementa la vulnerabilidad del acosado o víctima es la percepción de falta de redes de apoyo, es decir no siente que sirva de mucho solicitar ayuda, ya que los docentes y adultos en general han presentado conductas pasivas o de evitación en anteriores manifestaciones de la víctima; sin embargo, para otros el poder de sometimiento del acosador es tan grande que guardarían silencio como una medida de protección hacia los padres (Benítez y Justicia, 2006).

Otro de los aspectos que incrementa la probabilidad de acoso sobre las víctimas es la cantidad de modelos violentos que son transmitidos en televisión, esto involucra programas de televisión que presentan historias en donde el sujeto más agresivo es el dominante, en otros momentos durante el noticiero se enaltece a los sicarios, asaltantes, aspecto, es así que Aguilar (2012) mencionó que la constante exposición a este tipo de estímulos puede incrementar la motivación hacia ejercer comportamientos agresivos hacia otros. Por su parte Silva (2010) mencionaría que los estilos de crianza autoritarios no solo generan niños violentos, sino también niños con elevado nivel de indefensión, que aceptan la realidad aunque ella involucre sentimientos de angustia, sería entonces la violencia familiar, el

sometimiento del padre hacia los hijos y el temor que esto generaría lo que podrá ser tomado como un factor de riesgo, pudiendo ser víctima de acoso escolar, claro está que este tipo de contextos facilitaría el que luego se inviertan los roles y la víctima pase a ser agresor.

#### **b. Factor de riesgo para el acosador escolar**

Los factores de riesgo para los acosadores escolares están referenciados a todos aquellos elementos que incrementan la probabilidad de que ejerzan poder coercitivo sobre otros escolares, así como el mantenimiento de tales acciones. Los autores refieren que principalmente el comportamiento del acosador se desarrolla en el sistema familiar, ya que al observa a uno de los miembros ejercer violencia, almacenaría dicho comportamiento en su memoria y lo emitiría en futuras ocasiones.

Para Patriona (2012) la agresividad que presentan también puede ser una medida compensatorio por algunos déficits cognitivos o afectivos, tal como se menciona los estudiantes que han pasado por eventos de acoso escolar puede intercambiar roles, y en un nuevo ambiente volverse los acosadores escolares, con el objetivo de evitar a toda costa ser sometidos por alguien, otro aspecto resaltador por el auto es la presencia de déficit de atención, ello indicó que la dificultad de muchos alumnos por concentrarse en los temas de la clase, trae consigo la búsqueda de comportamientos alternativos, en donde puede poner en marcha los comportamientos emitidos por el modelo de conducta agresiva visto en la televisión.

Por su parte Cerezo (2001) afirmó que, otros de los factores de riesgo para los agresores no estaría tan centrado en ellos sino en la facilidad con la que la víctima puede colocarle la situación fácil al agresor, esto se debería a la sobreprotección ejercida por los pares durante la crianza de él, entonces el estudiante nos habría como afrontar situaciones estresantes, condición apropiada para que un escolar pueda ejercer control sobre él, reforzando su comportamiento de acoso escolar. Otro de los factores de riesgo estaría centrado en la pobre comunicación que tiene los padres con los hijos, generado por la desconfianza de los hijos; además, el ambiente escolar también puede volverse un centro que facilita al acosador ejercer la violencia, es así que el silencio de los compañeros, la ineficacia para actuar de los docentes, así como la ausencia de medidas para detectar problemas en los estudiantes, facilitarían la agresión impuesta por el acosador. Finalmente,

la pobre confianza que se ha desarrollado entre el docente y alumno suele generar inseguridad tanto en la víctima como en los observadores, comprendiendo que al quejarse de la situación no serán escuchados e inclusive pueden recibir graves consecuencias.

#### **2.2.1.4. Características de los involucrados en el acoso escolar**

El estudio del fenómeno acoso escolar ha traído consigo la identificación de características presentes en los involucrados en este tipo de situación, en donde principalmente resaltan las figuras de la víctima y el agresor, sin embargo algunos autores han referido la presencia de otros involucrados en el acoso escolar, en este sentido Calvo y Ballester (2007) mencionan que los involucrados no son necesariamente el agresor y al víctima, sino que todos aquellos espectadores que no realizan ninguna actividad para detener las muestras de agresión hacia el estudiante recibirían el nombre de espectadores; así mismo Ramos (2007) puntualizaría en aquellas víctimas que luego pasarían a ser agresores de otros estudiantes llevarían la etiqueta de víctima - agresor, esto porque muchos agresores realizan el acoso escolar por la inseguridad que sienten consigo mismo, también como una alternativa para sobrevivir en donde se somete a otras personas eliminando esa incertidumbre.

Recogiendo todo lo mencionado es que, Loredó, Perea y López (2008) puntualizarían en cuatro agentes involucrados en el acoso escolar los cuales son analizados a continuación:

##### **1. Acosador**

Se trata de aquel que ejerce los comportamientos agresivos sobre la víctima, con el objetivo de tener todo bajo su control y dominio, no suelen sentir el dolor de la víctima, viéndola como un objeto que puede ser usado para sus fines, cabe mencionar que los acosadores ya han ido desarrollando este tipo de comportamiento; por ejemplo, en etapas anteriores han sido niños impulsivos que veían la agresión como único medio para manejar las situaciones estresantes, así mismo, ellos han tenido una historia en donde el grupo familiar presentaba una mayor frecuencia de agresión, empleándola como medio para dominar y controlar.

Los acosadores suelen resolver todos sus problemas por medio de la violencia y la actitud autoritaria sobre los demás, lo que lleva a que sea difícil imponer reglas en su vida,

razón por la cual es muy probable que caigan en comportamientos de consumo de sustancias psicoactivas y comportamientos disruptivos; otro de los aspectos que caracterizan al acosador es la baja tolerancia a la frustración, haber repetido algún año escolar, tener edad mayor que la víctima, bajas calificaciones, ausencia de normas sociales, mayor fuerza física que la víctima, ausencia del control por parte de los padres, preferencia de contenido violento en medios de comunicación.

El acosador presenta elementos que motivan su comportamiento agresivo, estas están referidas a la autoridad que siente sobre los demás, es por ello que Rodríguez (2004), puntualiza sobre cuatro necesidades básicas de los acosadores escolares las cuales son:

- a. Necesidad de protagonismo:** se trata de aquella motivación que tiene el alumno por ser el centro de atención sobre compañeros y profesores, esta necesidad sumada al déficit académico, lleva al estudiante a que la única forma de llamar la atención sea a través de conductas violentas y disruptivas (Rodríguez, 2004).
- b. Necesidad de sentirse superior y con poder:** en gran medida los acosadores han sentido la necesidad de estar por encima de los demás, sienten que deben ser superiores al punto de que nadie se atreva a ponerse en su camino o desafiarlos, para ello perciben que deben dar muestras de agresión y sometimiento para que ningún otro estudiante presente rebeldía frente a ellos, siendo esta una de las principales motivaciones en los acosadores escolares (Rodríguez, 2004).
- c. Necesidad de ser diferente:** Al acosador no le gusta que lo tomen como cualquier otro individuo capaz de tolerar todo, él debe ser descrito por los demás como alguien que no bromea, que hace las cosas como a él le gustan y si no están de acuerdo enfrentarían las consecuencias, este grado de distinción que infunde temor en los demás y reduce las posibilidades de que otra persona se subleve ante el resulta un potente motivador para que los acosadores persistan en sus conductas de hostigamiento y dominación sobre otros más débiles (Rodríguez, 2004).
- d. Necesidad de llenar un vacío emocional:** Otras de las motivaciones que tienen los adolescentes en búsqueda de este tipo de acciones coercitivas hacia una víctima, tiene que ver con la necesidad de búsqueda por sensaciones nuevas. Se trata pues de los

adolescentes que no suelen emocionarse o sentir goce o sufrimiento con actividades que a otros con mayor empática si producen determinados sucesos y estímulos (Rodríguez, 2004).

Los acosadores escolares presentan las características ya mencionadas y las necesidades planteadas, ellas pueden ser tomadas en consideración para el perfil psicológico de los estudiantes que ejercen acoso escolar a otros.

## **2. Víctima**

Múltiples reportes hablan que los principales agentes involucrados en el fenómeno del acoso escolar son el agresor y la víctima, esta última sería quien recibe los golpes, patadas, maltrato psicológico, humillaciones, robos, etc. Tras reiterados estudios observando múltiples sucesos de acoso escolar, han surgido una serie de aspectos característicos de ellos, tales como la forma de interacción, la manera cómo reaccionan ante eventos adversos, la velocidad de pensamiento, el respaldo en grupos de apoyo, la comunicación familiar y el carácter intelectual en la escuela, es así que muchos de los escolares acosados suelen presentarse pasivos, esto no solo es observado durante el evento problema sino que aparece de forma cotidiana, como un rasgo de personalidad que lo distingue de aquellos más activos, esta situación pondría a aquellos sujetos impulsivos, agresivos y dominantes las condiciones necesarias para demostrar su poder sobre otros y así lograr someter a un grupo, esto no involucra que se trate de un factor determinando, puesto que también sujetos con un patrón de respuesta más activo pueden llegar a ser sometidos si el contexto lo posibilita.

La forma de procesamiento de la información también ha sido propuesta como una característica, siendo en muchas ocasiones el pensamiento un factor que enfurecería a los agresores y otorgaría razones irracionales para propiciarle la agresión.

El respaldo en los grupos de apoyo se trataría de contar con amigos capaces de defenderlo. Muchas veces los sujetos acosados suelen desarrollar amistad con aquellos que también suelen ser agredidos en las escuelas, haciendo que haya un déficit en la presencia de compañeros que frenen tal injusticia, es por ello que aquellos con amistades y un sentido de protección entre ellos suelen hacerle frente al acoso escolar y mejoran su interacción con los demás con mayor probabilidad.

Existe poca comunicación entre padres e hijos, esto representa otro de los factores que permite una vez aparecido el acoso escolar, no poder ser frenado, puede que la víctima prefiere el silencio a contarle a sus padres, esto por la idea de que, contándoles la situación, ellos se preocuparan o incluso el daño también podría ser ejercido contra ellos. La pobre comunicación entre padres – hijos suele estar relacionado a una gran cantidad de problemas, como es la adquisición de sustancias psicoactivas o el mantenimiento de situaciones de acoso escolar, como viene a ser el interés en el presente reporte, por ello una mayor comunicación indicaría menor probabilidad a continuar con la situación de acoso escolar.

Existirían a partir de las múltiples observaciones realizadas, otros autores que han planteado características similares a las anteriores, es necesario comentar que las víctimas suelen tener como principal característica una rápida adquisición en respuestas pasivas o de sumisión ante la autoridad, lo que fortalece al agresor en su intento por ejercer poder, es por ello que autores como Benítez y Justicia (2006), identifican que las personas que juegan el rol de víctimas en el acoso escolar presentan las siguientes características:

**Sumisas:** las víctimas suelen tener una predisposición a la sumisión y sometimiento de otras personas, suelen actuar de forma dependiente dejando la responsabilidad y carga de las decisiones a otro, así mismo suelen dejar de defenderse con prontitud ante una situación de acoso escolar. Resulta algo muy observado en los estudiantes que padecen bajo estas circunstancias, la facilidad con la que suelen aceptar las ordenes, dejarse llevar por otro individuo seguro, dominante, demandador; además los acosadores tendrían una especie de habilidad para detectar estas características, haciendo así que las expectativas para ejercer poder sean positivas frente a este tipo de alumnado (Benítez y Justicia, 2006).

**Inseguras:** dudan acerca de las decisiones que toma, suelen demorar para decidirse, por lo general sienten ante la presión de los demás. Existen indicadores motores como la debilidad, torpeza al caminar, bajo tono de voz, actitud sumisa frente a los demás, la rápida aceptación de instrucciones, el intento por pasar desapercibido o la angustia expresada a través de rasgos faciales cuando realiza una actividad en público en el ambiente escolar, todo esto sería un claro elemento que consideran los acosadores escolares ya que las víctimas al ser inseguras resultan mucho más fáciles de ser sometidas, por lo general no tienen grupos de apoyo y no saben que realizar en situaciones hostiles, más allá del bloqueo emocional y la angustia experimentada. En otras ocasiones la inseguridad presentada por la víctima suele funcionar

como un detonante de la ira y resentimiento del agresor, proporcionando mayores muestras de agresividad contra ella (Benítez y Justicia, 2006).

**Baja autoestima:** la valoración sobre sí mismos es pobre, no se sienten merecedores de afecto y cariño. Así mismo no se creen lo suficientemente hábiles para poder salir de una situación de acoso escolar, ellos también suelen presentar una mayor rapidez para desarrollar indefensión frente a estos sucesos, cabe mencionar que la baja autoestima no representa necesariamente un factor de riesgo, sino un elemento presente en la mayoría de los escolares que en alguna ocasión han pasado o se encuentran transitando por un episodio de acoso escolar, esto debido a que la autoestima es una valoración positiva o negativa de sí mismo; sin embargo el acoso por parte del agresor no se da exclusivamente a través de golpes, sino que los insultos llevan mucho contenido denigrante, calificativos relacionados a la incompetencia personal y falta de atractivo físico que terminaría influyendo de forma negativa sobre esta evaluación (Benítez y Justicia, 2006).

**Actitud pasiva:** Responden a los problemas de forma condescendiente, pasiva, sin ejercer mucha resistencia y adaptándose a lo que dictan los demás. Los reportes dan como característica final la pasividad para responder ante la presión ejercida por el resto, ello se debería a que los sujetos que con mayor probabilidad ingresan en circunstancias de acoso escolar, ya han pasado estos eventos con anterioridad, por lo general en etapas tempranas, las mismas en donde se cuenta con mayor vulnerabilidad y dependencia hacia los adultos, por lo que habría un aprendizaje de una postura de pasividad frente a tales eventos negativos (Benítez y Justicia, 2006).

### **3. Espectadores**

Los espectadores suelen ser individuos que no han aprendido que realizar frente a situaciones de acoso escolar, por lo que muchos de ellos al presenciar tales circunstancias entrarían en temor y no sabrían cómo reaccionar, a quien defender o como proceder con las autoridades, por lo que prefieren guardar silencio y observar la situación sin intervención alguna, esta sería una de las razones por la que los docentes no llegan a enterarse de la situación hasta que ocurre algún evento de consecuencia grave. Otra de las características de algunos agresores suele ser el estímulo sobre el acosador; es decir, la atención que le brindan funciona como estimulante de tales eventos, además algunos observadores estarían tratando



de disimular su deseo por ejercer poder sobre los demás, expresándolo de forma tímida a través de las arengas y aceptación social del acosador, encontrándose en un punto intermedio entre el observador pasivo y el agresor pasivo (Benítez y Justicia, 2006).

#### **2.2.1.5. Consecuencias negativas del acoso escolar**

##### **Consecuencias para la víctima.**

La mayor cantidad de estudios se han centrado en las consecuencias emocional y fisiológicas de las víctimas en una situación de acoso escolar, cabe mencionar que los agredidos además de los moretones, arañazos, lesiones, marcas en la piel, pueden presentar consecuencias negativas en su interior, tales como ideas de desesperanza, sufrimiento, valoración pobre de sí mismo, visión catastrófica del mundo, expectativas negativas sobre los años posteriores, deseos de terminar con su vida, y una constante angustia. Tales consecuencias psicológicas perjudicarían la vida cotidiana de la víctima, pudiendo hacer que desarrolle algún desorden emocional como depresión, obsesión compulsión, fobia social. La depresión suele ser una de las consecuencias más frecuentes cuando el acoso escolar se vuelve constante, ya que la estudiante sería privado de las fuentes de refuerzo en tal contexto, y sometido a estímulos aversivos y estresantes (Olweus, 1993).

Para Olweus (1993) las principales consecuencias que tienen las víctimas en una situación de acoso escolar deben ser clasificadas en dos: las primeras referidas a aquellas de corto plazo como vendrá a ser los síntomas físicos, la angustia, la pérdida de objetos, el silencio y el descenso de la autoestima; mientras que a largo plazo podría estar desarrollándose las bases para la depresión, pensamiento suicidas, así como una asociación del ambiente escolar con estímulos punitivos, disminuyendo la motivación académica, es decir para la víctima el colegio ya no sería un sitio en donde disfruta de la adquisición de nuevos aprendizajes, además de interactuar con sus amigos y realizar prácticas de ocio agradables; por el contrario representaría un ambiente hostil, de represaría al cual difícilmente quisiera volver, ello no quiere decir que tal percepción no cambie, sin embargo será un proceso de lenta recuperación a través de pequeñas exposiciones.

Quiroz (2004) planteó que tras analizar a sujetos que habrían sufrido acoso escolar durante su periodo en la escuela y las secuelas que ellos afirmaban haber tenido por tales

situaciones amenazantes, ante ello se encontró que la vivencia había sido terrible, muchos recordaba esos momentos como situaciones de mucho temor, tensión, angustia, por lo que temían por su vida, la de sus hermanos y hasta de sus padres, las víctimas suelen supervalorar los alcances del poder del agresor, pensando que de no ceder ante él, las consecuencias graves se las estarían llevando los miembros de la familia.

Collell y Escudé (2006) menciona que como principal consecuencia para las víctimas sería la vivencia sufriente y extremadamente angustiante en el contexto de acoso escolar, las víctimas afirman que tal situación era intolerable y que incluso muchas a veces hacían pensando en quitarse la vida para terminar con tal sufrimiento; así mismo había un descenso en el nivel de la autoestima y la autoeficacia, es decir la auto valía personal, el sentimiento de competencia personal, el deseo por superarse y la valoración positiva de sí mismos casi no existía en esos días, todo sería sufrimiento, constante dominación e indiferencia por parte de los compañeros. Los aspectos psicológicos terminan gravemente dañados, el optimismo, la felicidad descienden y aparecen constantes sensaciones de ansiedad, así como rumiación con las ideas de abuso y hostigamiento en todo el momento que permanece en el colegio, en otros contextos tal sentimiento aparecería en menos frecuencia.

Para Ruiz, Riuró, y Tesouro (2015) el acoso escolar también debe ser entendido en términos del acoso relacional, esto quiere decir que los involucrados son más y el objetivo es hacer sentir a la víctima como si fuese invisible para los demás, se trata de una agresividad no necesariamente física, sin embargo el efecto que tendría sobre ella sería aún peor, el autor afirma que la mayor cantidad de estudiantes que han sido víctimas de este tipo de acoso han deseado en más de una ocasión quitarse la vida, afirmaban que el mundo se veía totalmente vacío y aterrador, resulta además una situación complicada por lo que el pedido de ayuda a padres y docentes se complejiza, es decir cuando la agresividad se da a través de fuerza física, la alternativa es retirar al estudiante agresor; sin embargo, cuando son varios los participantes y no infringen daño físico, sino indirecto; por ende muchos de estos estudiantes han terminado quitándose la vida.

En un primer apartado se puede entender las consecuencias físicas, es decir los signos que presentan los estudiantes que sufren acoso escolar, en un cierto punto son las consecuencias emocionales y la evaluación sobre si mismos; ya en un tercer punto la consecuencia está vinculada al futuro académico del alumno, no es de extrañar que aquellos

que sufren de acoso escolar presentan menos deseos por continuar en la escuela, ven sin beneficio el estudiar, bajan en su rendimiento académico, presentan dificultades para prestar atención y concentrarse en clases, incrementa la desconfianza con sus compañeros, e incluso algunos adoptar la postura del agresor cuando son trasladados a otros contextos como una medida para impedir volver a ser sometido por otra persona dentro del ambiente escolar (Arpiroz, 2015).

### **Consecuencias para el agresor.**

Los eventos escolares suelen ser los contextos que cimientan el desarrollo y mantenimiento de los comportamientos que desempeñara el adolescente a lo largo de su vida, es por ello que resulta importante el fortalecimiento de comportamientos pro sociales y el desvanecimiento de respuestas agresivas; es en este sentido que los agresores en situaciones escolares estarían perdiendo cada vez más la sensibilidad ante el maltrato, aspecto grave por que más adelante pueden ejercer violencia sobre su pareja, sin sentir remordimiento algunos; así mismo otra de las graves consecuencias para el acosador estaría inmerso en el significado que adquiere ejercer violencia sobre otros individuos, esto involucra que tales acciones coercitivas suelen ser altamente reforzadas por el grupo de pares: en el caso de la víctima por la pasividad de sus actor y la sumisión frente al poder, mientras que en el caso de los observadores la atención y respeto brindado hacia el funciona como potente reforzador.

Para García y Cerda (2011) el acosador escolar suele fortalecer los actos de agresividad, hostigamiento, ataque, hurto, e incumplimiento de las normas sociales, ya sea por la sensación de satisfacción que siente al propiciar tales respuestas nocivas a otro individuo, como la atención y estatus conseguido como consecuencia de ello frente a sus compañeros, dicha agresividad se vería potencialmente reforzada, por lo que no es de extrañarse que valla a emplear la violencia en futuras ocasiones en donde no sepa cómo sacar provecho de las situaciones sociales, además muchos delincuentes durante la etapa escolar han agredido a sus compañeros, lo que generó un menor sentimiento de empatía y remordimiento frente al sufrimiento de otro ser humano.

Habría un mayor riesgo a adquirir comportamientos delictivos o en contra del orden sociales, es así que muchos delincuentes en la etapa escolar eran descritos por los docentes

como alumnos altamente problemáticos, la falta de seguimiento de instrucciones se podía notar todos los días, es decir tales estudiantes solían no respetar al docente, tener reportes de violencia contra sus compañeros, hurto de objetos. Otro de las características suele ser el bajo rendimiento escolar, lo cual es otra de las consecuencias de los acosadores, ya que el comportamiento reforzado resultaría ser la agresión para obtener todo aquello que desea en contextos escolares, por lo que pierde sentido para el esforzarse académicamente para obtener metas profesionales, ello genera disminución en la motivación académica y un nulo deseo por pretender llevar una carrera universitaria, es necesario mencionar que para el autor estos individuo suelen completar sus estudios por presión de los padres, por lo que cuando estos se encuentran ausentes, no habría nadie que fomente tal conducta (García y Cerda, 2011).

Otro de las consecuencias para el agresor estaría vinculado al razonamiento socio moral, es decir a la capacidad para distinguir al bien del mal, y seguir las normas sociales a menos que estas se impongan al bienestar de los demás, por ello un sujeto que suele ejercer agresividad frente a sus compañeros y encima resulta reforzado a través de señales de respeto y la atención de todos sus compañeros, no suele reflexionar sobre la moral, por lo que llega a la conclusión que cualquier comportamiento que haga se puede justificar si atravesó de él logra alcanzar su objetivo.

Estos individuos no han desarrollado una adecuada tolerancia a la frustración, y han aprendido que empleando la fuerza pueden adquirir lo que desean con un pequeño intervalo de tiempo, por lo que no resulta irreal imaginar el empleo de dichos comportamientos coercitivos para obtener dinero, sustancias ilegales o simplemente para defender su relación sentimental, al tener un razonamiento moral en el primer nivel, serían muy propensos a ejercer violencia en su vida de pareja, con sus hijos, en el trabajo, en actividades de disfrute o incluso extorsión (García y Cerda, 2011).

Para Mateo (2010) una de las principales consecuencias de los acosadores escolares estaría inmerso en la pobre motivación por realizar sus actividades académicas, así mismo de una pobre percepción sobre su capacidad para aprender, incrementándose su sentimiento de competencia sobre cualquier actividad en donde la violencia le permita adquirir privilegios, además estos sujetos tienen altas probabilidades de realizar comportamientos antisociales en etapas futuras, teniendo un estilo de vida principalmente agresivo, por lo que

en caso de ser padre la actitud hacia su hijo será dominante, además que habrá presencia de violencia en casa, sirviendo como un modelo de conducta para el hijo y continuándose la cadena de violencia ejercida hacia otros. Para este autor es preocupante que los agresores escolares lejos de frenar su comportamiento, terminan fortaleciéndolo y elevándolo a otros niveles, como el asalto, hurto, amenazas, extorsión, sometimiento, entre otros.

## **2.2.2. Inteligencia emocional**

### **2.2.2.1. Aproximación conceptual de la inteligencia emocional**

El intelecto de los adolescentes no resulta sinónimo de éxito en la vida, por eso autores como Goleman (1995) se han interesado por aquellas variables que incrementan la adaptabilidad en las personas e incrementan la posibilidad de un mejor futuro, es así que identifica a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que de cierta forma ayudan a la autorregulación del propio individuo. Por ello, es necesario la revisión de las definiciones acerca de la inteligencia emocional en la literatura científica, encontrándose ciertas similitudes entre autor y autor; en este sentido cabe señalar lo mencionado por Baron (1988) quien definió a la inteligencia emocional como:

El conjunto de habilidades sociales, personales y emocionales, además de las destrezas que permiten la adaptación y solución de problemas. Brinda su propio concepto acerca de la similitud que posee los factores de la inteligencia emocional no cognitiva con la personalidad, a diferencia de los factores de la inteligencia social y emocional, que pueden ser modificables en distintos eventos que se presentan (p. 16).

Para Mayer, Salovey y Caruso (2000) la inteligencia emocional representa un conjunto de aptitudes que ha desarrollado el sujeto para manejar y autorregular sus emociones, ya que muchas veces son estas respuestas las que propician un comportamiento adaptativo o desadaptativo como es gritar, explotar frente a otra persona, reaccionar con ira o cometer equivocaciones como producto del estrés y frustración. Para este autor la inteligencia emocional constituye una habilidad necesaria, sobre todo en las personas exitosas quienes suelen presentar la inteligencia emocional como un rasgo distintivo.

Goleman (1995) menciona que la inteligencia emocional constituye un conjunto de habilidades y capacidades que desarrollan los sujetos y estas les permiten manejar de forma

flexible y productiva las situaciones interpersonales, estas inhiben los impulsos y las acciones no planeadas, incrementan los niveles de humor y empatía lo que facilita la interacción con otros sujetos. Se trata pues de un conjunto de habilidades que permite manejar las emociones con uno mismo, con los demás, adaptarse con flexibilidad a los cambios, y manejar las situaciones altamente estresantes, permitiendo así la ejecución de respuestas adaptativas interpersonales.

Mestre y Fernández (2007) afirmaron que la inteligencia emocional es definida como un conglomerado de capacidades para identificar, analizar, y controlar las emociones consigo mismo y los demás, esto genera la probabilidad de inhibir respuestas inadaptadas como la ira, ansiedad, miedo, frustración, intolerancia, por respuestas más tranquilas, viendo preferentemente el lado optimista de las situaciones y consiguiendo relaciones interpersonales más satisfactorias y productivas. Para este autor la inteligencia emocional es una facultad del cerebro para procesar la información, filtrando aquellos contenidos que puede llevar al sujeto a estallar emocionalmente.

Domínguez (2004) mencionó que la inteligencia emocional es la habilidad del sujeto para decidir de qué forma va a expresar sus emociones, por lo tanto, el indicador más resaltante es la respuesta motriz. Para este autor todos tenemos emociones adaptativas y desadaptativas sin embargo podemos decidir de qué forma reaccionar, haciéndole caso o no a las respuestas emocionales del interior. Las personas que han desarrollado un elevado nivel de inteligencia emocional son más pacíficas, pueden dialogar con facilidad, ven el lado optimista de las situaciones, entienden el sentimiento de los demás, y pueden ponerse en los zapatos de la otra persona, generando en los demás un ambiente más cálido y de confianza.

Ugarriza (2003) concibió a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades responsables de la regulación emocional de cada sujeto, estas pueden desarrollarse a lo largo de la vida a través de la identificación del estado emocional y la autorregulación, es por ello que el sujeto puede mostrar habilidades adecuadas para la identificación, discriminación y regulación de las emociones en relación al área intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo de situaciones estresantes, todo ello lleva a una serie de respuestas adaptativas y vinculadas al éxito académico, profesional y personal.

Boyatzis, Goleman, y Rhee (1999) afirmaron que la inteligencia emocional constituye una serie de factores psicológicos que incrementan la probabilidad de éxito académico, ya que brinda la identificación de las emociones, por ende, está relacionada al conocimiento personal y posibilita un mejor manejo de las respuestas, permite a las personas a no reaccionar de forma desesperada y centrarse en sus objetivos. Para este autor la inteligencia emocional constituye un elemento que incrementa la autoeficacia personal.

Por otra parte, Gardner (1999) afirmó que la inteligencia emocional está centrada en constituir un conjunto de habilidades emocionales que incrementan la capacidad interpersonal y con uno mismo, éstas posibilitan un mejor éxito en las personas, ya que anteriormente la eficacia de las personas era medida por su intelecto. Este autor habla de otro tipo de inteligencias y afirma que la inteligencia emocional permite a las personas mantener relaciones interpersonales productivas, perseverar en sus metas y manejar un estilo de vida con menor estrés y alteraciones psicológicas.

Para Yoney (2001) la inteligencia emocional está centrada en las habilidades emocionales que haya desarrollado el sujeto a lo largo de su vida, estas tienen un fuerte componente biológico, sin embargo, no descarta la posibilidad de entrenar a la inteligencia emocional en el transcurso de las etapas vitales del sujeto. La inteligencia emocional permite una vida más saludable y calidad para el adolescente, ya que brinda una visión más optimista del mundo. Muchos jóvenes han resultado tener las mejores calificaciones en la etapa universitaria, sin embargo, aquellos que habían desarrollado la inteligencia emocional eran los que en años futuros se encontraban mejor posicionados.

Finalmente, Goldie (2002) afirmó que la inteligencia emocional es el resultado de un proceso de educación emocional, el cual se da por medio las vivencias y estilos de crianza que ha tenido el adolescente. Para ello ha tenido que haber una estimulación de la expresión emocional, así como validación emocional y orientación en el control de la expresión emocional; los padres que aceptan las respuestas emocionales de sus hijos, les brindan la confianza para entrar en contacto con ellas y lograr identificarlas como una respuesta más del organismo, una vez aprendido este punto el individuo no se deja engeguercer por las emociones y toma la decisión de hacerle caso o no. Las inteligencias emocionales esencialmente es un aprendizaje en donde se identifica, analiza, evalúa y expresa de forma adaptativa y flexible las emociones.

## **2.2.2.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional**

### **a. Modelo de la inteligencia emocional de BarOn**

Se trata de una concepción de la inteligencia emocional a partir del manejo emocional que permitía y de su adaptabilidad en el ambiente, por ello algunos autores se refiere como modelo inteligencia emocional – social. Para Bar-On (2006), la inteligencia emocional se trataría de un conjunto de habilidades y destrezas que permiten identificar las emociones, a partir de ahí etiquetarlas, definir sus consecuencias y tomar la decisión de qué hacer con ellas, de tal forma que el lado racional de los seres humanos es el que regularía la acción de expresión de las emociones y no el piloto automático

García y Giménez (2010) aclararon que Bar On presenta una revisión conceptual de la inteligencia emocional a partir de los teóricos previos, es allí donde surge la premisa de que la inteligencia emocional permite una mejor adaptabilidad social y por ende incrementa las posibilidades de éxito de las personas. No solamente ello, sino que posibilita un mejor manejo interpersonal, una mayor frecuencia de emociones positivas.

Desde la perspectiva de Bar On (2006) la inteligencia emocional se compone de cinco dimensiones que van a posibilitar un mejor proceso de adaptabilidad del individuo ante el ambiente, las cuales esta relacionadas a el manejo con los demás, consigo mismo, la adaptación a situaciones nuevas, la regulación del estrés y la predominancia de un estado de ánimo optimista, por ello planteo las siguiente cinco dimensiones.

#### **1. Dimensión: 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.

## **2. Dimensión: 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.

## **3. Dimensión: adaptabilidad**

Está conformado por la capacidad de solucionar los problemas, que permiten identificar y definir los problemas, para generar e implementar soluciones efectivas ante las diversas circunstancias; también esta habilidad le permite al individuo no perder contacto con la realidad, tomando conciencia de lo que se está experimentando, diferenciando 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 del entorno.

## **4. Dimensión: 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.

## **5. Dimensión: 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.

### **b. El modelo de las competencias emocionales de Goleman.**

Mejía (2014) 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 el mismo autor en el año 1995 afirmó que la inteligencia emocional es una meta habilidad; 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, 1998).

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; además, 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 (1998) 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, 2014).

### **c. Modelos de habilidades de la inteligencia emocional.**

Fernández y Extremera (2001) afirmaron que el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) 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 (2001).

#### **1. 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. Resulta de la

empatía, colocarse en la posición del otro y experimentar de manera similar sus emociones para una mejor comprensión.

## **2. Facilitación emocional**

Es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento mediante los procesos cognitivos.

## **3. Comprensión emocional**

Es la habilidad del ser humano para integrar el sentir dentro del pensamiento y comprender la complejidad de los cambios emocionales.

## **4. 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.

### **2.2.2.3. Importancia de la inteligencia emocional**

La inteligencia emocional constituye una de las mejores herramientas de las que puede disponer los individuos, por que posibilita tener un mejor control de las emociones, a diferencia de los estados previos en donde las emociones controlaban a las personas, por esto mismo los sujetos con alto nivel de inteligencia emocional saben cómo adaptarse ante situaciones nuevas, como manejar eventos adversos. Los sujetos con alto nivel de habilidades sociales tienen un mejor desenvolvimiento con los demás, logran ponerse en armonía, pueden aprender más rápido y hacer contactos que los beneficiaran en futuras ocasiones (Mayer y Cobb, 2000).

Los sujetos con adecuado nivel de habilidades sociales saben cómo manejar las emociones, puede comprender rápidamente situaciones nuevas además de relacionarse con los demás, a diferencia de los sujetos en una pobre inteligencia emocional, en el caos de los primeros el mayor número de amigos hará que estén más seguros y gocen de privilegios sociales Mayer y Cobb (2000).

La inteligencia emocional permite a la persona que la ha desarrollado una mejor convivencia social, ya que los arranques de ira y estados emocionales impulsores de conductas agresivas serian menos frecuentes, es decir estas personas son menos hostiles, tiene un mayor optimismo y resulta agradable relacionarse con ellos, razón por la que tendrían mayor ventaja social en comparación de aquellos que no han desarrollado estas habilidades de regulación y autocontrol (Burga y Sánchez, 2016).

Para Brantley y Sells (2002) los adolescentes suelen ser más estables cuando han tenido pequeñas responsabilidades en sus primeras etapas de desarrollo, así mismo los padres han tenido mucho criterio en proporcionar de pequeñas responsabilidades de forma jerarquizada en ellos, teniendo contacto con la frustración y la superación de este estado, por ello tras pasar los años, estos individuos reconocerían con mayor facilidad los estados emocionales perturbadores, y los regularían para no tener una actividad que resulte hostil para los demás; así mismo, en el ámbito laboral el manejo del estrés permite manejar situaciones de alta tensión sin afectar las funciones cognitivas más elevadas, poder calmarse y planificar mejor la alternativa con mayor pertinencia, es por ello que tendrían mayor éxito en el ambiente laboral. Existen intentos por trabajar la inteligencia emocional en las

empresas, como una medida para reducir los conflictos laborales, mejorar la productividad y el bienestar psicológico de los empleados.

Una persona con un adecuado nivel de inteligencia emocional será capaz de identificar las emociones de los demás, a partir de su postura, tono de voz, calidez al hablar, contenido verbal, dirección ocular, expresiones del rostro y la postura, una vez identificado ello podría realizar una estrategia de interacción que complementa a la otra persona no entrando en conflicto, sino por el contrario logrando resolver problemas e incluso hacer que la otra persona olvide los suyos.

La inteligencia emocional brinda la posibilidad de manejar las emociones negativas de las otras personas, ayudarlos a que se olviden su mal humor, alejen sus problemas por un momento y se centren en la conversación amena que están teniendo en ese momento, sin embargo la inteligencia emocional no solo sirven para manejar situaciones interpersonales tensas; sino que las personas con inteligencia emocional suelen caer bien a todos los demás, por ello obtienen ventajas de todo tipo, siendo las más resaltantes aquellas que requieren de grupo de apoyo para conseguir algo, siendo en el caso del colegio el apoyo de los compañero para resolver una tarea y en el caso de la vida profesional lograr vencer a los demás para obtener un puesto de trabajo (Salovey y Mayer, 1990)

Casassus (2006) menciona que otra de las grandes importancias de la inteligencia emocional está en su papel frente a las conductas agresivas, es decir aquel sujeto que logra identificar que emociones está sintiendo y por consiguiente pueda administrarlas, tienen mucha más posibilidad que manejar su enojo e ira; por eso la inteligencia emocional resulta fundamental en los programas para reducción y control de la ira. Para este autor los sujetos con adecuada inteligencia emocional suelen ser extremadamente agradables por la forma como manejan el estrés y la frustración, en contraposición los sujetos con baja inteligencia emocional suelen ser fácilmente irritables y se estresan, pierden los papeles, son capaces de pelear hasta con su jefe por la acumulación de tensión e ira.

Para Davidson (2012) la inteligencia emocional permite a los estudiantes adquirir de forma más sencilla su aprendizaje, la comprensión se hace fácil y el manejo de los estresores académicos también, muchos estudiantes suelen fracasar en una tarea por no saber cómo pedir ayuda, además de peleas entre amigos en donde se niegan la información,

Finalmente, Fernández y Extremera (2005) afirmaron que las instituciones educativas cometen un error al no incentivar la inteligencia emocional, porque esta posibilita un mejor aprendizaje, mayor adaptabilidad interpersonal y optimismo por parte de los alumnos, así mismo sería un factor protector contra la agresividad entre ellos.

### **2.3. Definición de términos básicos**

#### **Acoso escolar**

Es un incesante e intencional agresión verbal y física que recibe un sujeto por parte de otros dentro de un contexto escolar, comportándose con él de manera radical y cruel con el único objetivo de intimidar, amenazar, controlar, agredir y obtener algo mediante chantajes y que atentan contra la identidad y dignidad de este (Oñate y Piñuel, 2009).

#### **Inteligencia emocional**

Es el conjunto de habilidades sociales, personales y emocionales, además de las destrezas que permiten la adaptación y solución de problemas. Brinda su propio concepto acerca de la similitud que posee los factores de la inteligencia emocional no cognitiva con la personalidad, a diferencia de los factores de la inteligencia social y emocional, que pueden ser modificables en distintos eventos que se presentan (Bar-On, 1988).

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**



### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

#### **3.1.1. Tipo de investigación**

El tipo de investigación fue comparativo; ya que, se planteó como objetivo corroborar la existencia de diferencias estadísticamente significativas al comparar el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alta y baja inteligencia emocional, también, fue cuantitativo; puesto que, se empleó los números para estimar los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

#### **3.1.2. Diseño de investigación**

El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon las variables de estudio, solo recolectado los datos en su ambiente natural; asimismo, fue transversal por que se recolectó los datos en un solo momento, pudiendo entender los resultados en función a ese momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### **3.2. Población y muestra**

La población estuvo constituida por 836 estudiantes de nivel secundaria cuyas edades oscilaron entre los 12 a 16 años de edad, siendo el 50.0% de género femenino y 50.0% de género masculino. Que, encontraron en la Institución Educativa 7084 Peruano Suizo de Villa El Salvador.

La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de nivel secundaria, cantidad calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas (95% Nivel de confianza; 5% de error permisible), en donde 150 (50.0%) son de género femenino y 150 (50.0%) de género masculino. Las edades están comprendidas entre 12 a 16 años de edad y 109 estudiantes cursan el primer año de secundaria, 53 el segundo año de secundaria, 70 el tercer año de secundaria y 68 el cuarto año de secundaria: Finalmente el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional.

Para obtener el tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Tabla 1

*Distribución de la muestra en función al año de estudio*

	Población				Muestra	
	fi	%		fi	%	
Primer año	303	36.3		109	36.3	
Segundo año	148	17.7		53	17.7	
Tercer año	195	23.3		70	23.3	
Cuarto año	190	22.7		68	22.7	
Total	836	100.0		300	100.0	

### **Criterios de inclusión y exclusión**

#### **Criterios de inclusión**

1. Tener entre 12 a 16 años de edad.
2. Pertenecer a la Institución Educativa 7084 Peruano Suizo de Villa El Salvador.
3. Aceptar la ficha de consentimiento informada.

#### **Criterios de exclusión**

1. Tener una edad menor a 12 años o mayor a 16 años.
2. No pertenecer a la Institución Educativa 7084 Peruano Suizo de Villa El Salvador.
3. Negarse a participar del estudio a través del consentimiento informado.

### **3.3. Hipótesis**

#### **3.3.1. Hipótesis general**

**H<sub>i</sub>:** Existe diferencias estadísticamente significativas entre el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

#### **3.3.2. Hipótesis específica**

**H<sub>1</sub>:** Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio.

**H<sub>2</sub>:** Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio.

**H<sub>3</sub>:** Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

### **3.4. Variables**

#### **Variable de estudio: Acoso escolar**

##### **Definición conceptual**

Es un incesante e intencional agresión verbal y modal que recibe un sujeto por parte de otros dentro de un contexto escolar, comportándose con el de manera radical y cruel con el único objetivo de intimidar, amenazar, controlar, agredir y obtener algo mediante chantajes y que atentan contra la identidad y dignidad de este (Oñate y Piñuel, 2009).

##### **Definición operacional**

Perfil obtenido a través del puntaje del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate.

#### **Variable de estudio: Inteligencia emocional**

##### **Definición conceptual**

Es el conjunto de habilidades sociales, personales y emocionales, además de las destrezas que permiten la adaptación y solución de problemas. Brinda su propio concepto acerca de la similitud que posee los factores de la inteligencia emocional no cognitiva con la personalidad, a diferencia de los factores de la inteligencia social y emocional, que pueden ser modificables en distintos eventos que se presentan (Bar-On, 1988).

##### **Definición operacional**

Perfil obtenido a través del puntaje a través del Inventario de Inteligencia Emocional NA abreviado.

#### **Variables socio demográficas**

1. Género
2. Edad
3. Año de estudio

Tabla 2

*Operacionalización de las variables*

Variable	Naturaleza	Forma de medición	Indicadores/ Dimensiones	Ítems	Escala de medición	Criterios de medición	Instrumento
Acoso escolar	Cuantitativo	Directa	D1: Desprecio – ridiculización	2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46 y 50	Ordinal	Likert	Auto test de Cisneros Acoso escolar.
	Cuantitativo	Directa	D2: Coacción	7, 8, 11, 12, 13, 14, 47 y 48.	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D3: Restricción	1, 2, 4, 5 y 10.	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D4: Agresiones	15, 19, 23, 24, 28, 29 y 39.	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D5: Intimidación – amenazas	28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48 y 49	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D6: Exclusión – bloqueo social	10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41 y 45	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D7: Hostigamiento verbal	3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37 y 38.	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D8: Robos	13, 14, 15 y 16.	Ordinal	Likert	
Inteligencia emocional	Cuantitativo	Directa	D1: Intrapersonal	2, 6, 12, 14, 21, 26	Ordinal	Likert	Inventario de inteligencia emocional NA Abreviado
	Cuantitativo	Directa	D2: Interpersonal	1, 4, 18, 23, 28, 30	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D3: Adaptabilidad	10, 13, 16, 19, 22, 24	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D4: Manejo de estrés	5, 8, 9, 17, 27, 29	Ordinal	Likert	
	Cuantitativo	Directa	D5: Impresión positiva	3, 7, 11, 15, 20, 25	Ordinal	Likert	
Género	V. control	Directa	Femenino / masculino	Ficha de datos			Ficha socio demográfica
Edad	V. control	Directa	Rango de edades				
Año de estudio	V. control	Directa	Rango de año				

### 3.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta, por lo que se entregaron auto informes a los estudiantes de nivel secundaria para analizar los datos obtenidos de ellos (Sánchez y Reyes, 2010).

#### Medición del acoso escolar

Denominación	: Auto test de Cisneros Acoso escolar.
Autores	: Iñake Piñuel y Araceli Oñate
Año	: 2005
Procedencia	: España
Ámbito de aplicación	: De 15 años en adelante
Administración	: Individual y colectiva
Duración	: 15 minutos aproximadamente
Finalidad	: Estimación del índice global del acoso escolar
Nº de ítems	: 50 ítems
Formato de respuesta	: Likert

Para medir el acoso escolar se empleó el Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate creado en el año 2005. Se trata de un instrumento compuesto por 50 ítems que busca medir los principales índices de acoso escolar. En España el instrumento fue elaborado para analizar las variables que componen al acoso escolar dentro de los contextos educativos, desprecio – ridiculización; coacción; restricción; agresiones; intimidación – amenazas; exclusión – bloqueo social; hostigamiento verbal; robos. Con ellos es posible elaborar un perfil del estudiante y trabajar de forma individual y colectiva.

Para la calificación del instrumento se sumaron los ítems en función a la tabla 3, donde los ítems fueron sumados en función a las dimensiones que conforman, así como a nivel general.

Tabla 3  
*Distribución de los ítems en el acoso escolar*

Variables	Ítems
D1: Desprecio – ridiculización	2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46 y 50
D2: Coacción	7, 8, 11, 12, 13, 14, 47 y 48.
D3: Restricción	1, 2, 4, 5 y 10.
D4: Agresiones	15, 19, 23, 24, 28, 29 y 39.
D5: Intimidación – amenazas	28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48 y 49
D6: Exclusión – bloqueo social	10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41 y 45
D7: Hostigamiento verbal	3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37 y 38.
D8: Robos	13, 14, 15 y 16.

Las propiedades psicométricas han sido revisadas por Ayala (2016) en 500 estudiantes de primaria con edades comprendidas entre los 7 a 11 años. Halló una confiabilidad por consistencia interna con un coeficiente .955 siendo muy elevada; una buena consistencia por el método de Guttman; así mismo, halló validez de contenido a través de 5 jueces expertos con una *V* de Aiken de 1.00 y validez de constructo ítem-test presentando correlaciones altamente significativas; por lo tanto, el instrumento fue válido.

Ucañan (2015) identificó que, en cuanto a las propiedades psicométricas, en Trujillo, tras aplicar a 338 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 a 17 años de edad, la escala presentó correlaciones altamente significativas entre la sub escala y el test. Así mismo, halló confiabilidad por el método de consistencia interna sobre la dimensión desprecio ridiculización (alfa = .752), intimidación – amenazas (alfa = .662), coacción (alfa = .793), restricción de la comunicación (alfa = .744), exclusión – bloqueo social (alfa = .769), hostigamiento verbal (alfa = .748), agresiones (alfa = .705), y robos (alfa = .762); así mismo, a nivel general una confiabilidad de .990, siendo muy alta.

## Propiedades psicométricas del acoso escolar

### Confiabilidad por consistencia interna

En la tabla 4, se presentó los resultados de la confiabilidad por consistencia interna del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observó que el Coeficiente Alfa de Cronbach a nivel general es .942; por lo tanto, el instrumento fue confiable para el estudio.

Tabla 4

*Confiabilidad por consistencia interna del acoso escolar*

variable	alfa de cronbach	ítems	<i>p</i>
D1: Desprecio - ridiculización	.864	17	0.001
D2: Coacción	.805	8	0.001
D3: Restricción	.659	5	0.001
D4: Agresiones	.779	7	0.001
D5: Intimidación - amenazas	.810	9	0.001
D6: Exclusión - bloqueo social	.792	9	0.001
D7: Hostigamiento verbal	.830	12	0.001
D8: Hostigamiento verbal	.602	4	0.001
D9: Robos	.942	50	0.001

En la tabla 5, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión desprecio – ridiculización del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 5

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión desprecio - ridiculización*

Ítem	“r” ítem – subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 2	.368	.862	.001	Ítem 32	.524	.855	.001
Ítem 3	.391	.861	.001	Ítem 33	.626	.851	.001
Ítem 6	.282	.870	.001	Ítem 34	.561	.854	.001
Ítem 9	.472	.858	.001	Ítem 35	.630	.851	.001
Ítem 19	.525	.855	.001	Ítem 36	.475	.858	.001
Ítem 20	.598	.852	.001	Ítem 44	.593	.854	.001
Ítem 26	.539	.855	.001	Ítem 46	.566	.856	.001
Ítem 27	.400	.862	.001	Ítem 50	.381	.861	.001
Ítem 31	.538	.856	.001				



En la tabla 6, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión coacción del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 6

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión coacción*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 7	.429	.796	.001	Ítem 13	.587	.773	.001
Ítem 8	.567	.775	.001	Ítem 14	.578	.773	.001
Ítem 11	.578	.773	.001	Ítem 47	.508	.784	.001
Ítem 12	.557	.776	.001	Ítem 48	.330	.806	.001

En la tabla 7, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión restricción del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 7

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión restricción*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 1	.374	.624	.001	Ítem 5	.506	.559	.001
Ítem 2	.320	.645	.001	Ítem 10	.368	.627	.001
Ítem 4	.496	.564	.001				

En la tabla 8, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión agresiones del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 8

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión agresiones*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 15	.358	.783	.001	Ítem 28	.545	.751	.001
Ítem 19	.496	.755	.001	Ítem 29	.540	.744	.001
Ítem 23	.616	.728	.001	Ítem 39	.518	.755	.001
Ítem 24	.556	.740	.001				

En la tabla 9, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión intimidación - amenazas del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 9

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión Intimidación - amenazas*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 28	.578	.783	.001	Ítem 43	.428	.802	.001
Ítem 29	.425	.812	.001	Ítem 47	.436	.799	.001
Ítem 39	.667	.772	.001	Ítem 48	.406	.803	.001
Ítem 41	.523	.789	.001	Ítem 49	.601	.778	.001
Ítem 42	.624	.783	.001				

En la tabla 10, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión exclusión – bloqueo social del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 10

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión exclusión - bloqueo social*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 10	.413	.786	.001	Ítem 31	.451	.777	.001
Ítem 17	.574	.758	.001	Ítem 38	.520	.767	.001
Ítem 18	.535	.767	.001	Ítem 41	.466	.775	.001
Ítem 21	.552	.762	.001	Ítem 45	.441	.777	.001
Ítem 22	.436	.779	.001				

En la tabla 11, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión hostigamiento verbal del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 11

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión hostigamiento verbal*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 3	.399	.823	.001	Ítem 25	.512	.815	.001
Ítem 6	.309	.834	.001	Ítem 26	.508	.815	.001
Ítem 17	.535	.814	.001	Ítem 27	.461	.819	.001
Ítem 19	.517	.814	.001	Ítem 30	.412	.823	.001
Ítem 20	.602	.809	.001	Ítem 37	.582	.809	.001
Ítem 24	.505	.815	.001	Ítem 38	.568	.811	.001

En la tabla 12, se presentan los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión robos del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 12

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión robos*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 13	.313	.586	.001	Ítem 15	.417	.511	.001
Ítem 14	.482	.476	.001	Ítem 16	.382	.543	.001

En la tabla 13, se presentan los resultados de la correlación ítem – escala del puntaje general del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem sub escala son superiores a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyeron a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 13

*Correlación ítem – escala acoso escolar*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 1	.281	.942	.001	Ítem 26	.520	.941	.001
Ítem 2	.389	.941	.001	Ítem 27	.413	.941	.001
Ítem 3	.398	.941	.001	Ítem 28	.554	.941	.001
Ítem 4	.327	.942	.001	Ítem 29	.553	.940	.001
Ítem 5	.272	.943	.001	Ítem 30	.429	.941	.001
Ítem 6	.273	.943	.001	Ítem 31	.572	.940	.001
Ítem 7	.360	.941	.001	Ítem 32	.548	.940	.001
Ítem 8	.526	.941	.001	Ítem 33	.579	.940	.001
Ítem 9	.467	.941	.001	Ítem 34	.559	.940	.001
Ítem 10	.459	.941	.001	Ítem 35	.635	.940	.001
Ítem 11	.471	.941	.001	Ítem 36	.468	.941	.001
Ítem 12	.492	.941	.001	Ítem 37	.551	.940	.001
Ítem 13	.564	.941	.001	Ítem 38	.581	.940	.001
Ítem 14	.578	.940	.001	Ítem 39	.593	.940	.001
Ítem 15	.456	.941	.001	Ítem 40	.636	.940	.001
Ítem 16	.371	.942	.001	Ítem 41	.578	.940	.001
Ítem 17	.599	.940	.001	Ítem 42	.568	.941	.001
Ítem 18	.551	.940	.001	Ítem 43	.453	.941	.001
Ítem 19	.537	.940	.001	Ítem 44	.658	.940	.001
Ítem 20	.619	.940	.001	Ítem 45	.529	.940	.001
Ítem 21	.561	.940	.001	Ítem 46	.619	.940	.001
Ítem 22	.426	.941	.001	Ítem 47	.419	.941	.001
Ítem 23	.609	.940	.001	Ítem 48	.375	.941	.001
Ítem 24	.570	.940	.001	Ítem 49	.636	.940	.001
Ítem 25	.529	.940	.001	Ítem 50	.369	.941	.001

## Validez de contenido del acoso escolar

En la tabla 14, se presentan los resultados de la validez de contenido a través de los 10 jueces expertos del Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate para los estudiantes de secundaria. Se observa que los 50 ítems presentaron coeficientes *V* de Aiken de 1.00, por lo tanto, los ítems presentaron validez de contenido.

Tabla 14

*Validez de contenido del acoso escolar*

Items	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V de Aiken	<i>p</i>
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001

Items	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V de Aiken	<i>p</i>
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001

## Normas percentiles del acoso escolar

En la tabla 15, se presentan las normas percentiles elaboradas a partir de los puntajes obtenidos en los participantes del estudio para el Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate. Se observa que la media a nivel general es  $M. 88.06$ , y la desviación estándar es  $D.S. 16.840$ .

Tabla 15

*Normas percentiles del acoso escolar*

P.C.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	Acoso escolar	
5	17	7	5	7	10	9	12	4	71	
10	17	7	5	7	10	9	12	4	73	Muy bajo
15	18	7	5	7	10	9	13	4	74	
20	18	7	5	7	10	9	13	4	75	
25	18	7	5	7	10	9	13	4	76	
30	19	7	5	8	10	9	14	4	78	Bajo
35	19	7	6	8	10	9	14	4	80	
40	20	7	6	8	10	9	15	4	81	
45	20	7	6	8	10	10	15	4	83	
50	21	7	6	9	10	10	16	4	84	Moderado
55	21	7	6	9	10	10	16	4	85	
60	22	7	7	9	10	10	17	5	87	
65	22	7	7	9	11	10	17	5	88	
70	23	7	8	10	11	11	18	5	90	Alto
75	23	8	8	10	11	11	19	5	93	
80	25	8	8	11	12	12	20	5	100	
85	26	8	9	11	12	12	20	6	102	
90	28	9	9	12	13	14	21	6	106	Muy alto
95	31	10	10	14	16	16	24	7	121	
N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	
M	21.78	7.58	6.73	9.09	11.02	10.65	16.44	4.77	88.06	
D.S.	4.665	1.397	1.808	2.208	2.148	2.468	3.845	1.158	16.840	

Leyenda: D1 (Desprecio – Ridiculización); D2 (Coacción); D3 (Restricción – comunicación); D4 (Intimidación – amenazas); D5 (Intimidación – amenazas); D6 (Exclusión - Bloqueo social); D7 (Hostigamiento verbal); D8 (Robos).

## **Medición de la inteligencia emocional**

Denominación	: Inventario de inteligencia emocional NA Abreviado
Autores	: Bar On
Procedencia	: Canadá
Adaptación al Perú	: Ugarriza (2003)
Ámbito de aplicación	: Individual y colectiva
Administración	: 7 a 18 años de edad
Duración	: 15 minutos aproximadamente
Finalidad	: Evaluación de la inteligencia emocional
Nº de ítems	: 30 ítems
Formato de respuesta	: Likert

Para medir la inteligencia emocional se aplicó el inventario de inteligencia emocional NA de Bar On abreviado, el cual fue adaptado al Perú por Nelly Ugarriza en el año 2003, en 9.172 en niños y adolescentes con edades comprendidas entre 7 a 18 años en Lima metropolitana. En cuanto a la confiabilidad identificó que el Coeficiente Alfa de Cronbach osciló entre 0.77 y 0.88, siendo confiable.

Trujillo (2017), revisó las propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional NA de Bar On abreviado en estudiantes de tercero y cuarto año de secundaria, quien para la validez de contenido empleó a 5 jueces expertos siendo aceptables los ítems, mientras que para la confiabilidad halló un Coeficiente Alfa de Cronbach de .788, siendo confiable el instrumento.



## Propiedades psicométricas de la inteligencia emocional

### Confiabilidad por consistencia interna

En la tabla 16, se presentó los resultados de la confiabilidad por consistencia interna del Inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa el Coeficiente Alfa de Cronbach a nivel general es .942, por lo tanto, el instrumento mostró ser confiable.

Tabla 16

*Confiabilidad por consistencia interna de la inteligencia emocional*

variable	alfa de cronbach	ítems	<i>P</i>
D1: Intrapersonal	.717	6	.001
D2: Interpersonal	.813	6	.001
D3: Adaptabilidad	.889	6	.001
D4: Manejo del estrés	.836	6	.001
D5: Estado de animo	.775	6	.001
Inteligencia emocional	.942	30	.001

En la tabla 17, se presentó los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión intrapersonal en el inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem – sub escala son superiores a .20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 17

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión intrapersonal*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>P</i>
Ítem 2	.521	.656	.001	Ítem 14	.623	.623	.001
Ítem 6	.572	.639	.001	Ítem 21	.581	.638	.001
Ítem 12	.168	.768	.001	Ítem 26	.293	.719	.001

En la tabla 18, se presentó los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión interpersonal en el inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem – sub escala son superiores a .20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 18

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión interpersonal*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>P</i>
Ítem 1	.439	.811	.001	Ítem 23	.621	.772	.001
Ítem 4	.580	.782	.001	Ítem 28	.650	.765	.001
Ítem 18	.635	.770	.001	Ítem 30	.527	.795	.001

En la tabla 19, se presentó los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión adaptabilidad en el inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem – sub escala son superiores a .20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 19

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión adaptabilidad*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>P</i>
Ítem 10	.690	.873	.001	Ítem 19	.772	.860	.001
Ítem 13	.716	.868	.001	Ítem 22	.709	.870	.001
Ítem 16	.667	.876	.001	Ítem 24	.684	.873	.001

En la tabla 20, se presentó los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión manejo de estrés en el inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem – sub escala son superiores a .20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 20

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión manejo del estrés*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>P</i>
Ítem 5	.605	.811	.001	Ítem 17	.672	.796	.001
Ítem 8	.566	.818	.001	Ítem 27	.653	.801	.001
Ítem 9	.602	.811	.001	Ítem 29	.566	.819	.001

En la tabla 21, se presentó los resultados de la correlación ítem – sub escala de la dimensión estado de ánimo en el inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem – sub escala son superiores a .20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 21

*Correlación ítem – sub escala de la dimensión estado de animo*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>P</i>
Ítem 3	.493	.748	.001	Ítem 15	.514	.744	.001
Ítem 7	.623	.716	.001	Ítem 20	.436	.763	.001
Ítem 11	.519	.742	.001	Ítem 25	.549	.735	.001

En la tabla 22, se presentó los resultados de la correlación ítem – escala del puntaje general en el inventario de inteligencia emocional NA abreviado, en los estudiantes de secundaria. Se observa que los puntajes en la correlación ítem – sub escala son superiores a .20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad del instrumento.

Tabla 22

*Correlación ítem – test de la inteligencia emocional*

Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítem	“r” ítem - subescala	Alfa si se elimina el ítem	<i>P</i>
Ítem 1	.531	.940	.001	Ítem 16	.643	.939	.001
Ítem 2	.445	.941	.001	Ítem 17	.596	.940	.001
Ítem 3	.483	.941	.001	Ítem 18	.632	.939	.001
Ítem 4	.663	.939	.001	Ítem 19	.743	.938	.001
Ítem 5	.555	.940	.001	Ítem 20	.584	.940	.001
Ítem 6	.484	.941	.001	Ítem 21	.597	.940	.001
Ítem 7	.576	.940	.001	Ítem 22	.656	.939	.001
Ítem 8	.598	.940	.001	Ítem 23	.580	.940	.001
Ítem 9	.577	.940	.001	Ítem 24	.635	.939	.001
Ítem 10	.659	.939	.001	Ítem 25	.555	.940	.001
Ítem 11	.478	.941	.001	Ítem 26	.548	.940	.001
Ítem 12	.349	.942	.001	Ítem 27	.560	.940	.001
Ítem 13	.671	.939	.001	Ítem 28	.601	.939	.001
Ítem 14	.563	.940	.001	Ítem 29	.521	.940	.001
Ítem 15	.683	.939	.001	Ítem 30	.518	.940	.001

## Validez de contenido de la inteligencia emocional

En la tabla 23, se presenta los resultados de la validez de contenido a través de los 10 jueces expertos del Inventario de inteligencia emocional de BarOn NA abreviado para los estudiantes de secundaria. Se observa que los 30 ítems presentaron coeficientes *V* de Aiken de 1.00; por lo tanto, los ítems presentaron validez de contenido.

Tabla 23

*Validez de contenido de la inteligencia emocional*

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V de Aiken	<i>P</i>
<b>D1: Intrapersonal</b>												
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
<b>D2: Interpersonal</b>												
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
<b>D3: Adaptabilidad</b>												
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
<b>D4: Manejo del estrés</b>												
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
<b>D5: Estado de animo</b>												
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001

## Normas percentiles de la inteligencia emocional

En la 24, se presenta las normas percentiles elaboradas a partir de los puntajes obtenidos en los participantes del estudio para el Inventario de inteligencia emocional NA abreviado. Se observa que la media a nivel general es 78.67, y la desviación estándar es 17.709.

Tabla 24

*Validez de contenido de la inteligencia emocional*

P.C.	D1	D2	D3	D4	D5	Inteligencia emocional	
5	7	8	6	6	8	35	
10	9	11	9	9	10	54	
15	11	13	12	12	12	68	Muy bajo
20	11	14	12	13	13	70	
25	12	14	13	14	13	72	
30	12	15	14	15	14	74	
35	13	16	14	15	14	76	Bajo
40	13	17	15	16	15	78	
45	14	17	16	16	15	79	
50	14	18	16	17	16	80	
55	15	18	17	17	16	82	Moderado
60	15	18	17	18	17	83	
65	15	19	18	18	17	85	
70	16	19	18	19	17	87	
75	16	20	18	20	18	88	Alto
80	17	20	20	20	18	91	
85	18	21	20	21	19	92	
90	19	22	22	22	21	96	Muy alto
95	21	23	23	23	23	108	
N	300	300	300	300	300	300	
M	14.14	17.00	15.80	16.24	15.49	78.67	
D.S.	3.707	4.165	4.506	4.480	4.000	17.709	

Leyenda: D1 (Intrapersonal); D2 (Interpersonal); D3 (Adaptabilidad); D4 (Manejo de estrés); D5 (Impresión positiva).

### **3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos**

Se realizaron las coordinaciones correspondientes para aplicar a los estudiantes de las instituciones educativas correspondientes los instrumentos de medición (Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate, y el Inventario de inteligencia emocional NA abreviado). Se asegura que los protocolos hayan sido respondidos con propiedad.

### **3.7. Procedimiento de análisis estadístico de datos**

Se procede a realizar el baseado de datos en el programa EXCEL, para depurar y eliminar los casos llenados incorrectamente.

Después se trasladó la base de datos al programa IBM SPSS V 22, para desarrollar el análisis estadístico, en donde primero se identificaron los estadísticos descriptivos como la media, desviación estándar, asimetría y coeficiente de variación. Luego se identificaron las frecuencias y porcentajes de las variables.

Se procedió a revisar la bondad de ajuste de la muestra poblacional para determinar el estadístico inferencial a aplicar para la contrastación de hipótesis, a través del estadístico de bondad de ajuste Kolmogorov – Smirnov, basándose en estadísticos paramétricos o no paramétricos para la comparación.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE**  
**RESULTADOS**



#### 4.1. Características sociodemográficas de la muestra

En la tabla 25, se presentan las características sociodemográficas de la muestra en los estudiantes de secundaria. Se observó que tanto para género masculino como femenino existe un 50.0%, el 79.3% tiene de 12 a 14 años de edad y el 36.3% cursa el primer año de secundaria.

Tabla 25

*Características sociodemográficas de la muestra*

Variable	Categoría	fi	%
Género	Masculino	150	<b>50.0</b>
	Femenino	150	50.0
	Total	300	100.0
Edad	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>79.3</b>
	15 a 16 años	62	20.7
	Total	300	100.0
Año de estudio	<b>Primer año</b>	109	<b>36.3</b>
	Segundo año	53	17.7
	Tercer año	70	23.3
	Cuarto año	68	22.7
	Total	300	100.0

## 4.2. Análisis de la variable: Acoso escolar

### 4.2.1. Descripción del acoso escolar

En la tabla 26, se presentan los estadísticos descriptivos del acoso escolar y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observó que a nivel general del acoso escolar la media es 88.06 y la desviación estándar es 16.840.

Tabla 26

*Estadísticos descriptivos del acoso escolar y sus dimensiones*

	N	M.	D.S.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.	C.V.
D1: Desprecio - Ridiculización	300	21.78	4.665	1.834	4.560	17	47	0.21
D2: Coacción	300	7.58	1.397	3.671	15.568	7	17	0.18
D3: Restricción - comunicación	300	6.73	1.808	1.011	.354	5	13	0.27
D4: Agresiones	300	9.09	2.208	1.595	3.577	7	21	0.24
D5: Intimidación - amenazas	300	11.02	2.148	3.611	15.643	10	24	0.19
D6: Exclusión - Bloqueo social	300	10.65	2.468	2.331	6.513	9	24	0.23
D7: Hostigamiento verbal	300	16.44	3.845	1.162	1.648	12	34	0.23
D8: Robos	300	4.77	1.158	2.044	4.805	4	10	0.24
Acoso escolar	300	88.06	16.840	2.142	6.526	71	184	0.19

En la tabla 27, se presentan los niveles del acoso escolar y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observó que en la dimensión desprecio – ridiculización el 26,3% es muy bajo, en la dimensión coacción el 73.7% es muy bajo, en la dimensión restricción – comunicación el 33.7% es muy bajo, en la dimensión 27.3% es muy bajo, en la dimensión agresiones el 27.3% es muy bajo, en la dimensión intimidación – amenazas el 61.3% es muy bajo, en la dimensión exclusión – bloqueo social el 44.3% es muy bajo, en la dimensión hostigamiento verbal el 27.7% es muy bajo, y en la dimensión robos el 82.0% es bajo, así mismo a nivel general del acoso escolar el 25.3% es muy bajo.

Tabla 27

*Niveles del acoso escolar y sus dimensiones*

		Niveles					Total
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
D1: Desprecio - Ridiculización	fi	79	65	66	48	42	300
	%	<b>26.3</b>	21.7	22.0	16.0	14.0	100.0
D2: Coacción	fi	221	43	19	3	14	300
	%	<b>73.7</b>	14.3	6.3	1.0	4.7	100.0
D3: Restricción - comunicación	fi	101	68	41	63	27	300
	%	<b>33.7</b>	22.7	13.7	21.0	9.0	100.0
D4: Agresiones	fi	82	67	52	62	37	300
	%	<b>27.3</b>	22.3	17.3	20.7	12.3	100.0
D5: Intimidación - amenazas	fi	184	56	27	11	22	300
	%	<b>61.3</b>	18.7	9.0	3.7	7.3	100.0
D6: Exclusión - Bloqueo social	fi	133	65	32	27	43	300
	%	<b>44.3</b>	21.7	10.7	9.0	14.3	100.0
D7: Hostigamiento verbal	fi	83	61	60	54	42	300
	%	<b>27.7</b>	20.3	20.0	18.0	14.0	100.0
D8: Robos	fi	246	31	10	8	5	300
	%	<b>82.0</b>	10.3	3.3	2.7	1.7	100.0
Acoso escolar	fi	76	63	58	62	41	300
	%	<b>25.3</b>	21.0	19.3	20.7	13.7	100.0

#### 4.2.2. Comparación del acoso escolar en función al género, edad y año de estudio

En la tabla 28, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste del acoso escolar y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria a través de la prueba Kolmogorov – Smirnov. Se observó que la muestra no se ajusta a una muestra teóricamente normal ( $p < 0.05$ ); por lo tanto, se emplean estadísticos no paramétricos para la comparación.

Tabla 28

*Análisis de bondad de ajuste del acoso escolar y sus dimensiones*

	N	Kolmogorov Smirnov	p
D1: Desprecio - Ridiculización	300	.181	.000
D2: Coacción	300	.397	.000
D3: Restricción - comunicación	300	.219	.000
D4: Agresiones	300	.187	.000
D5: Intimidación - amenazas	300	.317	.000
D6: Exclusión - Bloqueo social	300	.264	.000
D7: Hostigamiento verbal	300	.133	.000
D8: Robos	300	.304	.000
Acoso escolar	300	.162	.000

En la tabla 29, se presentan los resultados de la comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función al género a través de la prueba U Mann Whitney en los estudiantes de secundaria. Se observó que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en la dimensión desprecio – ridiculización ( $p .038$ ), en agresiones ( $p .002$ ), en intimidación – amenazas ( $p .043$ ), en exclusión – bloqueo social ( $p .041$ ) y hostigamiento verbal ( $p .013$ ), así como a nivel general del acoso escolar ( $p .018$ ).

Tabla 29

*Comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función al género*

	Género	N	Rango promedio	Z	U Mann Whitney	p																																																																												
<b>D1: Desprecio - Ridiculización</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.86</b>	-2.080	9695.500	<b>.038</b>																																																																												
	Femenino	150	140.14				D2: Coacción	Masculino	150	156.72	-1.608	10316.500	.108	Femenino	150	144.28	D3: Restricción - comunicación	Masculino	150	157.51	-1.441	10198.000	.150	Femenino	150	143.49	<b>D4: Agresiones</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>166.08</b>	-3.173	8913.500	<b>.002</b>	Femenino	150	134.92	<b>D5: Intimidación - amenazas</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>159.34</b>	-2.022	9924.000	<b>.043</b>	Femenino	150	141.66	<b>D6: Exclusión - Bloqueo social</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.23</b>	-2.046	9791.000	<b>.041</b>	Femenino	150	140.77	<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>	Femenino	150	138.16	D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500
D2: Coacción	Masculino	150	156.72	-1.608	10316.500	.108																																																																												
	Femenino	150	144.28				D3: Restricción - comunicación	Masculino	150	157.51	-1.441	10198.000	.150	Femenino	150	143.49	<b>D4: Agresiones</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>166.08</b>	-3.173	8913.500	<b>.002</b>	Femenino	150	134.92	<b>D5: Intimidación - amenazas</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>159.34</b>	-2.022	9924.000	<b>.043</b>	Femenino	150	141.66	<b>D6: Exclusión - Bloqueo social</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.23</b>	-2.046	9791.000	<b>.041</b>	Femenino	150	140.77	<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>	Femenino	150	138.16	D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66						
D3: Restricción - comunicación	Masculino	150	157.51	-1.441	10198.000	.150																																																																												
	Femenino	150	143.49				<b>D4: Agresiones</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>166.08</b>	-3.173	8913.500	<b>.002</b>	Femenino	150	134.92	<b>D5: Intimidación - amenazas</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>159.34</b>	-2.022	9924.000	<b>.043</b>	Femenino	150	141.66	<b>D6: Exclusión - Bloqueo social</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.23</b>	-2.046	9791.000	<b>.041</b>	Femenino	150	140.77	<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>	Femenino	150	138.16	D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66																
<b>D4: Agresiones</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>166.08</b>	-3.173	8913.500	<b>.002</b>																																																																												
	Femenino	150	134.92				<b>D5: Intimidación - amenazas</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>159.34</b>	-2.022	9924.000	<b>.043</b>	Femenino	150	141.66	<b>D6: Exclusión - Bloqueo social</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.23</b>	-2.046	9791.000	<b>.041</b>	Femenino	150	140.77	<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>	Femenino	150	138.16	D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66																										
<b>D5: Intimidación - amenazas</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>159.34</b>	-2.022	9924.000	<b>.043</b>																																																																												
	Femenino	150	141.66				<b>D6: Exclusión - Bloqueo social</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.23</b>	-2.046	9791.000	<b>.041</b>	Femenino	150	140.77	<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>	Femenino	150	138.16	D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66																																				
<b>D6: Exclusión - Bloqueo social</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>160.23</b>	-2.046	9791.000	<b>.041</b>																																																																												
	Femenino	150	140.77				<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>	Femenino	150	138.16	D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66																																														
<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.84</b>	-2.478	9398.500	<b>.013</b>																																																																												
	Femenino	150	138.16				D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103	Femenino	150	143.16	<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66																																																								
D8: Robos	Masculino	150	157.84	-1.630	10149.000	.103																																																																												
	Femenino	150	143.16				<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>	Femenino	150	138.66																																																																		
<b>Acoso escolar</b>	<b>Masculino</b>	150	<b>162.34</b>	-2.365	9474.500	<b>.018</b>																																																																												
	Femenino	150	138.66																																																																															

En la tabla 30, se presentan los resultados de la comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función a la edad a través de la prueba U Mann Whitney en los estudiantes de secundaria. Se observó que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión desprecio – ridiculización ( $p .005$ ), coacción ( $p .027$ ), agresiones ( $p .014$ ) y hostigamiento verbal ( $p .007$ ), así como a nivel general del acoso escolar ( $p .004$ ).

Tabla 30

*Comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función a la edad*

	Edad	N	Rango promedio	Z	U Mann Whitney	<i>p</i>
<b>D1: Desprecio - Ridiculización</b>	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>157.66</b>	-2.814	5675.000	<b>.005</b>
	15 a 16 años	62	123.03			
<b>D2: Coacción</b>	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>154.87</b>	-2.215	6337.000	<b>.027</b>
	15 a 16 años	62	133.71			
D3: Restricción - comunicación	12 a 14 años	238	153.52	-1.214	6660.000	.225
	15 a 16 años	62	138.92			
<b>D4: Agresiones</b>	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>156.67</b>	-2.461	5910.500	<b>.014</b>
	15 a 16 años	62	126.83			
D5: Intimidación - amenazas	12 a 14 años	238	154.40	-1.746	6450.500	.081
	15 a 16 años	62	135.54			
D6: Exclusión - Bloqueo social	12 a 14 años	238	153.98	-1.434	6550.000	.152
	15 a 16 años	62	137.15			
<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>157.37</b>	-2.701	5743.500	<b>.007</b>
	15 a 16 años	62	124.14			
D8: Robos	12 a 14 años	238	153.88	-1.470	6574.000	.142
	15 a 16 años	62	137.53			
<b>Acoso escolar</b>	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>157.96</b>	-2.920	5603.000	<b>.004</b>
	15 a 16 años	62	121.87			

En la tabla 31, se presentan los resultados de la comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función a la edad en los estudiantes de secundaria a través de la prueba Kruskal Wallis. Se observó que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión desprecio – ridiculización ( $p .002$ ), coacción ( $p .001$ ), restricción – comunicación ( $p .014$ ), agresiones ( $p .002$ ), intimidación – amenazas ( $p .001$ ) y hostigamiento verbal ( $p .002$ ), así como a nivel general del acoso escolar ( $p .000$ ).

Tabla 31

*Comparación del acoso escolar y sus dimensiones en función al año de estudio*

	Año de estudio	N	Rango promedio	gl	Kruskal Wallis	p
<b>D1: Desprecio - Ridiculización</b>	Primer año	109	165.86	3	14.365	<b>.002</b>
	<b>Segundo año</b>	53	<b>167.97</b>			
	Tercer año	70	142.31			
	Cuarto año	68	120.70			
<b>D2: Coacción</b>	Primer año	109	163.39	3	15.777	<b>.001</b>
	<b>Segundo año</b>	53	<b>166.96</b>			
	Tercer año	70	136.44			
	Cuarto año	68	131.49			
<b>D3: Restricción - comunicación</b>	<b>Primer año</b>	109	<b>166.32</b>	3	10.668	<b>.014</b>
	Segundo año	53	161.09			
	Tercer año	70	128.15			
	Cuarto año	68	139.89			
<b>D4: Agresiones</b>	<b>Primer año</b>	109	<b>168.57</b>	3	14.949	<b>.002</b>
	Segundo año	53	162.67			
	Tercer año	70	141.85			
	Cuarto año	68	120.95			
<b>D5: Intimidación - amenazas</b>	<b>Primer año</b>	109	<b>170.81</b>	3	16.981	<b>.001</b>
	Segundo año	53	157.92			
	Tercer año	70	132.93			
	Cuarto año	68	130.25			
D6: Exclusión - Bloqueo social	<b>Primer año</b>	109	<b>164.02</b>	3	17.377	<b>.001</b>
	Segundo año	53	166.26			
	Tercer año	70	122.22			
	Cuarto año	68	137.64			
<b>D7: Hostigamiento verbal</b>	<b>Primer año</b>	109	<b>154.33</b>	3	15.092	<b>.002</b>
	Segundo año	53	174.92			
	Tercer año	70	136.59			
	Cuarto año	68	124.12			
D8: Robos	<b>Primer año</b>	109	<b>169.47</b>	3	3.916	.271
	Segundo año	53	156.16			
	Tercer año	70	156.17			
	Cuarto año	68	134.11			
<b>Acoso escolar</b>	<b>Segundo año</b>	53	<b>170.88</b>	3	18.773	<b>.000</b>
	Tercer año	70	135.19			
	Cuarto año	68	119.96			

### 4.3. Análisis de la variable: Inteligencia emocional

#### 4.3.1. Descripción de la inteligencia emocional

En la tabla 32, se presentan los estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observó que a nivel general de la inteligencia emocional la media es 80.85 y la desviación estándar es 8.678.

Tabla 32

*Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional*

	<i>N</i>	<i>M.</i>	<i>D.S.</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>C.V.</i>
D1: Intrapersonal	300	13.99	2.529	.107	.125	6	21	0.18
D2: Interpersonal	300	17.79	2.997	-.306	-.229	9	24	0.17
D3: Adaptabilidad	300	16.38	3.384	-.014	-.091	6	24	0.21
D4: Manejo de estrés	300	17.17	3.100	-.244	-.163	8	24	0.18
D5: Impresión positiva	300	15.51	2.688	-.122	.241	6	24	0.17
Inteligencia emocional	300	80.85	8.678	-.204	.526	50	108	0.11

En la tabla 33, se presentan los niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observó que en la dimensión intrapersonal el 29.0% es muy bajo, en la dimensión interpersonal el 31.3% es muy bajo, en la dimensión adaptabilidad el 28.3% es moderado, en la dimensión manejo de estrés el 29.3% es muy bajo, en la dimensión impresión positiva el 35.3% es muy bajo, así mismo en a nivel general de la inteligencia emocional el 25.7% es muy bajo.

Tabla 33

*Niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones*

		Niveles					Total
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
D1: Intrapersonal	fi	87	86	45	38	44	300
	%	<b>29.0</b>	28.7	15.0	12.7	14.7	100.0
D2: Interpersonal	fi	94	73	40	67	26	300
	%	<b>31.3</b>	24.3	13.3	22.3	8.7	100.0
D3: Adaptabilidad	fi	63	82	85	40	30	300
	%	21.0	27.3	<b>28.3</b>	13.3	10.0	100.0
D4: Manejo de estrés	fi	88	75	36	77	24	300
	%	<b>29.3</b>	25.0	12.0	25.7	8.0	100.0
D5: Impresión positiva	fi	106	42	86	28	38	300
	%	<b>35.3</b>	14.0	28.7	9.3	12.7	100.0
Inteligencia emocional	fi	77	59	60	60	44	300
	%	<b>25.7</b>	19.7	20.0	20.0	14.7	100.0

### 4.3.2. Comparación de la inteligencia emocional en función al género, edad y año de estudio

En la tabla 34, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste para la inteligencia emocional y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria a través de la prueba Kolmogorov – Smirnov. Se observó que la muestra no se ajusta a una muestra teóricamente normal, por lo tanto, se emplea estadísticos no paramétricos para la comparación.

Tabla 34  
*Análisis de bondad de ajuste para la inteligencia emocional*

	N	Kolmogorov Smirnov	<i>p</i>
D1: Intrapersonal	300	.086	.000
D2: Interpersonal	300	.100	.000
D3: Adaptabilidad	300	.091	.000
D4: Manejo de estrés	300	.068	.002
D5: Impresión positiva	300	.083	.000
Inteligencia emocional	300	.038	.200

En la tabla 35, se presentan los resultados de la comparación de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria en función al género a través de la prueba U Mann Whitney. Se observó que existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión interpersonal.

Tabla 35  
*Comparación de la inteligencia emocional en función al género*

	Género	N	Rango promedio	Z	U Mann Whitney	<i>p</i>
D1: Intrapersonal	Masculino	150	151.97	-.296	11029.000	.767
	Femenino	150	149.03			
<b>D2: Interpersonal</b>	Masculino	150	129.56	-4.203	8109.500	<b>.000</b>
	<b>Femenino</b>	150	<b>171.44</b>			
D3: Adaptabilidad	Masculino	150	155.87	-1.079	10444.000	.281
	Femenino	150	145.13			
D4: Manejo de estrés	Masculino	150	149.86	-.128	11154.500	.898
	Femenino	150	151.14			
D5: Impresión positiva	Masculino	150	155.00	-.904	10575.500	.366
	Femenino	150	146.00			
Inteligencia emocional	Masculino	150	148.63	-.374	10969.000	.708
	Femenino	150	152.37			



En la tabla 36, se presentan los resultados de la comparación de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria en función a la edad a través de la prueba U Mann Whitney. Se observó que existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión intrapersonal; sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones restantes.

Tabla 36

*Comparación de la inteligencia emocional en función a la edad*

	Edad	N	Rango promedio	Z	U Mann Whitney	<i>p</i>
<b>D1: Intrapersonal</b>	<b>12 a 14 años</b>	238	<b>156.41</b>	-2.328	5972.000	<b>.020</b>
	15 a 16 años	62	127.82			
D2: Interpersonal	12 a 14 años	238	146.76	-1.471	6488.000	.141
	15 a 16 años	62	164.85			
D3: Adaptabilidad	12 a 14 años	238	148.86	-.645	6987.500	.519
	15 a 16 años	62	156.80			
D4: Manejo de estrés	12 a 14 años	238	148.99	-.594	7018.500	.553
	15 a 16 años	62	156.30			
D5: Impresión positiva	12 a 14 años	238	148.63	-.737	6932.500	.461
	15 a 16 años	62	157.69			
Inteligencia emocional	12 a 14 años	238	149.89	-.237	7234.000	.813
	15 a 16 años	62	152.82			

En la tabla 37, se presentan los resultados de la comparación de la inteligencia emocional y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria en función al año de estudio a través de la prueba Kruskal Wallis. Se observó que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión interpersonal; sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones restantes.

Tabla 37

*Comparación de la inteligencia emocional en función al año de estudio*

	Año de estudio	N	Rango promedio	gl	Kruskal Wallis	p
D1: Intrapersonal	Primer año	109	149.79	3	2.326	.508
	Segundo año	53	163.03			
	Tercer año	70	152.95			
	Cuarto año	68	139.35			
<b>D2: Interpersonal</b>	Primer año	109	133.54	3	10.529	<b>.015</b>
	Segundo año	53	151.95			
	Tercer año	70	150.29			
	<b>Cuarto año</b>	68	<b>176.77</b>			
D3: Adaptabilidad	Primer año	109	141.48	3	5.620	.132
	Segundo año	53	160.48			
	Tercer año	70	140.21			
	Cuarto año	68	167.77			
D4: Manejo de estrés	Primer año	109	148.09	3	3.276	.351
	Segundo año	53	163.05			
	Tercer año	70	137.56			
	Cuarto año	68	157.90			
D5: Impresión positiva	Primer año	109	155.63	3	5.676	.128
	Segundo año	53	133.98			
	Tercer año	70	139.77			
	Cuarto año	68	166.20			
Inteligencia emocional	Primer año	109	143.62	3	4.168	.244
	Segundo año	53	157.12			
	Tercer año	70	140.76			
	Cuarto año	68	166.40			

## 4.4. Contrastación de Hipótesis

### 4.1.1. Hipótesis general

**Hi:** Existe diferencias estadísticamente significativas entre el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

**Ho:** No existe diferencias estadísticamente significativas entre el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

Tabla 38

*Comparación del acoso escolar en función del nivel de inteligencia emocional*

		Grupos		$PS_{est}$	Z	U	p
		G1 (n=151)	G2 (n=149)				
Acoso escolar	Rango promedio	141.40	159.72	0.44	-1.830	9876.000	.067

Nota: G1 (Alto nivel de inteligencia emocional); G2 (Bajo nivel de inteligencia emocional).  $PS_{est}$  (Effect size)

En la tabla 38, se presentan los resultados de la comparación del acoso escolar en función del nivel de inteligencia emocional, a través de la prueba U Mann Whitney. Se observó que no se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.067$ ), existiendo diferencia en los puntajes de ambos grupos; es decir, el nivel de acoso escolar general al ser comparado entre un grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G1=141$ ) y bajo nivel de inteligencia emocional ( $G2=159.72$ ) no alcanzó el nivel de significancia ( $p>.05$ ), por ello, no se rechaza la hipótesis nula y se puede concluir que no existe diferencias estadísticamente significativas entre el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

#### 4.4.2. Hipótesis Específica

**Hi:** Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

Tabla 39

*Comparación de las dimensiones del acoso escolar en función del nivel de inteligencia emocional*

		Grupos		$PS_{est}$	Z	U	p
		G1 (n=151)	G2 (n=149)				
D1: Desprecio - Ridiculización	Rango promedio	142.98	158.12	0.45	-1.519	10114.000	.129
<b>D2: Coacción</b>	Rango promedio	141.71	<b>159.41</b>	0.44	-2.288	9921.500	<b>.022</b>
D3: Restricción - comunicación	Rango promedio	147.30	153.74	0.48	-.662	10766.000	.508
D4: Agresiones	Rango promedio	148.66	152.37	0.48	-.378	10971.000	.705
D5: Intimidación - amenazas	Rango promedio	146.92	154.13	0.47	-.824	10709.000	.410
D6: Exclusión - Bloqueo social	Rango promedio	143.02	158.08	0.45	-1.584	10120.500	.113
D7: Hostigamiento verbal	Rango promedio	142.47	158.64	0.44	-1.623	10036.500	.105
<b>D8: Robos</b>	Rango promedio	137.87	<b>163.30</b>	0.41	-2.823	9343.000	<b>.005</b>

Nota: G1 (Alto nivel de inteligencia emocional); G2 (Bajo nivel de inteligencia emocional).  $PS_{est}$  (Effect size)

En la tabla 39, se presentan los resultados de la comparación de las dimensiones del acoso escolar en función al nivel de inteligencia emocional, a través de la prueba U Mann Whitney. Se encontró que al comparar la dimensión desprecio ridiculización en ambos grupos, no se encontró diferencias estadísticamente significativas, por lo que la diferencia presentada en la percepción de desprecio – ridiculización entre el grupo con alto nivel de inteligencia emocional y el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional en los estudiantes

de secundaria de una institución educativa no alcanzaron a ser estadísticamente significativas.

Al comparar las puntuaciones de la dimensión coacción en ambos grupos, se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.129$ ), donde el nivel coacción fue mayor en el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional ( $G2=159.41$ ), en comparación al grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G2=141.71$ ) en los estudiantes de secundaria una institución educativa en Villa El Salvador.

Al comparar las puntuaciones de la dimensión restricción – comunicación en ambos grupos, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.508$ ), por lo que la diferencia presentada en la percepción de restricción - comunicación entre el grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G1=147.30$ ) y el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional ( $G2=153.74$ ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa no alcanzaron a ser estadísticamente significativas.

Al comparar las puntuaciones de la dimensión agresiones en ambos grupos, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.705$ ), por lo que la diferencia presentada en la percepción de las agresiones entre el grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G1=148.66$ ) y el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional ( $G2=152.37$ ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa no alcanzaron a ser estadísticamente significativas.

Al comparar las puntuaciones de la dimensión intimidación – amenazas en ambos grupos, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.410$ ), por lo que la diferencia presentada entre en la percepción de intimidación - amenazas el grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G1=146.92$ ) y el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional ( $G2=154.13$ ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa no alcanzaron a ser estadísticamente significativas.

Al comparar las puntuaciones de la dimensión exclusión - bloqueo en ambos grupos, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.113$ ), por lo que la diferencia presentada en la percepción de exclusión – amenazas entre el grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G1=143.02$ ) y el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional

( $G_2=158.08$ ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa no alcanzaron a ser estadísticamente significativas.

Al comparar las puntuaciones de la dimensión hostigamiento verbal en ambos grupos, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.105$ ), por lo que la diferencia presentada en la percepción de hostigamiento verbal entre el grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G_1=142.47$ ) y el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional ( $G_2=158.64$ ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa no alcanzaron a ser estadísticamente significativas.

Finalmente, al comparar las puntuaciones de la dimensión robos en ambos grupos, se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p=.005$ ), por lo que los estudiantes pertenecientes al grupo con bajo nivel de inteligencia emocional ( $G_2=163.30$ ) percibieron una mayor presencia de robos en comparación al grupo con alto nivel de inteligencia emocional ( $G_1=137.87$ ). Por todo lo mencionado, no se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función a los niveles de inteligencia emocional.

**CAPÍTULO V**  
**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo establecer si existe diferencias estadísticamente significativas entre el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional. En este sentido, se discuten y analizan los resultados.

En cuanto al primer objetivo específico que fue identificar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador, se halló que en cuanto a la dimensión desprecio – ridiculización el 26,3% es muy bajo, en la dimensión coacción el 73.7% es muy bajo, en la dimensión restricción – comunicación el 33.7% es muy bajo, en la dimensión 27.3% es muy bajo, en la dimensión agresiones el 27.3% es muy bajo, en la dimensión intimidación – amenazas el 61.3% es muy bajo, en la dimensión exclusión – bloqueo social el 44.3% es muy bajo, en la dimensión hostigamiento verbal el 27.7% es muy bajo, y en la dimensión robos el 82.0% es bajo. Así mismo, a nivel general del acoso escolar el 25.3% es muy bajo. Estos resultados entran en similitud con lo identificado por Nuñez (2018), hallando que el 46.1% es bajo, el 35.5% es medio y el 18,4% es alto; en la dimensión desprecio – ridiculización el 61.0% es bajo, el 25.5% es medio y el 13.5% es alto; en la dimensión coacción el 75.2% bajo, el 12.1% es medio y el 12.8% es alto; en la dimensión restricción – comunicación el 53.2% es bajo, el 37.6% es medio y el 9.2% es alto; en la dimensión agresiones el 50.4% es bajo, el 35.5% es medio y el 14.2% es alto; en la dimensión intimidación y amenazas el 65.2% es bajo, el 22.0% es medio y el 12.8% es alto; en la dimensión exclusión y bloqueo social el 61.7% es bajo, el 31.2% es medio y el 7.1% es alto; en la dimensión hostigamiento verbal 61.0% es bajo, el 24.1% es medio y el 14.9% es alto; en la dimensión robos el 41.8% es bajo, el 27.0% es medio y el 31.2% es alto. Además, entran en cierta similitud con lo hallado con Pajuelo (2017), quien halló que en cuanto al acoso escolar el 21.7% mostró comportamientos intimidatorios, el 10.4% reportó victimización recibida, el 14.9% manifestó ser observador activo en defensa del acosado, el 28.5% indicó manifestar acoso extremo / ciber acoso y el 24.5% indicó ser observador pasivo.



En cuanto al segundo objetivo específico que fue identificar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador, se halló que en cuanto a la inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal el 29.0% es muy bajo, en la dimensión interpersonal el 31.3% es muy bajo, en la dimensión adaptabilidad el 28.3% es moderado, en la dimensión manejo de estrés el 29.3% es muy bajo, en la dimensión impresión positiva el 35.3% es muy bajo. Así mismo, se identificó que a nivel general de la inteligencia emocional el 25.7% es muy bajo.

En cuanto al tercer objetivo específico que fue comparar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio, se halló que en cuanto al acoso escolar existen diferencias estadísticamente significativas en función al género (D1: Desprecio – Ridiculización; D4: Agresiones; D6: Exclusión – Bloqueo social; D7: Hostigamiento verbal y acoso escolar), en función a la edad (D1: Desprecio – Ridiculización; D2: Coacción; D4: Agresiones; D7: Hostigamiento verbal, y Acoso escolar), y en función al año de estudio (D1: Desprecio – Ridiculización; D2: Coacción; D3: Restricción – comunicación; D4: Agresiones y D5: Intimidación – amenazas y acoso escolar).

En cuanto al cuarto objetivo específico que fue comparar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador en función del género, edad y año de estudio. En cuanto al quinto objetivo específico que fue analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional; en este sentido, se halló que en cuanto a la inteligencia emocional existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en función al género (D2: Coacción) y edad (D2: Coacción); sin embargo, no se halló diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.95$ ) en función al año de estudio.

Finalmente, en cuanto al objetivo general de establecer si existe diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional, en este sentido se halló que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel

de acoso escolar al comparar el grupo con alto y bajo nivel de inteligencia emocional. Estos resultados entran en similitud a lo identificado por Figueroa (2017), quien halló que no existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el acoso escolar. Concluyo que el nivel de inteligencia emocional no influye en el nivel de acoso escolar que presenten los estudiantes. Así mismo, Quiñones (2017), halló que existe relación estadísticamente significativa y negativa ( $r = -.553$ ;  $p = .000$ ) entre el acoso escolar y la inteligencia emocional.

## 5.2. Conclusiones

**Objetivo general:** Se encontró que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $p=.067$ ) al comparar el nivel de la percepción de acoso escolar entre el grupo alto nivel de inteligencia emocional ( $G1=141.40$ ) y el grupo bajo nivel de inteligencia emocional ( $G2=159.72$ ), no alcanzando ser estadísticamente significativas la diferencia presentada en ambos grupos.

**Primer objetivo específico:** Se identificó que en cuanto al acoso escolar en la dimensión desprecio – ridiculización el 26,3% es muy bajo, en la dimensión coacción el 73.7% es muy bajo, en la dimensión restricción – comunicación el 33.7% es muy bajo, en la dimensión 27.3% es muy bajo, en la dimensión agresiones el 27.3% es muy bajo, en la dimensión intimidación – amenazas el 61.3% es muy bajo, en la dimensión exclusión – bloqueo social el 44.3% es muy bajo, en la dimensión hostigamiento verbal el 27.7% es muy bajo, y en la dimensión robos el 82.0% es bajo, así mismo a nivel general del acoso escolar el 25.3% es muy bajo.

**Segundo objetivo específico:** Se identificó que en cuanto a la inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal el 29.0% es muy bajo, en la dimensión interpersonal el 31.3% es muy bajo, en la dimensión adaptabilidad el 28.3% es moderado, en la dimensión manejo de estrés el 29.3% es muy bajo, en la dimensión impresión positiva el 35.3% es muy bajo, así mismo en a nivel general de la inteligencia emocional el 25.7% es muy bajo.

**Tercer objetivo específico:** Se halló que en cuanto a acoso escolar existen diferencias estadísticamente significativas en función al género (D1: Desprecio – Ridiculización; D4: Agresiones; D6: Exclusión - Bloqueo social; D7: Hostigamiento verbal y acoso escolar), en función a la edad (D1: Desprecio – Ridiculización; D2: Coacción; D4: Agresiones; D7: Hostigamiento verbal, y Acoso escolar), en función al año de estudio (D1: Desprecio – Ridiculización; D2: Coacción; D3: Restricción – comunicación; D4: Agresiones y D5: Intimidación – amenazas y acoso escolar).

**Cuarto objetivo específico:** Se halló que en cuanto a la inteligencia emocional existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en función al género (D2: Coacción) y edad (D2: Coacción); sin embargo, no se halló diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) en función al año de estudio.

**Quinto objetivo específico:** Al comparar las dimensiones del acoso escolar en dos grupos con alto y bajo nivel de inteligencia emocional, se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p = .002$ ) en la dimensión coacción, y la dimensión robos ( $p = .005$ ), siendo el grupo con bajo nivel de inteligencia emocional el que percibía más coacción, en comparación al grupo con alto nivel de inteligencia emocional; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión: desprecio – ridiculización, en restricción – comunicación, en agresiones, en intimidación – amenazas, en exclusión – bloqueo social, y en hostigamiento verbal al ser comparadas en dos grupos con alto y bajo nivel de inteligencia emocional.

### **5.3. Recomendaciones**

1. Replicar los estudios con el mismo tipo y diseño de investigación en otros contextos, para aportar mayor evidencia de los resultados y poder tomar mejores decisiones terapéuticas en la intervención de la problemática que ocasiona el acoso escolar.
2. Diseñar estrategias terapéuticas para reducir el nivel de desprecio – ridiculización, coacción, restricción, agresiones, intimidación – amenazas, y robos en los estudiantes de secundaria; así como incrementar los niveles de los componentes intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés e impresión positiva.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Artículos

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811.
- Arpiroz, E. (2015). Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de Estudios de La Juventud*, 11 (2), 4–188.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1), 13–25.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4(2), 151 - 170.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI) *Handbook of Emotional Intelligence*, 1(1),12-23.
- Brantley, L. y Sells, N. (2002). Cómo prevenir la violencia y educar para la formación del carácter. *Revista de La Educación Adventista*, 16(1), 25 – 28.
- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M., Arias, B. y Hofmann, S. (2012). The multidimensional nature and multicultural validity of a new measure of social anxiety: the Social Anxiety Questionnaire for Adults. *Behavior Therapy*, 43 (1), 313-328.
- Cerezo, F.; Sánchez, C.; Ruiz, C. y Árense, J. (2015). Roles en Bullying de adolescentes y pre adolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de psicodidáctica*, 20 (1), 139 – 155.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4), 385-396.

- Collell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar : un enfoque psicopatológico. *Revista Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud*, 2, 9–14.
- Domínguez, P. (2004) Intervención Educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *Revista psicológica FAISCA, México*, 11(1). 47 – 65.
- Duran, M. (2016). Bullying: políticas de atención y prevención en Costa Rica. *Revista de postgrado y sociedad*, 14 (1), 25 – 38.
- García, L., y Cerda, B. (2011). Bullying o acoso escolar. *Salud*, 10(1), 1-2.
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43 – 52.
- Garzón, M. (2015). Modelo de capacidades dinámicas. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 111 – 131.
- Goldie, P. (2002). Emotions, feelings and intentionality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 235–254
- Loredo, A., Perea, A. y López, G. (2008). Bullying: acoso escolar, la violencia entre iguales, problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210 -214.
- Mateo, L. (2010). La violencia escolar entre iguales en Educación Primaria. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 1 (7), 1–10.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163 - 183.



- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63(1), 503 - 517.
- 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.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). La incidencia del Mobbing o acoso psicológico en el trabajo en la Administración pública. *Gestión de Riesgos Laborales*, 13, 24-36.
- Rodríguez, L. y Gallego, G. (2018). Imaginario del Bullying y su vinculación a los servicios sociales. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. 14 (1). 74 – 94.
- Rodríguez-Hidalgo, A., Alcívar, G. y Herrera-López, M. (2018). *Bullying hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador*. (Memorias del IX Congreso internacional de psicología y educación: Psicología, educación y neurociencias). Universidad de Córdoba, España.
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primera. *Educación*, 18(1), 345–368.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*, 9 (3), 185 - 211.
- Torres, A., Lemos-Giráldez, S. y Herrero, J. (2013). Violencia hacia la mujer: características psicológicas y de personalidad de los hombres que maltratan a su pareja. *Anales de psicología*, 29 (1), 9 – 18.
- Ucañan, J. (2015). *Propiedades psicométricas del auto test Cisneros de acoso escolar en adolescentes del valle Chicama*, 3(1), 1-27. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/87>
- Ugarriza, N. (2003). La evaluación de la I.E, a través del inventario del Bar-On. *Revista Persona. Universidad de Lima – Perú. Edición*, 4(1) 12 – 19.

UNICEF. (2017). *Informe anual sobre el estado de desarrollo UNICEF*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_102899.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_102899.html)

Vanega-Romero, S., Sosa-Correa, M., y Ricardo-Ayuso, R. (2018), Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de psicología Clínica en Niños y adolescentes*, 5(2). 49-54.

Yoney, T. (2001). Emotional Intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14(1), 47–52.

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. y Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.

## **Libros**

Alcántara, R. (2008). *Muchos niños sufren de acoso escolar; maestros indiferentes*. Recuperado de <http://hoy.com.do/muchos-ninos-sufren-deacosoescolar-maestros-indiferentes>

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*, Unpublished doctoral dissertation. South Africa: Rodhes University.

Bar-On, R. (2013). *Reuven Bar-On.org*. Recuperado de <http://www.reuvenbaron.org/wp/>

Beane, L. (2006). *Bullying aulas libres de acoso*. Madrid España: Edición Grao.

Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (1999). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*. In Bar-On, R. y J.D. Parker (Ed's.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Calle, F., Matos, P. y Orozco, R. (2016). *El círculo de la violencia escolar en el Perú: Hogares, escuela y desempeño educativo*. Recuperado de <https://bit.ly/2I24OnK>
- Calvo A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional. (1a ed.)*. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo,
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y Propuestas de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2001). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc
- Fondo de las naciones Unidas para la infancia UNICEF. (2017). *La violencia en la primera infancia: Marco regional de UNICEF para américa latina y el caribe*. Recuperado de: <https://uni.cf/2E1x6Lj>
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Recuperado de <https://bit.ly/2E1pgBr>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, DF.: Mc Graw-Hill.

- Hernando, M. (2018). *Informe abril 2018 Bullying: Efectos y consecuencias de la legislación actual en la convivencia escolar*: Recuperado de: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmid=45281&prmtipo=INFORMEASESORIA>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mestre, J. y Fernandez, P. (2007). *El Mundo de la Inteligencia Emocional. Manual de Inteligencia Emocional (4º edición)*. México: Editorial Pirámide.
- Musitu, G., García, J. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA-Autoconcepto Forma A (2ª edición)*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., y García, F. (2004). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]*. Madrid, Spain: Tea.
- Oñederra J. A. (2008), *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos, XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián*. Recuperado de <https://bit.ly/2BpqMeA>
- Patrona, G. (2012). *Personal perspective of a developing country negotiator*. New Delhi: Academic Foundation in association with CUTS international.
- Ramos, M. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. (Tesis de doctorado). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.

Ruiz, C. (2004). *Escala MINDS de Inteligencias Múltiples*. Trujillo, Perú: Autor

Salovey, P. y Sluyter, D. ((1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2010). *Metodología y diseños en la investigación científica (4ta edición)*. Lima: Visión Universitaria

Serrate, A. (2007). *Acoso y Violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Silva, A. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Editorial Objetivas.

## **Tesis**

Angione, G. (2016). *Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes* (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

Arango, A. (2014). *El bullying y la relación entre los implicados (víctimas, victimarios y espectadores)* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/11372>

Ayala, Y. (2016). *Propiedades psicométrías del auto test Cisneros en estudiantes de primaria y secundaria de una institución educativa del distrito 26 de octubre en Piura*. (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad César Vallejo. Piura. Perú.

Burga, I., y Sánchez, J. (2016) *Inteligencia emocional y resiliencia en pacientes con cáncer de mama en el HNGAL-Es Salud de Lima, 2016*. (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad Peruana Unión, Lima.

Chávez, D. (2017) *Relación entre acoso escolar y depresión en estudiantes adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Casa Grande*. (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

- Ciria, I. (2018). *Programa de intervención: cómo prevenir el Bullying en las aulas de 1 de ESO* (Tesis de maestría). Universidad internacional del rioja. Tudela, España.
- Díaz, E. (2015). *Acoso escolar, apoyo social y calidad de vida relacionada con la salud* (Tesis doctoral), Universidad de Castilla – La Mancha, Cuenca, España.
- Fernández, A. (2015). *Bullying y Cyberbullying: Prevalencia en adolescentes y jóvenes de Cantabria* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Cantabria, España.
- Figuroa, S. (2017). *Inteligencia emocional y Bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima – Metropolitana* (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad Peruana Unión. Lima. Perú.
- Mejía, V. (2014). *Estudio sobre la auto percepción de la inteligencia emocional por parte de mandos intermedios en una empresa embotelladora* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Nuevo León, Monterrey, México,
- 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 <https://bit.ly/2rtbnIk>
- Núñez, L. (2018). *Acoso escolar en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria institución educativa 2024 Los Olivos 2018* (Tesis de licenciada). Universidad César Vallejo. Lima. Perú.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2009). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/CISNEROSX.pdf>
- Pajuelo, J. (2017). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de nuevo Chimbote* (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad César Vallejo. Nuevo Chimbote. Perú.

- Quiñones, Y. (2017). *Inteligencia emocional ya coso escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho* (Tesis de Licenciatura en psicología). Universidad César Vallejo. Lima. Perú.
- Quiroz, N. (2004). *La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quispe, L. (2015). *Epidemiología del bullying y factores asociados en estudiantes de secundaria de Lima - Sur, 2013* (Tesis de licenciatura en Psicología). Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú.
- Rejas, C. (2017). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de tercer a quinto de secundaria de instituciones educativas públicas del sector Montenegro – San Juan de Lurigancho* (Tesis para optar la Licenciatura en psicología). Universidad César Vallejo. Lima. Perú.
- Rivera, T. (2017). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de los Olivos* (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Trujillo, G. (2017). *Inteligencia emocional y motivación de logro académico en estudiantes de tercer y cuarto año de secundaria con y sin participación en actos violentos de instituciones educativas públicas del distrito de la Perla* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad César Vallejo. Lima. Perú.

## **ANEXOS**



**ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA  
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PERÚ  
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

**Título:** “Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional”

**Autores:** Ayane Yeraldine Hernandez Távara

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLE																																			
<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Establecer si existe diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Identificar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador.</p> <p>Identificar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador.</p> <p>Comparar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador en función del género, edad y año de estudio.</p> <p>Comparar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador en función del género, edad y año de estudio.</p> <p>Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional.</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Establecer si existe diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Identificar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador.</p> <p>Identificar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador.</p> <p>Comparar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador en función del género, edad y año de estudio.</p> <p>Comparar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador en función del género, edad y año de estudio.</p> <p>Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional.</p>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p><b>Hi:</b> Existe diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador con alta y baja inteligencia emocional</p> <p><b>Hipótesis específica</b></p> <p><b>Hi:</b> Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los niveles del acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador en función del género, edad y año de estudio.</p> <p><b>Hi:</b> Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los niveles de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador en función del género, edad y año de estudio.</p> <p><b>Hi:</b> Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Variable</th> <th style="text-align: center;">Factores</th> <th style="text-align: center;">Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Acoso escolar</td> <td>D1: Desprecio - Ridiculización</td> <td rowspan="8" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Auto test de Cisneros</td> </tr> <tr> <td>D2: Coacción</td> </tr> <tr> <td>D3: Restricción - comunicación</td> </tr> <tr> <td>D4: Agresiones</td> </tr> <tr> <td>D5: Intimidación - amenazas</td> </tr> <tr> <td>D6: Exclusión - Bloqueo social</td> </tr> <tr> <td>D7: Hostigamiento verbal</td> </tr> <tr> <td>D8: Robos</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><hr/></td> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Variable</th> <th style="text-align: center;">Factores</th> <th style="text-align: center;">Instrumento</th> </tr> <tr> <td rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Inteligencia emocional</td> <td>D1: Intrapersonal</td> <td rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Inventario de emocional NA abreviado</td> </tr> <tr> <td>D2: Interpersonal</td> </tr> <tr> <td>D3: Adaptabilidad</td> </tr> <tr> <td>D4: Manejo de estrés</td> </tr> <tr> <td>D5: Impresión positiva</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><hr/></td> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Variable</th> <th style="text-align: center;">Factores</th> <th style="text-align: center;">Instrumento</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Variable sociodemográfica</td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Género Edad Año de estudio</td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Ficha técnica</td> </tr> </tbody> </table>	Variable	Factores	Instrumento	Acoso escolar	D1: Desprecio - Ridiculización	Auto test de Cisneros	D2: Coacción	D3: Restricción - comunicación	D4: Agresiones	D5: Intimidación - amenazas	D6: Exclusión - Bloqueo social	D7: Hostigamiento verbal	D8: Robos	<hr/>			Variable	Factores	Instrumento	Inteligencia emocional	D1: Intrapersonal	Inventario de emocional NA abreviado	D2: Interpersonal	D3: Adaptabilidad	D4: Manejo de estrés	D5: Impresión positiva	<hr/>			Variable	Factores	Instrumento	Variable sociodemográfica	Género Edad Año de estudio	Ficha técnica
Variable	Factores	Instrumento																																				
Acoso escolar	D1: Desprecio - Ridiculización	Auto test de Cisneros																																				
	D2: Coacción																																					
	D3: Restricción - comunicación																																					
	D4: Agresiones																																					
	D5: Intimidación - amenazas																																					
	D6: Exclusión - Bloqueo social																																					
	D7: Hostigamiento verbal																																					
	D8: Robos																																					
<hr/>																																						
Variable	Factores	Instrumento																																				
Inteligencia emocional	D1: Intrapersonal	Inventario de emocional NA abreviado																																				
	D2: Interpersonal																																					
	D3: Adaptabilidad																																					
	D4: Manejo de estrés																																					
	D5: Impresión positiva																																					
<hr/>																																						
Variable	Factores	Instrumento																																				
Variable sociodemográfica	Género Edad Año de estudio	Ficha técnica																																				

**ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA  
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PERÚ  
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

**Título:** “Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en villa el salvador con alta y baja inteligencia emocional”

**Autores:** Ayane Yeraldine Hernandez Távara

<b>MÉTODO</b>	<b>POBLACIÓN Y MUESTRA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
<p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>El tipo de investigación fue comparativo; ya que, se planteó como objetivo corroborar la existencia de diferencias estadísticamente significativas al comparar el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa el Salvador con alta y baja inteligencia emocional, también, fue cuantitativo; puesto que, se empleó los números para estimar los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).</p> <p><b>Diseño de investigación</b></p> <p>El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon las variables de estudio, solo recolectado los datos en su ambiente natural; asimismo, fue transversal por que se recolectó los datos en un solo momento, pudiendo entender los resultados en función a ese momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).</p>	<p><b>Población y muestra</b></p> <p>La población estuvo constituida por 836 estudiantes de nivel secundaria cuyas edades oscilaron entre los 12 a 16 años de edad, siendo el 50.0% de género femenino y 50.0% de género masculino, Así mismo se encuentran en la Institución Educativa 7084 Peruano Suizo de Villa el Salvador.</p> <p>La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de nivel secundaria, cantidad calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas (95% Nivel de confianza; 5% de error permisible), en donde 150 (50.0%) son de género femenino y 150 (50.0%) de género masculino, las edades están comprendidas entre 12 a 16 años de edad y 109 estudiantes cursan el primer año de secundaria, 53 el segundo año de secundaria, 70 el tercer año de secundaria y 68 el cuarto año de secundaria.</p>	<p>Para medir el acoso escolar se empleó el Auto test de Cisneros de Piñuel y Oñate creado en el año 2005, se trata de un instrumento compuesto por 50 ítems que busca medir los principales índices de acoso escolar. En España el instrumento fue elaborado para analizar las variables que componen al acoso escolar dentro de los contextos educativos, desprecio – ridiculización; Coacción; Restricción; Agresiones; Intimidación – amenazas; Exclusión – bloqueo social; Hostigamiento verbal; Robos, con ellos es posible elaborar un perfil del estudiante y trabajar de forma individual y colectiva.</p> <p>Para medir la inteligencia emocional se aplicó el inventario de inteligencia emocional NA de BarOn, el cual fue adaptado al Perú por Nelly Ugarriza en el año 2003, en 9.172 en niños y adolescentes con edades comprendidas entre 7 a 18 años de edad en Lima metropolitana. En cuanto a la confiabilidad identifico que el coeficiente alfa de cronbach oscilo entre 0.77 y 0.88, siendo confiable.</p>

## ANEXO 02

**INVENTARIO EMOCIONAL BARON ICE: NA – A**

Nombres y apellidos. .... Sexo: ..... Edad: .....

Colegio: .....

**INSTRUCCIONES**

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez    2. Rara vez    3. A menudo    4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un **ASPA** sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un **ASPA** sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4

		<b>Respuestas</b>			
1.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3.	Me agradan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
10.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11.	Nada me molesta.	1	2	3	4
12.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4

14.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19.	Puedo usar fácilmente diferentes maneras de resolver los problemas.	1	2	3	4
20.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
22.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23.	Me siento mal cuando las personas son sensibles en sus sentimientos.	1	2	3	4
24.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25.	No tengo días malos.	1	2	3	4
27.	Me incomodo fácilmente	1	2	3	4
28.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29.	Cuando me incomodo actúo sin pensar.	1	2	3	4
30.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4

*Gracias por completar el cuestionario*

**ANEXO 03**  
**AUTO TEST DE CISNEROS ACOSO ESCOLAR.**

*Piñuel y Oñate (2005)*

Sexo: F ( ) M ( ) Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

**Instrucciones.**

Por favor, lee cuidadosamente las instrucciones antes de contestar.

A continuación, presentamos una serie de situaciones que se presentan en el colegio, los cuales deberás de contestar de manera sincera.

**NUNCA:** CUANDO TU RESPUESTA NO SE DA EN NINGUN CASO

**POCAS VECES :** CUANDO TU RESPUESTA SE DA DE VEZ EN CUANDO

**MUCHAS VECES :** CUANDO TU RESPUESTA SE DA SIEMPRE

Señala con qué frecuencia se producen estos comportamientos en tu colegio		NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
1	No me hablan	N	PV	MV
2	Me ignoran, me hacen la ley del hielo	N	PV	MV
3	Me ponen en ridículo ante los demás	N	PV	MV
4	No me dejan hablar	N	PV	MV
5	No me dejan jugar con ellos	N	PV	MV
6	Me llaman por apodos	N	PV	MV
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	N	PV	MV
8	Me obligan a hacer cosas que está mal	N	PV	MV
9	Me tienen cólera	N	PV	MV
10	No me dejan que participe en las actividades grupales, me excluyen	N	PV	MV
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	N	PV	MV
12	Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal	N	PV	MV
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero	N	PV	MV
14	Rompen mis cosas a propósito	N	PV	MV
15	Me esconden mis cosas	N	PV	MV
16	Roban mis cosas	N	PV	MV
17	Les dicen a los demás que no estén conmigo o que no me hablen	N	PV	MV
18	Les dicen a los demás que no jueguen conmigo	N	PV	MV
19	Me insultan	N	PV	MV

20	Hacen gestos de desprecio o de burla hacia mí	N	PV	MV
21	No me dejan que hable o que me relacione con los demás	N	PV	MV
22	Me impiden que participe en los juegos	N	PV	MV
23	Me tiran lapos , puñetes, patadas y empujones	N	PV	MV
24	Me gritan	N	PV	MV
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	N	PV	MV
26	Me critican por todo lo que hago	N	PV	MV
27	Se ríen de mí, cuando me equivoco	N	PV	MV
28	Me amenazan con pegarme	N	PV	MV
29	Me lanzan objetos o cosas	N	PV	MV
30	Cambian el significado de lo que yo digo	N	PV	MV
31	Se meten conmigo para hacerme llorar	N	PV	MV
32	Me imitan para burlarse de mí	N	PV	MV
33	Se meten conmigo por mi forma de ser	N	PV	MV
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar	N	PV	MV
35	Se meten conmigo por no ser como ellos	N	PV	MV
36	Se burlan de mi apariencia física	N	PV	MV
37	Van contando mentiras sobre mí	N	PV	MV
38	Mis compañeros hacen o dicen cosas para que les caiga mal a los demás	N	PV	MV
39	Me amenazan	N	PV	MV
40	Me esperan a la salida para molestarme	N	PV	MV
41	Me hacen gestos para darme miedo	N	PV	MV
42	Me envían mensajes para amenazarme o intimidarme	N	PV	MV
43	Me empujan para asustarme	N	PV	MV
44	Se portan cruelmente conmigo	N	PV	MV
45	Intentan que me castiguen los profesores	N	PV	MV
46	Me desprecian sin motiva alguno	N	PV	MV
47	Me amenazan con armas ( navajas, pistolas, cuchillos)	N	PV	MV
48	Amenazan con dañar a mi familia	N	PV	MV
49	Intentan perjudicarme en todo	N	PV	MV
50	Me odian sin razón	N	PV	MV