

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS:

**Inteligencia emocional y bullying en los estudiantes de secundaria
de la IEP "San Ramón". Ayacucho, 2017**

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA CON
MENCIÓN EN TURISMO**

PRESENTADO POR:

Bach. Jhonatan DONAIRES ROJAS

ASESORA:

Dra. Brunihlida Ailly ACOSTA MELCHOR

AYACUCHO - PERÚ

2026

Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil.

Aristóteles

A María, Mateo, Henry, Jhoel,
Michael y Alejito, por ser mi
fortaleza y alegría

AGRADECIMIENTOS

Lo más complicado de todo el trabajo se centra realmente en esta parte, y es tan difícil, porque implica expresar un gesto de agradecimiento a quienes han formado parte importante de este reto y han permitido desarrollar con éxito la ejecución de la presente investigación. Debo a muchas personas mi agradecimiento; por tanto, enumerarlas resultaría difícil, debido a la cantidad que, en el día a día, nos han brindado su apoyo constante; aclarando, además, que nuestra memoria sea ingrata y probablemente no estén todos.

Dicho lo anterior, quiero agradecer a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, particularmente para la Facultad de Ciencias de la Educación; a donde quiera que mi rumbo me oriente, llevaré muy en alto el honor y el orgullo de haber sido estudiante de tan egregia institución. A los pilares de mi formación: mis tiernos abuelos, quienes son el cimiento de mi educación; a mis padres, pues siempre están pendientes en todo momento de guiar los pasos que tomé en el azaroso camino de la vida; a mi familia extendida: los amigos verdaderos, con quienes compartí momentos dichosos y de quienes aprendí mucho; a otras excelentes personas de aquí, de allá, de todas partes, quienes, con su ayuda y motivación, me han fortalecido en todas las etapas de este trabajo y, por ende, en la culminación de la misma. A ellos: gracias.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general *Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017*. Para tal fin, se enmarcó el trabajo dentro del enfoque cuantitativo de investigación; siendo, además, de tipo no experimental (descriptivo correlacional, de diseño de campo y transeccional). El procedimiento metodológico seguido fue el hipotético-deductivo. El muestreo estuvo conformado por 157 estudiantes del tercer grado de Secundaria, de ambos sexos; la cual fue determinada mediante el muestreo probabilístico o aleatorio, en su variante estratificada. Los datos fueron obtenidos con dos instrumentos, ficha de inventario emocional de BarOn ICE: NA y cuestionario para la exploración del bullying (CEBU); los cuales fueron procesados con el programa Microsoft Excel 2013 y el estadístico SPSS 21. La relación fue establecida con la correlación de Spearman; mientras que las hipótesis fueron probadas con el Chi-cuadrado de Pearson. Finalmente, el resultado general muestra una relación significativa e inversa entre la inteligencia emocional y el bullying del muestreo realizado, probada con la correlación de Spearman, que obtuvo un valor de -0.676, a una significancia aproximada de $P=0.00$. Esto quiere decir que un elevado nivel de inteligencia emocional se relaciona con bajos niveles de bullying y viceversa.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional y bullying estudiantes.

ABSTRACT

The general objective of this study was to *Determine the relationship between emotional intelligence and bullying in the high school students of the IEP "San Ramón". Ayacucho, 2017.* For this purpose, work was framed within the quantitative research approach; being, in addition, non-experimental type (descriptive correlational, field design and transectional). The methodological procedure followed was the hypothetical-deductive. The study sample consisted of 157 students of the third grade of Secondary, of both sexes; which was determined by probabilistic or random sampling, in its stratified variant. The data was obtained with two instruments, BarOn ICE emotional inventory file: NA and questionnaire for the exploration of bullying (CEBU); which were processed with the Microsoft Excel 2013 program and the SPSS 21 statistic. The relationship was established with the Sperman correlation; while the hypotheses were tested with the Pearson Chi-square. Finally, the general result shows a significant and inverse relationship between emotional intelligence and bullying in the study sample, tested with the Spearman correlation, which obtained a value of -0.676, at an approximate significance of $P = 0.00$. This means that a high level of emotional intelligence is related to low levels of bullying and vice versa.

Key words: Emotional intelligence and bullying students.

ÍNDICE

EPÍGRAFE	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS.....	IV
RESUMEN	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE TABLAS	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XI
ÍNDICE DE CUADROS	XII
INTRODUCCIÓN.....	XIII
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Enunciado del problema	1
1.2 Formulación del problema.....	4
1.3 Objetivos de la investigación.....	4
1.4 Justificación	5
1.5 Limitaciones	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes de la investigación.....	7
2.2 Enfoques teóricos	11
2.3 Diseño teórico.....	13
2.3.1 Inteligencia emocional (IE).....	13
2.3.3 Bullying.....	21
2.4 Definición de términos básicos	35
CAPÍTULO III. HIPÓTESIS Y VARIABLES	37
3.1 Hipótesis de investigación.....	37

3.2 Variables de la investigación.....	38
3.2.1 Variable 1: Inteligencia emocional	38
3.2.2 Variable 2: Bullying.....	38
3.3 Operacionalización de variables.....	39
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	40
4.1 Enfoque de la investigación.....	40
4.2 Tipo de investigación.....	40
4.3 Diseño de investigación.....	41
4.4 Método de investigación.....	42
4.5 Población y muestra	42
4.6 Técnicas e instrumentos de investigación	44
CAPÍTULO V. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	46
5.1 Selección y validación de instrumentos.....	46
5.1.1 Ficha de inventario emocional de BarOn ICE: NA	46
5.1.2 Cuestionario para la exploración del bullying (CEBU)	47
5.2 Tratamiento estadístico e interpretación de resultados.....	48
5.2.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio.....	48
5.2.2 Resultados de la correlación y prueba de hipótesis general.....	65
5.2.3 Resultados de la correlación y prueba de hipótesis específicas	68
5.3 Discusión de resultados	82
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXO	97
Anexo 1: Matriz de consistencia	98

Anexo 2: Matriz metodológica	99
Anexo 3: Instrumentos de investigación	100
Anexo 4: Base de datos de la investigación	106
Anexo 5: Evidencias fotográficas	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Puntuación total general	49
Tabla 2. Preguntas correspondientes a las dimensiones	49
Tabla 3. Distribución de frecuencia de la inteligencia emocional.....	49
Tabla 4. Distribución de frecuencia de la dimensión intrapersonal (CIA) de IE ..	51
Tabla 5. Distribución de frecuencia de la dimensión interpersonal (CIE) de IE...	52
Tabla 6. Dimensión estado de ánimo general (CAG) de IE.....	53
Tabla 7. Dimensión manejo de estrés (CEM) de IE.....	55
Tabla 8. Dimensión de adaptabilidad (CAD) de IE	56
Tabla 9. Puntuación total.....	57
Tabla 10. Preguntas correspondientes a las dimensiones del bullying.....	58
Tabla 11. Bullying en los estudiantes de la muestra	58
Tabla 12. Dimensión física del bullying.....	59
Tabla 13. Dimensión verbal del bullying	61
Tabla 14. Dimensión psicológica del bullying	62
Tabla 15. Dimensión social del bullying.....	63
Tabla 16. Correlación entre inteligencia emocional y bullying.....	65
Tabla 17. Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying.....	66
Tabla 18. Prueba de χ^2 de Pearson para la hipótesis general	67
Tabla 19. Correlación entre inteligencia emocional y bullying físico.....	68
Tabla 20. Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying físico...	70
Tabla 21. Prueba de χ^2 de Pearson para la primera hipótesis específica	70
Tabla 22. Correlación entre inteligencia emocional y bullying verbal.....	72
Tabla 23. Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying verbal .	73
Tabla 24. Prueba de χ^2 de Pearson para la segunda hipótesis específica.....	74
Tabla 25. Correlación entre inteligencia emocional y bullying psicológico	75
Tabla 26. Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying psicológico	77
Tabla 27. Prueba de χ^2 de Pearson para la tercera hipótesis específica	77
Tabla 28. Correlación entre inteligencia emocional y bullying social	79
Tabla 29. Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying social ..	80
Tabla 30. Prueba de χ^2 de Pearson para la cuarta hipótesis específica	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultado del inventario de la inteligencia emocional de Bar-On ICE-NA	50
Gráfico 2. Resultados de la dimensión intrapersonal (CIA) de IE	51
Gráfico 3. Dimensión inteligencia interpersonal (CIE) de IE	52
Gráfico 4. Estado de ánimo general (CAG) de IE.....	54
Gráfico 5. Dimensión manejo de estrés (CEM) de IE.....	55
Gráfico 6. Dimensión de adaptabilidad (CAD) de EI	56
Gráfico 7. Bullying en los estudiantes de la muestra	58
Gráfico 8. Dimensión física del Bullying.....	60
Gráfico 9. Dimensión verbal del bullying	61
Gráfico 10. Dimensión psicológica del bullying.....	62
Gráfico 11. Dimensión social del bullying.....	64
Gráfico 12. Correlación entre inteligencia emocional y bullying	65
Gráfico 13. Distribución de χ^2 de Pearson para la hipótesis general	67
Gráfico 14. Correlación entre inteligencia emocional y bullying físico.....	69
Gráfico 15. Distribución de χ^2 de Pearson para la primera hipótesis	71
Gráfico 16. Correlación entre inteligencia emocional y bullying verbal.....	72
Gráfico 17. Distribución de χ^2 de Pearson para la segunda hipótesis.....	74
Gráfico 18. Correlación entre inteligencia emocional y bullying psicológico	76
Gráfico 19. Correlación entre inteligencia emocional y bullying social	78

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Prueba de la hipótesis general	68
Cuadro 2. Prueba de la primera hipótesis específica	71
Cuadro 3. Prueba de la segunda hipótesis específica	75
Cuadro 4. Prueba de la tercera hipótesis específica.....	78
Cuadro 5. Distribución de χ^2 de Pearson para la cuarta hipótesis	81

INTRODUCCIÓN

Últimamente , se ha observado un creciente interés en torno a la inteligencia emocional, a diferencia de las décadas pasadas, en las que solo se tomaba en cuenta la inteligencia cognitiva; asimismo, hoy, se busca encontrar la solución de problemas de tinte educativo a través del manejo de las emociones considerándose como un factor que influye en el desarrollo de una vida afectiva más próspera. Se enfatiza también que carecer de inteligencia emocional provoca y facilita la proliferación de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales dañando el bienestar psicológico.

La inteligencia emocional es un concepto que tiene como raíz en los estudios de inteligencia social de Thorndike, tomados posteriormente por Gardner (2003), quien negó la existencia de un solo tipo de inteligencia, formulando su conocida teoría de las inteligencias múltiples , de las cuales se desprenden dos en esencia de las siete planteadas: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal; estas últimas fueron retomadas por P. Salovey y J. Mayer en 1990, citados por Dueñas (2002), quienes profundizan al respecto, pero el término se popularizó después de que D. Goleman (1998) publicara su texto *Inteligencia emocional*.

En la actualidad, dicho término ha cobrado vital importancia en las relaciones personales, siendo definido y redefinido desde diferentes ópticas; sin embargo, se opta en el estudio por el planteamiento de Bar-On (1997), citado en Ugarriza (2001); quien consideró como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del ambiente .

Por lo que se refiere al bullying o acoso escolar, Schwarz (2012) apuntó que el sentido actual del término habría sido empleado por primera vez por el psicólogo sueco D. Olweus en los años 70 del siglo pasado, para referirse a la intimidación que sufren los estudiantes, quienes le dicen cosas desagradables, se ríen de él o ella ; además, de ignorarlo, excluirlo de su grupo de amigos o le retiran de actividades, golpearlo, patearlo y empujarlo o amenazarlo, entre otros. En esta misma línea, Sullivan, Cleary y Sullivan, definieron al bullying como:

Un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes. (2005, pág. 5)

Situaciones como las anteriormente detalladas ocurren frecuentemente en los centros educativos de nuestro país y localidad; por ello, el objetivo de la presente investigación buscó: *Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017*, para que este propósito llegue a buen puerto, se formuló la conjetura siguiente: *Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017*. Para probar esta hipótesis, se empleó el diseño de campo, que consistió en obtener información de primera fuente a través de los instrumentos denominados ficha de inventario emocional de BarOn ICE: NA y cuestionario para la exploración del bullying (CEBU).

Los datos, una vez obtenidos, fueron sometidos a un tratamiento estadístico que dio cuenta de los resultados finales, los cuales fueron analizados e interpretados. En tal sentido, la inteligencia emocional de la que se ocupa esta tesis es probablemente una de las opciones que actualmente tenemos para lograr una respuesta favorable en cuanto los casos de bullying en escuela.

Con respecto al informe, este estudio está estructurado en cinco capítulos. El primero, denominado planteamiento del problema aborda el enunciado del problema, la formulación del problema, los objetivos la investigación, la justificación y las limitaciones.

El segundo capítulo, titulado marco teórico, contiene a los antecedentes de la investigación, los enfoques teóricos, el diseño teórico en función a las variables de estudio y la definición de los términos básicos.

En el tercer capítulo, llamado hipótesis y variables, incluye las hipótesis de investigación, las variables de la investigación (inteligencia emocional y bullying) y la operacionalización de variables.

El cuarto capítulo, titulado metodología, aborda el enfoque de la investigación, tipo de investigación y método de investigación; también, considera la población y muestra de investigación.

El quinto capítulo, denominado instrumentos de investigación y presentación de resultados, especifica la selección y validación de los instrumentos empleados; luego, se presenta el tratamiento estadístico e interpretación de los hallazgos; también, contiene la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, a partir de los resultados descritos en el capítulo quinto y en coherencia con los objetivos formulados en la investigación. Igualmente, se considera las referencias bibliográficas y el anexo, para corroborar la ejecución del trabajo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Enunciado del problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y sus estados miembros emprendieron políticas, desde algunos años atrás, para mejorar la convivencia escolar y, por extensión, la calidad de los aprendizajes; pese a ello, aún persisten distintas razones respecto del por qué es importante seguir preocupándose en cuanto a la convivencia escolar (López, 2014).

Una de estas razones tiene que ver con la manifestación del bullying o acoso escolar y sus diversos efectos. Precisamente, un estudio de la UNESCO (2017), con 100 000 jóvenes de varios países (18) sobre su experiencia en relación con el acoso escolar, muestra a un 25 % de ellos afirman haber sufrido acoso debido a su apariencia física, otros 25 % por motivos de género u orientación sexual y otros 25 % en razón de su origen étnico y nacionalidad.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (s.f.), citado por Maltos (2015), sostiene en un informe que cada año ocurre alrededor de 600 000 casos de suicidio adolescente y juvenil; de los cuales, al menos la mitad está relacionada con el bullying.

En Perú, el sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar [Siseve] (s.f.), citado en Anónimo (2014), registró 738 denuncias de bullying en escuelas públicas y privadas; de las cuales la mayor incidencia se registró en Lima, Ayacucho, Puno y Huancavelica. En esta misma línea, las cifras estadísticas del Siseve (2017), obtenidos entre el 15 de setiembre de 2013 y el 30 de abril de 2016,

reportan un total de 6300 estudiantes que denunciaron haber sido víctimas de bullying; del cual 5437 (86 %) proceden de las instituciones públicas; mientras que 836 (14 %), de las instituciones privadas.

En otro estudio, el director de la Asociación de Prevención del Suicidio , Freddy Vásquez (s/f), citado por Sausa (2016), señala que el 25 % de suicidios de niños y adolescentes en Perú se relacionan a casos de bullying, ya sea presencial o informático; siendo muy preocupante para las autoridades, los docentes y los padres de familia. Esta situación ocurre a pesar de la existencia de la Ley 29719, conocida como “Ley antibullying”, que tiene las leyes y normas para proteger a los estudiantes contra el acoso escolar en las instituciones educativas.

Según Lourdes Sandoval, coordinadora de *Proyectos de Calandria*, citada en Sausa (2016), la mencionada ley es antigua y con varias limitaciones , ya que es sancionadora y solo contempla los casos de violencia que se dan entre jóvenes; sin tener en cuenta que también existe violencia de parte de los docentes y del personal administrativo. Además, sigue refiriendo la autora, el reglamento de esta ley está completamente desfasado y en algunos casos es inaplicable .

De acuerdo a Milagritos Anderson, comisionada de la Defensoría del Pueblo, citada por Sausa (2016), al problema legal expuesto se suman otros que dificultan el afrontamiento del bullying escolar, entre ellas la falta de psicólogos y de tutores capacitados en las instituciones educativas; pero también de personal en los órganos educativos correspondientes para supervisar el cumplimiento de las directivas nacionales.

De manera que, en cualquier institución educativa del país, es posible encontrar, de alguna u otra forma, indicadores de bullying o acoso escolar. Por ejemplo, según el reporte del Sistema Especializado Contra la Violencia Escolar del Ministerio de Educación, citado en Escalante (Escalante, 2015), entre 30 a más casos de acoso escolar, se registran diariamente en los diversos centros educativos de Ayacucho, de los cuales el 80 % no son denunciados. Este problema se manifiesta con mayor preocupación en las instituciones educativas de la misma ciudad.

Pongamos por caso a la IEP “San Ramón”, del distrito de Carmen Alto, en la que se puede observar peleas de estudiantes en los recreos o cuando las “pandillas” o grupos acosan a ciertos compañeros; más aún, ocurren otras situaciones de conflicto como las amenazas, apodos, las agresiones verbales y burlas. De manera similar, los mismos estudiantes refirieron constantes episodios de insultos, esconder objetos en el salón y mofas en las redes sociales, peleas al salir del colegio, entre otros. A ello se suma, las constantes quejas por parte de los profesores sobre el comportamiento indebido de los estudiantes y muchos casos de agresión entre compañeros, los cuales se encuentran registrados en el cuadernillo de la Oficina de Tutoría y Orientación Educativa.

Si no se toman medidas oportunas contra este fenómeno, sus efectos podrían agravarse a corto y largo plazo. Se incrementarían, además del suicidio, los casos de fobias a todo el entorno escolar, aislamiento; ansiedad; cuadros depresivos, inhibición escolar; las apariciones de neurosis e histerias, imágenes negativas, entre otros. (Tresgallo, 2008). Por los efectos que tiene, es importante la detección temprana del bullying o acoso escolar, por lo que es necesario conocer las causas de su aparición; no obstante, estas son múltiples y complejas, pues se habla de variables familiares, escolares, sociales, culturales y personales que pueden prevenir o desarrollar los comportamientos de acoso escolar o bullying (Serrano, 2006).

En cambio, otros estudios sugieren que el bullying se relaciona con las propias emociones. En esta línea de investigación, Garaigordobil y Oñederra (2010) encontraron que los adolescentes que habían sufrido del bullying o acoso escolar poseían bajo nivel de inteligencia emocional (IE, en adelante), algo que también parece observarse en los agresores. De ahí que un correcto desarrollo de la IE proporciona un control sobre las emociones, que evita las acciones negativas y violentas de acosadores y agresores. Es por ello que se considera la existencia de una relación entre ambas variables: inteligencia emocional y acoso escolar (Mollá, Prado, & Martínez, 2015).

Por todo ello, en el presente estudio, se intentó establecer relaciones entre las variables mencionadas para obtener resultados coherentes; para, en base a ellos,

sugerir propuestas o alternativas de acción para enfrentar el problema descrito líneas arriba.

1.2 Formulación del problema

El presente trabajo se orientó a encontrar la relación entre la inteligencia emocional y el bullying: por tanto, se buscó responder las siguientes interrogantes:

1.2.1 Problema general

¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?

1.2.2 Problemas específicos

- a. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?
- b. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?
- c. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?
- d. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
- b. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
- c. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
- d. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.

1.4 Justificación

El acoso o bullying es un problema social que se expresa a diario en los centros educativos del país. Un claro ejemplo de ello encontramos en la IEP “San Ramón”, de la ciudad de Ayacucho, en la que se puede observar algunas conductas de este tipo, tanto a nivel físico, psicológico, verbal y social. De manera que, interesarse por dicho fenómeno se hace relevante en el contexto actual y el no hacerlo significaría ser cómplice de las graves consecuencias que ocasiona, tanto en victimarios como en víctimas.

Por otro lado, la afectividad y las emociones no son consideradas en la educación peruana; pues aún no se toma consciencia de su gran importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta estos dos aspectos, el estudio se justifica desde tres ámbitos: teórico, metodológico y práctico.

En el ámbito teórico, pone en el centro de las reflexiones y debates académicos la inteligencia emocional y el bullying o caso escolar a nivel nacional, específicamente, en Ayacucho; además, los resultados, indudablemente, contribuirán en la discusión teórica de otras investigaciones.

En lo práctico, propone nuevos elementos de juicio para que las autoridades educativas, docentes, padres de familia y otros interesados adopten medidas idóneas que les permita enfrentar, mitigar y solucionar el problema del bullying escolar. Además, aporta una serie de recomendaciones en coherencia con los resultados.

En lo metodológico, se enfoca en hacer un análisis descriptivo de las variables de investigación en la muestra; para ello, se usó la estadística. También, se emplearon instrumentos válidos y confiables para la obtención de los datos.

1.5 Limitaciones

Durante la investigación, se presentaron contratiempos, como:

- Por razones de trabajo y de estudio, se dedicó escaso tiempo a la investigación, razón por la cual se demoró para su culminación.
- Las deficiencias en el manejo de la estadística implicaron búsqueda de un especialista que pudiera asesorarme en el tratamiento estadístico del estudio.
- Escasas investigaciones a nivel local sobre las variables estudiadas, lo cual no ha permitido contar con suficiente información para contrastar y discutir los resultados obtenidos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Al examinar los estudios relacionados con el objeto de interés de la presente investigación, se han identificado algunos que guardan relación, tanto a nivel internacional, nacional y local, los que menciono en las líneas que siguen:

A nivel internacional, Garaigordobil y Oñederra (2010), de la Universidad del País Vasco y el Instituto de Bidebieta, San Sebastián (España), respectivamente, efectuaron un estudio denominado *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores*. El estudio tuvo como principal objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). La muestra quedó constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años, 144 varones (58.1 %) y 104 mujeres (41.9 %). Para medir las variables, se utilizaron 3 instrumentos de evaluación: el inventario de pensamiento constructivo, la lista de chequeo mi vida en la escuela y el cuestionario de conductas antisociales-delictivas . Los resultados obtenidos confirmaron que:

1. Los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y 2. Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de

eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia. La discusión gira en torno a la importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional con la finalidad de prevenir el acoso escolar.

Inglés y otros (2014), de la Universidad *Miguel Hernández de Elche*, Universidad Católica *San Antonio de Murcia* y Universidad de Alicante trabajaron en un estudio titulado *Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia*. Se examinó la relación entre inteligencia emocional rasgo y los componentes motores (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. El Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short versión (AQ-S) fueron administrados a una muestra de 314 adolescentes (52.5 % chicos) de 12 a 17 años. Los resultados indicaron que:

Los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional, rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años. Además, en la mayoría de los casos, se hallaron tamaños del efecto grandes apoyando la relevancia empírica de estas diferencias.

Figuerola (2017), de la Universidad Peruana Unión, efectuó un trabajo titulado *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana , 2016*. Utilizó un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional; seleccionándose una muestra en 256 estudiantes de primero a quinto grado de Secundaria; para obtener datos, aplicó la escala de inteligencia emocional The Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24), elaborada por Salovey y Mayer en España, el año 1995, adaptada y validada por Burga y Sánchez (2016), y el cuestionario de acoso escolar Autotest Cisneros, elaborado por Piñuel y Oñate en España el 2005 , adaptado por Ucañan (2014). Los resultados logrados le mostraron que no existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes evaluados; la autora

atribuyó a la probable existencia de otras variables intervinientes entre los componentes de ambas variables.

Castro (2014), de la Universidad Militar Nueva Granada, realizó una tesis denominada *Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. El estudio fue de tipo descriptivo y cualitativo, con una muestra de 249 estudiantes. Para la obtención, empleó las técnicas de escala de inteligencia emocional TMMS-24, encuesta de clima escolar y victimización 2013 (Secretaría de Educación Distrital) y la escala abreviada del cuestionario de intimidación escolar CIE-A. Los resultados obtenidos revelaron que:

El factor de regulación emocional debe aumentar en los estudiantes, puesto que se encuentra por debajo del valor estimado. Así mismo, hay presencia de violencia escolar, siendo más recurrente la agresión verbal, evidenciándose más en los hombres tanto en el rol de víctimas como victimarios. Se propone una estrategia pedagógica adaptada basada en talleres, enfocados al fortalecimiento de la inteligencia emocional, como factor protector de la violencia escolar.

A nivel nacional, Cuenca (2016), de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, desarrolló un estudio titulado *Inteligencia Emocional y actitud hacia la conducta violenta en estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa del Distrito de San Martín de Porres*. La muestra de estudio conformó 187 estudiantes, varones y mujeres, entre 11 a 17 años, de 1.º a 5.º grados de Secundaria de una institución educativa del distrito de San Martín de Porres, ciudad de Lima. El alcance de la investigación fue de tipo correlacional, en quienes se aplicaron el cuestionario de actitudes hacia la violencia (CAHV-28) y el inventario de inteligencia emocional de Baron ICE: NA. Los resultados demuestran que:

La relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia la violencia es baja e inversa (negativa) y significativa, con un valor crítico a nivel de $p < 0.01$; es decir, a mayor inteligencia emocional de los alumnos de la muestra investigada, menor disposición a presentar actitudes violentas (...).

Vizcardo (2015), de la Universidad San Martín de Porres, realizó una tesis titulada *Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en los alumnos de 11 a 13 años de Arequipa*. El objetivo es examinar la relación de la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela en estudiantes del colegio privado de la ciudad de Arequipa. La muestra está conformada por 159 alumnos de 11 a 13 años de edad. Para recolectar los datos, se aplicaron dos escalas de evaluación, el inventario de inteligencia emocional de BARON ICE, versión adaptada al Perú, y la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela. Los resultados hallados informan que:

Las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de forma negativa y significativa con tres (Estrés = -0.239 , $p < .01$; Ánimo = -0.195 , $p < .01$; Interpersonal = -0.161 , $p < .01$) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, las correlaciones son bajas.

A nivel local, Mitma y Mauricio (2017), de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga desarrollaron una tesis titulada *Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar"*. Ayacucho , 2015. El objetivo general radicó en determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. El estudio estuvo conformada por una muestra de 30 estudiantes (varones y mujeres) del tercer grado "C", establecida a través de un muestreo no aleatorio. El diseño de investigación empleado fue el transeccional-correlacional. Para obtener los datos sobre la variable independiente, utilizaron la ficha de inventario tipo cociente emocional de Bar-On: NA; mientras que, para la variable dependiente, usaron la ficha de observación y el cuestionario de encuesta. Los resultados muestran:

La existencia de una relación inversa fuerte entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas; la cual fue demostrada por el coeficiente de correlación R Pearson, con -0.758 ; y de Spearman, con -0.774 ; ambos con un nivel de significancia $p = 0.00 < 0.05$.

Definitivamente, todas estas investigaciones aportaron al presente en lo teórico y metodológico. Asimismo, los resultados y conclusiones sirvieron para comparar los hallazgos de este estudio.

2.2 Enfoques teóricos

El presente estudio se orientará bajo dos enfoques teóricos: la teoría de la inteligencia emocional y la teoría ecológica o ambiental sobre la conducta. La primera sustenta a la variable IE; mientras que la segunda, al bullying o acoso escolar.

En lo que se refiere a la teoría de la inteligencia emocional, considero que la educación de hoy debe enmarcarse en el desarrollo integral de la personalidad de los individuos; es preciso distinguir al menos dos aspectos: cognitivo y emocional (olvidado a lo largo de la historia debido a la priorización de lo cognitivo) (Tejido, 2010). Es por esto que, desde hace varios años, se han venido elaborando diversos modelos de IE.

La presente investigación se basó en el Modelo de IE de Bar-On (1997), donde se definió a la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que repercute en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno (Trigoso, 2013). Además, Bar-On (1997a), citado en Ugarriza y Pajares, dijo que:

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismo, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera cómo las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxitos en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control. (2005, pág. 18)

Dicho de otro modo, el bienestar emocional general y el éxito en la vida dependerán del grado de inteligencia emocional que se haya desarrollado. Se debe agregar, además que, en el modelo de Bar-On, se distinguen cinco factores:

habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general; los cuales, se subdividen en 15 componentes de orden mayor (Ugarriza, 2001). Lo cual le sirvió al autor para desarrollar un inventario y así evaluar la inteligencia emocional.

En lo que respecta a la teoría ecológica sobre la conducta, tomaré el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1989), citado por Valadez (2008), quien mencionó que el individuo (con sus dimensiones psicodinámica, cognitiva, conductual e interaccional) vive envuelto en diferentes niveles, en la que cada nivel superior contiene a los inferiores. En primer lugar, está el microsistema familiar (madre, padre, hermanos y otros), vecinos (amigos de juego y vecinos), escolar (compañeros de clase y profesores); en el segundo, está el mesosistema (interrelaciones entre los microsistemas); en el tercero, está el exosistema (tiene que ver con el desempleo, clase social, nivel cultural y aislamiento familiar); en el cuarto, se encuentra el macrosistema (incluye la cultura de referencia, religión, sistema económico, creencia y valores acerca de la violencia, legitimación institucional de la violencia) (Valadez, 2008).

De manera que Bronfenbrenner (1979, 1987), citado en Sáenz y Vergara (2016), postuló una explicación ecológica de la conducta humana que permite entender la influencia de los ambientes o estructuras que rodean al individuo en su desarrollo. Por tanto, los problemas de conducta no pueden atribuirse solo a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre esta y su entorno, en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar, social, entre otros.

En esta misma línea, Díaz-Aguado (2002), citado por Sáenz y Vergara (2016), manifestó que, si analizamos al bullying o acoso escolar desde este enfoque, se debe tener en cuenta que las causas son múltiples y complejas. En consecuencia, es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos.

2.3 Diseño teórico

2.3.1 Inteligencia emocional (IE)

Se pensó que la inteligencia era de un solo tipo y que se medía a través del coeficiente intelectual [CI]; por tanto, quienes tenían un alto índice de este factor eran capaces de resolver problemas mediante la lógica, el análisis y la razón; sin embargo, Rego y Fernández (2005) sostuvieron que ya Thorndike había alegado que la inteligencia general debía ser dividida en tres facetas: abstracta, mecánica y social. Esto fue trascendental para el desarrollo del constructo de IE; es decir, los trabajos realizados en el área de la Inteligencia social son la base para la teoría de la IE.

Posteriormente, los trabajos de Thorndike fueron retomados por Howard Gardner (2003), quien señaló que nuestra cultura había definido la inteligencia de manera muy estrecha y propuso la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas (inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, e intrapersonal) y más importante aún es que todas estas variedades de inteligencia pueden aprenderse, desarrollarse y fortalecerse a través de una formación integral.

En la medida a que mi interés se enmarca en la línea de dos inteligencias mencionadas: interpersonal e intrapersonal, Gardner, citado por Goleman (1998), resumió el asunto de la siguiente manera:

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal; mientras que la inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. (1998, pág. 60)

En opinión de Goleman (1998), Gardner consideró que el núcleo de la inteligencia interpersonal incluye las capacidades para discernir y responder adecuadamente al

humor y el temperamento; mientras que, en la inteligencia intrapersonal, incluyó el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta. De manera similar, en 1990, Salovey, de la Universidad de Yale, y Mayer, de la Universidad de New Hampshire, citados por Dueñas (2002), sistematizaron las dos formas de inteligencias personales, luego la definieron como inteligencia emocional.

El concepto de inteligencia emocional ha sido definido y redefinido de tantas y tan diferentes maneras que resultaría un trabajo muy azaroso compilarlos; aunque se hace necesario abordar algunos de ellos. Para empezar, veamos a Gardner, quien apuntó que la inteligencia emocional:

(...) es el uso inteligente de las emociones, es así que, de forma intencional, hace que las emociones trabajen para el individuo utilizándolas con el fin de que ayuden a guiar su comportamiento y a pensar inteligentemente de qué manera pueden influir mejorando los resultados individuales y grupales. (2003, pág. 147)

Según Dueñas, Salovey y Mayer (1990), luego de acuñar para la inteligencia personal, en la terminología de Gardner, la denominación de inteligencia emocional, la definieron luego como: “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Dueñas, 2002, pág. 82). Ante las críticas, sigue afirmando Dueñas, los mismos autores reformularon en 1997 esta definición, recaía en la regulación de las emociones, prescindiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento, así plantearon que:

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (2002, pág. 82)

En opinión de Martin y Boeck (2000), citados en Dueñas (2002), el mérito de Salovey y Mayer radicó en haber identificado cinco capacidades parciales diferentes como elementos integrantes de la competencia emocional: identificar las propias emociones, manejar las propias emociones, utilizar el potencial existente, saber ponerse en el lugar de los demás y crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. Se debe agregar que: “estas cualidades emocionales pueden aprenderse y desarrollarse mediante el esfuerzo por captar de manera consciente las propias emociones y las de los demás” (Dueñas, 2002, pág. 83).

No obstante, luego del planteamiento de Salovey y Mayer en 1990, la inteligencia emocional quedó rezagada durante cinco años, hasta que Daniel Goleman, sicólogo y periodista norteamericano, convirtió estas dos palabras en un término único al publicar su libro *Inteligencia emocional*, el cual introdujo el término en la conciencia pública. En dicho texto, reflexiona sobre la importancia de las habilidades de la inteligencia emocional frente a las desarrolladas en el CI. En ese sentido, Goleman (1988), citado en Tejido, dijo que:

El término “inteligencia emocional” consiste en reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas – aunque complementarias– a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual (...). (2010, págs. 16,17)

De manera similar, en un trabajo conjunto, Goleman y Cherniss señalaron que “la inteligencia emocional, en el nivel más general, se refiere a las aptitudes para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás” (2001, pág. 67). De manera que la IE supone la capacidad para reconocer, manejar las emociones propias y ajenas, así como automotivarse. Igualmente, Goleman (1998) estimó que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y manejar las relaciones.

Finalmente, para Bar-On (1997), citado en Ugarriza (2001), la IE es un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio ambiente. Por consiguiente, esta inteligencia no cognitiva se constituye en un factor importante para el bienestar emocional general y el logro de una vida exitosa. Sobre la base de esta definición orienté la presente investigación.

2.3.1.1 Componentes de la IE

En concordancia con el modelo de IE de Bar-On, Ugarriza (2001) mencionó cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general. En ese sentido, a continuación, desarrollo cada uno de ellos:

- a. Componente intrapersonal (CIA). Reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
 - Comprensión emocional de sí mismo (CM). Habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos.
 - Asertividad (AS). Habilidad que expresa sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
 - Autoconcepto (AC). Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, admitiendo nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
 - Autorrealización (AR). Habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
 - Independencia (IN). Habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.
- b. Componente interpersonal (CIE). Área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.

- Empatía (EM). Habilidad para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos ajenos a uno.
 - Responsabilidad social (RS). Habilidad para auto demostrarse como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
 - Relaciones interpersonales (RI). Habilidad para establecer y mantener las relaciones mutuas adecuadamente, que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- c. Componente de adaptabilidad (CAD). Área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- Solución de problemas (SP). Habilidad para identificar y definir los problemas; y generar e implementar soluciones efectivas.
 - Prueba de la realidad (PR). Habilidad para evaluar la correspondencia en lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).
 - Flexibilidad (FL). Habilidad para realizar un ajuste adecuado de emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- d. Componente de manejo de estrés (CME). Área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control a los impulsos.
- Tolerancia al estrés (TE). Habilidad para soportar eventos difíciles, momentos estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente al estrés.
 - Control de los impulsos (CI). Habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- e. Componente del estado de ánimo en general (CAG). Área que reúne los siguientes componentes: optimismo y felicidad.
- Felicidad (FE). La habilidad de sentirse satisfecho con nuestra vida, disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos.

- Optimismo (OP). Habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Después de mostrar a detalle cada componente y sus respectivos factores o competencias del modelo de IE de Bar-On, se hace necesario aclarar que no todos los individuos poseen la totalidad de las competencias al mismo tiempo; sin embargo, lo importante es que se puedan aprender, ya que una cualidad resaltante de la IE es que puede ser aprendida en cualquier momento. Al respecto, Goleman manifestó que:

Las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes; algunos de nosotros podemos ser muy expertos para manejar nuestra propia ansiedad, por ejemplo, pero relativamente ineptos para aliviar el trastorno de otros. (...) Los errores en las habilidades emocionales pueden ser remediados, en gran medida, cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo, puede mejorarse (1998, pág. 65).

Por tanto, las definiciones de estos cinco componentes y quince factores o componentes de la inteligencia emocional serán evaluadas por el inventario de cociente emocional de Bar-On, el cual será detallado más adelante.

2.3.1.2 La IE en el contexto educativo

Según García (2012), luego de que Salovey y Mayer reformularan en 1997 una anterior definición sobre la IE para decir que se refiere a la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones, así como el poder acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, y esto posibilita conocer comprender y regular las emociones, lo que promueve el crecimiento emocional e intelectual, al mismo tiempo sentaron las bases sobre la posibilidad de su educación.

En ese contexto, Casassus (2006), citado en García (2012), dijo que se inició una ardua lucha por combatir el carácter "anti-emocional" del modelo de escuela que imperó hasta antes del siglo XXI; en el cual las emociones fueron formalmente suprimidas con la finalidad de facilitar, controlar el tiempo, la mente, el cuerpo y, sobre todo, las emociones de los y las educandos; aduciendo que, entre razón y

emoción, existía un universo de distancia; es decir, opuestos dentro de la existencia humana . Por consiguiente, gracias a este interés por la IE y su importancia demostrada para el bienestar de los individuos y de la sociedad en general, en los últimos años, se ha propuesto una educación emocional (Tejido, 2010).

Dicho lo anterior, Bisquerra (2000), citado en Vivas (2003), definió la educación emocional como:

Un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (2003, pág. 3)

En aras de una educación integral, se propone potenciar de manera intencional y sistemática el aspecto emocional, así como lo cognitivo, paralelamente. De la misma forma, Goleman (1998) afirmó que una nueva visión de las escuelas y una formación integral de los estudiantes deben reconciliarse en los salones emoción y cognición. En tal sentido, la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás.

Por otro lado, Greenberg (2000) advirtió que, si se quiere formar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional, será ineludible que, en las escuelas y también en los hogares, se anime el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente; del mismo modo, en que se han creado medios físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual. En tal sentido, la IE en el contexto educativo es posible y necesario. Al respecto, Tejido dijo:

Existen muchas formas de conseguir esta tarea y podemos hacerlo a través de programas de inteligencia emocional que enseñen a los alumnos a desarrollar habilidades emocionales. La enseñanza de las mismas depende más del entrenamiento que de la instrucción verbal. No debemos olvidar que

instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento, y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción . (2010, pág. 29)

En ese sentido, siguió afirmando la autora, la IE parte de la convicción de que la escuela debería suscitar situaciones que posibilitarán el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los estudiantes, sobre la base de que en el quehacer educativo se incluye tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo; es decir, integral (Tejido, 2010). En esta misma línea, García señaló:

Y dado que el acto educativo solo es posible gracias a la presencia de sus dos actores principales, los educandos y los educadores, se debe considerar como los segundos influyen sobre las emociones y los sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural específico, que es en última instancia, el lugar donde se define lo que asumimos como emociones y sentimientos. (2012, pág. 2)

En esta tarea, el papel de los docentes es muy importante, ya que deben ser, en todo momento, educadores, en el más amplio sentido de la palabra, no jueces ni miembros de un tribunal calificador. Su acción no puede circunscribir a sancionar conductas inadecuadas o puntuar fríamente unos conocimientos del estudiante, el diálogo docente-estudiante y estudiante-docente es esencial. Entender al estudiante como persona, que tiene una dimensión preferente al de mero estudiante, es imprescindible para comprender sus problemas y poder ayudarle a resolverlos (Tejido, 2010).

2.3.1.3 La IE y la adolescencia

De acuerdo con Silvia y Gálviz (2010), la adolescencia es una realidad que arrastra una desorganización del *statu quo* anterior difícil de sobrellevar; ya que se producen cambios en la conducta de tipo afectivo, fisiológico, psicológico, que alteran la percepción del tiempo y del espacio, la manera de ver el mundo y de relacionarse con los otros. Además, siguió señalando el autor, estos cambios casi en todos los casos:

Suelen estar acompañados por asombro, miedo, angustia y ansiedad; el miedo, emoción arraigada en los seres humanos, ligada a instintos, condiciona ciertas conductas, a veces violentas o incomprensibles, como respuesta ante la incertidumbre de las vivencias súbitas, que no dejan tiempo a la reflexión. (2010, págs. 188,189).

Es decir, durante la adolescencia, se presenta un conjunto de cambios relacionados al manejo de las emociones; las que, a su vez, originan diversas consecuencias a nivel personal, familiar y social. De ahí que el manejo inteligente de las emociones sea importante. Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal dijeron que:

Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales. En concreto, los estudios realizados informan de un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, somatización, atipicidad y estrés social, y una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas. (2013, pág. 36)

De manera similar, Trinidad y Johnson (2002), Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), citados por Vizcardo (2015), señalaron que los adolescentes con mayor nivel de IE detectan mejor las presiones emocionales que puedan aparecer en clase o por parte de sus compañeros, son capaces de afrontar las diferencias entre sus propias emociones y las del resto de compañeros, al contrario de aquellos que tienen menos control sobre sus emociones. Por tanto, los primeros serán capaces de tener un autocontrol suficiente para no caer en las conductas autodestructivas (como el consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias) y agresivas.

2.3.2 Bullying

Antes de definir lo que es el bullying, conocido también como acoso escolar, conviene empezar aclarando el significado etimológico del término bullying; proviene literalmente del inglés “bully”, que significa “matón” o “bravucón”; de ahí que se trate de gestiones que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos sobre una víctima o víctimas señaladas que

ocupan ese papel (Avilés, 2002). Asimismo, Tresgallo (2008) mencionó que el vocablo bullying se deriva del término inglés “bullying”, el cual fue adoptado por todos los países; en contraste, siguió señalando el autor, en castellano, no existe una palabra que la defina literalmente, aunque el mismo término hace referencia al “matonismo”, “maltrato”, “acoso” o “abuso”.

Según Schwarz (2012), el “bullying”, en el sentido actual del término, habría sido empleado por primera vez por el psicólogo sueco D. Olweus; quien, en los años 70 del siglo pasado, hizo indagaciones sobre el suicidio adolescente, donde encontró que las víctimas habían sufrido preliminarmente de agresión física y emocional de parte de sus compañeros de escuela (Abuso Escolar, 2010). Por otro lado, la primera referencia al “acoso escolar” habría sido hecha en 1968 por el psiquiatra sueco Heinemann, quien señaló como una agresión de un grupo contra uno de sus miembros, interrumpiendo las actividades ordinarias del grupo (Pineda, 2016). Como podemos apreciar, ambas categorías hacen referencia al mismo hecho o fenómeno; en consecuencia, en la presente investigación, emplearé las dos categorías indistintamente.

Hecha esta salvedad, ahora, toca ver algunas definiciones sobre el bullying o acoso escolar. Uno de los pioneros en abordarlo fue Olweus (1986 y 1991), citado por Olweus, quien se refirió en los siguientes términos:

La situación de *acoso e intimidación* y la de su *víctima* queda definida en los siguientes términos: *Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos* . (2004, pág. 25)

De esta definición, Olweus, citando a Olweus (1973b), dio énfasis a la expresión de “acciones negativas”, como clave para entender una situación de acoso el significado de la expresión; la cual, en su opinión, se produce:

(...) cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona –básicamente, lo que implica la definición de conducta agresiva. Se pueden cometer acciones negativas de palabra; por ejemplo, amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una

acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. También, es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino (sic.); por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona. (2004, pág. 25)

Es decir, el bullying o acoso escolar se da cuando un individuo o un grupo de ellos tienen una conducta agresiva en perjuicio de otro, de manera intencional y repetida en el tiempo. Dicha conducta puede manifestarse a través de las palabras (amenazas y burlas, tomar el pelo o poner apodos), el contacto físico (golpes, empujones, patadas, pellizcos e impedir el paso); también, en las muecas, los gestos obscenos, la exclusión del grupo a alguien adrede y/o la negación a cumplir los deseos de otra persona. Además, para una situación de bullying, “debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o los alumnos que le acosan” (Olweus, 2004, pág. 26). Entonces, queda claro que, siguió señalando el autor, la pelea o riña de dos estudiantes de edad y fuerza similares quedan excluidos de una situación de acoso.

De manera similar, Sullivan, Cleary y Sullivan definieron al acoso escolar o bullying como “un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes” (2005, pág. 5). Como en el caso anterior, los autores refirieron al manejo de poder en un acto de bullying; es decir, la persona acosadora tiene un dominio sobre la acosada o víctima. También, Schwarz dijo que el bullying es:

Un comportamiento no deseado, agresivo entre los niños en edad escolar, que implica un desequilibrio de poder real o percibido. El comportamiento se repite, o tiene el potencial de ser repetido, con el tiempo. Tanto los niños que son intimidados como los que intimidan a otros puede tener graves consecuencias. (2012, pág. 9)

Por su parte, Avilés (2006), citado por Valadez, mencionó:

Llamamos Bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal. (2008, pág. 17)

Esta última definición incorpora un nuevo elemento de análisis, el cual consiste en que un hecho de acoso escolar o bullying ocurre fuera del alcance de los adultos; es decir, que los profesores, tutores, auxiliares y padres de familia no se percatan fácilmente de una situación de este tipo.

En suma, el bullying o acoso escolar se refieren a conductas agresivas y recurrentes entre pares de escolares, de parte de un acosador/a o de un grupo de ellos hacia él o la víctima; esta relación es ofensiva y se basa en un desequilibrio de poderes. Las conductas agresivas incluyen una serie de acciones negativas de distinta índole como, por ejemplo, bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales, manipulación, entre otros.

2.3.2.1 Características del bullying

El bullying o acoso escolar presenta una serie de aspectos que lo distancian de otro tipo de agresiones, los cuales han venido señalándose a lo largo de las investigaciones que se han ocupado del tema. Según Avilés (2002), una situación de bullying requiere de:

- La existencia de una víctima (indefensa), que es agredida por un abusón o grupo de abusivos o acosadores.
- La presencia de una relación de desigualdad de poder o “desequilibrio de fuerzas” entre el más fuerte (acosador o victimario) y el más débil (acosado o víctima). No hay equilibrio a la hora de la defensa, tampoco equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- La recurrencia de una acción agresiva debe suceder durante un período largo y de forma repetida; además, supone un dolor no solo en el momento del ataque,

sino de forma constante, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.

Por su parte, Loredó-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete (2008) afirman que los estudios más intencionados han logrado establecer dos elementos que caracterizan al bullying:

- Conducta metódica y recurrente. En este concepto, debe entenderse el ejercicio de una acción constante, recurrente y, en ocasiones acordada de parte de uno o varios individuos en contra de otro u otros.
- Abuso de poder. En esencia, define la oscilación en el uso del poder, generalmente en razón de una aceptación de la víctima, quien se detiene a la agresión del acosador.

Por tanto, una conducta agresiva, para ser considerada como bullying o acoso escolar, debe ser continuo, deliberado, recurrente y con un desequilibrio de poder entre el acosador y acosado.

2.3.2.2 Tipos de bullying

El bullying o acoso escolar va desde los abusos físicos, verbales, psicológicos hasta sociales (exclusión social). En tal sentido, Sáenz y Vergara (2016), revisando a algunos autores (Avilés, 2003; Fernández, 2003; Serrate, 2007), sistematizaron los siguientes tipos de bullying:

- Físico. Al usar formas físicas de agresión que acarrearán heridas, magulladuras, arañazos, moretones, empujones, patadas, agresiones con objetos, lesiones, etc. en la entereza física de las víctimas o acosadas.
- Verbal. Por medio de la palabra o de los mensajes hablados o escritos (insultos, moteos o apodos, habladurías, rumores, comentarios descalificadores, ridiculizaciones, gritos, expresiones sutiles, textos anónimos, etc.) como se divulga el maltrato.
- Psicológico. Al bajar la autoestima del individuo y fomentan su sensación de temor (chantaje, extorsión para conseguir algo y la creación de falsas expectativas en la víctima).

- Social. Al ser relaciones interpersonales y grupales y/o el estatus social de la persona lo que pretende menoscabarse a través de evitaciones, rechazos, aislamientos, erosiones y socavamientos.

Todo Según Avilés (2009), citado por Sáenz y Vergara (2016); al primero se le denomina agresión relacional y al segundo agresión social.

De manera similar, Schwarz (2012) identificó cuatro tipos de bullying o acoso escolar, siendo estas:

- Acoso físico. Consiste en lastimar el cuerpo de una persona o sus posesiones. La intimidación física incluye: golpes, cachetadas, patadas y pellizcos.
- Acoso verbal. Al decir o escribir cosas malas; estas incluyen: burlas, insultos, comentarios sexuales inapropiados y amenazas con causar daño.
- Acoso psicológico. Es la persecución repetida y continúa a un individuo de forma tal que baja la autoestima y le dan la sensación de culpabilidad y temor. Esto incluye: intimidación, manipulación, amenazas y chantaje.
- Acoso social. A veces, denominado acoso escolar relacional; implica daño a la reputación de alguien o sus relaciones. Esto incluye: excluir, aislar o ignorar a alguien a propósito; decir a otros que no sean amigos de alguien, difundir rumores acerca de alguien y avergonzar en público.

Por consiguiente, el bullying puede ser tipo físico, verbal, psicológico y social. En una situación de acoso escolar, coexisten varios tipos de conducta agresiva; incluso, el aspecto psicológico de estas conductas agresivas estaría latente en todas ellas (Avilés, 2002).

2.3.2.3 Actores involucrados en el bullying

Toda situación de bullying o acoso escolar involucra a tres actores o participantes: un/a agresor/a o “bully”, una víctima y el/la espectador/a (Avilés, 2002; Schwarz, 2012). De acuerdo con estos mismos autores, los perfiles psicosociales de cada uno de ellos se pueden enumerar de la siguiente manera:

a. Agresor/a o acosador/a. Llamado también como o “bully”; es quien maltrata a una víctima indefensa. Según algunos autores (Ortega, 1994; Olweus, 1998), citado por Avilés (2002), los agresores principales son varones; pero otros estudios como las de Smith (1994), citado también por Avilés (2002), señalan a las mujeres como las protagonistas de actos que utilizan acoso escolar o mayormente elementos psicológicos en sus intimidaciones ; es decir, de forma sutil y poco evidente.

- Personalidad. Según Olweus (1998), referido en Avilés (2002), por lo general, el agresor/a manifiesta un temperamento agresivo e impulsivo en sus interacciones; deficiencia en sus destrezas para comunicar y negociar sus deseos; escasa empatía caracterizada por la poca capacidad para ponerse en el lugar del otro, un escaso control de la ira y falta del sentimiento de culpabilidad; también, manifiestan ser autosuficientes y tienen bajos niveles de autoestima.

También están otros rasgos como, por ejemplo, una gran bravuconería con los/as compañeros/as y con los adultos; es decir, mayor tendencia hacia la violencia; asimismo, son impulsivos/as y necesitan imperiosamente dominar a los/as otros/as.

- Aspectos físicos. Los “bullies” son, por lo general, del sexo masculino y tienen mayor fortaleza física con respecto a las víctimas; no obstante, los estudios indicaron que las mujeres que acosan son más sutiles.
- Ámbito social. Según G^a Orza (1995), citado por Avilés (2002), los agresores o “bullies” padecen de un problema en sus reacciones e interacciones sociales, pues lo hacen con una carga excesivamente agresiva. De ahí que, para Cerezo (1997), referido en Avilés (2002), suelen ser chicos y chicas que están ubicados en grupos de “mayores”, por haber repetido el curso. Su integración, por tanto, es mucho menor. Al mismo tiempo, son menos populares que los bien adaptados, pero más que las víctimas; su contacto con los padres es también inferior; suelen carecer de fuertes lazos familiares y están poco interesados por la escuela .
- Tipología. Siguiendo a Olweus (1998), citado por Avilés (2002), se reconocen dos tipos de agresores: activo/a, que agrede personalmente, estableciendo

relaciones continuas con su víctima; social-indirecto/a, que logra dirigir, a veces en el anonimato, el comportamiento de sus seguidores a los que lleva a actos de violencia y persecución de inocentes.

También se identifica a otro colectivo que participa (planifican), pero no actúa en la agresión, siendo denominados agresores pasivos (seguidores o secuaces del agresor/a).

- b. Víctimas. Está conformado por el grupo de sujetos que son el “blanco” u “objeto” de las agresiones e intimidaciones (directas, regulares, frecuentes y excluyentes) de forma repetida y durante un tiempo por parte de otros compañeros/as (Avilés, 2002).
 - Personalidad. Suelen ser débiles o se presentan como débiles, sensibles, más pequeños, tranquilos, sobreprotegidos por sus padres, tímidos e introvertidos, cautos, menos apreciados, inseguros, ansiosos y con bajos niveles de autoestima; además, no suelen ser muy populares y al sentir que llegan a tener de sí mismos y de su situación suele ser negativa (Avilés, 2002; Schwarz, 2012).
 - Ámbito familiar. Para Olweus (1998), referido por Avilés (2002), comúnmente, pasan más tiempo en casa y tienen una excesiva protección paterna, debido al cual genera dependencia y apego a los padres. Por ende, estas tendencias pueden ser causa y efecto de acoso; además, las víctimas tienen un contacto más estrecho y positivo con las madres (Avilés, 2002).
 - Aspectos físicos. Según Olweus (1998), citado por Avilés (2002), las víctimas, especialmente los chicos, son menos fuertes que otros de sus compañeros; no son agresivos ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad y de inseguridad. También, siguió señalando el autor, hay ciertos signos visibles que el agresor elige para atacar a las víctimas y que lo separan de otros grupos de pares, como, por ejemplo, el uso de gafas, el color de la piel o el pelo y las dificultades en el habla. No obstante, los desvíos externos no se pueden considerar como causa de la agresión ni del estatus de víctima. El/la agresor/a una vez elegida la víctima explota esos rasgos.

- Relación social. Las víctimas son rechazados, casi nunca tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos, son los menos populares de la clase, son aislados/as debido a que tienen redes sociales (compañeros/as y profesorado) de apoyo muy pobres (Avilés, 2002). Sin embargo, según Olweus (1998), citado por Avilés (2002), desarrollan una actitud positiva hacia sus docentes que los agresores.
- Tipología. De acuerdo con Avilés (2002), se aceptan dos prototipos de víctimas: activa o provocativa y pasiva.
 1. Activa o provocativa. Suele exhibir sus propios semblantes característicos, combinando un modelo de ansia y de reacción agresora; lo que es utilizado por el/la agresor/a para excusar su propia conducta; es decir, suele actuar violento y desafiante. Asimismo, suelen tener problemas de concentración, tienden a comportarse de forma apasionada e irritante, son tildados/as de hiperactivos/as y provocan malas reacciones en gran parte de sus compañeros/as.
 2. Pasiva. Considerada la más común, son sujetos inseguros, que se muestran poco y que sufren en silencio el ataque del agresor/a; su comportamiento es para el agresor un signo de su duda y humillación al no responder los ataques e insultos.
- c. Espectadores. Son compañeros del agresor y de la víctima que presencian, observan, conocen y/o sospechan de los actos de intimidación y no hacen nada; por el contrario, su apatía ante ellos los puede agudizar, además de convertirlos en partícipes. Así, el agresor necesita público para aumentar su sensación de poder y añadir más humillación a la víctima (Schwarz, 2012). En ese sentido, el autor hizo la siguiente clasificación:
 - Amigos cómplices. Pertenecen al grupo de amigos del agresor y algunas veces participan del acoso .
 - Alentadores. Son quienes, aunque no participan directamente de la agresión, las observan, aprueban y animan a los agresores .

- Neutros. Intentan no implicarse, puede ser que no estén de acuerdo con lo que pasa, pero tampoco hacen nada para evitarlo; bien sea por miedo o porque no quieren ser los “chismosos”, pero no entienden que su silencio refuerza estas acciones .
- Defensores. Son aquellos que tienen el coraje de ayudar a las víctimas, bien sea interviniendo de forma directa o dando aviso a un adulto (padres o docentes) .

Finalmente, según Avilés (2002), en una situación de bullying, se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo . En otros casos, está el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones, lo que impide hacer algo a aquellos que se percatan de la situación. Hay que mencionar, además, que los adultos/as (padres, madres, profesores/as y otras/as) no se percatan de los hechos relacionados con el bullying por diferentes razones.

2.3.2.4 Factores que influyen en la génesis del bullying

Basándose en algunos estudios, Tresgallo (2008) consideró varios factores influyentes en la génesis y desarrollo del bullying o acoso escolar, estos son:

- La actitud conmovedora de los padres o personas encargadas de su cuidado y/o educación. Las actitudes y conductas negativas y carentes de afecto acrecientan el riesgo de que el niño llegue a manifestar una actitud violenta con los demás.
- El grado de tolerancia de los padres ante una conducta agresiva del niño. Se debe orientar a los niños y adolescentes en lo concerniente a los límites de lo que se considera agresivo o violento. Una actitud excesivamente tolerante por parte de los adultos podría distorsionar la visión equilibrada de los menores, en lo referente a la conducta violenta. Dichos aprendizajes se realizan de modo adecuado, evitando un inoportuno desenfoque, el cual podrá favorecer la revelación de una reacción violenta.

- Métodos de afirmación de la autoridad. Si las personas que normalmente están a cargo del niño manejan el castigo físico y el maltrato emocional para reafirmar su autoridad, generará violencia en el niño. De manera que la imposición de reglas y de las actividades a aprender nunca deberían instalarse mediante el castigo físico; ya mencionó un dicho popular: “la violencia engendra más violencia”.
- Supervisión de las acciones llevadas a cabo fuera de la institución educativa, en horas de ocio. Es decir, qué hacen, con quién están, especialmente durante la pubertad.
- Relaciones de pareja. Tiene que ver con el “uso” inadecuado de los hijos como aliados en las discusiones de pareja, en lugar de mantenerlos al margen; las interacciones entre los cónyuges; los conflictos y su frecuencia; las disputas entre ambos, facilitándoles la escucha activa de situaciones bruscas; la presencia de algún miembro en la familia conexo con la adicción al consumo de drogas y/o alcohol, generalmente de la figura paterna.

Por otro lado, Loredó-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete (2008), aludiendo a los factores de riesgo y protección para evitar el acoso escolar, mencionaron como elementos influyentes a la familia, el grupo de pares o iguales, la escuela y la comunidad. Así, tenemos:

- La familia. Es el núcleo social más importante donde nace, crece y se desarrolla un ser humano; donde todos sus integrantes juegan un papel individual y de grupo. El resultado de su estructura y función repercuten directamente en el comportamiento del individuo para sí mismo y para otros.
- Los iguales. El sentido de pertenencia, la convivencia con sus pares, la afinidad en valores y en pensamientos hace necesario considerar la influencia que tienen los compañeros del niño y del adolescente en su conducta. El liderazgo ejercido por alguno o varios de ellos define mayormente la conducta del grupo .
- La escuela. El segundo ambiente de mayor convivencia para los niños y jóvenes debe incidir en la adquisición de sus valores, conductas y proyectos .

Un contexto caracterizado por armonía o de violencia encamina o contiene actitudes positivas o de riesgo.

- La comunidad. El nivel de violencia de una sociedad donde los homicidios, la delincuencia y otras expresiones más de enfermedad social conlleva a un riesgo mayor de violencia en la familia, la escuela, el trabajo, etc.

Por su parte, Avilés (2002), citando a Olweus (1998), señaló que, en determinadas condiciones, ciertas características personales de los sujetos pueden ser ingredientes de riesgo; por ejemplo, en el agresor, la agresividad, la falta de control, las toxicomanías, el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de vida, los cambios en los estados emocionales y conductuales, etc.; mientras que, en las víctimas, está la debilidad física o psicológica, la personalidad retraída, la baja autoestima, entre otros.

Por tanto, existen diversos factores relacionados a la génesis y desarrollo del bullying; no obstante, las tipologías individuales definirían la susceptibilidad de ejercer o sufrir el acoso escolar. Dicho de otro modo, la capacidad individual de análisis, interpretación y respuesta será concluyente en la adversidad, o bien en las experiencias positivas a lo largo de la vida (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez, & López-Navarrete, 2008).

2.3.2.5 Efectos del bullying

De acuerdo con Garaigordobil, la violencia en cualquiera de sus formas (familiar, laboral, escolar, política, etc.), bien como conducta de relación o como método de resolución de conflictos entre las personas, deriva en consecuencias nefastas y destructivas, tanto físicas como psíquicas. Cuando la violencia afecta a niños, niñas y adolescentes, la crueldad de la situación es aún mayor (Garaigordobil, 2011).

En lo que respecta al bullying o acoso escolar, Avilés (2002) mencionó que no solo afectan a la víctima, sino también se ven inmersos en este problema los victimarios y los observadores.

- Para la víctima. Según Avilés (2002), es para quien puede tener consecuencias más nefastas, ya que puede desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad, insatisfacción, fobia a ir al colegio, riesgos físicos, conformación de una personalidad insegura e insana .

Para Olweus (1993), citado en Avilés (2002), las dificultades de la víctima para salir de la situación de ataque por sus propios medios provocan en ella efectos claramente negativos como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica. Más aún, cuando este estado se prolonga, puede empezar a manifestarse síntomas clínicos como cuadros de neurosis, histeria y depresión, suponiendo una influencia dañina sobre el desarrollo de su personalidad social. Conjuntamente, su autoconcepto puede llegar a ser muy negativo en cuanto a su competencia académica, conductual y de apariencia física; en algunas ocasiones, puede desencadenar reacciones agresivas e intentos de suicidio .

- Para el agresor. Puede suponer un aprendizaje sobre cómo conseguir objetivos; por tanto, estar en la antesala de la conducta delictuosa consigue un refuerzo sobre el acto belicoso y violento como algo bueno o deseable. Por otra parte, se constituye como método de tener prestigio en el grupo. De la misma manera, puede resultar enormemente negativo de cara al emparejamiento futuro, al trasladar su dominio y sumisión al otro (a su pareja), en la convivencia doméstica. Tal es el caso que vienen sufriendo actualmente las mujeres (Avilés, 2002).
- Para los espectadores. Presume para ellos un aprendizaje de comportamientos inoportunos ante situaciones injustas, no haciendo nada para evitarlas; también se produce un reforzamiento de las actitudes independientes y egoístas, así como la obtención de una progresiva desensibilización, mediante la contemplación reiterada y pasiva del sufrimiento de las víctimas, permaneciendo impasibles y sin hacer nada por ellos, para evitar dicha situación. De otro lado, aunque el espectador reduce su angustia de ser atacado,

en algunos casos, podría sentir una sensación de desamparo semejante a la experimentada por la víctima.

Ahondando sobre los efectos del bullying, Tresgallo (2008) dijo que el profesorado también queda afectado; pues, el problema del maltrato entre escolares afecta al clima de la institución educativa y del aula, lo que perjudica finalmente el desempeño profesional de los educadores. Habría que decir también que las consecuencias del bullying sobrepasan el ámbito escolar hasta llegar a las esferas familiares y sociales.

En definitiva, el acoso escolar o bullying provoca efectos perjudiciales para todos los implicados, afectando a su salud, calidad de vida, bienestar y al adecuado desarrollo de la persona (Garaigordobil, 2011).

2.3.2.6 Sexo, edad y grado de escolaridad relacionados al bullying

En la investigación *Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria*, Méndez y Cerezo (2010) hallaron la existencia de otros factores asociados con el bullying, como son sexo, edad, grado de escolaridad, consumo de sustancias psicoactivas y conducta antisocial. En lo que sigue, desarrollo brevemente los tres primeros:

En cuanto al sexo, Sandroglio y otros (2002), citados por Albaladejo (2011), señalaron que los diferentes estudios confirmaron la mayor participación de los varones en los incidentes de maltrato, tanto en papel de agresores como en el de víctimas. No obstante, esta implicación directa se matiza cuando se estudian los diferentes tipos de exposiciones violentas que pueden ocurrir entre iguales, siendo los chicos quienes utilizan con mayor periodicidad y de forma más directa la violencia física; en contraste, las chicas utilizan más las formas relacionales o indirectas (formas psicológicas) (Avilés, 2002).

Respecto a la edad y grado de escolaridad, los estudios no muestran consensos aceptables. Pese a ello, algunos estudiosos como Olweus (2004) sostuvieron que dichas conductas son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años); asimismo, siguió señalando el autor, las tasas de

victimización disminuyen conforme aumenta la edad; después de 8-9 años de iniciado, la incidencia del fenómeno empieza a disminuir hasta convertirse en esporádico y puntual. Por el contrario, otras investigaciones (Pallegrini, Bartini y Brooks, 1999; Cerezo, 1998; Estévez, et al., 2008), citados por Albaladejo (2011), postularon que tales comportamientos son estables durante toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria, especialmente en el segundo ciclo (14-16 años), donde hay mayor conflictividad.

Sea como fuere, lo cierto es que este fenómeno se hace más evidente durante la adolescencia (que implica el paso progresivo de la infancia a la edad adulta); la cual, a su vez, se caracteriza por un conjunto de cambios de tipo biológico, psicológico y social.

2.4 Definición de términos básicos

Agresor/a. Es el sujeto ejecutor del bullying o acoso escolar.

Bullying o acoso escolar. Toda forma de maltrato, sea físico, verbal o psicológico, que se produce entre escolares de forma reiterada, a lo largo del tiempo y con desequilibrio de poder.

Bullying físico. Implica lastimar el cuerpo de una persona o sus posesiones, incluyendo golpes, cachetadas, patadas, pellizcos, escupitajos, empujones, etc.

Bullying psicológico. Se basa en la persecución continua a un individuo de forma tal que baja la autoestima y le da sensación de culpabilidad. Esto incluye la intimidación, manipulación, amenazas y chantaje.

Bullying social. Denominado bullying o acoso relacional, que implica daño a la reputación de alguien o sus relaciones. Esto se manifiesta cuando se excluye, se aísla, se difunden rumores o ignora a alguien a propósito.

Bullying verbal. Se lleva a cabo diciendo o escribiendo cosas negativas, incluyendo burlas, insultos, comentarios inapropiados, etc.

Emoción. Estado complejo del organismo caracterizado por la excitación o perturbación, que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Espectador/a. Es el sujeto pasivo que únicamente observa el bullying o acoso escolar. En algunos casos, pueden intervenir.

Inteligencia. Una capacidad integradora de la mente que permite pensar de un modo abstracto, razonar, planificar, resolver problemas, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. Este concepto se refiere con mayor frecuencia a la inteligencia cognitiva.

Inteligencia emocional. Se refiere a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones, tanto en relación con uno mismo como a los demás.

Víctima. Es el sujeto receptor del bullying o acosos escolar, pueden clasificarse en víctimas pasivas y activas.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis de investigación

3.1.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el *bullying* en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.

3.1.2 Hipótesis específicas

- a. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
- b. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
- c. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
- d. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.

3.2 Variables de la investigación

3.2.1 Variable 1: Inteligencia emocional

- a. **Definición conceptual.** Según Bar-On (1997), citado en Ugarriza (2001), la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio ambiente. Por consiguiente, esta inteligencia no cognitiva se constituye en un factor importante para el bienestar emocional general y el logro de una vida exitosa.
- b. **Definición operacional.** La IE se compone de 5 dimensiones o componentes: intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, del manejo de estrés y del estado ánimo en general; estos, a su vez, incluyen 15 indicadores a partir de los cuales se construyen 60 ítems.

3.2.2 Variable 2: Bullying

- a. **Definición conceptual.** El bullying o acoso escolar es:
Un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes. (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2005, pág. 5).
- b. **Definición operacional.** El bullying o acoso escolar se compone de 4 dimensiones: físico, verbal, psicológico y social, a cada una de estas corresponde 3 indicadores (en la que se considera a los actores principales del bullying: víctima, agresor/a y observador/a), sumando un total de 12 indicadores, a partir de los cuales se elaboran 70 ítems.

3.3 Operacionalización de variables

Cuadro 1: Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA
Variable 01: Inteligencia emocional	Intrapersonal (CIA)	Compresión emocional de sí mismo (CM) Asertividad (AS) Autoconcepto (AC) Autorrealización (AR) Independencia (IN)	Positivos: 7; 17; 31; 43; 53 Negativos: 28	Muy rara vez (1) Rara vez (2) A menudo (3) Muy a menudo (4)
	Interpersonal (CIE)	Empatía (EM) Responsabilidad social (RS) Relaciones interpersonales (RI)	Positivos: 2; 5; 10; 14; 20; 24; 36; 41; 45; 51; 55; 59	
	Adaptabilidad (CAD)	Solución de problemas (SP) Prueba de la realidad (PR) Flexibilidad (FL)	Positivos: 12; 16; 22; 25; 30; 34; 38; 44; 48; 57	
	Manejo del estrés (CME)	Tolerancia al estrés (TE) Control de impulso (CI)	Positivos: 3; 11; 54 Negativos: 6; 15; 21; 26; 35; 39; 46; 49; 58	
	Estado de ánimo general (CAG)	Tolerancia al estrés (TE) Control de impulso (CI)	Positivos: 3; 11; 54 Negativos: 6; 15; 21; 26; 35; 39; 46; 49; 58	
	Escala impresión positiva		8; 18; 27; 33; 42; 52	
	Índice de inconsistencia		56; 3; 7; 30; 17; 20; 26; 38; 40; 55; 60; 11; 31; 22; 43; 51; 35; 48; 47; 59	
Variable 02: Bullying	Físico	Es víctima de maltratos físicos. Agrede físicamente. Observa maltratos físicos.	1,2,3,4,5,6,8,9,10,25,26,27,28,29,30,32,33,34,49,50, 51,52,53,54,56,57,58	Nunca (1) Casi Nunca (2) Con frecuencia (3) Casi Siempre (4) Siempre (5)
	Verbal	Es víctima de maltratos verbales. Agrede verbalmente. Observa maltratos verbales.	7,13,14,19,20,21,23,3,37,38,43,44,45,47,55,61, 62,67,68,69	
	Psicológico	Es víctima de maltratos psicológicos. Agrede psicológicamente. Observa maltratos psicológicos.	16,18,22,24,40,42,46,48,64,66,70	
	Social	Es víctima de maltratos sociales. Agrede socialmente. Observa maltratos sociales.	11,12,15,17,35,36,39,41,59,60,63,65	

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Enfoque de la investigación

El estudio es de carácter cuantitativo, debido a que “tiene que ver con la “cantidad”; por tanto, su medio principal es la medición y el cálculo. En general, busca medir variables con referencia a magnitudes” (Niño, 2011). Este enfoque sigue un conjunto de procesos secuenciales, probatorios y rigurosos. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista dijeron que:

Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas, se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. (2014, págs. 4,5)

Por tanto, el presente trabajo, al orientarse por cada una de las etapas mencionadas por los autores, se enmarcó en un enfoque cuantitativo de investigación.

4.2 Tipo de investigación

El estudio es de tipo descriptivo o no experimental. Según Arias, la investigación descriptiva “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (2012, pág. 24). De ahí que comprenda: “la descripción, registro, análisis e interpretación de la

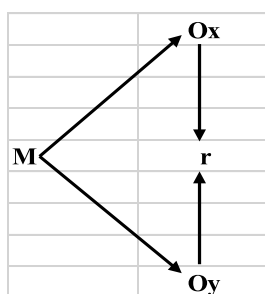
naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (Tamayo y Tamayo, 2003, pág. 46). Dicho de otro modo, este tipo de investigación trabaja sobre realidades de un hecho, a partir de la determinación de variables ya conocidas, para luego describirlas e interpretarlas de manera natural.

Por consiguiente, en esta investigación, se realizó la descripción e interpretación de las variables inteligencia emocional y bullying, organizados por niveles; asimismo, la correlación de estas en la muestra estudiada; es por ello que no se manipularon las variables.

4.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación es correlacional-transversal. Según Tamayo y Tamayo (2003), es correlacional porque en ella se intentó establecer las relaciones entre dos variables (inteligencia emocional y bullying), a fin de brindar una imagen más completa del hecho y avanzar en el conocimiento de la realidad, como producto de la interacción de las variables. Es decir, mediante este diseño, se buscó si las variables poseen algún tipo de asociación, para luego establecer el tipo de relaciones existentes entre ellas.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es transversal o transeccional, porque en él se obtuvieron los datos en un momento determinado; es decir, en un único momento; mientras que el interés se centró en cada variable (inteligencia emocional y bullying), tomada individualmente. Su fórmula es:



Donde:

- M** : Muestra
- O** : Observaciones recopiladas
- x, y** : Variables a observar, **x** (Inteligencia emocional), **y** (Bullying)
- r** : Relación que existe entre ambas variables

En resumen, en el presente trabajo, los datos se recolectaron directamente de los sujetos investigados, sin manipular ninguna de las variables; igualmente, dicha etapa se efectuó en un único momento para cada una de las variables.

4.4 Método de investigación

De acuerdo con Cerda, este estudio empleó el método hipotético-deductivo, que consiste en:

Un procedimiento que toma unas aseveraciones en calidad de tesis y comprueba tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que confrontamos con los hechos. Este procedimiento es parte de la metodología de las ciencias y su aplicación se halla vinculada a varias operaciones metodológicas. (1993, pág. 121)

Las operaciones metodológicas incluyen a la observación del fenómeno, la elaboración de las hipótesis para explicar dicho fenómeno, la deducción de consecuencias o proposiciones más elementales de la propia hipótesis y la verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos, comparándolos con la experiencia, para luego llegar a conclusiones. En definitiva, bajo este procedimiento, se obtuvieron los resultados y las conclusiones en la presente investigación.

4.5 Población y muestra

4.5.1 Población

El estudio empleó una población finita, ya que se conoció la cantidad de miembros integrantes; además, hubo un registro documental de dichos miembros (Arias, 2012). De ahí que la población objetivo estuvo conformada por un total de 264

estudiantes, de ambos sexos, matriculados en las ocho, secciones del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”, de la ciudad de Ayacucho, periodo lectivo 2017.

Para determinar esta población, hice varias visitas informativas a la institución educativa, en las que conversé con profesores y profesoras sobre las conductas de acoso o bullying en los estudiantes; la mayoría coincidió que tal situación ocurría en el tercer grado de Secundaria.

4.5.2 Muestra

La muestra final se determinó mediante el muestreo probabilístico o aleatorio, en su variante estratificada, que: “consiste en dividir la población en subconjuntos cuyos elementos posean características comunes; es decir, estratos homogéneos en su interior. Posteriormente, se hace la escogencia al azar en cada estrato” (Arias, 2012, pág. 84). Conforme a ello, los 264 estudiantes del tercer grado de Secundaria fueron divididos por secciones (A, B, C, E, F, G y H), para luego determinar el tamaño de la muestra a través de una *Calculadora de muestras* en línea; la cual, a su vez, utilizó la *Ecuación estadística para proporciones poblacionales*, siendo su fórmula:

$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$	n= Tamaño de la muestra Z= Nivel de confianza deseado p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito) q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso) e= Nivel de error dispuesto a cometer N= Tamaño de la población
---	---

El cálculo, con un margen de error de 5 % y nivel de significancia de 95 %, dio como resultado 157 estudiantes; inmediatamente, tuve que distribuir, casi equitativamente, la cantidad que correspondía a cada sección; finalmente, escogí a los estudiantes en cada sección, mediante un sorteo, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Número de muestra por sección

NIVEL	GRADO	SECCIONES							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Secundario	Tercero	20	19	20	20	19	20	20	19
Muestra total		157							

4.6 Técnicas e instrumentos de investigación

En la presente investigación, se empleó las técnicas denominadas inventario y encuesta, con sus respectivos instrumentos.

a. Inventario

Supo (2014) dijo que el inventario es una técnica multidimensional que registra respuestas cognitivas, motoras y fisiológicas; para lo cual se presenta un conjunto de enunciados al investigado, quien responde eligiendo su posición. Ninguna respuesta es calificada como correcta o incorrecta, ya que se utiliza para clasificar a un grupo de individuos en alguna posición; además, los inventarios pueden estar conformados por cuestionarios y/o escalas.

Para evaluar la IE, se utilizó el instrumento denominado ficha de inventario emocional de BarOn ICE: NA, desarrollado por Reuven Bar-On y adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en el año 2002. Este inventario contiene 60 preguntas distribuidas en 6 escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo en general e impresión positiva (Ugarriza & Pajares, 2005).

También incluyó una escala llamada índice de inconsistencia, que evalúa las respuestas inconsistentes; es decir, los ítems respondidos al azar. Esta escala está compuesta por 10 pares de ítems que tienen un contenido similar por par y que pueden ser utilizados para verificar respuestas inconsistentes; donde los valores mayores a 10 en el índice de inconsistencia revelan que la persona está tratando de falsear resultados intencionalmente o es inseguro e indeciso. La escala de impresión positiva está diseñada para detectar a aquellas personas que quieren dar una impresión positiva exagerada de sí mismo. Las respuestas del BarOn ICE: NA se recogieron en una escala de cuatro categorías, que oscilan desde las categorías 1 =

Muy rara vez; 2 = Rara vez; 3 = A menudo y 4 = Muy a menudo (Ugarriza & Pajares, 2005).

b. Encuesta

Esta técnica “pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (Arias, 2012, pág. 72). De igual modo, Niño (2011) dijo que permite recolectar datos que proporcionan los individuos de una muestra, para luego identificar sus opiniones, apreciaciones, puntos de vista, actitudes, intereses o experiencias, entre otros aspectos, mediante la aplicación de cuestionarios.

De ahí que se usó el instrumento denominado cuestionario para la exploración del bullying (CEBU), elaborado por Estrada y Jaik (2011). El CEBU contiene 70 ítems, todos elaborados con un formato de respuesta de escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos, del 1 al 5, donde el 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Con frecuencia, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. Además, el CEBU está estructurado en tres partes, de acuerdo a los actores principales del bullying: bulliado (víctima), en el que se contemplan veinticuatro ítems (1 al 24); bullies o bully (agresor/a), con veinticuatro ítems (25 al 48), y observador/a, que contiene veintidós ítems (49 al 70) (Estrada & Jaik, 2011).

Cuadro 3. Técnicas e instrumentos de investigación

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Inventario	Ficha de Inventario emocional de BarOn ICE: NA
Encuesta	Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU)

CAPÍTULO V

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Selección y validación de instrumentos

Para obtener los datos, seleccioné y empleé dos instrumentos: la ficha de inventario emocional de BarOn ICE: NA y el cuestionario para la exploración del bullying (CEBU), los cuales presentan validez y confiabilidad, tanto a nivel internacional como nacional.

5.1.1 Ficha de inventario emocional de BarOn ICE: NA

a. Ficha técnica

- Nombre : Inventario emocional de BarOn ICE: NA
- Nombre original : EQi-YV BarOn Emocional Quotient Inventory
- Autor : Reuven Bar-On
- Procedencia : Toronto (Canadá)
- Estandarización en Perú : Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares, año 2002
- Objetivo : Mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional.
- Tiempo de aplicación : Sin límite de tiempo, aproximadamente de 20 a 25 minutos
- Administración : Individual y colectiva
- Edad de aplicación : Niños y adolescentes entre 7 y 18 años

b. Confiabilidad y validez

En relación a la confiabilidad, la consistencia interna o la calidad de los ítems, así como de la validez de las respuestas del evaluado, se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuya sumatoria general varía entre 0.00 (muy baja) y 1.00 (perfecta), el cual arrojó un valor total de 0.78 para estudiantes de 13 a 18 años de edad de los colegios estatales. En cuanto a la validez, enfocaron en dos asuntos importantes: constructo del inventario y la multidimensionalidad de las diversas escalas.

Por tanto, estos resultados demuestran que el inventario emocional de BarOn ICE: NA produce resultados consistentes y coherentes; es decir, su aplicación repetida produce resultados iguales; asimismo, el instrumento mide realmente lo que fue diseñado: las diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional en niños y adolescentes de 7 y 18 años de edad.

5.1.2 Cuestionario para la exploración del bullying (CEBU)

a. Ficha técnica

- Nombre : Cuestionario para la exploración del bullying (CEBU)
- Autores : Miguel Ángel Estrada Gómez y Adla Jaik Dipp
- Procedencia : Durango (México)
- Objetivo : Explorar la frecuencia de ocurrencia del bullying (en la víctima, el agresor y el observador).
- Tiempo de aplicación : 20 minutos, aproximadamente
- Administración : Individual y/o grupal
- Edad de aplicación : Adolescentes y jóvenes

b. Validez y confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad, el instrumento fue sometido a una prueba piloto, que se realizó con 30 estudiantes con características similares a los integrantes de la

población elegida para el estudio. Los autores determinaron la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, obteniendo un valor total de 0.933. Respecto a la validez, realizaron una consulta a tres expertos, a quienes se les proporcionó la información necesaria, a fin de que tuvieran elementos para emitir sus observaciones respecto al instrumento, con derivaciones favorables.

Por consiguiente, estos resultados demuestran que el cuestionario para la exploración del bullying (CEBU) produce resultados consistentes y coherentes; dicho de otro modo, su aplicación repetida produce resultados iguales; además, el instrumento mide realmente lo que fue diseñado: la frecuencia de ocurrencia del bullying en adolescentes y jóvenes, en sus tres componentes, la víctima, el agresor y el observador.

5.2 Tratamiento estadístico e interpretación de resultados

Los resultados estadísticos de los datos se obtuvieron con el programa Microsoft Excel 2016 y el estadístico SPSS 21, los cuales han sido organizados en tablas, gráficos y cuadros. Para la correlación general, se utilizó los estadísticos R de Pearson y Correlación de Spearman; en cambio, para las correlaciones específicas, se empleó solo la Correlación de Spearman. Finalmente, la comprobación de las hipótesis (general y específicas) se realizó con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson.

5.2.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio

5.2.1.1 Resultados de la variable (EI)

Para esta variable , utilicé la puntuación del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE-NA, la cual ha tenido la calificación de la IE total; asimismo, empleé los puntajes directos de las escalas compuestas, para luego sumarlos y restar los siguientes ítems 3-7-11-20-22-26-30-31-35-38-40-47-48-51-55-56-59-60.

Tabla 1
Puntuación total general

130 y más	IE excelentemente desarrollada
-----------	--------------------------------

110-129	IE alta
90-109	IE promedio
70-89	IE baja, necesita mejorar
69 y menos	IE deficiente

Para la calificación individual de cada escala, se hace la sumatoria de los ítems correspondientes a cada una; para obtener el resultado, se verifica con el baremo correspondiente.

Tabla 2
Preguntas correspondientes a las dimensiones

Dimensiones	Ítems
Impresión positiva	8,18,27,33,42,52
Adaptabilidad	6,11,15,21,26,35,39,46,49,54,58
Manejo de estrés	12,16,22,25,30,34,38,44,48,57
Intrapersonal	3,7,17,28,31,43,53
Estado general de ánimo	1,4,9,13,23,29,32,37,40,50,56,60
Interpersonal	2,5,10,14,20,24,36,41,45,51,55,59

En esta tabla, se encuentran los niveles de puntuación de acuerdo con la sumatoria que da el reactivo, que se van clasificando por dimensiones; además, se suma individualmente cada dimensión y arroja un resultado que podrá identificar y ubicarse en la tabla.

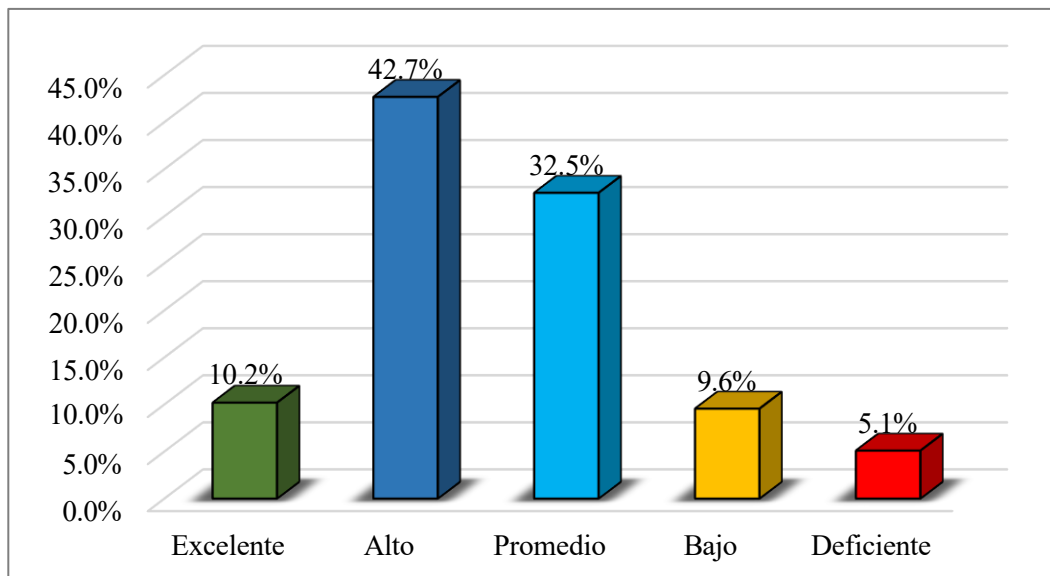
Tabla 3
Distribución de frecuencia de la inteligencia emocional

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
130 a más	Excelente	16	10.2 %
110 – 129	Alto	67	42.7 %
90 - 109	Promedio	51	32.5 %
70 - 89	Bajo	15	9.6 %
69 a menos	Deficiente	8	5.0 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de dato del calificativo del “Inventario coeficiente emocional Bar-ON ICE”.

Gráfico 1

Resultado del inventario de la inteligencia emocional de Bar-On ICE-NA



Fuente: De la tabla 3

La tabla 3 y el gráfico 1 presentan la distribución numérica y porcentual en relación a la IE total. Se puede decir que el 42.7 % (67 estudiantes) de la muestra total presentó un nivel alto, el 32.5 % (51 estudiantes) un nivel promedio y el 10.2 % (16 estudiantes) un nivel excelente; mientras que el 9.5 % (15 estudiantes) alcanzó un nivel bajo y solo el 5 % (8 estudiantes) presentó un nivel deficiente de IE. Entendiéndose que la mayoría de los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón” tiene buena IE, ya que más del 50 % presentó niveles iguales y por encima del promedio.

De lo anterior, se infiere que los estudiantes con adecuados niveles de IE (excelente y alto) lograron competencias y habilidades emocionales que les permite comprenderse a sí mismos, comprender a los demás y relacionarse en base a ella, expresar sus emociones eficazmente y afrontar las demandas de la vida cotidiana (escolar, familiar, entre otros) exitosamente (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001). Sin embargo, existen algunos estudiantes con inadecuados niveles de IE (bajo y deficiente), quienes poseen problemas para autocomprenderse, tampoco comprenden a los otros; por lo que sus relaciones sociales son conflictivas, tienen problemas para expresar sus emociones, así como dificultades para afrontar las demandas de la vida cotidiana.

Tabla 4

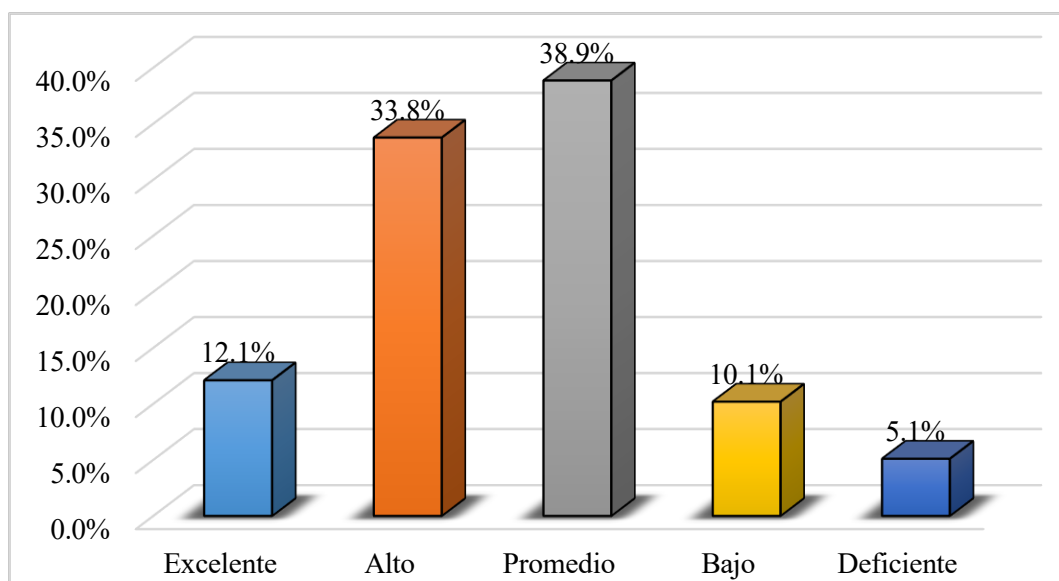
Distribución de frecuencia de la dimensión intrapersonal (CIA) de IE

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
Más de 28	Excelente	19	12.1 %
23 – 28	Alto	53	33.8 %
18 – 22	Promedio	61	38.9 %
12 – 17	Bajo	16	10.1 %
Menos de 12	Deficiente	8	5.1 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de dato del calificativo del inventario coeficiente emocional Bar-ON ICE

Gráfico 2

Resultados de la dimensión intrapersonal (CIA) de IE



Fuente: De la tabla 4

La tabla 4 y el gráfico 2 exhiben que el 38.9 % (61 estudiantes) de la muestra total logró un nivel promedio de IE intrapersonal, el 33.8 % (53 estudiantes) un nivel alto y el 12.1 % (19 estudiantes) un nivel excelente; en contraste, el 10.1 % (16 estudiantes) mostró un nivel bajo y solo el 5.1 % (8 estudiantes) un nivel deficiente. Dicho de otro modo, la mayoría de los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón” reveló niveles promedio y alto de IE intrapersonal, ya que más 80 % de los estudiantes presentó una IE intrapersonal igual y por encima del promedio.

De lo descrito, se infiere que los estudiantes con adecuados niveles en dimensión intrapersonal de la IE (excelente y alto promedio) comprenden y discriminan mejor sus sentimientos y emociones, son asertivos, se aceptan tal como son, se autorrealizan en lo que quieren y disfrutan; pero también son independientes emocionalmente para tomar sus decisiones (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001). No obstante, hay algunos estudiantes con inadecuados niveles en esta dimensión de la IE (bajo y deficiente), quienes tienen problemas para comprender y discriminar sus sentimientos y emociones; son poco o nada asertivos, tiene baja autoestima, no disfrutan y tampoco quieren lo que hacen, también serían dependientes emocionalmente para tomar sus decisiones.

Tabla 5

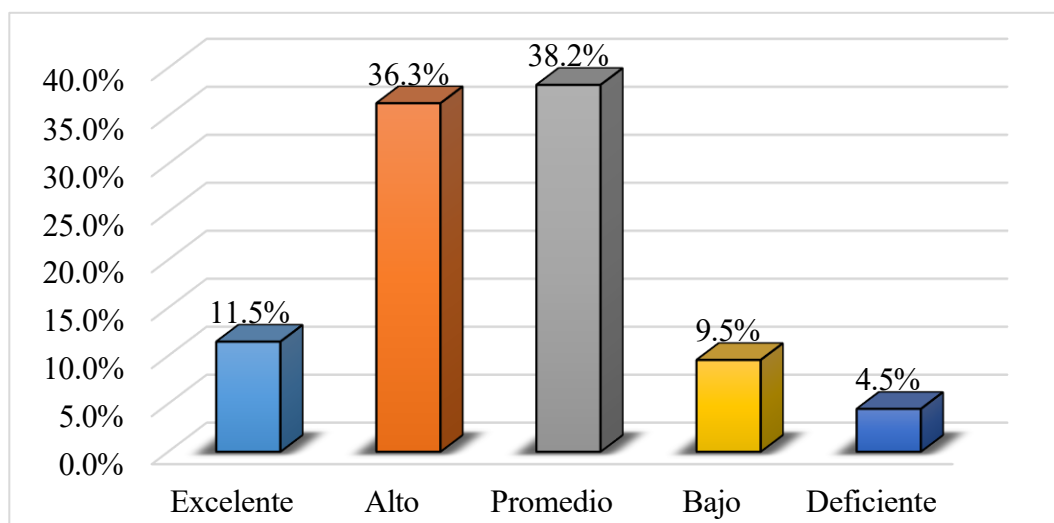
Distribución de frecuencia de la dimensión interpersonal (CIE) de IE

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
Más de 47	Excelente	18	11.5 %
38 – 47	Alto	57	36.3 %
29 – 37	Promedio	60	38.2 %
19 – 28	Bajo	15	9.5 %
Menos de 19	Deficiente	7	4.5 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de dato del calificativo del inventario coeficiente emocional Bar-ON ICE

Gráfico 3

Dimensión inteligencia interpersonal (CIE) de IE



Fuente: De la tabla 5

En la tabla 5 y el gráfico 3, se puede observar que el 38.2 % (60 estudiantes) de la muestra total obtuvo un nivel promedio IE interpersonal, el 36.3 % (57 estudiantes) un nivel alto y el 11.5 % (18 estudiantes) un nivel excelente; opuestamente, el 9.5 % (15 estudiantes) mostró un nivel bajo y el 4.5 % (7 estudiantes) un nivel deficiente. Dicho de otra manera, la mayoría de los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón” presentó una IE interpersonal igual y por encima del promedio y alto.

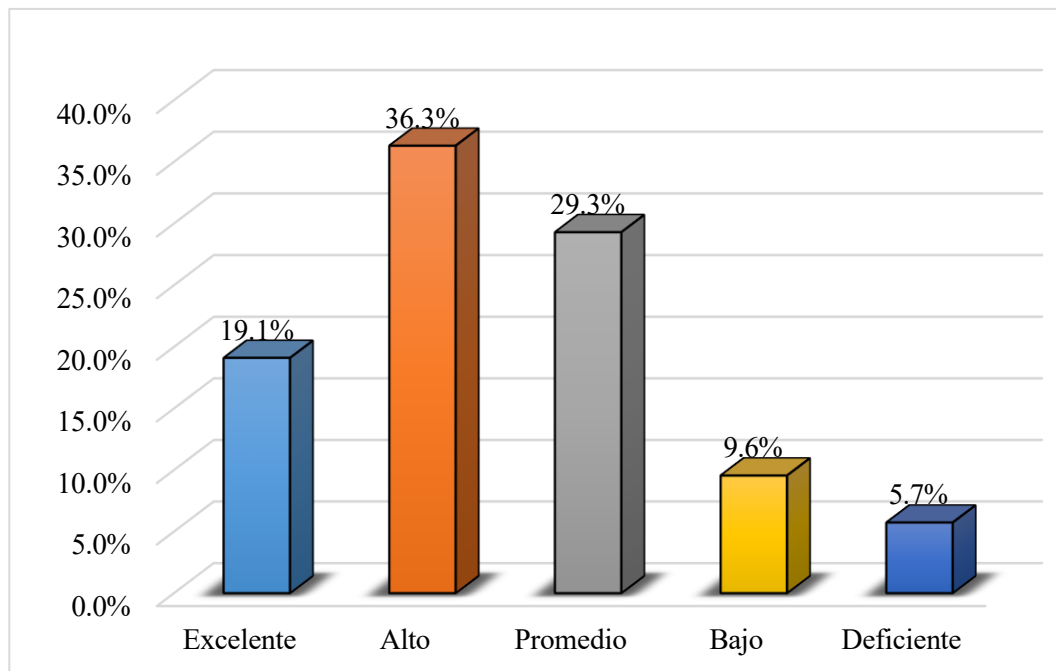
De acuerdo con lo mencionado, se deduce que los estudiantes con adecuados niveles en la dimensión interpersonal de la IE (excelente, alto y promedio) son bastante empáticos con las emociones y sentimientos de los demás, reconocen y asumen responsabilidades por el bienestar de sus pares o los individuos que pertenecen a su entorno, establecen y mantienen relaciones sociales satisfactorias, con cercanía emocional y confianza (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001). Empero, existen algunos estudiantes con inadecuados niveles de dimensión en IE (bajo y deficiente), quienes carecen de empatía emocional para con los demás; no se hacen responsables por el bienestar de sus pares o individuos de su entorno y tienen relaciones sociales insatisfactorias, alejándose emocionalmente de ellos.

Tabla 6
Dimensión estado de ánimo general (CAG) de IE

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi%
Más de 48	Excelente	30	19.1 %
42 – 48	Alto	57	36.3 %
35 – 41	Promedio	46	29.3 %
26 – 34	Bajo	15	9.6 %
Menos de 25	Deficiente	9	5.7 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de dato del calificativo del inventario coeficiente emocional Bar-ON ICE

Gráfico 4
Estado de ánimo general (CAG) de IE



Fuente: De la tabla 6

En la tabla 6 y el gráfico 4, se puede visualizar que el 36.3 % (57 estudiantes) de la muestra obtuvo un nivel alto de IE de estado de ánimo general, el 29.3 % (46 estudiantes) un nivel promedio y el 19.1 % (30 estudiantes) un nivel excelente; al contrario, el 9.6 % (15 estudiantes) alcanzó un nivel bajo y el 5.7 % (9 estudiantes) un nivel deficiente. En consecuencia, la mayoría de los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón” logró niveles IE de estado de ánimo general iguales o por encima del promedio.

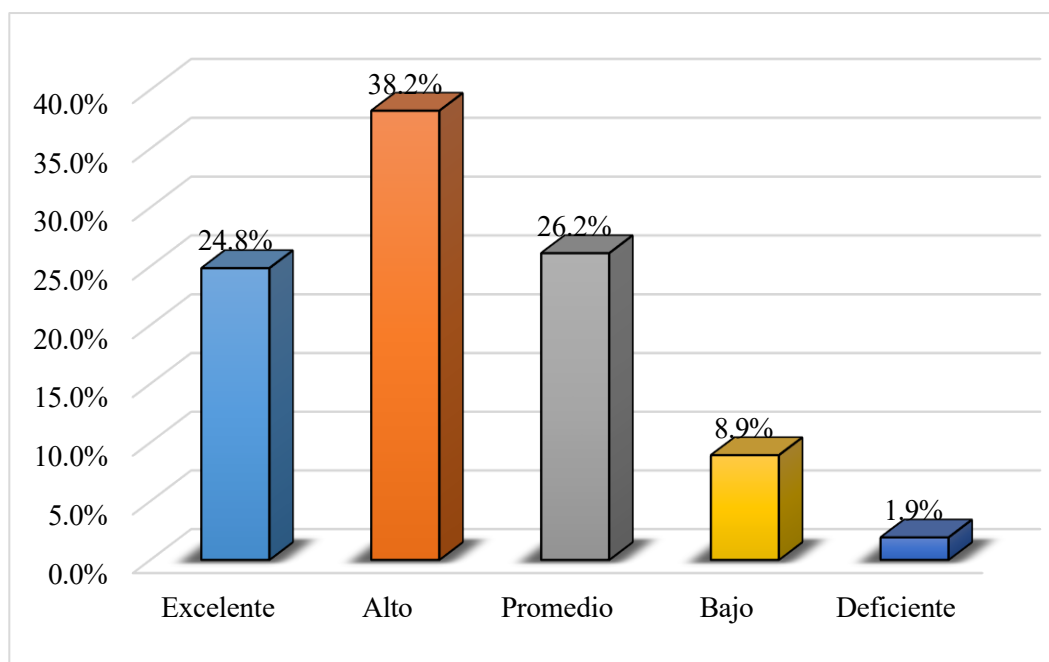
Conforme a lo expuesto, se colige que los estudiantes con adecuados niveles en la dimensión estado de ánimo general de la IE (excelente, alto y promedio) se sienten contentos y satisfechos consigo mismos, disfrutan de la vida, son bastante optimistas, tienen una apreciación positiva sobre las cosas o eventos (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001). A pesar de ello, coexisten unos estudiantes con inadecuados niveles en esta dimensión de IE (bajo y deficiente), que están descontentos e insatisfechos consigo mismos, reniegan de la vida, son pesimistas, tienen una apreciación negativa sobre la vida y los eventos, muestran fragilidad frente a la adversidad y los sentimientos negativos.

Tabla 7
Dimensión manejo de estrés (CEM) de IE

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi%
Más de 39	Excelente	39	24.8 %
33 – 39	Alto	60	38.2 %
26 – 32	Promedio	41	26.2 %
18 – 25	Bajo	14	8.9 %
Menos de 18	Deficiente	3	1.9 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de datos del calificativo del inventario coeficiente emocional Bar-ON ICE

Gráfico 5
Dimensión manejo de estrés (CEM) de IE



Fuente: De la tabla 7

La tabla 7 y el gráfico 5 presentan al 38.2 % (60 estudiantes) de la muestra total con un nivel alto de IE en el manejo del estrés, al 26.2 % (41 estudiantes) con nivel promedio y el 24.8 % (39 estudiantes) con nivel excelente; mientras, el 8.9 % (14 estudiantes) con un nivel bajo y solo el 1.9 % (3 estudiantes) con un nivel deficiente. Por ende, la mayoría de los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón” obtuvo niveles de IE en manejo del estrés iguales y por encima del promedio.

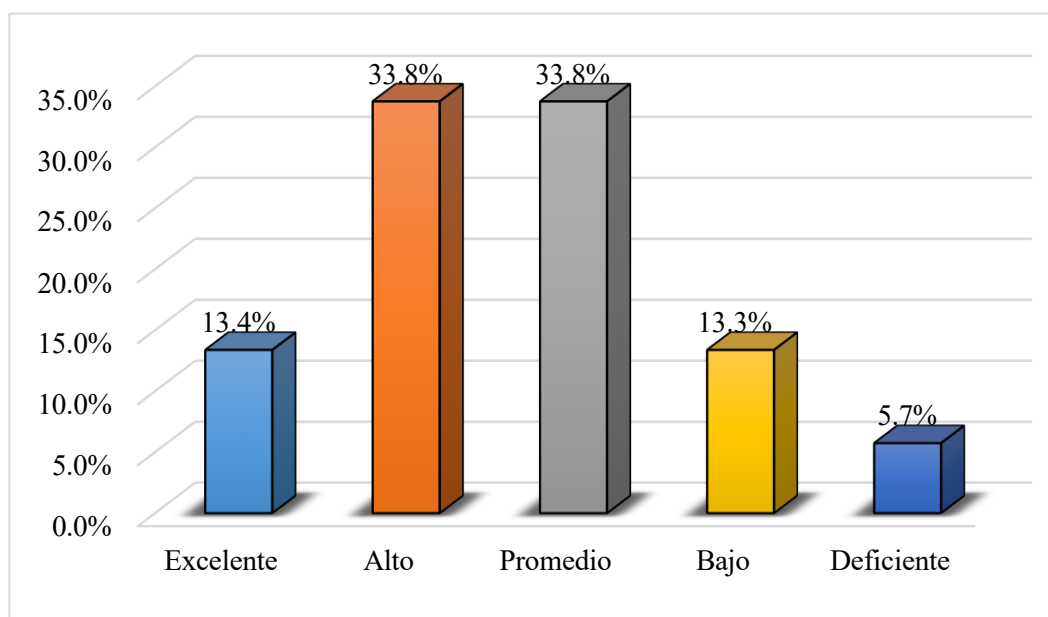
De lo anterior, se infiere que los estudiantes con adecuados niveles en la dimensión estado de manejo de estrés de la IE (excelente, alto y promedio) son tolerantes al estrés y a las situaciones estresantes, controlan sus impulsos, son calmados y trabajan bien bajo presión, sin desmoronarse emocionalmente (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001). Sin embargo, hay ciertos estudiantes con inadecuados niveles en esta dimensión de la IE (bajo y deficiente), siendo intolerantes al estrés y a las situaciones estresantes, son impulsivos, nerviosos frente a la presión y se desmoronan emocionalmente.

Tabla 8
Dimensión de adaptabilidad (CAD) de IE

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
Menos de 10	Excelente	21	13.4 %
10 – 17	Alto	53	33.8 %
18 – 24	Promedio	53	33.8 %
25 – 31	Bajo	21	13.3 %
Más de 32	Deficiente	9	5.7 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de datos del calificativo del inventario coeficiente emocional Bar-ON ICE

Gráfico 6
Dimensión de adaptabilidad (CAD) de EI



Fuente: De la tabla 8

En la tabla 8 y el gráfico 6, se observa que el 33.8 % (53 estudiantes) de la muestra total obtuvo un nivel alto de IE de adaptabilidad, el mismo porcentaje es para nivel promedio y el 13.4 % (21 estudiantes) un nivel excelente; por el contrario, el 13.3 % (21 estudiantes) alcanzó un nivel bajo y solo un 5.7 % (9 estudiantes) un nivel deficiente. Por consiguiente, la mayoría de los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón” presentó niveles de IE de adaptabilidad iguales y por encima del promedio.

De lo descrito, se deriva que los estudiantes con adecuados niveles en dimensión adaptabilidad de la IE (excelente, alto y promedio) resuelven o implementan soluciones eficazmente a los problemas, son flexibles ante la situación, son bastante realistas y efectivos en el manejo de los cambios (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001). No obstante, existen algunos estudiantes con inadecuados niveles en esta dimensión de la IE (bajo y deficiente), quienes se dificultan ante los problemas, son inflexibles ante la situación, no son realistas e ineficaces en el manejo de los cambios.

5.2.1.2 Variable (bullying)

Para la variable bullying, se utilizó el cuestionario para la exploración del bullying (CEBU); la puntuación total se distribuyó tal como muestra el siguiente cuadro.

Tabla 9
Puntuación total

Rango	Nivel
Menos a 126	Muy bajo
126 - 181	Bajo
182 - 237	Medio
238 - 294	Alto
Más de 294	Muy alto

Para la calificación individual de cada escala, se hizo la sumatoria de los ítems correspondientes a cada dimensión.

Tabla 10

Preguntas correspondientes a las dimensiones del bullying

Dimensiones	Ítems
Física	1,2,3,4,5,6,8,9,10,25,26,27,28,29,30,32,33,34,49,50,51,52,53,54,56,57,58
Verbal	7,13,14,19,20,21,23,31,37,38,43,44,45,47,55,61,62,67,68,69
Psicológica	16,18,22,24,40,42,46,48,64,66,70
Social	11,12,15,17,35,36,39,41,59,60,63,65

La tabla 10 presenta las dimensiones de la variable dependiente (bullying), donde la dimensión física consta de 27 ítems, la verbal de 20, la psicológica de 11 y la dimensión social de 12 ítems. Cada una de las dimensiones se dividió en 5 niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

Tabla 11

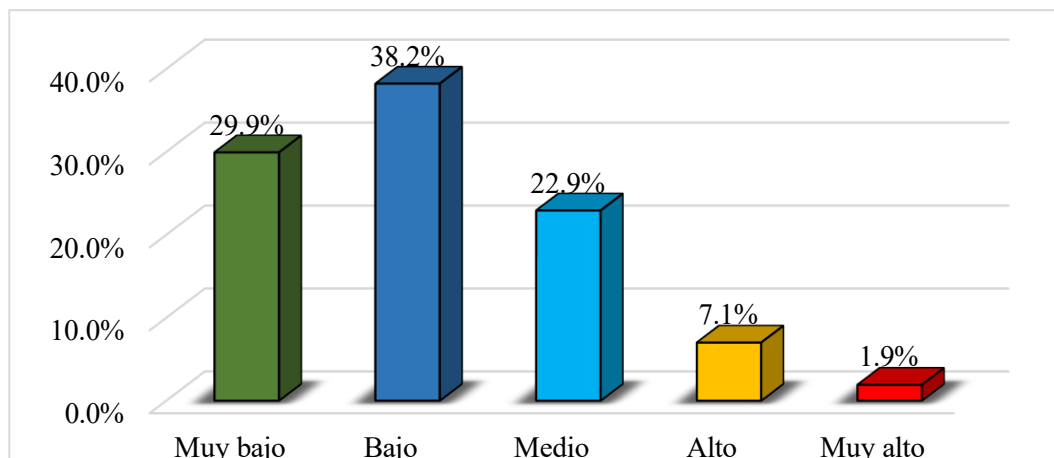
Bullying en los estudiantes de la muestra

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
Menor a 126	Muy bajo	47	29.9 %
126 - 181	Bajo	60	38.2 %
182 - 237	Medio	36	22.9 %
238 - 294	Alto	11	7.1 %
Más de 294	Muy alto	3	1.9 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de dato del calificativo del CEBU

Gráfico 7

Bullying en los estudiantes de la muestra



Fuente: De la tabla 11

En la tabla 11 y el gráfico 7, se observa que el 38.2 % (60 estudiantes) de la muestra total presentó un nivel bajo de bullying o acoso escolar, el 29.9 % (47 estudiantes) un nivel muy bajo, el 22.9 % un nivel medio; mientras que el 7.1 % (11 estudiantes) alcanzó un nivel alto y el 1.9 % (tres estudiantes) un nivel muy alto. Por consiguiente, entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”, las situaciones de bullying se presentan en menores porcentajes, con 10 % de casos con niveles alto y muy alto; pese a ello, y por las consecuencias que tiene, necesita de la atención de los actores educativos.

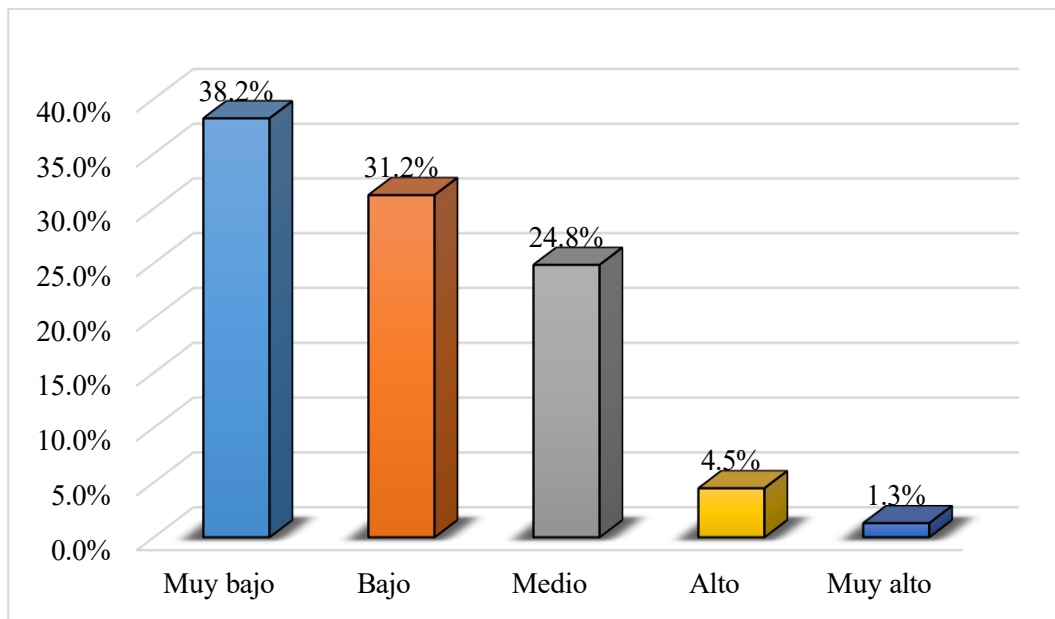
De lo descrito, se infiere que la mayoría de los estudiantes con niveles inferiores de bullying (bajo y muy bajo) no cometen o no están envueltos en actos intimidatorios, agresivos o de manipulación contra sus pares, son inofensivos y se basan en el respeto y un equilibrio de poderes (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2005). Opuestamente, hay algunos estudiantes con elevados niveles de bullying (alto y muy alto), quienes están envueltos en actos intimidatorios, agresivos o de manipulación contra sus pares, son ofensivos y se basan en el irrespeto y en un desequilibrio de poderes.

Tabla 12
Dimensión física del bullying

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
27 – 49	Muy bajo	60	38.2 %
50 – 72	Bajo	49	31.2 %
73 – 95	Medio	39	24.8 %
96 - 118	Alto	7	4.5 %
119 - 135	Muy alto	2	1.3 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de datos del calificativo del CEBU

Gráfico 8
Dimensión física del bullying



Fuente: De la tabla 12

En la tabla 12 el gráfico 8, se presentan los niveles del bullying o acoso escolar en sus dimensión física, donde el 38.2 % (60 estudiantes) de la muestra total obtuvo un nivel muy bajo, 31.2 % (49 estudiantes) un nivel bajo y el 24.8 % (39 estudiantes) un nivel medio; en cambio, el 4.5 % (7 estudiantes) mostró un nivel un alto y solo el 1.3 % (2 estudiantes) un nivel muy alto. Es decir, entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”, las situaciones de bullying físico se presentan en menores porcentajes, con 5.8 % de casos con niveles alto y muy alto.

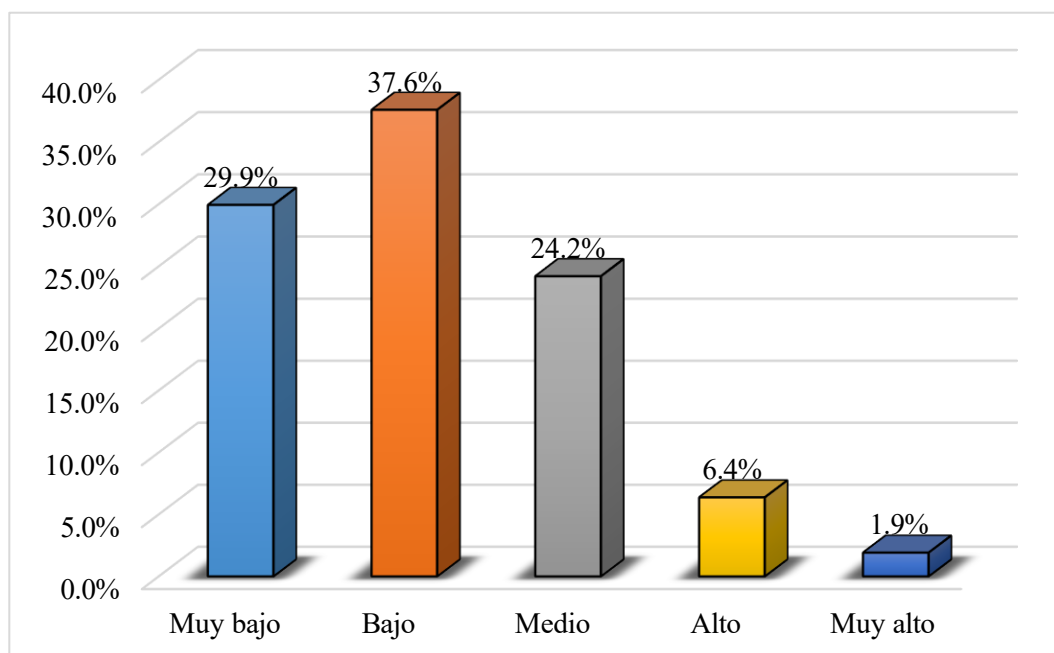
De lo expuesto, se colige en que la mayoría de los estudiantes que presenta menores niveles de bullying físico (bajo y muy bajo) no cometen o no están envueltos en actos de bullying o acoso escolar físico hacia sus pares; sin embargo, están un reducido número de estudiantes con elevados niveles de bullying físico (alto y muy alto), quienes atentan la integridad física de sus pares (víctimas o acosadas), ocasionando heridas, magulladuras, arañazos, moretones, empujones, patadas, agresiones con objetos, lesiones o golpes, entre otros (Sáenz & Vergara, 2016; Schwarz, 2012).

Tabla 13
Dimensión verbal del bullying

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
20 – 35	Muy bajo	47	29.9 %
36 – 51	Bajo	59	37.6 %
52 – 66	Medio	38	24.2 %
67 – 83	Alto	10	6.4 %
84 – 100	Muy alto	3	1.9 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de datos del calificativo del CEBU

Gráfico 9
Dimensión verbal del bullying



Fuente: De la tabla 13

La tabla 13 y el gráfico 9 exhiben el bullying verbal, donde el 37.6 % (59 estudiantes) de la muestra total obtuvo un nivel bajo, el 29.9 % (47 estudiantes) un nivel muy bajo y el 24,2 % (38 estudiantes) un nivel medio; por el contrario, 6.4 % (10 estudiantes) mostró un nivel alto y solo el 1.9 % (3 estudiantes) un nivel muy alto. Por tanto, entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”, las situaciones de bullying verbal se presentan en menores porcentajes, con 8.3 % de casos con niveles alto y muy alto.

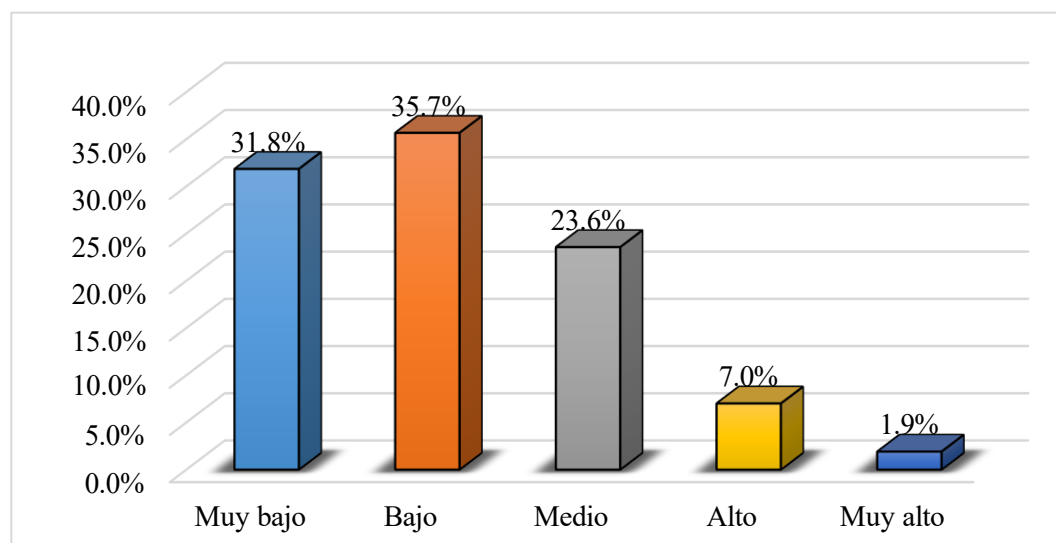
De lo descrito, se deduce que la mayoría de los estudiantes que presenta menores niveles de bullying verbal (bajo y muy bajo) no cometen o no están envueltos en actos de acoso escolar verbal hacia sus pares; no obstante, coexisten algunos estudiantes con elevados niveles de este tipo de bullying (alto y muy alto), que maltratan, a través de la palabra, a sus pares (víctimas o acosadas), empleando mensajes hablados o escritos ofensivos, insultos, motes o apodos, habladurías, rumores dañinos, comentarios descalificadores, ridiculizaciones, gritos, expresiones sutiles, textos anónimos, entre otros (Sáenz & Vergara, 2016; Schwarz, 2012).

Tabla 14
Dimensión psicológica del bullying

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
11 – 19	Muy bajo	50	31.8 %
20 – 28	Bajo	56	35.7 %
29 – 37	Medio	37	23.6 %
38 – 46	Alto	11	7.0 %
47 – 55	Muy alto	3	1.9 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de datos del calificativo del CEBU

Gráfico 10
Dimensión psicológica del bullying



Fuente: De la tabla 14

La tabla 13 y gráfico 10 enseñan al bullying psicológico, donde el 31.8 % (50 estudiantes) de la muestra total tuvo un nivel muy bajo, el 35.7 % (37 estudiantes) un nivel bajo, el 23,6 % (37 estudiantes) un nivel medio; al contrario, el 7 % (11 estudiantes) poseyó un nivel alto y solo el 1.9 % (3 estudiantes) un nivel muy alto, Por ende, entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”, las situaciones de bullying psicológico se presentan en menores porcentajes, solo el 8.3 % de casos con niveles alto y muy alto.

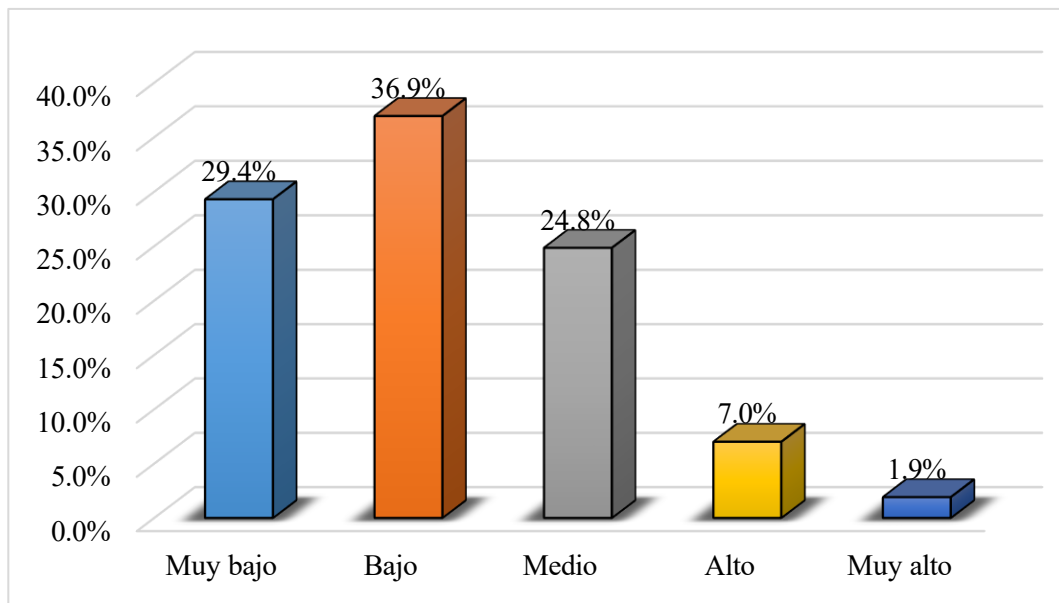
De lo anterior, se deriva que la mayoría de los estudiantes que presentan menores niveles de bullying psicológico (bajo y muy bajo) respetan la autoestima de sus pares, tampoco comenten actos que dañen la integridad psicológica de ellos; inversamente, hay estudiantes con elevados niveles de este tipo de bullying (alto y muy alto), que rebajan la autoestima de sus pares, les fomentan la sensación de temor y suministran la sensación de culpabilidad y temor; pero también les intimidan, manipulan, amenazan, extorsionan, chantajea y crean falsas expectativas en sus víctimas (Sáenz & Vergara, 2016; Schwarz, 2012).

Tabla 15
Dimensión social del bullying

Rango cuantitativo	Nivel cualitativo	fi	hi %
12 – 21	Muy bajo	46	29.4 %
22 – 31	Bajo	58	36.9 %
32 – 41	Medio	39	24.8 %
42 – 51	Alto	11	7.0 %
52 – 60	Muy alto	3	1.9 %
TOTAL		157	100 %

Fuente: Base de datos del calificativo del CEBU

Gráfico 11
Dimensión social del bullying



Fuente: De la tabla 15

La tabla 15 y el gráfico 11 exponen el bullying social, donde el 29.4 % (46 estudiantes) de la muestra total con un nivel muy bajo, el 36.9 % (58 estudiantes) con un nivel bajo y el 24,8 % (39 estudiantes) con un nivel medio; en contraste, el 7 % (11 estudiantes) con un nivel alto y solo el 1.9 % (3 estudiantes) con un nivel muy alto. Por consiguiente, entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”, las situaciones de bullying social se presentan en menores proporciones, solo el 8.9 % de casos se presentan con niveles alto y muy alto.

De acuerdo a los datos anteriores, se entiende que la mayoría de los estudiantes que presenta menores niveles de bullying social (bajo y muy bajo) establece relaciones interpersonales inclusivas con sus pares y respetan la reputación de estos; sin embargo, están los estudiantes con elevados niveles de este tipo de bullying (alto y muy alto), que excluyen, aíslan o ignoran a sus pares a propósito, les dicen a otros que no sean sus amigos, difunden rumores con el fin de avergonzarlos en público (Schwarz, 2012).

5.2.2 Resultados de la correlación y prueba de hipótesis general

5.2.2.1 Correlación entre la inteligencia emocional y el bullying

Tabla 16

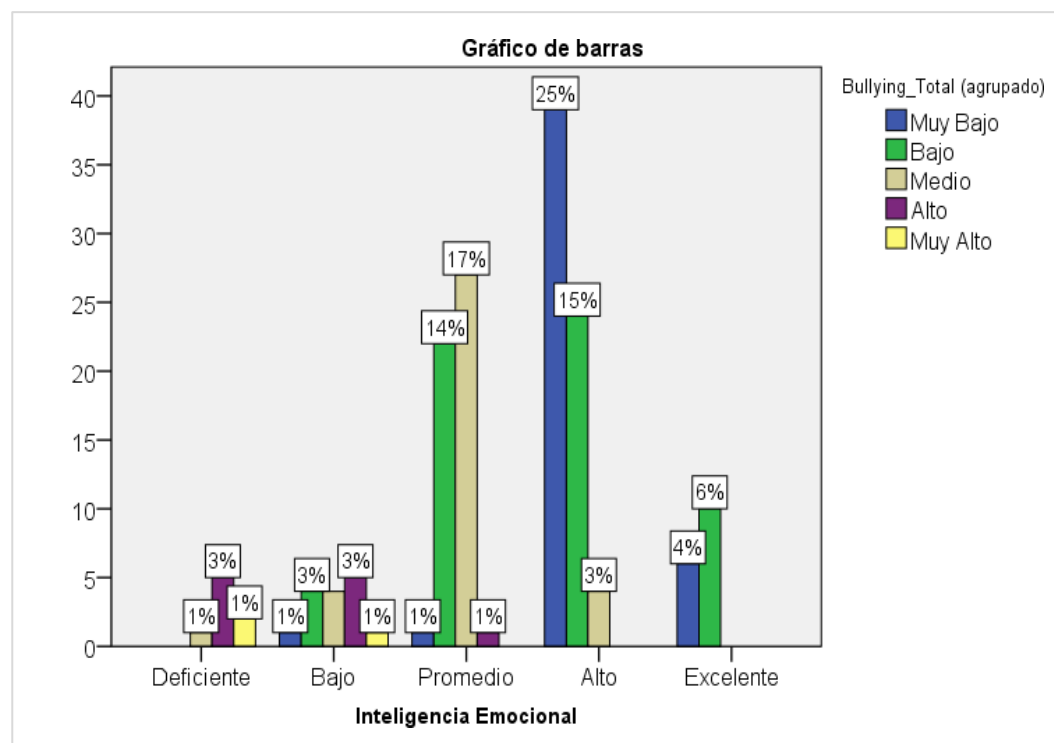
Correlación entre inteligencia emocional y bullying

Niveles	Bullying total (agrupado)					Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Inteligencia emocional	6	10	0	0	0	16
	3.9 %	6.4 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	10.3 %
	39	24	4	0	0	67
	24.8 %	15.3 %	2.5 %	0.0 %	0.0 %	42.6 %
	1	22	27	1	0	51
Promedio	0.6 %	14.0 %	17.3 %	0.6 %	0.0 %	32.5 %
Bajo	1	4	4	5	1	15
	0.6 %	2.5 %	2.5 %	3.3 %	0.6 %	9.5 %
Deficiente	0	0	1	5	2	8
	0.0 %	0.0 %	0.6 %	3.2 %	1.3 %	5.1 %
Total	60	47	60	36	11	3
	29.9 %	38.2 %	22.9 %	7.1 %	1.9 %	100 %

Fuente: Base de datos del inventario emocional de BarOn ICE: NA y CEBU.

Gráfico 12

Correlación entre inteligencia emocional y bullying



Fuente: De la tabla 16

La tabla 16 y el gráfico 12 nos visualiza la relación existente entre la IE y el bullying en la muestra estudiada. El 3 % (5 estudiantes), con un nivel deficiente de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying; igualmente, el 3 % (5 estudiantes), con un nivel bajo de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying; por el contrario, el 25 % (39 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying; así como el 15 % (24 estudiantes), con un nivel alto de IE, se correspondió con un nivel bajo de bullying; el 6 % (10 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying y el 4 % (6 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying.

Dicho de otro modo, a mayores niveles de IE hay menores niveles de bullying; opuestamente, a menores niveles de IE, hay mayores niveles de bullying entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”.

Estos resultados pueden corroborarse mediante la prueba de correlación de Spearman que se muestra en la tabla 17, calculados con el programa SPSS 21.0, a partir de la base de datos obtenidos con los instrumentos.

Tabla 17

Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying

	Número de casos	Valor	Error típ. asint. ^a	Sig. aproximada
Correlación de Spearman	157	-0.676	0.046	.000 ^c

a. Asumiendo la hipótesis alternativa

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

La tabla 17 muestra los resultados estadísticos de la relación que existe entre la IE y el bullying en la muestra estudiada. Como se trata de datos cualitativos ordinales, se han determinado con el estadístico de correlación de Spearman, el cual arrojó un valor de -0.676, con una significancia aproximada de $P = 0.00 < 0.05$. Esto significa que existe una correlación fuerte negativa entre ambas variables, lo que implica que son inversamente proporcionales; es decir, a mayores niveles de IE, menores niveles de bullying; opuestamente, a menores niveles de IE, mayores niveles de bullying. Con lo que ya podemos responder al objetivo general.

5.2.2.2 Contrastación de la hipótesis general

Para probar la hipótesis general, “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”, se empleó el programa SPSS 21.0, con el que se determinó el valor de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), cuyo resultado se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 18

Prueba de χ^2 de Pearson para la hipótesis general

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	160.013 ^a	16	.000
N.º de casos válidos	157		

a. 17 casillas (68.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.15

Nivel de significancia : $\alpha = 0.05 = 5 \%$

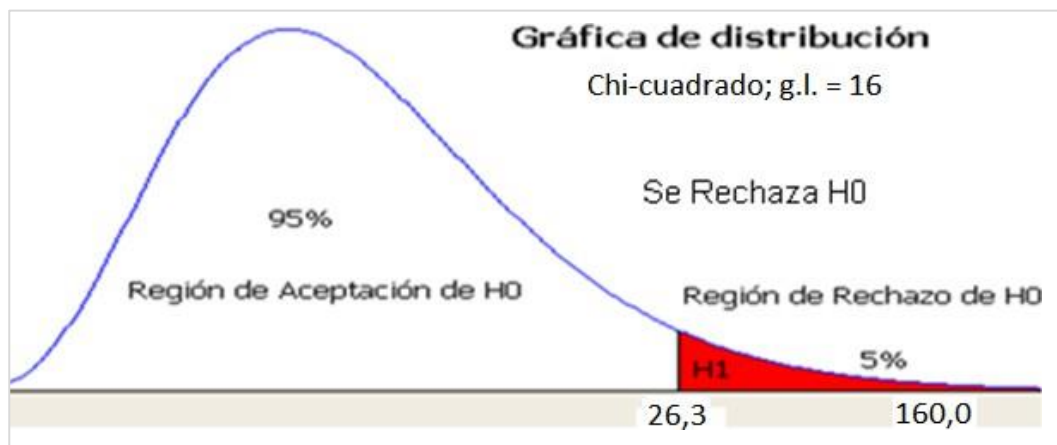
Grado de libertad : g.l. = (columna-1) (fila-1) = (5-1) (5-1) = 16

Estadística de prueba : χ^2 de Pearson = $\sum_{i=1}^f \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} = 160.013$

Regiones :

Gráfico 13

Distribución de χ^2 de Pearson para la hipótesis general



Cuadro 1
Prueba de la hipótesis general

Hipótesis general			
H ₁ : Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
H ₀ : No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
Valor χ^2 de Pearson calculado	Valor χ^2 de Pearson tabulado	Probabilidad	Decisión
160.013	26.3	P=0.00<0.05	Rechazo de H ₀
Conclusión			
Como el Chi-cuadrado calculado (160.013) es mayor que el Chi-cuadrado tabulado (26.3), se rechaza H ₀ y se acepta H ₁ ; entonces, se puede decir que: “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”.			

Fuente: Análisis estadístico

5.2.3 Resultados de la correlación y prueba de hipótesis específicas

5.2.3.1 Correlación entre la inteligencia emocional y el bullying físico

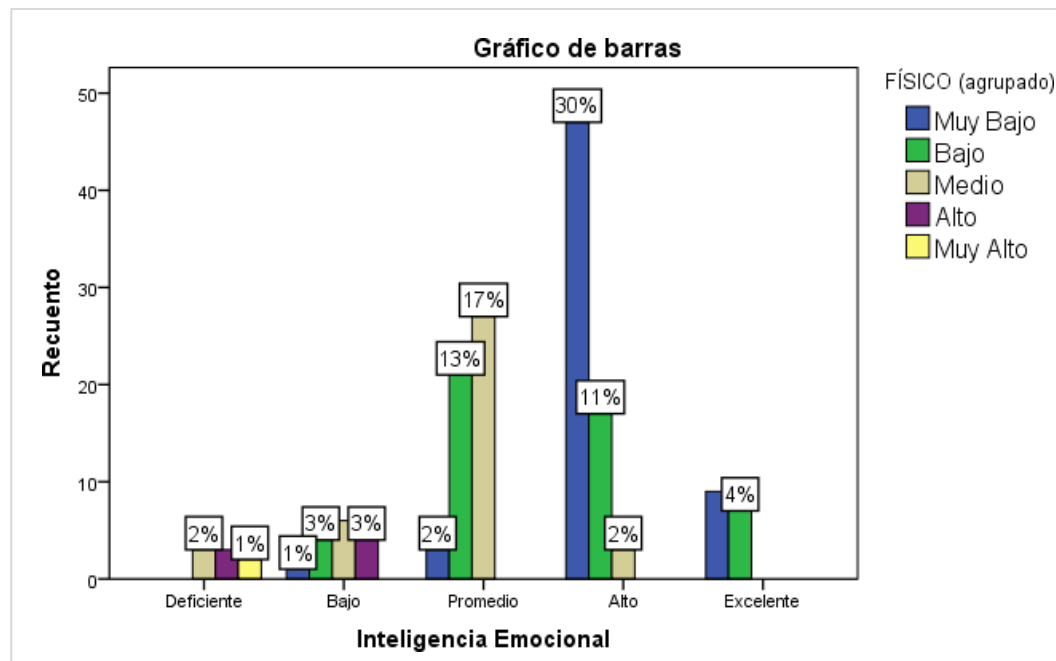
Tabla 19
Correlación entre inteligencia emocional y bullying físico

Niveles		Bullying físico					Total
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Inteligencia emocional	Excelente	9 5.7 %	7 4.4 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	16 10.1 %
	Alto	47 29.9 %	17 10.9 %	3 1.9 %	0 0.0 %	0 0.0 %	67 42.7 %
	Promedio	3 1.9 %	21 13.4 %	27 17.2 %	1 0.6 %	0 0.0 %	51 33.1 %
	Bajo	1 0.6 %	4 2.5 %	6 3.8 %	4 2.5 %	0 0.0 %	15 9.4 %
	Deficiente	0 0.0 %	0 0.0 %	3 1.7 %	3 1.7 %	2 1.3 %	8 4.7 %
	Total	60 38.1 %	49 31.2 %	39 24.6 %	7 4.8 %	2 1.3 %	157 100 %

Fuente: Base de datos del inventario emocional de BarOn ICE: NA y el CEBU

Gráfico 14

Correlación entre inteligencia emocional y bullying físico



Fuente: De la tabla 19

En la tabla 19 y el gráfico 14, se visualiza la relación existente entre la IE y el bullying físico en la muestra estudiada. El 2 % (3 estudiantes), con un nivel deficiente de IE, se relacionó con un nivel medio y alto de bullying físico; el 3 % (4 estudiantes), con un nivel bajo de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying físico. En cambio, el 30 % (47 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying físico; así como, el 11% (17 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying físico y el 4 % (7 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying físico; también, el 6 % (9 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying físico.

Por ende, a mayores niveles de IE, hay menores niveles de bullying físico; inversamente, a menores niveles de IE, hay mayores niveles de bullying físico entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”.

Estos resultados pueden corroborarse mediante la prueba de correlación de Spearman, que se muestra en la tabla 20, calculado con el programa SPSS 21.0, a partir de la base de datos obtenidos con los instrumentos.

Tabla 20

Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying físico

	Valor	Error típ. asint. ^a	Sig. aproximada
Correlación de Spearman	-0.700	0.045	.000 ^c

La tabla 20 muestra los resultados estadísticos de la relación existente entre la IE y el bullying físico en la muestra estudiada. La prueba de Spearman obtuvo un valor de -0.700, con una significancia aproximada de $P = 0.00 < 0.05$. Esto significa que existe una correlación fuerte negativa o inversa entre la IE y bullying físico; es decir, a mayores niveles de IE, corresponde menores niveles de bullying físico; a menores niveles de IE, toca mayores niveles de bullying físico. Con lo que ya podemos responder al primer objetivo específico.

5.2.3.2 Contrastación de la primera hipótesis específica

Para probar la primera hipótesis específica: “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”, se empleó el programa SPSS 21.0, con el que se determinó el valor de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), cuyo resultado se exhibe en la siguiente tabla.

Tabla 21

Prueba de χ^2 de Pearson para la primera hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	158.592 ^a	16	.000

a. 17 casillas (68.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.10.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05 = 5\%$

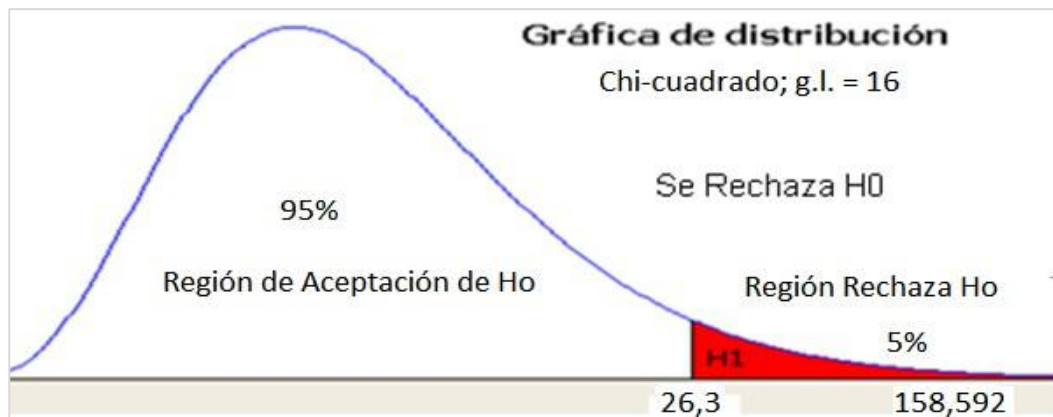
Grado de libertad : g.l. = (columna-1) (fila-1) = (5-1) (5-1) = 16

Estadística de prueba : χ^2 de Pearson = $\sum_{i=1}^f \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} = 158.592$

Regiones

Gráfico 15

Distribución de χ^2 de Pearson para la primera hipótesis



Cuadro 2

Prueba de la primera hipótesis específica

Primera hipótesis específica			
H ₁ : Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
H ₀ : No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
Valor χ^2 de Pearson calculado	Valor χ^2 de Pearson tabulado	Probabilidad	Decisión
158.592	26.3	P=0.00<0.05	Rechazo de H ₀
Conclusión			
Como el Chi-cuadrado calculado (158.592) es mayor que el Chi-cuadrado tabulado (26.3), se rechaza la H ₀ y se acepta la H ₁ ; entonces, se puede decir que “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”.			

5.2.3.3 Correlación entre la inteligencia emocional y el bullying verbal

Tabla 22

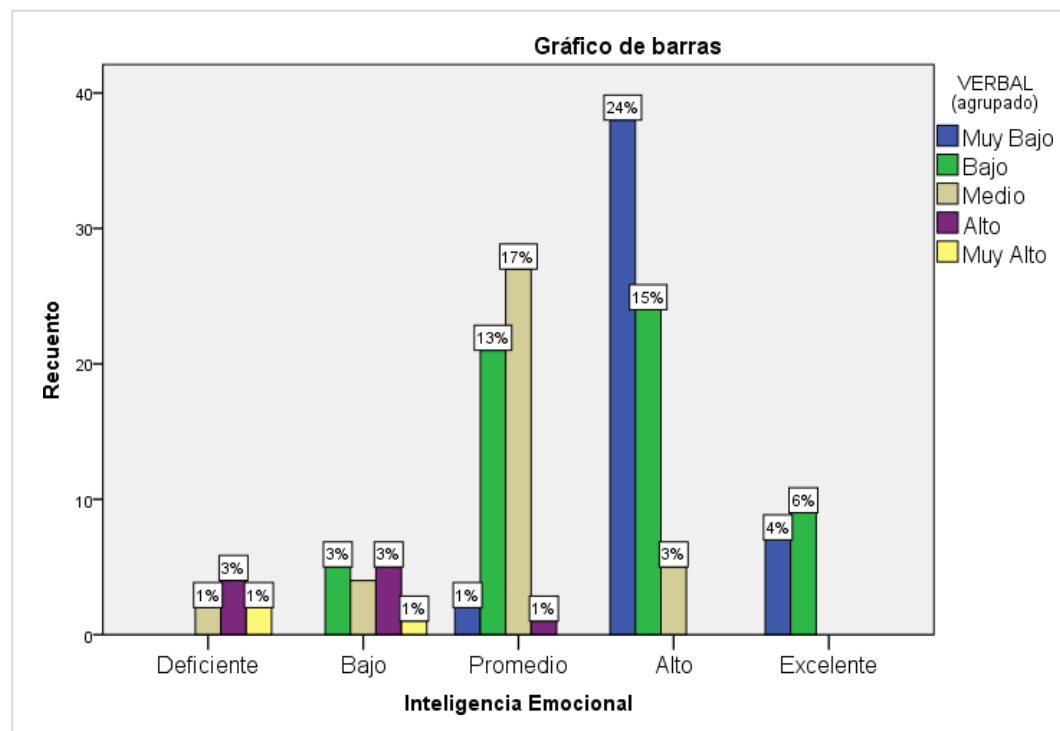
Correlación entre inteligencia emocional y bullying verbal

Niveles		Bullying verbal					Total
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Inteligencia emocional	Excelente	7	9	0	0	0	16
		4.4 %	5.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	10.1 %
	Alto	38	24	5	0	0	67
		24.2 %	15.4 %	3.2 %	0.0 %	0.0 %	42.8 %
	Promedio	2	21	27	1	0	51
		1.3 %	13.4 %	17.2 %	0.6 %	0.0 %	32.5 %
	Bajo	0	5	4	5	1	15
		0.0 %	3.2 %	2.5 %	3.2 %	0.6 %	9.5 %
	Deficiente	0	0	2	4	2	8
		0.0 %	0.0 %	1.3 %	2.5 %	1.3 %	5.1 %
Total		47	59	38	10	3	157
		29.9 %	37.7 %	24.2 %	6.3 %	1.9 %	100 %

Fuente: Base de datos del inventario emocional de BarOn ICE: NA y CEBU

Gráfico 16

Correlación entre inteligencia emocional y bullying verbal



Fuente: De la tabla 22

La tabla 22 y el gráfico 16 exhiben la relación existente entre la IE y el bullying verbal en la muestra estudiada. El 3 % (4 estudiantes), con un nivel deficiente de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying verbal; el 3 % (5 estudiantes), con un nivel bajo de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying verbal; en contraste, el 24 % (38 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying verbal; así como el 15 % (24 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying verbal y el 6 % (9 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying verbal; asimismo, el 4 % (7 estudiantes), con un nivel excelente de IE, le correspondió un nivel muy bajo de bullying verbal.

De manera que, a mayores niveles de IE, atañe menores niveles de bullying verbal; inversamente, a menores niveles de IE, concierne mayores niveles de bullying verbal entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”.

Estos resultados pueden corroborarse mediante la prueba de correlación de Spearman que se muestra en la tabla 23, calculado con el programa SPSS 21.0 a partir de la base de datos obtenidos con los instrumentos.

Tabla 23

Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying verbal

	Valor	Error típ. asint.^a	Sig. Aproximada
Correlación de Spearman	-0.680	0.042	.000 ^c

En la tabla 23, se observa los resultados estadísticos de la relación existente entre la IE y el bullying verbal en la muestra estudiada, donde la prueba de Spearman alcanzó un valor de -0.680, con una significancia aproximada de $P = 0.00 < 0.05$. Esto significa que existe una correlación fuerte negativa o inversa entre la IE y bullying verbal. Es decir, a mayores niveles de IE, corresponde menores niveles de bullying verbal; a menores niveles de IE, toca mayores niveles de bullying verbal. Con lo que ya podemos responder al segundo objetivo específico.

5.2.3.4 Contrastación de la segunda hipótesis específica

Para probar la segunda hipótesis específica: “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes Tercer Grado de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”, se empleó el programa SPSS 21.0, con el que se determinó el valor de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), cuyo resultado se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 24

Prueba de χ^2 de Pearson para la segunda hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	143.881 ^a	16	.000

a. 17 casillas (68,0 %) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.15

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5 \%$

Grado de libertad : g.l. = (columna-1) (fila-1) = (5-1) (5-1) = 16

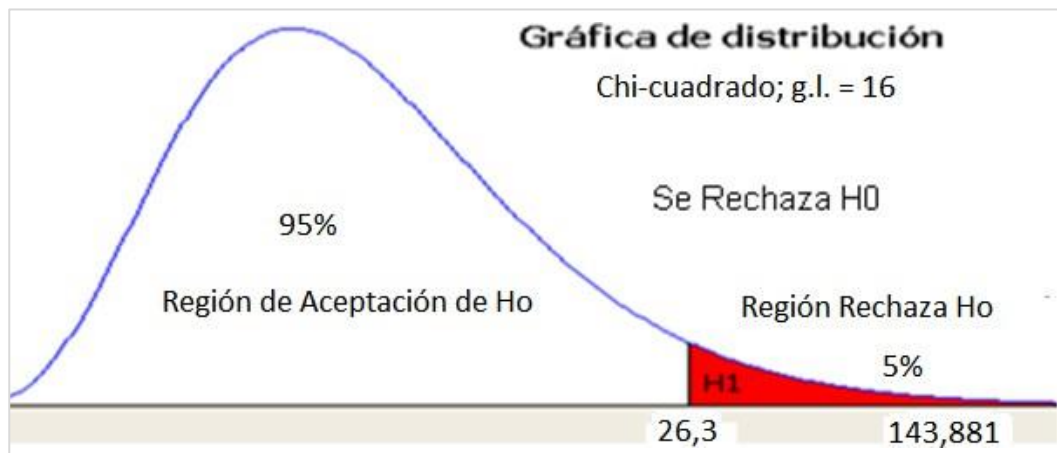
Estadística de prueba:

Estadística de prueba : χ^2 de Pearson = $\sum_{i=1}^f \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} = 143.881$

Región :

Gráfico 17

Distribución de χ^2 de Pearson para la segunda hipótesis



Cuadro 3
Prueba de la segunda hipótesis específica

Segunda hipótesis específica			
H ₁ : Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
H ₀ : No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
Valor χ^2 de Pearson calculado	Valor χ^2 de Pearson tabulado	Probabilidad	Decisión
143.881	26.3	P<0.05	Rechazo de H ₀
Conclusión			
Como el Chi-cuadrado calculado (143.881) es mayor que el Chi-cuadrado tabulado (26.3), se rechaza la H ₀ y se acepta la H ₁ ; entonces, se puede decir que “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017.			

5.2.3.5 Correlación entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico

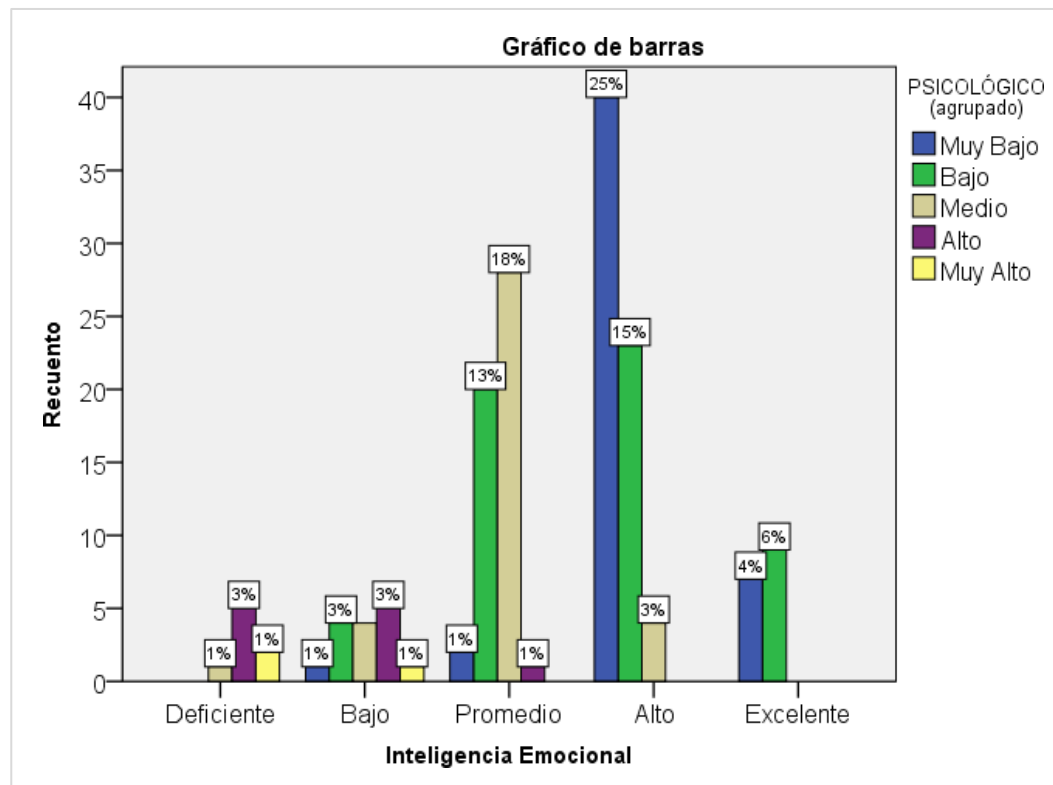
Tabla 25
Correlación entre inteligencia emocional y bullying psicológico

Niveles		Bullying psicológico					Total
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Inteligencia emocional	Excelente	7	9	0	0	0	16
		4.4 %	5.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	10.1 %
	Alto	40	23	4	0	0	67
		25.4 %	14.6 %	2.5 %	0.0 %	0.0 %	42.5 %
	Promedio	2	20	28	1	0	51
		1.3 %	12.8 %	17.9 %	0.6 %	0.0 %	32.6 %
	Bajo	1	4	4	5	1	15
		0.6 %	2.5 %	2.5 %	3.2 %	0.6 %	9.4 %
	Deficiente	0	0	1	5	2	8
		0.0 %	0.0 %	1.3 %	2.8 %	1.3 %	5.4 %
Total	50	56	37	11	3	157	
	31.7 %	35.6 %	24.2 %	6.6 %	1.9 %	100 %	

Fuente: Base de datos del inventario emocional de BarOn ICE: NA y CEBU

Gráfico 18

Correlación entre inteligencia emocional y bullying psicológico



Fuente: De la tabla 25

En la tabla 25 y el gráfico 18, se visualiza la relación existente entre la IE y el bullying psicológico en la muestra estudiada. El 3 % (5 estudiantes), con un nivel deficiente de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying psicológico; el 3 % (5 estudiantes), con un nivel bajo de IE, se relacionó con un nivel alto psicológico. Por el contrario, el 25 % (40 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying psicológico; también, el 15 % (23 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying psicológico y el 6 % (9 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying psicológico; igualmente, el 4 % (7 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se correspondió con un nivel muy bajo de bullying psicológico.

En consecuencia, a mayores niveles de IE, le conciernen menores niveles de bullying psicológico; contrariamente, a menores niveles de IE, corresponde mayores niveles de bullying psicológico entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”.

Estos resultados pueden confirmarse mediante la prueba de correlación de Spearman, que se muestra en la tabla 26, calculado con el programa SPSS 21.0, a partir de la base de datos obtenidos con los instrumentos.

Tabla 26

Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying psicológico

	Valor	Error típ. asint.^a	Sig. Aproximada
Correlación de Spearman	-0.681	0.046	.000 ^c

En la tabla 26, se visualiza los resultados estadísticos de la relación existente entre la IE y el bullying psicológico en la muestra estudiada. La prueba de Spearman alcanzó un valor de -0.681, con una significancia aproximada de $P = 0.000 \dots < 0.05$. Esto significa que existe una correlación fuerte negativa o inversa entre la IE y bullying psicológico; es decir, a mayores niveles de IE, concierne menores niveles de bullying psicológico; a menores niveles de IE, toca mayores niveles de bullying psicológico. Con lo que ya podemos responder al tercer objetivo específico.

5.2.3.6 Contrastación de la tercera hipótesis específica

Para probar la tercera hipótesis específica: “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”, se utilizó el programa SPSS 21.0, con que se determinó el valor de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), cuyo resultado se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 27

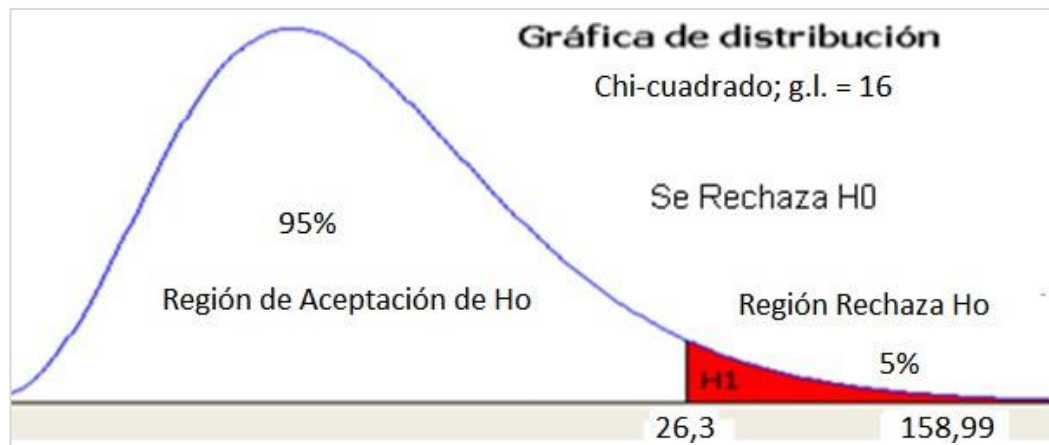
Prueba de χ^2 de Pearson para la tercera hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	158.99 ^a	16	.000

a. 16 casillas (64.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.15.

Cuadro 4

Distribución de χ^2 de Pearson para la tercera hipótesis



Cuadro 4

Prueba de la tercera hipótesis específica

Tercera hipótesis específica			
H_1 : Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
H_0 : No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
Valor χ^2 de Pearson calculado	Valor χ^2 de Pearson tabulado	Probabilidad	Decisión
158.99	26.3	$P < 0.05$	Rechazo de H_0
Conclusión			
Como el Chi-cuadrado calculado (158.99) es mayor que el Chi-cuadrado tabulado (26.3), se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 ; entonces, se puede decir que “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”.			

5.2.3.7 Correlación entre la inteligencia emocional y el bullying social

Tabla 28

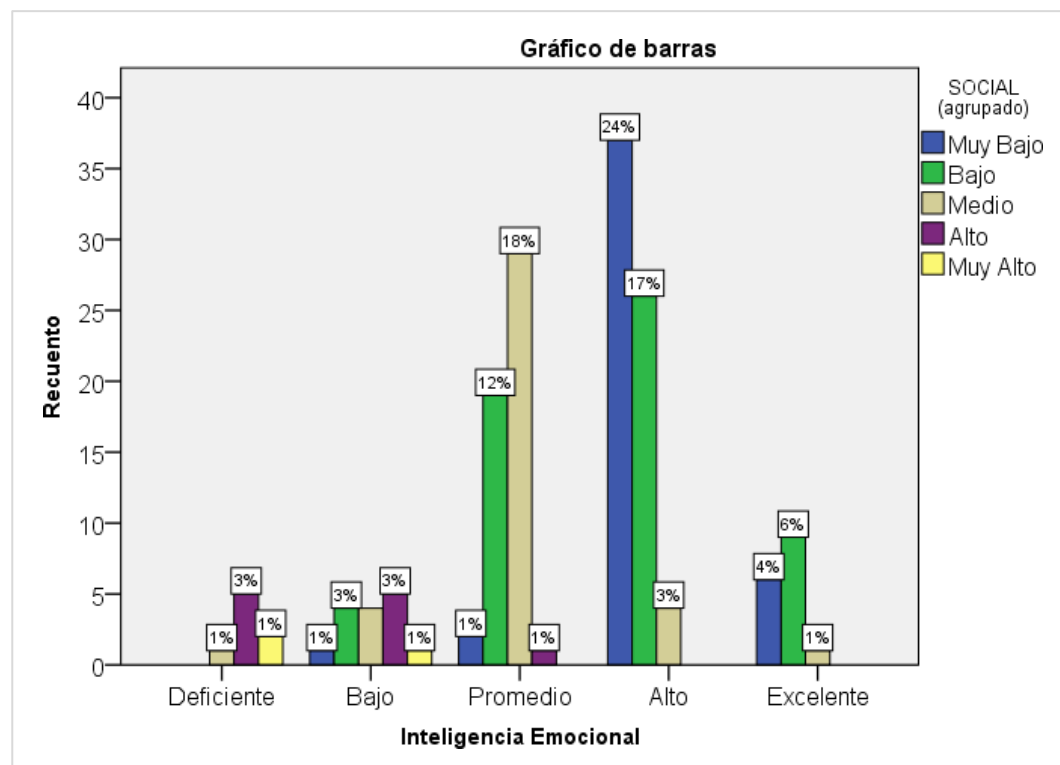
Correlación entre inteligencia emocional y bullying social

Niveles	Bullying social					Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Inteligencia emocional	6	9	1	0	0	16
	3.8 %	5.7 %	0.6 %	0.0 %	0.0 %	10.1 %
	37	26	4	0	0	67
	23.6 %	16.6 %	2.5 %	0.0 %	0.0 %	42.7 %
	2	19	29	1	0	51
Promedio	1.3 %	12.4 %	18.4 %	0.6 %	0.0 %	32.7 %
Bajo	1	4	4	5	1	15
	0.6 %	2.5 %	2.5 %	3.2 %	0.6 %	9.4 %
Deficiente	0	0	1	5	2	8
	0.0 %	0.0 %	0.6 %	3.2 %	1.3 %	5.1 %
Total	46	58	39	11	3	157
	29.3 %	37.2 %	24.6 %	7.0 %	1.9 %	100 %

Fuente: Base de datos del inventario emocional de BarOn ICE: NA y CEBU

Gráfico 19

Correlación entre inteligencia emocional y bullying social



Fuente: De la tabla 28

En la tabla 28 y el gráfico 19, se representa la relación existente entre la IE y el bullying social en la muestra estudiada. El 3 % (5 estudiantes), con un nivel deficiente de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying social; el 3 % (5 estudiantes), con un nivel bajo de IE, se relacionó con un nivel alto de bullying social. En cambio, el 24 % (37 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying social; también, el 17 % (26 estudiantes), con un nivel alto de IE, se relacionó con un nivel bajo de bullying social y el 6 % (9 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se correspondió con un nivel bajo de bullying social; a la par, el 4 % (6 estudiantes), con un nivel excelente de IE, se relacionó con un nivel muy bajo de bullying social.

De modo que, a mayores niveles de IE, corresponde menores niveles de bullying social; inversamente, a menores niveles de IE, corresponde mayores niveles de bullying social entre los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP “San Ramón”.

Estos resultados pueden corroborarse con la prueba de correlación de Spearman, que se visualiza en la tabla 29, calculado con el programa SPSS 21.0, a partir de la base de datos obtenidos con los instrumentos.

Tabla 29

Prueba de correlación entre inteligencia emocional y bullying social

	Valor	Error típ. asint.^a	Sig. Aproximada
Correlación de Spearman	-0.657	0.051	.000 ^c

La tabla 29 presenta los resultados estadísticos de la relación existente entre la IE y el bullying social en la muestra estudiada. La prueba de Spearman logró un valor de -0.657, con una significancia aproximada de $P = 0.000... < 0.05$. Esto significa que existe una correlación fuerte negativa o inversa entre la IE y bullying social; es decir, a mayores niveles de IE, corresponde menores niveles de bullying psicológico; a menores niveles de IE, concierne mayores niveles de bullying psicológico. Con lo que ya podemos responder al cuarto objetivo específico.

5.2.3.8 Contrastación de la cuarta hipótesis específica

Para probar la cuarta hipótesis específica: “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes del tercer grado de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”, se empleó el programa SPSS 21.0, con el que se determinó el valor de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), cuyo resultado se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 30

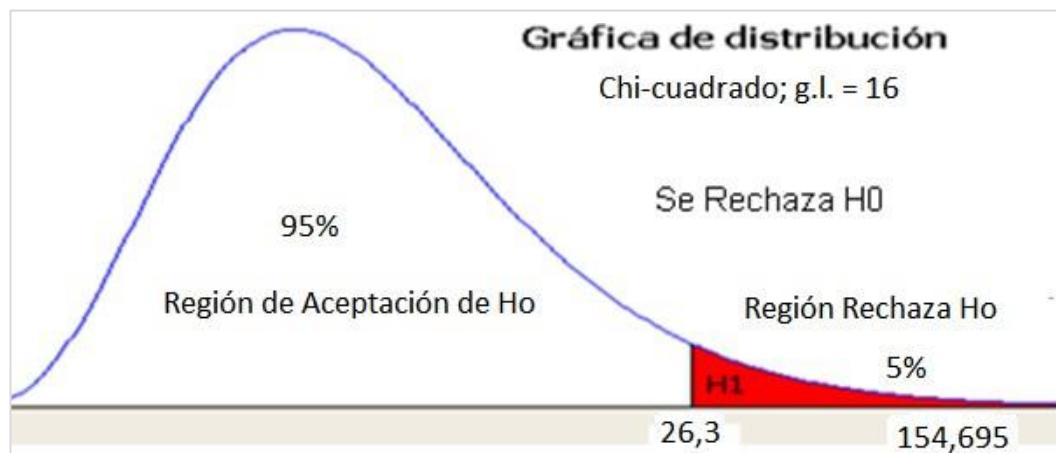
Prueba de χ^2 de Pearson para la cuarta hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	154.695 ^a	16	.000

a. 17 casillas (68.0 %) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.15.

Cuadro 5

Distribución de χ^2 de Pearson para la cuarta hipótesis



Cuarta hipótesis específica
H ₁ : Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.

H ₀ : No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.			
Valor χ^2 de Pearson calculado	Valor χ^2 de Pearson tabulado	Probabilidad	Decisión
154.695	26.3	P<0.05	Rechazo de H ₀
Conclusión			
Como el Chi-cuadrado calculado (154.695) es mayor que el Chi-cuadrado tabulado (26.3), se rechaza la H ₀ y se acepta la H ₁ ; entonces, se puede decir que: “Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP ‘San Ramón’. Ayacucho, 2017”.			

5.3 Discusión de resultados

A partir de los resultados encontrados, se acepta la hipótesis de investigación general, que establece una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”, de la ciudad de Ayacucho, 2017. Ahondando en el análisis, esta relación significativa se tradujo en una correlación negativa o inversa fuerte entre ambas variables, donde el 50 % de la de estudiantes con elevados niveles de IE (alto y excelente) presentaron bajos niveles de bullying (bajo y muy bajo), sea como agresor, víctima o espectador; opuestamente, solo el 6 % de estudiantes con bajos niveles de IE (bajo y deficiente) mostraron elevados niveles de bullying (alto y muy alto).

Estos resultados guardan relación con los hallazgos de Garaigordobil y Oñederra (2010), quienes sostuvieron que los adolescentes que habían sufrido intimidación o bullying tuvieron bajo nivel de IE; a la inversa, los adolescentes con nivel alto de conductas antisociales-delictivas de tipo bullying mostraron bajo nivel de IE. Ello es acorde con lo que, en este estudio, se halló; sin embargo, los autores mencionados tomaron en cuenta otro tipo de componentes de la IE (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico e ilusión; al contrario, en la presente investigación, se empleó otras dimensiones (intrapersonal,

interpersonal, de adaptabilidad, del manejo de estrés y del estado ánimo en general) planteadas por Bar-On.

Igualmente, coinciden con los resultados de Inglés y otros (2014), quienes revelaron que, a altas puntuaciones en conductas agresivas de los adolescentes, corresponde puntuaciones más bajas en IE y viceversa. Esta misma tendencia presentaron otros hallazgos: a una adecuada IE, un bajo índice de bullying en la mayoría de los participantes (Vásquez & otros, 2010); a bajos niveles de regulación emocional en estudiantes, mayor presencia de violencia escolar (Castro, 2014); a mayores niveles de alteraciones del comportamiento, bajos niveles de IE (Vizcardo, 2015); a mayor IE de los alumnos de la muestra investigada, menor disposición a presentar actitudes violentas y viceversa (Cuenca, 2016); a elevados niveles de IE, bajos niveles de conductas disruptivas (Mitma & Mauricio, 2017); y, a mayor acoso escolar, menor IE en los estudiantes de secundaria (Núñez, 2017).

En contraste, los resultados de este estudio no guardan relación con los de Vásquez (2016), quien afirmó que no existe correlación entre bullying e inteligencia emocional en los estudiantes de la muestra de sus estudio; también, con lo de Figueroa (2017), quien sustentó la inexistencia de una relación entre la IE y el bullying en los estudiantes evaluados, atribuyó dicho resultado a la presencia de variables intervinientes, tales como la empatía, las habilidades sociales, el autoestima, el autoconcepto, el manejo de estrés, el autodomínio, entre otros. Sin embargo, algunas de estas variables forman parte de las dimensiones del modelo de Bar-On, con el que trabajé en el presente estudio, pero la autora tomó otro modelo cuyos componentes son diferentes.

En lo que respecta a la relación entre la IE y la dimensión física del bullying o bullying físico, este estudio encontró una relación significativa negativa o inversa fuerte; dicho de otro modo, el 51 % de estudiantes con elevados niveles de IE (alto y excelente) presentó bajos niveles de bullying físico (bajo y muy bajo), sea como agresor, víctima o espectador; inversamente, el 5 % de estudiantes con bajos niveles de IE (bajo y deficiente) presentaron elevados niveles de bullying físico (alto y muy alto), siendo inferior al primer caso. A resultados similares arribaron Inglés y otros (2014), quienes sostuvieron que, a altas puntuaciones en conducta agresiva física

en adolescentes, calificaciones más bajas en IE y viceversa; Pineda (2016) concluyó que, a altos índices de acoso escolar físico o bullying físico, un nivel significativamente bajo de IE; y Duque, Navarro y Rivera (2017) señalaron que, a un nivel alto de reparación emocional en adolescentes, bajo nivel de maltrato físico.

En cuanto a la relación entre la IE y la dimensión verbal del bullying o bullying verbal, este estudio encontró una relación significativa negativa o inversa fuerte; dicho de otro modo, el 49 % de estudiantes con elevados niveles de IE (alto y excelente) presentó bajos niveles de bullying físico (bajo y muy bajo), sea como agresor, víctima o espectador; contrariamente, el 6 % de estudiantes con bajos niveles de IE (bajo y deficiente) mostraron elevados niveles de bullying verbal (alto y muy alto), siendo mínimo en comparación al primer caso. A resultados parecidos arribaron otros estudios: a altas puntuaciones de conducta agresiva verbal en adolescentes, puntuaciones significativamente más bajas en IE y opuestamente (Inglés, y otros, 2014); a menor factor de regulación emocional en estudiantes, mayor presencia de la agresión verbal (Castro, 2014); y a altos índices de acoso escolar verbal o bullying verbal en estudiantes, un nivel significativamente bajo de IE (Pineda, 2016).

Acerca de la relación entre la IE y la dimensión psicológica del bullying o bullying psicológico, este estudio halló una relación significativa negativa o inversa fuerte; dicho de otro modo, el 50 % de estudiantes con elevados niveles de IE (alto y excelente) presentó bajos niveles de bullying psicológico (bajo y muy bajo), sea como agresor, víctima o espectador; inversamente, el 6 % de estudiantes con bajos niveles de IE (bajo y deficiente) mostraron elevados niveles de bullying psicológico (alto y muy alto), siendo inferior al primer caso. Este resultado guarda relación con los hallazgos de Inglés y otros (2014), quienes apuntaron que, a altas puntuaciones en conducta hostil y de ira en adolescentes, puntuaciones significativamente más bajas en IE y viceversa.

En lo que se refiere a la relación entre la IE y la dimensión social del bullying o bullying social, este estudio encontró una relación significativa negativa o inversa fuerte; dicho de otro modo, el 51 % de estudiantes con elevados niveles de IE (alto y excelente) presentó bajos niveles de bullying social (bajo y muy bajo), sea como

agresor, víctima o espectador; opuestamente, el 6 % de estudiantes con bajos niveles de IE (bajo y deficiente) mostraron elevados niveles de bullying social (alto y muy alto), siendo mucho menor al primer caso. De manera análoga, Pineda (2016) concluyó en que los estudiantes con altos índices de acoso escolar social o bullying social presentaron niveles significativamente bajos de IE.

Por tanto, las investigaciones señaladas parecen confirmar nuestras hipótesis y resultados. Hay que mencionar, además, que todos los hallazgos guardan relación con la hipótesis y resultados generales, en menor proporción con la primera y segunda hipótesis y solo uno en el caso de la tercera y cuarta hipótesis; esto quiere decir que hay muchas investigaciones que han estudiado la relación entre IE y bullying o acoso escolar, pero pocas son las que han establecido la correlación entre la IE y las cuatro dimensiones del bullying; es más, los hallazgos encontrados entre IE y las dimensiones psicológica y social del bullying quizá se constituyen en uno de los pocos referentes al respecto.

Por otra parte, es necesario señalar algunas reservas que tiene el presente estudio; como, por ejemplo, el no haber tomado en cuenta el género de la muestra de estudio en relación con los niveles de IE y bullying. Esto hubiera permitido saber si los varones o mujeres tienen mayores niveles de IE y quiénes bajos niveles de bullying y cómo se relacionan. Pero, en defensa del trabajo, diré que no fue el interés primordial, aunque hubiera enriquecido al análisis; empero, partiendo de esta dificultad, pueden emprenderse nuevas investigaciones con el objetivo de aclarar con mayor hondura la problemática abordada.

Todo lo dicho hasta aquí supone que la IE o el manejo inteligente de las emociones cobra mucha importancia frente al bullying o acoso escolar, como se pudo apreciar a través de los resultados de esta investigación, corroborado por otras. Los estudiantes que tienen adecuado manejo de sus emociones son menos proclives a experimentar situaciones de bullying, sea como agresor, víctima o espectador; pues, de acuerdo con dijo Muñoz-Prieto:

Uno de los problemas fundamentales del acoso escolar se relaciona con bajos niveles de comprensión de las emociones; de tal manera que alumnos

que llevan a cabo situaciones de maltrato a los iguales son incapaces de comprender el impacto que tiene sobre las víctimas. La capacidad de reconocer, regular las emociones, así como ser capaces de dar una respuesta correcta ante situaciones complejas, como puede ser el acoso escolar, se convierte en una herramienta fundamental si queremos prevenir situaciones de acoso escolar en nuestras escuelas. Es importante valorar la importancia de la educación emocional en la prevención de conductas violentas, ya que es un problema que siempre ha preocupado, y en la actualidad, sigue presente en muchos de nuestros centros educativos, pues aún no hemos sido capaces de erradicarlo. (2017, pág. 366)

Dicho de otro modo, la IE podría convertirse en una variable protectora frente al acoso escolar en las aulas y a nivel de las instituciones educativas, colaborando con la reducción de los casos de bullying, al permitir una mejor gestión y expresión emocional (Mollá, Prado, & Martínez, 2015). Habría que señalar, además, según nuestros hallazgos, el hecho de que son más los estudiantes que tienen un buen nivel de IE y bajos niveles de bullying (físico, verbal, psicológico y social), en comparación a los que poseen bajos niveles de IE y altos niveles de bullying; pero esto no significa desatenderlos, más bien, deben prestárseles mayor atención, así como el papel de la IE en los estudiantes implicados en el fenómeno de bullying debe ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar estrategias de prevención (Estévez, Carrillo, & Gómez, 2018).

CONCLUSIONES

1. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017; siendo demostrada por la correlación de Spearman, con un valor de -0.676 y con una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$; este resultado fue corroborado con la prueba de Chi-cuadrado, que calculó un valor de 160.013, siendo mayor al tabulado 26.3, a una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$. Esto quiere decir que, a un elevado nivel de IE, corresponde bajos niveles de bullying y viceversa.
2. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017; siendo verificada por la correlación de Spearman, con un valor de -0.700 y con una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$; este resultado fue corroborado con la prueba de Chi-cuadrado, que calculó un valor de 158.592, siendo mayor al tabulado 26.3, a una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$. Esto quiere decir que, a un elevado nivel de IE, corresponde bajos niveles de bullying físico y viceversa.
3. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017; siendo confirmada por la correlación de Spearman, con un valor de -0.680 y con una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$; este resultado fue corroborado con la prueba de Chi-cuadrado, que calculó un valor de 143.881, siendo mayor al tabulado 26.3, a una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$. Esto quiere decir que, a un elevado nivel de IE, corresponde bajos niveles de bullying verbal y viceversa.
4. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017; siendo verificada por la correlación de Spearman. con un valor de -0.681 y con una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$; este resultado fue corroborado con la prueba de Chi-cuadrado. que calculó un valor

de 143.881, siendo mayor al tabulado 26.3, a una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$. Esto quiere decir que, a un elevado nivel de IE, corresponden bajos niveles de bullying psicológico y viceversa.

5. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de Secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017; siendo verificada por la correlación de Spearman, con un valor de -0.657 y con una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$; este resultado fue corroborado con la prueba de Chi-cuadrado, que calculó un valor de 154.695, siendo mayor al tabulado 26.3, a una significancia aproximada de $P=0.00<0.05$. Esto quiere decir que, a un elevado nivel de IE, corresponde bajos niveles de bullying social y viceversa.

RECOMENDACIONES

1. Al cuerpo directivo de la IEP “San Ramón”, planificar programas o talleres de capacitación y/o concientización orientados a todos los profesores y padres de familia sobre la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes e hijos/as; asimismo, prestar mayor atención a problemas relacionados al bullying o acoso escolar.
2. A los docentes de todas las áreas de la IEP “San Ramón”, buscar y emplear estrategias metodológicas oportunas y significativas que permitan fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes, tratando que todos logren obtener elevados niveles; el cual, a su vez, por defecto, contribuirá a combatir la aparición y desarrollo de casos de bullying.
3. A los padres de familia de la IEP “San Ramón”, involucrarse más en la educación de sus hijos, haciendo visitas regulares al colegio para informarse, mediante los tutores y auxiliares, de los logros académicos y las conductas registrados; asimismo, brindar a sus hijos un clima familiar óptimo que les permita desarrollar sus potencialidades y habilidades; por último, conozcan mejor el entorno amical de sus proles.
4. A los investigadores, efectuar nuevas investigaciones sobre el fenómeno del bullying, relacionándolo con otras variables sociodemográficas, como el género, edad, entre otras, que contribuyan a un mejor esclarecimiento de las causas y el desarrollo del problema.
5. A los investigadores, utilizar los hallazgos encontrados como antecedentes para futuras investigaciones sobre las variables estudiadas, que permitan enriquecer la comprensión de la problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuso Escolar. (julio de 2010). *Origen del término Bullying*. Obtenido de <http://abuso-escolar.blogspot.pe/2010/07/origen-del-termino-bullying.html>
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Departamento de Psicología de la Salud, Alicante. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf
- Anónimo. (26 de febrero de 2014). *Bullying: Se reportan 738 casos en escuelas públicas y privadas. Perú 21*. Obtenido de <http://peru21.pe/actualidad/bullying-se-reportan-738-casos-escuelas-publicas-y-privadas-2171834>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6.^a ed. Caracas: Episteme.
- Avilés, J. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-ELLAS.
- Castro, F. C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. (Tesis de Maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Bogotá.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. 2.^a ed. Santa Fe de Bogotá: El Buho.
- Cuenca, N. (2016). *Inteligencia emocional y actitud hacia la conducta violenta en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa del distrito de San Martín de Porres*. (Tesis Doctoral). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Escuela de Posgrado, Lima.
- Dueñas, M. L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. *Educación XXI*(5), 77- 96. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>

- Duque, B., Navarro, L., & Rivera, Y. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y el bullying en estudiantes de 10 y 11 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Malambo Atlántico*. Proyecto de investigación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Obtenido de <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2339>
- Escalante, N. (23 de junio de 2015). *Ayacucho con mayor índice de bullying*. *Correo*. Obtenido de <https://diariocorreo.pe/edicion/ayacucho/ayacucho-con-mayor-indice-de-bullying-596738/>
- Estévez, C., Carrillo, A., & Gómez, M. (2018). *Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria*. *Revista INFAD de Psicología*, I(1), 1-13. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349855553025>
- Estrada, M. Á., & Jaik, A. (Abril de 2011). *Cuestionario para la exploración del bullying*". *Visión Educativa IUNAES*, XI(11), 45-49. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4034505.pdf>.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (agosto de 2013). *Inteligencia emocional en adolescentes*. (U. d. Emociones, Ed.) *Padres y Maestros* (352), 34-39. Obtenido de http://adahigi.org/images/noticias/pdf/PyM_352_Rev_Agos_OrientaEduca.pdf
- Figuerola, S. (2017). *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima.
- Garaigordobil, M. (23 de marzo de 2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, XI(2), 233-254. Obtenido de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying-ES.pdf>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (diciembre de 2010). *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores*. *European Journal of*

Education and Psychology, III(2), 243-256. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>

García, J. Á. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. (U. d. Rica, Ed.) *Educación*, XXXVI(1), 1-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.

Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.

Goleman, D., & Cherniss, C. (2001). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós .

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara.

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna. Cuáles sigo y cuáles no*. 6.^a ed. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6.^a ed. México D.F.: McGraw/Hill.

Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., & Delgado, B. (enero-junio de 2014). *Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia*. *European Journal of Education and Psychology*, VII(1), 29-41. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657003.pdf>

López, V. (2014). *Convivencia escolar. APUNTES. Educación y Desarrollo Post-2015(14)*. Valparaíso, Chile: UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>

Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., & López-Navarrete, G. E. (julio-agosto de 2008). 'Bullying': acoso escolar. *La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes*. *Acta Pediátrica de México*, XXIX(4), 210-214. Obtenido de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/>

Delincuenciajuvenil/documentos/Bullying,%20Problematica%20real%20e
n%20adolescentes%202008.pdf

Maltos, Y. (5 de febrero de 2015). *Información mundial 2015: bullying*. Obtenido de <http://consejeriaeducativa.com/informacion-mundial-2015-bullying/>

Méndez, I., & Cerezo, F. (diciembre de 2010). *Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. European Journal of Education and Psychology, III(2)*, 209-218. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468005>

Mitma, J., & Mauricio, J. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas, Ayacucho.

Mollá, L., Prado, V. J., & Martínez, G. (2015). *Bullying e inteligencia emocional en niños. Calidad de vida y salud, VIII(2)*, 131-149. Obtenido de <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/viewFile/123/133>

Muñoz-Prieto, M. d. (julio de 2017). *Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. EA, Escuela abierta(20)*, 35-46. doi:10.29257/EA20.2017.04

Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. 1.^a ed. Bogotá: Ediciones de la U.

Núñez, Y. (2017). *Inteligencia emocional y acoso escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017*. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2.^a ed. Madrid: Morata.

- Pineda, C. Á. (2016). *Incidencia del acoso escolar en la inteligencia emocional de los estudiantes, comprendidos en edades de 10 a 14 años, de la Escuela de Educación General Básica "IV Centenario", período 2015-2016*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Loja, Área de Salud Humana, Loja.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). *Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida*. *Interamerican Journal of Psychology*, XXXIX(1), 23-38. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439104>
- Sáenz, S. M., & Vergara, J. R. (2016). *Bullying en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 07 y nivel de preparación del docente para abordarlo*. (Tesis de Maestría). Universidad "Marcelino Champagnat", Lima.
- Sausa, M. (12 de noviembre de 2016). *Denuncias de bullying escolar crecen pero atención aún es deficiente*. *Perú 21*. Obtenido de <http://peru21.pe/actualidad/denuncias-bullying-crecen-atencion-aun-deficiente-2262100>
- Schwarz, A. (2012). *El libro del bullying. Bullying, Cyberbullying y Sexting, un peligro mayor*. Bogotá: Sic.
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Ariel.
- Silvia, A., & Gálviz, L. (mayo-agosto de 2010). *Silencio y grito de la adolescencia*. (U. d. Andes, Ed.) *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, XX(58), 187-206. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YL8RX5X7XbsJ:www.redalyc.org/pdf/705/70522505003.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>
- Siseve. (2017). *Estadística sobre violencia escolar en el Perú*. Obtenido de <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.

- Supo, J. (2014). *Instrumentos de medición. Seminarios de investigación científica*.
Obtenido de <http://seminariosdeinvestigacion.com/instrumentos-de-medicion/>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (Cuarta edición ed.). México D.F.: Limusa.
- Tejido, M. (2010). *La inteligencia emocional. Marco teórico e investigación*. REDEM.
- Tresgallo, E. (septiembre-diciembre de 2008). *Violencia escolar ('Bullying'):* documento para padres y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, XIX(3), 328-333. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780007.pdf>
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. (Tesis Doctoral). Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, León. Obtenido de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. *Persona* 4, 129-160. Obtenido de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. *Persona*(8), 11-58. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>.
- UNESCO. (2017). *La UNESCO toma medidas contra la violencia escolar y el acoso. Servicio a la prensa*. Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_takes_action_on_school_violence_and_bullying/

- Valadez, I. d. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara*. 1.^a ed. Guadalajara: Colección Salud Materno Infantil.
- Vásquez, F., & otros. (diciembre de 2010). *Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia*. *Psicogente*, XIII(24), 306-328. Obtenido de [s://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113915](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113915)
- Vásquez, K. (2016). *Bullying e inteligencia emocional en los estudiantes del 5to y 6to grado de primaria de dos instituciones educativas públicas del distrito los Olivos, 2016*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo. Lima.
- Vivas, M. (Diciembre de 2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. (U. P. Libertador, Ed.) *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, IV(2), 1-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Vizcardo, M. I. (2015). *Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en los alumnos de 11 a 13 años de Arequipa*. (Tesis de Maestría). Universidad San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología, Lima.

ANEXO

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
GENERAL	GENERAL	GENERAL
¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?	Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.	Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.
ESPECÍFICOS	ESPECÍFICOS	ESPECÍFICOS
a. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017? b. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017? c. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017? d. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017?	a. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. b. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. c. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. d. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.	a. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. b. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. c. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. d. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.

Anexo 2: Matriz metodológica

HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
GENERAL					
Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.	VARIABLE 01 Inteligencia emocional	Compresión emocional de sí mismo (CM) Asertividad (AS) Autoconcepto (AC) Autorrealización (AR) Independencia (IN) Empatía (EM) Responsabilidad social (RS) Relaciones interpersonales (RI) Solución de problemas (SP) Prueba de la realidad (PR) Flexibilidad (FL) Tolerancia al estrés (TE) Control de impulso (CI) Tolerancia al estrés (TE) Control de impulso (CI)	ENFOQUE Cuantitativo TIPO Según nivel	POBLACIÓN 264 estudiantes de ambos sexos matriculados en el Tercer Grado de secundaria, periodo lectivo 2017 (8 salones: A, B, C, D, E, F, G, H).	TÉCNICAS Inventario Encuesta
ESPECÍFICOS				MUESTRA	INSTRUMENTOS
a. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying físico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. b. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying verbal en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. c. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying psicológico en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017. d. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bullying social en los estudiantes de secundaria de la IEP “San Ramón”. Ayacucho, 2017.	VARIABLE 02 Bullying	Es víctima de maltratos físicos. Agrade físicamente. Observa maltratos físicos. Es víctima de maltratos verbales. Agrade verbalmente. Observa maltratos verbales. Es víctima de maltratos psicológicos. Agrade psicológicamente. Observa maltratos psicológicos. Es víctima de maltratos sociales. Agrade socialmente. Observa maltratos sociales.	Descriptiva correlacional Según el diseño Investigación de campo– transeccional MÉTODO Hipotético-deductivo	157 estudiantes de ambos sexos, distribuidos de la siguiente manera: Sección A: 20 Sección B: 19 Sección C: 20 Sección D: 20 Sección E: 19 Sección F: 20 Sección G: 20 Sección H: 19	Inventario emocional de BarOn ICE: NA Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU)

Anexo 3: Instrumentos de investigación

INVENTARIO EMOCIONAL Bar-On ICE: NA - COMPLETO

(Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila)

Edad: _____ Sexo: (M), (F)

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay 4 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 solo 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.

Nº	ítems	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me gusta divertirme.				
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4	Soy feliz.				
5	Me importa lo que les sucede a las personas.				
6	Me es difícil controlar mi cólera.				
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
8	Me gustan todas las personas que conozco.				
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).				
10	Sé cómo se sienten las personas.				
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
13	Pienso que las cosas que hago salen bien.				
14	Soy capaz de respetar a los demás.				
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				

17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18	Pienso bien de todas las personas.				
19	Espero lo mejor.				
20	Tener amigos es importante.				
21	Peleo con la gente.				
22	Puedo comprender preguntas difíciles.				
23	Me agrada sonreír.				
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.				
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				
26	Tengo mal genio.				
27	Nada me molesta.				
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
29	Sé que las cosas saldrán bien.				
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
32	Sé cómo divertirme.				
33	Debo decir siempre la verdad.				
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
35	Me molesto fácilmente.				
36	Me agrada hacer cosas para los demás.				
37	No me siento muy feliz.				
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
39	Demoro en molestarme.				
40	Me siento bien conmigo mismo (a).				
41	Hago amigos fácilmente.				
42	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.				
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.				
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.				
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
49	Par mí es difícil esperar mi turno.				
50	Me divierte las cosas que hago.				
51	Me agradan mis amigos.				
52	No tengo días malos.				
53	Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos.				
54	Me disgusto fácilmente.				
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				

56	Me gusta mi cuerpo.				
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.				
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.				
59	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.				
60	Me gusta la forma como me veo.				

CUESTIONARIO PARA LA EXPLORACIÓN DEL BULLYING

(Miguel Ángel Estrada Gómez y Adla Jaik Dipp)

Edad: _____ Sexo: (M), (F)

Presentación: En ocasiones, hay estudiantes que sufren algún tipo de agresión por alguno(s) de sus compañeros/as, ya sea por amenazas, burlas, golpes u otro tipo de agresión de manera continua o reiterada, lo cual, provoca inseguridad y en ocasiones deseos de abandonar el colegio, esta situación está relacionada con la palabra bullying.

Instrucciones: Enseguida, se presentan una serie de planteamientos. No existen respuestas correctas o incorrectas, todo es desde tu perspectiva; en cada caso, marca con una X la opción que corresponda a la respuesta de tu elección.

Nº	Durante mi permanencia en el colegio, con qué frecuencia alguno/a de mis compañeros/as:	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
1	Me ha pateado.					
2	Me ha empujado.					
3	Me ha golpeado en la cabeza o nuca.					
4	Me ha dado puñetazos.					
5	Me ha golpeado con objetos.					
6	Me ha encerrado en el salón o baño.					
7	Me ha criticado.					
8	Me ha escondido alguna de mis pertenencias.					
9	Me ha robado alguna de mis pertenencias.					
10	Me ha dañado alguna pertenencia.					
11	Esparce rumores falsos sobre mí.					
12	Me prohíbe integrarme en actividades grupales.					
13	Me imita de manera burlesca.					
Nº	Durante mi permanencia en el colegio, con qué frecuencia alguno/a de mis compañeros/as:	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
14	Me llama por un apodo.					
15	Presenta una imagen falsa de mí a otros compañeros.					
16	Me obliga a hacer cosas que no quiero.					
17	Me excluye del grupo.					

18	Me impide que opine sobre cualquier tema.					
19	Me amenaza con dañar alguna de mis pertenencias.					
20	Amenaza con golpearme.					
21	Se dirige a mí por medio de insultos.					
22	Me amenaza con esparcir un rumor falso sobre mí.					
23	Me apoda de alguna forma por cumplir con las tareas.					
24	Se burla cuando participo en clase.					
Nº	Durante mi permanencia en el colegio, con qué frecuencia he realizado las siguientes acciones hacia alguno/a de mis compañeros/as:	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
25	Patearlo.					
26	Empujarlo.					
27	Golpearlo en la cabeza o nuca.					
28	Darle puñetazos.					
29	Golpearlo con objetos.					
30	Encerrarlo en el salón o baño.					
31	Criticarlo.					
32	Esconderle algo.					
33	Robarle algo.					
34	Dañarle alguna pertenencia.					
35	Esparcir rumores falsos sobre él/ella.					
36	Prohibirle integrarse en actividades grupales.					
37	Imitarlo de manera burlesca.					
38	Lamarlo por un apodo.					
39	Presentar una imagen falsa de él/ella a mis otros compañeros.					
40	Obligarlo a hacer cosas que no quiere.					
41	Excluirlo del grupo.					
42	Impedirle que opine sobre algún tema.					
43	Amenazarlo con dañarle alguna pertenencia.					
44	Amenazar con golpearlo.					
45	Dirigirme a él/ella por medio de insultos.					

46	Amenazarlo con esparcir un rumor falso sobre él/ella.					
47	Lllamarlo por algún apodo por cumplir con las tareas.					
48	Burlarme cuando participa en clase.					
Nº	Durante mi permanencia en el colegio, con qué frecuencia he observado que alguno/a de mis compañeros/as:	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
49	Es pateado.					
50	Es empujado.					
51	Es golpeado en la cabeza o nuca.					
52	Es golpeado con puñetazos.					
53	Es golpeado con objetos.					
54	Es encerrado en el salón o baño.					
55	Es criticado.					
Nº	Durante mi permanencia en el colegio, con qué frecuencia he observado que a alguno/a de mis compañeros/as:	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
56	Le esconden algo.					
57	Le roban algo.					
58	Le dañan alguna pertenencia.					
59	Esparcen rumores falsos sobre él/ella.					
60	Le prohíben integrarse en actividades grupales.					
61	Lo imitan de manera burlesca.					
62	Lo llaman por un apodo.					
63	Presentan una imagen falsa de él/ella.					
64	Es obligado a hacer cosas que no quiere.					
65	Es excluido del grupo.					
66	Le impiden que opine sobre cualquier tema.					
67	Es amenazado con dañarle alguna pertenencia.					
68	Es amenazado de golpes.					
69	Se dirigen a él/ella por medio de insultos.					
70	Lo amenazan con esparcir un rumor falso sobre él/ella.					

Anexo 4: Base de datos de la investigación

Inteligencia emocional * Bullying total (agrupado)

Tabla de contingencia								
			Bullying_Total (agrupado)					Total
			Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Inteligencia Emocional	Excelente	Recuento	6	10	0	0	0	16
		% del total	3.8%	6.4%	0.0%	0.0%	0.0%	10.2%
	Alto	Recuento	39	24	4	0	0	67
		% del total	24.8%	15.3%	2.5%	0.0%	0.0%	42.7%
	Promedio	Recuento	1	22	27	1	0	51
		% del total	.6%	14.0%	17.2%	.6%	0.0%	32.5%
	Bajo	Recuento	1	4	4	5	1	15
		% del total	.6%	2.5%	2.5%	3.2%	.6%	9.6%
	Deficiente	Recuento	0	0	1	5	2	8
		% del total	0.0%	0.0%	.6%	3.2%	1.3%	5.1%
Total		Recuento	47	60	36	11	3	157
		% del total	29.9%	38.2%	22.9%	7.0%	1.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	160,013 ^a	16	.000
Razón de verosimilitudes	137.427	16	.000
Asociación lineal por lineal	77.415	1	.000
N de casos válidos	157		
a. 17 casillas (68,0%) tienen una frecuencia esperada			

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.704	.043	-12.357	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.676	.046	-11.409	.000 ^c
N de casos válidos		157			
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.					
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					
c. Basada en la aproximación normal.					

Inteligencia emocional * FÍSICO (agrupado)

Tabla de contingencia								
			FÍSICO (agrupado)					Total
			Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Inteligencia Emocional	Excelente	Recuento	9	7	0	0	0	16
		% del total	5.7%	4.4%	0.0%	0.0%	0.0%	10.1%
	Alto	Recuento	47	17	3	0	0	67
		% del total	29.9%	10.9%	1.9%	0.0%	0.0%	42.7%
	Promedio	Recuento	3	21	27	0	0	51
		% del total	1.9%	13.4%	17.2%	0.6%	0.0%	33.1%
	Bajo	Recuento	1	4	6	4	0	15
		% del total	.6%	2.5%	3.8%	2.5%	0.0%	9.4%
	Deficiente	Recuento	0	0	3	3	2	8
		% del total	0.0%	0.0%	1.7%	1.7%	1.3%	4.7%
Total		Recuento	60	49	39	7	2	157
		% del total	38.1%	31.2%	24.6%	4.8%	1.3%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	asintótica
Chi-cuadrado de	158,592 ^a	16	.000
Razón de verosimilitudes	135.160	16	.000
Asociación lineal por lineal	79.195	1	.000
N de casos válidos	157		

a. 17 casillas (68,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,10.

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.713	.041	-12.642	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.700	.045	-12.194	,000 ^c
N de casos válidos		157			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
c. Basada en la aproximación normal.

Inteligencia emocional * VERBAL (agrupado)

Tabla de contingencia								
			VERBAL (agrupado)					Total
			Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Inteligencia Emocional	Excelente	Recuento	7	9	0	0	0	16
		% del total	4.4%	5.7%	0.0%	0.0%	0.0%	10.1%
	Alto	Recuento	38	24	5	0	0	67
		% del total	24.2%	15.4%	3.2%	0.0%	0.0%	42.8%
	Promedio	Recuento	2	21	27	1	0	51
		% del total	1.3%	13.4%	17.2%	.6%	0.0%	32.5%
	Bajo	Recuento	0	5	4	5	1	15
		% del total	0.0%	3.2%	2.5%	3.2%	.6%	9.5%
	Deficiente	Recuento	0	0	2	4	2	8
		% del total	0.0%	0.0%	1.3%	2.5%	1.3%	5.1%
Total	Recuento	47	59	38	10	3	157	
	% del total	29.9%	37.7%	24.2%	6.3%	1.9%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	143,881 ^a	16	.000
Razón de verosimilitudes	128.210	16	.000
Asociación lineal por lineal	76.973	1	.000
N de casos válidos	157		
a. 17 casillas (68,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.			

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.702	.039	-12.287	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.680	.042	-11.548	.000 ^c
N de casos válidos		157			
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.					
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					
c. Basada en la aproximación normal.					

Inteligencia emocional * PSICOLÓGICO (agrupado)

Tabla de contingencia								
			PSICOLÓGICO (agrupado)					Total
			Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Inteligencia Emocional	Excelente	Recuento	7	9	0	0	0	16
		% del total	4.4%	5.7%	0.0%	0.0%	0.0%	10.1%
	Alto	Recuento	40	23	4	0	0	67
		% del total	25.4%	14.6%	2.5%	0.0%	0.0%	42.5%
	Promedio	Recuento	2	20	28	1	0	51
		% del total	1.3%	12.8%	17.9%	.6%	0.0%	32.6%
	Bajo	Recuento	1	4	4	5	1	15
		% del total	.6%	2.5%	2.5%	3.2%	.6%	9.4%
	Deficiente	Recuento	0	0	1	5	2	8
		% del total	0.0%	0.0%	1.3%	2.8%	1.3%	5.4%
Total	Recuento	50	56	37	11	3	157	
	% del total	31.7%	35.6%	24.2%	6.6%	1.9%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	158.990 ^a	16	.000
Razón de verosimilitudes	134.929	16	.000
Asociación lineal por lineal	78.256	1	.000
N de casos válidos	157		
a. 16 casillas (64,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.			

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.708	.042	-12.491	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.681	.046	-11.568	.000 ^c
N de casos válidos		157			
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.					
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					
c. Basada en la aproximación normal.					

Inteligencia emocional * SOCIAL (agrupado)

			SOCIAL (agrupado)					Total
			Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
Inteligencia Emocional	Excelente	Recuento	6	9	1	0	0	16
		% del total	3.8%	5.7%	.6%	0.0%	0.0%	10.1%
	Alto	Recuento	37	26	4	0	0	67
		% del total	23.6%	16.6%	2.5%	0.0%	0.0%	42.7%
	Promedio	Recuento	2	19	29	1	0	51
		% del total	1.3%	12.4%	18.4%	.6%	0.0%	32.7%
	Bajo	Recuento	1	4	4	5	1	15
		% del total	.6%	2.5%	2.5%	3.2%	.6%	9.4%
	Deficiente	Recuento	0	0	1	5	2	8
		% del total	0.0%	0.0%	.6%	3.2%	1.3%	5.1%
	Total	Recuento	46	58	39	11	3	157
		% del total	29.3%	37.2%	24.6%	7.0%	1.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	154,695 ^a	16	.000
Razón de verosimilitudes	127.478	16	.000
Asociación lineal por lineal	73.700	1	.000
N de casos válidos	157		
a. 17 casillas (68,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.			

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.687	.047	-11.781	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.657	.051	-10.857	.000 ^c
N de casos válidos		157			
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.					
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					
c. Basada en la aproximación normal.					

Anexo 5: Evidencias fotográficas



Fotografía 1: Estudiantes de la muestra de estudio en el salón de clases (Jhonatan Donaires, 2017)



Fotografía 2: Estudiantes de la muestra realizando actividades físico-deportivas (Jhonatan Donaires, 2017)



EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N°039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita del interesado se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **Inteligencia emocional y bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP "San Ramón". Ayacucho, 2017**, presentado por el estudiante **Jhonatan DONAIRES ROJAS**, "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 26% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 11 de agosto de 2021 y boleta de venta electrónica N° 0001-00097725, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software en siete folios.

Ayacucho, 30 de julio de 2026

c.c.: Archivo
VRTH/mqa



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICTOR RAUL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Inteligencia emocional y bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP "San Ramón". Ayacucho, 2017

por Jhonatan Donaires Rojas

Fecha de entrega: 04-nov-2021 04:27p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 1693283724

Nombre del archivo: TESIS_ORIGINAL_JHONATAN_DONAIRES_ROJAS.pdf (1.73M)

Total de palabras: 31195

Total de caracteres: 167886

Inteligencia emocional y bullying en los estudiantes de secundaria de la IEP "San Ramón". Ayacucho, 2017

INFORME DE ORIGINALIDAD

26%

INDICE DE SIMILITUD

26%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.unsch.edu.pe

Fuente de Internet

3%

2

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

2%

3

www.redalyc.org

Fuente de Internet

1%

4

www.stee-eilas.org

Fuente de Internet

1%

5

www.dspace.uce.edu.ec

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.umch.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

repositorio.upeu.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

repositorio.unheval.edu.pe

Fuente de Internet

1%

9

rubenbernal.wikispaces.com

Fuente de Internet

1 %

10

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

11

Submitted to Universidad Católica de Santa María

Trabajo del estudiante

1 %

12

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

13

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

14

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1 %

15

docplayer.es

Fuente de Internet

1 %

16

cybertesis.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

17

es.scribd.com

Fuente de Internet

1 %

18

Submitted to Universidad de Málaga - Tii

Trabajo del estudiante

<1 %

19

www.el-refugio.net

Fuente de Internet

<1 %

20

hbieducativa.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

21

repositorio.autonoma.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

22

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

23

bibliotecas.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

24

agoraeduemocional.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

25

repositorio.uigv.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

26

Gustavo Morales-Alonso, Iciar Pablo-Lerchundi, María-Cristina Núñez-Del-Río.
"Entrepreneurial intention of engineering students and associated influence of contextual factors / Intención emprendedora de los estudiantes de ingeniería e influencia de factores contextuales", Revista de Psicología Social, 2015

Publicación

<1 %

27

repositorio.upao.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

28

html.rincondelvago.com

Fuente de Internet

<1 %

29	www.powtoon.com Fuente de Internet	<1 %
30	www.iunaes.com.mx Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
32	repository.usta.edu.co Fuente de Internet	<1 %
33	www.conapo.gob.mx Fuente de Internet	<1 %
34	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
35	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1 %
36	www.docstoc.com Fuente de Internet	<1 %
37	dspace.udla.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
38	documents.mx Fuente de Internet	<1 %
39	www.unife.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
40	repositorio.unsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

41	1library.co Fuente de Internet	<1 %
42	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
43	beuchy.files.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
44	www.novedadesenred.com Fuente de Internet	<1 %
45	dospuntocerosnte.org.mx Fuente de Internet	<1 %
46	e-spacio.uned.es Fuente de Internet	<1 %
47	Submitted to uniminuto Trabajo del estudiante	<1 %
48	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
49	www.ief.es Fuente de Internet	<1 %
50	Ana Jiménez, Doralys Silva, Noheli Ortiz, Marinaisabel Vargas. "Depresión y Bullying en adolescente del Liceo María Teresa Angulo extensión Bojo Sanare Estado Lara", CIENCIAMATRIA, 2019 Publicación	<1 %

51

Fuente de Internet

<1 %

52

wn.com

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DEL BACHILLER JHONATAN DONAIRES ROJAS, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA CON MENCIÓN EN TURISMO.

En la ciudad de Ayacucho a los dos días del mes de diciembre del año dos mil veintiuno, siendo a horas las seis de la tarde, se reunieron en el aula virtual los miembros del jurado el Dr. Teodosio Zenobio Poma Solier (Presidente), el Dr. Anatolio Huarcaya Barbarán, el Dr. Adolfo Quispe Arroyo y el Mg. Antonio Pizarro Ñahui (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BULLYING EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "SAN RAMÓN". AYACUCHO 2017**, presentado por el Bachiller en Ciencias de la Educación alumno **JHONATAN DONAIRES ROJAS**, para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria, Especialidad: Ciencias Sociales y Filosofía con Mención en Turismo.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura al expediente presentado por el recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó al aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por el sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de QUINCE (15).

Siendo a horas las siete con treinta minutos de la noche, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado el Dr. Teodosio Zenobio Poma Solier (Presidente), el Dr. Anatolio Huarcaya Barbarán, el Dr. Adolfo Quispe Arroyo y el Mg. Antonio Pizarro Ñahui (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 25 de agosto de 2023.

Registro N° 1724-2023
Recibo de Tesorería N° 005 - 00012784
GCA/acc.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE
SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. GUALBERTO CABANILLAS ALVARADO
DECANO (e)