LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, EL ACOSO ESCOLAR Y SU RELACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Ruth Viviana Díaz Vivas

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO, NOVIEMBRE DEL 2023

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, EL ACOSO ESCOLAR Y SU RELACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Trabajo presentado para optar por el título de Magister en Educación

Ruth Viviana Díaz Vivas

Asesor.

Dr. MAURICIO HERRERA LÓPEZ - PhD

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO, NOVIEMBRE DEL 2023

Nota de Responsabilidad

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Fecha de sustentación:

Puntaje:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Dra. ELIZABETH OJEDA ROSERO

Jurado

_____

Mg. GRACIELA SALAS ENRÍQUEZ

Jurado

_____

Mg. LILIANA ORTIZ ZAMORA

Jurado

_____

San Juan de Pasto, noviembre del 2023

DEDICATORIA

A Dios, por bendecir mi camino y permitirme lograr mis objetivos académicos, personales y familiares.

A mi padre, por su apoyo y acompañamiento permanente.

A mi madre, que desde el cielo me ilumina y me da sus bendiciones para seguir adelante.

A mi familia y amigos por su compañía y su voz de aliento.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor, Doctor Mauricio Herrera López, por sus orientaciones y brindarme otras perspectivas de investigación, por la gran persona y profesional que es.

A los estudiantes quienes participaron de esta investigación e hicieron posible consolidar este estudio.

A los directivos de las instituciones quienes me facilitaron los espacios para realizar mi investigación.

RESUMEN

La investigación indaga la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes de grados tercero-cuarto y octavo-noveno de tres instituciones educativas, teniendo como base el enfoque metodológico cuantitativo, de tipo explicativo, no experimental y transaccional, que permite analizar los resultados de manera objetiva y sistemática, para ello se utilizan las escalas: TMMS-24 para inteligencia emocional, la prueba EBIPQ para identificar la prevalencia del acoso escolar y los reportes evaluativos reportados en la plataforma SAPRED.

Se reconoce al rendimiento académico como un fenómeno que puede estar asociado a múltiples variables, incluidas las relacionadas a aspectos como la inteligencia emocional y el acoso escolar, entre los resultados obtenidos, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, se resalta que una buena reparación de emociones, podría indicar un aumento en el promedio escolar y que ser víctima de acoso escolar podría relacionarse con la disminución del desempeño académico.

La inteligencia emocional estimulada desde los primeros años de vida puede ser un predictor de prevención del acoso escolar, al mismo tiempo podría influir en el mejoramiento del desempeño académico, por esta razón se propone la implementación de un currículo integral en donde se aborde, no solo el desempeño académico, sino también factores socioemocionales.

Palabras clave: Inteligencia emocional, acoso escolar, rendimiento académico.

ABSTRACT

The research studies the influence of emotional intelligence and bullying on an academic performance in Third-Fourth and Eighth-Ninth grade students from three educational institutions. It is based on the quantitative methodological approach, explanatory, non-experimental and transactional. This allows the results to be analyzed objectively and systematically using the following scales: the TMMS-24 used to examine emotional intelligence, the EBIPQ test used to identify the prevalence of bullying, and the SAPRED platform used to show the evaluation reports.

Academic performance is recognized as a phenomenon that can be associated with multiple variables such as emotional intelligence and bullying. The results show that there are not statistically significant differences. However, they highlight that good emotion management could help increase the school average. It also says that being a Bully-Victim could be related to the academic performance decline.

Emotional intelligence that is stimulated from the first years of life could be the key for bullying prevention. It could also play a role in improving academic performance. For this reason, the implementation of a comprehensive curriculum that addresses not only the academic performance but also socioeconomic factors, is proposed.

Key words: Emotional intelligence, Bullying, Academic performance.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 14

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES 15

1.1 Línea de Investigación 15

1.2 Planteamiento y Descripción del Problema 15

1.3 Formulación del Problema 19

1.4 Objetivos 19

1.4.1 Objetivo General 19

1.4.2 Objetivos Específicos 19

1.5 Justificación 20

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL 23

2.1 Antecedentes 23

2.2 Marco Contextual 26

2.3 Marco Legal 28

2.3.1 Ley General de Educación 28

2.3.2 Ley 1620 del 18 de marzo de 2013 29

2.3.3 Decreto 1290 de 2009 29

2.4 Marco Teórico 30

2.4.1 Inteligencia 30

2.4.2 Inteligencia Emocional 30

2.4.3 Acoso Escolar 35

2.4.4 Rendimiento Escolar 41

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS 46

3.1 Enfoque Metodológico 46

3.2 Tipo de Estudio 46

3.3 Diseño 46

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 47

3.5 Población....48
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS....49
4.1 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)....50
4.2 EBIPQ European Bullying Intervention Proyect Questionnaire....55
4.3 Rendimiento académico....57
4.4 Influencia de las Variables Inteligencia Emocional y Roles en Situaciones de Acoso escolar en el rendimiento académico....61
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN....62
CONCLUSIONES....73
RECOMENDACIONES....75
REFERENCIAS....76
ANEXOS....85

Lista de tablas

Tabla 1 Distribución según edad....49
Tabla 2 *Distribución según el sexo*....49
Tabla 3 *Distribución según la institución*....49
Tabla 4 *Distribución según el grado*....50
Tabla 5 *Distribución según promedio escolar*....50
Tabla 6 *Porcentaje de respuestas según los ítems de la Escala TMMS-24*....51
Tabla 7 *Nivel de desempeño en la dimensión atención a los sentimientos*....51
Tabla 8 *Comparación por sexo en la dimensión atención a los sentimientos*....52
Tabla 9 *Comparación por grado en la dimensión atención a los sentimientos*....52
Tabla 10 *Nivel de desempeño en la dimensión claridad emocional*....53
Tabla 11 *Comparación por sexo en la dimensión claridad emocional*....53
Tabla 12 *Comparación por grado en la dimensión claridad emocional*....53
Tabla 13 *Nivel de desempeño en la dimensión reparación de emociones*....54
Tabla 14 *Comparación por sexo en la dimensión reparación de emociones*....54
Tabla 15 *Comparación por grado en la dimensión reparación de emociones*....55
Tabla 16 *Porcentaje de estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar*....55
Tabla 17 *Porcentaje de estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar*....56
Tabla 18 *Distribución de Estudiantes por Género que Reportan ser Víctimas de Acoso Escolar*....56
Tabla 19 *Distribución de estudiantes por grado que reportan ser víctimas de acoso escolar*....56
Tabla 20 *Distribución de estudiantes por género que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar*....57
Tabla 21 *Distribución de estudiantes por grado que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar*....57
Tabla 22 *Promedio escolar según el grado*....58
Tabla 23 *Prueba de normalidad*....58
Tabla 24 *Relación de la Dimensión Atención a los Sentimientos con el Rol de Víctima*....59
Tabla 25 *Relación de la Dimensión Claridad Emocional con el Rol de Víctima*....59
Tabla 26 *Relación de la Dimensión Reparación de las Emociones con el Rol de Víctima*....60
Tabla 27 *Relación de la Dimensión Atención a los Sentimientos con el Rol de Agresor*....60
Tabla 28 Relación de la Dimensión Claridad Emocional con el Rol de Agresor....60
Tabla 29 *Relación de la Dimensión Reparación de las Emociones con el Rol de Agresor*....60

Tabla 30 *Relaciones de Influencia de las Variables de Inteligencia Emocional y Roles en el Acoso escolar en el rendimiento académico*.....61

Lista de Figuras

Figura 1 *Roles presentes en el acoso escolar*.....39

Figura 2 *Modelo Explicativo del rendimiento escolar a partir de la influencia del acoso escolar y la inteligencia emocional* 47

Figura 3 *Prevalencia del Acoso Escolar* 65

Figura 4 *Influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar en el rendimiento académico* 70

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se titula la Inteligencia emocional, el acoso escolar y su relación sobre el rendimiento académico, se encuentra adscrita a la línea de investigación de psicología y salud del programa de psicología de la Universidad de Nariño.

El objetivo de esta investigación es analizar la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento escolar en estudiantes que cursan grados tercero-cuarto y octavos-novenos de las instituciones Juan Ignacio Ortiz y Chapiurco del municipio de San José de Albán y la I.E Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas del municipio de San Lorenzo.

El enfoque metodológico es cuantitativo y el tipo de estudio es de corte explicativo, no experimental y transaccional.

Los instrumentos que se utilizaron para medir las variables se encuentran validadas y son pertinentes en contextos internacionales como la versión española del TMMS-24 para medir inteligencia emocional intrapersonal percibida y la prueba EBIPQ European Bullying Intervention Proyect Questionnaire elaborada por Brighi et al., en el 2012, validada en nuestro contexto por Herrera, M (2006), y para identificar el rendimiento académico se tuvo en cuenta los reportes generales de cada estudiante, consignados en el Sistema Administrador de Servicios Educativos SAPRED.

La investigación muestra que un aumento en la variable reparación de las emociones está asociado con un aumento en el promedio escolar y ser víctima de acoso escolar se relaciona con una disminución en el desempeño académico.

En ese sentido, es importante reconocer que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes no solamente se debe fortalecer y desarrollar el aspecto cognitivo sino también aspectos como la inteligencia emocional y el establecimiento de una convivencia sana entre los pares.

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES

1.1 Línea de Investigación

Psicología y salud

1.2 Planteamiento y Descripción del Problema

Las instituciones educativas son el principal escenario en el cual los niños, niñas y adolescentes desarrollan el proceso de aprendizaje y su formación académica, paralelamente, la socialización les permite fortalecer los valores, la inteligencia emocional, las habilidades sociales, el desarrollo de capacidades y el establecimiento de las relaciones interpersonales. De esta manera los estudiantes logran establecer diferentes formas de interactuar y relacionarse, no solo al interior del aula, ya que se suele trasladar a otros contextos como el barrio, el parque e incluso en el ciberespacio, a través de las redes sociales y la mensajería Online

Sin embargo, no todas las relaciones que se establecen resultan ser armoniosas y en ocasiones se han visto permeadas por episodios de agresión física y verbal que suele provocar conflictos de difícil manejo entre los estudiantes. Estos conflictos afectan la convivencia, el desarrollo libre de la personalidad, el rendimiento escolar y la interacción social de los estudiantes implicados.

Uno de los fenómenos más frecuentes en el momento de establecer relaciones sociales entre pares, es el acoso escolar, el cual es concebido como un conflicto que puede contener situaciones de agresión intencional de uno o unos sobre otro y otros de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en el cual existe un desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido, la víctima (Olwes, 1996), se reconocen tres características principales: la intencionalidad, reiteración y el desequilibrio de poder, además de considerarse como una conducta de transgresión moral, debido a que los observadores y el mismo agresor lo reconoce como una conducta inmoral e injusta. (Ortega-Ruiz, 2016).

Con la aparición de la era tecnológica, las personas han encontrado otras formas de agresión que no necesariamente implica el contacto físico y sus daños en ocasiones son irreparables, a este tipo de acoso se le ha denominado como ciberacoso, este mantiene algunas características del bullying tradicional, aunque con la posibilidad de realizar un ataque en cualquier momento y lugar, el denominado 24/7, con la posibilidad del anonimato, la potencialidad de una mayor audiencia o la suplantación de identidad como una forma de causar grave daño moral (Ortega-Ruiz, 2016).

De acuerdo a lo anterior, el acoso escolar es considerado como un comportamiento que afecta la convivencia escolar y el desarrollo integral de las personas involucradas ya sea de manera activa o pasiva durante los diferentes momentos de acoso, esté se ha convertido en un

problema cada vez más recurrente en el contexto educativo que aqueja a todos los jóvenes de todos los países y regiones del mundo, si bien se ha logrado identificar que ciertos grupos como las mujeres, los inmigrantes, personas con alguna discapacidad y/o apariencia física resultan ser más vulnerables a padecerlo, ninguna persona se encuentra exenta y ser susceptible de sufrirlo en cualquier etapa de su vida.

De acuerdo al informe presentado por UNESCO, (2018) sostiene que el contexto educativo es fundamental para construir sociedades pacíficas, equitativas y armoniosas, sin embargo, para millones de niños ese lugar no es lo suficientemente seguro. Los estudiantes, en la mayoría de casos, se encuentran expuestos a diversas situaciones que pueden llegar a afectar el sano desarrollo de su personalidad, viéndose enfrentados a peleas, consumo de sustancias psicoactivas, acoso, ciberacoso, sexting, burlas, agresiones físicas, verbales y psicológicas. En dicho reporte titulado School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences (Violencia escolar y bullying: estado global y tendencias, impulsores y consecuencias) señala que las tendencias de acoso escolar son alarmantes y que involucra a toda la comunidad educativa por igual.

Entre las cifras que destaca UNESCO, (2018) evidencia que uno de cada tres estudiantes entre los 13 y 15 años ha sido acosado; aunque en América las cifras son inferiores que, en otras regiones como Medio Oriente, el norte de África y África Subsahariana, siguen siendo preocupantes y prenden las alarmas con el fin de contrarrestar sus efectos. En el caso de América del Norte se considera que al menos el 31,7% ha sufrido de algún tipo de acoso. En el caso de Centroamérica se evidencia que el 22,8% ha sido acosado, el 25,6% se ha visto envuelto en peleas físicas y el 20,5% han sido atacados físicamente. Para Sudamérica, las cifras de acoso, peleas y ataques son más elevadas, con 30,2%, 31,3% y 25,6% respectivamente.

UNESCO, (2023) sostiene que cada mes, uno de cada tres educandos sufre acoso escolar en todo el mundo; más del 36% de los educandos se ve afectado por una riña física. El ciberacoso es un problema creciente en el que al menos un niño de cada 10 niños se ha visto involucrado. Sus repercusiones a largo plazo pueden observarse en la salud física, mental e incluso, afectando su rendimiento académico. Algunos estudios demuestran una correlación entre el acoso, el ambiente escolar y los resultados de las pruebas estandarizadas y el acoso puede ser uno de los principales impulsores de un rendimiento académico más bajo.

De acuerdo al reporte de ONG Bullying Sin Fronteras, (2022) en su estudio correspondiente al 2020 y 2021, sostiene que Colombia ocupa el décimo puesto en casos de acoso escolar a nivel mundial y el primero en Latinoamérica entre los miembros de la OCDE. Según este estudio, el 32% de los estudiantes de Colombia reportó haber sufrido algún tipo de

acoso, comparado con el promedio general de la OCDE que es del 22%. Entre las cifras que arrojó el anterior estudio, se destacan que el 12,2% de los estudiantes indicaron que otros estudiantes robaron o destruyeron cosas que les pertenecían, mientras que el promedio de OCDE es de 6.6%; el 11,2% de los estudiantes manifestaron que fueron golpeados o empujados; el 18% indicaron que recibieron burlas y el 10,6% fueron amenazados. Este informe resalta que los efectos negativos pueden impactar en el correcto desarrollo de las habilidades socioemocionales y de las capacidades para relacionarse de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, la prevalencia del acoso escolar es cada vez más frecuente y con implicaciones en la vida de los involucrados, por lo tanto, es importante reconocer sus manifestaciones y evolución, delimitar aspectos para su prevención y manejo.

Por su parte, la variable Inteligencia Emocional se ha convertido en el interés de numerosas investigaciones y se ha demostrado que tiene beneficios para el desarrollo de un contexto escolar positivo y que puede predecir el éxito percibido por los estudiantes, frente a ello es importante realizar el análisis de factores relacionados a esté, con el metaconocimiento de los estados emocionales, las destrezas con las que se puede hacer conscientes de las propias emociones y la capacidad para regularlas, planteadas por Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal, P. et al., 2005), las cuales podrían llegar a ser predictores de la influencia en el rendimiento escolar.

Se ha evidenciado que la formación basada en la inteligencia emocional puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la solución pacífica de los conflictos, además, está relacionada con diferentes variables como mejor salud física y mental, mayor bienestar y menor consumo de SPA, menos conductas agresivas y mejor rendimiento académico (Fernández-Berrocal et al., 2017). La IE ayuda a tener mejor salud y a adaptarse mejor a las exigencias de la vida cotidiana, facilita la búsqueda de emociones positivas, mejorando los niveles de bienestar y felicidad emocional (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021)

Tanto en casos de bullying y ciberbullying se ha evidenciado cierto desajuste emocional cuyo mantenimiento en el tiempo puede generar consecuencias negativas tanto en la víctima como en el agresor, esto pone en manifiesto la importancia de la regulación emocional como posibles predictores de la victimización (Garner y Lemerisse, 2007; Kelly, Schwartz, Gorman y Nakamoto, 2008; Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005; Schwartz, Proctor y Chien, 2001; citado por Paz Et al., 2012). La IE es muy importante para el desarrollo de conductas empáticas, cívicas y tolerantes hacia sus iguales, lo que lleva a desarrollar relaciones más satisfactorias y positivas (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021)

La enseñanza de la IE es importante que se realice desde edades tempranas, para ello, la escuela tiene un papel trascendental, ya que educar a las futuras generaciones, no solo debe hacerse en las facultades intelectuales, sino también en la inteligencia emocional (Cassinda, et., al 2013) La escuela ha asumido el doble compromiso de educar la cabeza y el corazón, ya que estos dos tipos de aprendizajes se encuentran estrechamente interconectados y juntos llegarían a ser predictores del éxito académico y una sana convivencia escolar (Bisquerra, 2012)

En cuanto a la variable de rendimiento escolar que se pretende analizar en el presente estudio es importante reconocer, tal como sostienen Suarez et., al (2017) que el rendimiento escolar se define como la apropiación de los contenidos propuestos en los programas curriculares, que se ve reflejado en las calificaciones obtenidas en su proceso de formación y como resultado del desarrollo de las actividades y demás estrategias metodológicas definidas por el docente.

Sin embargo, esa apropiación se relaciona con otras variables que pueden predecir el éxito o fracaso escolar, como la capacidad cognitiva, las autopercepciones de las habilidades y el esfuerzo, aunque la mayoría de los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. Por tal razón, el abordaje del rendimiento escolar no solamente incluye las autopercepciones de habilidad y esfuerzo, ni puede ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante. (Navarro, 2003). Para el docente, el rendimiento escolar es la principal manifestación del éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje alcanzado. En ese sentido, el rendimiento escolar es un constructo psicológico complejo, multidimensional y multideterminado, que inicialmente fue asociado a la capacidad intelectual, ahora se lo asocia con la influencia de factores emocionales, ambientales y psicológicos (Cassinda, 2017)

De acuerdo a lo anterior, la IE puede influir en el rendimiento escolar a través del beneficio al equilibrio emocional de los estudiantes, ya que se reconoce al ajuste emocional como la principal variable mediadora en el rendimiento escolar.

El análisis de las variables del presente estudio, permitirán identificar su influencia y relación, especialmente la influencia del acoso escolar en el rendimiento escolar y la influencia de la inteligencia emocional hacia el rendimiento escolar, a partir de lo cual, brindaría orientaciones para el mejoramiento no solo del desempeño escolar sino de la convivencia en general.

Los aportes de este estudio serán de tipo metodológico y teórico, teniendo en cuenta que se realizará desde el paradigma cuantitativo y se utilizará la escala EBIPQ European Bullying Intervention Proyect Questionnaire elaborada por Brighi et al., en el 2012, la cual fue

validada en nuestro contexto por López, M (2016). Y la adaptación española del TMMS-24 que está basada en el Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La validación de esta escala permitirá contar con una herramienta validada y contextualizada en nuestro país que permitirá evaluar la IE de manera efectiva.

La población objeto de estudio son estudiantes de grados tercero y cuarto grado (entre 8 y 10 años) y octavo y noveno grado (entre 12 y 14 años), ya que, de acuerdo a las diferentes investigaciones, se observa que es en estos grupos específicos donde hay más prevalencia del acoso escolar.

1.3 Formulación del Problema

¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento escolar en estudiantes que cursan los grados tercero y cuarto y grados octavo y noveno de la institución Juan Ignacio Ortiz y Chapiurco del municipio de San José de Albán y la institución Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas del municipio de San Lorenzo?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento escolar en estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno de la institución Juan Ignacio Ortiz y Chapiurco del municipio de San José de Albán y la institución Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas del municipio de San Lorenzo

1.4.2 Objetivos Específicos

Caracterizar la inteligencia emocional en estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo

Determinar la prevalencia del acoso escolar en estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo

Establecer el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo

Identificar la relación entre la Inteligencia emocional y el acoso escolar de los estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo

Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento académico de los estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo

Proponer lineamientos para el mejoramiento del desempeño escolar a partir del fortalecimiento de la inteligencia emocional y la prevención del acoso escolar.

1.5 Justificación

El contexto educativo es el escenario en el cual los niños, niñas y adolescentes comparten la mayor parte de su tiempo y puede resultar gratificante para la mayoría, sin embargo, también se puede propiciar para que se presenten comportamientos que provocan brotes de indisciplina, dificultades en el establecimiento de las relaciones interpersonales, ambientes hostiles, poca cohesión del grupo, bajo rendimiento escolar, acoso escolar, entre muchas otras situaciones adyacentes a la convivencia.

La convivencia escolar juega un papel importante al interior de las instituciones, ya que este escenario permite a los estudiantes fortalecer sus estilos de aprendizaje, socializar con sus pares y desarrollar sus habilidades socioemocionales. Sin embargo, el establecimiento de las relaciones interpersonales suele estar mediada por el conflicto y sin la debida mediación puede volverse caótica, se puede generar un desequilibrio de poder y por lo tanto la dinámica del grupo se ve afectada, lo que tiende a producir consecuencias negativas a nivel personal, social y académico.

De acuerdo a lo anterior, se tiene en cuenta que el acoso escolar o bullying ha sido ampliamente estudiado a partir de las tres perspectivas clave relacionadas con la prevención, detección y actuación, dando pie a un sinnúmero de investigaciones de carácter cualitativo, cuantitativo y mixto, que han contribuido a identificar desde la teoría y la práctica, llevando a la formulación de diferentes programas escolares para la prevención y mitigación de esta problemática escolar, en algunos estudios se ha identificado la relación e influencia de la IE sobre el acoso escolar, reconociendo su importancia de ser trabajada desde los primeros años de vida, sin embargo, tan solo se reconoce un estudio que aborde a la IE, el acoso escolar y la influencia de estas sobre el rendimiento escolar.

Avilés, (2006) ha identificado que la primera área afectada en una situación de acoso escolar, es la académica, lo que provoca un descenso en el rendimiento escolar, ya sea producto de la ansiedad por observar la situación de acoso de algún compañero o por causa directa, al ser víctima de la violencia en el aula. Se ha podido observar que los estudiantes emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, calidad en sus redes de amistad, apoyo social, menor riesgo a padecer ansiedad o depresión, lo cual incrementa su rendimiento escolar al contar con estrategias y herramientas para poder enfrentar situaciones de estrés (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004 citado por Páez, et., al 2015)

De acuerdo a lo anterior, se observa que el área afectada por el acoso escolar y la IE es la parte académica, pero estas conclusiones a las que han llegado las investigaciones han

estudiado las variables por separado, sin lograr determinar con exactitud la relación e influencia del bullying y la IE sobre el rendimiento escolar, que es lo que busca la presente investigación.

Por tal razón, el presente estudio busca analizar la influencia de la Inteligencia Emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento escolar, ya que permitirá identificar aquellos aspectos relacionados directamente con el rendimiento escolar y proponer alternativas que permitan mejorarlo.

Los mayores brotes de acoso escolar se presentan en los estudiantes que se encuentran entre los 8 y 10 años, en ellos se puede evidenciar conductas de tipo físico, como golpes, pellizcos, utilización de sobrenombres, esconder los cuadernos, es decir, acoso de tipo físico. Mientras que en la básica secundaria se da un pico de acoso en las edades de 13 y 15 años, sin embargo, los comportamientos cambian en relación a las edades tempranas, ya que se ha identificado que a estas edades se presenta el chantaje emocional y aislamiento social, conductas relacionadas con el acoso de tipo social y psicológico (Avilés, 2006.).

Por lo tanto, la población seleccionada para el presente estudio son estudiantes que cursan grados tercero y cuarto de la básica primaria, que se encuentran en edades entre 8 y 10 años, y de grados octavo y noveno de la básica secundaria que se encuentran entre 13 y 15 años. Además de lo anterior, de acuerdo a los reportes de coordinación de convivencia, justamente, es en estos grados en donde se presentan mayores brotes de agresiones verbales, físicas y psicológicas, lo cual refuerza la importancia de la investigación con estos grupos de edades.

En cuanto a la metodología, es importante mencionar que el presente estudio es de tipo explicativo, por tal razón no se manipulan las variables y se observa tal y como aparece el fenómeno.

Los instrumentos que se utilizarán se encuentran validados y con una alta confiabilidad estadística. Para medir acoso escolar se utilizará la escala EBIPQ (European Bullying Intervention Proyect Questionnaire) diseñada por Brighi et., al en el 2012, validada en Colombia por López, M (2016).

Para medir IE se utilizará la adaptación española del TMMS-24, basada en el Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Con la utilización de esta escala, se contará con un constructo validado en nuestro contexto, que mide como tal la inteligencia emocional y no solo las habilidades, como lo hacen otras escalas.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2009) en la ley 1290 se reglamenta la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de cada estudiante, para ello, se tendrá en cuenta

los reportes generales de cada estudiante, consignados en el Sistema Administrador de Servicios Educativos SAPRED.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

La inteligencia emocional y el acoso escolar son variables que se han estudiado de manera permanente, evidenciando las diferentes implicaciones en la vida personal y escolar de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de estudios se han centrado en evaluar dos de las tres variables de manera independiente. A continuación, se hace un análisis de los antecedentes más recientes con respecto a las variables del presente estudio.

Martínez, A. (2020). Su estudio tiene como objetivo determinar la influencia del acoso y ciberacoso en el rendimiento académico y las emociones desde la perspectiva de las víctimas en España. La muestra estuvo compuesta por 3.451 estudiantes. Se utilizó el cuestionario de cibervictimización (CBV), el cuestionario de acoso entre iguales (CAI), cuestionario de factores de riesgo para la cibervictimización (CFC), la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS24) en su versión española, el cuestionario ad hoc que recogió aspectos sociodemográficos y finalmente el rendimiento académico, que se midió a través de las calificaciones numéricas obtenidas de las diferentes materias. Los resultados de esta investigación evidencian que los hombres sufren más maltrato físico, la tipología más prevalente son la exclusión directa y el maltrato verbal, la cibervictimización es superior en hombres, la orientación sexual es un factor desencadenante para el acoso. Tener una alta IE se presenta como un factor protector, repercutiendo de manera positiva en el rendimiento académico.

Abdelgalil, A (2019) realizó el estudio titulado el papel mediador de la inteligencia emocional en la relación entre el apoyo social percibido y la victimización por acoso cibernético entre adolescentes en Egipto. Se utilizaron las pruebas de Schutte Sel Report (Shutte et al., 1998) y la escala de experiencias de victimización cibernética (Betts y Spencer 017 y la escala multidimensional de apoyo social percibido (MSPSS, Zimet et al., 1988). Los hallazgos de esta investigación confirmaron que la IE moderaba las asociaciones entre el ciberacoso y el apoyo social percibido.

Del Rey, et al., (2018) realizaron el estudio titulado la inteligencia emocional y victimización cibernética entre pares en adolescentes: el género como moderador. El objetivo principal de este estudio fue examinar la relación entre la IE y la cibervictimización y el vínculo interactivo que involucra las habilidades de la IE y el género como predictores de victimización por acoso cibernético, los resultados de esta investigación indicaron que los déficits en la IE y sus dimensiones se asociaron positivamente con la cibervictimización en ambos sexos, pero fueron más fuertes en las mujeres; además se encontró que una regulación emocional

significativa por asociación de género al explicar las experiencias de cibervictimización. Para las mujeres se evidenció déficits de regulación emocional asociada significativa con una mayor cibervictimización. Los hallazgos de esta investigación sugieren que las habilidades de regulación emocional podrían considerarse recursos valiosos, así como su inclusión en nuevos programas de prevención de cibervictimización adaptadas al género.

Carbonell, N (2017) realizó el estudio titulado desarrollo de la Inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de educación secundaria obligatoria en Murcia, su objetivo fue el diseño de un programa para prevenir y evitar las situaciones de acoso escolar, basado en el fomento de la IE y su aplicación en alumnos de primero y segundo en distintos centros educativos, para comprobar la eficacia de dicho programa. El diseño que se utilizó fue cuasi experimental con medidas de pre y postest, además se utilizaron 6 instrumentos de evaluación. Los resultados obtenidos mostraron niveles estadísticamente significativos, aumento de los niveles de IE y una disminución de las conductas de acoso, especialmente en la competencia social y empatía.

Elipe, et al., (2015) en su estudio titulado la inteligencia emocional percibida como una variable moderadora entre la cibervictimización y su impacto emocional se plantearon como objetivo analizar la inteligencia emocional percibida PEI con respecto al impacto emocional de la cibervictimización, para la evaluación de las variables se utilizaron tres instrumentos; el cuestionario europeo de intervención de ciberacoso ECIPQ, el test de impacto emocional de ciberacoso CBEI y la escala de rasgos de Meta-Mood24. Entre los resultados de esta investigación se encontró que la cibervictimización no tenía relación directa con el impacto emocional y que el PEI es una variable que afecta el impacto emocional. A partir de lo anterior, los hallazgos sugieren que el fortalecimiento de las habilidades emocionales, especialmente la reparación emocional, podría ser una adición interesante a las variables utilizadas tradicionalmente.

Estevez, et al., (2018) realizaron el estudio denominado Inteligencia Emocional y bullying en estudiantes de primaria de entre 8 y 11 años, cuyo objetivo fue analizar el perfil emocional, se utilizó el inventario de IE de Bar On ICE y el rol asociado a bullying con el test Bull-S. De acuerdo a los hallazgos se concluyó que la prevalencia de bullying en esta edad es alta, siendo los chicos los que la mayor parte del tiempo asumen el rol de agresores. Tras realizar un ANOVA se identificó que los niños agresores puntuaban más bajo en el cociente de IE global al igual que en las habilidades interpersonales y manejo del estrés. De acuerdo a lo anterior, el estudio sugiere la importancia del desarrollo de la IE en niños como un aspecto importante para prevenir el acoso escolar.

Meza et al., (2021) realizaron la investigación cuyo objetivo fue analizar la influencia del acoso escolar en el rendimiento académico en dos instituciones educativas de básica primaria en Manabí, Ecuador. La investigación tiene un enfoque cuantitativo de tipo correlacional descriptivo y una muestra de 390 estudiantes. Este estudio concluye que el acoso escolar si influye en el rendimiento académico.

Jimenez et al., (2020) el objetivo de esta investigación fue identificar un instrumento que permita medir la IE en la población infantil a partir de escenas cinematográficas, este instrumento se basa en los factores primarios de percepción y comprensión emocional del modelo de habilidad de Mayer y Salovey. En una muestra de 776 sujetos y una media de edad de 9.2 años, observaron que, a un mayor rendimiento académico, aumentaban las puntuaciones de IE; también la IE de las niñas fueron consistentemente más altas que de los niños.

En el contexto nacional, Montoya, J (2014) desarrolló su investigación titulada inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente al bullying, tuvo como objetivo evaluar la IE en estudiantes de secundaria que han sido víctimas, victimarios y espectadores de acoso escolar en una institución educativa en el municipio de Bello, Antioquia. Está investigación tuvo un enfoque cuantitativo, se utilizó el inventario de pensamiento crítico CTI. Entre los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias significativas, por lo tanto, ambos grupos poseen dificultades en la IE. Se evidenció un bajo nivel de IE al analizar las dificultades que se presentan en el afrontamiento conductual en relación a la ausencia o deficiencia de pensamiento positivo, orientación a la acción y la responsabilidad sobre los actos. Por lo anterior, el estudio concluye la importancia de la prevención del bullying implementando el entrenamiento de la IE y las habilidades socioemocionales en el aula, tanto en estudiantes como en docentes.

A nivel regional Herrera, M. (2017) realizó su estudio titulado Variables de la competencia social en la prevalencia y características del ciberbullying en Colombia y España, en el que concluye y reafirma que la escuela es un espacio donde se deben gestar ambientes incluyentes que posibiliten actitudes de respeto y sentido de pertenencia, ya que si se gestan actitudes de solidaridad, apoyo y expresiones de aceptación, esto se ve reflejado en actitudes más favorables hacia la escuela y el profesorado.

Herrera, M (2017) igualmente sostiene que es importante intervenir en las dimensiones como la autoeficacia social, el ajuste a las normas y las metas sociales referidas a la motivación por mejorar y aprender nuevos esquemas de socialización.

Estos estudios permiten identificar la relación entre la IE y el acoso escolar presente en las instituciones educativas, tal como sostiene Cano, M (2018) que reconoce como las

principales causas, aquellos factores de tipo familiar, personal, social y escolar, de igual manera sugiere la importancia de que se incorporen estrategias o modelos de participación para la toma de decisiones y la gestión de la cotidianidad escolar, fortalecer las capacidades y dedicación del personal docente y directivo, la implementación de herramientas pedagógicas para docentes, acompañamiento a través de talleres brindando estrategias de resolución y transformación de los conflictos.

De acuerdo a lo anterior se puede observar que los estudios en los cuales se busca establecer la relación entre IE y acoso escolar, son muchas y con diferentes enfoques, sin embargo, no ha sido posible identificar estudios donde se pueda identificar la IE, el acoso escolar y su relación sobre el rendimiento escolar, tal cómo se pretende analizar en esta investigación. Por lo tanto, se considera una investigación pertinente en su abordaje, ya que puede ofrecer diferentes perspectivas del rendimiento escolar y propiciar su inclusión en los programas curriculares de las instituciones la IE y proyectos enfocados a la prevención del acoso escolar, que puede estar influyendo directa o indirectamente en el rendimiento escolar de los estudiantes.

2.2 Marco Contextual

La presente investigación se realizará en las instituciones educativas del municipio de San José de Albán ubicado al norte del departamento de Nariño, limita por el norte con San Pedro de Cartago y San Bernardo, por el sur con el Tablón de Gómez y Buesaco, por el oriente con San Bernardo y el Tablón de Gómez y por el occidente con Arboleda (Berruecos) y San Pedro de Cartago; Según el Censo de población del 2018, corresponde a 9.642 habitantes, de los cuales 2.691 residen en el casco urbano y 6.951 en la zona rural (Alcaldía Municipal de Albán, Nariño, 2020)

Sus principales corregimientos son Chapiurco y las inspecciones de policía del Cebadero, San Antonio de Guarangal y San Bosco, el municipio cuenta con 16 veredas.

En cuanto a su economía, la actividad económica es la agricultura, su principal producto es el café, además de la producción de yuca, frutas, hortalizas, entre otras.

El municipio de San José cuenta con dos instituciones educativas ubicadas en la cabecera municipal: I.E Juan Ignacio Ortiz y la I.E Politécnico Juan Bolaños; y una en el corregimiento de Chapiurco, la cual lleva su mismo nombre. Cada institución educativa cuenta con sus correspondientes centros asociados, con un total de 15 sedes asociados, una población de 1368 estudiantes matriculados y un cuerpo docente de 90 educadores a 2019, atendiendo a los estudiantes en todos los niveles educativos. En cuanto a la cobertura, se estima que la población que se encuentra en la primaria es de aproximadamente 572 y en la sección

secundaria de 796 estudiantes, sin embargo, se estima que el 0,79% de los niños en edad escolar no se encuentran escolarizados. (Alcaldía de San José de Albán, 2018).

La tasa de deserción es de 1,20 y la de repitencia es de 2,66 que son relativamente baja en comparación con el total de la población educativa, sin embargo, la administración municipal y las instituciones educativas buscan el fortalecimiento de las capacidades técnicas, humanas y operativas para disminuir estos índices (Alcaldía Municipal de Albán, Nariño, 2020)

De acuerdo a los reportes del IDSN, San José de Albán es el municipio con mayores afectaciones en salud mental de los niños, niñas y adolescentes, relacionados principalmente con cutting, consumo de SPA, ideación suicida, depresión, ansiedad y suicidio, este fenómeno ha sido analizado teniendo en cuenta los múltiples factores como la pobreza, deserción escolar, maltrato, acoso escolar, violencia sexual, baja tolerancia a la frustración, baja gestión de las emociones, entre otros.

Por otro lado, el municipio de San Lorenzo, se encuentra ubicado al norte del departamento de Nariño, limita al norte con el Cauca y La Unión, al sur con Buesaco y Chachagüí, al oriente con La Unión y Arboleda y al occidente con Chachagüí y Taminango, su territorio es montañoso y está conformado por 8 corregimientos y subdividido en 54 veredas, cuenta con una población de 18.473 habitantes, de ellos, 14.673 residen en la parte rural y tan solo 1.980 habitan en el sector urbano. (Alcaldía municipal de San Lorenzo - Nariño, 2020-2023)

En el sector educación, el municipio de San Lorenzo, cuenta con 7 instituciones educativas, de las cuales, 3 son de carácter agropecuario y las otras 4 son de carácter académico; a la I.E Sagrado Corazón de Jesús, le corresponden 17 sedes rurales. El municipio tiene una cobertura superior a la del departamento e incluso a nivel nacional de 42,2% esto se debe a la apertura de una nueva institución con infraestructura adecuada que permite atender a los estudiantes de manera óptima, la tasa de cobertura neta desde grado transición hasta educación media tiene un promedio de 53,69% para un total de 3.050 estudiantes matriculados para el año 2020.

En cuanto a la I.E Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas, ha tenido un incremento en la cobertura, contando con 16 sedes y un aproximado de 1.350 estudiantes, su enfoque es evangelizador, al ser una institución dirigida por Hermanas Bethlemitas.

Los estudiantes de las tres instituciones se caracterizan por ser del sector rural, de estrato socioeconómico bajo, viven en condiciones de pobreza, que no les permite suplir las necesidades básicas, viven de la agricultura, especialmente del cultivo de café y cítricos, la

informalidad es la base del sustento familiar, la mayoría proceden de familias monoparentales y extensas al convivir varias familias en un mismo techo, con una alta posibilidad de violencia intrafamiliar y otras problemáticas sociales como consumo de SPA, especialmente, consumo de alcohol; aún conservan valores como el respeto a los adultos, la cortesía y la amabilidad.

El uso de herramientas tecnológicas, especialmente el acceso a internet y redes sociales sigue siendo limitada, sin embargo, cada estudiante cuenta con celular y acceso a redes sociales, especialmente WhatsApp y Facebook. Entre las principales problemáticas reportadas por parte de los padres, madres o cuidadores se encuentran los conflictos entre estudiantes asociados a golpes, sobrenombres, rechazo social, lenguaje inapropiado, en algunos casos ha trascendido por fuera del salón de clases, llegando a los medios virtuales.

2.3 Marco Legal

En la presente investigación se reconoce la importancia de las instituciones educativas como el escenario por excelencia para el desarrollo y fortalecimiento de la convivencia, la inteligencia, los procesos de aprendizaje y por ende el rendimiento académico, por tal razón, se toma como punto de partida la ley general de educación, en la que señala a la educación como un proceso de formación permanente.

2.3.1 Ley General de Educación

El Ministerio de Educación Nacional, (1994) establece en la ley 115 las normas para regular el servicio de educación como un derecho de todos los ciudadanos colombianos, propiciando el libre desarrollo de la personalidad, la participación basada en el respeto a la vida, la sana convivencia, los derechos humanos, la solidaridad y la equidad.

El plan Educativo Institucional PEI debe estar contextualizado a las necesidades de los educandos y del contexto inmediato, en su currículo se debe implementar los planes de estudios que contribuyan a la formación exhaustiva y permanente desde una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes.

En el artículo 92, establece que la formación del estudiante debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad, dar acceso a la cultura y a la formación de los valores éticos, estéticos, morales y ciudadanos, además de establecer acciones pedagógicas para favorecer las habilidades e inteligencias múltiples, además de sus capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la solución de conflictos y las habilidades comunicativas.

En el artículo 68 de la misma ley, también se establece el reglamento o manual de convivencia, en el cual se deben definir los derechos y obligaciones de los estudiantes, de los padres, madres y/o cuidadores y de la comunidad educativa.

2.3.2 Ley 1620 del 18 de marzo de 2013

De acuerdo a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional MEN, (2013) mediante la ley 1620, crea el Sistema Nacional De Convivencia Escolar Y Formación Para El Ejercicio De Los Derechos Humanos, La Educación Para La Sexualidad Y La Prevención Y Mitigación De La Violencia Escolar.

El objetivo de esta ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad más pluralista, democrática y participativa, en donde se fortalezcan sus competencias ciudadanas, se fortalezca la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención del acoso escolar y ciberacoso. Esta ley no es de carácter punitivo sino formativo y restaurativo.

En el artículo 13 se establecen las funciones de los comités escolares de convivencia, entre las funciones se encuentran: identificar, documentar y resolver los conflictos que se presenten entre estudiantes, docente-estudiante, directivo-estudiante y entre docentes; liderar procesos que fomenten la sana convivencia, establecer espacios de reconciliación y diálogo, activar las diferentes rutas de atención en los casos de acoso escolar, violencia sexual, violencia intrafamiliar, entre otras; hacer seguimiento a las diferentes situaciones que requieran el acompañamiento, proponer y viabilizar estrategias pedagógicas pertinentes a las situaciones del contexto.

2.3.3 Decreto 1290 de 2009

El Ministerio de Educación Nacional, (2009) establece en el decreto 1290 los lineamientos de evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes en los diferentes niveles académicos de las instituciones educativas, teniendo en cuenta aspectos como características personales, intereses, ritmo de desarrollo y estilos de aprendizaje, a través de la implementación de estrategias pedagógicas que permitan apoyar a los estudiantes que presentan debilidades en su proceso de aprendizaje.

Cada institución tiene autonomía en la implementación del pacto de evaluación, que debe estar alineada con los criterios a nivel nacional, cada institución debe definir, los criterios de evaluación, la escala de valoración institucional con equivalencia de la escala nacional, las estrategias de valoración integral de los desempeños, acciones de seguimiento para el mejoramiento del desempeño, promover espacios de autoevaluación, la periodicidad de entrega de informes a padres de familia, entre otros aspectos.

En cuanto a la escala de valoración, cada establecimiento educativo define y adopta su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes, cada escala debe expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo

2.4 Marco Teórico

2.4.1 Inteligencia

La inteligencia ha sido un tema de gran interés a lo largo de los tiempos y en diversas áreas, especialmente en la psicología la cual se ha interesado en profundizar en aquellos aspectos relacionados con los factores asociados a ella y en cómo medirla.

A partir de las diferentes teorías se ha intentado conceptualizar el término, uno de los más aceptados es el planteado por Papalia, et al., (2012) quienes afirman que la inteligencia es una interacción entre las capacidades heredadas y las ambientales, cuyo resultado permite que el individuo pueda adquirir, recordar y utilizar conocimientos, entender los conceptos concretos y abstractos, comprender la relación entre los objetos, los hechos, las acciones y las ideas con el fin de aplicar y utilizarlos en la resolución de los problemas en la vida cotidiana.

Para alcanzar esta conceptualización se ha tenido en cuenta los diferentes avances en investigaciones y estudios que ha suscitado este tema de interés. El concepto de inteligencia permite acercarse al concepto de inteligencias múltiples y de inteligencia emocional que es una de las variables de la presente investigación.

2.4.2 Inteligencia Emocional

El concepto como tal de inteligencia emocional fue propuesto por Salovey y Mayer en el año de 1990, a partir de lo planteado por Gardner en la teoría de las inteligencias múltiples, retomando especialmente las inteligencias interpersonal e intrapersonal. No obstante, fue Goleman en 1995 quien tras la publicación de su libro titulado Inteligencia emocional logra difundir y posicionarlo (Fernández-Berrocal y Cabello, 2020)

Este concepto nace a partir de la pregunta ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? Según los principales autores de IE esta situación se encuentra relacionada con las metahabilidades relacionadas con el conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar las emociones, capacidad para motivarse a sí mismos y el reconocimiento de emociones ajenas y el control de las relaciones. (Mejía, 2012)

Tras la identificación de estas habilidades, Salovey y Mayer definieron a la inteligencia emocional como la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular

las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. (Fernández-Berrocal, et al., 2011)

Las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, aquellas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, suelen sentirse más satisfechas, más eficaces y capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. (Goleman, 2009)

A continuación, se presentan los modelos de IE más representativos.

2.4.2.1 Modelo De IE Basado En La Habilidad Mental (Ability Based, Mayer Y Salovey, 1997).

Para Salovey y Mayer la IE es una inteligencia genuina, basada en la capacidad de usar las emociones de manera adaptativa para ajustarse al medio y solucionar problemas, en ese sentido, se reconocen cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, estas habilidades se relacionan entre sí de forma secuencial, es decir, es un modelo procesual y circular en la que cada una de las habilidades básicas aporta información a la siguiente para continuar el proceso y dar una solución a la demanda o situación en concreto. (Fernández-Berrocal y Cabello, 2020).

La IE es considerada como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional, que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la vida emocional (Mayer y Salovey, 1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005)

Este modelo fue propuesto por Mayer y Salovey en 1997, se denomina el modelo de las cuatro ramas o de habilidad mental, se encuentra dividido en cuatro ámbitos ordenados jerárquicamente (Mejía, 2012).

Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Hace referencia a la capacidad de percibir las emociones en sí mismo y en los demás, esta habilidad le permite al individuo distinguir entre expresiones emocionales reales o fingidas con relación a la situación vivida, que le permitirá modificar y regular su comportamiento, además el individuo podrá dar respuesta con mayor velocidad con relación a su propio estado emocional y poder expresarlo adecuadamente a los demás (Mayer y Salovey, 1997 citado por Mejía, 2012)

Se conforma de cuatro subhabilidades: habilidad para identificar las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios; habilidades para identificar emociones en otras personas u objetos; habilidad para expresar emociones adecuadamente y la habilidad para

discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesta expresión de sentimientos. Las personas que han desarrollado esta habilidad son capaces de expresar sus sentimientos y leer acertadamente las reacciones emocionales de los demás (Caruso y Salovey, 2004; Mayer y Salovey, 1997, citado por Fragoso-Luzurriaga, 2018)

Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento. Es la capacidad de utilizar las emociones para potenciar y dirigir el pensamiento, la creatividad y la resolución de problemas, es decir, se trata de integrar las emociones a los procesos perceptivos y cognitivos, a partir de lo anterior, el individuo es capaz de generar, sentir, manipular y examinar las emociones con el fin de entenderlas mejor, lo cual puede ayudar a una persona en la toma de las decisiones entre las diferentes posibilidades de la vida del individuo. (Mayer y Salovey, 1997 citado por Mejía, 2012).

Se integra en cuatro subhabilidades: habilidad de priorización y redirección del pensamiento basado en los pensamientos; habilidad de uso de las emociones para facilitar el juicio y la memoria; habilidad de capitalización de variaciones de los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y la habilidad de uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad (Caruso y Salovey, 2004; Mayer y Salovey, 1997, citado por Fragoso-Luzurriaga, 2018)

Comprender y analizar las emociones. Hace referencia a la capacidad de comprender la combinación de diversas emociones y la transición emocional. Es decir, se trata de distinguir entre varias emociones, comprender las relaciones que hay entre ellas, de identificar las consecuencias de las emociones, de comprender las emociones complejas, los estados emocionales contradictorios y la concatenación de las emociones. Implica una actividad anticipatoria y retrospectiva para conocer las causas del estado de ánimo y las consecuencias en las acciones. (Mayer y Salovey, 1997 citado por Mejía, 2012)

Se conforma de cuatro subhabilidades: habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras; habilidad para expresar las emociones en función de relaciones; habilidad para entender las emociones complejas y la habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones. Las personas que cuentan con esta habilidad son capaces de hacer conjeturas acerca del pensamiento de los demás, entiende las emociones de las demás personas, son capaces de discernir entre emociones básicas como complejas. (Caruso y Salovey, 2004; Mayer y Salovey, 1997, citado por Fragoso-Luzurriaga, 2018)

Regulación reflexiva de las emociones en el promover el crecimiento emocional e intelectual. Es la habilidad más difícil de la IE, consiste en gestionar las emociones propias y

la de los demás. Hace referencia a la capacidad de comportarse adecuada y eficazmente ante las situaciones estresantes de la vida cotidiana, moderando las emociones negativas y valorando las positivas, con el fin de lograr una adecuada adaptación (Mayer y Salovey, 1997 citado por Mejía, 2012)

Se integra en cuatro subhabilidades: habilidad de apertura de sentimientos; habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción, dependiendo de su información o utilidad; habilidad para monitorear reflexivamente las emociones propias y de otras personas y la habilidad de manejar el nivel intra e interpersonal de las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlos o exagerarlos al momento de expresarlos. Las personas son capaces de calmarse o permanecer en determinado estado de humor, animar y ayudar a otras personas a manejar sus estados de ánimo (Caruso y Salovey, 2004; Mayer y Salovey, 1997, citado por Fragoso-Luzurriaga, 2018)

2.4.2.2 Modelo de las competencias emocionales de Goleman (Mixed model).

Goleman define la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. De igual manera, afirma que la IE es mucho más importante que el CI debido a que las actitudes emocionales son una metahabilidad que determina el nivel de adaptación del individuo a las diversas situaciones. La IE es una serie de características clave para resolver con éxito problemas cotidianos a través de elementos como la automotivación, la empatía, la autoestima, la regulación de las emociones, las habilidades sociales, entre otras (Fragoso-Luzuriaga, 2018).

Actualmente, el modelo propuesto por Goleman se divide en cuatro etapas, que se describen a continuación:

Conocimiento personal. Es la capacidad para atender señales internas, escuchar la intuición y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guía.

Autorregulación. Es la capacidad para manejar su mundo interno para beneficio propio y el de los otros. Está compuesta por cuatro elementos: el primer elemento es el autocontrol emocional, es la habilidad para manejar y canalizar las emociones e impulsos negativos. El segundo elemento es la orientación a los resultados, es la capacidad para sobrellevar las ambigüedades de la vida cotidiana y hacer ajustes para manejar los cambios y el cuarto elemento es el optimismo, que se caracteriza por mantener una visión positiva a pesar de los golpes emocionales, apreciar las oportunidades y visualizar un futuro mejor.

Social. Esta capacidad es muy importante desarrollarla y poseerla, debido a que garantiza el éxito en las relaciones sociales. Se conforma de dos componentes, el primero es la empatía, que se caracteriza por el reconocimiento de las señales emocionales de las personas,

entenderlas y colocarse en su lugar; el segundo componente es la conciencia organizacional que permite que el individuo reconozca las relaciones de poder y utilizar las reglas y valores para el beneficio propio y de los demás.

Regulación de las relaciones interpersonales. Esta competencia se enfoca hacía el poder de persuasión e influencia sobre el otro. Se integran cuatro elementos: el primero se relaciona con la inspiración para el liderazgo que permite crear impacto en las personas con el fin de alcanzar un objetivo. El segundo componente es la influencia, como la capacidad para conducir a la gente que le rodea, habilidad para escuchar y transmitir deseos y opiniones. El tercer componente es el manejo de conflictos, cuya habilidad se caracteriza por analizar un problema y llegar a acuerdos, y el cuarto componente es el trabajo en equipo y la colaboración, gracias a esta habilidad es posible que se generen atmósferas de trabajo amigables, que repercute en una mayor cooperación y la transmisión de entusiasmo.

2.4.2.3 Modelo de la inteligencia emocional social de Bar-On.

Bar-On toma como punto de partida el concepto planteado por Salovey y Mayer. Bar-On define a la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades no cognitivas, sino como las competencias aprendidas que influyen en la calidad de los individuos para enfrentar eficazmente las demandas y presiones del ambiente. (Bar-On, 1997, citado por Di Caro y D"Amico, 2008, citado por Mejia, 2012).

El modelo propuesto por Bar-On introduce el termino Cociente Emocional, en el cual sustenta la importancia de la combinación de la inteligencia emocional y la cognitiva, es decir, estos dos aspectos que influyen en cómo se relaciona el individuo con las demás personas y su ambiente.

Los planteamientos de Bar-On han conducido al estudio de la inteligencia emocional en relación a diferentes ámbitos como el escolar, laboral, interacción social, bienestar subjetivo, principalmente en el área de liderazgo y rendimiento laboral (Mejía, 2012)

Bar-On identifica cinco componentes de la inteligencia emocional y social, las cuales se presentan a continuación:

Componente intrapersonal. Evalúa la autoidentificación general del individuo, autoconciencia emocional, asertividad, autorregulación e independencia emocional, autoconciencia y autoevaluación

Componente interpersonal. La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.

Componente manejo de emociones. Capacidad para tolerar presiones y la capacidad de controlar impulsos.

Componente de estado de ánimo. El optimismo, se refiere a la capacidad de ser optimista y de saber disfrutar de la presencia de otros, además de conservar una actitud positiva ante situaciones adversas. Satisfacción: se refiere a la capacidad de estar satisfecho consigo mismo y la propia vida.

Componente de adaptación-ajuste. Se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de pruebas de realidad, flexibilidad y la capacidad para solucionar los problemas. De acuerdo a lo anterior, la educación emocional se constituye en un aspecto realmente importante en el desarrollo del ser humano, debido a que permite una mejor adaptación a las situaciones, la persona se encuentra motivada para alcanzar sus metas, cuenta con mejores herramientas para enfrentar un conflicto, es capaz de colocarse en el lugar de los demás, es más sensible ante el dolor de las personas, tiene una comunicación más eficaz, entre muchas más ventajas que le garantizan una vida más óptima.

Esto permite evidenciar la importancia de la estimulación de la IE desde los primeros años de vida, tanto en el hogar como en la escuela, que permitirá en el estudiante iniciar y mantener mejores relaciones interpersonales, posiblemente, prevenir el conflicto y evitar el acoso entre escolares. En los primeros años es donde se comienza a formar la personalidad, son conscientes de sus propias emociones y la de los demás, por esta razón es necesario que su educación se dé en la etapa escolar, lo que puede llegar a garantizar una mejor vida en su etapa de adulto.

2.4.3 Acoso Escolar

El Bullying o acoso escolar ha sido estudiado con gran rigurosidad en los últimos cuarenta años y se constituye como un problema social con consecuencias en la vida escolar, social, familiar y personal, siendo considerado como una problemática multifactorial. Desde principios de los setenta, en el contexto europeo se han adelantado investigaciones sobre maltrato entre escolares, a este fenómeno inicialmente los Escandinavos lo denominaron mobbing (Heinemman 1972; Olweus, 1973 citado por Ortega, et al., 2001) y como bullying por los británicos (Smith y Sharp, 1994 citado por Ortega, et al., 2001).

Tanto el bullying como el cyberbullying son considerados fenómenos presentes de forma generalizada en los ambientes educativos (Tokuanga, 2010; citado por Herrera, 2016). Se encuentra asociado a diversas problemáticas como el bajo rendimiento escolar, baja autoestima, depresión, ansiedad, suicidio, consumo de sustancias psicoactivas y el desajuste psicológico en general (Turner, et., al 2013; citado por Herrera, 2016).

Entre las variables que se identifican en la aparición del bullying se encuentran las características individuales, escolares y sociales. Las características individuales se relacionan con aspectos físicos, género, edad, tipo de personalidad, rasgos de ansiedad, baja autoestima, dificultad en la empatía, culpabilidad e impulsividad. Entre las variables escolares se reconocen aspectos como la dinámica del centro en cuanto a la organización e ideología, el ambiente escolar, la calidad de la relación docente-estudiantes, la aceptación o rechazo social entre iguales y la afiliación con iguales que presentan comportamientos disruptivos (López, et al., citado por Monelos, 2015)

El acoso escolar o bullying se lo interpreta como la aparición de la violencia interpersonal o la agresividad injustificada, sé es evidente cuando una persona es insultada, agredida físicamente, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros. Si estos comportamientos tienden a repetirse en el tiempo, la víctima se ve en una situación de minusvalía, indefensión psicológica, física y social, dada la disminución de autoestima, ya no se siente segura con el grupo de pares y su capacidad de iniciativa se va perdiendo a medida que pasa el tiempo, la ausencia o escasa ayuda del exterior y la prolongación en el tiempo en esta situación social, afecta los pronósticos del acoso (Ortega, 2000 citado por Ortega, et al., 2001)

Ortega et al., (2001) sostienen que la violencia interpersonal va más allá de los límites naturales que se enmarcan en un posible conflicto, ya que es importante tener claro que las principales características se relacionan con el abuso de poder, la transgresión de las reglas morales y en la nulidad de defensa de los derechos del otro, por lo tanto, deja en un estado de indefensión a la víctima.

De acuerdo a lo anterior, la definición más citada es la expuesta por Dan Olweus (1989) que la define diciendo que un alumno está siendo victimizado o maltratado, él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro u otros. Otros autores han realizado aportes, como el realizado por Ortega, R (1998) al explicar que el maltrato entre iguales se puede mantener gracias al establecimiento y fortalecimiento de la ley del silencio y la ley de dominio-sumisión, las personas implicadas, sea directa o indirectamente tienden a guardar silencio de lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir y por tanto las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro a ser sumiso al abuso (Del Rey y Ortega, 2007) Además de estos aportes, otros autores han relacionado al bullying con el abuso sistemático de poder de uno sobre otro (Smith y Sharp, 1994 citado por Del Rey y Ortega 2007)

2.4.3.1 Tipos de acoso escolar.

De acuerdo a Avilés (2006) citado por Monelos, (2015) toma la clasificación del Defensor del Pueblo de España y establece una serie de criterios para la clasificación de las conductas cuando suceden bajo las condiciones de bullying y destaca lo siguiente:

- La gravedad de las acciones que enmarcan el bullying
- El grado de visibilidad y explicitación en la dirección y autoría de las acciones.
- Puntualiza los componentes predominantes que poseen las distintas acciones.

El Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en España (1999) citado por Monelos (2015) identifica ***el maltrato físico*** en el que se distinguen comportamientos como las amenazas con armas (maltrato físico directo) y golpes (maltrato físico directo), esconder cosas (maltrato físico indirecto) y golpes (maltrato físico indirecto), robar cosas (maltrato físico indirecto)

El maltrato verbal que comprende: insultar (maltrato físico indirecto), poner sobrenombres (maltrato verbal directo), hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto), exclusión social (ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad y atacar la red social de la víctima.

Por último, introdujo ***el mixto*** (físico y verbal) que abarca desde la amenaza con el fin de intimidar, hasta obligar hacer cosas con amenazas (chantaje) a acosar sexualmente.

Además de la anterior clasificación se reconocen las siguientes formas de intimidación.

Psicológico. Es el más difícil de detectar, pero es el más dañino para la víctima, puesto en que la forma como se manifiesta a través de amenazas, intimidación, chantaje o manipulación, provoca un estado de indefensión, miedo e inseguridad constante que puede llegar a afectar a su autoestima (Coller y Carme, 2002; Díaz-Aguado, 2004; citado por Melchor, 2017)

Aislamiento social. Consiste en no hacer partícipe a la víctima de las actividades que realizan el resto de compañeros, ya sea en el recreo o en clase. Es decir, el fin de este tipo de bullying es marginar y excluir a la víctima, el agresor también puede presionar a los demás compañeros para que no se relacionen con la víctima (Coller y Carme, 2002; Díaz-Aguado, 2004; citado por Melchor, 2017)

Se observan otras formas emergentes de acoso como el ciberbullying que consiste en utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente internet y el móvil, para ejercer acoso a otros compañeros (Garaigordobil, 2011 citado por Monelos, 2015)

Smith et al., (2008) citado por Monelos, (2015) afirma que el ciberbullying es una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente, utilizando dispositivos electrónicos, sobre la víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Las vías

utilizadas para acosar cibernéticamente son variadas: mensajes de texto (SMS de móvil), acoso telefónico (como las llamadas anónimas al móvil) grabaciones de agresiones físicas o vejaciones que son difundidas vía móvil o internet, acoso mediante la utilización de fotografías y vídeos que se difunden vía móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, redes sociales, páginas web, entre otras.

2.4.3.2 Actores involucrados en el acoso escolar.

En las primeras investigaciones, la dinámica social del acoso escolar era muy simple, ya que se reconocían dos roles, por una parte, se encontraban las personas que padecían el acoso, denominadas como víctimas y, por otro lado, los que realizaban los actos de agresión o intimidación hacia las víctimas, denominados agresores (Ortega y Mora-Merchán, 2000, citado por Del Rey y Ortega, 2007)

Sin embargo, las diferentes investigaciones han demostrado los diferentes perfiles que se pueden adoptar en una situación de acoso escolar. En el caso de la víctima, se puede distinguir dos tipos: por una parte, las víctimas clásicas, que son victimizadas sin previa provocación y las víctimas proactivas, que en realidad provocan su victimización (Pikas, 1989 citado por Del Rey y Ortega, 2007)

Además de lo anterior, autores como Salmivalli et al., (1996 citado por Ortega y Monks, 2006) han identificado la participación de seis tipos de roles implicados en el maltrato entre escolares:

- Agresor: quien realiza la agresión.
- Reforzador del agresor: quien estimula la agresión
- Ayudante del agresor: apoya al agresor
- Defensor de la víctima: ayuda a la víctima a salir de la victimización
- Ajeno: no participa de ningún modo en la dinámica.
- Víctima: quien padece la agresión

De acuerdo a lo anterior, además de los roles de víctima y agresor se puede observar que hay alumnos que asumen un papel activo y otros asumen un rol de espectador, sea activo o pasivo. El rol de espectador juega un papel importante, ya que, en ocasiones, esté conoce los detalles, lo tolera, pero no hace nada al respecto.

Además de esta clasificación, Ortega y Mora-Merchán (2000) reconocen el rol de agresor victimizado que desempeña, al igual que los anteriores roles, un papel importante en esta dinámica (Del Rey, 2007).

En la gráfica se identifican los roles implicados en la violencia entre escolares, explicadas desde la ley de dominio-sumisión y la ley del silencio. La primera une de forma

maquiavélica y perversa al agresor y su víctima y el segundo, perpetua el siniestro juego de roles en el interior de un grupo, donde los compañeros no siempre están dispuestos a ayudar a la víctima, enfrentándose con el agresor, que ahonda su vulnerabilidad y aumentaría su impunidad (Del Rey y Ortega, 2007), su dinámica se explica a continuación:

Figura 1

Roles presentes en el acoso escolar

Fuente: Del Rey, (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla

Algunos autores se han situado en investigar el rol de víctima, reconociendo que existen diversas formas de expresión (Ortega, 1998; Fernández, 1998; Fernández y Andrés, 2002; Avilés, 2006, citados por Górriz, 2009). Entre las variables de víctima se reconoces las siguientes:

Víctima pasiva o sumisa. Se trata del tipo de víctima más común, se caracteriza por la falta de respuesta y la aceptación de los ataques del agresor. Esta situación le permite al agresor mantener a la víctima bajo su dominio, ya que la víctima interpreta que ella es el problema y que se lo merece. Sus rasgos de personalidad se relacionan con la timidez, baja autoestima, con poca asertividad y escasas amistades, suelen ser físicamente débiles y tienden a la depresión

Víctima activa. Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que la víctima sumisa, sus rasgos de ansiedad y agresivos son molestos para el grupo. Se caracterizan por tener poca tolerancia a la frustración, agresividad, problemas de concentración e incluso hiperactividad.

Víctima reactiva y agresiva. Se caracteriza por su respuesta agresiva a los ataques, esta respuesta en ocasiones es socialmente aceptada, ya que se basa en "sí me atacas, yo te ataco". Se dejan provocar con facilidad y a su vez provocan a sus compañeros. Este tipo de víctimas, además de ser víctimas, también son agresoras.

Víctimas seguras de sí mismas. Son aquellos estudiantes con éxito y brillantes escolarmente, con una muy buena capacidad cognitiva o con alguna capacidad que incomoda al resto del grupo. El acoso vendría provocado por un acontecimiento puntual, como, por

ejemplo, la ridiculización en público, la atención excesiva de un adulto, que, si no es bien gestionada por un adulto o por ellos mismos, puede convertirse en un proceso de victimización.

Otro aspecto a tener en cuenta, es el rol del espectador o testigos, son aquellos individuos, que pueden ser los compañeros del curso o adultos como los docentes o administrativos que contemplan el maltrato sin hacer nada para evitarlo o restándole importancia a lo sucedido (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2000, citado por Górriz, 2009).

Avilés (2006) distingue tres tipos de testigos: El testigo indiferente, se trata de aquellos a los que no les importa lo que pasa y no hacen nada por evitar la situación de maltrato. El testigo culpabilizado, son aquellos que tienen miedo, temor y culpabilidad. El temor que sienten es hacia el agresor, creen que podrían convertirse en la próxima víctima de éste, por lo que aún, considerando inadecuada la conducta en sí misma, evitan actuar para defender a la víctima o atajar el problema (Avilés, 2016; citado por Melchor, 2017). Y el testigo amoral. En el mismo sentido Avilés y Elices (2003) plantean una división del grupo de espectadores en animadores del agresor y defensores de la víctima (Górriz, 2009)

Causas del acoso escolar.

Las causas o factores asociados al acoso se encuentran relacionados con aspectos personales, familiares y escolares. En lo personal, se suele presentar que el acosador se siente superior e incluso al contar con el apoyo de algunos espectadores, su comportamiento se ve reforzado. En lo familiar, se asocia a la falta de uno de los padres o al tener un padre que tenga un comportamiento agresivo y violento hacia él o algún miembro de su familia, de igual manera se lo relaciona con tensiones matrimoniales, problemas socio económicos o a la mala organización en el hogar, como lo manifiesta Teruel (2007) el acoso escolar en un niño puede deberse a los estilos de crianza de los padres, al ser autoritarios y violentos, generando en el niño poca capacidad para tomar decisiones, baja creatividad y poca tolerancia a la frustración, así el niño puede llegar a ser rebelde y víctima. Sucede lo contrario cuando en el hogar, el estilo de crianza es demasiado permisivo, ya que los niños tienen establecidas reglas claras, por lo tanto, el niño carece de habilidades sociales y se vuelve propenso a ser agresor (Enríquez y Garzón, 2015)

Otro aspecto ligado al acoso escolar es la influencia de los medios de comunicación, ya que los niños observan programas de televisión con contenido violentos y lo reproducen en la escuela, asumiendo que dicho comportamiento es aceptable socialmente, por lo tanto, tienden a repetirlo en el contexto educativo (Enríquez y Garzón, 2015)

En cuanto a las características de la escuela, la violencia entre pares se relaciona con la forma en la cual los diferentes actores de la institución interactúan para con los estudiantes, la falta de supervisión y control de las relaciones (Enríquez y Garzón, 2015)

2.4.3.3 Consecuencias del acoso escolar.

Según Cava, et., al (2010) reconocen que el acoso escolar genera consecuencias severas en quien la sufre, relacionadas principalmente con el descenso y la pérdida de la autoestima, estados de ansiedad y depresión que dificultan la integración con el medio escolar y provoca en la víctima algún tipo de desventaja y una sensación de indefensión. Gairin, et., al (2013) relacionan estas consecuencias con la falta de denuncias, miedo y vergüenza. En general, se puede establecer que el acoso provoca en los participantes baja autoestima, depresión, ansiedad, fobia escolar, fracaso escolar, intentos de suicidio y en el peor de los casos, suicidio (Enríquez y Garzón, 2015). En muchas ocasiones, las víctimas desarrollan problemas psicosomáticos como cefaleas, dolores abdominales, espalda, cuello, problemas para dormir, enuresis y pérdida del apetito (Musalem y Castro, 2014).

Al agresor por su parte, se le dificulta la convivencia con los demás, actúa de forma impulsiva, violenta y autoritaria, relacionada con actividades criminales (Enríquez y Garzón, 2015). Adicionalmente, disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, se identifican con un estilo violento y abusivo, lo que le impide que establezca relaciones armónicas. Suele presentar dificultades académicas, abuso de sustancias psicoactivas, criminalidad y problemas de salud mental (Musalem y Castro, 2014)

En los espectadores, suele producirse problemas relacionados a sentir miedo al suponer en que será la siguiente víctima y por ello se reduce la empatía, la sensibilidad y solidaridad por lo que le ocurre a la otra persona, que ocasiona el recrudecimiento del acoso escolar (Musalem y Castro, 2014).

2.4.4 Rendimiento Escolar

Lamas, (2015) Sostiene que el rendimiento académico presenta una gran complejidad, partiendo desde su conceptualización. En ocasiones, se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, sin embargo, estos términos resultan ser sinónimos y no existen diferencias significativas entre estos. Además, se ha determinado que el uso del término rendimiento escolar se usa en las poblaciones educativas de la básica primaria y bachillerato y rendimiento académico en poblaciones universitarias.

El rendimiento escolar se define como el producto de asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional. En ese sentido, el rendimiento escolar se encuentra directamente relacionado con los resultados

cuantitativos obtenidos por los estudiantes, tras la realización de diferentes actividades y evaluaciones en una asignatura, que denota la apropiación del conocimiento como tal. (Figueroa, 2004; citado por Suárez, Suárez, y Pérez, 2017)

Sin embargo, en el rendimiento académico o escolar intervienen varios factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, la relación profesor - estudiante, entre otros (Marti, 2003; citado por Lamas, 2015)

En la actualidad, la calificación numérica no es un indicador de éxito o buen desempeño escolar, ya que se tienen en cuenta factores sociales, emocionales y afectivos, que tienen un papel importante en el desarrollo de competencias académicas y sociales. (García, et al., 2012; citado por Valenzuela y Portillo, 2018)

El rendimiento escolar se asocia principalmente a la eficacia, eficiencia y calidad educativa que los estudiantes van adquiriendo en las instituciones, el cual no solamente depende de factores intelectuales, sino que además pueden estar influidos por factores externos e internos del estudiante. Aún no se ha logrado un consenso sobre los factores y sus efectos en el desempeño de cada estudiante. Sin embargo, se puede identificar algunos aspectos como las expectativas de la familia, la metodología, el interés y motivación juegan un papel muy importante en el desempeño de los estudiantes. (Navarro, 2003)

2.4.4.1 Factores asociados al rendimiento escolar.

El rendimiento académico se constituye en uno de los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje del estudiante, el cual se encuentra asociado a varios factores biopsicosociales del estudiante (Benítez, Giménez y Osicka, 2000; citado por Suárez, et., al. 2017)

El rendimiento académico por ser multicausal, puede ser explicado desde diferentes factores, entre ellos se reconocen componentes internos y externos al individuo, siendo de orden social, cognitivo y emocional. De acuerdo a Garbanzo, (2007) se identifican los siguientes factores.

2.4.4.2 Determinantes personales.

En este grupo se incluyen factores personales de carácter subjetivo, social e institucional.

Competencia cognitiva. Se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción y sus habilidades intelectuales. En gran medida se encuentra mediada por la influencia ejercida por el entorno familiar, e incide en aspectos como la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas y motivación.

En este grupo, se encuentra la motivación académica intrínseca, la orientación motivacional, juega un papel importante ya que es a partir de la motivación que el estudiante dirige su comportamiento hacía el logro de sus objetivos, dándose ánimos cada día. La dedicación hace que el estudiante experimente entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por lo que hace. El estudiante encuentra gratificante su dedicación, desarrolla la capacidad de compromiso y concentración académica (Garbanzo, 2007)

Motivación extrínseca. Se relaciona a aquellos factores externos al estudiante, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación. Entre los elementos externos se encuentran: el tipo de escuela, los servicios que ofrece la institución, el compañerismo, el ambiente académico, la formación del docente, condiciones económicas, entre otras (Garbanzo, 2007)

Atribuciones causales. Se refiere a la percepción del individuo sobre el desarrollo de la inteligencia y, en consecuencia, de los resultados académicos, en ese sentido, si los resultados académicos son consecuencia del nivel de esfuerzo del estudiante, de su capacidad, del apoyo recibido o un asunto de suerte (Garbanzo, 2007)

Percepciones de control. Es el grado de control que el estudiante ejerce sobre su desempeño académico y pueden ser cognitivas, sociales y físicas. De acuerdo a Casanova, (2002) citado por Garbanzo, (2007) se establecen tres fuentes de control:

- Interno: cuando el resultado depende del propio estudiante y tiene fuerte relación con la motivación hacia las tareas académicas.
- Control con los otros: cuando el resultado depende de otras personas que ejercen control sobre los resultados que espera el estudiante.
- Desconocido: cuando no se tiene idea de quien depende el resultado.

Condiciones cognitivas. Son estrategias de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización y elaboración de los diferentes aprendizajes. La orientación motivacional da pie a la adopción de metas, que determinan en gran medida las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza y repercute en su rendimiento académico. El uso de mapas mentales, mapas conceptuales, hábitos de estudio, horas de estudio, prácticas académicas, son algunas estrategias de aprendizaje utilizados por los estudiantes. (Garbanzo, 2007)

Autoconcepto académico. Se encuentra relacionado con la motivación y sus resultados académicos. Se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma. La capacidad percibida por parte del estudiante, el rendimiento académico

previo y creer que la inteligencia se desarrolla a partir del esfuerzo académico y contribuye a mejorar el autoconcepto académico positivo (Garbanzo, 2007).

Autoeficacia percibida. El estudiante carece de motivación intrínseca, se asocia a estados de agotamiento, desinterés y falta de proyección con sus estudios (Garbanzo, 2007)

Bienestar psicológico. Oliver (2000) citado por Garbanzo, (2007) señala una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Se ha encontrado que cuanto mayor rendimiento académico haya habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro y esté incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa. (Garbanzo, 2007)

Asistencia a clases. Se refiere a la presencia del estudiante en las lecciones, cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influyen en el rendimiento académico (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000; citado por Garbanzo, 2007)

Inteligencia. La inteligencia es un buen predictor de los buenos resultados académicos, que sobresale en el rendimiento académico, lo cual produce una relación significativa entre inteligencia y rendimiento académico. Las aptitudes son variables que se asocian a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante (Catejon y Pérez, 1998; citado por Garbanzo, 2007)

2.4.4.2 Determinantes sociales.

Son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante y se pueden producir entre variables personales e institucionales.

Diferencias sociales. Las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos, factores como la pobreza y la falta de apoyo social se encuentran relacionados con el fracaso académico.

Entorno familiar. Ocupa un lugar importante, se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. Se asocia la convivencia familiar democrática con un mejor desempeño académico, que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico. Un ambiente familiar que estimule el placer por las tareas académicas, la curiosidad por el saber, la persistencia hacia el logro, se relaciona con buenos resultados académicos (Pelegrina, Linares y Casanova, 2001; citado por Garbanzo, 2007)

Contexto socioeconómico. Numerosos estudios han podido establecer correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causales económicas el éxito o fracaso académico (Seibold, 2003; citado por Garbanzo, 2007)

Variables demográficas. Condiciones como la zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante, son factores que se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa.

2.4.4.3 Determinantes institucionales.

Son componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, tales como metodologías de los docentes, horarios de las asignaturas, cantidad de estudiantes por profesor, dificultad de las distintas materias y se relacionan con las normas, requisitos entre materias, entre otras.

Complejidad de estudios. Se refiere a la dificultad de algunas materias, lo cual influye en el rendimiento académico.

Condiciones institucionales. El rendimiento se puede ver afectado por las condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios, formación del profesorado, entre otras.

Ambientes estudiantiles. Un ambiente marcado por la excesiva competitividad con los compañeros puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico. Se destaca la solidaridad, el compañerismo y el apoyo social como importantes elementos que inciden positivamente.

Relación estudiante-profesor. Las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y sus compañeros con factores importantes que intervienen en los resultados académicos (Garbanzo, 2007)

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Enfoque Metodológico

El enfoque o paradigma que se utiliza en la presente investigación es de tipo cuantitativo, el cual se caracteriza porque usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento o probar teorías (Hernández, Fernández, Baptista. 2016). El enfoque cuantitativo se caracteriza por describir, explicar y predecir los fenómenos de manera objetiva, evitando sesgos en la manipulación de variables. Plantea un problema de estudio delimitado y concreto, somete a prueba las hipótesis mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados; genera y prueba teorías. Dentro de la investigación cuantitativa se aplica la lógica deductiva.

3.2 Tipo de Estudio

El tipo de estudio es empírico-analítico de corte explicativo, transversal ex-post-facto retrospectivo, un solo grupo con múltiples medidas (Montero y León, 2007). El procedimiento para el abordaje de este diseño consiste en determinar cómo una o un grupo de variables independientes afecta a una o varias variables dependientes que pertenecen a una población o comunidad y así proporcionar una posible explicación de cómo se presenta un fenómeno objeto de estudio (Hernández, et., al 2016).

3.3 Diseño

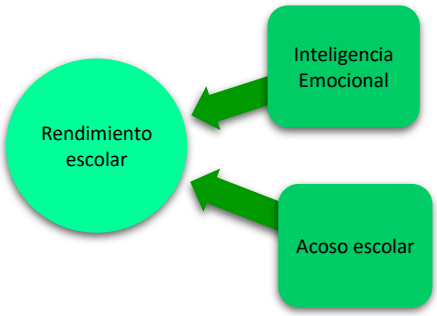
El tipo de diseño que se utiliza en la presente investigación es de corte explicativo. La finalidad de este diseño es indagar la influencia de una o más variables independientes sobre otra dependiente en una población. En un estudio explicativo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información y se prueba las influencias siendo útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno o suceso desde predicciones probabilísticas (Hernández, et., al 2016).

De igual manera, la presente investigación es de tipo no experimental que se caracteriza por la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo sobre las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentes no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes (Kerlinger y Lee, 2002; citado por Hernández, et., al. 2016).

Para efectos del presente estudio se tiene en cuenta que es de tipo transaccional, lo que quiere decir que la investigación recopila datos en un momento único (Hernández, et., al. 2016).

Figura 2

Modelo Explicativo del rendimiento escolar a partir de la influencia del acoso escolar y la inteligencia emocional



Fuente: Está investigación.

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Son los cuestionarios auto administrados, también denominados escalas tipo Likert para datos ordinales propios de las ciencias sociales, humanas y de la educación.

Para medir el acoso escolar se utilizará la prueba EBIPQ European Bullying Intervention Proyect Questionnaire elaborada por Brighi et al., en el 2012, se realiza de forma autoaplicada, está compuesta por 14 ítems, 7 que describen aspectos relacionados con la victimización y 7 en correspondencia con la agresión. Para ambas dimensiones los ítems hacen referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras groseras, excluir o difundir rumores. Todos los ítems tienen un diseño likert, con una puntuación entre 0 y 4, donde 0 significa nunca y 4 siempre, referido a un intervalo de tiempo de los últimos dos meses. (Ortega-Ruiz, 2016).

En cuanto al instrumento para identificar inteligencia emocional se utilizará la versión española adaptada por el grupo de Málaga encabezada por Fernández-Berrocal y Extramera, (2005) titulada TMMS-24, el objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalué el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de su experiencia emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, citado por Extramera, et., al. 2004.). Consiste en una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales de las destrezas con las que los individuos son conscientes de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas (Extramera, et., al. 2004.)

Este autoinforme contiene tres dimensiones: Atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

El Ministerio de Educación de Colombia MEN, (2009) en el decreto 1290 de 2009 reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En el artículo 5 estipula la Escala de valoración Nacional, en el que cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación.

Con el fin de evitar dificultades para los estudiantes que deben cambiar de institución, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional, así: Desempeño superior (4.6 - 5.0); desempeño alto (4.0 – 4.59); desempeño básico (3.0 – 3.59); desempeño bajo (<2.9). Para evaluar este constructo, se utilizarán los reportes individuales y cuantitativos reportados por los docentes en la plataforma SAPRED, destinada por la Secretaría de Educación Departamental de Nariño para la evaluación de los estudiantes.

3.5 Población

La población objeto de estudio son niños y adolescentes, que se encuentran cursando los grados tercero, cuarto, octavo y noveno matriculados para el año lectivo 2021 en las instituciones Juan Ignacio Ortiz y Chapiurco del municipio de San José de Albán y de la I.E Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas del municipio de San Lorenzo.

Para la presente investigación, se tiene en cuenta dos grupos de edades, el primero es de los niños y niñas de entre 8 y 10 años y el segundo grupo es de los adolescentes cuyas edades se encuentran entre 13 y 15 años. Se selecciona esta población teniendo en cuenta los reportes de coordinación de convivencia, en donde se evidencia que los mayores brotes de agresiones verbales, físicas y psicológicas se presentan con mayor recurrencia en dichos grados, lo cual afecta las relaciones entre pares y la sana convivencia.

El muestreo que se utilizó en la presente investigación es de tipo “censo” el cual consiste en contar o enumerar por completo los individuos que componen una población o comunidad.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para demostrar la distribución de los participantes en las diferentes variables sociodemográficas que se tuvieron en cuenta, se presenta las siguientes tablas.

Tabla 1

Distribución según edad

Edad		
Edad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
8	32	7,9%
9	56	13,9%
12	187	46,4%
13	128	31,8%
Total	**403**	**100,0%**

Fuente: esta investigación

Se encontró que 187 personas de la muestra, equivalentes al 46,4% tienen 12 años siendo la mayor parte de los participantes; 128 personas tienen 13 años, equivalentes al 31,8% de la muestra; 56 personas tienen 9 años, equivalentes al 13,9% de la muestra y solamente 32 personas tienen 8 años, equivalentes al 7,9% siendo esta la menor parte de los participantes.

Tabla 2

Distribución según el sexo

Sexo		
Sexo	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Femenino	199	49,4%
Masculino	204	50,6%
Total	**403**	**100,0%**

Fuente: esta investigación

En cuanto al sexo, se encontró que 204 personas pertenecían al sexo masculino, siendo la mayor parte, representando al 50,6% de la muestra y por otro lado de encontró que 199 personas pertenecían al sexo femenino, representando al 49,4% de la muestra.

Tabla 3

Distribución según la institución

Institución Educativa		
Institución	**Frecuencia**	**Porcentaje**
I.E Juan Ignacio Ortiz	281	69,7%
I.E Chapiurco	37	9,2%
I.E Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas	85	21,1%
Total	**403**	**100,0%**

Fuente: esta investigación

Se encontró que 281 personas pertenecen a la Institución Educativa Juan Ignacio Ortiz, representando al 69,7%; 85 personas pertenecen a la Institución Educativa Sagrado Corazón

de Jesús Bethlemitas, equivalentes al 21,1% y solamente 37 personas pertenecen a la Institución Educativa Chapiurco, equivalentes al 9.2% de la muestra.

Tabla 4

Distribución según el grado

Grado		
Grado	**Frecuencia**	**Porcentaje**
3	32	7,9%
4	56	13,9%
8	187	46,4%
9	128	31,8%
Total	**403**	**100,0%**

Fuente: esta investigación

Se encontró que 187 participantes, equivalentes al 46,4% pertenecen al grado octavo; 128 participantes, equivalentes al 31,8% pertenecen al grado noveno; 56 participantes, equivalentes al 13,9% pertenecen al grado cuarto y solamente 32 participantes, equivalentes al 7,9% pertenecen al grado tercero.

Tabla 5

Distribución según promedio escolar

Promedio escolar		
Promedio	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	13	3,2%
Básico	79	19,6%
Alto	187	46,4%
Superior	124	30,8%
Total	**403**	**100,0%**

Fuente: esta investigación

En cuanto al promedio escolar se encontró que, de los 403 participantes, 187 se encuentran en promedio alto, equivalentes al 46,4%; 124 se encuentran en promedio superior, equivalentes al 30,8%; 79 se encuentran en promedio básico, equivalentes al 19,6% y solamente 13 se encuentran en promedio bajo, equivalentes al 13% de la muestra.

4.1 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

4.1.1 Escala Para La Evaluación De La Expresión, Manejo Y Reconocimiento De Emociones.

En cuanto al instrumento denominado Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, se encontró en todos sus ítems los siguientes resultados en cuanto a porcentaje de respuestas (ver anexo)

Tabla 6

Porcentaje de respuestas según los ítems de la Escala TMMS-24

Ítem	Niveles					Promedio
	Nada de acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	
1	11,9%	29,5%	19,1%	11,9%	27,5%	3.14
2	16.9%	27.5%	16.4%	16.4%	22.8%	3.01
3	15.6%	35.0%	16.6%	9.9%	22.8%	2.89
4	11.2%	23.1%	16.1%	15.9%	33.7%	3.38
5	46.7%	24.3%	10.9%	6.2%	11.9%	2.12
6	22.3%	32.3%	14.4%	12.4%	18.6%	2.73
7	25.8%	25.6%	16.6%	11.7%	20.3%	2.75
8	16.1%	28.3%	18.4%	13.6%	23.6%	3.0
9	22.3%	22.3%	17.9%	14.1%	23.3%	2.9
10	24.6%	31.3%	14.1%	13.9%	16.1%	2.66
11	14.1%	27.3%	20.1%	17.6%	20.8%	3.04
12	19.1%	29.5%	14.1%	11.9%	25.3%	2.95
13	13.6%	28.5%	18.4%	17.6%	21.8%	3.05
14	24.3%	28.5%	15.1%	12.4%	19.6%	2.74
15	22.3%	30.5%	17.4%	12.7%	17.1%	2.72
16	13.6%	32%	19.6%	12.2%	22.6%	2.98
17	21.1%	20.6%	13.6%	16.4%	28.3%	3.10
18	20.1%	16.1%	17.4%	15.4%	31.0%	3.21
19	21.1%	23.1%	14.6%	15.1%	26.1%	3.02
20	10.4%	24.6%	17.1%	13.9%	34%	3.36
21	20.8%	19.6%	16.9%	14.1%	28.5%	3.10
22	12.9%	23.3%	14.4%	16.6%	32.8%	3.3
23	7.4%	15.9%	19.9%	11.2%	45.7%	3.72
24	11.9%	16.1%	21.3%	15.4%	35.2%	3.46

Fuente: esta investigación

En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**se observa que el promedio de la respuesta en cada ítem oscila alrededor de tres; en general, indica una adecuada expresión, manejo y reconocimiento de emociones. El promedio más bajo es en el ítem cinco (M=2.12), que corresponde a "dejo que mis pensamientos afecten mis sentimientos". El más alto es el ítem 23 (M=3.72), refiere "tengo mucha energía cuando me siento feliz".

La escala TMMS-24 está compuesta por tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Respecto al nivel de desempeño en cada una de ellas se encontraron los siguientes resultados.

Tabla 7

Nivel de desempeño en la dimensión atención a los sentimientos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Debe mejorar su atención: presta poca atención.	208	51.6%
Adecuada atención	156	38.7%

Debe mejorar su atención: presta demasiada atención.	39	9.7%
Total	403	100%

Fuente: esta investigación

En la Tabla 7 se observa que más de la mitad (51.6%) presta poca atención a los sentimientos. Mientras que el 38.7% refiere una adecuada atención a ellos. De otro lado, respecto a la comparación por grado y sexo se encontró lo siguiente:

Tabla 8

Comparación por sexo en la dimensión atención a los sentimientos

Nivel	**Sexo**	
	Femenino	**Masculino**
Debe mejorar su atención: presta poca atención	97 (24.07%)	111 (27.54%)
Adecuada atención	83 (20.6%)	73 (18.11%)
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	19 (4.71%)	20 (4.96%)
Prueba U de Mann-Whitney	.333	

Fuente: esta investigación

La **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** muestra que el desempeño en la dimensión atención a los sentimientos según la variable sexo es semejante, esto se corrobora con la prueba U de Mann-Whitney, la cual evidencia que no hay diferencias significativas (.333 a nivel de significancia .05).

Tabla 9

Comparación por grado en la dimensión atención a los sentimientos

Nivel	**Grado**			
	Tercero	**Cuarto**	**Octavo**	**Noveno**
Debe mejorar su atención: presta poca atención	10 (31.25%)	25 (44.64%)	99 (52.94%)	74 (57.81%)
Adecuada atención	16 (50%)	25 (44.64%)	75 (40.11%)	40 (31.25%)
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención.	6 (18.75%)	6 (10.71%)	13(6.95%)	14 (10.94%)
Total Casos	32 (100%)	56 (100%)	187 (100%)	128 (100%)
Prueba de Kruskal-Wallis	.026			

Fuente: esta investigación

En la Tabla 9 se puede determinar que hay diferencia significativa al relacionar el desempeño de la dimensión atención a los sentimientos con la variable grado, en donde se

obtienen resultados más favorables, en su orden, para los grados tercero y cuarto, en comparación a octavo y noveno.

Ahora bien, con relación a la dimensión claridad emocional se encontró lo siguiente:

Tabla 10

Nivel de desempeño en la dimensión claridad emocional

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Debe mejorar su claridad emocional.	245	60.8%
Adecuada claridad emocional.	117	29%
Excelente claridad emocional.	41	10.2%
Total	403	100%

Fuente: esta investigación

En la Tabla 10 es posible identificar que en la dimensión claridad emocional, el 60.8% requiere mejorar este tipo de habilidades, en tanto el 29% tiene un adecuado nivel, únicamente el 10.2% se encuentra en desempeño excelente.

Por otra parte, respecto a la comparación por grado y sexo se encontró lo siguiente:

Tabla 11

Comparación por sexo en la dimensión claridad emocional

Nivel	Sexo	
	Femenino	Masculino
Debe mejorar su claridad emocional.	116 (28.78%)	129 (32.01%)
Adecuada claridad emocional.	59 (14.64%)	58 (14.39%)
Excelente claridad emocional.	24 (5.95%)	17 (4.22%)
Prueba U de Mann-Whitney	.237	

Fuente: esta investigación

La Tabla 11 muestra que el desempeño en la dimensión claridad emocional según la variable sexo es semejante, esto se corrobora con la prueba U de Mann-Whitney, la cual evidencia que no hay diferencias significativas (.233 a nivel de significancia .05).

Tabla 12

Comparación por grado en la dimensión claridad emocional

Nivel	Grado			
	Tercero	Cuarto	Octavo	Noveno
Debe mejorar su claridad emocional	10 (31.25%)	32 (58.18%)	123 (65.78%)	80 (62.02%)

Adecuada claridad emocional	11 (34.37%)	17 (30.90%)	53 (28.34%)	36 (27.91%)
Excelente claridad emocional.	11 (34.37%)	6 (10.90%)	11 (5.88%)	13 (10.08%)
Total Casos	32 (100%)	55 (100%)	187 (100%)	129 (100%)
Prueba de Kruskal-Wallis		.000		

Fuente: esta investigación

La **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** indica que hay diferencia significativa al relacionar la dimensión claridad emocional con la variable grado, en donde el nivel de desempeño disminuye conforme avanza el proceso educativo.

En lo que corresponde a la dimensión reparación de emociones se encontró lo siguiente:

Tabla 13

Nivel de desempeño en la dimensión reparación de emociones

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Debe mejorar su reparación de las emociones.	152	37.7
Adecuada reparación de las emociones.	173	42.9
Excelente reparación de las emociones.	78	19.4
Total	403	100%

Fuente: esta investigación

En la Tabla 13 se observa que en la dimensión reparación de emociones, el 37.7% requiere mejorar este tipo de habilidades, en tanto el 42.9% reporta un adecuado nivel y el 19.4% se encuentra en desempeño excelente.

Por otra parte, respecto a la comparación por grado y sexo se encontró lo siguiente:

Tabla 14

Comparación por sexo en la dimensión reparación de emociones

Nivel	Sexo	
	Femenino	Masculino
Debe mejorar su reparación de las emociones	73 (18.11%)	79 (19.61%)
Adecuada reparación de las emociones.	82 (20.35%)	91 (22.58%)
Excelente reparación de las emociones.	44 (10.92%)	34 (8.44%)
Prueba U de Mann-Whitney	.346	

Fuente: esta investigación

La Tabla 14 muestra que el desempeño en la dimensión reparación de emociones según la variable sexo es semejante, esto se corrobora con la prueba U de Mann-Whitney, la cual evidencia que no hay diferencias significativas (.346 a nivel de significancia .05).

Tabla 15

Comparación por grado en la dimensión reparación de emociones

Nivel	Grado			
	Tercero	**Cuarto**	**Octavo**	**Noveno**
Debe mejorar su reparación de las emociones.	9 (28.12%)	19 (34.54%)	77 (41.18%)	47 (36.43%)
Adecuada reparación de las emociones.	10 (31.25%)	23 (41.82%)	74 (39.57%)	66 (51.16%)
Excelente reparación de las emociones.	13 (40.62%)	13 (23.63%)	36 (19.25%)	16 (12.41%)
Total Casos	32 (100%)	55 (100%)	187 (100%)	129 (100%)
Prueba de Kruskal-Wallis	.092			

Fuente: esta investigación

La Tabla 15 refiere que no hay diferencia significativa al relacionar la dimensión reparación de emociones con la variable grado. Además, se aprecian mejores resultados en el nivel reparación de emociones para el grado tercero y disminuyen conforme avanza el proceso educativo.

4.2 EBIPQ European Bullying Intervention Proyect Questionnaire

Respecto al segundo objetivo, que es determinar la prevalencia del acoso escolar en estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 16

Porcentaje de estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar

	Frecuencia	**Porcentaje**
Estudiantes que NO están implicados como víctimas de acoso escolar.	323	80.1%
Estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar.	80	19.9%
Total	403	100%

Fuente: esta investigación

La Tabla 16 refiere que una amplia mayoría (80.1%) de los estudiantes NO están implicados como víctimas de acoso escolar. En tanto el 19.9% refiere ser víctima de algún tipo de agresión de manera sistemática.

Tabla 17

Porcentaje de estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes que NO están implicados como victimarios en situaciones de acoso escolar	379	94%
Estudiantes que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar.	24	6%
Total	403	100%

Fuente: esta investigación

En la Tabla 17 se observa que casi la totalidad de los estudiantes (94%) refiere no estar implicado como victimario en situaciones de acoso escolar, tan solo el 6% acepta el rol de agresor.

Tabla 18

Distribución de Estudiantes por Género que Reportan ser Víctimas de Acoso Escolar

	Femenino	Masculino
Estudiantes que NO están implicados como víctimas de acoso escolar.	160 (39.70%)	163 (40.44%)
Estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar.	39 (9.67%)	41 (10.17%)
U de Mann-Whitney	.900	

Fuente: esta investigación

La Tabla 18 muestra que no hay diferencias significativas relacionadas con el género en la percepción de ser víctima de acoso escolar.

Tabla 19

Distribución de estudiantes por grado que reportan ser víctimas de acoso escolar

	Tercero	Cuarto	Octavo	Noveno
Estudiantes que NO están implicados como víctimas de acoso escolar.	23 (71.87%)	42 (72.36%)	150 (80.21%)	108 (83.72%)
Estudiantes que reportan ser víctimas de acoso escolar.	9 (28.12%)	13 (23.64%)	37 (19.79%)	21 (16.28%)
Total Casos	32 (100%)	55 (100%)	187 (100%)	129 (100%)
Prueba de Kruskal-Wallis	.407			

Fuente: esta investigación

La Tabla 19 muestra que no hay diferencias significativas relacionadas con el grado en la percepción de ser víctimas de acoso escolar.

Tabla 20

Distribución de estudiantes por género que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar

	Femenino	**Masculino**
Estudiantes que NO están implicados como victimarios en situaciones de acoso escolar	188 (44.65%)	191 (47.39%)
Estudiantes que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar.	11 (2.73%)	13 (3.23%)
U de Mann-Whitney	.720	

Fuente: esta investigación

La Tabla 20 muestra que no hay diferencias significativas por género en el rol de agresor.

Tabla 21

Distribución de estudiantes por grado que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar

	Tercero	**Cuarto**	**Octavo**	**Noveno**
Estudiantes que NO están implicados como victimarios en situaciones de acoso escolar	31 (96.87%)	49 (89.09%)	172 (91.97%)	127 (98.44%)
Estudiantes que reportan el rol de agresor en situaciones de acoso escolar.	1 (3.12%)	6 (10.90%)	15 (8.02%)	2 (1.55%)
Total Casos	32 (100%)	55 (100%)	187 (100%)	129 (100%)
Prueba de Kruskal-Wallis	.033			

Fuente: esta investigación

La Tabla 21 muestra las diferencias significativas en el rol de agresor por grado. La menor implicación en situaciones de agresión está en su orden, en el grado noveno y tercero, mientras que la mayor implicación se encuentra en el grado cuarto y octavo.

4.3 Rendimiento académico

En cuanto al tercer objetivo, el cual se refiere a establecer el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo" se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 22

Promedio escolar según el grado

Promedio escolar	Grado			
	Tercero	**Cuarto**	**Octavo**	**Noveno**
Bajo	0 (0%)	1 (1.81%)	4 (2.14%)	8 (6.20%)
Básico	2 (6.25%)	3 (5.45%)	42 (22.46%)	32 (24.81%)
Alto	6 (18.75%)	17 (30.91%)	96 (51.34%)	68 (52.71%)
Superior	24 (75%)	34 (61.82%)	45 (24.06%)	21 (16.28%)
Total casos	32 (100%)	55 (100%)	187 (100%)	129 (100%)
Prueba de Kruskal-Wallis	.000			

Fuente: esta investigación

La Tabla 22 muestra que hay diferencia significativa en el rendimiento académico por grado, de tal manera que se observan mejores resultados cuanto menor es el grado escolar. En ese sentido, el desempeño en el nivel superior decrece conforme avanza el nivel educativo.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

La prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, es escogida porque se tienen más de 50 casos e indica que los datos se comportan de manera NO Normal, sugiriendo el análisis no paramétrico.

Tabla 23

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
Ítems	**Estadístico**	**gl**	**Sig.**
Presto mucha atención a los sentimientos.	,205	403	,000
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	,204	403	,000
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	,243	403	,000
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	,209	403	,000
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	,260	403	,000
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	,242	403	,000
A menudo pienso en mis sentimientos.	,209	403	,000
Presto mucha atención a cómo me siento.	,204	403	,000
Tengo claros mis sentimientos.	,183	403	,000
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	,239	403	,000
Casi siempre sé cómo me siento.	,191	403	,000
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	,225	403	,000
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	,201	403	,000
Siempre puedo decir cómo me siento.	,225	403	,000
A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	,225	403	,000
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	,218	403	,000

Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	,181	403	,000
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	,190	403	,000
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	,192	403	,000
Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	,214	403	,000
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	,180	403	,000
Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	,202	403	,000
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	,282	403	,000
Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	,215	403	,000

Fuente: esta investigación

Correlación de Spearman.

Se utilizó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, entendiendo en su interpretación los valores entre -1 y 1, teniendo en cuenta que el resultado 0, significa la no existencia de correlación o nula, y los signos + y - indican si una correlación es directa o inversa; en lo que respecta al coeficiente de correlación se determina que si se encuentre entre 0 y .199, se hablará de que la correlación es mínima, si se encuentra entre .200 y .499, se hablará de una correlación baja, si varía entre .500 y .699, será una correlación moderada, si está entre valores de .700 y .799 se habla de una buena correlación y finalmente si los resultados varían entre .800 y 1.000, se definirá como una correlación muy buena.

Relaciones de las dimensiones de la Escala Para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones con los roles de Víctima y Agresor.

Respecto a la relación de las dimensiones de la escala TMMS-24 con el rol de víctima se encontró lo siguiente:

Tabla 24

Relación de la Dimensión Atención a los Sentimientos con el Rol de Víctima

		Rol de Víctima
Atención a los Sentimientos	Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	.040
	Sig (bilateral)	.425

Fuente: esta investigación

En la Tabla 24 se evidencia que la correlación entre la atención a los sentimientos y el rol de víctima no es significativa. Por ende, no hay relación entre estas variables.

Tabla 25

Relación de la Dimensión Claridad Emocional con el Rol de Víctima

		Rol de Víctima
Claridad Emocional	Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	.032
		.526

	Sig (bilateral)	

Fuente: esta investigación

En la Tabla 25 se observa que la correlación entre la claridad emocional y el rol de víctima no es significativa. Por lo tanto, no hay relación entre estas dos variables.

Tabla 26

Relación de la Dimensión Reparación de las Emociones con el Rol de Víctima

		Rol de Víctima
Reparación de las Emociones.	Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	-.059
	Sig (bilateral)	.236

Fuente: esta investigación

En la Tabla 26 se evidencia que la correlación entre la reparación de las emociones y el rol de víctima no es significativa. Por lo tanto, no hay relación entre estas dos variables.

Tabla 27

Relación de la Dimensión Atención a los Sentimientos con el Rol de Agresor

		Rol de Agresor
Atención a los sentimientos	Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	.009
	Sig (bilateral)	.860

Fuente: esta investigación

En la Tabla 27 se evidencia que la correlación entre las dimensiones atención a los sentimientos y el rol de agresor no es significativa. Por lo tanto, no hay relación entre estas dos variables.

Tabla 28

Relación de la Dimensión Claridad Emocional con el Rol de Agresor

		Rol de Agresor
Claridad Emocional	Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	.038
	Sig (bilateral)	.446

Fuente: esta investigación

En La Tabla 28 se observa que la correlación entre las dimensiones claridad emocional y el rol de agresor no es significativa. Por lo tanto, no hay relación entre estas dos variables.

Tabla 29

Relación de la Dimensión Reparación de las Emociones con el Rol de Agresor

		Rol de Agresor

Reparación de las Emociones	Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	.042
	Sig (bilateral)	.402

En la Tabla 29 se evidencia que la correlación entre las variables reparación de las emociones y el rol de agresor no es significativa. Por lo tanto, no hay relación entre estas variables.

4.4 Influencia de las Variables Inteligencia Emocional y Roles en Situaciones de Acoso escolar en el rendimiento académico

Para dar respuesta al quinto objetivo que busca identificar la relación entre la IE, acoso escolar y rendimiento académico de los estudiantes que cursan grados tercero y cuarto y los grados octavo y noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo. Se empleó un modelo de regresión lineal múltiple por etapas, el cual arrojó el siguiente resultado.

Tabla 30

Relaciones de Influencia de las Variables de Inteligencia Emocional y Roles en el Acoso escolar en el rendimiento académico

Variable	Error Estándar	Coeficiente Estandarizado Beta	T	Sig.
Constante			20.565	.000
Rol de Víctima	.010	-.107	-2.174	.030
Reparación de las Emociones	.005	.183	3.724	.000

Fuente: esta investigación

El modelo excluye las variables rol de victimario (p=.140), claridad emocional (p=.988) y atención a los sentimientos (p=.063) por considerar que no aportan de manera significativa a la predicción del promedio escolar. De acuerdo con la Tabla 30, la variable más influyente en el rendimiento académico es la reparación de las emociones (β=.183), seguida por ser víctima de acoso escolar (β=-.107).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

A continuación, se realiza el análisis y discusión de los resultados a la luz de la teoría; como punto de partida para ello, se retoma el objetivo general que pretende analizar la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento escolar en estudiantes de grado tercero-cuarto y octavo-noveno de dos instituciones educativas de San José de Albán y una en San Lorenzo. Además, entorno a estas variables también se tuvo en cuenta variables sociodemográficas como sexo y grado académico en el que se encuentra la población objeto de estudio.

Con respecto al primer objetivo específico, esté se centró en caracterizar la inteligencia emocional en estudiantes que cursan grado tercero-cuarto y octavo-noveno; para ello se utilizó la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones TMMS-24 en su versión española, la cual evalúa la inteligencia emocional intrapersonal percibida y a su vez, se encuentra dividida en tres subescalas:

Atención a las emociones: se refiere a la conciencia que se tiene de las propias emociones, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y saber lo que significan. La percepción emocional es la habilidad para identificar los propios sentimientos, esto implica, prestar atención a los estados fisiológicos y cognitivos y reconocer los sentimientos de las personas que están a su alrededor, esto implica que se debe prestar atención a las señales emocionales que pueden darse a través de la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz, la persona debería tener la capacidad para discriminar la transparencia de las emociones (Fernández-Berrocal, Extramera 2005)

Claridad emocional: es la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándolas al pensamiento. Identifica las causas del estado de ánimo y sus posibles consecuencias, además, esta habilidad implica la capacidad de reconocer como se combinan las emociones para dar lugar a la aparición de emociones secundarias (celos, remordimiento) y las transiciones de unos estados emocionales a otros (Fernández-Berrocal, Extramera 2005)

Reparación emocional: se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas, para reflexionar y aprovechar la información, además de lograr una regulación emocional más consciente que influye, no solamente en la parte emocional sino también en la parte intelectual.

De acuerdo a los resultados, se observa que el promedio de respuesta oscila en tres (3), lo que indica, de acuerdo al baremo de la escala, una adecuada expresión, manejo y reconocimiento de las emociones.

En cuanto al desempeño por dimensiones, se observa que tienden a tener poca atención, claridad y reparación de las emociones; en cuanto a la variable sexo (masculino/femenino), no hay diferencia significativa en ninguna de las dimensiones; con respecto al grado académico, se evidenció diferencias en la dimensión de atención de los sentimientos, la cual aumenta en la medida en que avanzan en su proceso académico; ocurre lo contrario en las dimensiones de claridad emocional y reparación de las emociones, ya que se observa que de acuerdo a como avanza en su proceso académico, disminuye su desempeño. El aumento de la atención a los sentimientos a medida que avanza el proceso académico podría indicar que los estudiantes están desarrollando una mayor conciencia de sus emociones y están prestando mayor atención a cómo se sienten, puede indicar una mayor madurez emocional a medida que crecen.

La disminución del desempeño en las dimensiones de claridad y reparación emocional, puede sugerir una disminución de sus habilidades para manejar eficazmente las emociones negativas, en la comprensión y procesamiento de sus emociones a medida que enfrentan desafíos académicos más complejos, esto podría ser una preocupación sobre el bienestar emocional de los estudiantes, la reparación emocional puede llegar a ser un predictor en la capacidad de manejar y recuperarse de las emociones negativas (Muñoz-Prieto, 2017)

Al respecto, en el estudio presentado por Samayoa (2013) se observa que no existen diferencias significativas relacionadas a la variable sexo, siendo similares para ambos casos, sin embargo, en otras investigaciones más recientes como la de Gonzáles, (2019) se encontró que las mujeres tienden a tener un mejor desempeño en las habilidades de percepción y comprensión y se perciben más hábiles en el momento de atender sus emociones y comprenderlas, mientras que los hombres se perciben más hábiles en control de impulsos y la tolerancia del estrés.

Gonzáles, (2019), también identifica que, a mayor grado de escolaridad, mayor inteligencia o desarrollo emocional, situación que no ocurre en la presente investigación en las dimensiones de claridad y reparación de las emociones, donde se observa que el desempeño disminuye conforme avanza el proceso educativo; en ese sentido, la cultura, el contexto, la etapa de desarrollo y la educación pueden ser factores que influyen en este fenómeno; así mismo, situaciones como la pandemia, el mayor contacto con pantallas o dispositivos electrónicos y el acceso a redes sociales, pueden ser variables que lo expliquen.

Es importante tener en cuenta que la aplicación de los instrumentos se realizó en el mes de noviembre del 2021, un año y medio después de haberse anunciado el comienzo de la cuarentena y aislamiento social en nuestro país, debido a la pandemia ocasionada por el Covid-19, que llevó al cierre temporal de las instituciones educativas y obligó al desarrollo de procesos

de enseñanza híbridos para poder continuar con la educación en casa, lo que ocasionó que los niños y adolescentes disminuyeran significativamente la cantidad y calidad de relaciones sociales con sus pares, aumentará el tiempo de exposición a pantallas y aparatos electrónicos, se redujeran los espacios para socializar, cambiaran sus rutinas y disminuyera el juego como factor socializador.

De acuerdo a Izquierdo et al., (2023) la pandemia afectó negativamente en el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional, deterioró la salud mental, empeorando la convivencia escolar, presentándose así, mayores niveles de estrés, incremento de situaciones asociados a trastornos ansiosos y depresivos, dificultades de atención, concentración, memoria, irritabilidad, apatía y dificultades en la expresión y gestión emocional.

En ese sentido, la pandemia, la cuarentena, el aislamiento social, los duelos no elaborados a causa de muertes por el Covid-19, podrían ser factores asociados a la inteligencia emocional, su desarrollo y a que eventualmente su desempeño disminuya a medida a cómo avanza en su proceso educativo.

Esto lleva a reconocer que, dado que la inteligencia emocional oportunamente estimulada, va aumentando gracias, entre otros aspectos, al establecimiento de relaciones interpersonales de calidad y a las experiencias que establece el individuo con sus pares, el haber pasado por una situación adversa como lo fue la pandemia y todas sus implicaciones (aspecto que trastocó la vida en general de las personas), probablemente afectó de forma negativa el proceso de desarrollo de la inteligencia emocional y en general el desempeño en algunas de sus dimensiones, tal y como se puede determinar en la presente investigación.

En cuanto al segundo objetivo específico, el cual buscó determinar la prevalencia del acoso escolar en estudiantes que cursan grados tercero-cuarto y octavo-noveno, se observa que no existen diferencias significativas en las variables de sexo y grado académico, sin embargo, en la variable sexo, se observa que hay una leve diferencia entre hombres y mujeres, es decir, se reconoce que este fenómeno tiende a presentarse más en hombres que en mujeres. En cuanto a grado académico, se observa, que, aunque no hay diferencias significativas en las variables víctima y agresor, aumentan a medida que avanza el grado académico, presentándose el mayor brote en grado octavo, muy en línea con las investigaciones a nivel global sobre este fenómeno.

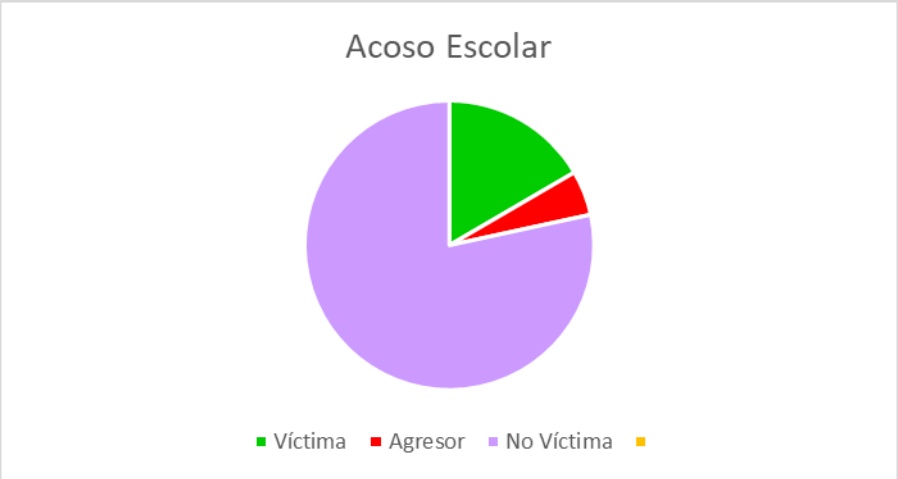
En investigaciones como la realizada por Paez et al., (2020) se evidencia que el 84,2% de la población objeto de estudio han sido testigos de cualquier tipo de violencia, el 33,8% ha sido víctima y el 22,3% ha sido agresor, siendo similar a la reportada en otros estudios; con respecto a sexo, los chicos son los que se ven mayormente involucrados en situaciones de acoso escolar (López y Ordinas, 2012; Rodrigues et al., 2016; Spelage et al., 2003; citado por Herrera

et al., 2016). En ese sentido, se puede inferir que la prevalencia del acoso escolar identificado en el presente estudio es similar al de otros estudios.

En cuanto a los roles, se observa que el 80% se considera como No víctima y el 94% como No victimario, lo que permite predecir que la población objeto de estudio tiende a ser observador directo o indirecto en los diferentes momentos o episodios donde se presenta el fenómeno, aunque tan solo el 6% se reconoce como agresor y el 19,9% como víctima, no se puede negar y ocultar que las tres instituciones educativas se encuentran permeadas por hechos de acoso escolar, que deben ser efectivamente atendidos, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 3

Prevalencia del Acoso Escolar



Fuente: esta investigación

Es oportuno resaltar que el acoso escolar es un fenómeno complejo donde se puede observar la intencionalidad, desequilibrio de poder y una serie de acciones que se repiten en el tiempo, en el que al menos hay dos partes implicadas: agresor y víctima (Ortega et al., 2001); desde esta perspectiva no es oportuno dejar sin atender el problema, pues puede ser fuente de alteraciones en la convivencia, que al final terminan entorpeciendo y afectando el desarrollo de procesos académicos e institucionales.

De acuerdo a Salmivalli et al., (1996 citado por Ortega y Monks, 2006) se ha identificado seis tipos de roles implicados en el maltrato entre escolares, agresor, víctima, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima y ajeno, esta clasificación permite tener una perspectiva más amplia de la problemática en sí, ya que la mayoría de estudios se han centrado en la dualidad agresor – víctima y describen los comportamientos y afectaciones en estos dos actores, sin embargo, es necesario reconocer que el observador juega un papel importante que ayudaría a prevenir el acoso. En el acoso escolar, no solo son las

víctimas y agresores, sino también la mayoría de pares, quienes actúan como testigos presenciales y en muchos casos, silenciosos de las situaciones que viven sus compañeros.

En investigaciones anteriores se ha encontrado evidencia que los observadores se encuentran presentes en el 85% de las situaciones de acoso escolar (Craig y Pepler, 1997), mientras que entre el 70 y 80% de los estudiantes afirman que no se suman al acoso de alguien que les agrada (Pepler et al., 2010; Thorneberg, 2010 citado por Cuevas y Marmolejo, 2016), resultados similares a los encontrados en la presente investigación.

Salmivalli et al., (1996 citado por Ortega y Monks, 2006) resaltan el papel del rol de observadores; al respecto se estima que entre el 20 y 30% de los observadores apoyan la conducta del agresor, asumiendo el rol de reforzador, mientras que los observadores proactivos no representan más que el 20%, mientras que la participación de los observadores pasivos se encuentra entre el 20 y 30% (Cuevas y Marmolejo, 2016). De acuerdo a este análisis, es importante reconocer que el observador juega un papel decisivo, participativo y relevante tanto en estrategias que buscan resolver el problema, como en la adopción de comportamientos que estimulan y perpetúan el ciclo de violencia (Romualdo et al., 2019).

En algunos estudios se ha podido identificar que cuando los observadores han asumido una posición de defensa hacia la víctima, la asocian a que la víctima se sentirá mejor y su dolor, se reducirá. Mientras que cuando los observadores refuerzan el comportamiento de los agresores, su ocurrencia tiende a aumentar, al igual que la presencia de sentimientos de apatía y desilusión, por otro lado, los observadores que sentían que no podían detener la situación de acoso, tendían a desarrollar una observación pasiva, apática y ningún comportamiento de ayuda (Romualdo et al., 2019). Al igual que los agresores y las víctimas, también en los observadores se presentan afectaciones a nivel psicoemocional, lo cual puede llevar a que se mantengan al margen por el temor a ser victimizados (Romualdo et al., 2019).

Herrera-López et al., (2022) realizaron una investigación sobre rol de los observadores, teniendo en cuenta la clasificación planteada por Salmivalli et al., (1996), a partir de ello, encontraron una relación inversa entre los roles de defensor y pro-agresor, mientras que los defensores tratan de ayudar a la víctima, el pro-agresor tratará de fortalecer las conductas de intimidación, provocando su repetición a futuro. El defensor reconoce que la víctima no debe ser tratada así, su rol implica mucha responsabilidad ya que sus respuestas actitudinales pueden disminuir la intimidación.

En concordancia a lo anterior, es necesario empoderar a los observadores y que estos asuman un papel de defensa de las víctimas y así el poder del agresor comienza a disminuir, lo

que puede afectar positivamente en el manejo del acoso escolar y el mejoramiento de la convivencia escolar.

En cuanto al tercer objetivo, el cual buscó establecer el nivel de rendimiento escolar en estudiantes que cursan grados tercero-cuarto y octavo-noveno se observa que hay diferencia significativa en el rendimiento académico por grado, de tal manera que se presentan mejores resultados cuanto menor es el grado escolar, en ese sentido, el desempeño en el nivel superior decrece conforme avanza el nivel educativo, de igual manera, también se encontró que la mayoría de la población se encuentra en un desempeño alto.

Es necesario comprender que la evaluación en las instituciones educativas se encuentra regulada por el decreto 1290, en el que se establece que la evaluación se debe realizar en los estudiantes de educación básica y media, como un proceso permanente y objetivo para evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2009), también establece las condiciones para que un estudiante sea promovido al siguiente grado, teniendo en cuenta la escala de valoración nacional, ya sea con desempeño superior, alto, básico o bajo.

La evaluación permite identificar las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, consolidar o reorientar los procesos educativos, implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes en sus debilidades y la promoción al siguiente grado.

Para comprender este fenómeno, es necesario tener en cuenta, que el rendimiento académico es un constructo complejo de tipo multifactorial, en el que confluyen aspectos como la motivación, estilos de aprendizaje, técnicas de estudio, autoeficacia, inteligencia, involucramiento familiar, estrategias pedagógicas e incluso, la relación entre pares. Pero, además, es importante tener en cuenta que los estudiantes pasaron año y medio dedicados a su estudio a través de guías o clases esporádicas de manera virtual, lo que pudo ocasionar desmotivación, procrastinación, malas rutinas y hábitos de estudio, que llevó al bajo rendimiento en grados superiores.

Actualmente, las calificaciones de tipo cuantitativo son la forma más habitual y objetiva de evaluar el desempeño de un estudiante, el problema radica en que muchas veces solo se evalúa el alcance de los objetivos educacionales, pero poco se hace con respecto a la corrección o reorientación de los aspectos que influyen para que los alumnos no logren sus objetivos, son escasas las instituciones que realmente acompañan al estudiante más allá de lo académico y omiten aspectos importantes como las relaciones del estudiante con su familia, la parte emocional, sus intereses, incluso las relaciones al interior del aula, entre otros (Padua, 2019). Entre las variables que más influyen en el rendimiento académico se encuentran las metas

personales, la orientación al logro, perseverancia, autoconcepto, autoconfianza, seguridad, necesidades básicas y emocionales satisfechas (Padua, 2019)

Otro aspecto a tener en cuenta es que a medida que se avanza en grado académico las competencias y contenidos establecidos en las mallas curriculares y los planes de clase se van complejizando, lo que posiblemente, expliqué el fenómeno presentado en esta investigación.

Con respecto al cuarto objetivo específico el cual pretendió identificar la relación entre la inteligencia emocional y el acoso escolar de los estudiantes que cursan grados tercero-cuarto y octavo-noveno, no se encontró diferencias significativas ni en el rol de víctima, ni en el rol de agresor.

No se encontró una correlación significativa entre las variables de atención a los sentimientos y acoso escolar, esto sugiere que la capacidad de los adolescentes para prestar atención a sus propios sentimientos no está directamente relacionada con su participación en el acoso escolar. Aunque algunos estudios han identificado que prestar mayor atención a los sentimientos se ha asociado con una mayor conciencia emocional, lo que a su vez puede mejorar la toma de decisiones y las relaciones interpersonales (Aguaded-Ramírez, 2021)

Por otra parte, se encontró una correlación negativa significativa entre la puntuación de claridad emocional y la prevalencia del acoso escolar. En otras palabras, aquellos participantes que mostraron una mayor claridad emocional tenían menores probabilidades de estar involucrados en actos de acoso escolar. Esto podría indicar que una comprensión más profunda de las propias emociones puede estar asociada con una menor propensión a la agresión hacia los demás. La claridad emocional es una parte crucial de la inteligencia emocional, ya que permite una comprensión más profunda de las emociones propias y ajenas, un nivel moderado de claridad emocional puede indicar que existe margen para mejorar la comprensión de las emociones (Valenzuela et al., 2023)

También se observó una correlación negativa significativa entre reparación de emociones y acoso escolar, esto sugiere que los participantes que tienden a tener mejor capacidad para reparar sus emociones, tenían menos probabilidades de participar en acoso escolar, es decir que aquellos estudiantes que pueden gestionar y recuperarse de las emociones negativas de manera efectiva pueden tener menos impulsos de agresión hacia sus compañeros, algunos estudios sugieren que las habilidades de reparación emocional es importante para la regulación y la adaptación a situaciones de estrés (Muñoz-Prieto, 2017)

Otros estudios como el realizado por Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, (2021) demuestran que existe una afectación en la autoestima y aumento de agresividad lo que provoca un bajo índice de inteligencia emocional, esto hace que el ciclo de violencia se perpetúe y el

adolescente sea más propenso a ser víctima, esto se puede identificar en el momento relacionarse, ya que tiene bajas habilidades para gestionar lo que siente y dificultad para pedir ayuda.

Por otra parte, los sujetos con rol de agresor están relacionados con una baja inteligencia emocional, ya que la investigación muestra que tienen menor dominio de sus emociones y dificultad a la hora de comprender los sentimientos de sus compañeros y no entender cuáles son sus propias emociones. En lo que corresponde a los observadores, en su mayoría, comprenden la situación de maltrato entre iguales como una acción negativa, pero la mayoría no sabe cómo manejar y solucionar la situación (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021)

Al igual que el anterior estudio, Valenzuela et al., (2023) identifican que el estudiantado afronta mayor dificultad en el componente de claridad emocional, que puede afectar en el momento de abordar una situación de acoso escolar, ya que no podría reconocer su emocionalidad. También reconocen que los adolescentes inmersos en situaciones de acoso escolar tienden a sacar puntajes significativamente más bajos en claridad y regulación emocional, así como baja autoestima, baja emotividad y baja tolerancia a la frustración, en ese sentido, la claridad emocional puede ser un factor favorecedor para las relaciones interpersonales en la adolescencia.

Valenzuela et al., (2023) también señalan que no existen diferencias significativas entre inteligencia emocional y acoso escolar, ya que estas variables actúan de manera independiente, igualmente, en el estudio planteado por Figueroa, (2017) se encontró que no existen diferencias significativas entre las variables evaluadas, debido a que los alumnos que han logrado desarrollar la capacidad de percibir, conocer, comprender y expresar sus emociones de manera adecuada, no los libra de ser víctimas de situaciones de acoso escolar.

Figueroa, (2017) reconoce la importancia de la inteligencia emocional como factor protector ante los problemas de acoso y la existencia de otras variables intervinientes, que pueden graduar el efecto que tiene, como es el caso de la empatía.

En ese sentido, el presente estudio revela que mientras la atención a los sentimientos no está relacionada con el acoso escolar, tanto la claridad emocional como la capacidad de reparación de emociones parecen estar asociadas con una menor prevalencia del acoso escolar. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la prevención del acoso escolar y sugieren que mejorar la inteligencia emocional, especialmente en estas dimensiones, podría ser una estrategia valiosa para reducir la agresión entre adolescentes en entornos escolares. Sin embargo, se necesita más investigación para comprender completamente esta relación y sus causas subyacentes.

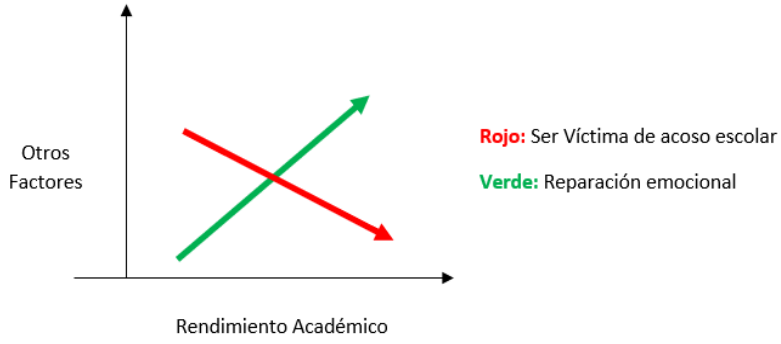
Para dar respuesta al quinto objetivo que busca identificar la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento académico de los estudiantes que cursan grados tercero-cuarto y octavo-noveno en el municipio de San José de Albán y San Lorenzo, se empleó un modelo de regresión lineal múltiple por etapas; al respecto, se encontró que las variables no tienen una influencia estadísticamente significativa en la predicción del promedio escolar, en otras palabras, no contribuyen de manera significativa a la explicación de las variaciones en el rendimiento académico. No obstante, merece la pena analizar las tendencias encontradas.

La variable más influyente en el rendimiento académico es reparación de las emociones con un coeficiente estandarizado Beta de .183, que indica, que un aumento en esta variable está asociado con un aumento en el promedio escolar. Por otro lado, ser víctima de acoso escolar tiene un coeficiente estandarizado Beta de -.107, lo que sugiere que ser víctima de acoso escolar se relaciona a una disminución en el desempeño escolar.

En la Figura 4 se observa la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar en el rendimiento académico.

Figura 4

Influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar en el rendimiento académico



Fuente: esta investigación

En coherencia con lo anterior, en la investigación realizada por Martínez, (2020) demuestra que tener una alta inteligencia emocional puede ser un fuerte protector frente a la victimización por acoso, pero también hacia el ciberacoso, esto hace que repercuta positivamente en el rendimiento académico, por lo tanto, a mayores conductas de riesgo, mayores son los niveles por acoso y ciberacoso. Es importante tener en cuenta que esta es la única investigación que evalúa las tres variables, sin embargo, sus resultados aún tienden a ser inconclusos, ya que el rendimiento académico puede estar afectado por otras variables que no fueron abordadas.

La influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico sigue siendo un tema controversial y en algunas investigaciones como la realizada por Jiménez et al., (2020) se puede observar que la inteligencia emocional y las habilidades cognitivas pueden ser un predictor adecuado del logro escolar, sin embargo, adjudican estos resultados a otros factores, como la variedad de constructos que miden la inteligencia emocional, el tamaño de las encuestas, el nivel educativo, entre otras y que puedan estar ocultado la verdadera relación.

Por otro lado, Sabando et al., (2023) concluyen que el acoso escolar influye en el rendimiento académico, debido en gran parte a las burlas, al rechazo e insultos por los que pasa la víctima, en ese sentido, el ser víctima influye negativamente en su rendimiento académico, de igual manera, Espinoza-Meza et al., (2016) respaldan la idea de que el acoso escolar puede tener consecuencias negativas para los estudiantes involucrados ya que no solo afecta el bienestar socioemocional de los estudiantes, sino también en su desempeño académico.

Si bien, aunque los resultados de la presente investigación no arrojan diferencias significativas y no son concluyentes, se puede observar que, de manera independiente, la inteligencia emocional si influye en el rendimiento académico y el acoso escolar también lo hace, aunque se reconoce que el rendimiento académico es multifactorial y se podría asumir que otras variables, como el fenómeno de la pandemia, el desarrollo socioemocional, la estimulación adecuada y otros factores ambientales, pueden haber interferido en los resultados del presente estudio.

Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar el rendimiento escolar desde una perspectiva no solo académica y cognitiva sino también social y emocional, una convivencia sana, con entornos escolares seguros y propicios para el aprendizaje, pueden mejorar significativamente el rendimiento académico, ya que algunos estudios señalan que al mejorar la percepción de convivencia se verá reflejado en una mejor concentración, disminución de los ausentismos escolares y mayor motivación hacia los procesos de aprendizaje (Meza et al., 2021)

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados a la luz de la teoría se puede realizar una propuesta o lineamientos para el mejoramiento del desempeño escolar a partir del fortalecimiento de la inteligencia emocional y la prevención del acoso escolar.

Es necesario comprender que el rendimiento académico y la convivencia escolar van de la mano y por ello su abordaje debe ser integral, en la ley 1620 del Ministerio de Educación Nacional MEN, (2013) establece la creación de los comités de convivencia con un carácter formativo y no pecuniario ni castigador y en ese sentido, su objetivo es fortalecer las dinámicas entorno a la convivencia escolar que puede llevar a mejorar el rendimiento académico.

También explica que en el aula se pueden presentar tres tipos de situaciones que afectan la convivencia; situaciones de conflicto que pueden ser manejadas por los docentes y se consideran faltas tipo I; también se pueden presentar situaciones de acoso escolar, que son consideradas como situaciones tipo II, las cuales deben ser abordadas en comité de convivencia, buscando acciones pedagógicas que les permita a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, inteligencia emocional y comportamientos prosociales; y las situaciones de violencia escolar, son abordadas como situaciones tipo III y la correspondiente activación de ruta de atención que puede ser con salud, Comisaria de Familia -ICBF y/o Policía Nacional (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2013)

La inteligencia emocional debidamente abordada desde la primera infancia puede llegar a ser un factor protector para prevenir el acoso escolar, en ese sentido, los primeros años de vida son una etapa trascendental en el desarrollo y fortalecimiento de rutinas, hábitos, habilidades sociales, (como empatía, asertividad, resolución de conflicto), comportamientos prosociales, comunicación verbal y no verbal, guiados con la filosofía de la disciplina positiva.

Teniendo en cuenta que los observadores representan más del 70% de los involucrados en situaciones de acoso escolar, es importante realizar procesos de acompañamiento a estos actores, que puedan desarrollar un rol activo de apoyo hacia la víctima.

Estévez et al., (2019) reconocen la importancia de abordar el acoso escolar desde diferentes ópticas, teniendo en cuenta las dimensiones de bienestar directamente relacionadas a la problemática, como autoestima, ansiedad social, empatía, satisfacción vital, inteligencia emocional, mediación, resolución de conflictos, percepción de seguridad, habilidades sociales y desarrollo sociocognitivo y emocional en general. Los programas de intervención potencian cambios en los contextos sociales que conllevan a una mejoría generalizada en el clima escolar, convivencia escolar y comportamientos desadaptativos.

Estévez et al., (2019) también reconocen que la implementación de estos programas ha mostrado una eficacia moderada-alta, debido a que se acercan a la problemática de la conducta de acoso, reconociendo la importancia de procesos grupales que involucre a todos los actores, principalmente a los observadores.

En ese sentido, los programas de intervención deben tener un enfoque integral, implementando la educación emocional en el currículo escolar, es recomendable, fomentar el desarrollo de habilidades emocionales en el entorno educativo, ya que se ha demostrado que la inteligencia emocional desempeña un papel relevante en la adaptación social y emocional de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Gracias al análisis y su discusión a la luz de la teoría es posible establecer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se caracterizó la inteligencia emocional, haciendo énfasis en las variables de atención, claridad y reparación de las emociones, demostrando que la atención a los sentimientos, aumenta a medida que los estudiantes avanzan en su proceso académico, mientras que, en las dimensiones de claridad emocional y reparación de las emociones, disminuye su desempeño.

El aumento de la atención a los sentimientos, podría indicar que los estudiantes están desarrollando una mayor conciencia de sus emociones y están prestando mayor atención a cómo se sienten, relacionado a su vez, con mayor madurez emocional a medida que crecen.

Por otro lado, los puntajes en las dimensiones de claridad y reparación emocional, puede ser un predictor de la disminución de las habilidades para manejar las emociones negativas a medida que enfrentan desafíos académicos más complejos.

Lo anterior, permite reconocer la importancia que tiene la inteligencia emocional y por ello debe ser abordada desde edades escolares tempranas, lo que permitiría una mejor comprensión de las emociones propias y de los demás y así regular sus respuestas.

En segundo lugar, se evidencia que el acoso escolar es un fenómeno que ha existido y cada vez es más recurrente, como se detalla en los resultados de esta investigación, aunque no existen diferencias significativas asociadas a sexo, si se puede identificar que se presenta en mayor medida en hombres que en mujeres y tiende a tener un leve ascenso en los grados superiores de la población objeto de estudio.

Es clave, tener en cuenta, que al igual que en otras investigaciones, víctimas y agresores representan una proporción menor, siendo los observadores el porcentaje más alto de los roles asociados al acoso escolar y como tal, juegan un papel importante en su evolución. Como se ha observado en otras investigaciones, el rol del observador es determinante en el momento de prevenir y mitigar el acoso escolar, es necesario que los programas que se proyecten en la prevención del acoso escolar, estos deben ser dirigidos de manera integral y con todos los actores de la situación conflicto, de esta manera se estaría empoderando a los observadores y serían los promotores de mejores formas para relacionarse entre pares.

En tercer lugar, se puede identificar que hay diferencia significativa en el rendimiento académico por grado, de tal manera que se presentan mejores resultados cuanto menor es el grado escolar, en ese sentido, el desempeño en el nivel superior decrece conforme avanza el

nivel educativo, también se encontró que la mayoría de la población se encuentra en un desempeño alto.

Este fenómeno puede estar asociado al grado de complejidad que va adquiriendo la formación académica, pero además de factores como, la motivación, los estilos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, la convivencia escolar y en este caso particular, se podría mencionar los efectos colaterales de la pandemia en la educación y el desempeño académico, por esta razón, es importante comprender que en el rendimiento académico confluyen variables que pueden afectar su evolución y que no fueron tenidas en cuenta en la presente investigación.

En cuarto lugar, al analizar la relación entre inteligencia emocional y acoso escolar se puede identificar que en las variables de claridad y reparación emocional se encuentran asociadas a una menor prevalencia del acoso escolar, es decir, el desarrollo de la inteligencia emocional puede ser un factor protector frente a situaciones de acoso escolar, ya que las personas emocionalmente desarrolladas, tienden a dirigir adecuadamente sus emociones, saben interpretar y relacionarse efectivamente con los demás.

En quinto lugar, es importante reconocer que a pesar de identificar que la inteligencia emocional y el acoso escolar no presentan diferencias estadísticamente significativas, se debe tener en cuenta, que una buena reparación de emociones, podría indicar un aumento en el promedio escolar y que ser víctima de acoso escolar podría relacionarse con la disminución del desempeño académico, por esta razón, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes no solamente se debe fortalecer y desarrollar el aspecto cognitivo sino también aspectos como la inteligencia emocional y el establecimiento de una convivencia sana entre los pares.

Para finalizar, el presente estudio presenta un análisis interesante de las variables, inteligencia emocional y acoso escolar de manera independiente y su influencia en el rendimiento académico, que permite tener una mirada general sobre estos fenómenos que podrían estar influyendo en el desempeño escolar al igual que en la convivencia en el aula, por ello, se plantea la necesidad de implementar currículos integrales que aborden la inteligencia emocional desde edades tempranas y así fortalecer la convivencia entre pares.

RECOMENDACIONES

De la experiencia obtenida en este trabajo, que permitió identificar la influencia de la inteligencia emocional y el acoso escolar sobre el rendimiento académico, se sugiere, continuar profundizando en las variables de este estudio, ya que puede permitir visualizar otros enfoques teniendo en cuenta aspectos como el contexto, factores ambientales, personales o determinantes sociales que le brindarían un aporte más integral en el momento de plantear estrategias en el aula.

En cuanto a la metodología utilizada, es preciso mencionar, la importancia de investigaciones de tipo cuantitativo, ya que permiten generalizar los resultados y así plantear estrategias que fácilmente pueden ser desarrolladas en otros contextos, frente a ello, se recomienda que la población que participe, sea significativa para poder lograr los objetivos propuestos, ya que se reconoce que en la presente investigación, el número de participantes pudo ser un limitante en el momento de identificar la influencia de estas variables.

Un factor externo que pudo influir en los resultados de la presente investigación fue el fenómeno de la pandemia por Covid-19, ya que, en el momento de aplicar los instrumentos, los estudiantes se encontraban adaptándose nuevamente a las dinámicas del aula, retomando las rutinas de estudio, la convivencia con sus pares y las exigencias académicas.

Es importante mencionar, que la escala TMMS-24 en su versión española, la cual permitió identificar la inteligencia emocional en los estudiantes, fue adaptada y validada en nuestro contexto previamente a su aplicación, es decir, en este momento se cuenta con un instrumento que permite identificar la inteligencia emocional intrapersonal percibida y puede ser utilizada para dicho fin.

La escala TMMS-24 profundiza en la inteligencia emocional intrapersonal percibida, que es una de las inteligencias emocionales, por ello, se sugiere que, en próximos estudios, se logre identificar la relación de la inteligencia emocional interpersonal en el acoso escolar, que podría permitir una mirada más integral del fenómeno del acoso escolar, teniendo en cuenta, aspectos como la empatía, asertividad, resolución de conflictos, comunicación, entre otros.

El observador desempeña un papel clave en la evolución del acoso escolar y situaciones de conflicto escolar, sin embargo, las investigaciones al respecto siguen siendo escasas, en la presente investigación se logra identificar que son el mayor porcentaje de la población estudiada, por ello se sugiere estudiar este rol con el fin de generar estrategias de empoderamiento y prevención de situaciones de acoso.

REFERENCIAS

Aguaded-Ramírez, P.-C. y. (2021). Inteligencia escolar, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of sport and health research*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/maria-pena-casares/publication/348873167_journal_of_sport_and_health_research_original_inteligencia_emocional_bienestar_y_acoso_escolar_en_estudiantes_de_educacion_primaria_y_secundaria_emotional_intelligence_well-bein

Alcaldía de San José de Albán. (2018). *Plan de desarrollo municipal 2016-2019 "un gobierno de puertas abiertas al desarrollo"*. San Jose de Albán. Obtenido de https://albannarino.micolombiadigital.gov.co/sites/albannarino/content/files/000004/152_plan-municipal-de-desarrollo.pdf

Alcaldía Municipal de Albán, Nariño. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023.* Albán. Obtenido de https://albannarino.micolombiadigital.gov.co/sites/albannarino/content/files/000363/18147_plan-de-desarrollo-municipal-alban-2020-2023_acuerdo-municipal-de-aprobacion.pdf

Alcaldía municipal de San Lorenzo - Nariño. (2020-2023). *Plan de Desarrollo Municipal.* Obtenido de https://alcaldia-san-lorenzo-narino.micolombiadigital.gov.co/sites/alcaldia-san-lorenzo-narino/content/files/000284/14199_pdt-2020--2023-san-lorenzo-renace-para-tods.pdf

Arciniegas, V.-O. (2019). Incidencia del Bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Fiscal No2 Ciudad de Loja. *Universidad Nacional de Loja. Ecuador, 5*(1). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7152628

Arias, W. (2013). Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vygotski. (Chile., Ed.) *Red de revistas cientificas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc, 7.*(1.). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643140002.pdf

Avilés, J. (2006.). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela de José María Avilés-Martínez.* Salamanca, Amaru, Ediciones. Obtenido de http://www.nafarroakoikastolak.net/nieikastola/Argazkiak/Dokumentuak/bullying__el_maltrato_entre_iguales_bull20160522-12048-15b7cjj_20160909082603.pdf

Benítez, e. a. (2021). Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletin REDIPE*. Obtenido de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1318/1230

Bisquerra, R. e. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. *Faros*. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63994293/PGF_Como_Educar_las_Emociones20200722-14521-86434c-libre.pdf?1595451534=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPGF_Como_Educar_las_Emociones.pdf&Expires=1688609690&Signature=TWIxEdXdywyz0YejFU056O

Carbonell, N. (2017). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Universidad de Murcia*. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137919

Cassinda, M. C. (2017.). Inteligencia Eomocional: su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de lo Ciclo, Angola. *Revista de Educación., 41.*(2). Obtenido de https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44051357011/html/index.html

Castellaro, M. (2011). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: aportes del socioconstructivismo a la psicología. (U. N. Rosario, Ed.) *Revista psicología digital*(ISSN 2422-6297), 14. Obtenido de http://psicologiadigital.unr.edu.ar/?p=942

Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años. *Escuela de gobierno Alberto Lleras Camargo. Universidad de los Andes*. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2926155

Contreras, A. (2013). El fenomento del Bullying en Colombia. *Logos. Ciencia y Tecnología ISSN 2145-549X, 4 No 2*. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/5177/Resumenes/Resumen_517751544011_1.pdf

Cuevas, M. y. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico, ISSN 1657-8961*. doi:https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda

Del Rey, R. O. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta, ISSN 1138-6908*. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59351/violencia%20escolar.pdf?sequence=1

Elipe, P. M.-R. (2015). La inteligencia emocional percibida como una variable moderadora entre la cibervictimización y su impacto emocional. *Fronteirs en psicología*. Obtenido de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00486/full

Elkady, A. (2019). El papel mediador de la inteligencia emocional en la relación entre el apoyo social percibido y la victimización por acoso cibernetico entre adolescentes en Egipto. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 8*, 6-13. Obtenido de https://eric.ed.gov/?q=+emotional+intelligence+y+bullying&ft=on&ff1=subEmotional+Intelligence&id=EJ1252957

Enríquez, M. G. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y libertad, Universidad Libre., 10.*(1.). Obtenido de https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983/767

Espinoza-Meza, A. M.-J.-L.-G. (2016). Acoso escolar y rendimiento académico en alumnos de enseñanza primaria en Mexicali. *Ciencia y futuro, 6*(1). Obtenido de http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revistacyf/article/view/1253

Estevez, C. C.-M. (2018). Inteligencia Emocional y Bullying en escolares de primaria. *Revista Infad de Psicología, 1*(1.1200). Obtenido de http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1200

Estévez, E. F. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de psicología*, *5*(3). doi:https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8

Extramera, N. F.-B. (2004.). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología., 36.*(2.). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf

Fernández-Berrocal, C. (2020). La Inteligencia Emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de educación emocional y bienestar*. Obtenido de https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/5/6

Fernández-Berrocal, e. a. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Obtenido de file:///C:/Users/Principal/Downloads/Dialnet-AvancesEnLaInvestigacionSobreCompetenciasEmocional-5980739.pdf

Fernández-Berrocal, E.-P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19. ISSN 0213-8646*(3), 63-93. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf

Fernández-Berrocal, P. C. (2020). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*(1). Obtenido de https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/5/5

Fernández-Berrocal, P. S.-A. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology, 4*. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659005.pdf

Figueroa, S. (2017). Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones de Lima - Metropolitana, 2016. Obtenido de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/386/Silvana_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades investigativas en educación, 19.*(1. ISSN 1409-4703). Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-655.pdf

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación., 31*(1). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

García-Sancho, E. S.-B. (2014). Relación entre inteligencia emocional y agresión: una revisión sistemática. *Science direct*. doi:https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007

Gardner, H. (2016). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (Vol. Primera edición digital). México: Fondo de cultura económica. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=howard+gardner&ots=5V26oIQFrF&sig=shUz897C8y-wgDOc6qwR1osxHlk#v=onepage&q=howard%20gardner&f=false

Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional.* Nueva York: Kairos. Obtenido de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf

Gonzáles, L. (2019). *Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas - Barrancabermeja.* Barrancabermeja. Obtenido de https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7063

Górriz, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad.* Castellon de la Plana. Universidad de

Jaume. Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf;jsessionid

Hernández, R. F. (2016). *Metodología de la investigación* (Sexta edición. ed.). México, DF: McGraw Hill Education/ interamericada Editores SA de C.V. Obtenido de http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Herrera, L. R.-R. (2016). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicologia Korand Lorendz.* Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v49n3/0120-0534-rlps-49-03-00163.pdf

Herrera-López et al. (2022). Diseño y validación de una escala de roles de observadores de bullying y su explicación desde el desligamiento moral. *Revista Mexicana de investigación educativa, 27*(94). Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/140/14072628010/14072628010.pdf

Hidayat, S. &. (2018). La inteligencia emocional afecta la capacidad de ajuste social entre los estudiantes de primaria. *Revista Internacional de Evaluación e Investigación en Educación, 7*(4), p270-278. Obtenido de https://eric.ed.gov/?id=EJ1198686

Izquierdo et al. (2023). *Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo.* Puntos de referencia. Obtenido de https://educrea.cl/wp-content/uploads/2023/03/Efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-socioemocional-de-los-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-Chile-y-el-mundo.pdf

Jimenez et al. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un modelo evolutivo. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación, 3*(56). Obtenido de https://digiuv.villanueva.edu/bitstream/handle/20.500.12766/198/Inteligencia%20Emocional%20y%20Rendimiento%20Acad%c3%a9mico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jimenez, A. e. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un modelo evolutivo. *Dialnet, #3*(No. 56). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7660526

Lamas, H. (2015). *Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones.* Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74

Martínez, A. (2020). Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación secundaria Obligatoria. *Dialnet.* Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288281

Mejia, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista cientifica ISSN 0124 2253*. Obtenido de https://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-770.pdf

Melchor, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria*. Universidad Miguel Hernández de Elche. Obtenido de http://dspace.umh.es/bitstream/11000/4499/1/TD%20Melchor%20Rodriguez%2C%20Diana.pdf

Meza, H. e. (2021). El acoso escolar y el rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis, VI, No3*. Obtenido de https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4316/4174

Meza, H. O. (2021). El acoso escolar y el rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis, 6*(3). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8587930

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación Nacional.* Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Decreto 1290 de 2009.* Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2013). *Ley 1620 del 15 de marzo del 2013.* Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013

Monelos, M. M. (2015). El Bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación.* Obtenido de revistas.udc.es/index.php./reipe/article/download/1299/pdf_27

Montoya, J. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afontamiento frente al bullying. *Entornos*(ISSN-e 0124-7905 Nº. 27, 2014), 57-65. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6937063

Muñoz-Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta: Revista de investigación educativa*(20). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6346216

Musalem, R. C. (2014). Qué se sabe del Bullying? *Revista médica clínica Los Condes, 26*(1), 14-23. Obtenido de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686401500005X

Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.* Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. . Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf

Olwes, D. (1996). Bullying en la escuela. *Revista Europea de psicología del desarrollo., 9.*(5). doi:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2012.682358

ONG Bullying Sin Fronteras. (2022). Colombia es el décimo país donde se presenta más bullying con más de 8.900 casos. *La República*. Obtenido de https://www.larepublica.co/economia/colombia-es-el-decimo-pais-del-mundo-donde-se-presentan-mas-casos-de-matoneo-3435530

Ortega, R. M. (2006). Violencia escolar y bullying. *Información psicológica*, 29-37. Obtenido de http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/311

Ortega, R. R.-M. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646*(41), 95-113. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf

Ortega-Ruiz, R. e. (2016). Evaluar el Bullying y ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Elsevier, España*. Obtenido de https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2016v22n1a8.pdf

Padua, L. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de investigación educativa, 24*(80). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100173

Páez, C. a. (2015.). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe, 32*(2). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf

Paez, e. a. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/cuid/v11n3/2346-3414-cuid-11-3-e1000.pdf

Papalia, D. e. (2012). *Desarrollo Humano* (Vol. 12a). México: McGraw-Hill/interamericana editores, S.A. DE C.V. Obtenido de https://www.academia.edu/20423118/Desarrollo-humano-Papalia-12a

Paz Et al. (2012). Inteligencia Emocional Percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology, 20 No 1*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235651986_Inteligencia_emociona_percibida_e_implicacion_en_diversos_tipos_de_acoso_escolar

Rey, L. e. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: el género como moderador. *Revista Cientifica de Educomunicación, 26*(56), 10. Obtenido de https://eric.ed.gov/?q=+emotional+intelligence+y+bullying&ft=on&id=EJ1183380

Romualdo et al. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión sistemática de la literatura. *10*(66-78). Obtenido de https://www.revistaproyecciones.cl/index.php/saludysociedad/article/view/3285/3187

Sabando et al. (2023). Acoso escolar y su influencia en el rendimiento académico en alumnado de secundaria en Ecuador. *Revista Latinoamericana de difusión científica, 5*(8). Obtenido de http://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/97/162

Saldarriaga, P. B. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista cientifica. Dominio de las ciencias., Segunda Edición*. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf

Samayoa, M. (2013). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica.* Sonora, México. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37731

Suarez, E. e. (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de un curso de informática. *Revista de pedagogía, 38*(103). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/659/65954978009.pdf

Suarez, E. e. (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de un curso de informática. *Revista de pedagogía, 38*(103). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/659/65954978009.pdf

Turismo, C. (2019). *Colombia Turismo web*. Obtenido de http://www.colombiaturismoweb.com/DEPARTAMENTOS/NARINO/MUNICIPIOS/ALBAN/ALBAN.htm

UNESCO. (2018). *Latinoamerica Post*. Obtenido de https://latinamericanpost.com/es/24049-las-alarmantes-cifras-de-bullying-en-america-latina-y-el-caribe

UNESCO. (2023). *UNESCO, Salud y educación*. Obtenido de https://unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Valenzuela et al. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista electrónica Educare, 27*(1). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8719183

Valenzuela, A. y. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista electrónica Educare., 22. ISSN:1409-4258*. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-228.pdf

Valenzuela, Y. O. (2023). Relación entre intelgiencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista electrónica Educare, 27*(1). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8719183

Villamizar, G. D. (2013). Definiciones y teórias sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente - Barranquilla*(ISSN 0124-0137 EISSN2027-212X). Obtenido de http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente

ANEXOS

Anexo 1. Prueba EBIPQ (Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, 2017)

- EBIPQ Colombia-
(Escala de acoso escolar -*bullying*- adaptada a Colombia)
Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, 2017

DATOS: (Por favor, escribe o marca con una X)

Nombre: _____ Sexo: Hombre: _____ Mujer: _____
Fecha de nacimiento: _____(día)_____(mes)_____(año) Edad: _____ (años cumplidos)

COLEGIO: _____ Curso y letra: _____

A. ¿En qué país naciste?: Colombia: _____ Otro país: _____ ¿Cuál?: _____

B. ¿Cuántas personas viven contigo en casa? ____ (sin incluirte tú) C. Estrato social: 1:☐ 2:☐ 3:☐ 4:☐ 5:☐

D. ¿Quién vive contigo en casa? (puedes marcar más de una alternativa)

Madre: ____ Padre: ____ Hermanos/as:____ Abuelos:____ Otros familiares:____ Madrastra:____
Padrastro:____ Padres adoptivos:____ Otros (casa, hogar de paso, orfanato):____

E. ¿Cómo describirías el lugar dónde vives? Un pueblo o caserío:____ Una ciudad:____ Una casa en el campo:____

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relativas a tu forma de ser y a las relaciones que mantienes con los demás, los diversos factores que en ellas influyen y su relación con el acoso escolar o intimidación (Bullying).
Por favor responde **A TODAS** las preguntas de forma sincera y pensando en lo que sueles hacer en la mayoría de las ocasiones.
No dejes preguntas sin responder y recuerda, tus respuestas son **ANÓNIMAS Y CONFIDENCIALES**.

*Por favor, marca con una "X" la alternativa que mejor defina la ocurrencia de estos hechos **EN EL COLEGIO CON ALGUN ESTUDIANTE o COMPAÑERO(A) DURANTE ESTE AÑO ESCOLAR (últimos 3 meses).***

	No (0)	Si una o dos veces (1)	Si, una o dos veces al mes (2)	Sí, alrededor de una vez a la semana (3)	Si, más de una vez a la semana (4)
1. En el colegio, alguien me ha golpeado, me ha pateado o ha empujado	☐	☐	☐	☐	☐
2. En el colegio, alguien me ha insultado	☐	☐	☐	☐	☐
3. En el colegio, alguien ha hablado mal de mí	☐	☐	☐	☐	☐
4. Alguien me ha amenazado	☐	☐	☐	☐	☐
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	☐	☐	☐	☐	☐
6. He sido excluido (sacado) o ignorado por otras personas	☐	☐	☐	☐	☐
7. Alguien ha difundido o inventado rumores (chismes) sobre mí	☐	☐	☐	☐	☐
8. En el colegio, he golpeado, pateado o empujado a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
9. He insultado y he dicho palabras groseras a alguien en el colegio	☐	☐	☐	☐	☐
10. He dicho a otras personas insultos o groserías sobre alguien	☐	☐	☐	☐	☐
11. He amenazado a alguien en el colegio.	☐	☐	☐	☐	☐
12. En el colegio, he robado o dañado algo de alguien	☐	☐	☐	☐	☐
13. He excluido (sacado) o ignorado a alguien	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 2. TMMS-24 (Fernández-Berrocal y Extramera, 2005)

Instrucciones

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

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.
No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

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