



**UNIVERSIDAD PRIVADA TELESUP
FACULTAD DE SALUD Y NUTRICIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ACOSO ESCOLAR EN
ESTUDIANTES DEL PRIMERO A QUINTO DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PARTICULAR DE ATE – VITARTE, 2019.**

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

Bach. GAMARRA ROJAS WENDY ZIOMY

LIMA – PERÚ

2019

ASESOR DE TESIS

.....
DR. ITALO APONTE RODRÍGUEZ

JURADO EXAMINADOR

DR. YRENEO EUGENIO CRUZ TELADA

Presidente

Dra. MARCELA ROSALINA BARRETO MUNIVE

Secretario

Dra. ROSA ESTHER CHIRINOS SUSANO

Vocal

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico primero a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar.

A mis padres Yder y Mery, por su amor, trabajo, paciencia, esfuerzo y sacrificio.

A mi hermana Evelyn por su cariño y apoyo incondicional, los quiero mucho.

AGRADECIMIENTO

A todos aquellos que contribuyeron con su ayuda, apoyo y comprensión, a lograr esta hermosa realidad.

A mi familia ya que con su ejemplo y amor profundo, me encaminaron a seguir con la propuesta investigativa.

A todos mis maestros por sus enseñanzas.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en estudiantes del primero a quinto de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.; que tuvo por objetivo determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en estudiantes del primero a quinto de secundaria de una Institución Educativa Particular antes mencionada. El tipo de estudio fue básico, el nivel fue descriptivo – correlacional y explicativa. El diseño de la investigación es no experimental – cuantitativa, la población y muestra son iguales. Es decir, fue igual a 122 alumnos del primero a quinto grado de secundaria, que fueron encuestados, corresponde al total de estudiantes del primer a quinto grado de una Institución Educativa Particular. El tipo de muestreo es no probabilístico, de técnica censal y los instrumentos de recolección de datos fueron el Inventario de coeficiente emocional Bar-On ICE: NA - Completo. Consta de 60 ítems y la Escala de acoso escolar (CES), conformada por 38 ítems. En los resultados de la investigación se puede afirmar que se encontró un valor P mayor a 0.05 (,064); Se afirma que no existe correlación entre la Inteligencia emocional y el Acoso escolar, Se aprecia una $r = (-,168^{**})$, siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo. Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Inteligencia emocional, presentan menores niveles Acoso Escolar. Al mismo tiempo que fue mayor el número de participantes del sexo masculino siendo 65 con un porcentaje de 53,3%; se concluye que se aceptan la hipótesis nula en toda la investigación.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Acosos escolar. Relaciones de variable

ABSTRACT

This research paper called Emotional Intelligence and Bullying in students of a particular educational institution of ate - vitarte, 2019 .; The objective was to determine the relationship between the so-called Emotional Intelligence and Bullying in the Public Educational Institution mentioned. The type of study is basic, the level is descriptive - correlational and explanatory. The research design is non-experimental - quantitative, the population and sample are equal. That is, it was equal to 122 students from the first to the fifth grade of secondary school, who were surveyed, corresponds to the total number of students of both grades in the Educational Institution. The type of sampling is not probabilistic. The technique used is the census and the data collection instruments were two questionnaires: The ICE Bar-On Emotional Inventory scale: NA - Complete. It consists of 60 items and the Scale of Bullying (CES), consisting of 38 items. In the results of the investigation it can be affirmed that a P value greater than 0.05 (.064) was found; It is affirmed that there is no correlation between emotional intelligence and bullying. There is an $r = (-, 168^{**})$, this relationship being negative and low grade. Which indicates that, in general terms, those students who have higher levels of emotional intelligence, have lower levels of bullying. At the same time, the number of male participants was 65, with a percentage of 53.3%; It is concluded that the null hypothesis is accepted throughout the investigation.

Keywords: Emotional intelligence, bullying. Variable relationships

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Caratula.....	i
Asesor de tesis.....	ii
Jurado examinador.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de contenidos.....	viii
Índice de tablas.....	x
Índice de figuras.....	xi
Introducción.....	xii
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Formulación del problema.....	16
1.2.1. Problema general.....	16
1.2.2. Problemas específicos.....	16
1.3. Justificación del estudio.....	17
1.4. Objetivo de la investigación.....	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos.....	19
II. MARCO TEÓRICO.....	20
2.1. Antecedentes de la investigación.....	20
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	20
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	24
2.2. Bases teóricas de las variables.....	28
2.3. Definición de términos básicos.....	47
III. MARCO METODOLOGICO.....	49
3.1. Hipótesis de la investigación.....	49
3.1.1. Hipótesis general.....	49
3.1.2. Hipótesis específicas.....	49

3.2. Variables de estudio.....	50
3.2.1. Definición conceptual.....	50
3.2.2. Definición operacional.....	50
3.3. Tipo y nivel de investigación.....	51
3.4. Diseño de la investigación.....	52
3.5. Población y muestra de estudio.....	53
3.5.1. Población.....	53
3.5.2 Muestra.....	53
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	53
3.6.1. Técnicas de recolección de datos.....	53
3.6.2 instrumentos de recolección de datos.....	54
3.7. Métodos de análisis de datos.....	61
3.8. Aspectos éticos.....	63
IV. RESULTADOS.....	64
4.1. Resultados.....	64
V. DISCUSIÓN.....	78
5.1. Análisis de discusión de resultados.....	78
VI. CONCLUSIONES.....	84
6.1. Conclusiones.....	84
VII. RECOMENDACIONES.....	86
7.1. Recomendaciones.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	92
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	93
Anexo 2: Matriz de Operacionalización.....	94
Anexo 3: Matriz de datos.....	96
Anexo 4: Instrumentos.....	100
Anexo 5: Validación de instrumentos.....	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución según sexo.....	64
Tabla 2. Distribución según edad.....	65
Tabla 3. Distribución según grados de estudio.....	66
Tabla 4. Prueba de ajuste k – S. Normalidad de I.E.....	67
Tabla 5. Prueba de ajuste K – S. Normalidad de A.E.....	69
Tabla 6. Correlación entre No paramétrica.....	71
Tabla 7. Correlación entre acoso y D. intrapersonal.....	72
Tabla 8. Correlación entre acoso y D. interpersonal.....	73
Tabla 9. Correlación entre acoso y D. adaptación.....	74
Tabla 10. Correlación entre acoso y D. adaptación al estrés.....	75
Tabla 11. Correlación entre afrontamiento y D. cambio.....	76

TABLAS DE FIGURAS

Figura 1	Distribución de sexo.....	64
Figura 2	Distribución según edad.....	65
Figura 3	Distribución según grado de estudios.....	66

INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende analizar la situación actual sobre Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en estudiantes del primero a quinto grado de secundaria de una institución educativa particular de Ate – Vitarte, 2019. Con la finalidad de determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el Acoso Escolar. En nuestro país, dado las condiciones ambientales desfavorables del contexto familiar, sociocultural y educativo en el que se desenvuelven nuestros educandos, tales como familias disfuncionales, maltrato, violencia, indiferencia, bajas expectativas, estrategias de enseñanza – aprendizaje orientadas al incremento de conocimientos memorísticos, la cual influye la formación e incremento de la inteligencia emocional, y si a ello consideramos la etapa de la adolescencia donde considerada la etapa crítica del ser humano, por los cambios hormonales, impulsividad, agresividad, presión de pares, aprendizaje por imitación de conductas agresivas, lo que van formando rasgo de Personalidad. Investigaciones nacionales e internacionales han puesto en evidencia que las competencias emocionales son un elemento importante de prevención de conductas violentas y de problemas de disciplina en las instituciones educativas, por lo que existiendo una relación de causa efecto en que el interactuar con Inteligencia Emocional ayudará a controlar, mejorar y reducir el acoso escolar.

Benitez y Justica (2006), sostiene que en el ámbito educativo, esta forma de violencia constituye un problema social y también de salud que viene generado una gran alarma educativa; sin embargo solo en los últimos años se está reconociendo su importancia e influencia en la formación académica y personal de cada adolescente ya que “El maltrato entre iguales es un problema en los centros educativos cuyas consecuencias afectan a todos los agentes implicados, e indirectamente, al resto de la comunidad educativa que ha de convivir con los efectos derivados del mismo” y asimismo fundamenta en el desarrollo de las habilidades sociales.

El presente trabajo de investigación está compuesto por los siguientes siete capítulos, Capítulo I, donde se menciona el Problema De Investigación, el Planteamiento y Formulación del Problema General y Específicos, Justificación y

sus Objetivos. En el Capítulo II se ubica el Marco Teórico que nos presenta los antecedentes de la presente investigación a nivel nacional e internacional, Bases Teóricas de las variables y Definición de términos básicos. Capítulo III, Marco Metodológico, en este capítulo tenemos a la Hipótesis General y Específicas del presente estudio, las Variables de Estudio y su Definición Conceptual y Operacional de cada Variable, el Tipo, nivel y diseño de la Investigación, La Población y Muestra de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, métodos de análisis de datos y los Aspectos Éticos. El Capítulo IV, pertenece a los resultados del presente estudio de investigación, presentando todas las averiguaciones que resultaron después del procesamiento de datos y finalmente la recolección de la Información que se obtuvo en campo; Capítulo V aquí hallamos a un capítulo muy importante donde se contienden los resultados frente a los antecedentes de la presente investigación, es decir, encontramos a la Discusión. Capítulo VI, aquí presentamos a las conclusiones que se obtuvo del presente estudio. Y por último tenemos al capítulo VII donde se da las recomendaciones de acuerdo a las conclusiones que se obtuvo.

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En los diferentes países de América Latina existe consenso de que la baja calidad de la educación es la principal causa de nuestros problemas, fracasos personales, familiares y sociales en los diferentes aspectos, los cuales condicionan el proceso de socialización, dificultando la formación de capacidades emocionales en la educación familiar y escolar. En nuestro país, dado las condiciones ambientales desfavorables del contexto familiar, sociocultural y educativo en el que se desenvuelven nuestros educandos, tales como familias disfuncionales, maltrato, violencia, indiferencia, bajas expectativas, estrategias de enseñanza – aprendizaje orientadas al incremento de conocimientos memorísticos, la cual influye la formación e incremento de la inteligencia emocional, y si a ello consideramos la etapa de la adolescencia donde considerada la etapa crítica del ser humano, por los cambios hormonales, impulsividad, agresividad, presión de pares, aprendizaje por imitación de conductas agresivas, lo que van formando rasgo de Personalidad. Esta problemática nos llevó a preguntarnos a la vez, qué tipo de institución educativa favorece o detiene el desarrollo de los niveles de inteligencia emocional de sus educandos puesto que las relaciones interpersonales que se establecen en su interior definen la formación de actitudes y valores en cada alumno, así como favorecen la autoconciencia, el autocontrol emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

A esto podemos considerar el incremento del acoso escolar debido a los rasgos de impulsividad y agresividad de los adolescentes estudiantes, se agrava la situación cuando al observar que en las instituciones educativas públicas y privadas existen altos índices de casos de Acoso Escolar que implica una repetición de burlas, las agresiones, hostigamientos, violencia física, psicológica, entre otros. En la actualidad, esta problemática psicosocial va en aumento, debido a que en su mayoría de casos no se realiza una intervención adecuada, ya que por indisciplina, falta de compromiso a las normas de convivencia escolar las personas aceptan las conductas agresivas, como un proceso evolutivo de los estudiantes junto a sus

compañeros, y esto es evidente por una falta de enseñanza de los docentes sobre la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación escolar y desarrollo humano que implica una mejora a nivel biopsicosocial.

Investigaciones nacionales e internacionales han puesto en evidencia que las competencias emocionales son un elemento importante de prevención de conductas violentas y de problemas de disciplina en las instituciones educativas, por lo que existiendo una relación de causa efecto en que el interactuar con Inteligencia Emocional ayudará a controlar, mejorar y reducir el acoso escolar. Es necesario determinar la relación de la Inteligencia Emocional y el acoso escolar, teniendo en cuenta que se ha identificado que en la Institución Educativa Particular donde se realizara el presente estudio, existen indicadores marcados de Acoso escolar, ya que es evidente la existencia de los indicadores, por lo que se vuelve prioritario determinar la relación entre las variables de estudio, a fin de adoptar las medidas correctivas para poder controlar este problema psicosocial y evitar que interfiera el proceso de enseñanza y aprendizaje así evitar que se produzcan deserciones escolares por esta causa.

Por lo expresado, se vuelve prioritario determinar la relación entre las variables de estudio, a fin de adoptar las medidas correctivas para poder controlar este problema psicosocial de acoso escolar y evitar que interfiera el proceso de enseñanza y aprendizaje así evitar que se produzcan deserciones escolares por esta causa.

Benitez y Justica (2006), sostiene que en el ámbito educativo, esta forma de violencia constituye un problema social y también de salud que viene generado una gran alarma educativa; sin embargo solo en los últimos años se está reconociendo su importancia e influencia en la formación académica y personal de cada adolescente ya que “El maltrato entre iguales es un problema en los centros educativos cuyas consecuencias afectan a todos los agentes implicados, e indirectamente, al resto de la comunidad educativa que ha de convivir con los efectos derivados del mismo” y asimismo fundamenta que las habilidades sociales han sido consideradas vitales para un desarrollo normal y saludable insustituible en

cuanto a las oportunidades que proporciona de aprender y ensayar importantes habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales, así como determinantes del futuro comportamiento de los adolescentes en el ámbito escolar. La presente investigación pretende demostrar sobre la posible relación entre la Inteligencia Emocional y el Acoso Escolar el ámbito educativo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Existe relación entre la inteligencia emocional y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte 2019?

1.2.2 Problemas específicos

¿Existe relación entre la dimensión intrapersonal y acoso escolar estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte 2019?

¿Existe relación entre la dimensión interpersonal y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte 2019?

¿Existe relación entre la dimensión adaptabilidad y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte 2019?

¿Existe relación entre la dimensión manejo de estrés y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte 2019?

¿Existe relación entre la dimensión Estado de ánimo general y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019?

1.3. Justificación del estudio

La investigación permitirá demostrar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y Acoso Escolar, a fin poder identificar, intervenir y prevenir el crecimiento de estas conductas disruptivas, siendo de relevancia social los resultados a alcanzar porque serán de beneficio para mejorar las relaciones las competencias emocionales de los docentes, alumnos, que serán de beneficio para la Institución Educativa, ya que se mejorara acciones de tutoría y orientación del educando a fin que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje, para poder mejorar la convivencia escolar, por lo que se establece las justificaciones siguientes:

En lo Teórico: Para conseguir este propósito se ha revisado las teorías que explican desde diferentes perspectivas las variables de Inteligencia Emocional y Acoso Escolar. El presente estudio tiene fundamentos teóricos que dan respaldo a la investigación. Se tomará como referencia para el marco teórico a los autores Daniel Goleman, Hower Gardner, autores que han contribuido al desarrollo de las teorías de la inteligencia emocional, que facilitan las relaciones intrapersonales así como las interpersonales; asimismo tienen los fundamentos de José María Avilés, psicólogo y el Dr. Julio César Carozzo, orientadores escolares, autores que ha contribuido a hacer conocer el fenómeno social del acoso escolar entre iguales bullying quienes han señalado la necesidad de prevenir el acoso escolar, dedicándole mucho tiempo a la investigación.

La Justificación Práctica: La investigación a realizar confirmara la relación significativa de como la carencia o ausencia de Competencias Emocionales pueden generar emociones desagradables como conductas disruptivas de acoso escolar, evidenciando que estos agresores presentan rasgos de personalidad de inseguridad e inestabilidad con tendencias disociales.

Justificación Metodológica: La importancia desde este punto de vista es que el presente estudio científico, llevara a ejecución la aplicación de los instrumentos de medición del Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On y la Escala de Auto

test de Acoso Escolar de Cisneros, en los estudiantes de una Institución Educativa Particular, lo que permitirá analizar su funcionamiento y comportamiento psicométrico en términos de su validez, confiabilidad y adaptación para estas poblaciones de estudio.

La Justificación Social: Desde este punto de vista, la investigación permitirá obtener importante información de los niveles del Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en estas poblaciones de estudio, teniendo en cuenta que la educación es la base fundamental para la construcción de una nueva sociedad democrática, como fin de toda Institución Educativa, en tal sentido la investigación se justifica por cuanto los resultados serán de beneficio a los estudiantes del nivel secundaria puesto que el conjunto de relaciones interpersonales como el respeto, la valoración del otro, es construida y aprendida de las vivencias cotidianas y del dialogo intercultural, se alcanzará con la participación de la comunidad educativa, favoreciendo las relaciones afectivas e identidad, con el logro del desarrollo integral de los educandos en: un marco ético, respeto, inclusión , derechos , responsabilidades, también contribuyendo a la solución pacífica de conflictos y la cimentación de su ambiente social para poder desarrollar planes así como estrategias que permitan controlar y disminuir los niveles de este tipos de agresión escolar, que es un resultado de la carencia de competencias emocionales, siendo su relevancia y contribución social porque estos resultados podrán ser generalizados a otras poblaciones escolares, para su prevención e intervención a las instituciones educativas del nivel de secundaria.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Demostrar la relación entre la Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión Intrapersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Determinar la relación entre la dimensión Interpersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Determinar la relación entre la dimensión Adaptabilidad y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Determinar la relación entre la dimensión Manejo de Estrés y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Determinar la relación entre la dimensión Estado de Ánimo General y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes nacionales

Villacorta (2014) investigó sobre: “Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan Espinoza Medrano, en el año 2013” con el cual optó el título de magister. La investigación es de enfoque cuantitativo ya que los datos son adecuados para los análisis estadísticos en busca de asociaciones. El método que aplicó fue el descriptivo correlacional, el objetivo del estudio fue establecer la vinculación de las variables de situaciones de acoso escolar y el rendimiento académico. Se trabajó con una población de 95 estudiantes de secundaria de I.E., Se aplicó una encuesta de cuatro segmentos, modificada por el autor Cisneros y fue producido en España por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en 2005 en el Instituto innovación educativa y desarrollo directivo (IEDI), la cual permitió recoger información de los estudiantes, se usó una escala para calcular las variables de las situaciones de acoso escolar. La segunda variable, el rendimiento escolar, se tuvo en cuenta los promedios finales del año escolar de la I.E. J.E.M. y se dividió en cuatro categorías: muy buena (14-20), buena (12,8- 13,9), bajo (12- 12,7) y muy bajo (0- 11,9). Tras realizar el análisis de la información destacó las conclusiones: el rendimiento académico no se relaciona con el nivel de situaciones de acoso que el adolescente experimenta, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Asimismo el nivel de acoso escolar en los adolescentes en la dimensión física y psicológica es de nivel bajo, en la dimensión social y verbal es de nivel medio y alto. En la dimensión física se halló un nivel de violencia escolar bajo, solo se muestra el robo y/o ocultar objetos, son las más frecuente. En la dimensión psicológica en un nivel bajo, las situaciones más frecuentes es hacer muecas para generar miedo. En la dimensión social se apreció un nivel bajo, en donde se altera el significado de lo dicho y decir mentiras son situaciones que más se repite. En la dimensión verbal se halló un nivel bajo y las situaciones más frecuente es colocar apodos e insultar. En el rendimiento académico los estudiantes tienen una participación afín en cada

nivel, en los niveles de bueno, bajo y muy bajo pero se muestra que en el nivel muy bajo incluye las notas de 11.9 a 0.

Esta investigación es importante porque se ha realizado en una población muestra de adolescentes del nivel de secundaria, con la variable de acoso escolar, y se utilizó el instrumento de medición de Acoso Escolar de Cisneros.

Rojas (2013) realizó la investigación titulada “comportamiento integral y el bullying escolar en estudiantes de secundaria Institución Educativa Villa Los Reyes del Callao” es un estudio no experimental, no se manipula las variables, es descriptivo, por cuanto el fin es establecer la relación del comportamiento integral con el bullying escolar, asimismo es correlacional por cuanto permitió medir el grado de asociación de las variables: Comportamiento Integral y Bullying escolar, es de corte transversal porque la recolección de la información fue en un momento único, se consideró 300 alumnos de segundo, tercero y cuarto grado del nivel de secundaria, varones y mujeres cuyas edades 12 a 18 años, se utilizó la técnica de encuesta que contiene 36 preguntas y fue elaborada. En cuanto a las conclusiones que planteo (1) Se determinó la relación lineal inversa, (-0.741), de las variables comportamiento integral y bullying escolar, por cuanto si los porcentajes es baja en comportamiento integral, se relaciona con los porcentajes altos en bullying, y si los porcentajes son altas en comportamiento integral, se asocian con los porcentajes bajos en bullying. (2) también quedó explícito que el comportamiento integral se relacionó con el bullying, en el perfil psicosocial del agresor en estudiantes de secundaria de la I.E., el 39% a veces han mostrado conductas agresivas, han tirado de los cabellos, han ocultado las cosas de ciertos compañeros, han insultado y el 11% manifestaron que siempre han presentado conductas agresivas, ocultando cosas de ciertos compañeros y han forzado a hacer cosas indebidas. (3) Se verificó la relación del comportamiento integral con el bullying en el perfil psicosocial de la víctima en estudiantes, el 41% manifestaron haber sido empujados o jaloneados, golpeados, insultados, burlados 22 y humillados por sus compañeros y el 11% reconocieron ser víctimas de bullying. (4) Quedo explícito la asociación del comportamiento integral con el bullying escolar en el perfil psicosocial del espectador en los estudiantes, el 31% reconocieron que no han sido insultados a sus compañeros o grupo de compañeros, no les han puesto apodos en efecto no

han observado bullying en su I.E. y si se presentará el caso, ayudarían a excluirlo con charlas educativas y el 28% afirmaron que han presenciado bullying y están resueltos en apoyar para su anulación.

La investigación del párrafo anterior es importante considerarlo porque se realizó en estudiantes del nivel de secundaria, teniendo relación con una variable de estudio, y por los resultados obtenidos, que tendrán una similitud a la que se pretende alcanzar.

Loayza (2013) quien realizó la tesis “Asociación entre el bullying y el auto concepto en agresoras, victimas y observadoras en las alumnas de secundaria del colegio Rosa de Santa María, Lima, junio 2011” con el cual optó el grado de magister. Desarrollo una investigación de tipo descriptivo y transversal porque se tomó la información en el plazo sin realizar seguimiento, se aplicó una muestra de 347 alumnas. Para el desarrollo de la variable se aplicó el cuestionario de 30 preguntas, 29 de ellas son cerradas, que descubrió a las alumnas como agresoras, agredidas y observadoras de la violencia, la conducta de compañeros, docentes y directivos, así como la conducción de este problema en el centro educativo y en su comunidad donde vive. La escala aplicada es de autoconcepto forma (AF5), esta escala construida por Misiutu G., García F. y Gutierrez M., el cuestionario presento 64 ítem que evaluó 8 dimensiones del autoconcepto: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. Tras realizar el análisis de la información se encontró las siguientes asociaciones como conclusiones: De los actores comprendidos en el bullying, no todos se relacionaron con las dimensiones del autoconcepto. Las agresoras no se relacionaron con ninguna de las dimensiones del autoconcepto. Las observadoras si se relacionaron con las dimensiones de matemática ($p < 0.01$) y la académica ($p = 0,04$). En la víctima si se encontró relación con 6 de las 8 dimensiones de estudio: familiar ($p = 0,001$) habilidad social ($p = 0,046$), la académica ($p = 0,019$), la de apariencia ($p = 0,017$). La de lenguaje ($p = 0.036$) y la de matemática ($p = 0,012$). Finalmente se encontró relación entre las dimensiones del autoconcepto y dos de los sujetos involucrados en el bullying: víctima y observadora.

La investigación realizada es importante para el presente estudio a realizar porque se realizó en una población de estudiantes de secundaria y con una de las

variables de estudio, y se tiene en cuenta que el auto concepto tiene relación con rasgos de habilidades sociales.

Rojas (2013) realizó la investigación titulada "comportamiento integral y el bullying escolar en estudiantes de secundaria Institución Educativa Villa Los Reyes del Callao" es un estudio no experimental, no se manipula las variables, es descriptivo, por cuanto el fin es establecer la relación del comportamiento integral con el bullying escolar, asimismo es correlacional por cuanto permitió medir el grado de asociación de las variables: Comportamiento Integral y Bullying escolar, es de corte transversal porque la recolección de la información fue en un momento único, se consideró 300 alumnos de segundo, tercero y cuarto grado del nivel de secundaria, varones y mujeres cuyas edades 12 a 18 años, se utilizó la técnica de encuesta que contiene 36 preguntas y fue elaborada. En cuanto a las conclusiones que planteo (1) Se determinó la relación lineal inversa, (-0.741), de las variables comportamiento integral y bullying escolar, por cuanto si los porcentajes es baja en comportamiento integral, se relaciona con los porcentajes altos en bullying, y si los porcentajes son altas en comportamiento integral, se asocian con los porcentajes bajos en bullying. (2) también quedó explicito que el comportamiento integral se relacionó con el bullying, en el perfil psicosocial del agresor en estudiantes de secundaria de la I.E., el 39% a veces han mostrado conductas agresivas, han tirado de los cabellos, han ocultado las cosas de ciertos compañeros, han insultado y el 11% manifestaron que siempre han presentado conductas agresivas, ocultando cosas de ciertos compañeros y han forzado a hacer cosas indebidas. (3) Se verificó la relación del comportamiento integral con el bullying en el perfil psicosocial de la víctima en estudiantes, el 41% manifestaron haber sido empujados o jaloneados, golpeados, insultados, burlados 22 y humillados por sus compañeros y el 11% reconocieron ser víctimas de bullying. (4) Quedo explicito la asociación del comportamiento integral con el bullying escolar en el perfil psicosocial del espectador en los estudiantes, el 31% reconocieron que no han sido insultados a sus compañeros o grupo de compañeros, no les han puesto apodos en efecto no han observado bullying en su I.E. y si se presentará el caso, ayudarían a excluirlo con charlas educativas y el 28% afirmaron que han presenciado bullying y están resueltos en apoyar para su anulación.

La investigación es importante considerarlo porque se realizó en estudiantes del nivel de secundaria, teniendo relación con una variable de estudio, y por los resultados obtenidos, que tendrán una similitud a la que se pretende alcanzar.

Reyes y Carrasco (2013), investigo la inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2013, nivel de investigación descriptiva, de diseño no experimental de corte transversal, concluyen que el nivel de inteligencia emocional general predominante en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional del Centro del Perú es el adecuado en un 49% y con 47% bajo y muy bajo lo cual sugiere que la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, tan importante en profesionales de la salud, está en riesgo en un 47% de los encuestados. Que Los componentes de inteligencia emocional general, adaptabilidad y manejo de estrés, tienen niveles de riesgo y deberán ser mejorados al igual que la inteligencia emocional interpersonal en sexo masculino. No se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres en la inteligencia emocional general.

Es importante esta investigación porque se trabajó la variable inteligencia emocional en estudiantes adolescentes, siendo los resultados parecidos a los que se esperan llegar,

2.1.2. Antecedentes internacionales

Escobedo, P. (2015), en la tesis titulada "Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado" de la universidad Rafael Landívar de Guatemala, con la finalidad de lograr el título y grado académico de licenciada en educación y aprendizaje. El objeto de estudio fue establecer la relación que existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos del nivel básico del colegio privado, el cual está ubicado en Santa Catarina Pinula, la tesista fue estudiante de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala de la facultad de Humanidades, investigación de tipo

básico, de nivel descriptiva correlacional, de diseño no experimental quien llego a una conclusión determinando que existe una correlación estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre Estrategias para Regular las Emociones y rendimiento académico en los alumnos de 1ro y 2do básico.

La investigación antes mencionada consideramos que es muy importante como guía, porque trabajo con inteligencia emocional a investigar porque notamos la relevancia en cuanto al manejo y control de las emociones, el cual influye en lo académico; en los adolescentes y nos sirve como base para realizar el trabajo con jóvenes que cursan educación superior.

Trigoso, M. (2013), en su tesis doctoral “Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas”, investigación descriptiva, no experimental de corte transversal, se utilizó el inventario de Bar – On, concluye que: Los estudiantes de psicopedagogía perciben un conocimiento mayor de la Inteligencia Emocional, de su influencia en el rendimiento académico y total de la comprensión de Inteligencia Emocional, estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en la carrera, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables. La carrera de magisterio tiene mayor resultado en: habilidades sociales, esto podría ser porque el manejo de habilidades sociales es una herramienta de ayuda a los maestros para estar emocionalmente más preparados para las aulas (Justice & Espinoza, 2008).

Esta Investigación es significativa porque trabajo la variable inteligencia emocional, así como la metodología, población de alumnos de secundaria, y el inventario de Bar-On que se utilizó.

Uribe, A. Orcasita, L. (2012) quienes investigaron sobre “Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescente de una I.E. de Santander, Colombia” Con el cual obtuvieron el grado de magister, cuyo objetivo general fue comprobar la relación del bullying y redes de apoyo social y funcionamiento familiar percibido por los adolescentes de una I.E. La investigación fue un diseño no experimental de tipo descriptivo- correlacional. Aplicaron a 304 estudiantes de los grados sextos, novenos, undécimos de una I.E. estatal de las edades de los 10 a

18 años. Según encuesta el 75% de los adolescentes afirmaron tener una familia normo funcional y otro porcentaje señalaron tener una familia moderadamente disfuncional (20%) y gravemente disfuncional (5%). En la conclusión se comprobó la correlación del bullying y el funcionamiento familiar moderado y grave disfuncional, si un adolescente es o no bull (agresor) reportándose presencia de bullying en los estudiantes que afirman tener una familia moderadamente o gravemente disfuncional. Se pueden considerar fundamental las implicancias que tiene los factores provenientes del adolescente o de su entorno que favorecen el desarrollo y ejecución de conductas de riesgos para su salud física y psicológica. Si un niño muestra conductas agresivas es una forma de expresar su sentir por su familia poco afectivo, abandono del padre o la madre, separación, violencia familiar, intimidación por los padres y/o hermanos mayores; o el apremio por el éxito en sus acciones escolares o deportivos o por el contrario es un niño sobreprotegido, esas situaciones pueden formar un comportamiento agresivo o ser víctimas de la violencia escolar cuando sean adolescentes.

Este estudio científico es importante considerarlo porque Fue realizado en adolescentes de secundaria, siendo la muestra similar a la muestra de estudio, con la variable de estudio bullying y se realizó en una muestra de adolescentes.

Chango, M. (2012) "El Bullying, su incidencia en el rendimiento escolar del alumnado de la escuela Eugenio Espejo de la Parroquia El Rosario de la Provincia de Tungurahua de la Promoción 2012 - 2012" en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, teniendo como objetivo determinar la incidencia del bullying en el rendimiento escolar de los estudiantes de la Escuela "Eugenio Espejo" de la parroquia El Rosario año lectivo 2011 - 2012; con una metodología de enfoque cuantitativo - cualitativo, dando lugar a la hipótesis siguiente: el bullying incide en el rendimiento escolar del alumnado de la Escuela "Eugenio Espejo" de la parroquia El Rosario año lectivo 2011 - 2012. El tipo de investigación es correlacional y un diseño experimental. La población de los estudiantes de la escuela Eugenio Espejo está basada en los dos grados de sexto y séptimo año de educación básica. Se puede trabajar con toda la muestra tomando en cuenta que la población es menor de cien personas. El instrumento utilizado es: Cuestionario validado por juicio de

expertos. Concluyendo: el maltrato destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, que puede llegar a estados depresivos de permanente ansiedad, donde será más difícil su adaptación social y su rendimiento escolar; se concluye que tanto padres como docentes deben contribuir para erradicar este problema denominado bullying y así intentar mejorar el entorno educativo; el agresor se aprovecha de su posición relativa de superioridad física, psicológica o de otra índole respecto de la víctima; se puede ejercer de múltiples formas (violencia física, psicológica, exclusión, ciber-acoso, etc.); no se promueve actividades para integración grupal, transmisión de valores como son : trabajo colaborativo, respeto, etc.; lo que afecta el desarrollo integral de los estudiantes.

El antecedente es importante porque coincide con nuestra variable de estudio, Bullying presenta una metodología similar, así como la muestra de estudio evidenciando el riesgo de un bajo rendimiento escolar en estudiantes que sufren bullying y por consiguiente un fracaso escolar.

Ávila, J., Osorio, L., Cuello, K. (2010) presentaron la tesis titulado:” Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes” con el cual optó el grado de maestría, siendo el objetivo de la investigación identificar la prevalencia del bullying en los adolescentes de educación básica y media y comprobar la asociación de los actores (agresor, víctima, testigo y agresor-víctima) con el género, la edad y el nivel de formación educativa. El estudio fue correlacional, de diseño no experimental de corte transversal y enfoque cuantitativo. Se evaluaron a 120 estudiantes de una institución educativa pública, se aplicó el instrumento para localizar bullying, fue elaborado por el defensor del pueblo de España. Obtuvieron los resultados que la prevalencia de la violencia fue del 69,2%, en las formas de violencia verbal y social. También resaltaron la violencia físico directo e indirecto perpetrado por alumnas y un número elevado de estudiantes con rol mixto de agresores y víctimas. El género y la edad no se correlacionaron con el bullying, pero las conductas de violencia si se asociaron significativamente con el nivel de formación.

Es importante este estudio porque su población fue de adolescentes, ambos géneros, y se trabajaron en poblaciones escolares, lo que es similar a la población-muestra de la investigación a realizar.

2.2. Bases teóricas de las variables

2.2.1. Inteligencia Emocional.

Antes de hacer un abordaje de la Inteligencia Emocional es necesario realizar unas definiciones básicas como el de Inteligencia y de Emociones, por lo que se pasar a definir ambos constructos:

Inteligencia.

El constructo sobre inteligencia ha venido sufriendo una serie de aseveraciones, evolucionando en el espacio y el tiempo, por lo que podemos abordar el estudio de la inteligencia a partir de tres enfoques primordiales. En el primero, el psicométrico, prevalece una concepción de la inteligencia que puede caracterizarse por ser de naturaleza biológica y susceptible a la medición. El segundo enfoque es el cognitivo, en el que se expresa un paradigma del procesamiento de la información, en el que intervienen diversos factores que conforman un sistema complejo de interacción enfocado a los productos; enfatizando el uso de una diversidad de habilidades de pensamiento y de aprendizaje que son empleadas en la resolución de problemas académicos y extraacadémicos. El tercer enfoque pretende ir más allá del enfoque cognitivo. Es el que encabeza Gardner (1994), quien sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. Sosa, (2008).

Emoción.

Con relación a un estado psicofisiológico diremos que las emociones como la alegría o la tristeza son reacciones subjetivas, relativamente breves e intensas, provocados por distintos estímulos, que excitan o inhiben la conducta; por lo que podremos identificarlo a través de los siguientes componentes: “el experiencial, que

se refiere a la vivencia subjetiva de la emoción; el conductual que hace referencia a las respuestas faciales, las posturas y el llanto; y el fisiológico, que incluye respuestas fisiológicas, como: la sudoración, la tensión muscular o el aumento del ritmo cardiaco y de la presión sanguínea”. (Bravo & Navarro 2009, p. 93).

La Inteligencia Emocional es un tema transversal en la Psicología (Psicología de la Educación, Psicología de las Organizaciones, Psicología de la Emoción), aunque las popularizaciones que se han hecho al respecto en algunos casos han impedido por el momento que el constructo surja de forma clara, por eso, para la construcción del marco teórico de esta tesis partiremos de la evolución histórica del constructo “Inteligencia Emocional” y la exploración de diferentes modelos de Inteligencia Emocional para centrarnos posteriormente en uno de ellos en particular, el modelo de Bar-On sustentado en una conceptualización multifactorial de la Inteligencia Emocional. Conceptos de Inteligencia Emocional a saber, el uso más lejano de un concepto similar al de inteligencia emocional se remonta a Darwin, que indicó en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Aunque las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas, varios influyentes investigadores en el ámbito del estudio de la inteligencia comienzan a reconocer la importancia de la ausencia de aspectos cognitivos. Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples disertada en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence* introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de

inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva. El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral: "Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional", de 1985. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de IE, seguido por Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995).

Varios autores han teorizado que una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son capaces de tener una mejor perspectiva de la vida. Existe también evidencia empírica que parece demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y una mejor satisfacción con la vida. Por tanto, esto sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional, así el fomento de la IE también ayudaría a potenciar las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elías, Tobías y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros.

Refiriéndose propiamente a los adolescentes Cortese y Moreno afirman que, con una Inteligencia Emocional alta, "éstos aprenden mejor, tienen menos problemas de conducta, se sienten mejor sobre sí mismos, tienen mayor facilidad de resistir las presiones de sus contemporáneos, son menos violentos y tienen más empatía, a la vez que resuelven mejor los conflictos" (Cortese y Moreno, 2007).

Veamos qué dicen Mayer y Salovey (1997 pp.124-131) respecto al desarrollo del campo de estudio de la Inteligencia Emocional. Este autor señala cinco fases hasta el momento, fases que pueden ayudarnos a entender de donde surgen los conceptos y habilidades que actualmente se presentan juntos bajo el epígrafe de Inteligencia emocional.

Inteligencia y Emociones como campos de estudio separados (1900 1969): La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de los test psicológicos. En el campo de la emoción se centran en el

debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores como el venezolano Carlos Matus hablan sobre la “inteligencia social” las concepciones sobre Inteligencia siguen siendo meramente cognitivas. Precursores de la inteligencia emocional (1970 1989): El campo de la cognición y el afecto examina como las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia “intrapersonal”. Emergencia de la Inteligencia Emocional (1990 – 1993): Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias.

2.2.2. Conceptos de Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional se entiende como un conjunto de habilidades que implican emociones. Varios autores han señalado diferentes definiciones de Inteligencia Emocional:

“Implica conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar las relaciones con los demás” (Goleman, 1995).

“Se refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas” (Mayer y Salovey, 1997).

“Es un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (Bar – On, 1997).

2.2.3. Modelos sobre Inteligencia Emocional

Como es de suponer, cada definición sobre IE ha originado una teoría particular. Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de

modelos distintos de inteligencia emocional. En términos generales, los modelos desarrollados de esta inteligencia se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer J. D., Salovey P., Carusso D. y Sitarenios G., 2001).

A su vez, el analizar la perspectiva que ubica la estructura de la Inteligencia Emocional como una teoría de inteligencia, Mayer y colaboradores (2001) realizan una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo (Goleman, 1995; Cooper y Sawaf 1997; Bar-On 1997); mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento acerca de los sentimientos”, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos.

Salovey y Mayer (1990), se ha considerado para el presente estudio su aporte teórico que describe los tres principales modelos de la Inteligencia emocional:

2.2.4. Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad:

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias. El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la IE como una inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer et al. 2001). La Inteligencia emocional “representa

la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer et al. 2001), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento –la segunda fase de habilidades– no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones.

En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, assimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer & Salovey, 1997) (véase el cuadro 1). Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE.

Modelo de las competencias emocionales Goleman (1995, 2001), por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1995) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer et al. 2001). El modelo original de Goleman consistió en cinco etapas, las cuales posteriormente se redujeron a cuatro grupos (Goleman 1995) con veinte habilidades cada uno: 1) autoconciencia, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos; 2) autocontrol, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas; 3) conciencia social, el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros y 4) manejo de las relaciones, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte (Goleman 2001). Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) investigaron y verificaron las cuatro dimensiones de competencias y 18 habilidades sociales y emocionales (véase cuadro 2). El modelo de Goleman (1995) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones (Goleman 2001).

2.2.5. Modelo de la inteligencia emocional y social Bar-On (1997),

Por su parte, ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la

capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Mayer y Salovey 1995; Bar-On 1997).

El modelo de Bar-On (1997) se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 1997). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer et al. 2001).

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos:

- 1) El componente intrapersonal, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros;
- 2) El componente interpersonal, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos;
- 3) El componente de manejo de estrés, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social;
- 4) El componente de estado de ánimo, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; y, por último,
- 5) El componente de adaptabilidad o ajuste. Además, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (core factors), que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (facilitator factor), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On 1997). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad.

Bar-On (1997), detalla cada subcomponente de cada dimensión según el constructo de Inteligencia emocional, lo que se considera que es apropiado tenerlo en cuenta, la misma que es definida en los siguientes componentes:

2.2.6. Componente Factorial Intrapersonal:

- Autoconcepto: Esta habilidad se refiere a respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptando lo bueno y malo.
- Autoconciencia Emocional: Conocer los propios sentimientos para conocerlos y saber qué los causó. Asertividad: Es la habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.
- Independencia: Es la habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento uno mismo, sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria.
- Autorrealización: Habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

2.2.7. Componente Factorial Interpersonal:

Empatía: Es la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás. Responsabilidad social: Es la habilidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.

Relaciones Interpersonales: Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

Componente Factorial de Adaptabilidad Prueba de realidad: Esta habilidad se refiere a la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre objetivamente, es buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.

Flexibilidad: Es la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos. Solución de problemas: La habilidad de identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

Componente Factorial de Manejo del Estrés Tolerancia al estrés:

Esta habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

Control de impulsos: Es la habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.

Componente Factorial de Estado de Ánimo General

Optimismo: Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida.

Felicidad: Es la habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

En resumen, los modelos de inteligencia emocional parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades

mentales con una variedad de otras características (Mayer, 2000). Todos los modelos mencionados de IE, sin embargo, comparten un núcleo común de conceptos básicos. En el nivel más general, la IE se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros. Asimismo, dichos modelos comparten la noción base de la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima sin la IE. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995).

2.3. Acoso Escolar

Masías (2009), Sostiene que el Acoso escolar es una forma de violencia entre pares o iguales y que la ejerce quien posee mayor poder físico o psicológico respecto a la víctima, Esta simetría de poder es aprovechada por el agresor para ejercerla en forma sistemática y repetida, empleando agravios de distinta tipología que agobia a la víctima sin que ella tenga cómo defenderse, porque no sabe ni puede hacerlo. Se distinguen 3 tipos de actores: la víctima, el agresor y el espectador. Cada uno cumple un papel diferente que sistematiza la conducta en cuestión.

Podemos definirlo como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/ o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros. Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos". (Olweus 1993), (citado por Devida, 2013, p.69).

Carozo (2012) indicó: refiere que el bullying es un fenómeno social de acoso en la escuela, de tipo verbal, física y psicológica, si persiste ocasiona suicidios, homicidios y/o lesiones físicas graves que ahora se observa y ocurre en los centros educativos con una alta dosis de impunidad e indiferencia proveniente de quienes tenemos la obligación de advertirla y encararla profesionalmente. El docente tiene

que ser competente para modificar estas conductas con ayuda de estrategias de enseñanza (p.7)

El acoso escolar es un subtipo de agresión que ocurre principalmente en la institución educativa y se da entre los propios alumnos (Cajigas et al., 2006). Dan Olweus fue el pionero en el tema y explicó, en 1991, que una persona es víctima de acoso escolar o bullying, como él lo llamó, cuando se encuentra expuesto a acciones negativas por parte de uno o más de sus compañeros de forma repetida y durante un tiempo (citado por Calvo & Ballester, 2007). Agregó, además, que el agresor abusa de un poder, real o ficticio, y que existe una intención de causarle daño a la víctima, así como la intención de obtener algún beneficio, sea material, social o personal (Olweus, 1993 citado por Benitez & Justicia, 2006)

Avilés (2002) refiere que las consecuencias del Acoso Escolar para las víctimas son más nefastas porque origina fracasos y dificultades escolares, ansiedad, insatisfacción, fobia a ir al colegio, a los riesgos físicos, presentan personalidad insegura, dificultad para salir de la situación de violencia, estas actitudes negativas le producen un descenso en la autoestima. También pueden causar cuadros de depresión y si se prolonga la violencia manifiesta cuadros de neurosis, histeria y depresión y finalmente la imagen que terminan teniendo de sí mismo es negativo en cuanto a su competencia académica, conductual y físico puede desencadenar en suicidios (pp. 21- 22)

Al identificar y caracterizar a los agresores, se constata que suelen ser impulsivos, poco tolerantes a la frustración, dominantes, no empáticos con sus víctimas, agresivos con los adultos (padres y maestros) y desafiantes con la autoridad (Calvo & Ballester, 2007; Cerezo, 1997; Olweus, 2001; Smokowski & Holland, 2005; Trautmann, 2008). Además, presentan dificultades para la solución de problemas (Batsche & Knoff, 1994 citado por Ma, X. 2001), mayor probabilidad de estar envueltos en otros problemas de conducta, como tomar alcohol o fumar y valoran la violencia como medio para conseguir aquello que desean (Carney & Merrell, 2001 citado por Benitez & Justicia, 2006).

Por otro lado, con estos aportes queda demostrado diversos datos empíricos que nos muestra que tienen una autoimagen positiva, son poco inseguros y ansiosos (Benitez & Justicia, 2006; Calvo & Ballester, 2007; Olweus, 2001; Trautmann, 2008) y no poseen diferencias significativas en cuanto al autoestima de las víctimas y alumnos no involucrados (Seals & Young, 2003).

En lo que se refiere a las víctimas del acoso escolar, se debe tomar en cuenta que existen dos tipos:

- **Las víctimas pasivas:** Las primeras, que constituyen la mayoría, son sumisas, pasivas, no se defienden (Benitez & Justicia, 2006) y son victimizadas sin que hayan hecho nada para provocarlo. Las típicas víctimas pasivas son más inseguras y más ansiosas que los demás (Cerezo, 1997; Ma, 2001; Olweus, 2001); y, además, presentan baja autoestima y un autoconcepto negativo (Benitez & Justicia, 2006; Olweus, 2001). Muchas veces, tienen menos amigos en el colegio, son sobreprotegidos en sus casas (Ma, X. 2001; Cerezo 1997), poseen pocas habilidades para la comunicación y solución de problemas (Smokowski & Holland, 2005), son cautelosas, sensibles y calladas (Olweus, 2001).
- **Las víctimas-agresoras:** Este segundo grupo, que constituye un tercio de las víctimas (Brockenbrough et al., 2002 citado por Smokowski & Holland, 2005), son las que provocan a los agresores y, cuando tienen la oportunidad, son también agresores de otros compañeros. El grupo de víctimas-agresoras son también clasificados como agresores victimizados (Cerezo, 1997) o bully-víctimas, aludiendo a un tipo mixto y no a un subgrupo (Trautmann, 2008). La caracterización de este grupo es consensuada: ellos son típicamente ansiosos, inestables emocionalmente (Ortega y Mora Mechan, 2000), irritables e impacientes, tienen un comportamiento agresivo (Smokowski & Holland, 2005) y son los de mayor riesgo, pues reportan mayores problemas psicológicos. También muestran mayores niveles de hiperactividad, dificultad para concentrarse, impulsividad, estrés y ansiedad

que las víctimas pasivas, así como más problemas académicos que los estudiantes en general (Trautmann, 2008).

Dado que los patrones agresivos de conducta pueden mantenerse así como pueden generalizarse con frecuencia, los agresores resultan con efectos a largo plazo como consecuencias de sus agresiones. La primera consecuencia es el decaimiento en su rendimiento escolar y posteriormente, en la adultez no alcanzan todo su potencial en sus trabajos (Smokowski & Holland, 2005). Además, las agresiones como modo de relación se convierten en un patrón de conducta que favorece al desarrollo de conductas antisociales (Olweus, 2001) y les impide integrarse adecuadamente a la sociedad (Benitez & Justicia, 2006). Tienen problemas con la ley con mayor frecuencia, inciden en más crímenes, violaciones de la ley y condenas legales que sus compañeros (Ma, X. 2001; Olweus, 2001; Roberts, 2000 citado por Smokowski & Holland, 2005). A nivel familiar, cuando se trata de agresores que usaban típicamente agresiones físicas, con mayor frecuencia, serán agresivos con su esposa e hijos (Roberts, 2000 citado por Smokowski & Holland, 2005).

2.3.1. Protagonistas del Acoso Escolar

Ortega y Mora (2000, citado por Landázuri, 2007, p. 71) mencionan los siguientes roles que definen a los protagonistas del acoso escolar:

- a) Agresores:** Los alumnos agresores son generalmente del sexo masculino, tienen mayor fortaleza física, con respecto a las víctimas, son los mayores del grupo, generalmente por haber repetido algún curso y están menos integrados escolarmente. (Landázuri 2007; Avilés, 2012). Además, han sido caracterizados por su posición de liderazgo y poder, el poco control de la agresión y la necesidad de dominio y control que ejercen hacia los otros. (Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999 citado en Pérez,V. , 2011; Cerezo, 2009).

Factores de riesgo del agresor:

- Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.
- Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.
- Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar.
- Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad, por lo que la persona se considera el centro de atención.
- Fracaso escolar: bajo rendimiento en los estudios, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDH), trastorno negativista, desafiante y trastorno disocial. - Antecedentes familiares de violencia. - Entorno socio cultural bajo

b) Víctimas: La mayoría de víctimas se caracterizan por presentar sumisión y pasividad ante su agresor, es decir, por mostrar retraimiento ante la situación de violencia (Schwartz, Proctor & Chien, 2001 citado por Salgado, 2012, p.137). Por otra parte suelen tener dificultades de comunicación, se muestran tímidas, retraídas y/o aisladas del grupo, son poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos, presentan inseguridad y tendencia depresiva (Cerezo 2001 citado por Landázuri, 2007; Trautmann, 2008).

Factores de riesgo de la víctima.

- Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- Sufrir alguna discapacidad física o psíquica.
- Escasa comunicación familiar.

c. Espectadores: Este grupo se encuentra conformado por los observadores (espectadores), inmersos en un clima muy alejado de unas relaciones de convivencia satisfactoria, con una conducta pasiva o que oculta el problema quienes, fieles a una negativa “ley del silencio”, favorecen y refuerzan el conflicto. (Prieto et al., 2005 p.1033). Pueden tener una participación activa junto al agresor o pasiva no participando en el maltrato, pero conociéndolo y aceptándolo (Vera, 2010 citado por Martínez, A. 2011 p. 54). Usualmente estos observadores, suelen apoyar al agresor con el fin de evitar así, ser víctimas del mismo (Calvo y Ballester, 2007 citado por Muro, 2010 p. 9), ya que según Sáenz (2010) “La consecuencia principal entre los observadores es el miedo a ser víctimas”. (p.10

2.3.2. Formas de Acoso Escolar

Para Castillo et al. (2012) “Las formas de violencia que se producen en la escuela son tanto físicas como psicológicas y generalmente se dan al mismo tiempo” (p.21). “El tipo de bullying puede ser directo, ya sea físico o verbal, o de gestos no verbales, puede ser indirecto o relacional (daño a una relación social), mediante la exclusión social, el esparcir rumores, o hacer que sea otro el que intimide a la víctima” (Olweus, 1993; citado por Trautmann, 2008 p.14). Este último, se caracteriza por un tipo de agresión social o relacional, en el que el principal objetivo es dañar la posición y/o aceptación social de la víctima (Bauman & Del Rio, 2006; Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995, citado en Pérez, 2011 p.26).

El equipo de investigación de la Universidad Internacional de Valencia (2015), detalla de la siguiente manera los tipos de Bullying:

- **Bullying Físico:** Como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria. Así mismo, es el tipo de acoso más común y consiste en golpes, empujones e incluso se llega a una agresión aún mayor entre uno o varios agresores contra una sola víctima. En ocasiones, se

produce también el robo o daño intencionado de las pertenencias de las víctimas.

- Bullying Verbal: Muchos autores reconocen esta forma como la más habitual
- en sus investigaciones. Suelen tomar cuerpo en insultos y motes principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción. Este tipo incluiría todas las acciones no corporales con la finalidad de discriminar y menospreciar a la víctima. Tales como: difundir chismes o rumores, realizar acciones de exclusión o bromas insultantes y repetidas del tipo poner apodos, insultar, amenazar, burlarse, reírse de los otros, generar rumores de carácter racista o sexual, etc. Generalmente más usado en menores de sexo femenino, las cuales suelen actuar en grupo contra una única víctima. Así mismo, se considera al Cyberbullying como un subtipo del Bullying Verbal.

2.3.3. Componentes del Acoso Escolar:

Oñate y Piñuel (2005), refiere que cuando se produce el acoso escolar, se van a presentar los siguientes componentes:

A) Desprecio - Ridiculización:

Este componente está relacionado a todas las conductas que intentan deformar la imagen del niño y el vínculo de los otros con él. Quiere dar a mostrar un perfil pernicioso, retorcido y saturado nocivamente del niño. Cualquier acción del niño, es utilizado como motivo de repudio e instigar a otros niños a esta situación de censura. Como consecuencia de esta desvirtuación del niño acosado, muchos otros niños se unen al círculo de acoso de manera involuntaria.

B) Coacción:

Son conductas de acoso escolar que van a procurar que el niño ejecute actos en oposición a lo que desea, convirtiéndose en una finalidad para los que

ejercen el acoso contra el niño para someterlo completamente. Para la víctima los niños que acosan son fuertes y de esto se vale para un privilegio social.

C) Restricción- Comunicación:

Viene a ser las acciones de acoso escolar con el fin de aislar al niño de sus relaciones con otros niños; con impedimento al niño para recrearse, conversar y tratar con otros niños o lograr que otros niños no conversen con el acosado, o se dirijan a él se demuestra que existen señales de pretender romper las relaciones sociales del niño.

D) Agresiones:

Son acciones que abiertamente van a buscar realizar ofensas y ataques causando daño o lesiones físicas más notoriamente que las psicológicas.

E) Intimidación-Amenazas:

Son las conductas de acoso escolar cuyo propósito es avergonzar, atemorizar, amedrentar o desgastar emocionalmente al niño a través de estas situaciones amenazadoras y generar desasosiego en él.

F) Exclusión-Bloqueo Social:

Son los intentos de aislar al niño que es víctima del acoso y se dirigen al niño con palabras (el tu "no") que lo aparten de toda actividad con el grupo, hacerle sentir como si no estuviera, al obstaculizar su manifestación, prohibirle jugar, se genera una ausencia social de sus pares en su medio escolar.

G) Hostigamiento Verbal:

Son todas las conductas de hostilizar de manera psicológica al niño, mediante la arrogancia, la descortesía, la indiferencia hacia la autoestima del niño.

H) Robos

Es cuando el acoso escolar se manifiesta mediante acciones de apoderarse de las cosas o bienes del niño que sufre acoso y esto puede darse mediante arrebatos o amenazas.

2.3.4. Acoso escolar cibernético o Cyberbullying.

- **El Cyberbullying o Acoso escolar cibernético:**

Es un modo disimulado de acoso verbal y escrito. Los acosadores hostigan a sus víctimas a través de dos medios el ordenador y el celular (Masias, 2009).

Así también, Willard, (2006) distingue distintos tipos de Cyberbullying por medio de la Web: Provocación Incendiaria, discusión que se inicia, generalmente en Internet, y que aumenta de tono en los descalificativos y la agresividad con mucha velocidad, como un incendio; Hostigamiento, envío repetido de mensajes desagradables; Denigración, enviar o «colgar» en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades; Suplantación de la personalidad, hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a sus amigos; Violación de la intimidad, compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red; Juego sucio, hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas, es decir, difundir información personal sin conocer el alcance que tendrá la misma; Exclusión, excluir a alguien de un grupo online de forma deliberada y cruel; Cyber acoso, palabras amenazantes y/o denigrantes que buscan infundir miedo o intimidar. Puede incluir el que el acosador se inscriba en actividades donde la víctima participa de modo que ésta se sienta perseguida y vulnerable.

- **Bullying Psicológico:**

La (Universidad Internacional de Valencia, 2015), refiere que éstas son las acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico está en todas las formas de maltrato. En este caso existe una persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación y amenazas al otro. Son acciones muy crueles y dañinas, ya que merman la autoestima de la víctima, fomentando

una gran sensación de temor que puede derivar en fobia escolar o social y en importantes y duraderos problemas psicológicos.

- **Social:**

Pretenden ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos, en ocasiones, de ésta acción. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Estas acciones se consideran bullying "indirecto". Así mismo, una especial consideración (por el mayor uso del mismo y porque es el que más se ve acompañado por alguno de los anteriormente mencionados), es el ciber bullying.

2.4. Definición de términos básicos

- **Acoso Escolar:**

Son conductas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, de un agresor sobre una víctima o víctimas dentro o fuera de la escuela, también es la exclusión social como forma agresiva de la relación social". (Avilés, 2002, p. 18)

- **Autoconcepto:**

Es la valoración subjetiva del propio individuo desde el interior; es decir la opinión que la persona tiene de sí mismo. (García, 1982)

- **El Cyberbullying o Acoso escolar cibernético:**

Es un modo disimulado de acoso verbal y escrito. Los acosadores hostigan a sus víctimas a través de dos medios el ordenador y el celular (Masías, 2009).

- **Conciencia:**

conocimiento del ser humano posee sobre sí mismo, sobre su existencia y su relación con el mundo (Goleman, D. 1995)

- **Coacción:**

Son conductas de acoso escolar que van a procurar que el niño ejecute actos en oposición a lo que desea, convirtiéndose en una finalidad para los que ejercen el acoso contra el niño para someterlo completamente. Para la víctima los niños que acosan son fuertes y de esto se vale para un privilegio social.
- **Emoción:**

Es cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado (Goleman 1998)
- **Equilibrio:**

El equilibrio se refiere a la armonía entre cosas diversas, la medida, la ecuanimidad, la sensatez en los juicios y los actos de contemporización (Olweus D. 1998).
- **Habilidad:**

Capacidad de una persona para hacer una actividad correctamente y con facilidad. (Caballo, V. 2002)
- **Hostigamiento:**

Es cuando sucede una molestia constante hacia una persona para lograr un fin. (Oñate y Piñuel 2005)
- **Inteligencia Emocional:**

Son capacidades personales, emocionales y sociales, y de habilidad y de talento que contribuye en nuestro ingenio para ajustarnos y confrontar las exigencias y dificultades de nuestro entorno. Esta capacidad se asienta en la facultad de la persona de ser consciente, entender, vigilar y manifestar sus emociones de forma oportuna. (BarOn 1997 citado por Ugarriza 2006)

III. MÉTODOS y MATERIALES

3.1. Hipótesis de la investigación

3.1.1. Hipótesis general

Existe relación entre la Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

3.1.2. Hipótesis específicas

Existe relación entre la dimensión Intrapersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Existe relación entre la dimensión Interpersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Existe relación entre la dimensión Adaptabilidad y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Existe relación entre la dimensión Manejo de Estrés y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Existe relación entre la dimensión Estado de Ánimo General y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

3.2. Variables de estudio.

- Inteligencia Emocional
- Acoso Escolar

3.2.1. Definición conceptual

Inteligencia Emocional

Para el presente estudio definió a la Inteligencia Emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, así como también de los demás, los cuales nos enseñan, nos motivan a manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones (Goleman, 2008).

Acoso Escolar

Para la ejecución de la presente investigación se consideró definir al acoso escolar como las conductas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, de un agresor sobre una víctima o víctimas dentro o fuera de la escuela, también es la exclusión social como forma agresiva de la relación social". (Avilés, 2002, p. 18)

3.2.2. Definición operacional

Inteligencia Emocional

Para el presente estudio de la Inteligencia Emocional se definió como la perspectiva favorable o desfavorable que tienen los estudiantes el cual repercute sobre el rendimiento académico, en el grado de conformidad y cumplimiento de las expectativas del estudiante, y esta capacidad de coeficiente emocional quedó definida por la puntuación obtenida en la aplicación del inventario de Bar-On ICE, a la muestra de nuestro estudio, con la que se conoció las dimensiones de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Acoso Escolar

Esta referida al fenómeno de violencia escolar que se manifiesta en maltrato, intimidación, hostigamiento física y psíquica, de parte de un agresor hacia una víctima que afecta a niños (as) y adolescentes en la etapa escolar, estas conductas son prolongadas como insultos verbales, rechazo social, intimidación psicológica, agresividad física, con consecuencias nefastas para las víctimas y en la presente investigación variable que se llegó a conocer con su medición a través de la aplicación Escala de Auto test de Acoso Escolar Cisneros, a los estudiantes de la muestra de estudio, con los que se conoció las dimensiones de desprecio, coacción, restricción agresiones, intimidación, exclusión hostigamiento verbal y robos.

3.3. Tipo y nivel de la investigación

La presente investigación fue de tipo básica porque recogió información de la asociación de habilidades sociales positivas y las conductas que originan la violencia escolar en el aula, información que fue un aporte para la aplicación de programas a fin de mejorar y reforzar habilidades sociales. La misma que según Valderrama (2013), señala que “una investigación básica o teórica pura o fundamental aporta conocimientos científicos organizados y no produce necesariamente resultados de utilidad práctica de inmediato, solo se preocupa por recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento teórico científico, orientado al descubrimiento de leyes y principios” (p.164)

Nivel de Investigación

El Nivel de investigación fue descriptivo y correlacional, es descriptivo porque se investigó y se midió la información de los indicadores de la Inteligencia Emocional y Acoso Escolar que presentan en los estudiantes así mismo si conocen sobre estas variables de estudios y en la relación con sus pares en el aula.

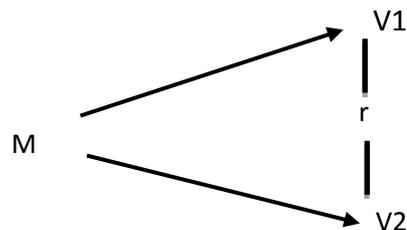
Niveles de estudio que según Hernández. Fernández, C. Baptista, P (2014) refieren que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y

los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Y correlacional porque se conocerá y se evaluará la relación o grado de asociación que existe entre las dos variables de estudio y además se medirá, se cuantificará y se analizará la vinculación de estas.

3.4. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue No Experimental de corte transversal, debido a que no se manipularon las variables de estudio y se realizaron en un tiempo determinado que será de junio a diciembre del año 2018. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Investigación No Experimental: es también conocida como investigación Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurrido los hechos. Según Hernández, Fernández y Baptista (1991) en la investigación Ex Post Facto el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la capacidad de influir sobre las variables y sus efectos.

Al esquematizar este tipo de investigación obtendremos el siguiente diagrama.



En el esquema:

M= Muestra de Investigación

V1 = Inteligencia Emocional

V2 = Acoso Escolar

r = Posible relación entre las variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de relación entre las variables.

3.5. Población y muestra de estudio

3.5.1. Población

En el presente proceso de investigación la población de estudio estuvo constituida por ciento veinte dos (122) estudiantes del Primero al Quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate-Vitarte.

3.5.2. Muestra

Para la presente investigación por la naturaleza, importancia y relevancia la muestra estuvo conformada por la totalidad de la población es decir por cien (122) estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ate-Vitarte.

3.5.3 Muestreo

Para el estudio realizado por la naturaleza, relevancia e importancia a fin de obtener la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia por ser una población extensa, y por conocerse las características psicológicas y sociales de estudiantes de secundaria, integraron la muestra del estudio realizado el total de 122 estudiantes.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas de recolección de datos

En la investigación a realizar se utilizaron las técnicas de:

- La Observación
- Psicométricas
- La entrevista

3.6.2. Instrumentos de recolección de datos

Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-ON – ICE

Ficha Técnica

Nombre original	: EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory.
Auto	: Reuven Bar-On Procedencia : Toronto – Canadá
Adaptación peruana	: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares. (2003).
Administración	: Individual o colectiva
Formas	: Completa y abreviada
Duración	: Sin límite de tiempo (Forma completa: 20 a 30 minutos aprox. y abreviada de 10 a 15 minutos).
Aplicación	: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años
Puntuación	: Calificación computarizada
Significación	: Evaluación de habilidades emocionales y sociales
Tipificación	: Baremos peruanos
Usos	: Educativo, clínico, jurídico, médico y en investigación son usuarios potenciales aquellos profesionales que se desempeñen como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.
Materiales	: Cuestionario de la Forma completa y abreviada, calificación computarizada y perfiles.

Características : El Bar-On ICE NA es un inventario que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. El presente instrumento es confiable, válido y ofrece al usuario un número importante de características que incluyen: Una muestra normativa amplia (N: 3 374).

Normas específicas: de sexo y edad (4 diferentes grupos de edades).

Escalas multidimensionales que evalúan las características centrales de la Inteligencia Emocional.

Una escala de impresión positiva para identificar a los que intentan crear una imagen exageradamente favorable de sí misma.

Un factor de corrección que permite al usuario un ajuste de las respuestas positivas que tienden a dar a los niños muy pequeños.

Un índice de inconsistencia, que está diseñado para detectar el estilo de respuesta discrepante.

Pautas para la administración, calificación y obtención de un perfil de resultados computarizados.

Alta confiabilidad y validez.

Usos del BarOn ICE: NA

El Bar-On ICE: NA mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. Puede ser como un instrumento rutinario de exploración en diversos ambientes tales como escuelas, clínicas, centros de atención juvenil y consultorios particulares.

Los usuarios potenciales: Pueden ser psicólogos, médicos, trabajadores sociales, consejeros, maestros, enfermeras y personas especializadas en el trabajo con niños. Es un instrumento útil que brinda información sobre la inteligencia emocional y social de la persona.

Administración: Es un instrumento auto administrado, no se recomienda tomar a personas que no quieren cooperar o que no puedan responder de manera honesta al cuestionario. No puede ser usado con niños y adolescentes que presentan alteraciones emocionales severas o trastornos del desarrollo infantil, para niños o personas que tienen una pobre habilidad lectora.

130 y más: Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.

120 a 129 Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.

110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollado.
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollado. Necesita mejorarse
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Confiabilidad: Ugarriza, (2001) realizó la confiabilidad del Test - retest cabe mencionar que el retest efectuado en una muestra de 60 niños cuya edad promedio fue 13.5 años reveló la estabilidad del inventario oscilando los coeficientes entre .77 y .88 tanto para la forma completa como para la abreviada. En cambio, en las muestras normativas peruanas además de los efectos del sexo y grupos de edad, se ha procedido también a examinar los efectos de la gestión y grupos de edad. La consistencia interna fue medida a través de método de coeficientes de alfa de Crombach obteniendo coeficientes entre 0.00 confiabilidad muy baja y 1.00 confiabilidad perfecta. Los coeficientes de confiabilidad son bastantes satisfactorios a través de los diferentes grupos normativos, a pesar que, algunas escalas contienen poco número de ítems. La magnitud de las correlaciones inter ítems mejoran con el incremento de la edad.

Validez. La validez está destinada a demostrar cuan exitoso y eficiente es el instrumento en la medición del constructo ya que existe un número significativo de estudios que, utilizando diversas metodologías, presentan la evidencia con que el instrumento mide de manera adecuada el constructo para el que fue diseñado medir. Según la normativa peruana la validación se ha centrado en dos aspectos: a) la validez del constructo del inventario y b) la multidimensionalidad de las diversas escalas. Otras evidencias de validez se focalizan en las relaciones entre el Bar-On ICE: NA Versiones completa y abreviada con el I-CE de Bar-On para adultos (Ugarriza, 2003) y la relación de Bar-On ICE: NA según el sexo en una muestra de estudiantes universitarios y por otro lado la escala de depresión de

Reynolds para niños y adolescentes con el Bar-On ICE: NA, versiones completa y abreviada en un centro educativo estatal de Viña Alta.

Escala de Acoso Escolar

Ficha Técnica

Nombre original: Escala de Auto test Cisneros de Acoso Escolar.

Autores : Iñaki Piñuel y Araceli Oñate.

País de Origen : España.

Año : 2005.

Administración : Individual y colectiva.

Duración : 30 minutos aproximadamente.

Dirigido : Estudiantes de nivel primario y secundario.

Puntuación : Calificación manual.

Objetivo : Determinar el Índice Global de Acoso, y también permite

No es confiable	-1 a 0
Baja Confiabilidad	0.02 a 0.49
Moderada Confiabilidad	0.5 a 0.75
Adecuada Confiabilidad	0.76 a 0.89
Alta Confiabilidad	0.9 a 1

Validez

Análisis de fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N° de elementos
.98	30

Confiabilidad del instrumento

Análisis de fiabilidad del instrumento

V de Aiken	N° de expertos
.85	5

Nota N=30

Puntuación: Calificación manual.

Objetivo: Determinar el Índice Global de Acoso, y también permite hacer un perfil sobre las modalidades más frecuentes de acoso escolar.

Áreas:

El Índice global de acoso (M). Representado por la suma de las puntuaciones directas de toda la escala.

Escala de intensidad de acoso (I). Esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño haya seleccionado la respuesta 3 (muchas veces).

- a) Componente de Desprecio –Ridiculización
- b) Componente de Coacción
- c) Componente de Restricción- Comunicación
- d) Componente de Agresiones
- e) Componente de Intimidación-Amenazas
- f) Componente de Exclusión-Bloqueo Social
- g) Componente de Hostigamiento Verbal
- h) Componente de Robos.

b) **Materiales:** El Auto test Cisneros de Acoso Escolar está compuesta por 50 ítems, en forma afirmativa y tiene nueve sub escalas. Las modalidades de respuesta son de:

1. Nunca.
2. Pocas veces.
3. Muchas veces.

Las cuales asumen valores de 1,2, 3; respectivamente

Administración: El Auto test Cisneros de Acoso Escolar se administra de manera individual y colectiva, las instrucciones y los ítems que aparecen en el cuadernillo son entendibles. El cuestionario se explica antes de iniciar la evaluación y se debe asegurar su confidencialidad. Se tiene en cuenta además que se debe obtener el consentimiento verbal de la persona, informándole el fin del cuestionario y el para que se van a utilizar los resultados.

Administración y calificación:

Para obtener la puntuación directa en la escala M, debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50:

- punto si ha seleccionado la respuesta Nunca (1=Nunca)
- puntos si ha seleccionado la respuesta Pocas veces (2=Pocas veces)
- si ha seleccionado la respuesta Muchas veces (3= Muchas veces)

Debe obtener un índice entre 50 y 150 puntos.

ESCALA DE INTENSIDAD DE ACOSO (I)

Para obtener la puntuación directa en la escala I debe sumar 1 punto cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño ha seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces). Debe obtener un índice entre 1 y 50 puntos

ESCALAS A – H

Traslade a los espacios en blanco a la derecha del test la cifra correspondiente a cada una de las preguntas de 1 a 50. Sume las puntuaciones por columnas para obtener la puntuación directa.

Dependiendo de cada escala obtendrá indicadores diferentes p. ej. En la escala A debe obtener una puntuación entre 19 y 51 puntos y así sucesivamente.

PARA TODAS LAS ESCALAS:

Transforme la puntuación directa con la ayuda del baremo que se presenta a continuación para establecer el tipo de riesgo que presenta de Acoso Escolar. Representa gráficamente el resultado obtenido en las 10 escalas de Acoso.

Adaptación: Teófilo Ccoicca (2010), al realizar una investigación donde relaciona el bullying con la funcionalidad familiar en una población de 285 alumnos de una I.E. de Lima Metropolitana.

Validez: Los resultados obtenidos indican con respecto a la validez de constructo; los ítems alcanzan una correlación entre 0.424 y 0.888, lo cual es considerable.

Confiabilidad: Para la estandarización del presente instrumento se usó el coeficiente de Alfa de Cronbach, evidenciando la existencia de una alta consistencia interna significativa de confiabilidad.

VALIDEZ

Componentes	Test
Intensidad del acoso	0.727**
Desprecio-ridiculización	0.888**
Coacción	0.424**
Restricción-comunicación	0.514**
Agresiones	0.752**
Intimidación-amenazas	0.715**
Exclusión – bloqueo social	0,692**
Hostigamiento verbal	0,831**
Robos	0,591**

Correlación significativa al 0,01

Confiabilidad

Índice de Consistencia Interna mediante el alfa de Cronbach

Componentes	Ítems	Alpha
Intensidad del acoso	50	0,839
Desprecio- ridiculización	12	0,810
Coacción	5	0,860
Restricción-comunicación	5	0,856
Agresiones	4	0,838
Intimidación- amenazas	7	0,844
Exclusión-bloqueo social	7	0,847
Hostigamiento verbal	6	0,821
Robos	4	0,853
Escala Total	50	0,857

3.7. Métodos de análisis de datos

En la presente investigación los métodos de análisis de datos fueron como se detallan a continuación:

- La creación de una base de datos para codificación de los Ítems de cada instrumento fue para aplicar el programa estadístico SPSS 23, y poder validar, procesar, codificar y realizar la tabulación correspondiente, a fin de describir las variables de estudio.
- Los resultados se presentan en tablas de doble entrada donde se consignaran las variables de estudio, y se utilizaron los criterios establecidos por la Estadística Descriptiva.

- Para la estimación perimétrica, se realizó la distribución muestral y se determinó el análisis estadístico de las variables de estudio, para lo cual se utilizó el estadístico no paramétrico Rho de Spearman, a fin de identificar el tipo y grado de relación que existe entre ambas variables de estudios y sus respectivas dimensiones teóricas.
- Como los datos que se obtuvieron no siguen la curva de distribución normal, se usaron la. pruebas no paramétrica de Kolmogórov-Smirnov, que permitió verificar como las puntuaciones de la muestra siguen o no una distribución normal.
- Para realizar la descripción de la Inteligencia Emocional y Acoso Escolar se utilizaron las medidas de tendencia central, la Media, que determino el valor que se encuentra en el centro de los datos. Nos indicaron que la mitad de los datos se encuentran por debajo de este valor y la otra mitad por encima del mismo. Y la Desviación estándar: se aplicó para hallar el nivel de influencia de inteligencia emocional en el rendimiento académico.
- La fiabilidad global de las escalas de las dos variables de estudio y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente de alfa de Crombach.

3.8. Aspectos éticos

Para el desarrollo de la presente investigación se ha tenido presente en todo El proceso los principios éticos que están establecidos por la APA que norman la investigación científica, se consideró en todo el proceso la protección a las personas que participaron como muestra de estudio, de todo daño respetando sus derechos fundamentales, velando por el bienestar de todos los participantes en la investigación, con respeto y justicia, la actuación como investigadora serán con los principios éticos, axiológicos y deontológicos conforme al código de ética y deontología profesional del Psicólogo Peruano, cumpliéndose con lo establecido

por la Ley del Ejercicio Profesional del Psicólogo Peruano, para lo cual se tuvo presente el asentimiento informado de cada participante del estudio.

Asimismo se observó la confidencialidad, el secreto profesional de los datos recogidos con los instrumentos de medición, y que fueron explicados a los participantes; tomándose como referencia algunos principios del informe Belmont presentado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos (1979) a favor de los sujetos, el mismo que toma referencia los principios éticos de la APA.

Finalmente se consideró en este aspecto el código de ética de investigación de la Universidad Privada TELESUP, en lo relacionado a la certificación de autenticidad donde se asumió la responsabilidad de que para la formulación del Informe Final – Tesis, fue redactado con indicación de los respectivos autores, respetando y aceptando que el porcentaje de anti plagio y anti similitudes sea menor a treinta por ciento.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados a nivel descriptivo.

Tabla 1: *Distribución según sexo*

SEXO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	57	46,7	46,7	46,7
Válido Masculino	65	53,3	53,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

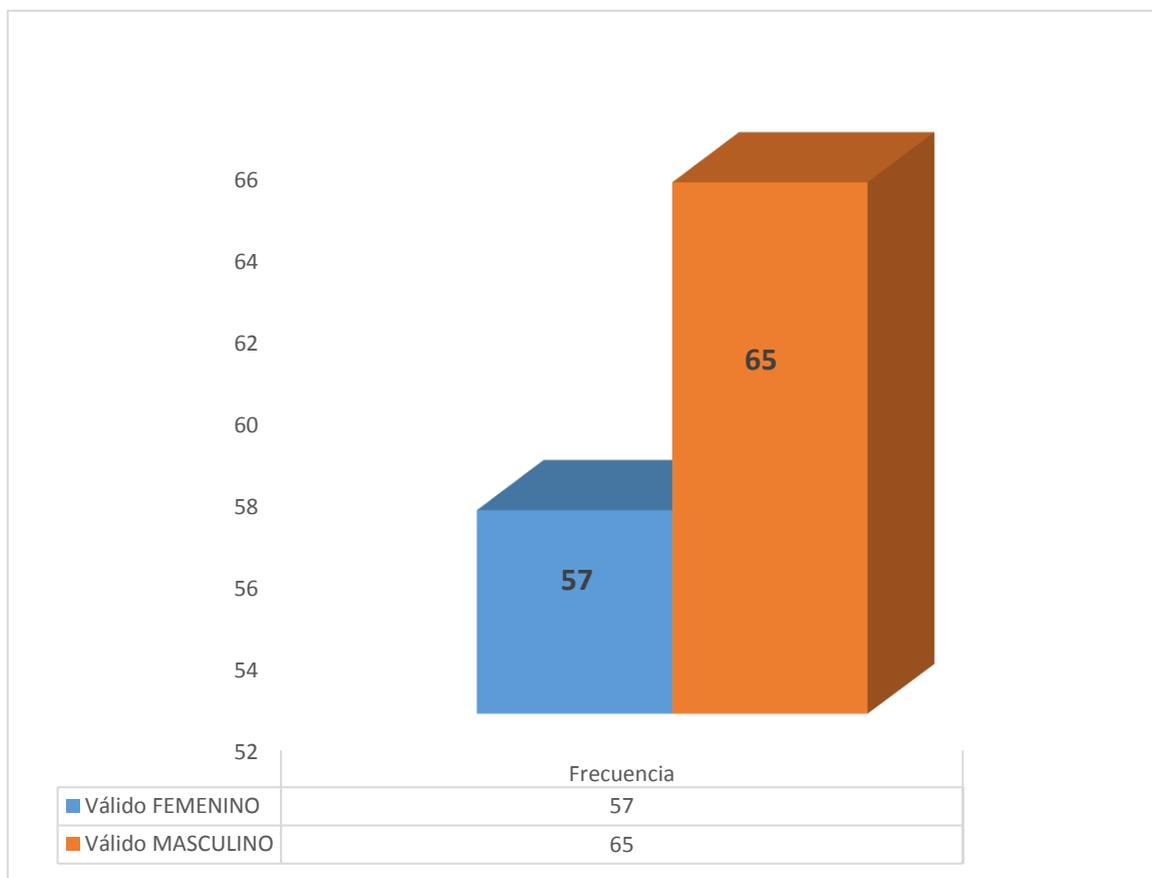


Figura 1: *Distribución de sexo*

En la tabla 1 y figura 1. Se observa que el 53,3% pertenecen al sexo masculino y el 46,7% de los estudiantes evaluados pertenecen al sexo femenino. Donde nos indica que existe un predominio del sexo masculino.

Tabla 2: *Distribución según edades*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
12 años	22	18,0	18,0
13 años	33	27,0	27,0
14 años	22	18,0	18,0
Válido 15 años	21	17,2	17,2
16 años	21	17,2	17,2
17 años	3	2,5	2,5
Total	122	100,0	100,0

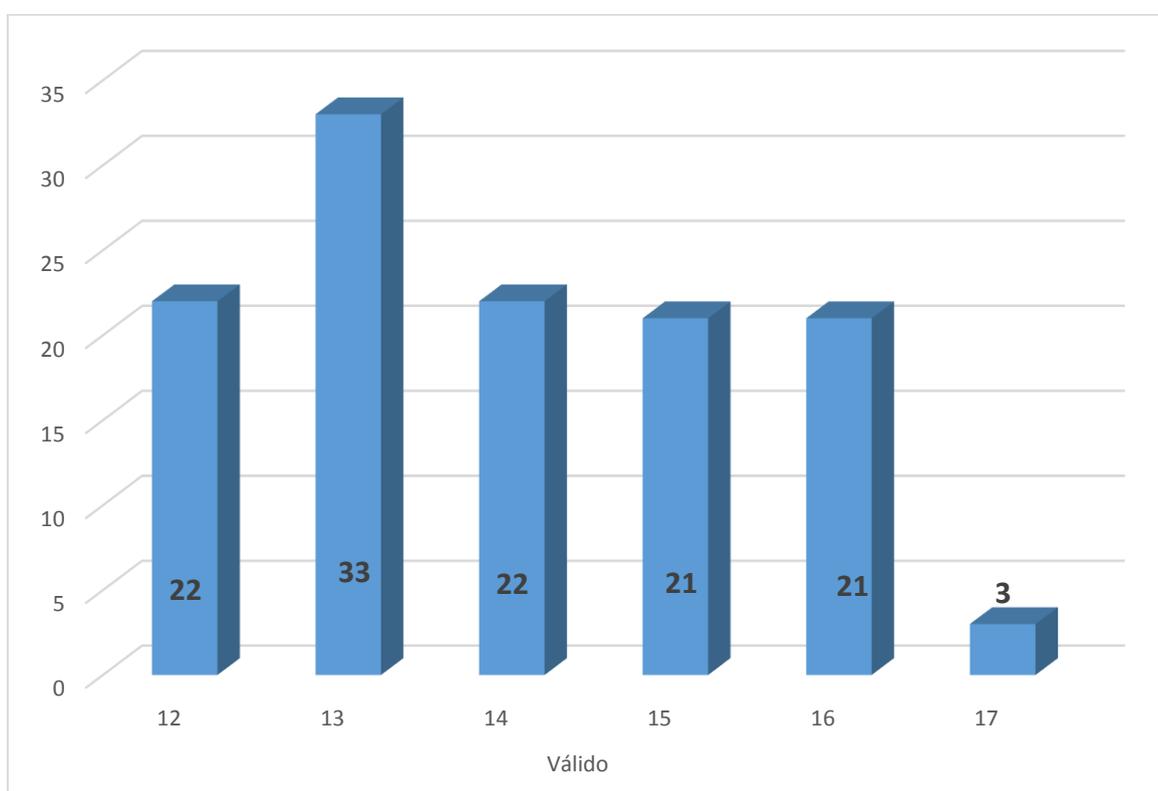


Figura 2: *Distribución de edades.*

En la tabla 2 y figura 2. Se observa que el 27,0% tienen 13 años, el 18,0% tienen 12 y 14 años, el 17,2% tienen 15 y 16 años y 2,5% tienen 17 años. Donde se aprecia un predominio de alumnos con 13 años

Tabla 3: Distribución según por grados de estudios

GRADO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 Grado	26	21,3	21,3	21,3
	2 Grado	27	22,1	22,1	43,4
	3 Grado	22	18,0	18,0	61,5
	4 Grado	24	19,7	19,7	81,1
	5 Grado	23	18,9	18,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

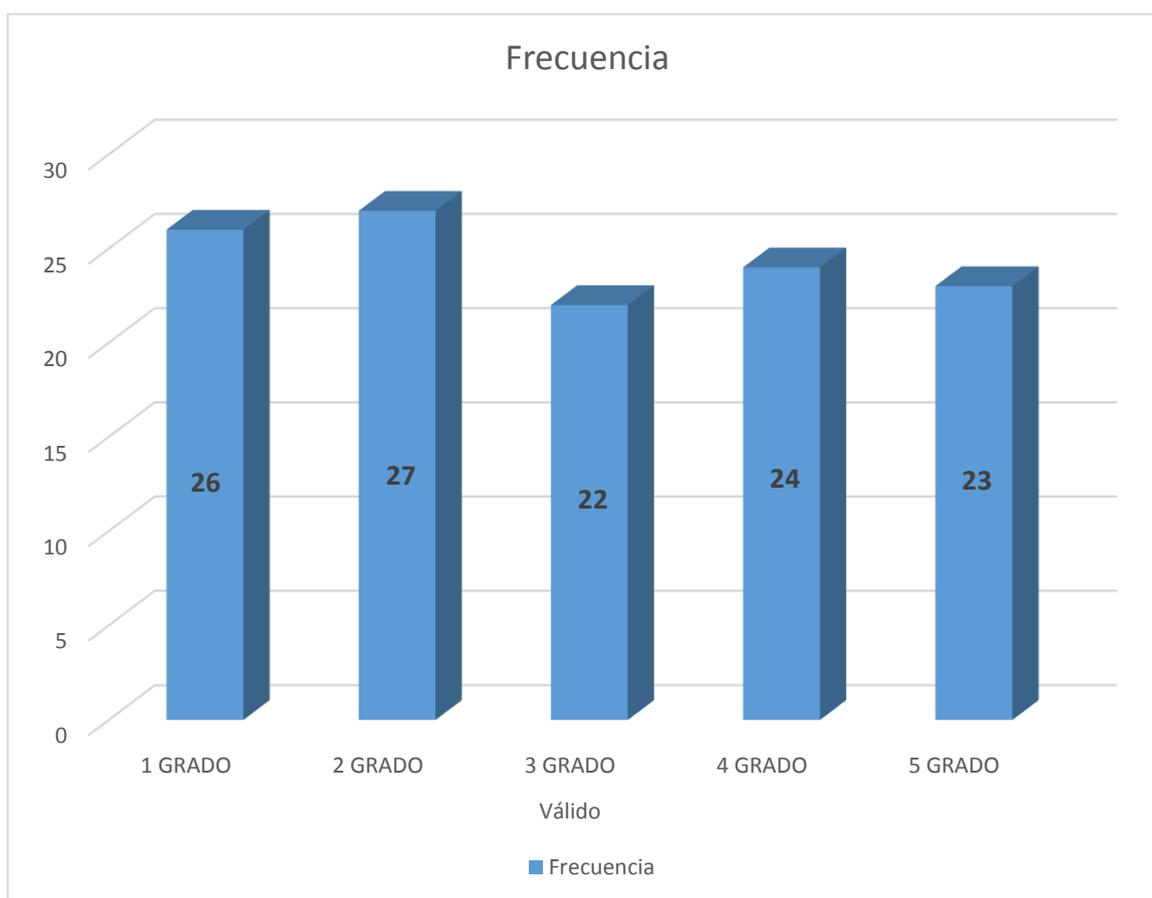


Figura 3: Distribución de sexo

En la tabla 3 y figura 3. Se observa que el 22,1% pertenecen al segundo grado, el 21,3% pertenecen al primer grado, el 19,7% pertenecen al cuarto grado, 18,9% pertenecen al quinto grado y el 18,0% pertenecen al tercer grado. Donde nos indica que existe un predominio del segundo grado

4.2 Resultados a nivel inferencial

Se realizó en análisis inferencial con la finalidad de poder determinar que prueba estadística es adecuada para realizar la confirmación de las hipótesis planteadas de las variables Afrontamiento y asertividad..2.1. Pruebas de normalidad

Tabla 4: Prueba de bondad de ajuste (Kolmogorov-Smirnov) o contraste de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
INT 1	,317	122	,000	,740	122	,000
INT 2	,230	122	,000	,847	122	,000
INT 3	,245	122	,000	,872	122	,000
INT 4	,242	122	,000	,813	122	,000
INT 5	,252	122	,000	,854	122	,000
INT 6	,319	122	,000	,815	122	,000
INT 7	,252	122	,000	,845	122	,000
INT 8	,207	122	,000	,877	122	,000
INT 9	,223	122	,000	,833	122	,000
INT 10	,228	122	,000	,869	122	,000
INT 11	,272	122	,000	,846	122	,000
INT 12	,283	122	,000	,845	122	,000
INT 13	,315	122	,000	,825	122	,000
INT 14	,251	122	,000	,791	122	,000
INT 15	,239	122	,000	,823	122	,000
INT 16	,237	122	,000	,867	122	,000
INT 17	,227	122	,000	,848	122	,000
INT 18	,285	122	,000	,855	122	,000
INT 19	,260	122	,000	,801	122	,000
INT 20	,247	122	,000	,794	122	,000
INT 21	,345	122	,000	,737	122	,000
INT 22	,260	122	,000	,868	122	,000
INT 23	,287	122	,000	,782	122	,000
INT 24	,231	122	,000	,820	122	,000
INT 25	,247	122	,000	,836	122	,000
INT 26	,290	122	,000	,827	122	,000
INT 27	,269	122	,000	,859	122	,000
INT 28	,220	122	,000	,846	122	,000

INT 29	,198	122	,000	,847	122	,000
INT 30	,251	122	,000	,853	122	,000
INT 31	,217	122	,000	,855	122	,000
INT 32	,259	122	,000	,806	122	,000
INT 33	,270	122	,000	,840	122	,000
INT 34	,260	122	,000	,853	122	,000
INT 35	,228	122	,000	,860	122	,000
INT 36	,253	122	,000	,865	122	,000
INT 37	,235	122	,000	,828	122	,000
INT 38	,325	122	,000	,819	122	,000
INT 39	,231	122	,000	,876	122	,000
INT 40	,226	122	,000	,831	122	,000
INT 41	,230	122	,000	,852	122	,000
INT 42	,210	122	,000	,872	122	,000
INT 43	,272	122	,000	,846	122	,000
INT 44	,281	122	,000	,852	122	,000
INT 45	,232	122	,000	,862	122	,000
INT 46	,248	122	,000	,866	122	,000
INT 47	,276	122	,000	,792	122	,000
INT 48	,268	122	,000	,863	122	,000
INT 49	,220	122	,000	,866	122	,000
INT 50	,241	122	,000	,802	122	,000
INT 51	,291	122	,000	,768	122	,000
INT 52	,262	122	,000	,866	122	,000
INT 53	,237	122	,000	,863	122	,000
INT 54	,269	122	,000	,845	122	,000
INT 55	,253	122	,000	,832	122	,000
INT 56	,229	122	,000	,828	122	,000
INT 57	,276	122	,000	,817	122	,000
INT 58	,232	122	,000	,877	122	,000
INT 59	,207	122	,000	,858	122	,000
INT 60	,237	122	,000	,825	122	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 5: Prueba de bondad de ajuste (Kolmogorov-Smirnov) o contraste de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO 1	,248	122	,000	,796	122	,000
ACOSO 2	,468	122	,000	,547	122	,000
ACOSO 3	,380	122	,000	,686	122	,000
ACOSO 4	,379	122	,000	,689	122	,000
ACOSO 5	,442	122	,000	,592	122	,000
ACOSO 6	,286	122	,000	,774	122	,000
ACOSO 7	,528	122	,000	,355	122	,000
ACOSO 8	,510	122	,000	,434	122	,000
ACOSO 9	,448	122	,000	,588	122	,000
ACOSO 10	,493	122	,000	,484	122	,000
ACOSO 11	,538	122	,000	,266	122	,000
ACOSO 12	,535	122	,000	,305	122	,000
ACOSO 13	,541	122	,000	,198	122	,000
ACOSO 14	,506	122	,000	,446	122	,000
ACOSO 15	,379	122	,000	,680	122	,000
ACOSO 16	,447	122	,000	,585	122	,000
ACOSO 17	,499	122	,000	,470	122	,000
ACOSO 18	,540	122	,000	,222	122	,000
ACOSO 19	,433	122	,000	,615	122	,000
ACOSO 20	,459	122	,000	,569	122	,000
ACOSO 21	,514	122	,000	,389	122	,000
ACOSO 22	,534	122	,000	,268	122	,000
ACOSO 23	,533	122	,000	,289	122	,000
ACOSO 24	,394	122	,000	,662	122	,000
ACOSO 25	,338	122	,000	,354	122	,000
ACOSO 26	,436	122	,000	,609	122	,000
ACOSO 27	,279	122	,000	,763	122	,000
ACOSO 28	,533	122	,000	,322	122	,000
ACOSO 29	,503	122	,000	,456	122	,000
ACOSO 30	,389	122	,000	,677	122	,000
ACOSO 31	,528	122	,000	,304	122	,000
ACOSO 32	,467	122	,000	,548	122	,000
ACOSO 33	,476	122	,000	,528	122	,000
ACOSO 34	,487	122	,000	,496	122	,000
ACOSO 35	,521	122	,000	,378	122	,000
ACOSO 36	,433	122	,000	,615	122	,000

ACOSO 37	,410	122	,000	,650	122	,000
ACOSO 38	,473	122	,000	,528	122	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 4 y 5. Se observa que al realizar el análisis de las variables de estudio se encontraron valores p (sig.0.000) para Afrontamiento, lo cual no se ajusta a la distribución normal. Por otro lado, para la variable Clima social se encontró un p valor (sig.) menor a 0.05, la cual indica que se ajusta a la distribución anormal, en cuanto a sus dimensiones se halló valores menores al (sig. 0.05), lo cual es no paramétrica. Por lo tanto, para realizar la prueba de hipótesis se utilizó el estadístico no paramétrico Rho de Spearman, a fin de identificar el tipo y grado de relación que existe entre ambas variables de estudios y sus respectivas dimensiones teóricas.

4.2.2. Confiabilidad

Confiabilidad de las variables de estudio

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	122	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	122	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad Acosos Escolar	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,849	60

Estadísticas de fiabilidad Inteligencia emocional	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,849	60

Para ambos casos la confiabilidad es buena.

4.3. Contrastación de Hipótesis

4.3.1. Hipótesis general

H1: Existe relación entre la dimensión Intrapersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

H0: No Existe relación entre la dimensión Intrapersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Intervalo de confianza 95 %

Nivel de significancia 0.05

Prueba estadística de Rho de Spearman

Tabla 6:

Correlación no paramétrica entre Inteligencia emocional y el acoso escolar.

Correlaciones				
			TOTAL ACOSO	INTELIG_ TOTAL
Rho de Spearman	Total ACOSO	Coeficiente de correlación	1,000	-,168
		Sig. (bilateral)	.	,064
		N	122	122
	INTELIG_TOTAL	Coeficiente de correlación	-,168	1,000
		Sig. (bilateral)	,064	.
		N	122	122

En la tabla 6. En el análisis muestra, se encontró un valor p mayor a 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se afirma que no existe correlación entre la Inteligencia emocional y el Acoso escolar, Se aprecia una $r = (-,168^{**})$, siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Inteligencia emocional presentan menores niveles Acoso Escolar.

4.3.2. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

H1: Existe relación entre la dimensión Interpersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

H0: No Existe relación entre la dimensión Interpersonal y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Intervalo de confianza 95 %

Nivel de significancia 0.05

Prueba estadística de Rho de Spearman

Tabla 7

Correlación entre el Acoso Escolar y la Dimensión intrapersonales

Correlaciones				
			TOTAL	
			ACOSO	d1_Intrap
Rho de Spearman	TOTAL	Coeficiente de correlación	1,000	,075
	ACOSO	Sig. (bilateral)	.	,410
		N	122	122
	d1_Intrap	Coeficiente de correlación	,075	1,000
		Sig. (bilateral)	,410	.
		N	122	122

La tabla 7. Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .410) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el acoso y la Dimensión intrapersonales. Se aprecia una $r = (.075^{**})$ siendo esta relación de tipo positiva y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos

estudiantes que poseen mayores niveles de Inteligencia emocional presentaran mayores niveles de sus relaciones interpersonales de la Inteligencia emocional.

Hipótesis específica 2:

H1: Existe relación entre el afrontamiento y las relaciones interpersonales en estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Tacna.

H0: No Existe relación entre el afrontamiento y las relaciones interpersonales en estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Tacna.

Intervalo de confianza 95 %

Nivel de significancia 0.05

Prueba estadística de Rho de Spearman

Tabla 8

Correlación entre el Acoso y la Dimensión interpersonal.

Correlaciones

			TOTAL ACOSO	d2_Interp
Rho de Spearman	TOTAL ACOSO	Coeficiente de correlación	1,000	-,134
		Sig. (bilateral)	.	,141
		N	122	122
	d2_Interp	Coeficiente de correlación	-,134	1,000
		Sig. (bilateral)	,141	.
		N	122	122

La tabla 8. Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .141) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el Acoso y las relaciones interpersonales. Se observa una $r = (-,134^{**})$ siendo esta relación de tipo negativa

y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Acoso escolar, presentan menores niveles de la dimensión interpersonales de la variable Inteligencia emocional.

Hipótesis específica 3:

H1: Existe relación entre la dimensión Adaptabilidad y Acoso Escolar Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

H0: No existe relación entre la dimensión Adaptabilidad y Acoso Escolar Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Intervalo de confianza 95 %

Nivel de significancia 0.05

Prueba estadística de Rho de Spearman

Tabla 9

Correlación entre el Acoso y la Dimensión Adaptación.

Correlaciones

			TOTAL ACOSO	d3_Adapt
Rho de Spearman	Total Acoso	Coeficiente de correlación	1,000	-,262**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	122	122
	d3_Adapt	Coeficiente de correlación	-,262**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	122	122

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 9. Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .004) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el Acoso y la dimensión

adaptación, se aprecia una $r = (-,262^{**})$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Acoso presentan menores niveles de sus Adaptación la Inteligencia emocional.

Hipótesis específica 4:

H1: Existe relación entre la dimensión Manejo de Estrés y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

H0: No Existe relación entre la dimensión Manejo de Estrés y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Intervalo de confianza 95 %

Nivel de significancia 0.05

Prueba estadística de Rho de Spearman

Tabla 10

Correlación entre el Acoso escolar y la Dimensión Estrés.

Correlaciones

		TOTAL ACOSO	d4_Stress
Rho de Spearman	TOTAL Acoso	1,000	,173
		Sig. (bilateral)	,057
		N	122
d4_Stress		,173	1,000
		Sig. (bilateral)	,057
		N	122

La tabla 10. Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .057) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el Acoso y la dimensión Estrés, se aprecia una $r = (.173^{**})$ siendo esta relación de tipo positiva y de grado bajo, Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Acoso presentan mayores niveles de la dimensión stress la Inteligencia emocional.

Hipótesis específica 5:

H1: Existe relación entre la dimensión Estado de Ánimo General y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

H0: No Existe relación entre la dimensión Estado de Ánimo General y Acoso Escolar en Estudiantes del Primero a Quinto año de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.

Intervalo de confianza 95 %

Nivel de significancia 0.05

Prueba estadística de Rho de Spearman

Tabla 11

Correlación entre el Acoso escolar y la Dimensión Estados de ánimo.

Correlaciones				
			TOTAL ACOSO	d5_Animo
Rho de Spearman	TOTAL	Coefficiente de correlación	1,000	-,226*
	ACOSO	Sig. (bilateral)	.	,012
		N	122	122
	d5_Animo	Coefficiente de correlación	-,226*	1,000
		Sig. (bilateral)	,012	.
		N	122	122

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 11. Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .012) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el afrontamiento y la dimensión ánimo, además se aprecia una $r = (-,226^*)$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Acoso presentaran menores niveles de sus Estados de ánimo de la Inteligencia emocional.

V. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general establecer la relación entre el Afrontamiento y el Clima Social Escolar en estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Tacna. Enseguida, se discute los principales hallazgos, comparándolos con los antecedentes nacionales e internacionales citados y analizados de acuerdo a la teoría vigente que sostiene el tema de investigación.

En ese sentido, En el análisis muestra, se encontró un valor p mayor a 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se afirma que no existe correlación entre la Inteligencia emocional y el Acoso escolar, Se aprecia una $r = (-,168^{**})$, siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Inteligencia emocional presentan menores niveles Acoso Escolar.

Ante los hallazgos mencionados, existe concordancia con el sustento teórico de Villacorta (2014) investigó sobre: "Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan Espinoza Medrano, en el año 2013" con el cual opto el título de magister. La investigación es de enfoque cuantitativo ya que los datos son adecuados para los análisis estadísticos en busca de asociaciones. El método que aplicó fue el descriptivo correlacional, el objetivo del estudio fue establecer la vinculación de las variables de situaciones de acoso escolar y el rendimiento académico. Tras realizar el análisis de la información destacó las conclusiones: el rendimiento académico no se relaciona con el nivel de situaciones de acoso que el adolescente experimenta, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Asimismo, el nivel de acoso escolar en los adolescentes en la dimensión física y psicológica es de nivel bajo, en la dimensión social y verbal es de nivel medio y alto. En la dimensión física se halló un nivel de violencia escolar bajo, solo se muestra el robo y/o ocultar objetos, son las más frecuente. En la dimensión psicológica en un nivel bajo, las situaciones más frecuentes es hacer

muecas para generar miedo. En la dimensión social se apreció un nivel bajo, en donde se altera el significado de lo dicho y decir mentiras son situaciones que más se repite. En la dimensión verbal se halló un nivel bajo y las situaciones más frecuente es colocar apodos e insultar. En el rendimiento académico los estudiantes tienen una participación afín en cada nivel, en los niveles de buena, bajo y muy bajo, pero se muestra que en el nivel muy bajo incluye las notas de 11.9 a 0.

De esta forma Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

A nivel específico, al contrastar la hipótesis 01. Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .410) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el acoso y la Dimensión intrapersonales. Se aprecia una $r = (.075^{**})$ siendo esta relación de tipo positiva y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Inteligencia emocional presentaran mayores niveles de sus relaciones interpersonales de la Inteligencia emocional. En este sentido encontramos el trabajo de Rojas (2013) realizó la investigación titulada “ comportamiento integral y el bullying escolar en estudiantes de secundaria Institución Educativa Villa Los Reyes del Callao” es un estudio no experimental, no se manipula las variables, es descriptivo, por cuanto el fin es establecer la relación del comportamiento integral con el bullying escolar, asimismo es correlacional por cuanto permitió medir el grado de asociación de las variables: Comportamiento Integral y Bullying escolar, es de corte transversal porque la recolección de la información fue en un momento único, se consideró 300 alumnos de segundo, tercero y cuarto grado del nivel de secundaria, varones y mujeres cuyas edades 12 a 18 años, Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples disertada en su libro Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras

personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva.

Respecto a la hipótesis específica 02, propuesta por la investigación, Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .141) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el Acoso y las relaciones interpersonales. Se observa una $r = (-,134^{**})$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Acoso escolar presentan menores niveles de la dimensión interpersonales de la variable Inteligencia emocional. Entre ellos debemos destacar que Varios autores han teorizado que una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son capaces de tener una mejor perspectiva de la vida. Existe también evidencia empírica que parece demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y una mejor satisfacción con la vida. Por tanto, esto sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional. Así, el fomento de la IE también ayudaría a potenciar las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elías, Tobías y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros.

Respecto a la hipótesis específica 03, propuesta por la investigación, Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .004) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el Acoso y la dimensión adaptación, se aprecia una $r = (-,262^{**})$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Acoso presentan menores niveles de sus Adaptación la Inteligencia emocional. Según Loayza (2013) quien realizó la tesis "Asociación entre el bullying y el auto concepto en agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria del colegio Rosa de Santa María,

Lima, junio 2011” con el cual optó el grado de magister. Desarrollo una investigación de tipo descriptivo y transversal porque se tomó la información en el plazo sin realizar seguimiento, se aplicó una muestra de 347 alumnas. Para el desarrollo de la variable se aplicó el cuestionario de 30 preguntas, 29 de ellas son cerradas, que descubrió a las alumnas como agresoras, agredidas y observadoras de la violencia, la conducta de compañeros, docentes y directivos, así como la conducción de este problema en el centro educativo y en su comunidad donde vive. Las agresoras no se relacionaron con ninguna de las dimensiones del autoconcepto. Las observadoras si se relacionaron con las dimensiones de matemática ($p < 0.01$) y la académica ($p = 0,04$). En la víctima si se encontró relación con 6 de las 8 dimensiones de estudio: familiar ($p = 0,001$) habilidad social ($p = 0,046$), la académica ($p = 0,019$), la de apariencia ($p = 0,017$). La de lenguaje ($p = 0.036$) y la de matemática ($p = 0,012$). Finalmente se encontró relación entre las dimensiones del autoconcepto y dos de los sujetos involucrados en el bullying: víctima y observadora.

En cuanto a la hipótesis específica 04, Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .057) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis investigación y se afirma que no existe correlación entre el Acoso y la dimensión Estrés, se aprecia una $r = (.173^{**})$ siendo esta relación de tipo positiva y de grado bajo, Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Acoso presentan mayores niveles de la dimensión stress la Inteligencia emocional. Rojas (2013) realizó la investigación titulada comportamiento integral y el bullying escolar en estudiantes de secundaria Institución Educativa Villa Los Reyes del Callao” es un estudio no experimental, no se manipula las variables, es descriptivo, por cuanto el fin es establecer la relación del comportamiento integral con el bullying escolar, asimismo es correlacional por cuanto permitió medir el grado de asociación de las variables: Comportamiento Integral y Bullying escolar, es de corte transversal porque la recolección de la información fue en un momento único, se consideró 300 alumnos de segundo, tercero y cuarto grado del nivel de secundaria, varones y mujeres cuyas edades 12 a 18 años. En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como: “La capacidad para

identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias. El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la IE como una inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer et al. 2001). La IE “representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

En cuanto a la hipótesis específica 04, Se observa que la significancia obtenida en esta relación (Sig.= .012) es menor al valor teórico esperado $p < 0.05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis de investigación y se afirma que no existe correlación entre el afrontamiento y la dimensión Estado de ánimo, además se aprecia una $r = (-,226^*)$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Acoso presentarán menores niveles de sus Estados de ánimo de la Inteligencia emocional. Ello se corrobora con la investigación de Reyes y Carrasco (2013), investigó la inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2013, nivel de investigación descriptiva, de diseño no experimental de corte transversal, concluyen que el nivel de inteligencia emocional general predominante en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional del Centro del Perú es el adecuado en un 49% y con 47% bajo y muy bajo lo cual sugiere que la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, tan importante en profesionales de la salud, está en riesgo en un 47% de los encuestados. Que Los componentes de inteligencia emocional general, adaptabilidad y manejo de estrés, tienen niveles de riesgo y deberán ser mejorados al igual que la inteligencia emocional interpersonal en sexo masculino. Modelo de las competencias

emocionales Goleman (1995, 2001), por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1995) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer et al. 2001). El modelo original de Goleman consistió en cinco etapas, las cuales posteriormente se redujeron a cuatro grupos (Goleman 1995) con veinte habilidades cada uno: 1) autoconciencia, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos; 2) autocontrol, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas; 3) conciencia social, el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros y 4) manejo de las relaciones.

VI. CONCLUSIONES

De acuerdo a los hallazgos de esta investigación, se concluye lo siguiente:

- Primera:** Se afirma que no existe correlación entre la Inteligencia emocional y el Acoso escolar, Se aprecia una $r = (-,168^{**})$, siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo. Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Inteligencia emocional presentan menores niveles Acoso Escolar.
- Segunda:** Se puede afirmar que no existe correlación entre el acoso escolar y la Dimensión intrapersonales. Se aprecia una $r = (,075^{**})$ siendo esta relación de tipo positiva y de grado. Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de acoso escolar presentaran mayores niveles de sus relaciones intrapersonales de la Inteligencia emocional.
- Tercera:** Que se afirma que no existe correlación entre el Acoso escolar y las relaciones interpersonales. Se observa una $r = (-,134^{**})$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo. Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Acoso escolar presentan menores niveles de la dimensión interpersonales de la variable Inteligencia emocional.
- Cuarta:** Se puede afirmar que no existe correlación entre el Acoso y la dimensión adaptación, se aprecia una $r = (-,262^{**})$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Acoso presentan menores niveles de sus Adaptación de la Inteligencia emocional.
- Quinta:** Afirma que no existe correlación entre el Acoso escolar y la dimensión Manejo de Estrés, se aprecia una $r = (,173^{**})$ siendo esta relación de

tipo positiva y de grado bajo, Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen mayores niveles de Acoso presentan mayores niveles de la dimensión manejo de estrés de la Inteligencia emocional.

Sexta: Se afirma que no existe correlación entre el acoso escolar y la dimensión estado de ánimo general, además se aprecia una $r = (-,226^*)$ siendo esta relación de tipo negativa y de grado bajo Guillén (2016). Lo cual indica que, en términos generales, aquellos estudiantes que poseen niveles mayores de Acoso presentaran menores niveles de sus Estados de ánimo general de la Inteligencia emocional.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Solicitar al director de la Institución Educativa Particular la implementación de talleres informativos dirigidos a los padres de familia, en temas centrados en la importancia del desarrollo del coeficiente emocional, ya que el acompañamiento de los padres a sus hijos es vital, además brindarles estrategias para que puedan reconocer y controlar las conductas agresivas en los estudiantes de la muestra de estudio, lo que ayudara a mantener una mejor relación escolar.

Segunda:

Sugerir al director de la Institución Educativa y al coordinador de tutoría, que se implementen actividades en la hora de tutoría para que los estudiantes puedan fortalecer la dimensión autoconocimiento, autocontrol y automotivación los mismos que facilitaran a una mejora en las habilidades intrapersonales, y permitirán conectarse con su yo real, y así puedan lograr mejorar la dimensión de empatía y habilidades sociales incrementando sus competencias interpersonales.

Tercera:

Que, el director de la Institución Educativa Particular realice seminarios/talleres en habilidades sociales para los estudiantes del primero a quinto de secundaria que ayudaran a mejorar la dimensión estabilidad, y las capacidades interpersonales que ayudaran a promover el respeto en el salón de clase, no solo de alumno a profesor, sino que también debe darse en forma viceversa, que complementaran la formación integral de los estudiantes con una mejora del clima social escolar.

Cuarta:

Que el señor director de la Institución Educativa Particular, considere en los proyectos educativos institucionales - PEI programas de convivencia escolar que faciliten y permitan la mejora de las competencias de adaptación y los beneficios una de convivencia escolar saludable orientada a una mejora del clima escolar, con

participación de los docentes y padres de familia, lo que ayudara a una educación con calidad de vida escolar.

Quinta:

Asimismo el señor director de la Institución Educativa Particular, considere en los proyectos educativos institucionales – PEI, programas de afrontamiento al estrés académico que faciliten y permitan que los estudiantes incrementar sus competencias para hacer frente a los diferentes niveles de estrés académico y los beneficios una de convivencia escolar saludable orientada a una mejora del clima escolar, con participación de los docentes y padres de familia, lo que ayudara a una educación con calidad de vida escolar, formulando.

Sexta:

Que, el señor director de la Institución Educativa, considere en los planes de trabajo anuales, programas de incremento de coeficiente emocional que faciliten y permitan el desarrollo emocional competencias emocionales, para una mejora en la dimensión del estado de ánimo general, así como la toma de conciencia de la convivencia escolar con participación de docentes y padres de familia, lo que ayudara a la del siglo XXI, educación con calidad de vida escolar, formulando

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, J., Osorio, L., Cuello, K (2010):” Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes” Tesis. Universidad del Sinú Elías Bechara Zainum - Montería, Colombia.
- Avilés, J. (2002) La intimidación y el Maltrato entre los alumnos en los Centros Escolares. Universidad Valladolid. España.
- Alonso, L. (2014) tesis titulado Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: análisis de variables mediadoras. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126619/1/tfg_alonsotamayol_inteligencia_emocional.pdf
- Caballo, V. (1999) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. España. Editores Siglo veintiuno.
- Calvo, A. & Ballester, F. (2007). Acoso escolar: procedimientos de intervención. Madrid: EOS.
- Ccoicca. (2010). Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas. (Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal.Perú). <http://www.monografias.com/traba-jos-pdf4/bullying-funcionalidad-familiar.Pdf>
- Chango, M., (2012) *El Bullying, su incidencia en el rendimiento escolar del alumnado de la escuela “Eugenio Espejo” de la Parroquia El Rosario de la Provincia de Tungurahua de la promoción 2011-2012*. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Escobedo, P. (2015) tesis titulado “Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado” de universidad Rafael Landívar de Guatemala. Recuperado:[http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/015/05/84/Escobedo Paola. la.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/015/05/84/Escobedo%20Paola.%20la.pdf)

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: scientific American, Inc
- Goleman (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. (Edición original)
España: Kairos.S.A.disponiblehttp://educreate.iacat.com/Maestros/Daniel_Goleman_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf
- Goleman, D. (2000). *Educación con Inteligencia emocional*. España: plaza Janés Editores S.A
- Glenon, W. (2009). *La inteligencia emocional de los niños, claves para abrir el corazón y la mente de tus hijos*, España: Oniro
- Graza, S. (2012) *“relación entre funcionalidad familiar y nivel de violencia escolar en los adolescentes de la institución educativa Francisco Bolognesi Cervantes n° 2053. Independencia.”* Tesis. UNMSM
- Hernández. Fernández, C. Baptista, P (2014) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill/ Interamericanos S.A.
- Landázuri, V. (2007). *Asociación entre el rol de agresor y rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima, las habilidades sociales en adolescentes de un colegio particular mixto de Lima*. Memoria para optar el Título de Magister de Psicología Clínica con mención en terapia de niños y adolescentes, Escuela de Postgrado Victor Alzamora Castro, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Loayza. (2013) *Asociación entre el bullying y el autoconcepto en agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria del colegio Rosa de Santa María*. Lima. Tesis. UNMSM.

- Loyola, M. (2012) "Influencia de la carencia de habilidades sociales en el apareamiento de la ansiedad en niños y niñas de 10 a 14 años que acuden a la consulta externa de la DINAPEN-P" Tesis. Universidad Central del Ecuador.
- Luengo, A. (2015). Falta de habilidades sociales en menores. Retrieved May 25, 2017, from recuperado de <http://www.psicologosmadridweb.es/falta-dehabilidades-sociales-en-menores/>
- Ma, X. (2001). Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 351-370.
- Masias, O. S. (2009). Cyberbullying, un nuevo acoso educativo. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Muro, M. (2010). Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Muro, M. (2010). Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Palomino E. (2015). Estudio de correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Educación – UNMSM, 2012-II-Perú. Recuperado de: [file:///C:/Users/ ADVANCE. NV9702/ Desktop/ PLAN%20DE%20TESIS/ Palomino _ de. pdf.](file:///C:/Users/ADVANCE.NV9702/Desktop/PLAN%20DE%20TESIS/Palomino_de.pdf)
- Ugarriza, N. y Pajares, Liz. (2006). Adaptación y Estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarON ICE: NA, en Niños y Adolescentes. Segunda Edición. Lima: Ediciones Libro Amigo

Universidad Internacional de Valencia. (24 de enero de 2015). VIU. Universidad Internacional de Valencia. Obtenido de Bullying en el aula: http://cdn2.hubspot.net/hub/424699/file-2052994035-pdf/Ebooks/Ebook_Bullying.pdf

Valderrama, S. (2013). Pasos para elaborar proyectos de investigación científica (Segunda edición). Lima: San Marcos

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Inteligencia emocional y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate–Vitarte,2019			
Problema	Objetivo General	Hipótesis General	Análisis de datos
¿Existe relación entre inteligencia emocional y Acoso escolar en Estu dantes del primero a quinto año de Secundaria de una Institución Educa tiva Particular de Ate – Vitarte, 2019?	Demostrar la relación entre inteligencia emocional y Acoso escolar en Estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019?	Existe relación entre inteligencia emocional y Acoso escolar en Estu dantes del primero a quinto año de Secundaria de una Institución Educa tiva Particular de Ate – Vitarte, 2019.	Base de Datos en Excel 2016 Paquete Estadístico pa ra Ciencias Sociales – SPSS - 23
Problemas Secundarios	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	
¿Existe relación entre la dimensión intrapersonal y acoso escolar en estu dantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educa tiva Particular de Ate – Vitarte, 2019?.	Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal y acoso escolar en estudian tes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.	Existe relación entre la dimensión intra personal y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.	Coefficiente de correla ción de Spearman, ρ (rho)
¿Existe relación entre la dimensión in terpersonal y acoso escolar en estu dantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educa tiva Particular de Ate – Vitarte, 2019?	Determinar la relación entre la dimensión in terpersonal y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019	Existe relación entre la dimensión inter personal y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.	
¿Existe relación entre la dimensión adaptabilidad y acoso escolar en estu dantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educa tiva Particular de Ate – Vitarte, 2019?	Determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y acoso escolar en estu dantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.	Existe relación entre la dimensión adap tabilidad y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate – Vitarte, 2019.	
¿Existe relación entre la dimensión manejo de estrés y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educa tiva Particular de Ate–Vitarte,2019?	Determinar la relación entre la dimensión manejo de estrés y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de se cundaria de una Institución Educativa Parti cular de Ate-Vitarte, 2019?	Existe relación entre la dimensión mane jo de estrés y acoso escolar en estudian tes del primero a quinto año de secunda ria de una Institución Edu cativa Particu lar de Ate–Vitarte,2019	
¿Existe relación entre la dimensión es tado de ánimo general y acoso esco lar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate–Vitarte 2019?	Determinar la relación entre la dimensión es tado de ánimo general y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto de secun daría de una Institución Educativa Particular de Ate-Vitarte, 2019.	Existe relación entre la dimensión esta do de ánimo general y acoso escolar en estudiantes del primero a quinto año de secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate–Vitarte 2019	

Anexo 2: Matriz de Operacionalización
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Inteligencia emocional	Intrapersonal (CIA)	Comprensión emocional de sí mismo (CM)	Serán los ítems componentes del Inventario de Bar-On – ICE Adaptaciones. Efectuadas al constructo Inteligencia emocional por Nelly Ugarriza en las que se consignaron quince definiciones como subcomponentes.
		Asertividad (AS)	
		Autoconcepto (AC)	
		Autorrealización (AR)	
		Independencia (IN)	
	Interpersonal (CIE)	Empatía (EM)	
		Relaciones Interpersonal (RI)	
		Responsabilidad social (RS)	
	Adaptabilidad (CAD)	Solución de problemas (SP)	
		Pruebas de la realidad (PR)	
	Manejo del Estrés (CME)	Flexibilidad (FL)	
		Tolerancia al estrés (TE)	
	Estado de Ánimo en General (CAG)	Control de los impulsos (CI)	
Felicidad (FE)			
Optimismo (OP)			

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE ACOSO ESCOLAR

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
ACOSO ESCOLAR	Hostigamiento Verbal	Ridiculizar	Escala de Auto test Cisneros de Acoso Escolar
		Apodos	
		Insultos	
		Burlas	
		Gritos	
		Críticas	
		Acusaciones falsas	
	Agresiones	Ofensas	
		Esconder cosas	
		Golpes	
Coacción	Amenazas		
	Golpes con objetos		
Restricción- Comunicación	Amenazas, obligar a hacer cosas peligrosas		
	No me hablan, Exclusión de grupo		
Intimidación-Amenazas	Amenazas		
	Golpear, Odio sin razón.		
Robo	Arrebatos. Amenazas		
Exclusión –Bloqueo Social	Marginación		
	Ausencia Social		
	Impiden interactuar.		
Desprecio – Ridiculización	Ridiculizar.		
	Apodos		
	Ocultar cosas		
	Críticas		
	Odios sin razón		

MATRIZ DE DATOS

N°	Grado	Seccion	Sexo	Edad	HS1	HS2	HS3	HS4
2	1	1	1	12	5	5	5	5
3	1	1	2	12	5	5	5	4
4	1	1	2	12	5	5	5	4
5	1	1	2	12	5	5	5	1
6	1	1	1	13	4	4	5	5
7	1	1	1	13	5	3	3	4
8	1	1	2	12	5	5	4	5
9	1	1	1	12	5	3	2	4
10	1	1	2	12	5	4	5	5
11	1	1	1	12	4	5	4	4
12	1	1	1	12	2	3	1	2
13	1	1	1	12	4	5	2	2
14	1	1	2	12	5	5	5	5
15	1	1	1	12	2	3	2	99
16	1	1	2	12	3	1	5	2
17	1	1	2	12	4	5	5	5
19	1	1	1	12	4	4	4	4
20	1	1	1	12	4	3	3	4
21	1	1	1	12	5	1	5	5
22	1	1	1	12	5	3	4	2
23	1	1	1	12	5	4	3	4
24	1	1	1	12	3	2	3	2
25	1	1	1	13	5	5	5	5
26	1	1	1	12	5	5	3	4
27	1	1	2	14	5	5	3	3
28	1	1	1	14	5	4	3	3
32	2	1	2	13	4	3	3	4
33	2	1	2	13	2	5	5	2
34	2	1	2	13	4	5	2	2
35	2	1	2	13	4	4	5	4
36	2	1	1	13	4	2	2	2
37	2	1	1	13	4	3	4	3
38	2	1	2	13	5	4	4	3
39	2	1	2	13	2	4	3	2
40	2	1	1	13	4	3	2	3
41	2	1	2	13	3	4	4	5
42	2	1	1	14	4	3	4	4
43	2	1	2	13	3	3	4	3
44	2	1	2	13	2	4	4	4
45	2	1	2	13	5	5	5	4
46	2	1	1	13	4	3	4	5
47	2	1	1	13	4	4	4	4
48	2	1	2	13	5	5	5	4

49	2	1	1	13	4	3	4	3
51	2	1	1	13	4	5	3	4
52	2	1	2	13	5	4	5	5
53	2	1	1	13	5	3	5	4
54	2	1	2	13	4	1	5	3
56	2	1	2	13	3	3	5	5

HS14	HS15	HS16	HS17	HS18	HS19	HS20	HS21	HS22
4	5	4	4	4	4	5	4	5
4	4	3	4	3	4	5	5	5
2	4	4	5	5	5	4	4	4
3	2	3	4	3	4	3	3	3
2	4	3	4	4	3	4	4	5
1	2	2	2	2	2	2	3	2
4	5	4	5	4	5	3	5	5
3	3	3	4	3	3	3	4	3
4	5	3	5	5	3	4	5	5
2	3	2	4	5	2	5	4	3
1	3	1	2	2	2	3	4	4
5	4	1	3	4	1	5	4	5
1	4	1	4	4	5	4	1	4
3	2	3	2	3	99	3	3	5
5	2	5	5	5	1	5	5	5
4	5	5	5	4	4	4	5	4
5	4	2	5	5	4	4	3	4
5	3	4	3	4	4	5	4	5
3	3	5	5	5	5	5	1	5
3	4	1	2	4	4	4	5	3
2	4	1	4	3	2	4	2	2
3	2	1	1	2	1	2	3	3
5	5	5	5	5	5	3	5	5
2	5	1	5	4	3	4	5	4
1	4	4	4	4	2	4	3	5
1	4	2	2	4	5	3	3	3
1	4	2	4	3	4	4	5	4
1	2	4	4	4	1	2	2	2
3	4	4	5	5	4	5	3	5
3	4	4	99	3	4	5	5	5
2	3	1	2	2	2	2	2	99
3	5	3	4	4	3	4	3	5
2	4	3	4	4	5	4	4	4
4	2	4	3	2	4	3	5	3
3	3	1	3	3	4	4	2	3
2	3	2	3	3	2	4	3	4
4	3	2	4	4	3	4	3	4

4	4	4	4	4	4	3	4	3
1	3	3	4	3	1	1	1	5
4	5	4	5	4	4	3	2	4
3	4	3	4	3	4	3	4	4
2	3	2	2	3	3	4	2	2
3	5	1	5	3	5	5	1	4
3	3	3	4	3	3	3	2	3
1	5	4	3	4	4	5	5	5
3	4	2	5	5	5	4	1	5
2	4	3	5	5	5	4	2	4
3	3	2	2	2	2	3	1	2
5	4	3	2	1	2	3	4	5
HS23	HS24	HS25	HS26	HS27	HS28	HS29	HS30	HS31
5	5	5	5	4	4	5	5	4
4	4	5	3	4	3	3	3	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	3	2	4	4	3	3	2
4	5	4	4	4	2	3	4	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	5	5	4	5	5	5	5	4
4	4	4	3	5	4	3	5	4
5	5	5	5	5	4	5	5	5
3	4	4	3	5	2	4	3	4
3	4	2	3	2	5	3	1	2
4	4	5	3	4	2	3	4	4
1	5	4	5	1	5	1	4	4
5	4	2	2	3	2	3	3	2
3	5	1	4	5	4	3	5	5
5	4	5	5	4	4	4	4	4
2	4	5	3	3	4	4	4	3
4	5	5	5	4	3	4	5	4
5	5	5	5	4	3	5	5	3
4	5	4	3	4	2	4	4	3
2	3	2	2	4	2	3	3	4
5	2	2	5	2	3	2	5	2
5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	5	4	2	4	3	3	2	3
5	5	5	2	2	2	99	4	5
5	5	5	3	2	5	2	5	2
2	5	4	3	5	3	4	4	3
4	5	3	2	4	4	3	2	4
4	2	2	4	5	3	5	5	4
4	4	5	2	4	4	3	4	4
3	2	99	99	2	3	3	2	2
2	3	5	3	3	3	4	4	4

4	4	4	5	4	4	4	5	5
4	5	4	4	4	3	4	5	4
4	5	3	4	4	4	3	3	4
2	3	4	3	4	4	3	3	2
3	4	4	4	3	4	5	5	3
3	3	4	2	3	4	3	3	3
4	3	3	3	1	3	3	3	3
5	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	5	4
4	3	4	4	4	4	4	3	2
5	3	4	3	3	5	2	2	1
4	3	3	4	4	4	4	3	3
4	5	5	4	5	4	4	5	4
4	3	99	3	4	3	5	4	4
3	5	4	5	5	4	4	5	4
5	2	3	2	3	4	2	3	2
3	3	2	1	3	4	3	4	3

Anexo 3: Instrumentos

Datos Socio demográficos

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Colegio: _____ Estatal () Particular ()

Grado: _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila

INSTRUCCIONES

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

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

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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4

17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4

49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

ESCALA DE AUTOTEST DE ACOSO ESCOLAR CISNEROS

SEXO: Masculino () Femenino () **EDAD:** _____

Institución Educativa: _____ **Padres separados:** SI () NO ()

A continuación, se te presenta una de preguntas, cada una de ellas está relacionada a diversos actos de violencia que se presentan a nivel educativo, es por ello que deberás responder con qué frecuencia se producen estos actos marcando con una "X" en el recuadro "Nunca", "Pocas veces", "Muchas veces". Es necesario que respondas con la mayor sinceridad posible.

N°	COMPORTAMIENTOS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
01	No me hablan			
02	Me ignoran, hacen la ley del hielo			
03	Me ponen en ridículo ante los demás			
04	No me dejan hablar			
05	No me dejan jugar con ellos			
06	Me llaman por apodos			
07	Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
08	Me obligan a hacer cosas que están mal			
09	Me tienen cólera y malicia			
10	No me dejan que participe, me excluyen			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi			
12	Me obligan a hacer cosas que me ponen mal			
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero			
14	Rompen mis cosas a propósito			
15	Me esconden las cosas			
16	Roban mis cosas			
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo			
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo			
19	Me insultan			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi			
21	No me dejan que hable o me relacione con otros			
22	Me impiden que juegue con otros			
23	Me pegan puñetazos, patadas			
24	Me gritan			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho			
26	Me critican por todo lo que hago			
27	Se ríen de mí cuando me equivoco			
28	Me amenazan con pegarme			
29	Me pegan con objetos			

30	Cambian el significado de lo que digo			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar			
32	Me imitan para burlarse de mi			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar			
35	Se meten conmigo por ser diferente			
36	Se burlan de mi apariencia física			
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mi			
38	Hacen cosas para que yo les caiga mal a otros			
39	Me amenazan			
40	Me esperan a la salida para hacerme daño			
41	Me hacen gestos para darme miedo			
42	Me envían mensaje para amenazarme			
43	Me zarandean o empujan para intimidar me			
44	Se ponen cruelmente conmigo			
45	Intentan que me castiguen			
46	Me desprecia			
47	Me amenazan con armas			
48	Amenazan con dañar a mi familia			
49	Intentan perjudicarme			
50	Me odian sin razón			

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

<u>Dimensiones</u>		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
1.	Me gusta divertirme.	✓		✓		✓		
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	✓		✓		✓		
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	✓		✓		✓		
4.	Soy feliz.	✓		✓		✓		
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	✓		✓		✓		
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	✓		✓		✓		
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	✓		✓		✓		
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	✓		✓		✓		
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	✓		✓		✓		
10.	Sé cómo se sienten las personas.	✓		✓		✓		
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	✓		✓		✓		
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	✓		✓		✓		
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	✓		✓		✓		
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	✓		✓		✓		
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	✓		✓		✓		
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	✓		✓		✓		
18.	Pienso bien de todas las personas.	✓		✓		✓		
19.	Espero lo mejor.	✓		✓		✓		
20.	Tener amigos es importante.	✓		✓		✓		
21.	Peleo con la gente.	✓		✓		✓		
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
23.	Me agrada sonreír.	✓		✓		✓		
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	✓		✓		✓		
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	✓		✓		✓		
26.	Tengo mal genio.	✓		✓		✓		
27.	Nada me molesta.	✓		✓		✓		
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	✓		✓		✓		
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	✓		✓		✓		
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	✓		✓		✓		
32.	Sé cómo divertirme.	✓		✓		✓		
33.	Debo decir siempre la verdad.	✓		✓		✓		
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	✓		✓		✓		
35.	Me molesto fácilmente.	✓		✓		✓		
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	✓		✓		✓		
37.	No me siento muy feliz.	✓		✓		✓		
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	✓		✓		✓		
39.	Demoro en molestarme.	✓		✓		✓		
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		

41.	Hago amigos fácilmente.	✓	✓	✓	
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	✓	✓	✓	
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	✓	✓	✓	
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	✓	✓	✓	
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	✓	✓	✓	
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	✓	✓	✓	
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	✓	✓	✓	
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	✓	✓	✓	
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	✓	✓	✓	
50.	Me divierte las cosas que hago.	✓	✓	✓	
51.	Me agradan mis amigos.	✓	✓	✓	
52.	No tengo días malos.	✓	✓	✓	
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	✓	✓	✓	
54.	Me disgusto fácilmente.	✓	✓	✓	
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	✓	✓	✓	
56.	Me gusta mi cuerpo.	✓	✓	✓	
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	✓	✓	✓	
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	✓	✓	✓	
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	✓	✓	✓	
60.	Me gusta la forma como me veo.	✓	✓	✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg:

CHIRINOS SUSANO, ROSA ESTHER

DNI: 08272185

Especialidad del validador: Psicologa clinica - EDUCATIVA

..10..de..Julio..del 20..19

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


.....

Firma del validador

.....
ROSA ESTHER CHIRINOS SUSANO
PSICÓLOGA
C.Ps.P. N° 3090

VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ACOSO ESCOLAR

<u>Dimensiones</u>		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
1.	No me hablan	✓		✓		✓		
2.	Me ignoran, hacen la ley del hielo	✓		✓		✓		
3.	Me ponen en ridículo ante los demás	✓		✓		✓		
4.	No me dejan hablar	✓		✓		✓		
5.	No me dejan jugar con ellos	✓		✓		✓		
6.	Me llaman por apodos	✓		✓		✓		
7.	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	✓		✓		✓		
8.	Me obligan a hacer cosas que están mal	✓		✓		✓		
9.	Me tienen cólera y malicia	✓		✓		✓		
10.	No me dejan que participe, me excluyen	✓		✓		✓		
11.	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi	✓		✓		✓		
12.	Me obligan a hacer cosas que me ponen mal	✓		✓		✓		
13.	Me obligan a darles mis cosas o dinero	✓		✓		✓		
14.	Rompen mis cosas a propósito	✓		✓		✓		
15.	Me esconden las cosas	✓		✓		✓		
16.	Roban mis cosas	✓		✓		✓		
17.	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	✓		✓		✓		
18.	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	✓		✓		✓		
19.	Me insultan	✓		✓		✓		
20.	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi	✓		✓		✓		
21.	No me dejan que hable o me relacione con otros	✓		✓		✓		
22.	Me impiden que juegue con otros	✓		✓		✓		
23.	Me pegan puñetazos, patadas	✓		✓		✓		
24.	Me gritan	✓		✓		✓		
25.	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	✓		✓		✓		
26.	Me critican por todo lo que hago	✓		✓		✓		
27.	Se ríen de mí cuando me equivoco	✓		✓		✓		
28.	Me amenazan con pegarme	✓		✓		✓		
29.	Me pegan con objetos	✓		✓		✓		
30.	Cambian el significado de lo que digo	✓		✓		✓		
31.	Se meten conmigo para hacerme llorar	✓		✓		✓		
32.	Me imitan para burlarse de mi	✓		✓		✓		
33.	Se meten conmigo por mi forma de ser	✓		✓		✓		
34.	Se meten conmigo por mi forma de hablar	✓		✓		✓		
35.	Se meten conmigo por ser diferente	✓		✓		✓		
36.	Se burlan de mi apariencia física	✓		✓		✓		
37.	Van contando por ahí mentiras acerca de mi	✓		✓		✓		
38.	Hacen cosas para que yo les caiga mal a otros	✓		✓		✓		

39.	Me amenazan	✓		✓		✓	
40.	Me esperan a la salida para hacerme daño	✓		✓		✓	
41.	Me hacen gestos para darme miedo	✓		✓		✓	
42.	Me envían mensaje para amenazarme	✓		✓		✓	
43.	Me zarandean o empujan para intimidar me	✓		✓		✓	
44.	Se ponen cruelmente conmigo	✓		✓		✓	
45.	Intentan que me castiguen	✓		✓		✓	
46.	Me desprecia	✓		✓		✓	
47.	Me amenazan con armas	✓		✓		✓	
48.	Amenazan con dañar a mi familia	✓		✓		✓	
49.	Intentan perjudicarme	✓		✓		✓	
50.	Me odian sin razón	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg:

Chirinos Susano, ROSA ESTHER

DNI: 08217185

Especialidad del validador: Psicólogo clínico-educativo

...10...de Julio del 2019

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



 FIRMA DEL VALIDADOR
 ROSA ESTHER CHIRINOS SUSANO
 PSICÓLOGA
 C.Ps.P. N° 3090

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

<u>Dimensiones</u>		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
1.	Me gusta divertirme.	✓		✓		✓		
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	✓		✓		✓		
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	✓		✓		✓		
4.	Soy feliz.	✓		✓		✓		
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	✓		✓		✓		
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	✓		✓		✓		
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	✓		✓		✓		
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	✓		✓		✓		
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	✓		✓		✓		
10.	Sé cómo se sienten las personas.	✓		✓		✓		
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	✓		✓		✓		
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	✓		✓		✓		
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	✓		✓		✓		
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	✓		✓		✓		
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	✓		✓		✓		
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	✓		✓		✓		
18.	Pienso bien de todas las personas.	✓		✓		✓		
19.	Espero lo mejor.	✓		✓		✓		
20.	Tener amigos es importante.	✓		✓		✓		
21.	Peleo con la gente.	✓		✓		✓		
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
23.	Me agrada sonreír.	✓		✓		✓		
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	✓		✓		✓		
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	✓		✓		✓		
26.	Tengo mal genio.	✓		✓		✓		
27.	Nada me molesta.	✓		✓		✓		
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	✓		✓		✓		
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	✓		✓		✓		
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	✓		✓		✓		
32.	Sé cómo divertirme.	✓		✓		✓		
33.	Debo decir siempre la verdad.	✓		✓		✓		
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	✓		✓		✓		
35.	Me molesto fácilmente.	✓		✓		✓		
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	✓		✓		✓		
37.	No me siento muy feliz.	✓		✓		✓		
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	✓		✓		✓		
39.	Demoro en molestarme.	✓		✓		✓		
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		

41.	Hago amigos fácilmente.	✓	✓	✓		
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	✓	✓	✓		
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	✓	✓	✓		
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	✓	✓	✓		
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	✓	✓	✓		
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	✓	✓	✓		
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	✓	✓	✓		
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	✓	✓	✓		
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	✓	✓	✓		
50.	Me divierte las cosas que hago.	✓	✓	✓		
51.	Me agradan mis amigos.	✓	✓	✓		
52.	No tengo días malos.	✓	✓	✓		
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	✓	✓	✓		
54.	Me disgusta fácilmente.	✓	✓	✓		
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	✓	✓	✓		
56.	Me gusta mi cuerpo.	✓	✓	✓		
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	✓	✓	✓		
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	✓	✓	✓		
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	✓	✓	✓		
60.	Me gusta la forma como me veo.	✓	✓	✓		

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:

Dr. Eugenio Cruz Telada
DNI: 09946516

Especialidad del validador: Psicólogo

11 de febrero del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Validador
Dr. Y. Eugenio Cruz Telada
PSICOLOGO
C.P. 100³

VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ACOSO ESCOLAR

<u>Dimensiones</u>		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
1.	No me hablan	✓		✓		✓		
2.	Me ignoran, hacen la ley del hielo	✓		✓		✓		
3.	Me ponen en ridículo ante los demás	✓		✓		✓		
4.	No me dejan hablar	✓		✓		✓		
5.	No me dejan jugar con ellos	✓		✓		✓		
6.	Me llaman por apodos	✓		✓		✓		
7.	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	✓		✓		✓		
8.	Me obligan a hacer cosas que están mal	✓		✓		✓		
9.	Me tienen cólera y malicia	✓		✓		✓		
10.	No me dejan que participe, me excluyen	✓		✓		✓		
11.	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi	✓		✓		✓		
12.	Me obligan a hacer cosas que me ponen mal	✓		✓		✓		
13.	Me obligan a darles mis cosas o dinero	✓		✓		✓		
14.	Rompen mis cosas a propósito	✓		✓		✓		
15.	Me esconden las cosas	✓		✓		✓		
16.	Roban mis cosas	✓		✓		✓		
17.	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	✓		✓		✓		
18.	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	✓		✓		✓		
19.	Me insultan	✓		✓		✓		
20.	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi	✓		✓		✓		
21.	No me dejan que hable o me relacione con otros	✓		✓		✓		
22.	Me impiden que juegue con otros	✓		✓		✓		
23.	Me pegan puñetazos, patadas	✓		✓		✓		
24.	Me gritan	✓		✓		✓		
25.	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	✓		✓		✓		
26.	Me critican por todo lo que hago	✓		✓		✓		
27.	Se ríen de mí cuando me equivoco	✓		✓		✓		
28.	Me amenazan con pegarme	✓		✓		✓		
29.	Me pegan con objetos	✓		✓		✓		
30.	Cambian el significado de lo que digo	✓		✓		✓		
31.	Se meten conmigo para hacerme llorar	✓		✓		✓		
32.	Me imitan para burlarse de mi	✓		✓		✓		
33.	Se meten conmigo por mi forma de ser	✓		✓		✓		
34.	Se meten conmigo por mi forma de hablar	✓		✓		✓		
35.	Se meten conmigo por ser diferente	✓		✓		✓		
36.	Se burlan de mi apariencia física	✓		✓		✓		
37.	Van contando por ahí mentiras acerca de mi	✓		✓		✓		
38.	Hacen cosas para que yo les caiga mal a otros	✓		✓		✓		

39.	Me amenazan	✓		✓		✓	
40.	Me esperan a la salida para hacerme daño	✓		✓		✓	
41.	Me hacen gestos para darme miedo	✓		✓		✓	
42.	Me envían mensaje para amenazarme	✓		✓		✓	
43.	Me zarandean o empujan para intimidar me	✓		✓		✓	
44.	Se ponen cruelmente conmigo	✓		✓		✓	
45.	Intentan que me castiguen	✓		✓		✓	
46.	Me desprecia	✓		✓		✓	
47.	Me amenazan con armas	✓		✓		✓	
48.	Amenazan con dañar a mi familia	✓		✓		✓	
49.	Intentan perjudicarme	✓		✓		✓	
50.	Me odian sin razón	✓		✓		✓	

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:

Dr. Eugenio Cruz Telada
DNI: 09946516

Especialidad del validador: Psicólogo

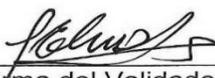
11 de febrero del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Validador
Dr. Y. Eugenio Cruz Telada
PSICOLOGO
C.P.C. 1009