



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

## Tesina

**Rectora:** Arq. Ruth Fische

**Vice Rector Regional:** Lic. Christian Kreber

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:** Lic. Beatriz Labrit

**Directora Carrera de Psicopedagogía:** Lic. Laura Waisman

**Nombre y apellido del tutor:** Lic. Cynthia Malfet

**Nombre y apellido asesor metodológico:** Dr. Edgardo Etchezahar

Lic. Talía Gómez Yepes

**Nombre y apellido del autor:** Lorena Pozo

**Nº de legajo:** 24447

**Título del trabajo:** *Relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de la ESO.*

**Lugar:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires

**Fecha de elaboración y entrega:** 08 de Noviembre de 2019

## Índice

Resumen .....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
1. Marco Teórico .....	8
1.1. Inteligencia emocional.....	8
1.1.1. Historia de la definición del constructo .....	8
1.1.2. La inteligencia emocional en la educación .....	9
1.1.2.1. Leyes educativas que enmarcan la educación emocional .....	9
1.1.2.2. La educación emocional.....	10
1.1.2.2.1. Control de las emociones.....	12
1.1.2.2.2. Funciones de las emociones.....	12
1.1.2.2.3. Las competencias emocionales.....	14
1.1.2.2.4. Clima emocional del aula .....	15
1.1.2.3. Inteligencia emocional y éxito académico .....	15
1.1.2.4. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo .....	16
1.1.2.5. Emoción y conflicto .....	16
1.2. Acoso escolar.....	17
1.2.1. Un poco de historia .....	17
1.2.2. Contexto legislativo .....	17
1.2.3. La agresividad como fenómeno .....	18
1.2.4. De la agresividad al bullying.....	19
1.2.5. Tipos de bullying .....	20
1.2.6. Roles en el bullying.....	21
1.2.6.1. La víctima.....	22
1.2.6.2. El agresor.....	22
1.2.6.3. Los espectadores.....	23
2. Antecedentes.....	24
3. Planteo del Problema.....	27
4. Objetivos.....	29

4.1. Objetivo General.....	29
4.2. Objetivo Específico.....	29
5. Método.....	30
5.1. Diseño.....	30
5.2. Participantes.....	30
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	30
5.4. Procedimiento.....	31
6. Resultados.....	32
7. Discusión y Conclusiones.....	36
Referencias.....	40
Anexos.....	44

## **Resumen**

La inteligencia emocional (IE) y la violencia escolar son temáticas muy actuales, ergo, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este estudio se realizó sobre una muestra compuesta de 10 estudiantes de 5° año de la ESO, a los que se entrevistó bajo el lineamiento del MSCEIT Test de IE de Mayer-Salovey-Caruso. El análisis de las entrevistas arrojó un adecuado manejo de la percepción, facilitación y comprensión emocional, y que es posible y beneficioso trabajar el desarrollo de la inteligencia emocional en la ESO. Las reacciones frente a las conductas de acoso más frecuentes fueron los cambios en el comportamiento y las contestaciones brindadas por el acosado. Asimismo, el escuchar, hablar, acompañar, aconsejar y defender coincidieron en ser las acciones más recurrentes al momento de ayudar a un compañero acosado. Los resultados también indicaron que hay cierta frecuencia de acoso sufrida en los alumnos repetidores. El modelo desarrollado para poder hacer frente a este tipo de situaciones de acoso escolar fue a través de la educación emocional, fomentando en los alumnos la empatía, las habilidades sociales y el conocimiento de uno mismo.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Acoso Escolar, Educación Secundaria Obligatoria.

## **Abstract**

Emotional intelligence and school violence are very current topics, in consequence, the objective of the present study was to analyze the relationship between the development of emotional intelligence and the reduction of situations of bullying in repeating students of the Compulsory Secondary Education. This thesis was conducted on a sample composed by 10 students of 5th year, who were interviewed under the guidance of the Mayer-Salovey-Caruso IE MSCEIT Test. The analysis of the interviews showed an adequate management of perception, facilitation and emotional understanding, and that it is possible and beneficial to work on the development of emotional intelligence in the Compulsory Secondary Education. The reactions to the most frequent harassment behaviors were changes in behavior and responses provided by the harassed. Also, listening, speaking, accompanying, advising and defending coincided in being the most recurrent actions when helping a harassed partner. The results also indicated that there is some frequency of harassment suffered in repetitive students. The model developed to deal with this type of bullying situations was through emotional education, encouraging empathy, social skills and self-awareness in students.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Bullying, Compulsory Secondary Education.

## Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el desarrollo de la IE y la disminución de las situaciones de acoso escolar (AE) en alumnos repitentes de 5º año de la ESO, para lo cual se propuso estudiar el desarrollo de la IE en el proceso educativo como así también analizar el AE en el ámbito educativo. Así pues, este trabajo se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, de diseño no experimental y transversal descriptivo, siendo su propósito recabar información y así describir los factores que inciden y se relacionan en el desarrollo de la IE y el AE. Para ello se ha utilizado un diseño de investigación basado en la teoría fundamentada utilizando la comparación constante y el muestreo teórico; así, una aproximación inductiva sirvió de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre el objeto analizado; adaptándose los descubrimientos previos a las características específicas del fenómeno estudiado.

Como sabemos, hoy en día y cada vez más, el bullying se encuentra presente en la realidad educativa de nuestro país. Según los estudios de la ONG Bullying Sin Fronteras (2019), los casos de bullying se incrementaron un 33% en el último año. Este fenómeno a su vez termina afectando de un modo u otro al rendimiento y a la convivencia escolar de todos los implicados en el tema e incluso de los que les rodean. El bullying afecta a todos, independientemente del país, del contexto, de la cultural, del nivel socio-económico, del sexo, de la edad o de cualquier otro factor característico de cada uno de nosotros (Jiménez, 2007).

Por otro lado, Salovey y Mayer (1990), formularon el primer modelo formal sobre IE y establecieron la IE presume la habilidad para percibir, evaluar y expresar con exactitud las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual. En los últimos años, la IE ha devenido un campo de estudio de gran interés entre los investigadores en el área de la conducta humana, quienes utilizaron éste constructo para describir las habilidades emocionales que parecían tener gran importancia en la consecución del éxito, ya que, como otros muchos investigadores habían demostrado, el éxito académico

(frecuentemente operacionalizado a través del CI) no es un predictor exclusivo para que una persona triunfe en la vida. Pero no es hasta 1995, con la obra *La inteligencia emocional* publicada por Goleman, cuando el concepto es ampliamente divulgado y popularizado, iniciándose desde entonces un sinnúmero de investigaciones encaminadas a esclarecer el constructo de la IE.

Con respecto a la edad de los implicados, de acuerdo con lo que algunos autores han investigado, podemos decir que puede ocurrir en cualquier edad (Jiménez, 2007). Sin embargo, hay estudios, como los Ortega y Lera (2000) que afirman que este fenómeno en ciertos momentos adquiere mayor incidencia, como ocurre entre los trece y dieciocho años, edad en la que coincide una mayor presencia de conductas de acoso, concretamente en el ciclo de secundaria.

Al momento de realizar el presente trabajo de investigación, no se han encontrado en nuestro país, investigaciones que, desde la gestión, hayan planteado la necesidad de incluir en la currícula de un centro educativo, a la educación emocional, desde una propuesta innovadora y coordinada en todos sus ciclos, no sólo como una cultura formadora sino también como una propuesta preventiva de posibles futuros problemas de conducta y de actitud, frente a situaciones de la vida cotidiana. Como consecuencia de lo expresado, esta investigación pretende clarificar sobre los cambios necesarios en la educación para poder realizar una formación más amplia de la persona ante las múltiples controversias que se presentan en el mundo actual, la relación con uno mismo y con los demás. El deseo es lograr una nueva propuesta educativa, donde el conocimiento y el manejo de las emociones se complementan en todos los contenidos del currículum, para ofrecerles a las nuevas generaciones, no sólo una rica formación en conocimientos y saberes, sino en el conocimiento de su sentir, de cómo gestionarse y liderar, de escucharse, respetarse, fortalecerse para seguir adelante y lograr eso mismo en sociedad.

Esta investigación fue estructurada en tres partes, la primera parte abordó el estudio de la IE, la historia del constructo, la IE en la educación, las leyes educativas que la enmarcan, la definición de la educación emocional, el control y la función de las mismas, las competencias emocionales como pilar fundamental para la autoestima, el clima emocional en el aula y como la IE se relaciona con el éxito académico, el aprendizaje colaborativo y la interrelación entre

emoción y conflicto. En tanto la segunda parte del trabajo se ocupó del concepto de acoso escolar (AE), como es tratada dicha situación en el contexto legislativo, así también se desarrolló la agresividad como fenómeno y como esta situación pasa a ser considerada bullying, detallando tipos y roles. Para culminar, el estudio empírico constituyó la última parte del trabajo, donde se relacionó la IE con el AE.

## **1. Marco teórico**

### **1.1. Inteligencia Emocional**

#### **1.1.1. Historia de la definición del constructo**

Hace varias décadas, la inteligencia emocional (IE) ha sido investigada con el fin de acercarnos al estudio de la conducta humana. Las primeras apreciaciones fueron presentadas por Salovey y Mayer (1990), que dieron a conocer el primer modelo formal sobre IE y una conceptualización sobre las competencias que pertenecen al constructo de la IE, el cual se lo empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Así pues, surge la primera definición de la IE como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990).

En concordancia con esta línea de pensamiento, escritos realizados por Goleman (1995) definen a la IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad, el respeto, (Shapiro, 1997).

Actualmente, una de las definiciones más ampliamente aceptada en la comunidad científica es aquella trabajada por Mayer y Salovey (1990) la cual incluye como elementos básicos de una persona emocionalmente inteligente a la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás. Sin embargo, también hay que tener en cuenta, según Bar-On (2000) otros componentes adicionales al concepto tales como rasgos de personalidad o habilidades de tipo social y afectivo (Extremera y Fernández, 2004).

## **1.1.2. La inteligencia emocional en la educación**

### **1.1.2.1. Leyes educativas que la enmarcan**

A partir de escritos publicados por Williams (2014), se puede señalar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la cual regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender otorgado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, le da sustento al abordaje de la educación emocional ya que busca desarrollar a las personas en forma integral. Al respecto en el artículo 4, esta ley señala que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos. En tanto en el artículo 8 establece que la educación ofrecerá las oportunidades necesarias para el desarrollo y fortalecimiento integral de los individuos a lo largo de toda la vida, promoviendo en cada educando la facultad de fijar su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, solidaridad, paz, respeto a la diversidad, igualdad, responsabilidad, justicia y bien común.

Por su parte, tal como detallara la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento dentro de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires en la Red de Escuelas de Aprendizaje (2019; Red), el clima escolar puede favorecer u obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes. Por eso, la Red apunta a trabajar el entorno escolar para permitir que los estudiantes se conecten con los contenidos, con el docente y con sus compañeros. Asimismo, la Red aborda el clima escolar desde sus dos niveles: el áulico y el institucional. El primero tiene que ver fundamentalmente con los vínculos interpersonales que se establecen en el interior del aula. El segundo, el clima escolar a nivel institucional, hace alusión a otras dimensiones tales como el orden y la seguridad, la cultura institucional, la organización de la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro de la escuela.

Asimismo, el desafío de la Red (2019) es integrar el clima escolar y la educación emocional, ya que ambos favorecen el proceso de enseñanza y la mejora en adquisición de los

aprendizajes. Esta integración permite que los estudiantes aprendan y desarrollen, gracias a un clima áulico positivo, las capacidades de autoconocimiento, regulación emocional, conciencia social, empatía y la empatía en acción, pensamiento crítico y la comunicación. Esto lleva a un círculo virtuoso: un clima positivo permite el aprendizaje de las capacidades socioemocionales que a su vez complementan y dan sustento a las capacidades cognitivas; este desarrollo integral de cada persona, contribuye a su vez a un clima propicio para el aprendizaje.

### **1.1.2.2. La educación emocional**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) define a la educación emocional como un “complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y como herramienta de prevención, con el objetivo de ayudar y facilitar a las personas descubrir, conocer y regular sus emociones e introducirlas como competencias para un mejor manejo”.

Por su parte, Bisquerra (2000) entiende por educación emocional a un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás, con el objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano. En consecuencia, tal como menciona Williams (2014) los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: a) adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto; b) identificar las emociones de los demás de cara a facilitar mejores relaciones interpersonales; c) desarrollar la habilidad para controlar y canalizar de forma apropiada las propias emociones; d) prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.); e) desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas como la alegría, humor, (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000) amor, felicidad y generarlas de forma consciente y voluntaria; f) desarrollar la IE y las competencias emocionales consecuentes; g) desarrollar la habilidad de automotivarse; h) adoptar una actitud positiva ante la vida.

Según Bisquerra (2003), el desarrollo de la IE no solo garantiza el bienestar personal, sino que hace menos probable que la persona se implique en comportamientos de riesgo como los conflictos, la violencia, el estrés, la depresión o el consumo de drogas, razón de más para evidenciar la importancia de fomentar la educación emocional desde la escuela. En consecuencia, la educación emocional debería potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de los alumnos con el fin de prepararles para la vida. Este tipo de educación se debe llevar a cabo mediante el empleo de una metodología esencialmente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, juegos, etc.) y se debe ofrecer en todas las etapas del ciclo vital (Bisquerra, 2005). Del mismo modo, cuando llevamos la educación emocional a la práctica, es esencial hablar de las competencias emocionales, dado que son las habilidades que se pueden aprender y entrenar (Bisquerra, 2007). Por consiguiente, las competencias emocionales pueden definirse como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2007, 2011).

De acuerdo con Williams (2014), la educación emocional contribuye a mejorar el rendimiento académico, el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la conformación de relaciones interpersonales positivas, como así también desarrolla la capacidad para conocer, expresar y regular nuestras emociones, en convivencia con los demás para el bienestar emocional y la satisfacción en nuestras vidas. En efecto, hablar de enseñar inteligencia o educación emocional, supone el desarrollo de un programa educativo planificado que enseñe a los educandos una serie de habilidades emocionales básicas, tales como: aprender a identificar y gestionar las emociones, sobre todo las que tienen un carácter negativo.

Muchos autores han definido a la emoción desde diferentes perspectivas. Bisquerra (2003: 12) señala a la emoción como es un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Por su parte Goleman (1995) indica que todas las emociones son, esencialmente, impulsos que nos conducen a actuar, son programas de reacción automática con los que nos ha provisto la evolución. Así pues, define que emoción proviene del verbo latino moveré (que significa “moverse”) más el prefijo “e-” el

cual significaría “movimiento hacia”, proponiendo, de este modo, que en toda emoción hay comprendida una propensión a la acción.

#### **1.1.2.2.1. Control de las emociones**

Mayer y Salovey (2003) manifestaron que la capacidad de controlar las emociones constituye quizás el carácter asociado con mayor frecuencia a la definición de inteligencia emocional. La inteligencia emocional es mucho más que la pura capacidad de regular con eficacia el mal humor. Puede también desempeñar un papel importante en el mantenimiento de las emociones negativas cuando sea necesario.

Por su parte Shapiro (1997) detalla que la enseñanza del control emocional en los niños no resulta suficiente dado que el hablar pone en marcha los centros de control en la parte pensante del cerebro, pero produce un impacto relativamente reducido sobre el control emocional. En consecuencia, añade, para ayudar a los niños con el control emocional, se debe proporcionar soluciones emocionales para problemas emocionales y educando al cerebro emocional, así como al cerebro pensante.

Bajo esta misma línea, Goleman (1995) manifiesta que la mente racional invierte más tiempo que la mente emocional en registrar y dar respuesta a una situación determinada. Es por ello que el primer impulso frente a una situación emocional proviene del corazón, no de la cabeza. En tanto, existe un segundo tipo de reacción emocional más lenta que la anterior, que se origina en nuestros pensamientos, la cual es más deliberada y suele ser muy consciente de los pensamientos que conducen a ella.

#### **1.1.2.2.2. Funciones de las emociones**

Cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas, problemas que resolver, o tenemos que crear nuevas ideas, la respuesta emocional ante cada una de estas situaciones pone en marcha

nuestros recursos mentales. La primera "lectura" de una nueva situación siempre se centra en las emociones, sentimientos y actitudes (Goleman, 1995). En tanto, según lo planteado por Bisquerra (2009), las emociones juegan un papel esencial en la adaptación del organismo al medio a lo largo de la filogénesis. Por su parte Williams (2014) sostiene que las emociones son la vida, energía vital y denotan nuestra aptitud de integración, flexibilidad y sensibilidad.

Bajo esta línea, Bisquerra (2009) expone que las emociones pueden tener diferentes funciones. Si una emoción predispone a la acción, entonces una de las funciones es *motivar* la conducta. En tanto otra de las funciones es alterar el equilibrio intraorgánico para informar por ejemplo de un peligro. Esta función *informativa* puede tener dos dimensiones: información para el propio sujeto e informar a otros individuos con los que convive a los cuales les comunica intenciones. Por otra parte, sugiere que las emociones tienen una función *social*, que sirve no sólo para comunicar a los demás cómo nos sentimos sino también para influir en los demás. De igual modo las emociones juegan un papel importante en la *toma de decisiones* ya que cuando la información no es suficiente para tomar decisiones, entonces las emociones pueden tener un papel decisivo. Esto se evidencia principalmente ante un peligro concreto e inminente, donde la rapidez en la toma de decisiones puede ser esencial para asegurar la supervivencia. Así pues, en estos casos se toman decisiones automáticas a una velocidad vertiginosa previa a que la información haya podido ser procesada por la corteza cerebral.

Asimismo, Bisquerra, Pérez y García (2015) señalan que las emociones tienen funciones en otros procesos mentales y pueden afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad y a otras facultades. Así pues, las emociones tienen una función en el bienestar subjetivo, también denominado *bienestar emocional*, dado que se caracteriza por la experiencia emocional positiva. Las emociones positivas son la esencia del bienestar. Es pertinente indicar que el bienestar subjetivo o la felicidad se han asociado con personas que tienen objetivos elevados, es por ello que las personas felices son más proclives a cooperar y ayudar a los demás (Oatley y Jenkins, 1996 en Bisquerra, 2009).

### 1.1.2.2.3. Las competencias emocionales

El concepto de competencia emocional fue establecido por Goleman (1998), entendiéndolo como una capacidad aprendida, que basada en la IE, da como resultado un rendimiento extraordinario en el trabajo. Bajo este pensamiento, Bisquerra (2009) manifiesta que el desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional. Inicialmente, una competencia es concebida como la capacidad para movilizar de manera adecuada un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2007) y para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009).

Así también Bisquerra (2009) agrega que la finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

Tal como detallaran Bisquerra *et al.* (2015), la conciencia emocional es conocer las emociones propias y las de los demás. Es tomar conciencia de lo que nos pasa por dentro. Respecto a la regulación emocional, esta refiere a dar una respuesta apropiada al contexto y no llevarse por impulsos. En tanto la autonomía emocional es la capacidad de no verse afectado por los estímulos del entorno. Mientras que la competencia social es la que facilita las relaciones interpersonales y, por último, las habilidades de vida son aquellas habilidades, actitudes y valores que promueven para el bienestar personal y social.

Por su parte Williams (2014) resalta la importancia de fortalecer el sentido de competencia, pilar fundamental para la autoestima. La autoestima realza todos los aspectos de la vida, permitiendo aumentar la productividad personal y emprender vínculos interpersonales agradables.

#### **1.1.2.2.4. Clima emocional en el aula**

Inicialmente se define al clima como las percepciones que tienen todos los actores acerca de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el marco en el cual estas relaciones se establecen (Casassus, 2006).

Por su parte la Red (2019) desarrolla que el clima escolar hace referencia a la generación de un ambiente adecuado para el aprendizaje donde se consideran un conjunto de variables en relación a las condiciones que afectan el ámbito de las interrelaciones y que impactan en el aprendizaje y el bienestar de los alumnos. Este ambiente educativo es percibido o sentido de una manera particular por los niños y jóvenes (y docentes) a partir de sus experiencias y vivencias en este entorno educativo. Esta manera de “sentir” la escuela afectará la capacidad de retención y la asistencia a la escuela, el grado de satisfacción y la calidad de la educación.

A su vez, cada aula tiene un clima emotivo especial, el cual puede ir variando y generando microclimas particulares. El clima áulico es parte de la construcción del clima escolar y trabajar en él nos permite explorar distintos recursos prácticos para su mejora (Cornejo y Redondo, 2001).

#### **1.1.2.3. Inteligencia emocional y éxito académico**

Tal como demuestran los estudios realizados por Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004), hoy en día, existen numerosos programas de educación emocional que muestran una mejora del rendimiento académico del alumnado y que refuerzan la unión entre la inteligencia emocional y el éxito académico. Bajo esta línea de pensamiento Bisquerra *et al.* (2015) indican que el aprendizaje está al servicio de la emoción, es decir que aprendemos aquello que nos interesa, así también que las emociones convenientes para los aprendizajes académicos son las positivas, tanto por su interés individual como social. Y por último señalan que el

aprendizaje humano es social, ya que desde pequeños nos humanizamos a través de la interacción social.

#### **1.1.2.4. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo**

Así como expresara Maldonado (2007), el trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente.

Por su parte, Bisquerra *et al.* (2015) expresan que la inteligencia emocional se puede aplicar perfectamente en el aprendizaje colaborativo. En este sentido, el aprendizaje se realiza cuando se trabaja en grupo para aprender con y de otros, con el inconveniente de que surjan una serie de conflictos. Este aprendizaje se lleva a cabo para lograr un objetivo común. Asimismo, establecen tres grupos de aprendizaje. Los informales que van desde los pocos minutos hasta una hora de clase; los formales van desde una hora hasta varias semanas y por último los grupos de base que funcionan a largo plazo (mínimo un curso académico). Para ello el docente debe dinamizar los grupos para que funcionen de forma efectiva, teniendo en consideración la motivación para el aprendizaje cooperativo, la formación de los grupos, promoviendo que cada grupo elija un nombre de grupo que les defina y dé cohesión de grupo, dejando en claro los objetivos a lograr, favoreciendo que el grupo vaya creando sus propias normas, de acuerdo con unas normas generales de centro que promuevan un clima positivo, facilitando que el grupo distribuya cargos y asigne funciones a sus miembros para que se cumplan las normas, supervisando el funcionamiento de los grupos y por último evaluando los aprendizajes del grupo.

#### **1.1.2.5. Emoción y conflicto**

Los conflictos generan emociones que pueden dificultar o imposibilitar su gestión apropiada, y hay emociones que pueden generar conflictos. La interacción entre emoción y conflicto sugiere la importancia de atender a la dimensión emocional en la gestión de conflictos (Bisquerra *et al.*, 2015). Así pues, estos autores mencionan que existe cierta interrelación entre emoción y conflicto ya que según el tipo de problemas se pueden experimentar emociones relacionadas con la rabia, ansiedad, tristeza, etc. Frente a ello, es necesario trabajar la regulación emocional (capacidad para canalizar las emociones de forma correcta para que no se produzca ningún comportamiento impulsivo) en la solución de conflictos, generando estrategias de regulación, las cuales implican cambiar la respuesta impulsiva por otra más adaptativa.

## **1.2. Acoso Escolar**

### **1.2.1. Un poco de historia**

El primer término utilizado para definir este fenómeno fue mobbing, el cual provenía de los trabajos iniciales de Heinemann en 1969 y Olweus en 1973 (Armero, Bernardino y Bonet de Luna, 2011) en Escandinavia, donde recogen el concepto etológico de grupo de animales que ataca a otro. Posteriormente, de este término se pasó, en el contexto inglés a “bully” para nombrar al autor de la acción y el término “bullying” para nombrar al hecho en sí, que hoy en día es aceptado en el lenguaje cotidiano e internacionalmente al ser difundido por las publicaciones inglesas (Jiménez, 2007).

Asimismo, el acoso escolar no es un fenómeno nuevo, por el contrario, es algo que ocurre desde hace décadas. Sin embargo, no es hasta 1970 cuando algunos estados comienzan a dar la voz de alarma sobre la grave problemática que están sufriendo algunos alumnos y alumnas, con base a la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención de los Derechos del Niño (1989).

### **1.2.2. Contexto legislativo**

Según datos de la UNESCO (1998), en Argentina, cuatro de cada diez estudiantes secundarios admite haber padecido el acoso escolar. El 18% de los chicos dice sufrir burlas de manera habitual. En consecuencia, se reglamentó la ley 26.892 “*Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*” (2013) la cual destaca una serie de artículos donde se detalla la creación de una línea telefónica gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas, coordinada por el Ministerio de Educación de la Nación, que cuenta con la participación de todas las jurisdicciones. Asimismo, este ministerio es el encargado de coordinar el equipo de atención y derivación y la construcción de un protocolo de procedimientos para la recepción y derivación de llamadas desde la línea nacional a las jurisdicciones.

Algunos de los principales objetivos de la ley 26.892 (2013) son garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica; orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico; establecer los lineamientos sobre las sanciones a aplicar en casos de transgresión de las normas.; promover la creación de equipos especializados y fortalecer los existentes en las jurisdicciones, para la prevención e intervención ante situaciones de violencia.

### **1.2.3. La agresividad como fenómeno**

La agresividad se puede manifestar de diferentes formas según el momento del desarrollo evolutivo. Generalmente, a los niños pequeños les cuesta actuar con educación, ser generosos, considerados o sacrificados, deben ir aprendiendo todas estas características del comportamiento socializado, asumiéndolas e incorporándolas a su propia conducta.

Tal lo investigado por Cerezo (2008), uno de los aspectos evolutivos de la agresión que se destaca, son que los varones, en términos generales, son más agresivos que las niñas desde

el segundo año de vida, y además existen diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad. Un ejemplo de ello, es que los niños suelen emplear el ataque físico, mientras que las niñas lo suelen hacer a través del ataque verbal. Probablemente esto se deba a un marcado origen social y cultural que otorga mayor aprobación a la agresividad en los varones, por considerarlo un rasgo viril, mientras que en la mujer se espera un comportamiento de sumisión.

La agresividad, más que una conducta, es un recurso, que cuando resulta eficaz para el control del entorno y la consecución de los objetivos, se integra como forma habitual de interacción personal. Para que este tipo de conducta llegue a instalarse como habitual se debe producir la confluencia de múltiples y variados factores de diversos tipos: biológicos, personales, familiares, sociales, cognitivos, ambientales, etc. (Dueñas, 2009).

#### **1.2.4. De la agresividad al bullying**

En palabras de Olweus (1993) se entiende por acoso escolar cuando un estudiante es acosado o victimizado, quedando expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Este fenómeno se expresa tanto con agresiones físicas, como verbales y como exclusión. Se presenta como un fenómeno grupal, desde el momento en que precisa del soporte del grupo. Asimismo, Olweus (1997), se refiere a una forma de maltrato, siempre intencionado y con la finalidad de dañar al otro. Bullying es un término de la lengua inglesa; en concreto bully, significa matón. Se caracteriza por una intimidación, hostigamiento, coacción o abuso que realiza un alumno contra otro, en una situación de indefensión. Es por ello que bullying define con mayor precisión el concepto del fenómeno.

Bajo esta misma línea Olweus (1997) habla del bullying como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques”. En tanto, escritos de Gairín, Armengol y Silva (2013) señalan el auge de conductas agresivas de tipo físico y verbal entre alumnos o hacia los maestros. De igual modo, Olweus (1993) reconoce la importancia que tiene el grupo en este fenómeno, pero

centra sus investigaciones en las conductas realizadas por los agresores: “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” (Jiménez, 2007). Así pues, el bullying presenta numerosas manifestaciones propensas a causar la exclusión y el aislamiento del grupo de clase o de amigos, como: ataques o intimidaciones verbales, físicas o psicológicas, destinadas a provocar miedo o temor, dolor y/o daño en la víctima; abuso de poder, del más fuerte hacia el más débil; nula reacción por parte de la víctima; maltrato físico y ataques a los bienes de la víctima; propagación de rumores, descalificaciones personales, humillaciones, etc. (Tresgallo, 2008).

Es en la escuela y en su entorno donde se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del ámbito familiar, por ello, es un agente de socialización de vital importancia y, cada vez más, está adquiriendo una mayor responsabilidad en el desarrollo de la competencia social de sus alumnos a la hora de poder enfrentarse a posibles problemas sociales y personales, así como para que consigan alcanzar una satisfactoria adaptación social en los diferentes campos en los que vayan a desenvolverse (Dueñas, 2009).

Tal como describiera Jiménez (2007), casi siempre se piensa en las víctimas como las únicas que tienen secuelas, pero no son menos preocupantes los efectos para los agresores y para los observadores; sin olvidar las indeseables consecuencias que tienen para el clima escolar y el trabajo docente. Sobre todo, si tenemos en cuenta la edad y situación de los implicados: chicos y chicas en período de formación moral, emocional, física y psicológica que sufren o ven sufrir en el lugar que debe velar por su correcto aprendizaje y seguridad torturas verbales, psicológicas e incluso físicas ante, muchas veces, la incompreensión de sus profesores/as y familias que consideran que son cosas de chicos o que les sirve de aprendizaje para la vida. Cuando en realidad todos son víctimas.

### **1.2.5. Tipos de bullying**

Inicialmente, tal como mencionaran Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) es menester señalar que no todas las situaciones de bullying son iguales y diferencian los siguientes tipos:

- a) *Maltrato físico*: va dirigido a la integridad física de la persona. Tenemos dos tipos: el directo (pegar, amenazar, etc.) o el indirecto (esconder y romper cosas).
- b) *Maltrato verbal*: se produce a través del habla. Puede ser directo (reírse de alguien en la cara, poner mote, etc.) o indirecto (difundir rumores, criticarlo).
- c) *Exclusión social*: es el dirigido a aislar o separar a la víctima del grupo, para excluirla. Las hay directa (sacarlo del juego, no dejarlo participar...) o indirecta (ignorarle).
- d) *Maltrato mixto*: es una mezcla entre el físico y el verbal, como obligar a hacer cosas, chantajear, etc.

#### **1.2.6. Roles en el Bullying**

Desde los primeros trabajos se mencionan dos tipos de implicados en el acoso escolar (Olweus, 1997): *agresores*, aquellos estudiantes que infligen malos tratos a sus compañeros y *víctimas*, los que reciben habitualmente esos malos tratos; pero, a medida que se ha ido investigando se han detallado otra serie de papeles de alumnos/as que intervienen en el problema. Según se realizan más estudios sobre el tema, se hace necesario distinguir entre varios roles que mantienen los estudiantes implicados en el fenómeno (Jiménez, 2007).

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) proponen que todo el alumnado está implicado en el problema de alguna manera, aunque no estén activamente maltratando y añade una serie de roles que son muy útiles para analizar la dinámica intragrupos e intergrupos que se establece.

- *Agresores (Bullies)*: estudiantes que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instigan a otros para que lo hagan.
- *Ayudantes (Assistants)*: son seguidores más pasivos del anterior, los apoya, actúa en segundo plano.

- *Animadores* (Reinforcers): aquellos que refuerzan la conducta del intimidador incitando, riendo o mirando, siendo público del matón.
- *Víctimas* (Victims): los que soportan la conducta agresiva.
- *Defensor de las víctimas* (Defenders): presta ayuda a la víctima a través de la acción directa enfrentándose al intimidador o indirectamente a través de consuelo y apoyo.
- *“Que pasan”* (Outsiders): no hacen nada, se quedan fuera de las situaciones de maltrato.

#### **1.2.6.1. La víctima**

Con respecto a las características de la víctima, según Tresgallo (2008) ésta generalmente se muestra débil, insegura, ansiosa, sensible, tranquila y tímida, con ínfimos niveles de autoestima; teniendo en cuenta el ámbito familiar, las víctimas, pasan bastante tiempo en casa con la familia. Sufren excesiva protección paterna, lo que les convierte en niños dependientes y apegados al hogar, rasgos caracterizadores de las víctimas, en opinión de los expertos en violencia escolar “Bullying” (Olweus, 1993); motivo, el anteriormente citado, que puede ser causa y efecto del acoso; son menos fuertes físicamente que los agresores. Muestran una cierta dosis de intranquilidad, ansiedad e inseguridad. Algunos investigadores, como Olweus, opinan que ciertos signos visuales (sobrepeso, delgadez extrema, usar anteojos, color del pelo o de la piel, tartamudeos); podrían ser los determinantes directos del ataque o la agresión.

Asimismo, se consideran dos tipos de víctimas: la activa o provocativa, que cambia su actitud de ansiedad con la reacción agresiva. La víctima pasiva, es la más frecuente: sujetos inseguros, que sufren calladamente, el ataque del agresor; socialmente, las víctimas, son sujetos rechazados, sin amigos en el aula, costándoles gran esfuerzo hacer amistades (son los menos populares) (Tresgallo, 2008).

#### **1.2.6.2. Los agresores**

Por otro lado, Olweus (1997), manifiesta respecto a los agresores físicos, que éstos se caracterizan por ser chicos. En cambio, las protagonistas de actos asociados con agresiones psicológicas “rumores”, son chicas, siendo sus actuaciones más sutiles y delicadas que las ejercidas por los varones. La personalidad del agresor, viene matizada por un temperamento impulsivo y agresivo. Éste presenta una deficiencia en habilidades sociales, para comunicar algo, negociar sus necesidades o deseos. Asimismo, denota cierta falta de empatía o capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, asumir su situación, y demuestra un sentimiento de culpabilidad. Por último, es incapaz de controlar, su ira y hostilidad hacia los demás. Estos chicos, se muestran autosuficientes y muestran un bajo nivel de autoestima; socialmente, son chicos que tienen problemas de ajuste en sus relaciones con los demás, interaccionan de forma dificultosa y agresiva. También se ha detectado, que un alto porcentaje, está constituido por alumnos repetidores, con lo que, en ciertos casos, su integración escolar, sería más compleja (Cerezo, 2008); dichos chicos, poseen una alta capacidad para poner motes, ridiculizar, intimidar, empujar, golpear, dañar las pertenencias de otros estudiantes (Olweus, 1997); necesitan dominar a otros chicos/as (normalmente, inferiores a ellos, físicamente), tener poder y sentirse superiores (Tresgallo, 2008).

### **1.2.6.3. Los espectadores**

Tomando las palabras de Jiménez (2007) los espectadores ven lo que pasa pero no lo comprenden suficientemente como para intervenir y elaborar estrategias de intervención, por otro lado, la visión de este tipo de situaciones suele provocar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia que por una parte les hace sentirse culpables y por otro temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás que los desensibiliza ante estas escenas negativas en la escuela (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Este proceso puede afectarle moralmente al participar de

convenciones y normas erróneas y perjudiciales que pueden llegar a afectar su sistema de creencias, su desarrollo moral de forma “devastadora y cruel” (Ortega, 2000). Concretando en los espectadores de la escuela secundaria obligatoria, Jiménez (2007) establece como efectos: la impotencia, pérdida de autorrespeto y confianza, desensibilización ante la conducta del acosador y disminución del sentimiento solidario con las víctimas especialmente en los chicos.

## **2. Antecedentes**

En el ámbito internacional, Ortega, Elipe y Calmaestra (2009), a partir de un trabajo realizado, cuyo objetivo fue analizar la percepción emocional de los escolares implicados en cyberbullying a través de Internet. La muestra de estudio estuvo compuesta por 830 estudiantes de 10 centros de ESO de la ciudad de Córdoba (España). El instrumento de evaluación utilizado fue el “Cuestionario Cyberbullying” (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2007). Los resultados confirmaron que, al igual que ocurre en el bullying tradicional, víctimas y agresores poseen una percepción emocional distinta sobre el sufrimiento de la víctima. Los datos sugieren que agresores y agresores victimizados podrían mostrar un sesgo o déficit en la percepción emocional que los haría burdos y poco sensibles a los sentimientos de la víctima.

Por su parte, Garaigordobil y Oñederra (2010), realizaron una investigación la que tuvo como objetivo principal analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). La muestra estuvo constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años, 144. Para medir las variables se utilizaron 3 instrumentos de evaluación: el Inventario de Pensamiento Constructivo, la Lista de Chequeo mi vida en la escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas. Los resultados de este estudio mostraron que tanto los adolescentes que habían sido víctimas de bullying

como los adolescentes con altas puntuaciones en conductas antisociales-delictivas presentaron un bajo nivel de inteligencia emocional.

En tanto, estudios llevados a cabo conjuntamente en España y Reino Unido por Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) analizaron si la IEP (inteligencia emocional percibida) permitía discriminar entre, por una parte, implicados y no implicados y, por otra, entre los distintos implicados (víctimas, agresores y víctimas agresivas). Asimismo, un segundo objetivo fue conocer si la duración de la victimización ayuda a predecir, estadísticamente, la puntuación en los distintos factores de IEP. Para tal investigación se realizó un estudio de diseño transversal y la muestra estuvo compuesta por 5759 estudiantes de 24 escuelas de Andalucía (España) distribuidos en tres niveles educativos: primer ciclo de la E.S.O., segundo ciclo de E.S.O y Bachillerato. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios de autoinforme. Específicamente, para valorar bullying y cyberbullying se utilizó el Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (versión para Secundaria). La IEP fue evaluada a través de una versión en español del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Como resultado se obtuvo que los alumnos implicados en bullying tradicional fueron 1614, el 32.1% de la muestra.

Así también, en investigaciones españolas realizadas por Inglés *et al.* (2014) analizan la relación entre conducta agresiva e inteligencia emocional. Este estudio de diseño transversal, examina la relación entre inteligencia emocional rasgo y los componentes motores (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. El Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short version (AQ-S) fueron administrados a una muestra de 314 adolescentes de 12 a 17 años. Los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira.

Posteriormente, Mateu, Piqueras, Rivera, Espada y Orgilés (2017) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación de la aceptación/rechazo social con la sintomatología ansioso-depresiva y la inteligencia emocional en niños españoles de 8 a 12 años. La muestra estuvo compuesta por 94 alumnos (45.7% varones, edad media = 9.76; DT =

1.09). Los resultados indicaron que el rechazo social se relaciona con la sintomatología de fobia social, disforia y baja autoestima, mientras que la aceptación social se relaciona con habilidades sociales. En resumen, el rechazo social se relaciona con problemas emocionales, mientras que la aceptación social lo hace con inteligencia emocional.

Bajo esta línea, también en 2017, Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte, desarrollaron un trabajo que buscaba identificar la relación existente entre las competencias socioemocionales, las conductas prosociales y el clima escolar. Se aplicó el Inventario de competencias socioemocionales (EQi-YV), el cuestionario de conductas positivas y la subescala de relaciones de la Escala de Clima Escolar (CES). Los resultados mostraron que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

Asimismo, Zych, Beltrán, Ortega y Llorent (2017), efectuaron una investigación surgida del objetivo de describir las competencias sociales y emocionales de adolescentes españoles en relación con la edad y el sexo, y comprobar si el nivel de competencias sociales y emocionales se relaciona con diferentes roles de bullying y de cyberbullying. Este estudio se llevó a cabo con una muestra representativa de 2139 adolescentes matriculados en 22 escuelas. Los resultados sugirieron que las competencias sociales y emocionales pueden proteger a los adolescentes del bullying y del cyberbullying, pero consideraron que estudios futuros serán necesarios para establecer posibles relaciones causales entre estas competencias, el bullying y el cyberbullying.

Por último, en Lima, Figueroa (2017) realizó un trabajo cuyo objetivo fue determinar si existía relación significativa entre inteligencia emocional y bullying. La muestra se realizó en 256 estudiantes de primero a quinto año de secundaria de una institución educativa estatal y otra institución educativa particular adventista de Lima Metropolitana. Se utilizó la escala de inteligencia emocional The Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24), elaborada por Salovey y Mayer en España el año 1995, adaptada y validada por Burga y Sánchez (2016), y el cuestionario de acoso escolar Autotest Cisneros elaborado por Piñuel y Oñate en España en el 2005, adaptado por Ucañan (2014). Se utilizó un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Sin embargo, se encontró que no existe relación significativa entre las variables inteligencia emocional y bullying. Por otro lado, no se encontró relación significativa

entre las dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y regulación, y la variable bullying en los estudiantes evaluados. Se concluyó entonces que existen otras variables intervinientes entre los componentes de inteligencia emocional y bullying, como la empatía, las habilidades sociales, la autoestima, el autoconcepto, el manejo de estrés, el autodominio entre otros.

### **3. Planteo del problema**

El modelo de Mayer y Salovey (1990) comenta que la IE es una competencia que se utiliza para comprender, poder expresar y regular cada uno de los sentimientos, así como para usarlos de manera productiva para nuestro crecimiento intelectual. Estos autores resaltan el conflicto entre la emoción y la razón como manera de enfrentarse a la realidad y que está en continuo cambio debido a la investigación neurocientífica.

Actualmente, tanto los procesos cognitivos como emocionales son interdependientes, donde la IE es un constructo psicológico. Esta IE alude a la gestión de las emociones.

Lo planteado hasta aquí nos lleva a establecer que la IE se entiende como la capacidad de distinguir los sentimientos internos que emergen en las comunicaciones interpersonales y poder canalizarlos evitando actuar de manera impulsiva (Goleman, 1998). Así también, la IE implica la autoconciencia y la autogestión de las propias emociones, la automotivación y el desarrollo de la empatía en las relaciones sociales (Goleman, 1995). En tanto la educación emocional es un proceso educativo permanente que busca aumentar el bienestar personal y social a través del desarrollo de la capacidad de comprender las propias emociones, de expresarlas asertivamente, de prevenir los efectos nocivos de las negativas y tener la habilidad

para generar las positivas, así como de sentir empatía hacia uno mismo y las demás personas (Bisquerra, 2005; Willians, 2015).

Por otra parte, en el contexto escolar, y en relación al clima de convivencia se pueden mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la solución pacífica de conflictos (Extremera y Fernández, 2004). En este clima aparece el acoso escolar como sustituto de respeto mutuo y la reciprocidad moral por formas abusivas de dominio-sumisión (Ortega, 2010).

A lo largo del trabajo se realizará un recorrido en el cual se pueda reconocer si el acoso escolar disminuye frente al desarrollo de la IE en el proceso educativo y contribuye al desarrollo integral de las personas en nivel secundario, con alto grado de repitencia del barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¿Existe relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de 5° año de la ESO?

¿Las conductas de acoso escolar disminuyen frente al desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de 5° año de la ESO del colegio Cardoso del barrio de Almagro de CABA?

## **4. Objetivos**

### *4.1. Objetivo General:*

- Analizar la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de la ESO.

### *4.2. Objetivos específicos:*

- Estudiar el desarrollo de la IE en el proceso educativo.
- Analizar el acoso escolar en el ámbito educativo.

## **5. Método**

### **5.1. Diseño**

El presente trabajo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo y su diseño desde la Teoría Fundamentada, (Glaser y Strauss, 1967), la cual plantea que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos, como así también permite valerse de ella para explicar la relación existente entre las categorías de la realidad observada; es decir, poder descubrir aquellos aspectos que son relevantes. En el proceso de analizar y comprender el fenómeno estudiado se han utilizado la comparación constante y el muestreo teórico; así, una aproximación inductiva sirvió de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre el objeto analizado; adaptándose los descubrimientos previos a las características específicas del fenómeno estudiado.

## 5.2. Participantes

La muestra está conformada por 10 estudiantes de entre 18 y 19 años de edad. De ellos el 60% son mujeres y corresponden a 5° año de la ESO. La presente muestra se seleccionó de manera no aleatoria según criterios de disponibilidad de la institución colegio Cardoso A-12 del barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## 5.3. Técnicas de recolección

Para la recolección de datos, los instrumentos utilizados han sido entrevistas semi estructuradas a 10 estudiantes de 5° año del Colegio Cardoso, con el objetivo de conocer si observan situaciones de acoso escolar en el aula y/o institución, como así también si son capaces de reconocer las emociones propias y la de sus compañeros.

Las preguntas realizadas se basaron en el modelo presentado por el MSCIET (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso) teniendo en cuenta las 4 aptitudes de la IE que evalúa: percepción emocional (PE), facilitación emocional (FE), comprensión emocional (CE) y manejo emocional (ME).

Algunas de las preguntas serán:

- *¿Sos siempre consciente de tus emociones?*
- *¿Prestas atención a los estados de ánimo de los demás?*
- *¿Sos capaz de entusiasmar/motivar a un grupo de gente?*
- *¿Sos de juzgar equivocadamente el comportamiento de los demás?*
- *¿Oíste hablar del maltrato escolar?*
- *¿Cómo definirías el maltrato escolar?*
- *¿De qué forma puedes ayudar al compañero que es víctima de maltrato?*

## 5.4. Procedimiento

El procedimiento consiste en evaluar a un grupo de personas en un momento dado, las variables y proporcionar su descripción. Para llevar a cabo las diferentes entrevistas se entregó una carta de presentación a la institución, con el objetivo de que conozcan la finalidad de mi intervención, como así también se enviaron a los padres la solicitud de consentimiento informado, para aquellos estudiantes menores de edad. Asimismo, para los fines de análisis, se preserva la identidad de los mismos, identificándolos con iniciales. Una vez realizadas las entrevistas se analizaron las respuestas obtenidas para poder responder a los objetivos de esta investigación.

## 6. Resultados

En este apartado, a partir del trabajo de campo realizado, en el cual se tomaron como disparadores las cuatro (4) aptitudes del modelo de la IE planteado por el MSCIET (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso), se analizará la información recabada de las entrevistas a los 10 alumnos de 5° año del Colegio Cardoso del barrio de Almagro, de CABA, tomando como ejes, los objetivos planteados para la presente investigación y su articulación con el marco teórico explicitado.

A fin de dar respuesta al primer objetivo específico propuesto, el cual pretendía estudiar el desarrollo de la IE en el proceso educativo podemos indicar que el 60% de los entrevistados, han manifestado que siempre son conscientes de sus emociones. En tanto, cuando se les preguntó si prestaban atención a los estados de ánimo de los demás, el 80% de los entrevistados, ha expresado de manera afirmativa, como así también concluyeron que son de analizar mucho las situaciones y en ocasiones se preguntan cómo se sienten los demás. Dentro de las respuestas obtenidas, resalta la del adolescente *A* quien manifestó:

*“(...) si intentamos entender cómo se sienten los otros, es mucho más fácil llevarse bien con ellos... qué se yo... a mí me resulta... ponele... en vez de bardearlo por cómo está*

*vestido, peinado, o lo que sea... vos te pones a pensar que seguramente está dando y haciendo lo mejor que puede y lo mejor que la familia puede... andá a saber qué pasa en su casa”.*

Por su parte *B* manifestó:

*“(...) yo ahora analizo más las cosas, no sé si es porque estoy más grande o qué, pero antes era más bocón, ahora pienso que si digo algo que pueda joder a un amigo no está bueno... antes no me importaba, ahora sí”.*

Al momento de indagar acerca de la aptitud de la FE, inicialmente se les consultó “¿Podes cambiar con facilidad como te sentís?”, la mayoría de los entrevistados sostuvo que suelen mantenerse firme ante el sentimiento que los embarga en determinado momento. En tanto frente a la pregunta “¿Sos capaz de motivar o incentivar a un grupo de gente?” la respuesta del participante *C* fue:

*“(...) mis amigos siempre dicen que yo tendría que estudiar algo que se relacione con darle ánimo a las personas (risas)... pero de verdad, me encanta arengar a la gente, - ¡Vamos locos, seamos felices! ¡Pasémosla bien! - sino es un embole todo”.*

En tanto, *D* al preguntarle “¿tus pensamientos reflejan tus sentimientos?” manifestó:

*“(...) yo no sé si se puede pensar lo que uno siente... uno siente y listo... pero si es cierto que, si estoy triste, ponele, todo lo veo triste... es como que veo películas tristes, escucho canciones medio bajón (risas)... qué loco... nunca lo había pensado así... entonces si (...)”.*

En base a lo indagado, se observa que la mayoría de los entrevistados describieron que no les resulta difícil comprender/entender a las personas, al igual que no son de juzgar equivocadamente el comportamiento de los demás.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico a través del cual se pretende analizar el acoso escolar en el ámbito educativo se ha tomado como indicador la última de las aptitudes propuestas en el MSCIET, el ME. El mismo hace referencia al uso de los propios sentimientos de forma acertada, en lugar de actuar sobre ellos sin pensar. El enfado, por ejemplo, al igual que muchas otras emociones, suele entenderse mal. Sentir enfado no es algo necesariamente negativo; de hecho, ayuda a superar la adversidad, los prejuicios y la injusticia. El enfado aparece cuando nos sentimos frustrados, engañados o si creemos que se han aprovechado de nosotros. Sin embargo, la ira por sí sola puede cegarnos y empujarnos a actuar de forma negativa o antisocial.

De las entrevistas realizadas el 100% de los adolescentes han manifestado estar interiorizados sobre el maltrato escolar. Según las palabras de *A* y en concordancia con *I*:

*“Maltrato escolar es la gente que agrede verbal o físicamente a otro en la escuela”.*

Por su parte *C* agregó:

*“(…) es un abuso por medio de golpes e insultos de un grupo a un indefenso”.*

En tanto *G* acotó:

*“El maltrato es el rechazo a quien tiene dificultades para relacionarse”.*

El resto de los participantes coincidieron en que el maltrato es tratar mal a los compañeros del colegio. Frente a la pregunta “¿crees que hay alumnos maltratados en tu escuela?”, el 60% aseguró que sí, mientras que el 30% no sabe y sólo un 10% dijo que no. Bajo esta misma temática al ser consultados por cómo se dan cuenta si hay alumnos maltratados los consultados *B*, *C* y *H* indicaron que a través del comportamiento, por cómo actúan se daban cuenta que estaban siendo maltratados. El entrevistado *A* manifestó que se evidencia que una persona es maltratada cuando ésta se cansa y contesta. Así también *F* indicó que se percata el maltrato a un compañero por las burlas o chistes que hacen sobre la persona. El 100% de los entrevistados coincidieron en que ayudarían a un compañero que fuese acosado por otros compañeros.

En base a las respuestas dadas, podría decirse que hay el acoso es conocido por los entrevistados en sus diferentes tipos, sea físico, verbal, mixto y de exclusión social, lo cual nos haría hipotetizar que en algún momento podrían haber estado implicados en el problema de alguna manera, aunque no estuvieran activamente maltratando, es decir actuando desde los diferentes roles (agresores, ayudantes, animadores, víctimas, outsiders o defensor de víctimas). Asimismo, se evidenciaría un alto compromiso al momento de intervenir en defensa de una víctima, lo cual nos estaría manifestando un adecuado compromiso no solo emocional sino también social.

Por último, al ser consultados por el modo en que se puede ayudar a un compañero que es víctima de acoso escolar, *A* respondió que sería defendiéndolo, mientras que *B* y *E* respondieron que lo ayudarían para que “se haga escuchar”. Al respecto *D* indicó que lo/la ayudaría hablando con un adulto. En palabras del adolescente *H*:

*“(...) lo ayudaría hablando sobre el problema... y haciéndole dar cuenta que no es su culpa, sino que el problema es del otro, yo lo aprendí cuando repetí. Al principio algunos chamuyaban por lo bajo y era el centro de los chistes por haber repetido, pero después hablando con una compañera que no se enganchaba en esa, me dijo que el problema lo tenían ellos, no yo... y es verdad... yo no los molestaba... cuando se dieron cuenta que a mí no me jodía lo que decían, dejaron de hacer chistes o decir cualquiera y hoy nos llevamos bárbaro”.*

Al respecto I opinó que:

*“(...) yo intentaría hablar con los demás para que no lo molesten, no está bueno. Cuando repetí y vine a este colegio me molestaban porque entré al curso y no hablaba con nadie, me parecían unos giles todos, pintó así, pero después me puse a hablar con un profe y él explicó en una clase de tutoría que a veces los nuevos o los que repetimos o cualquiera está callado porque le pasa algo y que si encima la pasa mal en la escuela es peor... y ahí empezamos a conversar y como que todo se tranquilizó y ahora somos amigos... por eso digo que si veo que se meten con alguien hablaría...”.*

A partir de las respuestas obtenidas y teniendo en cuenta que el ME es la aptitud de sentir una emoción y de combinarla con el pensamiento para tomar las mejores decisiones posibles y emprender las acciones más efectivas, podemos hipotetizar que un aspecto favorable para la disminución del acoso escolar en la ESO sería permanecer abiertos a los propios sentimientos, aprender de ellos y utilizar esta información para tomar decisiones y emprender las acciones apropiadas. No obstante, otras veces puede ser más adecuado "desconectar" una emoción y retomarla posteriormente para manejarla con eficacia dado que teniendo en cuenta que, si las emociones contienen información, ignorar esta información implica que se terminaría tomando una mala decisión.

## **7. Discusión y Conclusiones**

El objetivo principal de la presente investigación se basó en analizar la relación entre el desarrollo de la IE y la disminución de las situaciones de AE en alumnos repitentes de la ESO. A partir de las entrevistas realizadas y analizadas, y en concordancia con el marco teórico desarrollado, puede mencionarse que el desarrollo de la IE, a través de las aptitudes propuestas por el MSCIET, ha manifestado en los adolescentes entrevistados, un favorable y adecuado manejo de dicha inteligencia, ya que la mayoría indicó percibir las emociones, acceder y generar tales emociones de forma que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional como así también regular las emociones, con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual.

De acuerdo con la DGCyE (2018) y a partir de la información recogida, se puede establecer que el clima escolar favorece u obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes en función de las emociones vivenciadas a partir de las situaciones acontecidas en este ámbito. Así también, coincidiendo con lo planteado por Bisquerra (2000), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende el desarrollo del conocimiento de las propias emociones y las de los demás, con el objeto de capacitar al individuo para que

adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano.

En sintonía con la propuesta de Williams (2015), la enseñanza de la IE o educación emocional, debe realizarse teniendo en cuenta el desarrollo de un programa educativo planificado que enseñe a los educandos una serie de habilidades emocionales básicas, tales como: aprender a identificar y gestionar las emociones, sobre todo las que tienen un carácter negativo, ya que de lo contrario podrían no tener los recursos necesarios para poder manejar las emociones surgidas.

Coincidiendo con lo manifestado por Bisquerra (2009) se concluye que las emociones pueden tener diferentes funciones, es decir, pueden motivar la conducta., informar intenciones, comunicar a los demás cómo nos sentimos e influir en los demás como así también juegan un papel importante en la toma de decisiones. Se puede afirmar que el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas, de reconocerlas en los demás y de conectarnos afectivamente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecemos, y nos hace ser más o menos competentes en nuestra vida intra e interpersonal.

A partir de la información obtenida se evidenciaría en los adolescentes un buen manejo de la PE, dado que tal como manifestaran los entrevistados, logran experimentar y relacionarse con los sentimientos y las emociones tanto propias como ajenas. Bajo esta misma línea se podría inferir que ser conscientes de los propios sentimientos y emociones, los conduciría a conocer mejor el mundo que los rodea, ya que ser consciente de las emociones de los demás es la clave para trabajar con personas. Asimismo, cabe destacar que la aptitud de reconocer las emociones con precisión es la habilidad más básica de la inteligencia emocional e implica reconocer e identificar correctamente las emociones en los demás y en el mundo que nos rodea. Identificar las emociones es importante porque cuanto mejor sea la "lectura emocional" que se haga de una situación, es decir, la precisión con la que percibamos e identifiquemos las emociones presentes en ella, más apropiada podrá ser la respuesta frente a esa situación.

En base a lo manifestado por los adolescentes entrevistados, inferimos que la forma en que cada uno siente influye en los propios pensamientos. Si nos sentimos tristes, tendemos a

ver el mundo de una forma, pero si, en cambio, estamos alegres, interpretamos los mismos acontecimientos de un modo distinto. Así pues, cuando las personas tienen un estado de ánimo triste o negativo tienden a centrar su atención en los detalles y en buscar errores; en tanto aquellas otras cuyo estado de ánimo es más positivo son mejores generando nuevas ideas y soluciones novedosas a los problemas, es decir promueven la creatividad. Conocer qué estados de ánimo son más adecuados en cada situación y "conseguir el estado de ánimo correcto" es una aptitud. Bajo esta línea podemos decir que las emociones pueden ayudar al sistema cognitivo a establecer prioridades para prestar atención a lo que es importante y a concentrarse en aquello que se hace mejor cuando se está ante un estado de ánimo determinado. Las emociones también pueden cambiar el modo en que pensamos, generando pensamientos positivos cuando estamos felices y pensamientos negativos cuando estamos tristes.

Por lo dicho precedentemente y en base a las respuestas ofrecidas se puede sugerir un adecuado manejo de esta aptitud por parte de los adolescentes, dado que la comprensión de uno mismo y de los demás requiere de la CE y este conocimiento ayuda a comprender mejor a las personas. Así también el conocimiento de cómo las emociones se combinan y cambian a lo largo del tiempo es importante en las relaciones con otras personas y para mejorar la comprensión de uno mismo. Bajo esta misma línea, se puede inferir que un adecuado manejo de la CE disminuiría las situaciones de acoso, ya que los alumnos podrían relacionarse desde la empatía y de esta manera comprenderían lo que sienten los otros al ser maltratados.

Después de haber revisado la literatura sobre la IE y el AE y en base a los datos obtenidos en el trabajo de campo, podemos afirmar que existe una relación evidente entre la IE y el AE. Es manifiesto que para que se produzca el AE, deben entrar en juego las emociones, entre otros aspectos, las cuales pueden ser tanto negativas como positivas. Es por ello que tanto los agresores como las víctimas y los espectadores tienen emociones cuando se produce el acto del AE. Son estas emociones que resaltan socialmente hacia los demás y que tienen en cuenta las peculiaridades de cada uno de los individuos y que tiene en la gestión de estas emociones uno de los puntos clave, donde el saber manejarlas, reconocerlas, saber expresarlas, darán como resultado el ser más o menos competentes en las relaciones interpersonales que establezcamos. Estas relaciones, debemos resaltar, se producen en el

entorno más cercano del niño o niña, y que, en este caso, es el contexto escolar, siendo el lugar donde se origina el conflicto y el espacio donde habita con su grupo de iguales.

Teniendo en cuenta el campo de acción de la psicopedagogía, se podría indicar que nuestra labor como agentes de salud, será también acompañar y dar respuesta a las demandas que pudiesen surgir frente a situaciones de acoso escolar, fomentando y facilitando un espacio donde los adolescentes se sientan escuchados, respetados, acompañados y “sostenidos” a través de una propuesta educativa, donde el conocimiento y el manejo de las emociones se complementan en todos los contenidos del currículum, para ofrecerles a las nuevas generaciones, no sólo una rica formación en conocimientos y saberes, sino en el conocimiento de su sentir, de cómo gestionarse y liderar, de escucharse, respetarse, fortalecerse para seguir adelante y lograr eso mismo en sociedad.

Concluyendo, si somos conscientes de nuestras emociones, las cuales contienen información valiosa, y las utilizamos para resolver los problemas, el resultado puede ser más positivo. Si podemos alcanzar el equilibrio correcto a la hora de manejar las emociones, podremos tener más éxito.

## Referencias

(2019). Obtenido de ONG Internacional Bullying Sin Frontera:

<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/>

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *18*, 587-599.

Armero, P., Bernardino, B. & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista pediatria de atención primaria*, *13*.

Bar-On, R. (2000). Inteligencia emocional y social: percepciones del inventario de cocientes emocionales. En R. Bar-On, y J. Parker, (Eds.). *El manual de inteligencia emocional: teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el trabajo.*, 363-388.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 95-114.

Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61-82.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y Maestros*, 5-8.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R., Pérez, J. & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, 94, 49-59.
- Cornejo, R., Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*.
- Dueñas, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20, 39-49.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual / Behavioral Psychology*, 20, 169-181.
- Extremera, N., Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 117-137.
- Figuroa, S. (2017). Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016. *Tesis para la licenciatura*. Obtenido de (Tesis para licenciatura).
- Gairín, J., Armengol, C. & Silva, B. (2013). El "bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estratégicas para la intervención. *Educación XXI*, 16, 19-38.
- Garaigordobil, M., Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 243-256.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Mexico: Javier Vergara.

- Inglés, C., Torregrosa, M., García, J., Martínez, M., Estévez, E. & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 29-41. doi:10.1989/ejep.v7i1.150
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*.
- Ley 26.892 . (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones*.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (14 de diciembre de 2006).
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 263-278.
- Mateu, O., Piqueras, J., Rivera, M., Espada, J. & Orgilés, M. (2017). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en psicología*, 22, 205-213.
- Mayer, J., Salovey, P. (2003). Medición de la inteligencia emocional con el MSCEIT V2.0. *Emotion*, 97-105.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1959). Declaración de los Derechos del niño.
- Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: Un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés*, 151-165.
- Ortega, R. (2010). *Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Red de escuelas de aprendizaje*. (2019). Obtenido de <http://abc.gob.ar/redescuelas/nivel-secundaria-referentes>
- Ruiz, R., Riuró, M. & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 345-368.

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., & Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 77-90.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). La intimidación como un proceso grupal: roles de los participantes y sus relaciones con el estatus social dentro del grupo. *Agressive Behavior*, 1-15.
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 185-211.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor, S.A.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar ("Bullying"): Documento para padres y educadores. *REOP*, 19, 328-333.
- UNESCO. (1998). *Informe Delors: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI*.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del niño.
- Williams, S. (2014). *Las emociones en el aula: Propuestas de educación emocional para el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zych, I., Beltrán, M., Ortega, R. & Llorent, V. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de psicodidáctica*, 86-93.

## **Anexos**

## **Carta de presentación.**

Buenos Aires, 03 de septiembre de 2019

Colegio Cardoso – A12

Sra. Directora Alejandra Lolla.

Me dirijo a usted a fin de comunicarle que me encuentro desarrollando mi tesina para culminar con mis estudios en la carrera de Lic. Psicopedagogía de la Universidad de Flores. La misma consiste en analizar la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de 5° año de la ESO, para lo cual se propuso estudiar el desarrollo de la IE en el proceso educativo como así también analizar el acoso escolar en el ámbito educativo.

En virtud de lo mencionado anteriormente, es mi intención tomar como muestra a 10 alumnos repitentes de 5° año de la ESO y con el propósito de llevar a cabo dicha investigación sería preciso poder realizarles una entrevista a los mismos.

Quedando a la espera de una respuesta favorable y agradeciendo su disposición, saludo atentamente.

Psp. Lorena Pozo

DNI N° 24.583.858

### **Consentimiento informado**

Has sido invitado a participar en la investigación, *Relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de la ESO*. La misma es realizada por la Psp. Lorena Pozo, en el marco de la Tesina a presentar en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, de la universidad de Flores.

El propósito de esta investigación es analizar la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la disminución de las situaciones de acoso escolar en alumnos repitentes de 5° año de la ESO, para lo cual se propuso estudiar el desarrollo de la IE en el proceso educativo como así también analizar el acoso escolar en el ámbito educativo. Si aceptas participar en esta investigación, te pido que contestes las preguntas que son parte de esta entrevista, que tomará unos treinta minutos.

La identidad será protegida, de manera que la entrevista será anónima y sólo se utilizará la información recabada para el análisis e interpretación de los datos. Toda la información o datos será manejada confidencialmente.

Si has leído este documento y has decidido participar, por favor entiende que tu participación es completamente voluntaria y que tienes derecho a abstenerse de participar o retirarte del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular, así como recibir una copia de este documento.

Acepto/Autorizo: SI \_\_\_ NO \_\_\_\_

Firma: .....

Apellido y Nombre: .....

DNI N°: .....

### **Preguntas realizadas en las entrevistas**

#### *Pensamiento Emocional*

- 1.- ¿Sos siempre consciente de tus emociones?
- 2.- ¿Prestas atención a los estados de ánimo de los demás?
- 3.- ¿Analizas mucho las situaciones?
- 4.- ¿En ocasiones te preguntas cómo se sienten los demás?

#### *Facilitación Emocional*

- 5.- ¿Podes cambiar con facilidad cómo te sentís?
- 6.- ¿Sos capaz de sentir lo que siente otra persona?
- 7.- ¿Sos capaz de entusiasmar/motivar a un grupo de gente?
- 8.- ¿Tus pensamientos reflejan tus sentimientos?

#### *Comprensión Emocional*

- 9.- ¿A veces tus análisis sobre los demás son equivocados?
- 10.- ¿Te resulta difícil entender a las personas?
- 11.- ¿Sos de juzgar equivocadamente el comportamiento de los demás?

*Manejo Emocional – Acoso Escolar*

- 12.- ¿Has oído hablar del maltrato escolar? ¿Cómo lo definirías?
- 13.- ¿Te has planteado alguna vez que a tú alrededor o tú mismo puede ser un niño maltratado por tus compañeros de escuela?
- 14.- ¿Crees que hay alumnos maltratados en tu escuela?
- 15.- ¿Crees que hay alumnos maltratados en tu clase? ¿Cómo te das cuenta?
- 16.- ¿Cuánta responsabilidad sentís vos ante la presencia de conductas agresivas sobre tus compañeros?
- 17.- ¿Ayudarías a un compañero acosado por otros compañeros?
- 18.- ¿De qué forma puedes ayudar al compañero que es víctima de maltrato?