



**Relación entre la Inteligencia Emocional y el Bullying en los Estudiantes de secundaria de
una institución educativa en Maicao**

Luis Rafael Blanco Amaya

20251918461

Luisa Karelys Blanco Amaya

20251911870

Universidad Antonio Nariño

Programa de Psicología

Facultad de Psicología

Riohacha, Colombia

2023

Relación entre la Inteligencia Emocional y el Bullying en los Estudiantes de secundaria de una institución educativa en Maicao

Luis Rafael Blanco Amaya

Luisa Karelys Blanco Amaya

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Psicólogo

Tutor

Flor Cotes

Línea de Investigación

Escuela, un sistema complejo

Grupo de Investigación

Escuela: sistema complejo

Universidad Antonio Nariño

Programa de Psicología

Facultad de Psicología

Riohacha, Colombia

2023

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado **Análisis de la relación entre la Inteligencia Emocional y el Bullying en los Estudiantes de secundaria de una institución educativa en Maicao,**

Cumple con los requisitos para optar

Al título de _____.

Firma del Tutor

Firma Jurado

Firma Jurado

Tabla de contenido

Lista de Tablas	1
Lista de Figuras	2
Lista de Apéndices	3
Agradecimientos	4
Introducción	5
Resumen.....	7
Abstract	8
Planeamiento del Problema.....	9
Descripción del problema	9
Antecedentes	11
Objetivos	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Justificación	22
Ubicación en línea de investigación	25
Marco Teórico.....	26
Inteligencia Emocional	26
Definición	26
Dimensiones según los principales modelos teóricos.....	27

Bullying.....	30
Definición	30
Tipología.....	32
Roles o actores	32
Modelos psicológicos del acoso escolar	34
Modelo integrado del proceso emocional y la cognición	35
Ciclo Vital Adolescencia	37
Definición	37
Subetapas	38
Cambios físicos.....	39
Cambios cognitivos.....	40
Cambios psicosociales	41
Marco Contextual.....	44
Reseña histórica	45
Marco legal de la institución.....	45
Horizonte institucional.....	46
Misión y visión	46
Fundamentalmente Teóricos de la institución	47
Valores institucionales	47
Órganos Del Gobierno Escolar	48

Método	49
Enfoque	49
Tipo de investigación	50
Diseño de la investigación	51
Hipótesis	52
Fuentes de información.....	53
Población y muestra.....	53
Instrumentos.....	55
TMMS-24	55
Instrumento para la Identificación de Matoneo	56
Procedimiento	57
Aspectos éticos.....	58
Cronograma y recursos	59
Resultados	60
Caracterización de los participantes.....	60
Descripción de las variables.....	62
Comprobación de hipótesis correlacionales.....	67
Discusión.....	72
Conclusiones.....	75
Recomendaciones	77

Referencias.....	78
Apéndices.....	91

Lista de Tablas

Tabla 1	29
Tabla 2	34
Tabla 3.	38
Tabla 4	44
Tabla 5	52
Tabla 6	54
Tabla 7	55
Tabla 8	68
Tabla 9	70

Lista de Figuras

Figura 1	28
Figura 2	36
Figura 3	60
Figura 4	61
Figura 5	61
Figura 6	62
Figura 7	63
Figura 8	63
Figura 9	64
Figura 10	65
Figura 11	66
Figura 12	67

Lista de Apéndices

Apéndice 1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	91
Apéndice 2. Identificador del Matoneo	92
Apéndice 3. Consentimiento informado- Representante Legal	94
Apéndice 4. Asentimiento Informado.....	96
Apéndice 5. Mapa conceptual de bases teóricas	99

Agradecimientos

Esta investigación se hace como producto de una perspectiva adquirida en nuestros estudios de psicología y agradecemos a quien a lo largo de este tiempo nos inspiran y motivan para hacernos una mejor versión de nosotros mismo; primeramente a Dios, Miladys Amaya, Luis Alberto Blanco, Yelizath Brito Blanco, Yeraldin Brito Blanco, Yorelis Quiroz, Ayeleth Blanco y Anette Blanco; Quienes cada día nos hacen exigirnos para que podamos aportar lo mejora la sociedad, de igual manera agradecemos a Flor cotes, Mayeliz Pinzón y Guillermo pulido coautores de esta investigación y quienes con su experiencias y guía nos han motivado durante este proceso.

Introducción

El objetivo general del estudio es el de analizar la relación entre inteligencia emocional y bullying en estudiantes de secundaria del Instituto Colombia Mía en Maicao, La Guajira. Se basa principalmente en el modelo integrado del proceso emocional y cognitivo de Arsenio y Lemerise, que plantea que el bullying surge de la interacción de factores emocionales y cognitivos.

Se considera relevante la escogencia de esta temática debido a que existen múltiples datos, tanto a nivel mundial como a nivel nacional que demuestran que por lo menos uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de acoso escolar, lo que hace que este tema guarde una importancia central en la psicología educativa para su comprensión. Así mismo, no existen tantos estudios a nivel local que traten de vincular la inteligencia emocional con el acoso escolar, por lo que la presente investigación es una contribución a la comprensión de la posible asociación entre ambos fenómenos.

En el marco teórico se definen conceptos como inteligencia emocional, bullying, adolescencia y sus cambios. La inteligencia emocional implica percibir, usar y regular emociones efectivamente. El bullying es una conducta negativa intencional y dañina que se repite en el tiempo, que tiene toda una serie de efectos negativos tanto a nivel individual como a nivel de la dinámica escolar.

La metodología consiste en un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. Se aplicaron el Instrumento para la Identificación de Matoneo y el TMMS-24 a 63 adolescentes. Se hizo tanto análisis descriptivo mediante análisis de frecuencias, como análisis bivariado mediante el cálculo de correlaciones entre las variables. Se tomaron en cuenta los aspectos y principios bioéticos ordenados en la Ley 1090 y

recomendados por el Colegio Colombiano de Psicólogos, entre ellos el uso de consentimiento informado.

No se encontró correlación negativa entre inteligencia emocional y bullying pues los valores p fueron mayores a 0.05, contradiciendo el modelo teórico y estudios previos. Se concluye que factores contextuales pueden influir en esa relación.

En la discusión de resultados se compara con estudios previos donde sí se ha hallado la correlación negativa esperada. Se propone que esto se deba al contexto o limitaciones metodológicas. Se resalta la importancia de seguir estudiando esta relación y de fortalecer la inteligencia emocional en adolescentes.

En conclusión, aunque no se halló la relación esperada, es un aporte para futuras investigaciones y debates. Tiene limitaciones en tamaño de muestra y generalización. Es relevante para la Universidad y la psicología educativa, al inspirar más estudios del tema.

Se recomienda fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes y explorar más su perspectiva sobre el acoso escolar. Además, se propone realizar estudios más amplios con mayor variedad de participantes y construir baremos para la medición del bullying.

Resumen

El propósito principal del estudio realizado fue analizar la relación entre inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira. Se tuvo como principal base teórica el modelo integrado del proceso emocional y la cognición de Arsenio y Lemerise (2001, 2004), según el cual el bullying surge a raíz de la interacción de una serie de factores emocionales y cognitivos. Sobre el aspecto metodológico, se realizó un estudio cuantitativo de diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional y corte transversal: se aplicó el Instrumento para la Identificación de Matoneo y el TMMS24 a una muestra de 63 adolescentes. Contrario a lo predicho por el modelo integrado del proceso emocional y la cognición, así como a lo identificado en la mayoría de estudios internacionales y nacionales antecedentes, no se encontró ninguna correlación significativa negativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de la medición de bullying o acoso escolar, tal como se había hipotetizado. Adicionalmente, se encontró que una proporción importante de los participantes tienen inadecuados niveles de inteligencia emocional, principalmente en las dimensiones de atención emocional y comprensión emocional; de igual forma, se encontró una tendencia a evaluar mayor observación de acoso escolar entre pares en el entorno escolar, que a percibir victimización o ejecución de intimidación. Se concluye que, a pesar de la falta de evidencia de la relación negativa entre inteligencia emocional y bullying, el estudio es un aporte a la comprensión de la posible relación de ambos fenómenos, pues puede haber factores del contexto que modifiquen su vínculo, a lo que se suma que hay limitaciones metodológicas que impiden hacer una generalización de los resultados.

Palabras clave: inteligencia emocional, bullying, adolescentes, estudio correlacional

Abstract

The main purpose of the conducted study was to analyze the relationship between emotional intelligence and bullying in high school students at the Colombia Mía De Maicao Institute in La Guajira. The primary theoretical framework was based on Arsenio and Lemerise's integrated model of emotional and cognitive processes (2001, 2004), which posits that bullying arises from the interaction of various emotional and cognitive factors. Methodologically, a non-experimental quantitative study with a descriptive-correlational cross-sectional design was employed. The Bullying Identification Instrument and the TMMS24 were administered to a sample of 63 adolescents. Contrary to the predictions of the integrated model of emotional and cognitive processes and the findings of most international and national studies, no significant negative correlation was found between the dimensions of emotional intelligence and the dimensions of the bullying or school harassment measurement, as hypothesized. Additionally, a significant proportion of the participants were found to have inadequate levels of emotional intelligence, particularly in the dimensions of emotional attention and emotional understanding. Similarly, there was a tendency to perceive higher levels of peer bullying in the school environment than to perceive victimization or the perpetration of intimidation. It is concluded that, despite the lack of evidence for a negative relationship between emotional intelligence and bullying, the study contributes to understanding the potential relationship between these phenomena. This is because contextual factors may modify their link, and there are methodological limitations that prevent generalization of the results.

Keywords: emotional intelligence, bullying, adolescents, correlational study

Planeamiento del Problema

Descripción del problema

En la actualidad, el acoso es considerado como una de las principales dificultades que enfrentan los jóvenes en su convivencia, y se manifiesta con mayor frecuencia en el entorno educativo. Según lo descrito por Olweus y citado por Montoya (2014), el bullying es un comportamiento ofensivo, intencionalmente dañino por parte de un individuo hacia otro, generalmente dirigido a alguien que se percibe como vulnerable, convirtiéndolo en una víctima recurrente.

El bullying es un fenómeno bastante extendido en el mundo. De acuerdo con la, uno de cada tres estudiantes de educación básica han sido víctimas de acoso escolar (UNESCO, 2023). Esto hace del acoso escolar una de las preocupaciones que tiene la psicología educativa, en términos de conocer sus posibles causas y comprender cómo sucede este fenómeno en diferentes contextos escolares (Sharp & Smith, 2002).

En Colombia, el bullying también tiene una frecuencia bastante preocupante. De hecho, de acuerdo con la ONG Bullying Sin Fronteras (2021), el país ocupa el noveno lugar entre los países con mayor tasa de niños, niñas y adolescentes afectados por esa problemática. Al parecer, en ese mismo estudio, se muestra que aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes colombianos fueron víctimas de acoso escolar al menos una vez en la vida. Para el caso del departamento de La Guajira no hay datos consolidados sobre el acoso escolar: aún así, 21% de los estudiantes de noveno grado consideran haber sido víctimas de intimidación y de agresión verbal, y 57% ha observado bullying entre sus compañeros, según la subprueba de competencias ciudadanas de las pruebas SABER (ICFES, 2017).

La alta frecuencia de esta forma de violencia escolar en el país se entiende por el contexto de violencia que ha afectado a Colombia. Colombia cuenta con una historia y una cultura marcadas por la violencia, una herencia que se ha arraigado a lo largo de varias décadas de conflicto armado, desplazamiento y pobreza, según lo documentado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). Sin embargo, los impactos de esta violencia no se disipan únicamente con la implementación de los procesos de paz, ni se limitan exclusivamente a la esfera de la violencia social. Además, los efectos no recaen exclusivamente en los adultos, sino que afectan a diversos segmentos de la población. De acuerdo con Almonacid-González (2017), datos provenientes de distintas instituciones estatales indican que una proporción significativa de ciudadanos en nuestro país se ve directa o indirectamente expuesta a un entorno de violencia, contribuyendo a la formación de un paradigma cultural que normaliza la presencia de la violencia; Dadas las circunstancias sociales presentes, es razonable anticipar la presencia de desafíos relacionados con la violencia y la agresión en los entornos escolares, incluyendo manifestaciones específicas como el acoso escolar.

El acoso escolar es un fenómeno multifactorial, lo que quiere decir que existen diversidad de condiciones y características del individuo y del entorno que implican mayor riesgo (Espelage et al., 2013). Entre las múltiples causas reconocidas se encuentra lo relacionado a las emociones y los problemas en su control y regulación. De hecho, el Modelo integrado del proceso emocional y la cognición de Arsenio & Lemerise (2001, 2004) considera que una de las explicaciones de por qué sucede la agresión y el acoso se relaciona con problemas en la capacidad de comprender las intenciones de los demás y en regular las emociones que se deriva de estos errores de interpretación en el procesamiento de información social.

No obstante, a pesar de que existe múltiple evidencia sobre la relación entre la regulación emocional y el bullying, como se podrá observar en los antecedentes, no hay tanta evidencia de la relación entre estos dos fenómenos, lo que apoyaría ideas como las expresadas en el modelo integrado de procesamiento emocional y cognición. Así mismo, si bien hay un registro de casos de acoso escolar del Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira, no se conocen cifras reales sobre la posible magnitud del problema en la institución y tampoco se conoce si existe la necesidad de mayor énfasis en las competencias socioemocionales dada su posible relación con el riesgo ante el bullying.

Antecedentes

En relación al tema, Arciniega y Verja (2019) presentan datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que muestran que aproximadamente la mitad de los jóvenes en todo el mundo, lo que equivale a unos 150 millones de jóvenes, experimentan situaciones violentas en la escuela y otros lugares, como la calle, parques, entre otros. En su investigación sobre la incidencia del Bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional en los Estudiantes de la Escuela Fiscal N°2, que tuvo como objetivo estudiar las consecuencias del Bullying o Acoso Escolar en la Inteligencia Emocional en los Estudiantes de quinto y sexto año, desde un enfoque cuantitativo y descriptivo, se concluyó que los estudiantes de entre 12 y 16 años informaron haber experimentado violencia por parte de sus compañeros tanto dentro como en las inmediaciones de la escuela.

Adquiriendo como experiencia los autores con la investigación, que se presenta en un 80% con consecuencias con mayor frecuencia como las verbales, las cuales se presentan con insultos, apodosos ofensivos, burlarse, humillaciones y amenazas; junto al acoso físico, manifestado por medio de golpes, empujones, zancadillas, patadas, etc.; o los sociales,

exteriorizados con rechazo, rumores, calumnias, ignorar la presencia y no contando con ellos en las actividades o encerrándolo en lugares como dentro del aula o el baño de la escuela, repitiéndose constantemente, acosando a las víctimas y estableciéndose un desequilibrio de poder entre el agresor y el acosado (p. 20).

Considerando el contexto de América, Aguirre y Capcha (2020) llevaron a cabo un estudio con el propósito de verificar si existe una relación entre el bullying y la inteligencia emocional en adolescentes de nivel educativo secundario. Se empleó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de alcance correlacional. Los autores encontraron una correlación de Spearman de -0.447 , que fue estadísticamente significativa con un valor $p < 0.05$. Asimismo, se encontró que la inteligencia emocional tenía una correlación significativa de entre -0.310 y -0.409 con las diferentes dimensiones del acoso, incluyendo el acoso físico, verbal, psicológico, por exclusión y ciberbullying.

Además, según el autor, son muy pocos los jóvenes que denuncian situaciones de acoso, debido a varios motivos, pero principalmente por el temor a sufrir represalias. En conclusión, los jóvenes que son objeto de diferentes formas de acoso, como el acoso físico, verbal, psicológico, la exclusión social y el ciberacoso, experimentarán una disminución en su capacidad para interactuar con los demás, adaptarse a nuevas situaciones, gestionar su propio estrés y mantener su estado de ánimo, como se observa en la disminución de su habilidad interpersonal, intrapersonal y su bienestar emocional (autor, fecha).

Se resalta pues, que el fenómeno del acoso escolar o bullying es un problema donde intervienen variados actores, siendo los dos actores importantes como es el de agresor y el del agredido o víctima; los niños, niñas o adolescentes que tienen dichos roles engloban explícitas características de personalidad y particularmente en la forma de vinculación con los demás, que

explicarían su posicionamiento en estos lugares, no obstante, los otros participantes del proceso son los observadores, que poco o nunca interceden.

Es razonable que las consecuencias del acoso escolar recaigan en los tres actores involucrados en él, lo que puede conducir a trastornos psicopatológicos y desorganizaciones psicosociales importantes (Ruiz et al. citado por Nieves-Gutiérrez, 2022, p.4). En este sentido, Nieves-Gutiérrez describe en su experiencia que esta situación tiene un impacto negativo en el bienestar físico, la calidad de vida y el desarrollo personal de las personas afectadas. Cualquiera de los actores implicados en un episodio de acoso escolar experimenta una disminución en su capacidad de inteligencia emocional, lo que puede afectar de manera significativa sus habilidades emocionales.

Nieves-Gutiérrez (2022) realizó una investigación con el objetivo de examinar cómo estar involucrado en situaciones de bullying afecta la inteligencia emocional, considerando los tres roles involucrados en el comportamiento escolar. El enfoque del estudio fue cuantitativo y se utilizó un diseño correlacional y ex post facto retrospectivo y comparativo. En sus conclusiones, el autor indica que aquellos que participan en situaciones de acoso escolar, ya sea como agresores o víctimas, tienen niveles más bajos de inteligencia emocional, lo que puede generar desorganización psicosocial o trastornos psicopatológicos. Además, los observadores pueden tener niveles más altos o más bajos de inteligencia emocional según cómo enfrenten la situación.

Por consiguiente, se formulan en muchos trabajos sobre el tema, que es trascendental encaminar pautas imperiosas para la mejora de aspectos intrapersonales e interpersonales de los sujetos dentro de las instituciones educativas, representando el acoso un real reto en el contexto escolar la cual implica la necesidad de competencias emocionales de sí mismos para confrontar

la realidad que se presenta en busca de una mejor calidad de vida y bienestar integral del joven (Carvajal, 2020, p. 15).

Según Carvajal (2020), en países de Latinoamérica y del Caribe, su estudio tiene como objetivo principal determinar la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el Bullying. El enfoque metodológico utilizado es cuantitativo y el diseño es descriptivo, no experimental y de corte transversal. Los resultados muestran que el 65% de los estudiantes ha sido víctima de hostigamientos por parte de sus compañeros en algún momento, ya sea en forma de maltrato físico, emocional o verbal. Se concluye que hay una correlación baja entre los escolares que presentan niveles más altos de Inteligencia Emocional y menores niveles de acoso escolar o bullying.

Según Figueroa (2017), las víctimas de acoso escolar tienen características emocionales deficientes, como falta de autocontrol, empatía y carácter, debido a un desarrollo emocional inadecuado que puede llevar a consecuencias graves como el suicidio, el aislamiento y la desconfianza, entre otros. Por otro lado, diversas investigaciones sugieren que aquellos con niveles altos de inteligencia emocional tienden a tener una mejor salud física y psicológica, lo que les permite desenvolverse de manera efectiva en situaciones emocionales, adaptarse a diferentes circunstancias y tener un mejor ajuste psicológico, lo que les permite utilizar habilidades como la empatía, la autoestima y el control emocional en entornos sociales.

En concordancia con la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, el país tiene una de las tasas más altas de casos de bullying en Latinoamérica, donde aproximadamente el 20% de los jóvenes en todo el país experimentan algún tipo de hostigamiento o violencia por parte de sus compañeros. Según otro estudio en el país, la prevalencia de ciberbullying es mayor que la del bullying tradicional, con un 23.8% de individuos vulnerados, un 7.6% de victimarios y

un 67.6% de espectadores de diversas formas de ciberbullying, siendo los insultos electrónicos la forma más común, seguida de amenazas y, en algunos casos, exposición de fotos o videos (Martínez-Vilchis et al, 2018).

Y, es que la falta de la inteligencia emocional en los menores repercute directamente sobre la conducta de estos, por lo cual, hay que trabajar las emociones por medio de herramientas, y sobre todo, instruirlos con el propio ejemplo de los padres desde las emociones básicas y cómo influyen a la hora de comportarse de una u otra forma como también de confrontar situaciones que pongan en peligro la integridad de la persona, También, no solo fortalecer a los menores con herramientas de inteligencia emocional, también indirectamente fortalecerlos en otros aspectos psicocognitivos que ayuden a mejorar la personalidad y la confrontación de experiencias como el acoso escolar.

Estévez et al, (2018) plantean, a partir de su trabajo de investigación y análisis, que promover la inteligencia emocional no solo es una necesidad, sino también una herramienta fundamental para que los niños, niñas y adolescentes aprendan a reconocer y gestionar sus propias emociones, como así como identificar los derechos de los demás y aceptar las diferencias. Esto se resume en los cuatro dominios genéricos de la inteligencia emocional: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones.

En Colombia, se han realizado estudios con más de 50 mil estudiantes y se ha encontrado que el acoso escolar o bullying es un problema importante en las escuelas. En su trabajo "Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente al Bullying", Montoya (2014) revela que el 29.1% de los jóvenes de quinto de primaria y el 14.7% de los escolares de noveno de bachillerato han informado haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos dos meses. El objetivo del estudio fue evaluar la inteligencia emocional en algunos estudiantes de

secundaria involucrados en acoso escolar en un centro educativo en el Municipio de Bello - Antioquia. El autor antes mencionado encontró que en ambos grupos estudiados, había poca habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional.

Cabe resaltar, la ley 1620 del 2013 emitida por el Ministerio de Educación de Colombia correspondiente a la Convivencia escolar, expresa en el artículo 2° que:

...el acoso escolar o Bullying es una conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado.

Sin embargo, se debe tener presente que, si bien es una realidad originada en la escuela o una institución educativa esta también, tiene lugar en diferentes ámbitos, ya sea en la calle, en el parque, en actividades extracurriculares, en reuniones dentro de una vivienda, oficina, fiestas, etc., y sin dejar atrás el entorno digital o electrónico, en este ámbito se denomina ciberbullying como también ciberacoso, ya que el individuo es maltratado por medio de aplicaciones y plataformas de interacción, entre otros espacios digitales.

En tal aspecto, la Psicología tiene un rol trascendental en el abordaje del tema, en la actualidad desde la psicología se dispone de buenas herramientas sistemáticas y de meta-análisis las cuales ponen a disposición un panorama general de los principales predictores del matoneo acoso o bullying y, junto a ello las principales vías para su prevención como fortalecer la inteligencia emocional, o, las destrezas sociales, comunicativas, de manejo de conflictos, la

autoconfianza, entre otros. En pocas palabras, la Psicología tiene un importante papel en la delineación y desarrollo de todas esas pautas de intervención.

Según Estévez et al, (2018), en la sociedad en general, los índices de acoso escolar son más altos en la educación primaria que en la secundaria. Además, los varones son los agresores más comunes y ha habido un aumento en los casos de acoso escolar en los últimos años. Este aumento ha llevado a consecuencias emocionales graves para las víctimas, incluso el suicidio. En resumen, los autores señalan que el acoso escolar es un problema preocupante que tiene un impacto negativo en la salud emocional de los niños y adolescentes, especialmente cuando se produce en la educación primaria.

Siguiendo el trabajo previo, se llevó a cabo una investigación cuantitativa con un enfoque descriptivo y correlacional. Los resultados revelaron que la falta de actitudes, como la inteligencia emocional, puede tener un impacto negativo en los estudiantes y en todos los roles que desempeñan. Esto afecta los patrones de relaciones que los estudiantes establecen en estos entornos, y puede llevar a que se conviertan en agresores o víctimas. En resumen, la falta de habilidades emocionales puede tener un efecto perjudicial en la vida social y emocional de los estudiantes, según se desprende del estudio realizado mediante metodología cuantitativa y enfoque descriptivo y correlacional.

Murillo (2021) profundiza en el abordaje de investigación utilizando una metodología cuantitativa-descriptiva. El autor señala que, para comprender el fenómeno del acoso escolar, es necesario identificar las diversas y complejas causas que lo provocan, lo que permitiría prevenir y atender estos casos de manera efectiva. Aunque en general, las causas principales del acoso escolar suelen surgir del entorno del estudiante, lo que dificulta su prevención y tratamiento. En resumen, para abordar el problema del acoso escolar, es necesario entender su complejidad y

abordar sus causas, a pesar de que estas pueden ser difíciles de prevenir debido a su origen en el entorno del estudiante.

Se ha observado una preocupación en el rol de las escuelas de Maicao - La Guajira en relación a la violencia, y esta situación se hace presente también en las aulas de la institución escolar que se aborda en este caso, El Instituto Colombia Mía, como en otros escenarios escolares, se presentan situaciones de acoso escolar o bullying. Sin embargo, las escuelas también pueden ser espacios donde se desarrollen modelos de convivencia basados en el respeto mutuo, la inteligencia emocional, la resolución de conflictos y otros aspectos importantes. En resumen, aunque existen preocupaciones en torno a la violencia en las escuelas de la región, también hay oportunidades para desarrollar y fomentar modelos de convivencia positivos.

Hasta este punto, se sugiere que deben existir conceptos que contribuyan a disminuir o, en el mejor de los casos, eliminar el fenómeno del acoso escolar o bullying no solo en el ámbito escolar, sino en cualquier entorno en el que los niños y adolescentes interactúan entre sí. Y es que, por lo expuesto anteriormente, es considerado necesariamente buscar estrategias de prevención y/o de eliminación de esta situación que provoca que muchos estudiantes de todas las naciones sufran ataques, agravios, humillaciones, violencia física, sexual, psicológica, entre otros, situaciones que lleva a los jóvenes a obtener problemas psicopatológicos como la depresión.

Según Padilla y Valdés (2019), una de las claves para lograr relaciones armoniosas entre las personas es el dominio de la inteligencia emocional. Por lo tanto, la implementación de propuestas basadas en la inteligencia emocional podría ayudar a reconstruir la convivencia social y fomentar relaciones más pacíficas. Además, estos jóvenes podrían canalizar sus emociones de

manera positiva y aceptar al otro como igual, respetando las diferencias y creando espacios para el diálogo cultural e intercultural.

Cabe resaltar, que para los seres humanos, aceptar las diferencias del otro va más allá del simple reconocimiento pues, en ocasiones, no se alcanza distinguir dónde termina la individualidad propia y dónde inician la de otros. Por tal razón, es dificultoso percibir que, aun siendo diferentes todos los seres humanos, se puede convivir armoniosamente manteniendo la esencia propia y, que para alcanzarlo es necesario que la coexistencia se cambie en un proceso de enriquecimiento mutuo, de aprendizaje, de aceptación y respeto por todas las diferencias.

Expuesto lo anterior, lo observado en la Institución Educativa mediante un estudio de campo, mencionando las principales causas de riesgo asociadas al acoso escolar o bullying en los estudiantes dentro del contexto escolar y fuera de él, entre situaciones como: el maltrato verbal como burlas, groserías, apodos; maltrato físico como empujones, zancadillas; maltrato psicológico como el irrespeto, desprecio, trato indignante, entre otros generando un sin número de consecuencias como afectar la dignidad humana.

Además de la importancia del papel del docente en el fenómeno del acoso escolar, ya sea como observador, víctima, mediador o solucionador, es fundamental fortalecer los mecanismos para identificar y prevenir estas conductas y así disminuir sus índices y las consecuencias negativas que acarrea para el desarrollo integral de los implicados, como se ha visto en la revisión. La realidad muestra que los docentes a menudo no atienden las necesidades básicas de los estudiantes, ya que su preocupación por cumplir con el currículo puede hacer que no presten suficiente atención a aspectos no cognitivos, personales o sociales de los alumnos, lo que provoca que no se dedique el tiempo suficiente a situaciones tan graves como el acoso escolar.

Se examina cómo el fenómeno del acoso escolar se presenta y cómo los padres y el hogar tienen una influencia directa en él. Es esencial comprender este ámbito ya que los padres son modelos de comportamiento violento o no violento que los jóvenes adquieren en su ambiente familiar. Dentro del hogar, los jóvenes son víctimas directas o indirectas de las acciones y comportamientos de sus padres, cuidadores u otros miembros. De acuerdo con Bandura (1973), lo que los jóvenes observan y experimentan en el hogar, lo aplican en otros contextos, como en el colegio o la escuela.

Entonces, en general, se indaga el papel perceptor de los docentes y padres de familia sobre las formas de relación e interacción en base a la inteligencia emocional de los menores en el ámbito de convivencia del hogar, comunidad, sociedad y en particular en el ámbito escolar, resaltando en palabras de Castro (2014), que la comunidad educativa en general está afectada directa e indirectamente, es decir, los jóvenes educandos, que son los principales afectados, ya que, son ellos los que cumplen el papel tanto de víctimas como de victimarios asumiendo algunas consecuencias ya descritas con anterioridad; los educadores, puesto que su quehacer pedagógico se ve interrumpido en favor de tratar de solucionar o detener el acoso o violencia y, en muchos casos igualmente son víctimas; y, los padres de familia que son los representantes legales y “modelos” de comportamientos (p. 21).

Es evidente que el fenómeno del bullying está presente en todas las instituciones educativas, incluyendo El Instituto Colombia Mía en Maicao, La Guajira. Por lo tanto, se realizará una investigación exhaustiva sobre el tema y su relación con la inteligencia emocional, enfocándose especialmente en los acosadores, las víctimas y los espectadores de esta problemática. Se prestará especial atención a estos grupos, con el objetivo de analizar en detalle este fenómeno específico en la elaboración del trabajo analítico.

Por lo cual, teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, surge el siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes del El Instituto Colombia Mía De Maicao, La Guajira?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira

Objetivos Específicos

1. Identificar las diferentes conductas de agresión que ejercen en el rol de intimidador los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira
2. Describir las diferentes conductas de agresión que reciben en el rol de víctima los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira
3. Determinar el grado de inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria que padecen bullying en El Instituto Colombia Mía en Maicao, La Guajira.

Justificación

En los últimos años, ha habido un aumento significativo de situaciones problemáticas que afectan la convivencia pacífica en las escuelas del país, lo que ha llevado a la presencia de factores que contribuyen a la violencia escolar o bullying. Además, se han observado consecuencias negativas importantes asociadas con los diferentes tipos de violencia, como la física, verbal, psicológica y sexual, incluyendo trastornos emocionales, psicológicos y físicos, discapacidades, rechazo social, miedo a la escuela, bajo rendimiento académico, suicidio y muerte. Estos problemas han generado preocupación en distintos sectores, incluyendo políticos, de salud y educativos, tanto a nivel nacional como internacional.

Como se apunta, el bullying o la violencia escolar casa día aumenta y se fortalece en los diferentes contextos en que interactúa el estudiante, y si bien, se han hecho un sinnúmero de estudios y estrategias para prevenir o minimizar este fenómeno, se hace forzoso profundizar en el tema, situándose la investigación en nuestro contexto así como en la realidad presente, analizando e interviniendo el problema; y, así de algún modo, fortalecer las habilidades sociales y emocionales, permitiendo encaminar las competencias intra e interpersonales, como también a las cognitivas y prosociales.

En este contexto, la presente investigación cobra relevancia debido a que se enfoca en establecer la relación entre la inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de sexto grado de El Instituto Colombia Mía. El objetivo es desarrollar estrategias que permitan a los menores y adolescentes gestionar sus emociones de manera efectiva y enfrentar situaciones de maltrato psicológico, físico o abuso no solo en el entorno escolar, sino también en su vida personal. Además, se espera contribuir al desarrollo social y personal de los jóvenes.

La presente investigación es importante porque, según lo resaltado por Goleman citado por Vargas et al. (2021), las personas que no tienen control de sus emociones durante su desarrollo y madurez pueden experimentar problemas como depresión, intimidación, trastornos alimentarios, adicciones a las drogas y violencia generalizada, lo que puede llevar a la generación infantil y juvenil a problemas como el aislamiento, la depresión, la ira, la indisciplina, la desatención, la sumisión y la ansiedad. Estos problemas emocionales pueden tener un gran impacto negativo en diferentes contextos de la vida, incluyendo el académico. Por lo tanto, esta investigación busca establecer la relación entre la inteligencia emocional y el acoso escolar o bullying para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autogestión emocional y afrontar situaciones de maltrato psicológico y físico.

Es importante señalar que hay pocas investigaciones a nivel local y regional que aborden la relación entre la inteligencia emocional y el bullying. Por lo tanto, se justifica la necesidad de realizar esta investigación y concebir estrategias para fortalecer la inteligencia emocional durante la niñez y adolescencia. Además, en el estudio bibliográfico se han encontrado investigaciones que han aportado claridad sobre el tema y herramientas de intervención para mejorar las habilidades socioemocionales en la población estudiada, lo que se alinea con las competencias propuestas por el MEN.

En relación al área de educación, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) la dimensión socio-emocional es muy importante trabajarla en los menores, por lo que este estamento presenta una serie de lineamientos, estrategias y/o programas donde invita y enseña a los menores y adolescentes a conocerse a sí mismo, a pensar cómo relacionarse con los demás y, a actuar para transformar la sociedad en general, de igual forma, las políticas educativas actualmente se acentúan en la formación para la convivencia, donde el proceso de enseñanza-

aprendizaje consienta desarrollar la capacidad de enfrentar los conflictos asertivamente. Además, herramientas para que los educadores y otros profesionales, personas, dinamizadores, etc., interesados puedan promover estas competencias dentro y fuera del aula.

La investigación también tiene un impacto significativo desde una perspectiva social, ya que la inteligencia emocional es una característica innata del individuo que, al ser desarrollada, no solo beneficia el ámbito educativo, sino que también se extiende a otros aspectos de la vida cotidiana, como lo son el familiar, social y laboral. Esto permite a los jóvenes enfrentar una sociedad globalizada y tecnológica fortalecidos en su forma de pensar, actuar y sentir, convirtiendo la inteligencia emocional en un componente protector frente a factores violentos y promoviendo una convivencia pacífica, formas de relación saludables y una socialización asertiva, empática y tolerante. Todo esto resulta pertinente desde una perspectiva social.

Del mismo modo, desde una perspectiva académica, esta investigación contribuye con nuevos conocimientos apoyados en la teoría a través del análisis documental llevado a cabo, al contrastar las teorías propuestas por los expertos en inteligencia emocional, como una habilidad para manejar la información emocional en aspectos como la percepción, la asimilación, la comprensión y el manejo de las emociones, así como para contrarrestar situaciones como el bullying. Esto aporta a otras iniciativas de investigación para duplicar los resultados en futuras investigaciones, lo que generará un conjunto de conocimientos sistemáticos y más profundos para enriquecer las líneas de investigación relacionadas con estas variables.

Desde la perspectiva del rol del psicólogo, este trabajo se basa en las afirmaciones de Lizziretti (2016), una psicóloga del Concejo General de Psicología de España, quien ha observado un gran interés en la sociedad y en los investigadores y profesionales de todo el mundo en el tema de la Inteligencia Emocional durante más de dos décadas. Esto ha llevado a la confirmación

científica de las aportaciones realizadas y se considera una habilidad fundamental para el desarrollo de las competencias en los niños y jóvenes, lo que aumenta su bienestar y ajuste psicológico. Además, estos aportes tienen un impacto significativo en una amplia gama de áreas, incluyendo las relaciones interpersonales e intrapersonales, procesos psico-cognitivos, el rendimiento académico, deportivo, social y laboral, y la salud mental y física.

Este trabajo de investigación está categorizado en los temas, la Inteligencia Emocional y el bullying, en base a la línea de investigación: “Construcción de habilidades psicosociales para la vida”. Dada la relevancia de llevar a cabo una investigación que permita generar propuestas psicopedagógicas las cuales ayuden a fortalecer ciertas habilidades sociales y emocionales desde el aula de clases, que influyan positivamente en optimizar los procesos cognitivos y meta cognitivos, de igual modo buscar garantizar relaciones positivas, que favorezcan la autoestima, reduzcan el estrés emocional y ciertas conductas problemáticas dentro y fuera del aula, formando individuos emocionalmente competentes e inteligentes, contribuyen al éxito, la felicidad y la comprensión de las emociones de los demás.

Ubicación en línea de investigación

La presente investigación se ubica en la línea de investigación denominada *Escuela, un sistema complejo*. Esta línea pertenece a un grupo de investigación llamado *Escuela: sistema complejo* de la Facultad de Psicología de la Universidad Antonio Nariño, el cual se encuentra categorizado como B en el sistema de Minciencias. Esta clasificación se justifica debido a que el acoso escolar o bullying es un fenómeno que afecta la convivencia en los entornos escolares y es una temática relevante para comprensión desde la psicología educativa; así mismo, la inteligencia emocional puede ser considerada como parte de las competencias ciudadanas de los estudiantes en el contexto escolar.

Marco Teórico

A continuación, se desarrolla el contenido teórico del tema objeto de estudio, en razón de fuentes científicas con el fin de sustentar los conceptos y definiciones que conlleven a un aporte a la presente investigación.

Inteligencia Emocional

Definición

De acuerdo con lo planteado por Hayes et al. (2019), la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de las personas para reconocer y entender sus propias emociones y las de los demás, y utilizar esa información para tomar decisiones efectivas en situaciones emocionales y sociales complejas.

Así mismo, Extremera & Fernández-Berrocal, (2013) definen la inteligencia emocional como la capacidad de procesar, utilizar y regular las emociones propias y ajenas de manera efectiva, y utilizar esa información para guiar el pensamiento y comportamiento en situaciones complejas.

Por su parte, Srinivasan (2019) la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de las personas para comprender, manejar y regular sus emociones y las de los demás de manera efectiva, con el fin de lograr objetivos y construir relaciones saludables. Más recientemente, Barrett (2020) ha definido la inteligencia emocional como la capacidad de las personas para reconocer y comprender sus propias emociones y las de los demás, y utilizar esa información para adaptarse y prosperar en situaciones sociales y emocionales complejas.

Dimensiones según los principales modelos teóricos

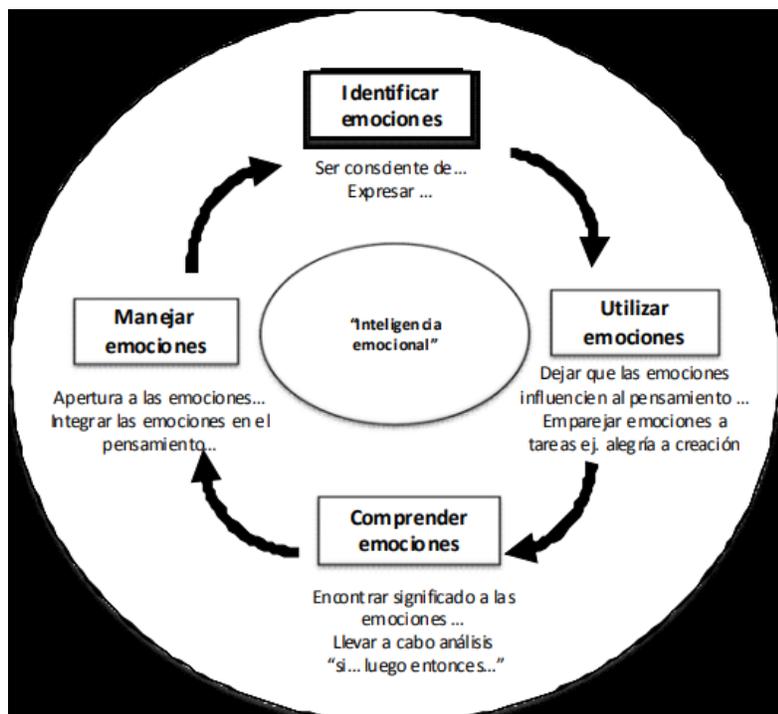
Modelo de habilidades emocionales de Salovey y Mayer

El modelo de Salovey y Mayer es el primer modelo de inteligencia emocional creado y uno de los influyentes en investigación y teorización. Sus elementos se muestran en la Figura 1. Según este modelo, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, utilizar, comprender y regular las emociones propias y de los demás de manera efectiva (Mayer & Salovey, 1997). Tiene 4 habilidades básicas que, según Mayer et al., (2016), Guil-Bozal et al. (2011), y Mayer et al. (2008), son:

1. **Percepción emocional:** se refiere a la capacidad de reconocer y diferenciar las emociones propias y de los demás, así como de identificar las emociones en diferentes situaciones y contextos.
2. **Facilitación emocional:** se refiere a la capacidad de utilizar las emociones de manera efectiva para facilitar el pensamiento y la resolución de problemas. Esto implica la capacidad de utilizar las emociones para motivarse a sí mismo, para mantener una actitud positiva ante las situaciones, para ser creativo y para trabajar bien en equipo.
3. **Comprensión emocional:** se refiere a la capacidad de comprender el significado y las implicaciones de las emociones, tanto propias como ajenas. Esto implica la capacidad de entender la complejidad de las emociones y de interpretar las expresiones emocionales de los demás.
4. **Regulación emocional:** se refiere a la capacidad de regular las emociones propias y de los demás de manera efectiva. Esto implica la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada, de regular las emociones negativas, de adaptarse a las situaciones cambiantes y de ayudar a los demás a regular sus emociones.

Figura 1

Modelo de inteligencia emocional de Salovey Mayer según Guil-Bozal et al. (2011)



Nota. Tomado de Guil-Bozal et al. (2011, p. 133)

Modelo mixto de Goleman

De acuerdo con García-Fernández & Giménez-Mas (2010), este es uno de los modelos más populares y ampliamente conocidos. Este modelo incluye tanto habilidades emocionales personales como habilidades emocionales sociales. Según Goleman (1999), la inteligencia emocional se es una capacidad donde la persona es consciente de sus propios sentimientos, así como de los sentimientos de los demás, logra motivarse y manejar bien las emociones en sí mismo y en sus relaciones interpersonales, de manera que es tan importante la capacidad emocional propia como la habilidad social; estas habilidades se pueden mejorar siempre en cualquier momento de la vida. En la Tabla 1 se muestran las dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (2015).

Tabla 1*Dimensiones de la inteligencia emocional según Goleman (2015)*

Dimensión	Descripción
Habilidades emocionales personales	Incluye: <ul style="list-style-type: none"> • La autoconciencia se refiere a la capacidad de reconocer y entender las emociones propias. • El control emocional se refiere a la capacidad de manejar y regular las emociones propias. • La automotivación se refiere a la capacidad de motivarse a sí mismo para lograr objetivos a largo plazo. • La empatía se refiere a la capacidad de entender las emociones y necesidades de los demás.
Habilidades emocionales sociales	Incluye: <ul style="list-style-type: none"> • La habilidad social se refiere a la capacidad de comunicarse efectivamente y resolver conflictos de manera adecuada. • La conciencia social se refiere a la capacidad de entender las normas sociales y culturales. • La capacidad de gestión social se refiere a la capacidad de inspirar y guiar a otros.

Modelo de habilidades interrelacionadas de BarOn

El modelo de BarOn de inteligencia emocional es un modelo multifactorial que consta de cinco dimensiones principales, y que define la inteligencia emocional como un conjunto de competencias y comportamientos emocionales que influyen en la percepción de uno mismo y los demás, así como la manera en que se expresan las emociones, se mantienen las relaciones interpersonales, se afrontan las demandas y presiones diarias, así como el estrés (Bueno, 2019).

De acuerdo con Bar-On (2001, 2006), la inteligencia emocional tiene los siguientes factores:

- La comprensión emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y ajenas.
- La expresión emocional se refiere a la capacidad de expresar emociones de forma efectiva y apropiada.
- La regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar y regular las emociones propias.
- La utilización emocional se refiere a la capacidad de utilizar las emociones de manera efectiva para resolver problemas y tomar decisiones.
- El manejo del estrés se refiere a la capacidad de manejar el estrés de manera efectiva.

Bullying

Definición

Uno de los primeros autores en caracterizar al bullying fue Olweus (como se citó en Montoya, 2014), quien lo consideraba una forma de agravio intencionado y perjudicial de un

individuo hacia otro, mostrándose ese segundo con debilidad, por lo que se vuelve una víctima recurrente.

El Centro Nacional de Prevención de la Violencia (National Center for Injury Prevention and Control, 2018), define el acoso escolar como una manifestación de violencia entre iguales en la que un niño o adolescente es objeto de hostigamiento por parte de sus pares que lo molestan o intimidan de manera constante. Esta definición resalta la naturaleza violenta del bullying y la constancia de la conducta.

La Unión Europea (European Commission, 2019) define el acoso escolar como el conjunto de las formas de comportamiento intencionalmente dañino, incluyendo el ciberacoso, que ocurren en el entorno escolar y que son perpetrados por un individuo o un grupo de individuos contra otro u otros, y que pueden ser físicos, verbales o psicológicos. Esta definición amplía el alcance del bullying para incluir el ciberacoso y subraya la naturaleza dañina del comportamiento.

En ese mismo año, la Academia Americana de Pediatría (Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention, 2009) definió el bullying como cualquier comportamiento agresivo intencional que involucra un desequilibrio de poder o fuerza, y se lleva a cabo repetidamente a lo largo del tiempo. Esta definición también enfatiza el comportamiento repetido y la desigualdad de poder entre el agresor y la víctima.

Por su parte, de forma reciente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) define el acoso escolar como el comportamiento repetido y negativo hacia una persona que tiene dificultades para defenderse. De esta forma, se destaca la importancia del comportamiento repetido y la vulnerabilidad de la víctima.

En general, todas estas definiciones de bullying comparten ciertos elementos comunes. Todas enfatizan la naturaleza repetitiva del comportamiento, la vulnerabilidad de la víctima, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima y el impacto negativo que el acoso escolar puede tener en la víctima. Sin embargo, cada definición también tiene sus matices, con algunas enfatizando más la violencia física, mientras que otras incluyen el ciberacoso.

Tipología

De acuerdo con Dupper (2013) y Dekker (2013), el acoso escolar o bullying se puede clasificar en las siguientes manifestaciones:

- Acoso verbal: este tipo de acoso escolar incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas, amenazas y comentarios despectivos
- Acoso social: este tipo de acoso escolar se refiere a la exclusión, marginación o aislamiento de una persona por parte de un grupo social.
- Acoso físico: este tipo de acoso escolar incluye empujones, golpes, patadas, agresiones con objetos, etc.
- Acoso psicológico: este tipo de acoso escolar se refiere a la manipulación emocional, el aislamiento, la intimidación y la amenaza.
- Acoso cibernético: este tipo de acoso escolar se produce a través de internet y las redes sociales, incluyendo el acoso, la intimidación, la humillación y la difamación.

Roles o actores

De otro lado, e la investigación sobre el acoso escolar, se han hallado tres roles principales. En este sentido, se han definido los roles de la siguiente forma (Estrada, 2016; Intrieri, 2018):

- **Víctima:** La víctima es la persona que sufre el acoso y puede experimentar una amplia variedad de efectos negativos en su vida, tanto a corto como a largo plazo. Las víctimas pueden ser pasivas o agresivas. Las víctimas pasivas son aquellas que no se defienden y pueden tener dificultades para establecer límites con los demás. Pueden tener baja autoestima y ser muy sensibles a las críticas o a los comentarios negativos. Por otro lado, las víctimas agresivas pueden tratar de defenderse de manera activa y pueden tener tendencia a responder con violencia física o verbal. Pueden sentirse justificadas en su comportamiento debido al acoso que han sufrido. Es importante señalar que ambos subtipos de víctimas pueden necesitar apoyo y ayuda para superar los efectos negativos del acoso escolar.
- **Victimario:** El victimario es la persona que realiza el acoso. Los victimarios pueden ser agresivos y hostiles hacia sus compañeros y pueden tener problemas de conducta o emocionales. Los victimarios pueden ser de diferentes tipos. Algunos victimarios pueden ser populares y carismáticos, mientras que otros pueden ser marginados o tener dificultades sociales. Los victimarios pueden tener rasgos de personalidad como la impulsividad, la falta de empatía y la tendencia a buscar la atención de los demás. También pueden haber sido víctimas de acoso escolar en el pasado y estar reproduciendo un patrón de comportamiento aprendido. Es importante señalar que los victimarios también pueden necesitar apoyo y ayuda para cambiar su comportamiento y superar los problemas subyacentes que pueden estar contribuyendo al acoso.
- **Observador:** El observador es la persona que ve o sabe del acoso, pero no está directamente involucrada. Los observadores pueden tener un impacto significativo en la dinámica del acoso escolar, ya sea al intervenir para detener el acoso o al alentar al

victimario. Los observadores también pueden tener diferentes subtipos o características. Algunos observadores pueden ser asertivos y estar dispuestos a intervenir para detener el acoso. Otros pueden ser pasivos y no estar dispuestos a intervenir, ya sea porque temen represalias o porque no quieren involucrarse en el problema. También puede haber observadores que alientan el acoso o que se sienten indiferentes ante el sufrimiento de la víctima. Es importante señalar que los observadores asertivos pueden tener un papel clave en la prevención del acoso escolar, ya que pueden intervenir de manera efectiva y ayudar a cambiar la cultura escolar para hacerla más segura y respetuosa.

Modelos psicológicos del acoso escolar

Existen diferentes modelos teóricos que intentan dar cuenta de las relaciones causales que conllevan la generación de acoso escolar. En la Tabla 3 se muestran algunas de las más representativas teorías, descritas por autores como Schott & Søndergaard (2014) Bauman & Yoon (2014).

Tabla 2

Principales modelos teóricos explicativos del acoso escolar

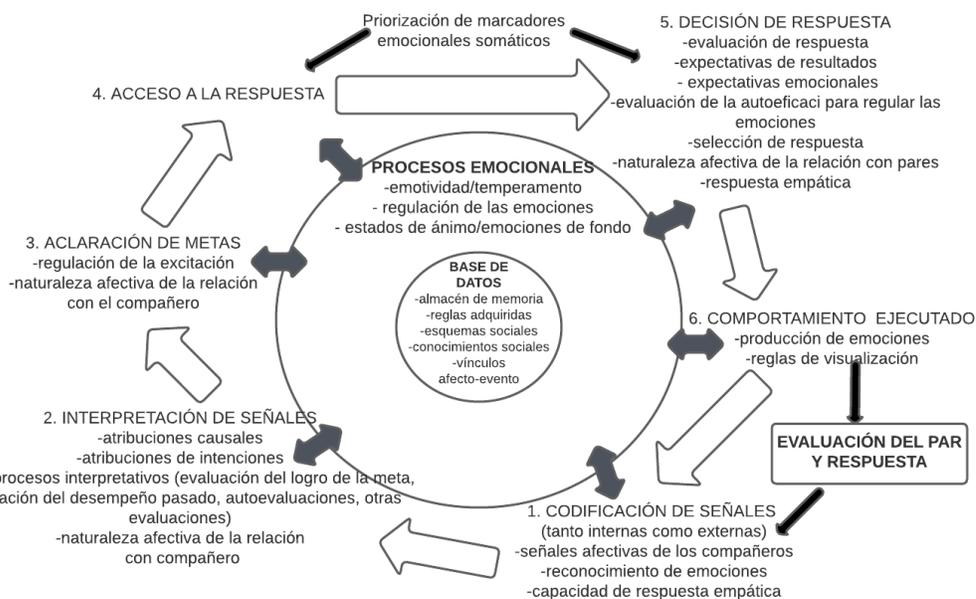
Teoría	Autor(es)	Explicación
Teoría del aprendizaje social	Albert Bandura	Según esta teoría, los niños y adolescentes aprenden comportamientos agresivos a través de la observación y la imitación de modelos agresivos en su entorno social. De esta forma, hay un reforzamiento vicario de la conducta de hostigamiento si se presencia modelos que reciben estímulos apetitivos o evitan estímulos aversivos al ejecutar la agresividad.

Teoría de la frustración-agresión	John Dollard, Neal Miller y Leonard Berkowitz	Según esta teoría, el acoso escolar puede ser el resultado de la frustración de los agresores debido a la falta de habilidades para resolver conflictos y de la percepción de que sus necesidades y deseos no están siendo satisfechos
Teoría de la autoestima	Morris Rosenberg	Sugiere que el acoso escolar puede estar relacionado con la autoestima de los agresores y las víctimas. Los agresores pueden sentirse inseguros y tener baja autoestima, y utilizan el acoso escolar como una forma de aumentar su propia autoestima.
Teoría del desequilibrio de poder	Dan Olweus	Según esta teoría, el acoso escolar ocurre cuando hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, y el agresor utiliza este poder para intimidar o causar daño a la víctima.
Teoría de la socialización familiar	Diana Baumrind	Según esta teoría, los niños y adolescentes que experimentan violencia y agresión en el hogar pueden ser más propensos a desarrollar comportamientos agresivos en la escuela.
Teoría del modelo ecológico	Urie Bronfenbrenner	Según esta teoría, el acoso escolar es el resultado de la interacción entre factores individuales, familiares, escolares y sociales que pueden contribuir al comportamiento agresivo.

Nota. Basado en Schott & Søndergaard (2014) Bauman & Yoon (2014).

Modelo integrado del proceso emocional y la cognición

El modelo integrado de Arsenio y Lemerise (2001, 2004), el cual se muestra en la Figura 2, plantea que el bullying es el resultado de una interacción compleja entre factores emocionales y cognitivos que ocurren tanto en el agresor como en la víctima; según su investigación, las emociones juegan un papel crucial en el desarrollo y mantenimiento del comportamiento agresivo.

Figura 2*Modelo integrado del proceso emocional y la cognición*

Nota. Traducido de Arsenio et al. (2009)

En la Figura 2 se evidencia que el procesamiento comienza con la codificación de señales externas e internas, principalmente estímulos emocionales provenientes de otros, a los cuales se hace una interpretación donde se atribuyen causas e intenciones, además de sopesar la naturaleza afectiva con el par. Luego de ello, la persona puede aclarar sus metas conductuales, lo que implica cierto nivel de regulación de la excitación emocional, que facilita la motivación de la conducta y la decisión de respuesta, donde se han comparado los pro y contras esperados, y se facilita también hacer una respuesta empática o no. Finalmente, se ejecuta la conducta de manera que se produce una muestra de emociones con ciertas reglas de cómo expresarlas según el contexto cultural.

El componente emocional del modelo se centra en las emociones y sentimientos involucrados en el bullying. Arsenio y Lemerise sugieren que las emociones negativas, como la ira y la hostilidad, pueden desencadenar comportamientos agresivos en los agresores (Benish-

Weisman, 2019). Además, las emociones negativas experimentadas por las víctimas, como el miedo y la tristeza, pueden contribuir a su vulnerabilidad frente al acoso (Maulden, 2010).

El componente cognitivo del modelo se refiere a los procesos de pensamiento y las interpretaciones cognitivas que están presentes en el bullying. Arsenio y Lemerise (2004) sostienen que los agresores tienden a tener esquemas cognitivos distorsionados, como la creencia de que la agresión es aceptable o que tienen derecho a dañar a los demás. Por otro lado, las víctimas pueden tener esquemas cognitivos negativos, como la baja autoestima o la creencia de que merecen ser maltratadas (Cooke, 2017).

El modelo también destaca la importancia de la regulación emocional en el bullying. Según Lemerise et al. (2017), los agresores pueden tener dificultades para regular sus emociones negativas, lo que los lleva a recurrir a la agresión como una forma de manejar esas emociones. De manera similar, las víctimas pueden tener dificultades para regular sus emociones y lidiar con el estrés asociado al acoso (Arsenio y Lemerise, 2001).

En resumen, el modelo integrado del proceso emocional y cognitivo propuesto por Arsenio y Lemerise (2001, 2004) destaca la importancia de la interacción entre las emociones y los procesos cognitivos en el fenómeno del bullying. Este enfoque proporciona una comprensión más completa de los factores subyacentes al acoso escolar y puede ayudar a informar las estrategias de prevención e intervención.

Ciclo Vital Adolescencia

Definición

De acuerdo con Arnett (2018), la adolescencia es parte del ciclo de desarrollo humano, siendo una etapa que se sitúa entre la infancia y la edad adulta; conceptualmente, se considera que la

adolescencia es una transición que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que preparan al individuo para la independencia y la autonomía que se alcanzan en la edad adulta.

Según lo describe Steinberg (2017), desde el punto de vista técnico, la adolescencia se define como el periodo que va desde los 10 a los 19 años de edad. Durante esta etapa, se producen cambios importantes en el cuerpo y en la mente, que están relacionados con la pubertad y la transición de la escuela al mundo adulto. Para el caso colombiano, se define entre los 12 y 18 años de acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.

Subetapas

Para autores como Klimstra et al. (2009) y Sawyer et al. (2018), la adolescencia se divide en una serie de subetapas, las cuales se describen en la Tabla 1.

Tabla 3.

Subetapas de la adolescencia según Klimstra et al. (2009) y Sawyer et al. (2018)

Subetapa	Edad	Descripción
Pre-adolescencia	10-12 años	Es la etapa previa a la pubertad en la que comienzan a producirse algunos cambios físicos y se inician los procesos de pensamiento abstracto y de razonamiento hipotético.
Pubertad temprana	12-14 años	Es la etapa en la que se producen cambios físicos muy significativos como el crecimiento acelerado, el desarrollo de los órganos sexuales y la aparición del vello pubiano.
Pubertad media	14-16 años	Se caracteriza por la consolidación de los cambios físicos y por el desarrollo de la identidad personal y social.

Pubertad tardía	16-19 años	Es la etapa final de la adolescencia en la que se produce la madurez sexual y se consolidan las habilidades cognitivas y emocionales que permiten al individuo desenvolverse de manera autónoma en el mundo adulto
-----------------	------------	--

Cambios físicos

Según una revisión reciente de la literatura hecha por Lansford & Banati (2018), los cambios físicos son influenciados por factores genéticos, nutricionales, ambientales y culturales . De esta forma, durante la adolescencia, el cuerpo experimenta un rápido crecimiento y maduración sexual. Los adolescentes experimentan un aumento significativo en la estatura, la masa muscular y la densidad ósea. Además, siguiendo con estos autores, se produce un aumento en la producción de hormonas sexuales, lo que da lugar a cambios físicos significativos en la pubertad, como el desarrollo de los órganos sexuales y la aparición de vello corporal.

Por su parte, Torres-Costoso et al. (2020) afirman que, durante la adolescencia, también ocurren cambios significativos en la composición corporal. Así, los adolescentes experimentan un aumento en la masa muscular y una disminución en la cantidad de grasa corporal. Este proceso está influenciado por factores como la actividad física y la alimentación; el aumento en la masa muscular durante la adolescencia está asociado con una mayor densidad ósea en la edad adulta.

La adolescencia también es un periodo de cambios en el sistema cardiovascular. Durante esta etapa, el corazón y los vasos sanguíneos se desarrollan y maduran; de esta forma, la actividad física regular durante la adolescencia está asociada con una mejor salud cardiovascular en la edad adulta (Gralla et al., 2019).

Según lo explica Steinberg (2017), la adolescencia es un periodo de cambios significativos en el desarrollo cerebral. El cerebro experimenta un proceso de poda neuronal, que implica la eliminación de sinapsis que no son utilizadas y el fortalecimiento de aquellas que sí lo son. Este proceso es importante para la maduración del cerebro y la consolidación de habilidades cognitivas y emocionales.

Cambios cognitivos

La adolescencia se considera una etapa importante del desarrollo cognitivo, ya que es un período en el que se producen cambios significativos en la forma en que los adolescentes piensan y razonan (Naranjo & Puga, 2016). Según Piaget (1991), durante la adolescencia, los adolescentes comienzan a desarrollar habilidades de pensamiento abstracto, lo que les permite pensar en términos de hipótesis y conceptos más complejos. Además, los adolescentes comienzan a desarrollar la capacidad de pensar críticamente y evaluar diferentes puntos de vista; el pensamiento abstracto está asociado con una mejor resolución de problemas y la toma de decisiones en la edad adulta

Otro cambio cognitivo importante que ocurre durante la adolescencia es la mejora en la capacidad de memoria y atención. Tal y como lo describe Papalia et al. (2017), los adolescentes comienzan a desarrollar una memoria más sofisticada y la capacidad de concentrarse en tareas complejas durante períodos más largos; la capacidad de memoria y atención en la adolescencia está asociada con una mejor salud mental en la edad adulta.

Por último, según es argumentado por Albert et al. (2013), durante la adolescencia, también se produce un cambio en la forma en que los adolescentes toman decisiones. Los adolescentes comienzan a desarrollar una mayor capacidad para pensar críticamente y evaluar diferentes

opciones antes de tomar una decisión. Sin embargo, también pueden ser más propensos a tomar decisiones impulsivas o arriesgadas debido a la influencia de sus emociones.

Cambios psicosociales

La adolescencia es una etapa importante en el desarrollo de la personalidad. Durante esta etapa, los adolescentes experimentan cambios significativos en su identidad y autoconcepto, lo que puede llevar a una mayor exploración de su identidad y valores (Gillibrand et al., 2016). Según Erikson (1968), durante la adolescencia, los adolescentes se enfrentan a la tarea de identidad versus confusión de identidad, donde buscan una comprensión coherente y significativa de su identidad; además, los adolescentes comienzan a desarrollar una mayor independencia y autonomía en sus decisiones y relaciones.

Según Soto & Tackett (2015), el modelo Big Five de la personalidad indica que durante la adolescencia se produce una mayor estabilidad en algunas dimensiones de la personalidad, como la apertura a la experiencia y la conciencia. Sin embargo, también se producen cambios significativos en otras dimensiones, como la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo. Por ejemplo, los adolescentes suelen experimentar un aumento en la extraversión y la amabilidad a medida que adquieren una mayor habilidad para relacionarse con los demás y desarrollan un sentido de responsabilidad social. Por otro lado, el neuroticismo suele disminuir a medida que los adolescentes adquieren una mayor capacidad para manejar situaciones estresantes y emocionales

Durante la adolescencia, los jóvenes comienzan a desarrollar una comprensión más clara y coherente de su identidad, lo que puede influir en su personalidad a largo plazo, ya que comienzan a tener una identidad más estable y coherente en la adolescencia se asoció con una mayor estabilidad en la extraversión, la amabilidad y la conciencia en la edad adulta (Lodi-Smith &

Roberts, 2007). Asimismo, el desarrollo de una identidad más compleja y diferenciada en la adolescencia se asocia con una mayor apertura a la experiencia en la edad adulta (Steinberg, 2017).

Durante la adolescencia, las relaciones interpersonales adquieren una mayor complejidad. Según es explicado por Rubin et al. (2011), los adolescentes comienzan a buscar relaciones más íntimas y significativas, lo que puede conducir a la formación de amistades más estrechas y relaciones románticas. Sin embargo, también pueden experimentar conflictos interpersonales y cambios en las relaciones con sus padres; los adolescentes pueden enfrentar desafíos para navegar estas relaciones interpersonales debido a las tensiones entre su necesidad de independencia y su necesidad de pertenencia social (Papalia et al, 2009).

Saarni (2007) propone que, en la adolescencia, los jóvenes comienzan a desarrollar habilidades emocionales más sofisticadas. En lugar de simplemente experimentar emociones, los adolescentes pueden comprender y expresar mejor sus sentimientos, y también pueden reconocer las emociones de los demás. Siguiendo a esta misma autora, este desarrollo emocional en la adolescencia es importante para la formación de relaciones interpersonales saludables.

En cuanto a la adolescencia, Mayer et al., (2016) señalaron que este período de la vida es crítico para el desarrollo de la inteligencia emocional; durante la adolescencia, los jóvenes comienzan a experimentar una amplia gama de emociones, y también están expuestos a situaciones nuevas y desafiantes que requieren habilidades emocionales. Por lo tanto, es importante que los adolescentes desarrollen habilidades emocionales para hacer frente a estos cambios.

En términos de la percepción emocional, según lo explican Pool & Qualter (2018), Salovey y Mayer señalaron que los adolescentes pueden comenzar a ser más conscientes de las emociones de los demás. En la comprensión emocional, los adolescentes pueden desarrollar la capacidad de

comprender y explicar sus propias emociones y las de los demás. En la regulación emocional, los adolescentes pueden comenzar a aprender estrategias para regular sus emociones y responder de manera efectiva a situaciones emocionales. En cuanto al uso de las emociones, Salovey y Mayer argumentan que los adolescentes pueden comenzar a desarrollar la capacidad de utilizar sus emociones para tomar decisiones y resolver problemas.

Marco Contextual

El Instituto Colombia Mía es una organización privada que acoge a niños y jóvenes del municipio de Maicao que desean progresar en sus estudios en todos los niveles escolares. Su objetivo es formar a personas que sean un aporte positivo para la sociedad, con buenos valores y hábitos, y que contribuyan al desarrollo educativo y formativo de los estudiantes de la institución. En la Tabla 4 se muestran los datos de la institución.

Tabla 4

Datos generales de la institución

Nombre de la institución	INSTITUTO COLOMBIA MIA
Fecha de creación	25 de septiembre de 1989
Aprobación	Resolución 1339 del 30/10/2015
Zona EE	Urbana
Dirección	Calle 19 # 20-35
Barrio	Pastrana
Municipio	Maicao
Departamento	La Guajira
Teléfonos	605-7263172
Correo electrónico	inscolmia@gmail.com colombiamia@semmaicao.gov.co
Código DANE	344430002415
Estratificación	2

NIT	40791773-3
Carácter	Académico
Género	Mixto
Niveles educativos	Preescolar, primaria y secundaria
Jornada	Mañana

Nota: Tomado de Manual de Convivencia del Instituto Colombia Mía

Reseña histórica

La creación del Instituto Colombia Mía; surge de la falta de colegios en este sector y además del temor de muchas madres de familias al enviar a sus hijos a escuelas en las que tendrían que atravesar avenidas congestionadas con vehículos

Es allí donde Lesbia Pérez, ve la necesidad y abre un preescolar en el patio de su casa. El preescolar para ese entonces se llamaba Jardín. La Infancia en el año 1989 estaba comprendida por 22 niños que oscilaban entre 3 y 4 años. En 1990 se integró Leonellys Pérez hermana de Lesbia y con ello se abrieron los niveles A y B del preescolar.

Marco legal de la institución

La institución se rige por los siguientes fundamentos legales:

- La constitución política de Colombia
- La declaración de los derechos humanos y la ley 07 de 1979 Ley 30 de 1986
- El código del menor (decreto 2737 de 1989) y el código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006)
- La ley general de educación (Ley 115 febrero 8 de 1994 y decretos reglamentarios) La ley de la juventud (Ley 375 de 1997)

- La Ley 700 de diciembre 21 del 2001
- Decreto reglamentario 3788 y 0230 de febrero 11 de 2002
- Ley 1620 del 2013 y su decreto reglamentario 1965 de septiembre 11 de 2013

Horizonte institucional

La creación del horizonte institucional se llevó a cabo mediante la colaboración y las contribuciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Se ha dado a conocer a través de reuniones de diferentes organismos educativos, así como a través de la publicación en la agenda escolar y folletos, enfatizando en todas las actividades académicas y de convivencia que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del colegio.

Misión y visión

A continuación, se citan textualmente la misión y visión del instituto Colombia Mía:

- **Misión:** El Instituto Colombia Mía, es una empresa de carácter no oficial que presta los servicios de educación asequible, integral e inclusiva en los niveles de preescolar, básica y media en el municipio de Maicao; formando estudiantes competentes, emprendedores, transformadores de la sociedad, enfatizando en la formación de valores integrales, cívicos, éticos, morales, socioculturales y ecológicos a través de actividades como manualidades, música, bilingüismo, investigación, tecnología y deporte
- **Visión:** El instituto en el año 2025, será reconocido por brindar una educación de calidad con docentes calificados, que garanticen un aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes, a través de la inclusión, la investigación y experimentación, fortaleciendo así su creatividad con el apoyo de la ciencia y la tecnología, quienes se asumen como ciudadanos comprometidos consigo mismo y con su entorno para

responder adecuadamente al contexto, necesidades y exigencias de la educación superior y el mundo laboral.

Fundamentalmente Teóricos de la institución

El proceso realizado por la institución lleva a los representantes de la comunidad educativa a reflexionar de manera profunda y seria sobre temas como la persona humana, la familia, la sociedad, el conocimiento y la ciencia, el desarrollo de las habilidades y actitudes del alumno, la relación entre el docente y el estudiante, la institución educativa, el currículo, los objetivos de la educación y los valores. Estos temas servirán como base y guía para orientar y respaldar los cambios que puedan surgir dentro de la comunidad educativa.

Valores institucionales

A continuación, se enlistan los valores establecidos como institucionales para la Institución Colombia Mía:

- **Respeto.** El reconocimiento del derecho ajeno, basado en la ética y en la moral, comprendiendo las maneras de pensar y actuar diferentes del otro. Entendido este no como el silencio ante todo lo que se diga, sino aquel respeto asertivo, es decir, aquel en el cual se puede vivir en armonía conservando la individualidad.
- **Solidaridad:** El Colegio formará en el sentido de la solidaridad, tomada ésta como aquellas acciones que no permiten que se cometan actos de injusticia contra las personas, que cada uno apoye y ayude a los demás hacia a un beneficio personal colectivo, sin buscar recibir retribución.
- **Honestidad.** Es la esencia de la verdad en cada una de las acciones que realiza el ser humano. Busca el bien personal y comunitario desde la transparencia. tal capacidad debe estar presente en medio de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa para

actuar siempre, desechando no solamente lo que está establecido como ilegal sino absteniéndose de realizar aquello que de algún modo perjudica a la sociedad en general o a algunos de sus miembros en particular.

- **Responsabilidad.** Es la capacidad de adquirir compromisos con la comunidad, con la sociedad y consigo mismo, llevándolos a un término positivo y en caso de no poder hacerlo, asumir las consecuencias en las acciones y/u omisiones de otras personas o entidades. Es hacer, de la mejor manera, lo que corresponde con efectividad, calidad y compromiso y sin perder de vista el beneficio colectivo. Su práctica genera seguridad y confianza en medio de todos.
- **Tolerancia.** capacidad de aceptar las diferencias, al que no actúa de acuerdo con el grupo o al que tiene la capacidad de criticarme o de hacerme ver mis errores. Para la comunidad Colombiana es de básica importancia el interiorizar en sus estudiantes este valor, especialmente enseñar a convivir con la diferencia y comprender que en la diversidad está la capacidad de crecimiento y desarrollo humano.
- **Libertad y autonomía.** El estudiante Colombiano es capaz de tomar decisiones por sí mismo, en beneficio propio y de la comunidad, asumiendo la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones tomadas.

Órganos Del Gobierno Escolar

Son órganos regidos por la Constitución Política Colombiana, In ley 115 del 8 de febrero de 1994 y el decreto 1860 del de agosto de 1994 y demás marco legal de la educación en Colombia, son los entes encargados de orientar y dirigir los rumbos del Instituto Colombia Mía; estos órganos son: Rectoría, Consejo Directivo y Consejo Académico.

Método

En este capítulo se aborda la fase técnico-operativa del proceso de investigación, que se refiere a la manera en que se aborda el objeto de estudio para poder contrastar la teoría del problema con los datos obtenidos en la realidad. Esta fase también se conoce como el terreno instrumental, en el cual se presentan los métodos, técnicas e instrumentos que permiten obtener la información requerida para el estudio planteado.

Según Rodríguez y Pérez (2017), la puesta en práctica de los pasos generales del método científico es fundamental para la investigación y la mejora del conocimiento sobre las circunstancias estudiadas. Cada procedimiento tiene una forma específica de acercarse al objeto o situación de estudio, lo que genera diversas clasificaciones. Al planificar las actividades sucesivas y organizadas, se incluyen las pruebas a realizar y las técnicas para recopilar y analizar los datos.

Enfoque

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo. Según Álvarez et al. (2017), este enfoque considera que la realidad es única, objetiva y tangible, y puede ser desglosada en partes para su estudio. En este paradigma, son los intereses del investigador los que determinan los problemas de investigación y las teorías o postulados que se abordan.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), el objetivo principal de cualquier investigador suele ser describir situaciones y acontecimientos, es decir, definir los fenómenos en términos de su naturaleza y manifestaciones. Por esta razón, resulta adecuado enmarcar la presente investigación en un enfoque cuantitativo, ya que se busca medir el comportamiento de las variables Bullying o acoso escolar y la Inteligencia Emocional, con el propósito de analizar la relación entre ambas en los estudiantes de El Instituto Colombia Mía de Maicao, La Guajira, y proporcionar respuestas sistemáticas a objetivos específicos.

Tipo de investigación

En este estudio, el tipo de investigación es descriptivo, no experimental y de corte transversal, ya que se busca especificar las propiedades, características y perfiles de las personas dentro de grupos en el proceso de aprendizaje que se someten posteriormente a un análisis. Esta definición está respaldada por Hernández et al. (2018), quienes definen la investigación descriptiva como aquella que busca especificar las propiedades, características y perfiles importantes de grupos, personas, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Por lo tanto, se espera encontrar resultados del análisis de las variables de estudio para describir y analizar los factores clave de estas variables y su incidencia en los menores escolares.

Se puede afirmar que un diseño de investigación adecuado es fundamental para la realización eficiente de un trabajo de investigación. De acuerdo con Goodwin & Goodwin (2013), el término diseño se refiere al plan o estrategia para obtener la información que se busca. Además, el mismo autor sostiene que existen diferentes tipos de diseño de investigación, que se pueden clasificar como experimentales y no experimentales.

Según Hernández et al. (2014), en un diseño no experimental, las variables no son manipuladas intencionalmente y se observan y analizan tal y como son en su contexto natural. Este método se divide en longitudinal y transversal u horizontal. En el enfoque transversal, los datos se obtienen en un solo momento, en un tiempo específico, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese momento. La presente investigación se basará en un diseño no experimental y transversal, en el cual se recolectarán y analizarán datos en un periodo de tiempo específico para describir y analizar la incidencia e interrelación de las variables de estudio.

Diseño de la investigación

La investigación que se llevó a cabo se basó en un diseño no experimental de campo, ya que se observaron los fenómenos tal y como se presentan en la realidad sin ser manipulados intencionalmente para luego ser analizados. Esto concuerda con lo que Hernández et al. (2018) explican sobre los diseños no experimentales, los cuales se llevan a cabo sin manipular variables intencionalmente, observando el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural y analizándolo posteriormente. Estos diseños son más cercanos a la realidad estudiada y poseen un control menos riguroso que los experimentales.

Baas et al. (2012) establecen que los diseños no experimentales se llevan a cabo sin la manipulación deliberada de las variables, y en los cuales los sucesos son simplemente observados en su entorno natural para luego ser analizados. De esta manera, los investigadores se mantienen alejados de los fenómenos y se limitan a registrar lo que han observado, sin agregar ni omitir ningún aspecto. Además, el diseño será de campo porque la información se recopilará directamente en el lugar donde ocurren los eventos. De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2014), "se lleva a cabo con la presencia del investigador en el lugar donde ocurre el fenómeno".

En relación al lugar donde se llevará a cabo la investigación, se ha elegido la institución educativa correspondiente El Instituto Colombia Mía, como se ha señalado en el marco contextual. De acuerdo con Hilwon (2010), la investigación de campo se refiere a la recolección directa de datos en el lugar específico donde ocurren los eventos, con los participantes de la investigación, con el fin de determinar de manera precisa la relación entre la motivación y la satisfacción laboral. Por lo tanto, dado que en este trabajo se realizará una observación detallada en el lugar de los hechos, se considera un estudio de campo.

Hipótesis

La Tabla 5 muestra las hipótesis de investigación del presente estudio, teniendo en cuenta que las 3 dimensiones de la inteligencia emocional se miden de forma paralela e independiente en el instrumento TMMS-24, y a que en el instrumento de intimidación y matoneo se diferencia al rol víctima del rol intimidador y del rol observador.

Tabla 5

Sistema de hipótesis del estudio

		Rol Intimidador		Rol víctima		Rol observador
Atención	H1-A	El nivel de atención a las emociones se relaciona negativamente con la realización de conductas agresivas intimidatorias	H2-A	El nivel de atención a las emociones se relaciona negativamente con la victimización por agresiones e intimidación de pares	H3-A	El nivel de atención a las emociones se relaciona negativamente con la observación de conductas de intimidación y matoneo en el entorno escolar
Comprensión	H1-C	El nivel de comprensión de las emociones se relaciona negativamente con la realización de conductas agresivas intimidatorias	H2-C	El nivel de comprensión de las emociones se relaciona negativamente con la victimización por agresiones e intimidación de pares	H3-C	El nivel de comprensión de las emociones se relaciona negativamente con la observación de conductas de intimidación y matoneo en el entorno escolar
Regulación	H1-R	El nivel de regulación de las emociones se relaciona negativamente con la realización de conductas	H2-R	El nivel de regulación de las emociones se relaciona negativamente con la victimización por agresiones e	H3-R	El nivel de regulación de las emociones se relaciona negativamente con la observación de conductas de intimidación y

		agresivas intimidatorias		intimidación de pares		matoneo en el entorno escolar
--	--	-----------------------------	--	--------------------------	--	----------------------------------

Fuentes de información

El presente estudio tuvo solo fuentes de información primaria, las cuales son definidas como aquellas fuentes de datos que son tomados directamente por los investigadores al aplicar las técnicas e instrumentos en los elementos o en los participantes (Hernández et al., 2018). No se usaron fuentes secundarias de información. A continuación, se describe en detalle cómo se hizo selección de los participantes.

Población y muestra

Población

En términos generales, se entiende que la población se refiere al conjunto total de elementos o unidades que serán objeto de estudio en una investigación, ya sea finito o infinito, con el objetivo de generalizar los resultados obtenidos. De acuerdo con Arias (2010), la población se compone de todos los sujetos directamente relacionados con el estudio en cuestión. Asimismo, Hernández et al. (2014) definen la población como la totalidad del fenómeno a investigar, en la que las unidades tienen características comunes que serán estudiadas y que originan los datos de la investigación.

Baas et al. (2012) definen la población como la totalidad del fenómeno a investigar, en la que las unidades tienen una característica común que se estudia y se origina en los datos de la investigación. En este estudio, la población se compone de niños, niñas, docentes y coordinadores de El Instituto Colombia Mía, que representan el universo completo de 45 participantes, quienes serán considerados como los sujetos clave que responderán de manera responsable a las preguntas del instrumento.

Tabla 6*Elementos de observación.*

IE	Sede	Estudiantes
1	1	63
Total		

Nota: elaboración propia (2022).**Muestra y muestreo**

En relación a la determinación de la muestra, Hernández et al, (2018) explican que la muestra es un subgrupo de la población y puede ser probabilística o no probabilística. La determinación del tamaño de la muestra depende de la precisión con la que el investigador quiera establecer el parámetro de la población, así como de la disponibilidad de recursos económicos y de tiempo. En el caso de esta investigación, se utilizó una muestra censal, es decir, se consideró a la totalidad de la población como muestra.

En esta investigación, se realizó un estudio censal, el cual implica examinar el total de los sujetos u objetos que son objeto de la investigación, según lo define Goodwin & Goodwin (2013). Por lo tanto, la muestra de análisis consiste en 41 estudiantes de la clase. Asimismo, Kawulich (2015) indica que la muestra también puede ser anidada o en un subgrupo, y se recomienda que los investigadores pregunten a los participantes si conocen a personas con opiniones o experiencias diferentes sobre el tema, para obtener una comprensión más sólida del tema dentro de la población o cultura.

Instrumentos

TMMS-24

El Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 es una versión de 24 ítems del instrumento original de Salovey et al. (1995), adaptado al español por Fernández-Berrocal et al. (2004). Es un instrumento autoaplicado de aplicación individual y colectiva dirigido a adolescentes y adultos. Sus ítems son de escala Likert no equilibrada de elección no forzada. Mide 3 dimensiones: 1) atención a las emociones, también llamado percepción de las emociones, 2) comprensión de las emociones, también llamado claridad emocional, y 3) regulación de las emociones, también llamado reparación emocional. Posee los baremos que se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Baremos de interpretación del TMMS-24

Dimensión	Hombres	Mujeres
Atención	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe mejorar su atención: presta poca atención: < 21 ● Adecuada atención: 22 a 32 ● Debe mejorar su atención: presta demasiada atención: >33 	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24 ● Adecuada atención: 25 a 35 ● Debe mejorar su atención: presta demasiada atención: >36
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe mejorar su claridad: < 25 ● Adecuada claridad: 26 a 35 ● Excelente claridad emocional: >36 	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe mejorar su claridad : < 23 ● Adecuada claridad: 24 a 34 ● Excelente claridad emocional: >35

Regulación	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe mejorar su reparación: < 23 ● Adecuada reparación: 24 a 35 ● Excelente reparación emocional: >36 	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe mejorar su reparación: < 23 ● Adecuada reparación: 24 a 34 ● Excelente reparación emocional: >35
------------	---	---

Nota: tomado de Oliva et al (2011)

Aunque en Colombia no se ha validado con población adolescente escolarizada, sí ha sido validado en Latinoamérica en dicha población. Villanueva (2022) recientemente encontró una fiabilidad superior a 0.9 mediante los coeficientes Alpha de Cronbach y Omega de McDonald. De igual manera, los valores de bondad de ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio demuestran la validez de estructura de las 24 preguntas en las 3 dimensiones.

Instrumento para la Identificación de Matoneo

Este fue creado para población colombiana por Velásquez & Pineda (2016). Es un instrumento autoaplicado, que se puede aplicar de forma individual y colectiva. Cuenta con 35 ítems de escala Likert. Estos se clasifican en 3 dimensiones, que corresponden a tres maneras en las que sucede el acoso: físico, verbal y social. Así mismo, se clasifican en 3 factores de acuerdo con el rol dentro del bullying: víctima, intimidador y observador. Los autores no reportan baremos para interpretación.

Los autores del instrumento reportan en fiabilidad un Alpha de Cronbach de .961. La validez fue inicialmente verificada mediante análisis factorial exploratorio y luego análisis factorial confirmatorio, demostrándose la estructura de nueve combinaciones entre factores y dimensiones: víctima-agresión física, víctima-agresión verbal, víctima-agresión social, intimidador-agresión física, intimidador -agresión verbal, intimidador -agresión social, observador-agresión física, observador -agresión verbal, observador -agresión social.

Procedimiento

Se realizará inicialmente un acercamiento El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira mediante una solicitud escrita para el permiso de realización de la investigación, la cual será enviada al Rector o representante legal de la institución. De igual forma, se socializará a la orientación escolar el desarrollo del estudio y los aspectos bioéticos y se llevará a cabo los acuerdos para acceder a los estudiantes de secundaria que conformarán la muestra.

Luego de ello, por medio de orientación escolar, se harán llegar a los padres de familia los consentimientos informados versión para representantes legales y se gestionará su firma mediante los docentes; así mismo, los asentimientos informados serán diligenciados por los participantes el mismo día de su participación. La aplicación de los instrumentos se realizará de forma grupal en lápiz y papel, con una duración de entre 10 a 30 minutos aproximadamente.

Se realizará la tabulación de los dos instrumentos en una misma matriz en Excel, junto con los datos sociodemográficos. La base de datos resultante tendrá un proceso de depuración y revisión para confirmar que todos los sujetos tengan la información mínima.

La calificación de los instrumentos se realizará mediante el programa PSPP con las opciones de computar y recodificar variables. El análisis estadístico de datos se ejecutará a través del programa JASP. Corresponde a un análisis descriptivo mediante frecuencias y tendencia central y dispersión, así como un análisis bivariado mediante estadígrafos como r de Pearson si las variables tienen distribución normal y Rho de Spearman si existe una distribución no normal. De acuerdo con Ortiz & Ortiz (2021), el r de Pearson es una medida estadística que indica el grado de asociación lineal entre dos variables cuantitativas continuas, que implica medir la cantidad de variación conjunta entre dos variables y dividirla por el producto de las desviaciones estándar de cada variable; su resultado es una medida de la fuerza y la dirección de la relación

lineal entre las dos variables, donde un valor cercano a 0 indica que no hay correlación entre las variables, mientras que un valor cercano a 1 o -1 indica una correlación fuerte entre ellas. Por su parte, el coeficiente de correlación de rangos de Spearman es una medida estadística que evalúa la relación entre dos variables ordenadas el cual, a diferencia del coeficiente de correlación de Pearson, se utiliza cuando las variables no son necesariamente continuas y cuando la relación no es necesariamente lineal (de Winter et al., 2016).

Aspectos éticos

Se dará cumplimiento a los derechos básicos de los participantes contemplados en la Constitución Política de 1991 y a la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006. De igual manera, se respetarán los preceptos bioéticos que se describen en la Ley 1090 de 2006-Código de Ética de los psicólogos en Colombia, entre ellos la confidencialidad, la beneficencia y no maleficencia, la voluntariedad en la participación, la información sobre el estudio y el respeto a sus derechos básicos. Se añade que el estudio corresponde a una investigación de riesgo mínimo dentro de la Resolución 8430.

La garantía de los aspectos bioéticos se socializará y sistematizará mediante la firma de consentimiento informado de representante legal y de asentimiento informado del participante. El formato acoge directrices establecidas por el Colegio Colombiano de Psicólogos (2015) sobre los elementos clave que debe tener dicho documento, entre ellas la identificación de las partes, la socialización del procedimiento, la manifestación clara y explícita de que se participa con conocimiento y consentimiento en el estudio, el derecho a la confidencialidad, así como la ruta para declarar quejas frente al proceso.

Cronograma y recursos

A continuación, se muestran las fechas de acuerdo con los objetivos de la propuesta, así como los recursos a usar.

Tabla 4

Cronograma y recursos de la propuesta

OBJETIVO GENERAL:	Analizar la relación entre inteligencia emocional y el bullying en los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira			
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	FECHA
Identificar las diferentes conductas de bullying que presentan los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta Tipo Test a los alumnos y docentes 			
Analizar las causas que inciden en la inteligencia emocional de los estudiantes de sexto grado que padecen bullying de secundaria de El Instituto Colombia Mía.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y recolección de la información ✓ Revisión literaria en buscadores académicos como: Redalyc, booklic, Google académico, entre otros. 	Búsquedas en web, artículos científicos, libros. Bitácora, Bolígrafo, cámara fotográfica,	LUISA BLACO A. LUIS BLANCO A.	Febrero a octubre de 2023
Describir el nivel de atención emocional en los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao - La Guajira	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabulación ✓ Descripción ✓ Análisis de los datos 	Computador Programa digital		Febrero a octubre de 2023
Proponer estrategias que promuevan la práctica y fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración informe final ✓ Presentación de informe a los interesados 	Computador Video Bean		Octubre a noviembre de 2023

Nota: elaboración propia (2022).

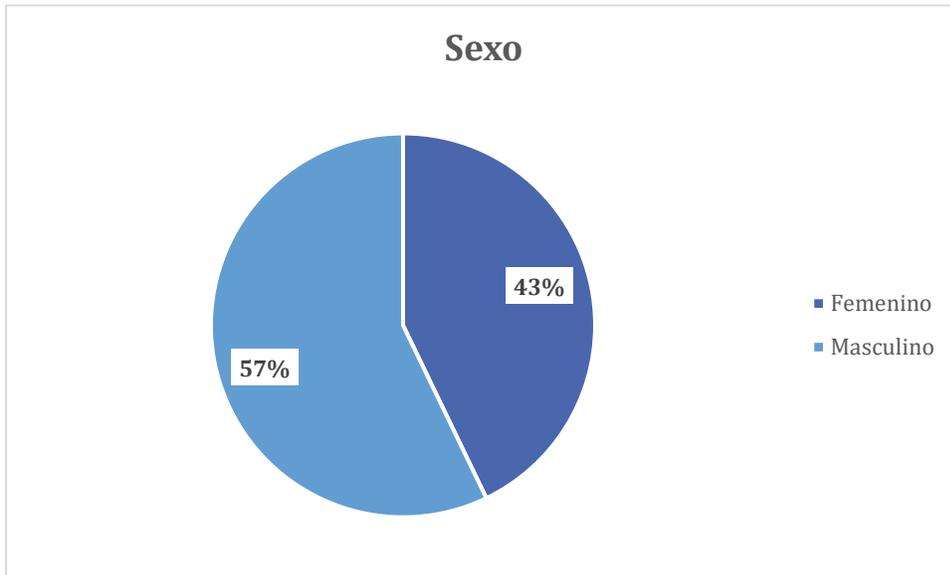
Resultados

Caracterización de los participantes

En la muestra tomada predomina el sexo masculino con 57% (Figura 3). Sobre el grado, el porcentaje más alto fue de grado 11 con 29%, seguido de 8vo con 19%, 10mo con 17%, 9no con 14% (Figura 4). La mayoría de participantes son de estrato medio bajo, medio y medio alto, pues el 73% están en estratos 2, 3 y 4 (Figura 5). La gran mayoría (88.7%) conviven con la mamá, solo el 51.6% convive con el papá, el 67.7% convive con hermanos y el 29% convive con familia extensa.

Figura 3

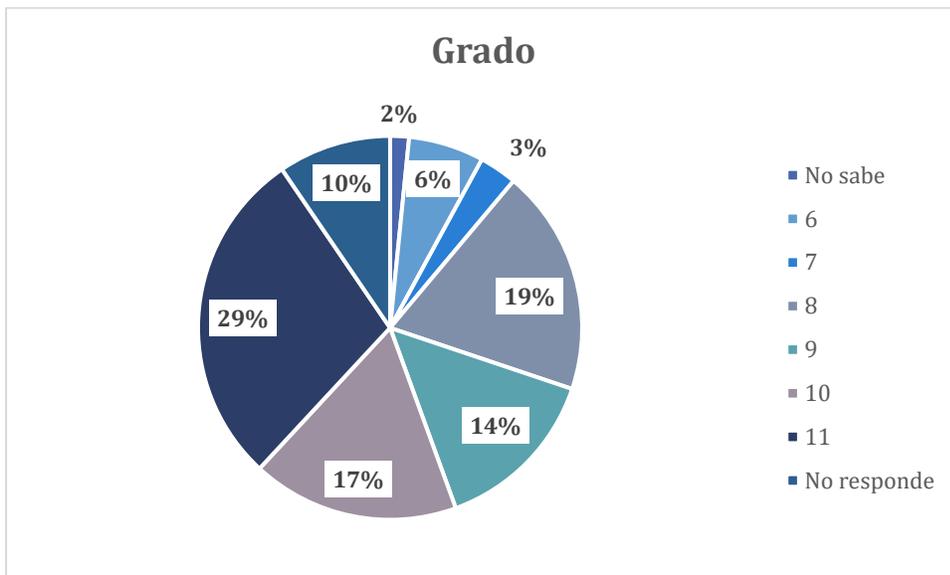
Distribución porcentual de los participantes de acuerdo a su sexo



Nota. n=63

Figura 4

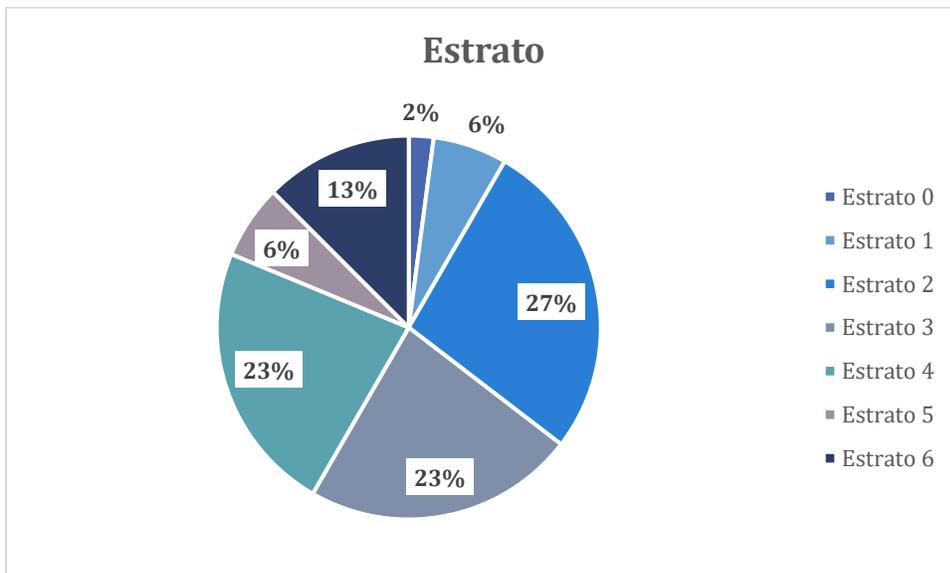
Distribución porcentual de los participantes de acuerdo a su grado



Nota. n=63

Figura 5

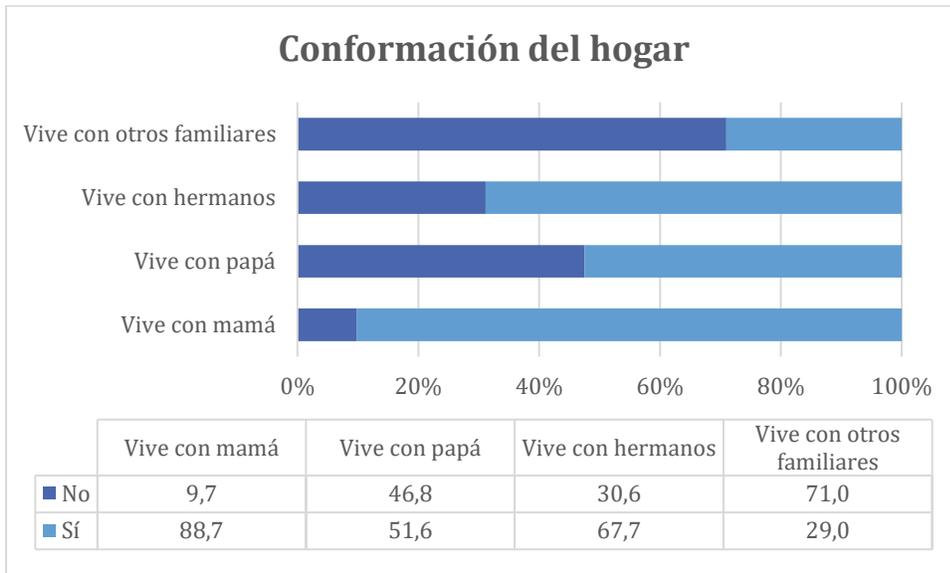
Distribución porcentual de los participantes de acuerdo a su estrato



Nota. n=63

Figura 6

Distribución porcentual de los participantes de acuerdo a la composición de su familia



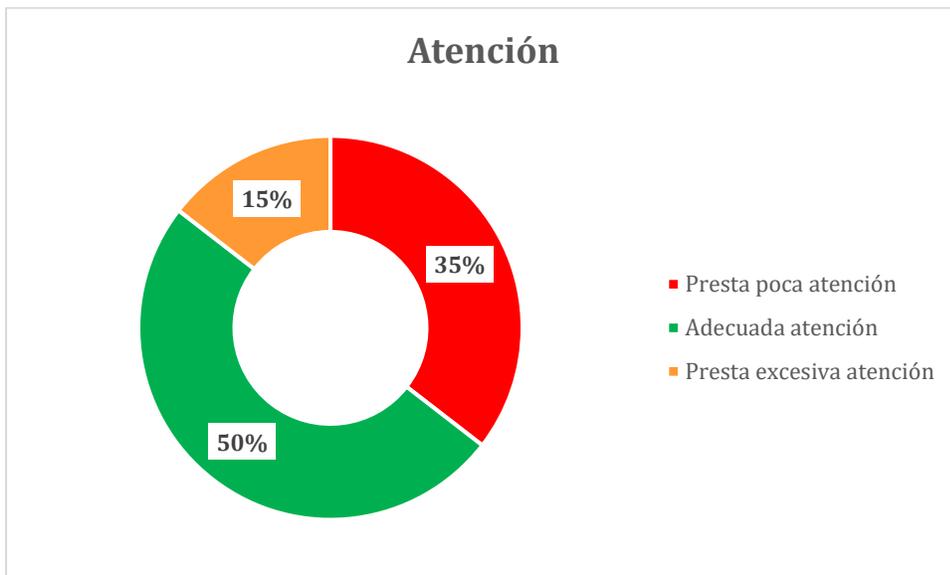
Nota. n=63

Descripción de las variables

Se describe inicialmente a la inteligencia emocional. En la Figura 7 se puede evidenciar que solamente la mitad de participantes tienen un adecuado nivel de atención a sus emociones, pues el 35% presta muy poca atención y el 15% se excede en prestar atención a sus emociones. Por otro lado, en la Figura 8 se puede observar que casi la mitad (47%) de participantes tienen dificultades en comprender sus emociones, el 45% las comprende adecuadamente y solo el 8% tiene una muy buena comprensión de sus emociones. Por último, en la Figura 9, se muestran los resultados de la regulación emocional, donde el 28% tiene un nivel muy bajo y debe mejorar en ese aspecto, en cambio el 61% tiene adecuada regulación y el 11% puede controlar sus emociones de forma excelente.

Figura 7

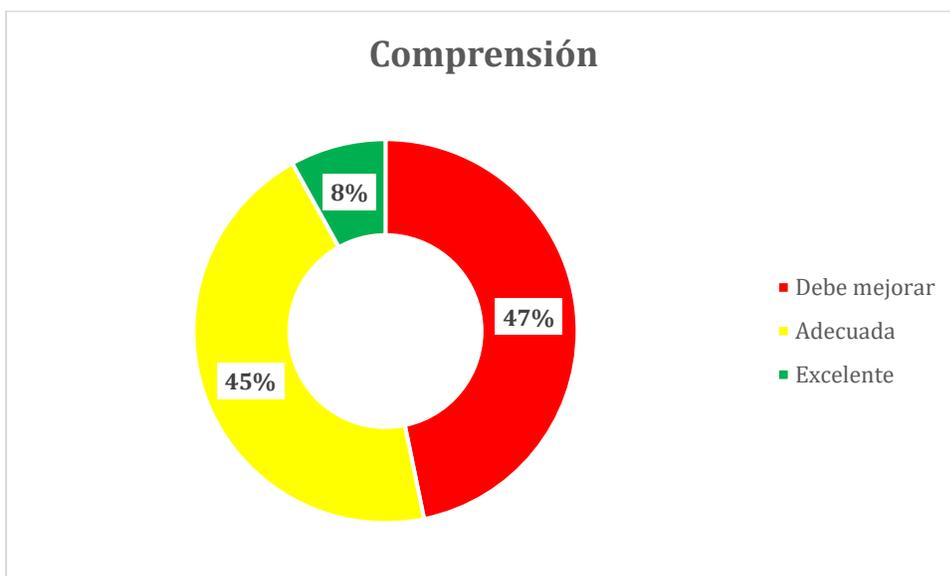
Distribución porcentual de los participantes de acuerdo al nivel de atención emocional



Nota. n=63

Figura 8

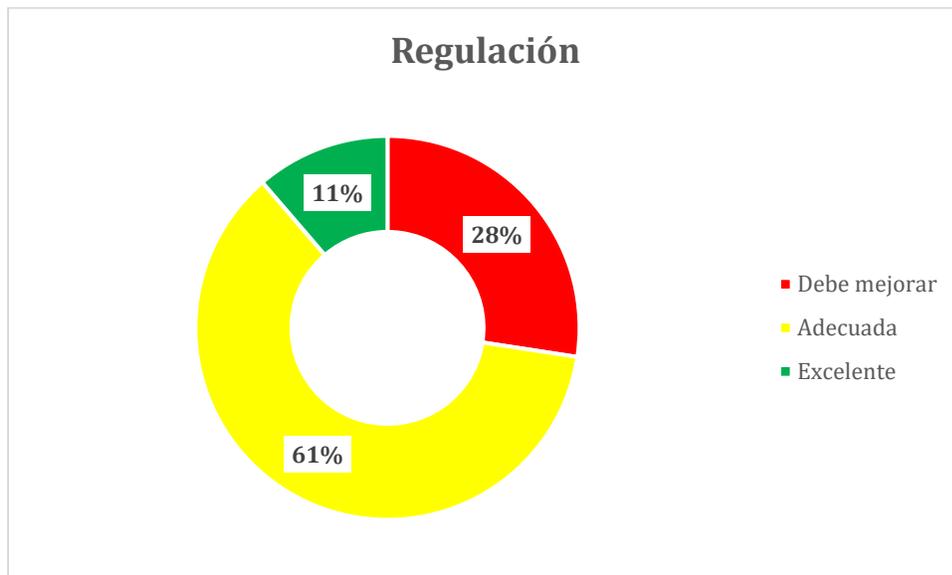
Distribución porcentual de los participantes de acuerdo al nivel de comprensión emocional



Nota. n=63

Figura 9

Distribución porcentual de los participantes de acuerdo al nivel de regulación emocional

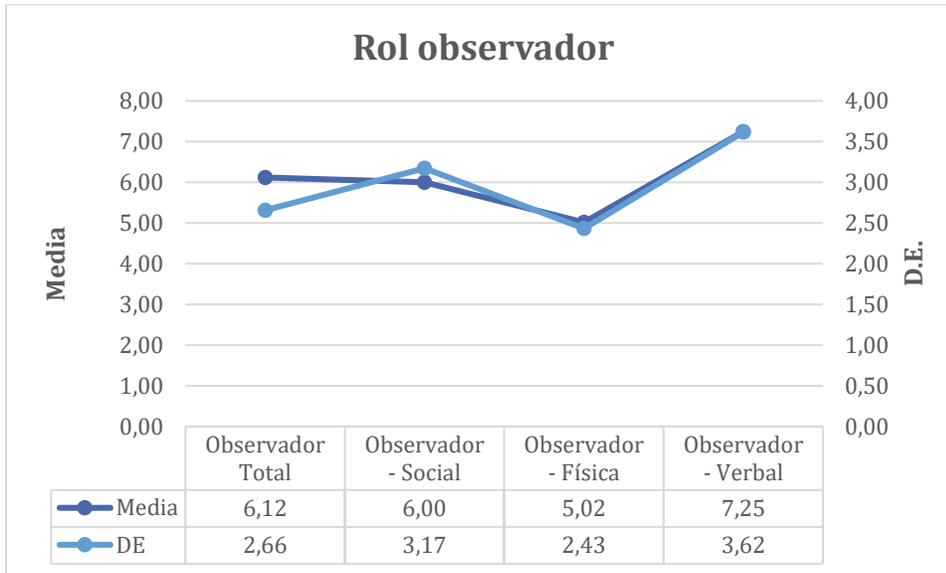


Nota. n=63

La segunda variable de interés del presente estudio es la intimidación escolar, también denominada matoneo o bullying. En este caso, se toca como nivel bajo cualquier valor promedio cercano a cero, como alto cualquier valor cercano a 10 y cuando está entre los puntajes 4 y 6 se toma como puntajes intermedios. En cuanto al rol de observador (ver Figura 10), la media más alta con 7.25 fue de observar agresiones verbales, la menor fue con 5.02 observar agresiones físicas. La observación de agresiones sociales tuvo media de 6.0 y las observaciones totales o generales de intimidación tuvieron media de 6.12. Es decir que hay una tendencia hacia puntajes intermedios de observación de acoso escolar, aunque es más alto la presencia de agresiones verbales; además, los valores de desviación estándar son similares, lo que quiere decir que hay una percepción similar de todos los participantes frente a la observación de acoso entre sus pares.

Figura 10

Media y desviación estándar de los puntajes en las subescalas de rol observador de la intimidación

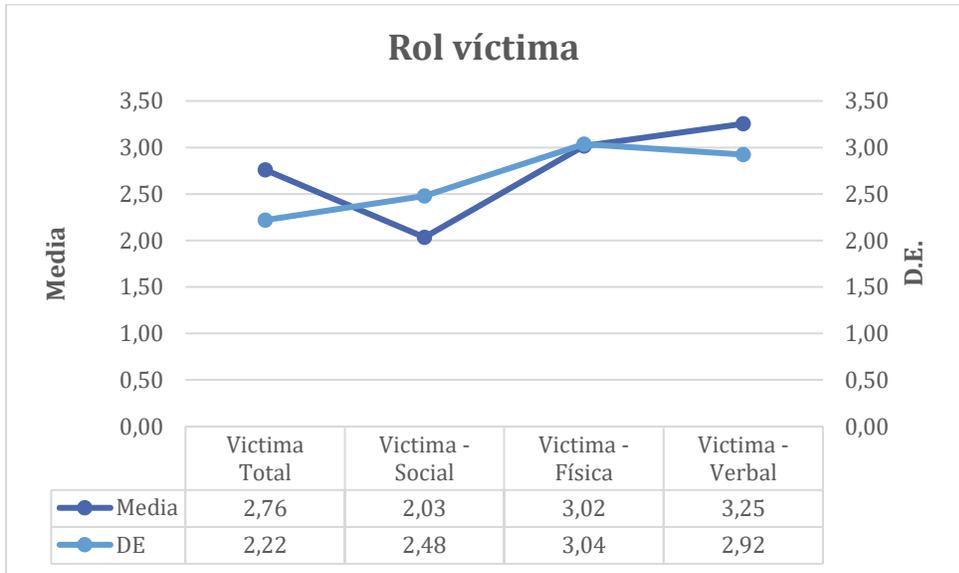


Nota. n=63

Frente a la victimización por acoso escolar o bullying, la Figura 11 muestra que todos los valores promedio están por debajo de 4 puntos, lo que quiere decir que hay una percepción de que la victimización propia es baja; el puntaje más alto con 3.25 fue el de agresiones verbales, seguido de cerca por el de agresiones físicas; las agresiones sociales tuvieron menor puntaje con 2.03. La media total de victimización dio 2.76. Los valores de desviación estándar para estas variables también son similares, por lo que hay una tendencia a percibir de forma similar la baja victimización por intimidación.

Figura 11

Media y desviación estándar de los puntajes en las subescalas de rol de víctima de la intimidación

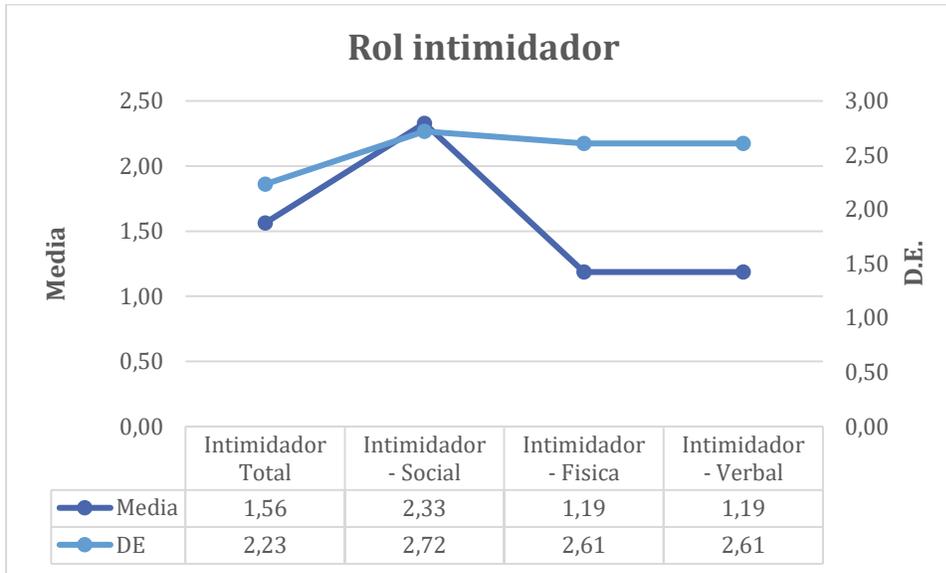


Nota. n=63

Los puntajes de la medición del rol intimidador fueron aun más bajos, pues varios de ellos estuvieron por debajo de 2 puntos. De esta forma, el puntaje mas alto fue el de ejecución de agresiones sociales con 2.33, mientras que tanto la ejecución de agresiones verbales y físicas tuvieron un promedio de 1.19. El puntaje total promedio del rol intimidador fue de 1.56. La desviación estándar fue similar en todas las mediciones, lo que quiere decir que los estudiantes perciben de forma similar la baja ejecución de conductas de intimidación por parte propia a otros compañeros.

Figura 12

Media y desviación estándar de los puntajes en las subescalas de rol intimidador o buller de la intimidación



Nota. n=63

Comprobación de hipótesis correlacionales

Antes de comprobar las hipótesis correlaciones, se hizo uso del test de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables a correlacionar. Salvo la medición de atención y comprensión de las emociones, todas las demás variables tuvieron una distribución anormal debido a que sus $p < .05$ (ver Tabla 8), con lo que se descarta el uso del estadígrafo r de Pearson y se debe usar el estadígrafo Rho de Spearman, que es propicio para variables que no tienen normalidad.

De otro lado, en la Tabla 9 se muestran los coeficientes de correlación de Rho de Spearman entre las tres dimensiones de la inteligencia emocional y las nueve dimensiones de la medición e intimidación según el rol y tipo de acoso, así como sus puntajes totales. Se puede evidenciar que, en la gran mayoría de cruces entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los roles-tipos de intimidación o acoso escolar no hubo correlaciones estadísticamente

significativas, pues los valores $p > 0.5$. Solo hubo dos excepciones donde si se evidenció correlación. La primera de ellas es una correlación positiva estadísticamente significativa entre rol víctima-agresión social y atención a las emociones, pues $p > .05$ y $Rho = .281$. La segunda fue entre el rol observador-agresión social, donde el $p < .05$ y $Rho = .287$. No obstante, estas correlaciones tampoco apoyan las hipótesis planteadas, pues se esperaba que hubiera una relación negativa entre el acoso escolar y la inteligencia emocional, de forma que entre mayor inteligencia emocional menor posibilidad de ser víctima, intimidador u observador de intimidación; contrario a esas hipótesis, se encontró que entre mayor atención a las emociones mayor puntaje en rol víctima-agresión social y entre más regulación emocional mayor puntaje en rol observador-agresión social.

Tabla 8

Prueba de normalidad de las variables

	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	gl	p valor
Atención emocional	0.095	57	.200*
Comprensión emocional	0.100	57	.200*
Regulación emocional	0.142	57	0.006
Intimidador-Social	0.294	57	0.000
Intimidador-Física	0.468	57	0.000
Intimidador-Verbal	0.468	57	0.000

Kolmogorov-Smirnov^a			
	Estadístico	gl	p valor
Observado-Social	0.168	57	0.000
Observador-Física	0.206	57	0.000
Observador - Verbal	0.301	57	0.000
Victima -Social	0.284	57	0.000
Victima - Física	0.237	57	0.000
Victima - Verbal	0.194	57	0.000
Victima - Total	0.112	57	0.027
Observador - Total	0.143	57	0.006
Intimidador - Total	0.322	57	0.000

Nota. a. Corrección de significación de Lilliefors. Todos los $p < .05$ son indicadores de anormalidad en la distribución de la variable

Tabla 9*Matriz de correlaciones no paramétricas entre las variables*

		Dimensiones de la inteligencia emocional			
		Atención emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional	
Dimensiones de la intimidación escolar según rol-tipo de acoso y puntajes totales	Intimidador	Rho	-0,159	-0,063	0,230
	- Social	p	0,218	0,629	0,072
	Intimidador	Rho	-0,181	-0,125	0,090
	- física	p	0,174	0,349	0,502
	Intimidador	Rho	-0,181	-0,125	0,090
	- Verbal	p	0,174	0,349	0,502
	Intimidador	Rho	-0,252	-0,119	0,221
	- Total	p	0,057	0,374	0,096
	Observador	Rho	0,030	0,154	,287*
	-Social	p	0,822	0,249	0,029
	Observador	Rho	-0,035	0,074	0,033
	- física	p	0,786	0,567	0,801
		Rho	0,074	0,173	0,106

Dimensiones de la inteligencia emocional

		Atención emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional
Observador	p	0,582	0,195	0,428
- Verbal				
Observador	Rho	-0,003	0,161	0,185
- Total	p	0,980	0,229	0,165
Victima -	Rho	,281 *	0,117	0,050
Social	p	0,033	0,382	0,710
Victima -	Rho	0,142	0,113	-0,050
física	p	0,270	0,383	0,699
Victima -	Rho	0,070	0,030	0,012
Verbal	p	0,602	0,821	0,926
Victima -	Rho	0,200	0,124	0,014
Total	p	0,132	0,354	0,918

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

Los resultados muestran que hay dificultades en los participantes en cuanto a las habilidades que componen la inteligencia emocional, sobre todo en la atención a las emociones y la comprensión de las emociones donde casi la mitad de participantes tienen un nivel inadecuado. Este resultado es similar en cuando las dificultades en comprensión emocional al estudio hecho por Valenzuela Aparicio et al. (2023) en Cúcuta, Colombia, donde la mitad de participantes también estuvieron en un nivel bajo en esa competencia emocional; también es similar a lo encontrado por Figueroa (2017), en Perú, donde más del 40% de participantes tuvieron un nivel bajo en atención y comprensión, y solo un poco más del 20% tuvo nivel bajo en regulación.

Otros antecedentes investigativos, en cambio, han encontrado una menor proporción de problemas en la inteligencia emocional. Un ejemplo de esto es el estudio hecho en Perú por Castillo, (2021), en donde menos de una cuarta parte de participantes estuvieron en niveles bajos en inteligencia emocional.

También hay estudios que muestran una situación más problemática respecto a la inteligencia emocional. De hecho, en un estudio hecho en Barranquilla, Colombia, por Herazo-Beltrán et al. (2019) la proporción de estudiantes con bajos niveles de atención y comprensión emocional superan el 60% y casi la mitad de participantes reportan baja regulación emocional.

Frente al acoso escolar, se halló un patrón de bajo nivel de ejecución de intimidación en el rol de intimidador, así como baja victimización por intimidación escolar; no obstante, de forma incongruente, el puntaje de la observación de acoso escolar en el contexto escolar tuvo un puntaje con tendencia medio-alta.

El bajo nivel de intimidación y acosos escolar que se encuentra en la muestra se contrapone a los resultados de otros estudios. Por ejemplo, en un estudio hecho en toda Latinoamérica se había encontrado que el 65% de participantes habían sido víctimas de acoso escolar al menos una vez en su colegio.

Aun así, el hecho de no encontrar tanto nivel de acoso ni victimización por intimidación se ha evidenciado en algunos estudios colombianos. Por ejemplo, en el estudio de Martínez-Vilchis et al. (2018) el acoso escolar fue recibido por apenas el 20% de participantes; así mismo, en el estudio de Montoya (2014) menos del 30% de participantes reportan ser víctimas de acoso en primaria y ese mismo porcentaje se reduce a menos del 20% en bachillerato. En el estudio colombiano en Cúcuta de Valenzuela Aparicio et al. (2023) también se reporta que el porcentaje de acosados es menor a 40%. En el estudio de Herazo-Beltrán et al. (2019) el porcentaje de personas con niveles problemáticos de acoso es aún más bajo que en todos los demás estudios, con porcentajes inferiores a 10%. Llama la atención que en los antecedentes consultados no hubo un reporte del acoso escolar desde el rol de intimidador ni desde el rol de observador.

Frente a la relación entre las variables, se encontró una general ausencia de correlación significativa; y las únicas dos correlaciones que sí fueron significativas, tuvieron un sentido positivo, lo que contradice también las hipótesis planteadas. Así, se afirma que para la muestra obtenida no hay evidencia que relacione el acoso escolar con la inteligencia emocional. Así las cosas, no es posible, con los datos obtenidos, soportar o apoyar el modelo integrado del proceso emocional y la cognición de Arsenio et al. (2009), según el cual la expresión de agresividad y conductas de acoso se debe a una dificultad en regular y administrar las propias emociones negativas, tanto en el caso del acosador con emociones como la ira, así como en el rol de víctima con emociones como el miedo.

La falta de correlación entre las variables también contradice múltiples antecedentes consultados. Por ejemplo, en el estudio de Livia (2019) en Perú se había encontrado una correlación negativa baja, pero significativa, entre la inteligencia emocional y el acoso escolar; en ese mismo país, fue similar la conclusión a la que llegó Figueroa (2017), quien halló una correlación negativa muy baja pero significativa entre esas variables. En el estudio de Garaigordobil & Oñederra (2010) en España también habían hallado correlaciones negativas significativas entre la mayoría de dimensiones de la inteligencia emocional con el índice de bullying. Por último, en un estudio amplio, hecho en toda Latinoamérica por Aguirre y Capcha (2020), también se encontró una correlación negativa significativa de un nivel medio-bajo.

Conclusiones

El estudio realizado presenta como principal conclusión, sobre el objetivo general, que no hay suficiente evidencia para poder afirmar que existe una relación entre la inteligencia emocional y el bullying o intimidación escolar ni en sentido de victimización, realización de conductas de intimidación, ni tampoco en la observación de acoso entre compañeros. Como se explicó en la discusión, es un resultado inesperado, primero porque el modelo teórico del que se basó esta investigación, que es el modelo integrado del proceso emocional y la cognición de Arsenio et al. (2009), predice ese vínculo entre esas variables, y segundo, porque varios de los antecedentes consultados soportan o apoyan esa correlación.

Una segunda conclusión, que se establece con respecto a los primeros dos objetivos específicos, es que en la institución educativa donde se tomaron los datos hay una tendencia clara a percibir poca victimización por el bullying y también poca ejecución de conductas intimidatorias por parte de los participantes; aun así, esto se contradice hasta cierto punto con el hecho de que sí hay un nivel medio en el reporte de observación de conductas de acoso escolar entre los compañeros en el escenario escolar. Aunque en varios estudios consultados hay mayores niveles de acoso escolar, también hay otros estudios más, incluso nacionales, que muestran también una tendencia hacia la baja victimización.

Como tercera conclusión, se tiene que buena parte de los participantes muestran problemas importantes en la inteligencia emocional, sobre todo en comprender sus emociones y colocar el nivel adecuado de atención a sus propios sentimientos.

Sobre la importancia de los resultados encontrados, se propone como conclusión que, aunque no se haya encontrado correlaciones significativas, los datos obtenidos pueden ser base para futuras investigaciones con las cuales se compruebe la esperada relación entre inteligencia

emocional y acoso escolar, o por el contrario, se ratifique la falta de asociación, lo que podría crear debates interesantes sobre cómo el contexto puede influir en esa relación.

Para ello, se deben superar ciertas limitaciones que se tuvo en este estudio hecho. Primero que todo, el tamaño de la muestra y el hecho de que pertenezca a un solo colegio de un municipio particular, hace que no se pueda confiar en generalizar estos resultados a todos los estudiantes de secundaria de toda La Guajira o toda Colombia. En segunda medida, el Instrumento para la Identificación del Matoneo, que, si está validado en Colombia, no tiene unos baremos de interpretación, por lo que saber si los puntajes son altos o bajos se basa en comparar con el puntaje más alto posible y no en cómo la variable se distribuye entre los estudiantes de secundaria colombianos.

Por último, se puede concluir que el estudio es muy importante para la Universidad Antonio Nariño, porque además de lograrse el aprendizaje por parte de los estudiantes investigadores de cómo hacer estudios científicos, y así ser mejores profesionales, también se logra tener unos datos que pueden inspirar o generar curiosidad en los estudiantes y profesores de la facultad de psicología para que se interesen en tratar de entender cómo las emociones y su mal manejo hace que en los colegios las personas sean más agresivas y cometan conductas problemáticas como las del bullying.

Recomendaciones

Una primera recomendación que surge a raíz de los datos obtenidos es sobre la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria de El Instituto Colombia Mía De Maicao, empezando por su capacidad de atender a sus propios sentimientos y también de comprender sus propias emociones. Esta necesidad es pertinente de abordar si se tiene en cuenta que las competencias ciudadanas son requeridas en su formación por el Ministerio de Educación Nacional, y dentro de esas competencias se ubican las competencias socioemocionales. La formación de estas competencias puede hacerse liderada por la orientación escolar de la institución e incluir al área de ciencias sociales, por ejemplo, en un programa o proyecto que abarque un trabajo constante y en todos los grados escolares.

La segunda recomendación para la institución es explorar la perspectiva que tienen los estudiantes sobre el acoso escolar, pues hay un nivel importante de observación del tipo de conductas que son intimidatorias, aunque no haya tanto reporte de victimización o de ejecución de conductas agresivas de matoneo. Puede que los estudiantes no hayan contestado directamente que son víctimas o victimarios y que eso haya mostrado una baja frecuencia del acoso, cuando la situación pueda ser contraria. En ese caso, se puede sensibilizar para que los estudiantes busquen reconocer el problema y busquen ayuda cuando se vean afectados.

Las limitaciones del estudio realizado también conllevan recomendaciones ya para la psicología, el programa de la Universidad Antonio Nariño, sus profesores y estudiantes. Primero que todo, es menester realizar estudios más amplios en términos de número de participantes y en términos de variabilidad de los participantes en instituciones tanto privadas como públicas. En segunda medida, es necesario construir formas de interpretación con baremos para las mediciones de acoso escolar.

Referencias

- Aguirre, R., & Capcha, J. (2021). *Bullying e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución Educativa del distrito de Ate, Grecia. 2020*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66843>
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Almonacid-González, W. (2017). Colombia: El paradigma existencial de la violencia. *Pensamiento palabra y obra*, 17, 68-77.
- Álvarez, L., González, L., & Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Conrado*, 13(58), 74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos Y Metodología*. Editorial PAIDOS.
- Arciniega, A. & Veja, M. (2019). Incidencia del Bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional en los Estudiantes de la Escuela Fiscal N°2 Ciudad de Loja. Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 536-561 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7152628>
- Arnett, J. J. (2018). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Pearson Prentice Hall.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development*, 10(1), 59-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models. *Child Development*, 75(4), 987-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00720.x>
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2010). *Emotions, Aggression, and Morality in Children: Bridging Development and Psychopathology*. American Psychological Association. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs0wq>
- Baas, M. I., Barceló, M. G., & Herrera, G. R. de F. (2012). *Metodología de la investigación* (Primera edición). Pearson Educación.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. En *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82-97). Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*1.
- Barrett, L. F. (2020). *Seven and a Half Lessons about the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947215>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bueno, A. F. (2019). La inteligencia emocional: Exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6, Article 6. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>
- Bullying Sin Fronteras. (2021). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2020/2021*. Worldwide Bullying Stats. Statistiques Mondiales sur le Harcèlement Scolaire. Estadísticas Mundiales

de Bullying 2020/2021. Worldwide Bullying Stats. Statistiques Mondiales sur le Harcèlement Scolaire. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html

Caballero, D. & Martínez, A. (2018). *Inteligencia emocional y educación artística: herramientas educativas para disminuir la violencia escolar*. [Tesis maestra Universidad Externado de Colombia.] <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1576>

Carbajal, R. (2020). *Inteligencia emocional y Bullying en estudiantes de la Institución Educativa Pública Huari-Perú*, [Tesis de pregrado Universidad Telesup Lima Perú] <https://repositorio.utelesup.edu.pe/bitstream/UTELESUP/1309/1/CARBAJAL%20VALDIVIA%20ROXANA%20KARINA.pdf>

Castillo, C. A. (2021). *Acoso escolar e Inteligencia emocional en adolescentes de una institución educativa nacional de Trujillo* [Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/7683>

Castro, F. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar; Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. [Tesis maestra en educación. Universidad Militar Nueva Granada] <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12690/CatherineCastro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada. Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia. CNMH - UARIV*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2015). *Diseño y evaluación de una lista de chequeo para la elaboración del consentimiento informado en el ejercicio profesional de la psicología en Colombia*. https://issuu.com/colpsic/docs/consentimiento_informado_colpsic

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2018). *Manual Deontológico y Bioético de la Psicología*. https://issuu.com/colpsic/docs/acuerdo_no_15_-_manual_deontologic

Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention. (2009). Policy statement—Role of the pediatrician in youth violence prevention. *Pediatrics*, 124(1), 393-402. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0943>

Consejo general de Psicología de España (2016). *La Psicología es fundamental en el campo de la Inteligencia Emociona. Concejo General de Psicología de España*. https://www.infocop.es/view_article.asp?id=6460

Constitución Política Nacional de Colombia, (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

de Winter, J. C. F., Gosling, S. D., & Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman Correlation Coefficients Across Distributions and Sample Sizes: A Tutorial Using Simulations and Empirical Data. *Psychological Method*, 21(3), 273-290. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000079>

De la Hoz, J. Lugo, M. Chaparro, M. González, M. Espinosa, M. & Jiménez, S. (2012). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13(24), 306-328. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357007.pdf>

Dekker, K. (2013). *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health*. Nova Science Publishers, Incorporated.

- Dupper, D. R. (2013). *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*. Oxford University Press.
- Estrada, M. Á. (2016). *Acoso escolar: Modelos agresivos originan acosadores*. Sb editorial.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. W. W. Norton.
- Espelage, D. L., Rao, M. A., & De La Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 22(1), 21-27.
<https://doi.org/10.1179/1053078913Z.0000000002>
- Estévez, C., Carrillo, A. y Gómez-Medina, M. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 227-238. .
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349855553025/349855553025.pdf>
- European Commission. (2019). *EU-wide rules needed to protect whistleblowers and tackle bullying, says Parliament*. Recuperado en enero 10, 2023 de https://ec.europa.eu/info/news/eu-wide-rules-needed-protect-whistleblowers-and-tackle-bullying-says-parliament-2019-mar-12_en
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Figuroa, S. M. (2017). Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016. Universidad Peruana Unión.
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/386>

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.
- García-Fernández, M., & Giménez Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4.
- Gillibrand, R., Lam, V., & O`Donell, V. L. (2016). *Developmental Psychology* (Second). Pearson.
- Goleman, D. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Goodwin, C. J., & Goodwin, K. A. (2013). *Research in Psychology. Methods and Design* (Seventh Ed.). Wiley.
- Gralla, M. H., McDonald, S. M., Breneman, C., Beets, M. W., & Moore, J. B. (2019). Associations of Objectively Measured Vigorous Physical Activity With Body Composition, Cardiorespiratory Fitness, and Cardiometabolic Health in Youth: A Review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 13(1), 61-97. <https://doi.org/10.1177/1559827615624417>
- Guil-Bozal, R., Mestre-Navas, J. M., González, G., & Foncubierta-Delgado, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 131-144.
- Gutiérrez Ángel, N. (2019) Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional. *Acción Psicológica*. 16(1), 143–156.
<https://dx.doi.org/10.5944/ap.16.1.22555>
- Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. V. (2015). *The Thriving Adolescent: Using Acceptance and Commitment Therapy and Positive Psychology to Help Teens Manage Emotions, Achieve Goals, and Build Connection*. New Harbinger Publications.

- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Ternera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F., & Núñez-Bravo, N. (2019). Actividad física y su relación con la inteligencia emocional y el bullying en niños y adolescentes escolarizados / Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 97-104.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera edición). McGraw Hill Mexico.
- ICFES. (2017). *Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°*.
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- Intrieri, A. (2018). *Todo lo que necesitas saber del bullying*. e625.
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 898-912. <https://doi.org/10.1037/a0014746>
- Lansford, J. E., & Banati, P. (2018). *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford University Press.
- Ley 1090 de 2006, Congreso de la República de Colombia (2006) (Testimonio de Ministerio de la Protección Social). <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/109006.pdf>
- Ley 1620, Pub. L. No. Ley 1620 (2013). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Ley 1098, Congreso de la República de Colombia (2006).

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Livia, L. A. (2019). *Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en Estudiantes del Quinto de Secundaria de una Institución Educativa Pública del Distrito de San Juan de Lurigancho, 2019* [Universidad Privada Telesup - UTELESUP].

<https://repositorio.utelesup.edu.pe/handle/UTELESUP/1881>

Lodi-Smith, J., & Roberts, B. W. (2007). Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc.*, 11(1), 68-86.

<https://doi.org/10.1177/1088868306294590>

Martínez-Vilchis, E., Morales, T. & Pozas, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de ciberbullying en bachillerato. *Pensam. Psicol.* 16 (1)

www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612018000100003.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

Mayer, Johb. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Peter Salovey and David J. Sluyter (Ed.), *Emoional development and emotional intelligence* (pp. 3-31).

MEN. (2021). *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>

Montoya, J. (2014). *Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente el Bullying*. Universidad Católica de Argentina.

Mollá, L., Soto-Rubio, A. y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de vida Y Salud*, 8(2); 131 -149.

<http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/253/200>

Murillo, B. (2021). *Inteligencia Emocional Educación Primaria y Violencia Escolar: El origen del Bullying*. [Tesis de grado, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. España]

<https://zaguan.unizar.es/record/107633>

Naranjo, L. M., & Puga, L. A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21, 31-55.

National Center for Injury Prevention and Control. (2018). *Understanding bullying*. Recuperado en febrero 26, 2023 de

<https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/bullyingresearch/fastfact.html>

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Gómez, Á. H., & Reina, M. del C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Juna de Andalucía.

- Ortiz, J., & Ortiz, A. (2021). ¿Pearson y Spearman, coeficientes intercambiables? *Comunicaciones en Estadística*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.15332/23393076.6769>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Acoso escolar*. Recuperado en abril 26, 2023 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/bullying>
- Padilla, J. & Valdés, L. (2019). *Incidencia de la inteligencia emocional como habilidad para la convivencia escolar*. [Tesis Maestría, Universidad de La Costa].
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5764/Incidencia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20como%20habilidad%20para%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill Education.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2017). *Desarrollo Humano* (Decimotercera edición). McGraw Hill Education.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor S.A.
- Pool, L. D., & Qualter, P. (2018). *An Introduction to Emotional Intelligence*. John Wiley & Sons.
- Resolución 8430, Congreso de la República de Colombia (1993).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Rodríguez, A., & Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 82, Art. 82.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.

- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2007). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. En *Handbook of Child Psychology*. American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305>
- Sánchez, M. y Llobet, S. (2016). Consideraciones éticas en investigaciones psicológicas con diseño de estudios de casos. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- <https://www.aacademica.org/000-044/54.pdf>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
- [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge University Press.
- Soto, C. J., & Tackett, J. L. (2015). Personality Traits in Childhood and Adolescence: Structure, Development, and Outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 358-362.
- <https://doi.org/10.1177/0963721415589345>

- Srinivasan, M. (2019). *SEL Every Day: Integrating Social and Emotional Learning with Instruction in Secondary Classrooms (SEL Solutions Series) (Social and Emotional Learning Solutions)*. W. W. Norton & Company.
- Steinberg, L. D. (2017). *Adolescence*. McGraw-Hill Education.
- Torres-Costoso, A., López-Muñoz, P., Martínez-Vizcaíno, V., Álvarez-Bueno, C., & Cavero-Redondo, I. (2020). Association Between Muscular Strength and Bone Health from Children to Young Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*, 50(6), 1163-1190. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01267-y>
- UNESCO. (2023, noviembre 6). *Prevention of violence and bullying in school | Global Education Monitoring Report*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/prevention-violence-and-bullying-school>
- Valenzuela Aparicio, Y. P., Olivares Sandoval, S. K., Figueroa Ferrer, E. M., Carrillo Sierra, S. M., & Hernández Lalinde, J. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-15.
- Vargas, L., Gutiérrez, M. & Mendoza, K. (2021). *Importancia de la Educación Emocional en el Aprendizaje*. [Tesis de Grado, Facultad de Psicología, Universidad Católica de Colombia.] <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/26895/1/Importancia%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Emocional%20en%20el%20Aprendizaje.pdf>
- Velásquez, J. C., & Pineda, L. D. (2016). Diseño de un instrumento para la identificación del matoneo. *Informes Psicológicos*, 16(2), 121-141.
- Villanueva, A. A. (2022). *Análisis psicométrico del TMMS - 24 en adolescentes de Trujillo en tiempos de Covid-19* [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/104324>

Apéndices

Apéndice 1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Nombre completo: _____ Grado: _____

Sexo: F ___ M___ Estrato socioeconómico: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__

¿Con quién convive?: Mamá: ___ Papá: ___ Hermanos: ___ Tíos: ___ Otros: _____

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

Nada de acuerdo
 Algo de acuerdo
 Bastante de acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5

9	Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

Gracias por tu gentil colaboración

Apéndice 2. Identificador del Matoneo

Lee atentamente cada enunciado y selecciona la respuesta con la que te identificas, sé lo más sincero(a) posible, resuelve en forma personal.

Nº	ÍTEMS	SI	NO
1	No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas		
2	Algunos niños se alejan cuando quiero compartir con ellos		

3	He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)		
4	Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación		
5	Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc.)		
6	Me ponen apodos o sobrenombres para molestarte		
7	He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)		
8	Les pongo apodos o sobrenombres a otros niños para molestarlos		
9	Ridiculizo a otros niños frente a los demás		
10	He visto que a otros niños les roban sus objetos personales		
11	Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)		
12	Se burlan de mí delante de los demás		
13	He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo		
14	Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías		
15	Me roban mis objetos personales		
16	Algunos niños me golpean (patadas, puños, empujones)		
17	He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.)		
18	A otros niños les ponen apodos o sobrenombres para molestarlos		
19	He visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación		
20	Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)		
21	He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal		
22	Algunos niños me ignoran para hacerme sentir mal		
23	He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc.)		
24	He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal		
25	Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos		
26	Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc.)		
27	Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños		
28	Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar ma		
29	He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros		

30	He visto que se burlan de otros niños por sus características físicas (color de piel, contextura física, etc.		
31	Algunos niños inventan chismes para dañar mi reputación		
32	Algunos niños me insultan y me dicen groserías		
33	He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas		
34	Robo a otros niños sus objetos personales		
35	Algunos niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren		

Gracias por tu gentil colaboración

Apéndice 3. Consentimiento informado- Representante Legal

Maicao, ____ de _____ del 20____

Cordial saludo,

Su hijo(a) o apoderado(a) es invitado a participar en la investigación:

El objetivo de la investigación consiste en:

A continuación, se describen las condiciones de participación en la investigación:

1. La participación es libre y voluntaria. Luego de iniciada la investigación, ud. pueden decidir retirar a su representado y disentir cuando lo deseen.
2. Sus datos y resultados individuales serán usados únicamente con fines académicos, descartando cualquier uso económico, laboral o cualquier otro. En caso de tener dudas o reclamos al respecto, podrá comunicarse con el investigador (datos de contacto más adelante) y también podrá adelantar el debido proceso por medio de la Universidad Popular del Cesar, así como por el Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC, según lo establece la Ley 1090 de 2006 para la profesión de psicología; de igual manera, al tratarse de participantes menores de edad, recuerde que su representado es protegido por el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.
3. Los datos y resultados individuales serán usados de manera confidencial, según lo exige el artículo 2 numeral 5 de la Ley 1090 de 2006 al rol del psicólogo. La única excepción a esta condición sucede si alguna autoridad judicial competente (por ejemplo, fiscalía) solicita a los investigadores el acceso a la información, o si hay inminencia de riesgo al bienestar físico o mental del participante. En cualquier instante se puede acceder a la información de su representado, previa solicitud escrita firmada por ud.

4. Los investigadores tienen el derecho de realizar publicación en medios de comunicación académicos como revistas, seminarios, foros, etc., de los resultados obtenidos en la investigación.
5. Los investigadores pueden cancelar o terminar unilateralmente la toma de datos o intervención, previa información a usted.
6. Datos de contacto del Docente de Psicología de la UAN (tome nota de éstos)

Flor María Cotes Arias
Asesor/Programa psicología
40924974

Luisa Karelys Blanco Amaya
Cc 40880262
Cel. 3155979325
lblanco62@uan.edu.co

Luis Rafael Blanco Amaya
Cc 1124009083
Cel. 3162796318
lblanco83@uan.edu.co

Para la aceptación de las condiciones señaladas, lo invitamos a diligenciar los siguientes datos.

Yo _____ (PADRE o representante legal 1),
y yo _____ (MADRE o representante legal 2) en
mi(nuestra) calidad de tutor o apoderado legal de:
_____ (NOMBRE DEL MENOR O
PARTICIPANTE) identificado con tipo y número de documento (CC) (TI) (RC)
_____, de edad en años _____, certifico que
me fue socializado el objetivo y fines de la investigación, así como de uso de los datos
e información individual, y los riesgos asociados; de igual manera, certifico que la
participación de mi representado sucede de manera libre y voluntaria, y estoy de
acuerdo con ésta.

Apéndice 4. Asentimiento Informado

Maicao, ____ de _____ del 20__

Cordial saludo,

Usted es cordialmente invitado a participar en la investigación:

El objetivo de la investigación consiste en:

A continuación, se describen las condiciones de participación en la investigación:

1. La participación es libre y voluntaria. Luego de iniciada la investigación, ud. pueden decidir retirarse y disentir cuando lo deseen.
2. Sus datos y resultados individuales serán usados únicamente con fines académicos, descartando cualquier uso económico, laboral o cualquier otro. En caso de tener dudas o reclamos al respecto, podrá comunicarse con el investigador (datos de contacto más adelante) y también podrá adelantar el debido proceso por medio de la Universidad Popular del Cesar, así como por el Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC, según lo establece la Ley 1090 de 2006 para la

- profesión de psicología; de igual manera, al tratarse de participantes menores de edad, recuerde que su representado es protegido por el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.
3. Los datos y resultados individuales serán usados de manera confidencial, según lo exige el artículo 2 numeral 5 de la Ley 1090 de 2006 al rol del psicólogo. La única excepción a esta condición sucede si alguna autoridad judicial competente (por ejemplo, fiscalía) solicita a los investigadores el acceso a la información, o si hay inminencia de riesgo al bienestar físico o mental del participante. En cualquier instante se puede acceder a la propia información, previa solicitud escrita firmada por ud.
 4. Los investigadores tienen el derecho de realizar publicación en medios de comunicación académicos como revistas, seminarios, foros, etc., de los resultados obtenidos en la investigación.
 5. Los investigadores pueden cancelar o terminar unilateralmente la toma de datos o intervención, previa información a usted.
 6. Datos de contacto del Docente de Psicología de la UAN (tome nota de éstos)

Flor Maria Cotes Arias
Asesor/Programa psicología
40924974

Luisa Karelys Blanco Amaya
Cc 40880262
Cel. 3155979325
lblanco62@uan.edu.co

Luis Rafael Blanco Amaya
Cc 1124009083
Cel. 3162796318
lblanco83@uan.edu.co

Para la aceptación de las condiciones señaladas, lo invitamos a diligenciar los siguientes datos.

Yo _____ identificado con tipo y número de documento (CC) (TI) (RC) _____, de edad en años _____, con mi firma certifico que me fue socializado el objetivo y fines de la investigación, así como de uso de los datos e información individual, y los beneficios y riesgos asociados; de igual manera, certifico que mi participación sucede de manera libre y voluntaria, y estoy de acuerdo con ésta.

Firma

Apéndice 5. Mapa conceptual de bases teóricas

