



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución  
educativa estatal en la región Callao

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**

Licenciada en Psicología

**AUTORA:**

Zully Phadely Vergaray Rojas (ORCID: 0000-0002-7108-821X)

**ASESORA:**

Dra. Alicia Herminia Boluarte Carbajal (ORCID: 0000-0002-8316-8065)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Violencia

**CALLAO- PERÚ**

**2019**

## DEDICATORIA

### *A mi Dios*

Ya que todo lo que tengo en la vida es gracias a Él y que día a día me guía por el buen camino sin soltarme de su mano.

### *A mi Angelito de la guarda*

Rosa Vergaray V. (Q.E.P.D), que estoy segura que desde el cielo junto a mis abuelitos están contentos y orgullosos, acompañándome en cada logro de mi vida

### *A mis padres*

Deyci y Hugo por su amor y apoyo incondicional, sin ellos mi vida no tendría sentido; tengo la certeza de que no me alcanzaría la vida para agradecer y devolver todo lo que ellos hacen por nosotros.

### *A mis hermanos*

A quienes mediante esta dedicatoria expreso mi más profundo amor y cariño, pues ellos son como las dos alitas de mi avión, a mi Huguito por ser mi mayor motivación para que siga un buen ejemplo y a mi Mily simplemente por ser la mejor hermana del mundo, mi compañera inseparable.

## AGRADECIMIENTO

En primera instancia, agradezco a Dios, porque sin su presencia no estaría donde estoy  
ahora.

Un profundo agradecimiento a mis padres por la crianza que me dieron, llena de valores y virtudes, gracias por siempre apoyarme y brindarme lo que necesito, por enseñarme a no rendirme, por todo el sacrificio que ambos hacen por sacarnos adelante, por todo el amor y cariño que me brindan día a día y simplemente gracias por ser mis padres, los mejores del mundo. Cada uno de mis logros se los debo a ustedes.

Un agradecimiento especial a mis abuelitos Shulita y Chochito que me enseñaron el verdadero significado de perseverancia, sencillez, amor y sabiduría. Gracias por todo su apoyo incondicional desde pequeña y por cada palabra de aliento.

Gracias a toda mi familia por el apoyo brindado y muestras de amor que siempre me fortalecen, cada uno de ustedes son muy especiales para mí. Especialmente a Fafa por su compañía y su cafecito caliente para no dormirme en aquellas amanecidas.

Agradezco a los profesionales que me orientaron en la realización de esta tesis, personas de gran sabiduría quienes se han esforzado por ayudarme en llegar a esta meta.

Agradezco a la Institución que me abrió las puertas y me dio las facilidades del caso para realizar mi tesis, en especial a la Maestra Phatymariley Rojas Guevara, ya que gracias a ella se inició con este proceso.

Gracias a todos mis Docentes de la universidad César Vallejo que fueron parte de mi formación profesional durante estos 6 largos años, infinitas gracias por cada enseñanza.

## **PÁGINA DEL JURADO**

## **DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD**

## ÍNDICE

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento .....	iii
Página del jurado .....	iv
Declaratoria de autenticidad .....	v
Índice .....	vi
RESUMEN .....	vii
ABSTRACT.....	viii
<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>II. MÉTODO .....</b>	<b>10</b>
2.1. Tipo y diseño de investigación .....	10
2.2. Población, muestra y muestreo .....	10
2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	13
2.4. Procedimiento .....	18
2.5. Método de análisis de datos .....	19
2.6. Aspectos éticos.....	20
<b>III. RESULTADOS.....</b>	<b>22</b>
<b>IV. DISCUSIÓN.....</b>	<b>32</b>
<b>V. CONCLUSIONES.....</b>	<b>36</b>
<b>VI. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>38</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>43</b>

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución Educativa Estatal del Callao. Su estudio fue de enfoque cuantitativo y diseño no experimental bajo la modalidad transeccional – correlacional, donde se aplicaron el Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria y el test de TMMS- 24, a una muestra de 300 estudiantes de la I.E 4010 hermanos Paquiyaury. Así, se obtuvo que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes es adecuado, con una representatividad del 56.7% de la muestra, mientras que la violencia predominante es la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, siendo la única con nivel medio en la muestra (41.7%). Además, se comprobó la existencia de una relación baja entre la **atención emocional** y la violencia escolar siendo positiva con 5% de nivel de significancia, con una  $\rho = 0.193$  y un p-valor de 0.001 y que no existe relación entre **claridad emocional** y violencia escolar, ni entre **reparación emocional** y violencia escolar. Llegando a la conclusión que la relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar es positiva y baja con 5% de nivel de significancia, con un  $\tau = 0.079$  y un p-valor de 0.045.

**Palabras claves:** Inteligencia, emociones, violencia escolar, reparación emocional, claridad emocional, atención emocional.

## Abstract

This research aimed to determine the relationship between school violence and emotional intelligence in students of a Callao State Educational Institution. Their study was of a quantitative approach and a non-experimental design under the transectional-correlational modality, where the School Violence Questionnaire for Secondary Education and the TMMS-24 test were applied to a sample of 300 students from I.E 4010 Paquiyaury brothers. Thus, it was obtained that the level of emotional intelligence of the students is adequate, with a representativeness of 56.7% of the sample, while the predominant violence is the verbal violence of the students towards the students, being the only one with a medium level in the sample (41.7%). In addition, the existence of a low relationship between emotional attention and school violence was verified, being positive with a 5% level of significance, with a  $\rho = 0.193$  and a p-value of 0.001 and that there is no relationship between emotional clarity and violence. school, nor between emotional reparation and school violence. Reaching the conclusion that the relationship between emotional intelligence and school violence is positive and low with a 5% level of significance, with a  $\tau = 0.079$  and a p-value of 0.045.

**Keywords:** Intelligence, emotions, school violence, emotional repair, emotional clarity, emotional attention

## I. INTRODUCCIÓN

La Organización de Naciones Unidas [ONU] (2014) señala que la violencia es un problema mundial, es por eso que los esfuerzos a realizar para prevenirla, están basados en crear conciencia mediante campañas de gran impacto con un radio de alcance macro, incorporando a los planteles educativos, por medio de programas para abordar este problema. De acuerdo al Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002), menciona que la violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. De esta manera, señala la ONU (2017) que: “La violencia y el acoso escolar, que incluyen el acoso físico, psicológico y sexual, tienen un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes, así como en su salud mental y emocional” (s.p).

Evidentemente, Perú no escapa de esta realidad, de acuerdo con el Informe Estadístico del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2018), las cifras se estratifican en “64% son mujeres y 36% son hombres. Tipo de violencia, 31 casos de violencia económica/patrimonial, 2,762 casos de violencia psicológica, 1,911 casos de violencia física; 1,172 casos de violencia sexual” (p. 3). En efecto, el Ministerio de Educación (2017) indica que la violencia se ha convertido en un problema social, en el ámbito educativo se estima que en Perú de cada 100 escolares 75 ha sufrido violencia escolar de algún tipo, física o psicológica por parte de los compañeros, teniendo como base la encuesta del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), para el año 2015. En informaciones más recientes, el Ministerio de Educación (2019) explica que la violencia verbal y física va en aumento en un estudio realizado por SiseVe (Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar) desde el año 2013 al 2019, lo que implica que este problema se incrementa en las instituciones educativas.

La investigación se desarrolla en una institución educativa Estatal en la región Callao, donde la realidad problemática permite inferir que, dentro de los signos observados, existen estudiantes desmotivados, algunos con variaciones emocionales frecuentes. Además, dentro de las causas más comunes se muestra carencia de empatía, por parte de algunos docentes y compañeros lo cual es notable; se puede inferir que la comunicación no siempre resulta ser la adecuada. Lo que trae como consecuencia, el aislamiento social por parte de algunos estudiantes más sensibles; asimismo, pueden originarse conflictos dentro del aula de clases, igualmente en algunos casos puede afectar la salud ya sea física o mental de los estudiantes,

desde variaciones en la autoestima, hasta generar cuadros depresivos.

Dentro de los antecedentes de índole internacional, se tiene que Medel de Albuquerque (2017) realizó una investigación con el objetivo de evaluar y analizar el acoso escolar y la inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Huelva - España. Con enfoque positivista y, por ende, cuantitativo – descriptivo – correlacional, lo cual implica que se observó el fenómeno sin modificarlo; concluyendo que se presentan diferencias significativas en la inteligencia emocional entre alumnos con diversidad de acoso escolar, evidenciándose que a mayor nivel de acoso menor comprensión y manejo emocional.

Garaigordobil y Peña (2015) investigaron en su artículo científico el efecto de un programa basado en la inteligencia emocional en la reducción de la violencia en un grupo de 148 adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 16 años que asisten a colegios públicos y privados de San Sebastián - España. Este estudio experimental se aplicó una prueba de pretest y postest, utilizando para ello análisis univariante y multivariante a través de las pruebas MANCOVA y ANCOVA. Como conclusión resaltante, se demostró que la aplicación de este programa permitió la mejora de la atención emocional ( $Me = 2.43$ ,  $Mc = 1.26$ ), la claridad ( $Me = 2.86$ ,  $Mc = 0.02$ ) y la reparación emocional ( $Me = 3.24$ ,  $Mc = 0.05$ ), lo cual estuvo asociado a una reducción de la agresividad en la solución de conflictos ( $Me = -0.46$ ,  $Mc = 0.29$ ), donde  $Me =$  media del grupo experimental y  $Mc =$  media del grupo de control.

Pérez, Molero, Barragán y Gázquez (2019) investigaron respecto a la relación existente entre el funcionamiento familiar, la inteligencia emocional y los valores personales con diferentes tipos de violencia en estudiantes de secundaria de 13 a 18 años en la provincia de Almería, España. Este estudio de enfoque cuantitativo y de nivel correlacional demostró que existe una relación negativa entre la violencia manifestada por las agresiones y los siguientes factores relacionados con la inteligencia emocional: intrapersonal ( $\rho = -0.13$ ,  $p < 0.05$ ); interpersonal ( $\rho = -0.18$ ,  $p < 0.01$ ); manejo del estrés ( $\rho = -0.20$ ,  $p < 0.001$ ) y estado anímico ( $\rho = -0.15$ ,  $p < 0.01$ ).

Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea, Larcan y Petrides (2014) examinaron en su artículo científico la relación entre los rasgos propios y parentales de inteligencia emocional se relaciona con los problemas de internalización y externalización de conductas violentas, mediante un estudio de enfoque cuantitativo de tipo correlacional con una participación de 263 familias en donde los adolescentes estudiantes tenían edades comprendidas entre los 13 y 17 años, de Messina (Italia). De esta manera, el estudio demostró una relación entre los

componentes de la inteligencia emocional con la externalización de los problemas de comportamiento en los adolescentes, encontrándose que en niños se observa una relación entre estos problemas con el bienestar propio ( $\rho = -0.23$ ,  $p < 0.01$ ), el autocontrol ( $\rho = -0.27$ ,  $p < 0.01$ ) e inteligencia emocional global ( $\rho = -0.22$ ,  $p < 0.05$ ), mientras que en niñas se evidencian relaciones con el bienestar propio ( $\rho = -0.25$ ,  $p < 0.01$ ), el autocontrol ( $\rho = -0.42$ ,  $p < 0.01$ ), la emocionalidad ( $\rho = -0.24$ ,  $p < 0.01$ ) y la inteligencia emocional global ( $\rho = -0.27$ ,  $p < 0.01$ ).

Lomas, Stough, Hansen y Downey (2011) en su artículo científico estudiaron la relación entre la inteligencia emocional, las conductoras intimidatorias y el bullying, mediante un estudio de enfoque cuantitativo y tipo correlacional en una muestra de 68 estudiantes de una escuela secundaria con edades entre 12 y 16 años del sudeste de Melbourne, Australia. Al respecto, determinaron que existen relaciones significativas entre el bullying (como expresión de violencia verbal y física) con la comprensión de las emociones de otros adolescentes ( $\rho = -0.21$ ,  $p < 0.01$ ) y entre las conductas intimidatorias con el control y manejo emocional ( $\rho = -0.30$ ,  $p < 0.01$ ) y con la cognición directa de emociones ( $\rho = -0.20$ ,  $p < 0.05$ ).

Castillo, Salguero, Fernández y Balluerka (2013) en su estudio determinaron el efecto de una intervención de un programa de habilidad de inteligencia emocional sobre la agresión y empatía en 590 adolescentes con edades entre 11 y 17 años que estudian en ocho colegios públicos de España, durante dos años aplicación. Este estudio de diseño experimental mediante la implementación de pretest y postest y uso de la prueba t – Student, demostró que los alumnos a los cuales se les aplicó el programa mostraron menos conductas relacionadas con agresión física [ $F(1,581) = 7.67$ ,  $p = 0.006$ ,  $r = 0.11$ ], agresión verbal [ $F(1,581) = 5.82$ ,  $p = 0.021$ ,  $r = 0.10$ ], hostilidad [ $F(1,581) = 18.08$ ,  $p = 0.001$ ,  $r = 0.17$ ] y enfado [ $F(1,581) = 7.15$ ,  $p = 0.008$ ,  $r = 0.11$ ].

Garaigordobil y Oñederra (2010) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional con ser víctima de acoso escolar y ser agresor en 248 alumnos con edades entre 12 y 16 años de Donostia – San Sebastián (España), aplicándose para ellos tres métodos de evaluación (lista de chequeo, inventario de pensamiento constructivo y cuestionario de conductas antisociales-delictivas). De esta manera, el pensamiento constructivo general o inteligencia emocional presenta una relación significativa negativa con el índice de bullying ( $\rho = -0.22$ ,  $p < 0.001$ ) y con el índice de agresión ( $\rho = -0.22$ ,  $p < 0.001$ ).

Díaz, Rubio y Carbonell (2019) evaluaron el impacto de un programa basado en la inteligencia emocional en la reducción del bullying o en la mejora del clima dentro del salón

de clases, para lo cual se aplicó el programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) en una muestra de 27 estudiantes de secundaria de la capital de Murcia (España). En este estudio de pretest y posttest se demostró que la agresión escolar se reduce con el programa basado en inteligencia emocional, tanto en la frecuencia ( $t = -2.20$ ,  $p = 0.036$ ,  $d = 0.6$ ) como en la conciencia de la agresión ( $t = -5.70$ ,  $p < 0.001$ ,  $d = -0.58$ ).

Mollá, Prado y Martínez (2015) en su estudio relativo a la relación entre el acoso escolar como forma de violencia dentro del aula de clases y la inteligencia emocional en una población de 25 estudiantes de la comunidad Valenciana (España), desarrollaron una investigación cuantitativa en cual obtuvieron como resultado que el 68% de los niños presentaban una regulación emocional adecuada, el 64% una adecuada comprensión emocional y el 48% una apropiada atención emocional. Por otra parte, demostraron que existen una correlación positiva entre el acoso escolar como agresión y la atención emocional ( $\rho = 0.49$  y  $p < 0.05$ ).

Gutiérrez (2019) en su estudio se propuso analizar la relación de la violencia escolar con la inteligencia emocional en una muestra de 175 estudiantes del tercer y cuarto grado del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería (España), mediante un estudio de tipo transversal. En dicho estudio, concluyó que la violencia del profesorado hacia el alumnado fue la de mayor prevalencia (media = 23.06); adicionalmente, se comprobó la relación entre la violencia física del profesorado hacia el alumnado con la claridad emocional ( $\rho = 0.26$ ,  $p < 0.01$ ) y con la regulación emocional ( $\rho = 0.28$ ,  $p < 0.001$ ); la violencia física indirecta por parte del alumno con la atención emocional ( $\rho = -0.15$ ,  $p < 0.05$ ); la violencia física directa del alumnado con la regulación emocional ( $\rho = 0.18$ ,  $p < 0.05$ ); la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado con la atención emocional ( $\rho = -0.34$ ,  $p < 0.001$ ), con la claridad emocional ( $\rho = -0.33$ ,  $p < 0.001$ ) y con la regulación emocional ( $\rho = -0.18$ ,  $p < 0.05$ ) y, finalmente, entre la violencia a través de las TIC con la regulación emocional ( $\rho = 0.27$ ,  $p < 0.001$ ).

Estévez, Carrillo y Gómez (2018) se enfocaron en el estudio de las diferencias presentes entre los perfiles de inteligencia emocional y los distintos roles de víctimas y agresor bajo el fenómeno del bullying como forma de maltrato o violencia entre alumnos en instituciones educativas, en una población de 291 estudiantes de la localidad de Elche (provincia de Alicante, España). En este estudio de enfoque cuantitativo se concluyó con un 5% de significancia que los niños agresores manifiestan menos inteligencia emocional; así como en sus dimensiones habilidades interpersonales y manejo del estrés.

Asimismo, Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) desarrollaron un estudio de la relación entre la violencia escolar mediante el uso de tecnología de la información y comunicación (TIC), conocido como ciberbullying, y la inteligencia emocional en una muestra de 5,759 estudiantes adolescentes de Andalucía (España). Para ello, realizaron un estudio cuantitativo, donde utilizando la regresión logística demostraron que ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) puede considerarse como variable predictor de la duración del acoso.

En el contexto nacional se señala a Rojas (2018) el cual realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y agresividad en alumnos de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao, 2018. Esta investigación es de enfoque cuantitativo, diseño experimental transversal; concluyendo que, existe correlación significativa negativa entre la inteligencia emocional y agresividad ( $\rho = -0.412$ ).

Ayala (2017) realizó una investigación que tuvo como objetivo conocer la relación existente entre la inteligencia emocional y la agresividad en el alumnado del nivel secundario de tres instituciones educativas de San Juan de Lurigancho, en la ciudad de Lima, durante el año 2017. La investigación fue de diseño no experimental, de corte transversal y tipo correlacional, donde se concluyó que existe una relación muy débil entre la inteligencia emocional y los niveles de agresividad ( $\rho = -0.073$ ).

Es importante señalar que dentro de la teoría que hace referencia esta investigación se tiene la violencia escolar y la inteligencia emocional. En relación a la violencia escolar, Brizuela (como se citó en Cañamero, 2017) la define como aquella conducta que evidencia un propósito de dañar a otra persona que forma parte de la comunidad escolar, siendo ejecutado por otro miembro de la institución educativa. Asimismo, Pinos, Pinos, Jerves y Enzlin (2016) expresan que existen muchos prejuicios en los adolescentes en relación al término violencia, que para ellos justifican su implementación. Dentro de los aspectos más significativos de la violencia escolar, comentan León, Martínez, Musitu y Moreno (2019) que está la victimización para evitar ser responsabilizado de sus actos. Así, Stelko y De Alburquerque (2016) comentan que los niveles de violencia escolar implican ser abordado de forma inmediata, dando prioridad en los planteles educativos.

En este orden de ideas, Furlong y Morrison (2000) destacan que la conceptualización de la violencia escolar proviene de una construcción multifacética que engloba desde las agresiones hasta actos criminales en la escuela, lo cual desestimula el desarrollo y el aprendizaje y afecta negativamente el clima escolar.

La violencia está presente en la sociedad actual, las personas prestan mucha atención a toda violencia que implica daños que son percibidos u observables, como agresiones físicas; donde el daño a otra persona puede evaluarse. Para Hidalgo (2013), existen diversos tipos de violencia, la física, que puede entenderse como cualquier agresión hacia otra persona con algún arma, sustancia que atente contra la integridad física de la persona e involucra desde empujones hasta otros hechos. Es decir, la violencia física implica cualquier agresión a la integridad física de la persona. Chirinos (2017) argumenta que, también se puede mencionar la violencia verbal, pudiendo ser definida como la utilización de vocabulario ofensivo, como palabras crueles, amenazas, tono de voz agresivo, burlas, insultar o cualquier amenaza que degrade o intimide a la persona.

Asimismo, Chirinos (2017) considera que es necesario señalar, la violencia emocional o psicológica, la cual puede entenderse como cualquier acción que pretenda crear inseguridad o temor en otra persona, aplicando acciones como aislar, humillar, rechazar o cualquier otro comportamiento que afecte los sentimientos y desarrollo psicológico del compañero.

Adicionalmente, Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012) destacan que el grado de violencia escolar cambia conforme el nivel de educación del alumno, mientras que su evolución está en función del tipo de violencia presente; de igual manera, expresan que este tipo de violencia está relacionado con el género del estudiante. Como comentan Lokmic, Opic y Bilic (2013), el colegio es un espacio donde el estrés es común bien sea porque es causado por los docentes, los compañeros de clases o los propios padres, lo cual conduce en muchas situaciones a comportamientos violentos. En el caso especial de la violencia inducida por compañeros de clases, debe indicarse que la misma proviene por la gestación de pequeños grupos, en los cuales los líderes si tiene un comportamiento violento, entonces el resto de los compañeros para ser aceptados replicarán esta conducta.

Partiendo de lo expuesto por Dobarro, Álvarez-García y Núñez (2014), entonces se presentan diversas formas de violencia en la escuela, como lo son: la violencia física en la cual se presenta algún tipo de contacto material con la finalidad de causar un daño directamente sobre la persona (directa) o sobre sus pertenencias (indirecta); la violencia verbal o uso de insultos, rumores, motes o cualquier otra expresión para causar daño mediante la palabra; la exclusión social o episodios de rechazo o de discriminación por causas como la nacionalidad, la cultura, la etnia, entre otros factores y la disrupción en el aula referida a comportamientos en los cuales los alumnos interfieren en el desarrollo de las actividades programadas por el docente.

Estos tipos de violencia mencionadas anteriormente son consideradas las formas más tradicionales según estudios realizados en distintas investigaciones; pero a ellas deben incluirse la violencia a través de la TIC, la cual se ejerce mediante dispositivos móviles y la Internet (por ejemplo, mensajes dañinos o subir imágenes comprometedoras en redes sociales) o la violencia del profesorado hacia el alumnado, observándose preferencias hacia determinados alumnos o la evasión de otros; así como la emanación de burlas e insultos hacia ellos.

En muchos casos, estos hechos de violencia pueden ser precedida por la marginación social, el bullying, el rechazo o burlas, visto que tales experiencias amenazan el honor del estudiante dentro del salón de clases, representando un factor de riesgo importante de la violencia escolar (Brown, Osterman y Barnes, 2009).

Por ejemplo, en el caso de la violencia contra el docente es algo frecuente; por ejemplo, en Estados Unidos las cifras muestran que el 80% de los profesores han reportado violencia, en Escocia durante el año 2004 se reportaron 6,899 casos de este tipo (25% de las cuales eran verbales, 45% eran físicas, entre otras), en Finlandia se reportaron 25.6% de esta modalidad de violencia, mientras que en Eslovenia, el 17.9% de los docentes han experimentado casos de violencia física hacia el docente (Lokmic, Opic y Bilic, 2013).

En este mismo contexto, Goleman (1998) al hablar de la inteligencia emocional, la entiende como la capacidad de reconocer las emociones propias y de otros. De esta manera Cooper y Sawaf (2008), argumentan que es necesario explicar que, las emociones son fuente de energía para los seres humanos, por tanto, la clasificación interna dependerá en gran medida de la interpretación de cada persona. Visto de esta forma, Carrión (2005) indica que el ser humano puede identificarlas, percibir las, basándose en la comprensión, para poder expresarlas de la forma más adecuada. También es pertinente mencionar que Esnaola, Revuelta, Ros y Sarasa (2017) expresan que las dimensiones de la inteligencia emocional no presentan cambios de gran significancia en relación a la variable edad.

En esta investigación se abordaron tres dimensiones de la inteligencia emocional atención, claridad y regulación; así atendiendo a Fernández y Ramos (1999) mencionan que la atención emocional se refiere a la habilidad que poseen las personas para identificar las emociones propias. Así, Goleman (2008) destaca que la claridad emocional por su parte, se vincula a la confianza que tienen las personas en sí misma. Para Garay (2016), la reparación emocional, es la habilidad de la persona de frenar los posibles efectos negativos de cualquier emoción que los afecte. Existen estudios como el de Isaza y Piedrahíta (2016) que señalan que, a mayor inteligencia emocional, el equilibrio interno y las relaciones interpersonales son

más efectivas. Asimismo, estudios recientes como el de Mikolajczak (2014) afirman que, las competencias emocionales merecen mayor interés por parte de los especialistas, al estar relacionados con otros aspectos de la vida de la persona.

Por otra parte, Fernández y Extremera (2005) destacan que desde sus categorías, la inteligencia emocional puede distinguirse entre el modelo mixto o aquel que la conciben como un conjunto de rasgos relacionados con la personalidad, las competencias sociales y emocionales, las motivaciones y diversas habilidades de tipos cognitivos; o también el modelo de habilidad, el cual presenta la inteligencia emocional en una visión más restringida basándose en el uso de manera adaptativa de las emociones y la aplicación del pensamiento, tal como lo describe Salovey y Mayer.

Otra teoría que orienta la investigación es la teoría triárquica de la inteligencia señalada por el psicólogo Robert Sternberg, la cual García, Martínez y Carvalho (2005) mencionan que está integrada por tres dimensiones, componencial, experiencial y contextual. Lo que implica que la inteligencia deba ser vista desde sus componentes básicos, la experiencia de las personas y el ambiente que las rodea. La inteligencia emocional, como expresan Fernández-Berrocal y Ruiz (como se citó en García, 2012) en el ámbito educativo es la relación que se establece entre la emoción y la capacidad de adaptarse del individuo, ayudando a la persona a encontrar alternativas de solución de manera más efectiva.

Al respecto, Castillo y Greco (2014) explican la creciente necesidad presente en la comunidad científica por analizar la inteligencia emocional dentro de las escuelas, considerando que disponer de habilidades que contribuyan a óptimos valores de ajuste psicológico y de bienestar emocional implican el desarrollo de relaciones en el entorno social del estudiante más saludables, disminuye la conducta disruptiva que se presenta en niños y adolescentes con carácter impulsivo o ansioso y eleva el rendimiento académico.

Así, Brackett, Rivers y Salovey (2011) destacan que la inteligencia emocional termina siendo un promotor del buen funcionamiento social, permitiendo a los individuos entender los estados emocionales de otros, adaptarse a sus expectativas, mejorar los canales de comunicación y regular el comportamiento en determinados momentos. Adicionalmente, señalan estos autores que diversas evidencias empíricas demuestran que aquellos adolescentes con menores niveles de inteligencia emocional manifiestan mayormente conductas agresivas, participando en conflictos y, de igual manera, estos adolescentes terminan con elegir estilos de vida que no se adaptan a la sociedad. Ante esto, el problema de la presente investigación se plantea como ¿Cuál es la relación entre la violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao?

Es importante mencionar que la presente investigación servirá como referente teórico para futuras investigaciones, que se encuentren en la misma línea. En el ámbito social, se está contribuyendo a crear conciencia, ante un tema tan importante como es la violencia escolar, asimismo, se enfatiza la necesidad de controlar y manejar las emociones propias y de otros, para ser una persona más estable emocionalmente. La violencia se ha convertido en un gran problema social, abarcando ámbitos como instituciones educativas, donde los niños están en una etapa de formación tanto, emocional como biológica, convirtiéndolos en una población aún más vulnerables, ante cualquier acción que puedan ejercer sus compañeros hacia ellos. Puede resaltarse también que, esta situación puede afectar el desenvolvimiento social del niño o adolescente. Es pertinente mencionar que, los estudiantes, motivado a los cambios biológicos y psicológicos propios de la etapa de la adolescencia, presentan variaciones emocionales que pueden afectar significativamente sus niveles de autoestima, estando sensibles ante cualquier agresión, magnificando el hecho.

De igual forma, la institución educativa se verá beneficiada debido a que, los resultados les permitirán evidenciar las dimensiones emocionales que prevalecen en los estudiantes; asimismo, los factores predominantes en relación a la violencia escolar, los cuales serán medidos con instrumentos estandarizados como Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO y el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), ambos aplicados en muchas ocasiones en la población peruana, garantizando resultados confiables.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrán ser comunicados a los docentes, estudiantes y padres mediante charlas o talleres, con la finalidad de identificar y erradicar los factores que contribuyen a la violencia escolar dentro de la institución educativa. Debido a que, en la mayoría de los casos a las víctimas, se les dificulta determinar el tipo de violencia que padecen. A continuación, se muestran el objetivo general y los específicos:

Determinar la relación que existe entre violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución Educativa Estatal en la región Callao.

- Describir el nivel de inteligencia emocional en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao.
- Describir la violencia escolar predominante en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao
- Identificar la relación entre la atención emocional y la violencia escolar.
- Determinar la relación entre la claridad emocional y la violencia escolar.
- Determinar la relación entre la reparación emocional y la violencia escolar.

## II. MÉTODO

### 2.1. Tipo y diseño de investigación

Es importante definir el enfoque de la investigación, en este sentido esta investigación presenta características propias del enfoque **cuantitativo** de acuerdo a Palomino, Peña, Zevallos y Orizano (2015), ya que se tomaron datos numéricos para establecer una relación entre las variables. Asimismo, se selecciona el diseño, atendiendo a las características de la investigación y al enfoque inicial, el diseño se adapta al **no experimental**; teniendo presente que el investigador no manipuló las variables y los datos se tomaron sin ser alterados o modificados.

Dentro de los diseños no experimentales se encuentran los **transeccionales correlacionales**, los cuales buscan la relación entre las variables, como es el caso de este estudio que es correlacional. Evidentemente, este diseño conforme lo indica Carrasco (2017), permite al investigador relacionar los fenómenos a investigar, para determinar la relación entre variables. Sin duda alguna el título y objetivos de esta investigación se adapta al estudio correlacional transeccionales, debido a que busca determinar la relación entre la violencia escolar y la inteligencia emocional.

### 2.2. Población, muestra y muestreo

Ahora bien, Carrasco (2017) define a la población como la cantidad de sujetos que pertenecen al universo del estudio, lo cual se corresponde con el conjunto de elementos pertinentes al contexto investigativo. Es decir, todas las personas involucradas en el estudio. La población está compuesta por el alumnado del colegio con un total de 473 estudiantes (204 hombres y 269 mujeres), en edades: entre 12 a 18 años. Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula de población finita (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Donde,  $n$  = tamaño de la muestra.

$N$  = tamaño de la población.

$Z$  = valor determinado por el nivel de confianza adoptado.

$e$  = error muestral.

$p$  = proporción de elementos que presentan una determinada característica a ser investigada.

q = proporción de elementos que no presentan una determinada característica a ser investigada, p + q = 1.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Considerando, N = 473, e = 3.425%, Z = 1.96 y p = 50%, se tiene que n = 250. De esta manera, la muestra definitiva estuvo conformada por 300 estudiantes de la I.E 4010 hermanos Rafael Samuel y Emilio Moisés Gómez Paquiyaui. Además, se agregará un 20% más, considerando a aquellas personas que no respondan o en su defecto que se nieguen a participar. Las características de los elementos que componen esta muestra se describen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Resultados descriptivos de las variables sociodemográficas

<b>Distribución de los estudiantes</b>												
<b>Grado escolar</b>	<b>Primer año</b>		<b>Segundo año</b>		<b>Tercer año</b>		<b>Cuarto año</b>		<b>Quinto año</b>		<b>Total</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	9	31.3		76	25.3	85	28.4	1	6.0%	2	9.0%	30
4	%			%		%	8		7		0	%
<b>Sección</b>	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>		<b>Total</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	79	26.3%	124	41.3%	77	25.7%	2		0	6.7%	30	100.0
											0	%
<b>Edad (años)</b>	<b>12</b>		<b>13</b>		<b>14</b>		<b>15-16</b>		<b>17-18</b>		<b>Total</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	6	22.3		78	26.0	76	25.3	7	24.4	6	2.0%	30
7	%			%		%	3	%			0	%
<b>Sexo</b>	<b>Femenino</b>				<b>Masculino</b>				<b>Total</b>			
	<b>N</b>		<b>%</b>		<b>N</b>		<b>%</b>		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	165		55.0%		135		45.0%		30	100.0	0	%
<b>Peruana</b>				<b>Extranjera</b>				<b>Total</b>				

Nacionalidad	N	%	N	%	N	%
ad	276	92.0%	24	8.0%	30	100.0%

Fuente: Elaboración propia (2019).

Con relación a lo presentado en la Tabla 1, se observa que la mayor cantidad de estudiantes estaban cursando el primer año (31.3% del total o 94 estudiantes). Además, el 28.4% cursaban el tercer año (85 estudiantes) y el 25.3% estaban en segundo año (76 estudiantes). De esta manera, los grados donde se encuestaron la menor cantidad de estudiantes fueron quinto año, 9.0% de la muestra que se corresponde con 27 estudiantes y cuarto año con 18 estudiantes o el 6.0% del total.

Adicionalmente, de la Tabla 1, se observa que la mayor parte de los estudiantes seleccionados de la muestra cursaban la sección B (41.3% o 124 estudiantes), luego el 26.3% de los encuestados o 79 estudiantes se ubicaban en la sección A, el 25.7% o 77 estudiantes correspondían a la sección C y el 6.7% o 20 estudiantes cursaban la sección D.

Por otra parte, en la Tabla 1 también se observa que el 26.0% de los encuestados o 78 estudiantes tenían 13 años, mientras que el 25.3% o 76 estudiantes tenían 14 años. Seguidamente, los estudiantes con edades de 15 y 16 años concentraban el 24.4% de la muestra (73 estudiantes en total) y el 22.3% (67 estudiantes) tenían 12 años, siendo el rango de 17 a 18 años, el segmento con la menor representatividad (2.0% del total o 6 estudiantes).

Igualmente, en la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra según sexo; observándose que el 55.0% de los estudiantes (165 en total) corresponden al sexo femenino y el restante 45.0% (135 estudiantes), son de sexo masculino. Finalmente, al observar la distribución de la muestra según nacionalidad presentada en la Tabla 1, es posible afirmar que la gran mayoría de los encuestados son estudiantes de nacionalidad peruana (92.0% o 276 encuestados) y el resto es de nacionalidad extranjera (8.0% o 24 estudiantes).

En cuanto a la Operacionalización de las variables, se destaca que se han considerado las siguientes cinco variables de índole sociodemográfico:

- La variable edad, expresada en años, de tipo cuantitativa que se encuentra ubicada en el rango de valores de 12 a 18.
- La variable sexo de tipo cualitativa, escala nominal y dicotómica, que asume los valores (1) si el estudiante es femenino y (2) si el estudiante es masculino.
- La variable grado de tipo cualitativa, escala nominal y politómica, que asume

los valores (1) primer año, (2) segundo año, (3) tercer año, (4) cuarto año y (5) quinto año.

- La variable sección de tipo cualitativa, escala nominal y politómica, que asume los valores (1) sección A, (2) sección B, (3) sección C y (4) sección D.
- La variable nacionalidad de tipo cualitativa, escala nominal y dicotómica, que asume los valores (1) si el estudiante es peruano y (2) si el estudiante es extranjero.

Por otra parte, la variable de estudio “violencia escolar” es de tipo cualitativa, escala ordinal y politómica, que asume los valores (1) nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) muchas veces y (5) siempre. Asimismo, la variable de estudio “inteligencia emocional” es de tipo cualitativa, escala ordinal y politómica, que asume los valores (1) nada de acuerdo, (2) algo de acuerdo, (3) bastante de acuerdo, (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Con relación al muestreo, este procedimiento se caracterizó por ser no probabilístico intencional o a conveniencia (Hernández et al., 2014), visto que la selección de los estudiantes que componen la muestra se realizó basándose en la capacidad de acceder a cada uno de ellos. En este sentido, previa coordinación con el director de la institución educativa se realizó el levantamiento de información en las aulas de clase de los cursos 1er. año A, 1er. año B, 1er. año C, 2do. año A, 2do. año B, 2do. año C, 2do. año D, 3er. año A, 3er. año B, 3er. año C, 4to. año B y 5to. año B.

### **2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Es pertinente señalar que, para este estudio, conforme lo señala Carrasco (2017), se aplicó el cuestionario como tipo de instrumento dentro de la técnica de investigación; siendo esta su aplicación considerada como versátil, sencilla y objetiva en la investigación social. En efecto, esta técnica es una de las más utilizadas, debido a que se puede aplicar a mayor número de personas, permite al investigador obtener información en forma objetiva y rápida.

Para medir la violencia en el aula de clases se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria, este fue instrumento elaborado por Álvarez-García et al. (2012). La escala de respuesta para este test es (1) Nunca, (2) Pocas veces, (3) Algunas veces, (4) Muchas veces y (5) Siempre. Es importante resaltar que el CUVE3 tiene varias versiones una dirigida a estudiantes entre 10 y 13 años y otro de 12 años a 19 años. En este instrumento, además se definen los tipos de violencia física relacionada con algún tipo de contacto; verbal (cuando se agrede por medio de la palabra), exclusión social (referida a los actos de discriminación y rechazo), disrupción en el aula (considerada como la dificultad del profesor

para impartir su clase debido a la actitud de los estudiantes) y violencia a través de las TIC (incluye cualquier tipo de intimidación a través de los medios electrónicos. El artículo científico desarrollado por Haydee Muñoz-Sánchez, Karla Azabache-Alvarado y María Quiroz para la Revista de Psicología y Educación en el 2018, constituye uno de los recientes estudios donde se ha validado el CUVE3 en Perú, siendo la duración de la prueba es aproximadamente de 15 a 20 minutos. Cabe destacar que la finalidad del test es medir la percepción del alumnado: tipos de violencia en el contexto educativo.

Asimismo, para medir la variable inteligencia emocional se utilizó el test de TMMS-24 el cual está basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer, la adaptación al español fue realizada por Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004), el cual consta de 24 ítems con cinco (5) alternativas de respuestas: (1) Nada de acuerdo, (2) Algo de acuerdo, (3) Bastante de acuerdo, (4) Muy de acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

Para la validez y confiabilidad se toma como referencia que, el instrumento ha sido aplicado desde hace varios años en el Perú, en investigaciones en Universidades como San Marcos, Federico Villarreal, etc. Uno de los estudios más recientes es el de Chang Marcovich, Mey Ling Rosa (2017) de Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Psicología, en el cual se realizó la validación de constructo del instrumento para cada ítem. Este tipo de validez de acuerdo a Hernández et al. (2014), consiste en correlacionar las respuestas de los participantes en cada ítem o dimensión y se evalúa si las correlaciones entre sí son altas, lo cual asegura coherencia entre los planteamientos (en especial, aquellos de una misma dimensión), pero además se debe garantizar que los participantes puedan discriminar entre cada pregunta. En razón de ello, Chang (2017) consideró como aceptable dentro de la validez de un valor por encima de 0.300 en el nivel de correlación con una participación de 90 individuos,

De esta manera, Chang (2017) determinó que para la dimensión atención emocional los valores oscilan entre 0.455 (ítem 4) y 0.703 (ítem 7), para la dimensión claridad emocional los valores oscilan entre 0.562 (ítem 15) y 0.703 (ítem 11) y para la dimensión regulación emocional los valores oscilan entre 0.551 (ítem 23) y 0.771 (ítem 18).

Adicionalmente, la confiabilidad o consistencia interna del TMMS-24 se obtuvo utilizando el método de estimación de homogeneidad utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Esta medida de coherencia, de acuerdo a Hernández et al. (2014) permite evaluar la confiabilidad o fiabilidad de un instrumento con una sola administración y se calcula a través de programa estadísticos como el SPSS.

Así, Chang (2017) obtuvo los siguientes valores del alfa de Cronbach para cada dimensión de la variable inteligencia emocional: 0.837 para atención emocional, 0.866 para claridad emocional y 0.883 para reparación emocional, siendo considerado confiable visto que Hernández et al. (2014) considera que un valor por encima de 0.800 se considera óptimo. La aplicación duró aproximadamente 30 minutos, la finalidad del test es medir los factores: atención, claridad y reparación emocional.

Para el presente estudio, se ha replicado la validación de constructo para cada ítem del cuestionario TMMS-24, determinándose los coeficientes de correlación de Spearman, que se presentan en la Tabla 2 y se ha mantenido como válido un valor por encima de 0.300. Al respecto, solo se observa que el puntaje del ítem 5 del cuestionario presentó un coeficiente de correlación del puntaje del test global inferior a 0.300, siendo el único que no es significativo conforme a los niveles fijados (1% y 5%).

Tabla 2.

Validez de ítems por el método de constructo: coeficientes de correlación de Spearman ítem -test total para el TMMS-24

Ítem	Coefficiente correlación	Ítem	Coefficiente correlación	Ítem	Coefficiente correlación
1	0.526 *	9	0.573 *	17	0.554 *
2	0.557*	10	0.611 *	18	0.609 *
3	0.547*	11	0.581 *	19	0.570 *
4	0.578*	12	0.476 *	20	0.566 *
5	0.072	13	0.664 *	21	0.610 *
6	0.427*	14	0.543 *	22	0.653 *
7	0.571*	15	0.588 *	23	0.451 *
8	0.657*	16	0.658 *	24	0.527 *

Nota: \* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia (2019).

Asimismo, en la Tabla 3 se presenta la validación de constructo para cada ítem del cuestionario CUVE-3, observándose que todos los coeficientes de correlación son superiores a 0.300 y significativos al 1%.

Tabla 3.

Validez de ítems por el método de constructo: coeficientes de correlación de Spearman ítem -test total para el CUVE-3

Ítem	Coeficiente de correlación						
1	0.513 *	12	0.437 *	23	0.604 *	34	0.462 *
2	0.526 *	13	0.605 *	24	0.496 *	35	0.511 *
3	0.426 *	14	0.588 *	25	0.682 *	36	0.600 *
4	0.561 *	15	0.369 *	26	0.666 *	37	0.461 *
5	0.544 *	16	0.478 *	27	0.579 *	38	0.558 *
6	0.486 *	17	0.490 *	28	0.577 *	39	0.557 *
7	0.519 *	18	0.586 *	29	0.693 *	40	0.480 *
8	0.578 *	19	0.439 *	30	0.624 *	41	0.495 *
9	0.466 *	20	0.512 *	31	0.662 *	42	0.510 *
10	0.563 *	21	0.514 *	32	0.487 *	43	0.510 *
11	0.669 *	22	0.515 *	33	0.503 *	44	0.326 *

Nota: \* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia (2019).

Para el presente estudio, se obtuvieron los resultados del alfa de Cronbach y del Omega para las variables de estudios presentados en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4.

Resultados de confiabilidad de la variable inteligencia emocional

Variable / dimensión	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Inteligencia emocional	0.905	0.968
Atención emocional	0.825	0.697
Claridad emocional	0.857	0.847
Reparación emocional	0.847	0.716

Fuente: Elaboración propia (2019).

De acuerdo a los resultados descritos en la Tabla 4, se observa que tanto para la variable inteligencia emocional como para sus dimensiones, el alfa de Cronbach supera el valor 0.800, el cual es la medida que Hernández et al. (2014), consideran como óptimo para garantizar la fiabilidad del instrumento, tal como se señaló previamente. Asimismo, de acuerdo a Deng y Chan (2017), el valor del estadístico omega de McDonald se encuentra ubicado en rangos razonables.

Tabla 5.

Resultados de confiabilidad de la variable violencia escolar

<b>Variable / dimensión</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Omega de McDonald</b>
Violencia escolar	0.938	0.969
Violencia verbal del alumnado hacia alumnado	0.488	0.754
Violencia verbal del alumnado hacia profesorado	0.785	0.732
Violencia física directa por parte del alumnado	0.736	0.746
Violencia física indirecta por parte del alumnado	0.754	0.781
Exclusión social	0.713	0.743
Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	0.910	0.888
Disrupción en el aula	0.747	0.719
Violencia de profesorado hacia alumnado	0.873	0.872

Fuente: Elaboración propia (2019).

En la Tabla 5, se evidencia que solo para la dimensión violencia verbal del alumnado hacia alumnado el alfa de Cronbach estuvo por debajo de 0.600, el cual Hernández et al. (2014) señala que teniendo un valor por encima de 0.600 se considera como aceptable. Sin embargo, señalan estos mismos autores que siendo un valor cercano a 0.600 puede

considerarse como válido. Por otra parte, tal como lo destacan Deng y Chian (2017), el valor del estadístico omega de McDonald se ubica en valores aceptables, estando por encima de 0.700 en todos los casos.

Visto que los instrumentos, cumplen en general los criterios de validez y confiabilidad, se decidieron su aplicación a la muestra de estudio.

#### **2.4. Procedimiento**

Conforme lo señalan Velázquez y Rey (2013), el procedimiento empleado en la investigación es el empírico, consistiendo en la obtención de los datos mediante los dos instrumentos descritos para comprobar las hipótesis de la investigación. Dentro de este método, se aplicaron métodos generales como la aplicación de un cuestionario, la medición y distintas técnicas estadísticas.

Para ello, se cumplieron con los siguientes pasos:

1. Se obtuvo “consentimiento informado” por parte del director de la institución educativa, para la aplicación del estudio.
2. Una vez fijados los días para la aplicación del instrumento, se realizó una capacitación a los docentes del instituto en una jornada previa, visto que al considerarse estudiantes de varios el curso, resultaba imposible para la investigadora aplicarlos de manera simultánea. De esta manera, se logró explicarle el objetivo del instrumento, su forma de llenado y la forma de atención de eventuales dudas.
3. En el primer día, se aplicó el Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria, lo cual duró un aproximado de 30 minutos. La aplicación del instrumento fue realizada por el docente responsable de cada curso, bajo monitoreo de la investigadora.
4. Una vez obtenidos, los instrumentos llenados por cada estudiante, se constató que cada planteamiento estuviera debidamente respondido, sin tachaduras o más de una respuesta. En este caso, no se observaron inconvenientes en la información reportada.
5. En el segundo día, se aplicó el test de TMMS-24, lo cual ameritó un aproximado de 15 minutos, utilizando la misma técnica de comprobación de las respuestas que el primer día.

6. Una vez constatado todos los instrumentos, se creó una hoja de cálculo en Microsoft Excel, para el registro electrónico de cada cuestionario por cada estudiante.
7. Se realizaron los cálculos de cada dimensión conforme a los criterios y baremos de cada variable expuestos en el apartado siguiente.
8. Se importaron los datos al paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25 (2017) para el análisis de los datos.

## **2.5. Método de análisis de datos**

Para el análisis de datos, se realizó en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas asociadas a la muestra (grado escolar, sección, edad, sexo y nacionalidad), con la finalidad de disponer de las características generales de los elementos que la componen. Posteriormente, se presentó un análisis descriptivo en tablas de la categorización de cada variable.

Al respecto, este análisis descriptivo consistió en la evaluación de estadísticos como el valor máximo, el valor mínimo, la media, la moda, la mediana, la desviación típica, la asimetría y la curtosis. Ahora bien, con la finalidad de determinar los tipos de prueba a aplicar (paramétricas o no paramétricas) se procedió a aplicar la prueba de normalidad de cada variable (prueba de Kolmogorov – Smirnov y Shapiro-Wilk). En razón de lo anterior, al comprobarse que no todas las variables se distribuyen como una normal, se aplicó la prueba de significancia estadística del coeficiente de correlación de Spearman (prueba no paramétrica) y conforme, a las relaciones significativas que se comprobaron, se determinó el coeficiente  $R^2$  o medida de bondad del ajuste, a los fines de verificar cuál de las variables de estudio explica en mayor medida el comportamiento de otra.

Cabe destacar que para obtener el valor del nivel de inteligencia emocional por cada individuo (así como de sus dimensiones) se procedió a la agregación de los valores en cada planteamiento, siendo estos (1) nada de acuerdo, (2) algo de acuerdo, (3) bastante de acuerdo, (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo. Una vez obtenidos estos valores, se procedió a clasificarlo de acuerdo al baremo utilizado por Chang (2017) en su estudio. Al respecto, en la Tabla 6 se presenta el baremo de la escala general del TMMS-24 y de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Tabla 6.

Baremos de la escala general y por dimensiones del TMMS-24

Niveles	Rangos			
	Inteligencia emocional	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
Alta	99 – 120	33 – 40	36 – 40	38 – 40
Adecuada	66 – 98	18 – 32	21 – 35	23 – 37
Baja	24 – 65	8 – 17	8 – 20	8 – 22

Fuente: Chang (2017).

En cuanto a la categorización de la variable violencia escolar, se consideró el método expuesto por Álvarez, Núñez y Dobarro (2013), quienes indican que para cada individuo se deben agregar las respuestas de cada planteamiento conforme a la escala es (1) Nunca, (2) Pocas veces, (3) Algunas veces, (4) Muchas veces y (5) Siempre, por cada dimensión (factor o tipo de violencia). Posteriormente, se determinan los percentiles 33, 68 y 99 en cada dimensión; es decir aquellos valores en los cuales se divide la distribución en 33% de los datos, 68% de los datos y 99% de los datos, respectivamente. En este sentido, por ejemplo, hasta el percentil 33 ( $P_{33}$ ) se agrupan el 33% de los datos.

Así, siguiendo a Álvarez et al. (2013) se utilizó la siguiente escala de violencia: los individuos que tengan valores por dimensión que se ubican hasta el percentil 33 ( $P_{33}$ ) se clasifican con nivel de violencia baja, los que se ubican por encima de este percentil hasta el percentil 68 ( $P_{68}$ ) se clasifican con nivel de violencia media y los que se ubican por encima de éste tienen un nivel de violencia alta. Este tipo de baremo tiene la ventaja de que es posible comparar los resultados con otros grupos muestrales.

## 2.6. Aspectos éticos

Con relación a los aspectos éticos de una investigación, debe indicarse que se refieren a la actitud que asuma el investigador, ante la obtención de la información y el manejo de la misma. En este caso la información que se obtenga en la investigación es de carácter confidencial, sólo para uso científico y con fines investigativos.

Se puede inferir que dentro de las responsabilidades al investigar está garantizar la protección de las personas que participen en la investigación, además de ser llevada a cabo la investigación por profesionales en las diversas áreas de la medicina Declaración de Helsinki de la AMM (2018).

Asimismo, se tomaron en consideración las normas internacionales para alcanzar el “consentimiento informado” por parte del director de la institución educativa, solicitando su aprobación para acceder a los estudiantes que componen la muestra. Esta fase permite garantizar que las personas están en disposición de participar por voluntad propia. Finalmente, se procedió a solicitar la autorización de los autores que elaboraron o adaptaron los instrumentos.

### III. RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales que permiten dar respuesta a la interrogante de la investigación. A continuación, se presenta el análisis descriptivo utilizando los baremos empleados por Chang (2017) para las dimensiones de la inteligencia emocional del test de TMMS-24, lo cual fue descrito en la Tabla 6. En este sentido, los niveles empleados son:

- Bajo, el estudiante presenta un valor por debajo de lo requerido y necesita mejorar.
- Adecuado, el estudiante presenta un valor que se ubica entre los parámetros normales.
- Alto, el estudiante presenta un valor superior a los niveles considerados como adecuados.

Tabla 7.

Nivel de inteligencia emocional en alumnos de una institución educativa estatal en la región Callao

Dimensión de la inteligencia emocional	Baja		Adecuada		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Atención emocional	75	25.0	196	65.3	29	9.7	300	100.0
Claridad emocional	121	40.3	158	52.7	21	7.0	300	100.0
Reparación emocional	85	28.3	188	62.7	27	9.0	300	100.0
Inteligencia emocional	102	34.0	170	56.7	28	9.3	300	100.0

Fuente: Elaboración propia (2019).

En la Tabla 7 se observa que el 25.0% de los estudiantes o un total de 75 presentan una atención emocional baja o que debe mejorarse, mientras que el 65.3% presenta una atención

emocional adecuada (196 alumnos) y el resto 9.6% (29 estudiantes), una atención emocional alta. Por otra parte, el 40.3% de la muestra (121 estudiantes) presenta una claridad emocional baja, el 52.7% del total o 158 estudiantes manifestaron un valor adecuado y el restante 7.0% o 21 estudiantes presentan un valor alto.

Además, en la Tabla 7, se observa que el 62.7% (188 estudiantes) presenta una reparación emocional adecuada, mientras que el 28.3% (85 estudiantes) presenta un nivel bajo y el 9.0% (27 estudiantes) registran un nivel alto. En general, el 56.7% de la muestra (170 estudiantes) presenta una inteligencia emocional adecuada, el 34.0% (102 estudiantes) un nivel bajo y 9.3% (28 estudiantes) un nivel alto.

Por lo antes expuesto, se rechaza la primera hipótesis específica de la investigación relativa a que “El nivel de inteligencia emocional en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao es alto”.

Tabla 8.

Violencia escolar predominante en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao

Dimensión de la violencia escolar	Baja		Media		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Violencia verbal del alumnado hacia alumnado	104	34.7	124	41.3	72	24.0	<b>300</b>	<b>100.0</b>
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	141	47.0	89	29.7	70	23.3	<b>300</b>	<b>100.0</b>
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	124	41.3	82	27.3	94	31.3	<b>300</b>	<b>100.0</b>
Violencia física indirecta por parte del alumnado	137	45.7	72	24.0	91	30.3	<b>300</b>	<b>100.0</b>
Exclusión social	107	35.7	102	34.0	91	30.3	<b>300</b>	<b>100.0</b>

Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)	106	35.4	100	33.3	94	31.3	<b>300</b>	<b>100.0</b>
Disrupción en el aula	109	36.3	111	37.0	80	26.7	<b>300</b>	<b>100.0</b>
Violencia del profesorado hacia alumnado	106	35.3	98	32.7	96	32.0	<b>300</b>	<b>100.0</b>

---

Fuente: Elaboración propia (2019).

En la Tabla 8 se observa que el 41.3% de los estudiantes o un total de 124 señalan la existencia de una violencia verbal del alumnado hacia alumnado media. Por otra parte, el 47.0% (141 estudiantes) afirman que se presenta una baja violencia verbal del alumnado hacia el profesorado.

Por otra parte, en la Tabla 8, se aprecia que el 41.3% (124 estudiantes) indican que hay una baja percepción de violencia física directa y amenazas entre estudiantes y el 45.7% (137 estudiantes) destacan una baja violencia física indirecta por parte del alumnado. En cuanto a exclusión social, se observa en la Tabla 8 que el 35.7% (107 estudiantes) indican que es baja; así como, la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, la cual es señalada como baja por el 35.4% (106 estudiantes).

Con relación a la disrupción en el aula, en la Tabla 8 se describe que el 37.0% o 111 estudiantes destacan que es media mientras que 106 estudiantes (35.3%) argumentan que hay una baja presencia de violencia de profesorado hacia alumnado.

Por lo antes expuesto, se acepta la segunda hipótesis específica de la investigación concerniente a que “La violencia escolar predominante en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao es la relación alumno - alumno”, visto que, de acuerdo a los datos, los estudiantes reflejan un nivel de este tipo de violencia mayor al compararlo con el resto.

Asimismo, en la Tabla 9, se presentan algunos estadísticos descriptivos simples para las variables de estudio, seleccionándose los siguientes indicadores: valor máximo, valor mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis.

Tabla 9.

Resultados descriptivos de los valores de cada variable

Variable	Valor mínimo	Valor máximo	Mediana	Moda	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
							Estadística (Desv. Error)	Estadística (Desv. Error)
Violencia escolar	49.00	171.00	87.03	67.00	83.00	24.69	0.834 (0.141)	0.282 (0.281)
Inteligencia emocional	28.00	120.00	72.84	68.00	71.50	17.91	0.093 (0.141)	-0.306 (0.281)
Atención emocional	8.00	41.00	22.81	20.00	22.00	6.91	0.312 (0.141)	-0.470 (0.281)
Claridad emocional	8.00	40.00	23.20	16.00	22.00	7.39	0.362 (0.141)	-0.463 (0.281)
Reparación emocional	8.00	40.00	26.83	29.00	27.00	7.75	-0.240 (0.141)	-0.631 (0.281)

Fuente: Elaboración propia (2019).

De acuerdo a los resultados presentados en la Tabla 9, se observa que el valor que más se repitió para la variable violencia escolar fue 67.00. De igual manera, para esa variable el 50% de los datos se encuentran por encima de 83.00 y en promedio los estudiantes obtuvieron un valor de 87.03, desviándose de dicho valor en 24.69. Por otra parte, siendo el coeficiente de asimetría positivo se refleja que los datos se distribuyen más a la izquierda (por debajo de la media) y siendo el coeficiente curtosis positivo se evidencia que los datos se concentran alrededor de su media.

En cuanto a la variable inteligencia emocional, se observa en la Tabla 9 que el valor más repetido fue 68.00. De igual manera, para esa variable el 50% de los datos se encuentran por encima de 71.50 y en promedio los estudiantes obtuvieron un valor de 72.84 (valor considerado como adecuado, pero cerca de bajo), desviándose de dicho valor en 17.91. Por otra parte, el coeficiente de asimetría positivo pero muy cercano a cero, refleja que los datos se distribuyen en torno a su media y siendo el coeficiente curtosis negativo se evidencia que la distribución de los datos es más plana.

Con relación a la dimensión atención emocional, de la Tabla 9 se desprende que el valor más repetido fue 20.00. De igual manera, para esa variable el 50% de los datos se encuentran por encima de 22.00 y en promedio los estudiantes obtuvieron un valor de 22.81 (valor considerado como adecuado, pero cerca de bajo), desviándose de dicho valor en 6.91. Por otra parte, el coeficiente de asimetría positivo, refleja que los datos se distribuyen a la izquierda de su media y siendo el coeficiente curtosis negativo se evidencia que la distribución de los datos es más plana.

Al analizar la dimensión claridad emocional en la Tabla 9, se evidencia que el valor más repetido fue 16.00. De igual manera, para esa variable el 50% de los datos se encuentran por encima de 22.00 y en promedio los estudiantes obtuvieron un valor de 23.20 (valor considerado como adecuado, pero muy cerca de bajo), desviándose de dicho valor en 7.39. Por otra parte, el coeficiente de asimetría positivo, refleja que los datos se distribuyen a la izquierda de su media y siendo el coeficiente curtosis negativo se evidencia que la distribución de los datos es más plana.

Para la dimensión reparación emocional, se observa en la Tabla 9 que el valor más repetido fue 29.00. De igual manera, para esa variable el 50% de los datos se encuentran por encima de 27.00 y en promedio los estudiantes obtuvieron un valor de 26.83 (valor considerado como adecuado, pero muy cerca de bajo), desviándose de dicho valor en 7.75. Por otra parte, el coeficiente de asimetría negativo, refleja que los datos se distribuyen a la derecha de su media y siendo el coeficiente curtosis negativo se evidencia que la distribución de los datos es más plana.

En la Tabla 10, se presentan los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov – Smirnov (K-S) y Shapiro – Wilk, para ello se han propuesto las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_1$  = La variable sigue una distribución normal.

$H_0$  = La variable no sigue una distribución normal.

En este sentido, con un nivel de significancia de 5% (0.05), si se evidencia que el p-valor de la prueba es menor al grado de significancia se acepta la hipótesis nula de que la variable no se distribuye como una normal; en caso contrario, si  $p > 0.05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula (la variable se distribuye como una normal).

Tabla 10.

Resultado de la prueba de normalidad de las variables

<b>Prueba de normalidad</b>	<b>Violencia escolar</b>	<b>Inteligencia emocional</b>	<b>Atención emocional</b>	<b>Claridad emocional</b>	<b>Reparación emocional</b>
Kolmogorov - Smirnov	0.098	0.050	0.078	0.077	0.061
Sig. asintótica	0.000	0.070	0.000	0.000	0.009
Shapiro – Wilk	0.943	0.995	0.984	0.978	0.978
Sig. asintótica	0.000	0.403	0.002	0.000	0.000

Fuente: Elaboración propia (2019).

Con base a los resultados observados en la Tabla 10, se observa que a excepción de la variable inteligencia emocional, el p-valor es inferior al nivel de significancia fijado ( $p < 0.05$ ), por lo que sus datos no se distribuyen como una normal; así se aprecia que en el caso de la variable violencia escolar el p-valor fue 0.000, para la dimensión atención emocional fue de 0.000, para la dimensión claridad emocional fue de 0.000 y para la dimensión reparación emocional fue de 0.009. Esto se comprueba también con los resultados asociados a la prueba de Shapiro – Wilk.

Visto que la mayor parte de las variables no se distribuyen como una normal se procederá a evaluar la significancia del coeficiente de correlación de Spearman y Tau de Kendall. Los resultados de esta prueba se presentan en la Tabla 9, para lo cual se han establecido las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_1$  = El coeficiente de correlación de Spearman (Tau de Kendall) no es significativo ( $\rho \neq 0$ ).

$H_0$  = El coeficiente de correlación de Spearman (Tau de Kendall) no es significativo ( $\rho = 0$ ).

De esta manera, para aceptar la hipótesis nula basta con que el p-valor sea mayor al nivel de significancia fijado (5% o 0.05), así se cumple que  $\rho = 0$  o no hay relación entre las variables de estudio; en caso contrario, se rechaza dicha hipótesis ( $\rho \neq 0$ ).

Tabla 11.

Coeficiente de correlación de Spearman: Relación entre la inteligencia emocional, sus dimensiones y la violencia escolar

Variable	Violencia escolar		Inteligencia emocional		Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
	$\rho$	p	$\rho$	p	$\rho$	p	$\rho$	p	$\rho$	p
Violencia escolar	-	-	0.108	0.061	0.193	0.001	0.019	0.739	0.060	0.298
Inteligencia emocional	0.108	0.061	-	-	0.758	0.000	0.849	0.000	0.827	0.000
Atención emocional	0.019	0.739	0.758	0.000	-	-	0.481	0.000	0.402	0.000
Claridad emocional	0.019	0.739	0.849	0.000	0.481	0.000	-	-	0.581	0.000
Reparación emocional	0.060	0.298	0.827	0.000	0.402	0.000	0.581	0.000	-	-

Fuente: Elaboración propia (2019).

Tabla 12.

Coefficiente de correlación de Tau de Kendall: Relación entre la inteligencia emocional, sus dimensiones y la violencia escolar

Variable	Violencia escolar		Inteligencia emocional		Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p
	Violencia escolar	-	-	0.079	0.045	0.146	0.000	0.017	0.663	0.030
Inteligencia emocional	0.079	0.045	-	-	0.556	0.000	0.669	0.000	0.645	0.000
Atención emocional	0.146	0.000	0.556	0.000	-	-	0.342	0.000	0.289	0.000
Claridad emocional	0.017	0.663	0.669	0.000	0.342	0.000	-	-	0.422	0.000
Reparación emocional	0.030	0.447	0.645	0.000	0.289	0.000	0.422	0.000	-	-

Fuente: Elaboración propia (2019).

De conformidad con lo observado en las Tabla 11 y Tabla 12, se puede indicar lo siguiente:

- En cuanto a la relación entre la violencia escolar y la inteligencia emocional, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman 0.108 no es significativo visto que el p-valor de 0.061 es superior al nivel de significancia de 0.05; sin embargo, el coeficiente de correlación Tau de Kendall de 0.079 si es significativo ( $p = 0.045 < 0.05$ ). De esta manera, visto que este coeficiente resulta de mayor preferencia en investigaciones científicas visto que tiende más rápido a la distribución normal que el de Spearman (Badii, Guillén, Lugo y Garnica, 2014), se puede afirmar que entre ambas variables existe una correlación significativa positiva baja. Esto permite aceptar la hipótesis general de la investigación expresada por “La violencia escolar se relaciona directamente con la inteligencia emocional de los alumnos con una institución educativa Estatal en la región Callao”.

- En cuanto a la relación entre la violencia escolar y la atención emocional, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman de 0.193 es significativo visto que el p-valor de 0.001 es inferior al nivel de significancia de 0.05 (esto también ocurre con el coeficiente Tau de Kendall de 0.146); de esta manera, entre ambas variables existe una correlación significativa positiva baja. De esta manera, se acepta la tercera hipótesis específica concerniente a “Existe una relación entre la atención emocional y la violencia escolar”.
- En cuanto a la relación entre la violencia escolar y la claridad emocional, se observa que el coeficiente de correlación de 0.019 no es significativo visto que el p-valor de 0.739 es superior al nivel de significancia de 0.05 (esto también ocurre con el coeficiente Tau de Kendall de 0.017); de esta manera, no existe una relación entre estas variables. Por lo tanto, se rechaza la cuarta hipótesis específica concerniente a “Existe una relación entre la claridad emocional y la violencia escolar”.
- En cuanto a la relación entre la violencia escolar y la reparación emocional, se observa que el coeficiente de correlación de 0.060 no es significativo visto que el p-valor de 0.298 es superior al nivel de significancia de 0.05 (esto también ocurre con el coeficiente Tau de Kendall de 0.030); de esta manera, no existe una relación entre estas variables. Así, es posible rechazar la quinta hipótesis específica concerniente a “Existe una relación entre la reparación emocional y la violencia escolar”.

Siendo posible, identificar la significancia de dos correlaciones, en la Tabla 13 se presentan los  $R^2$  que se obtienen entre dichas variables como la violencia escolar y la inteligencia emocional; así como entre la violencia escolar y la atención emocional.

Tabla 13.

Valor de  $R^2$  en las relaciones determinadas

<b>Variable</b>	<b>Inteligencia emocional</b>	<b>Atención emocional</b>
Violencia escolar	0.012	0.037

Fuente: Elaboración propia (2019).

Conforme a los resultados de la Tabla 10, se puede afirmar que la variable inteligencia emocional explica individualmente el 1.20% ( $R^2 = 0.012$ ) de las variaciones de la variable

violencia escolar, mientras que la atención emocional explica individualmente el 3.80% ( $R^2 = 0.037$ ) de las variaciones de la variable violencia escolar. Tal como lo establece Hernández et al. (2014), este coeficiente conocido como coeficiente de determinación permite determinar la predicción en términos porcentuales de la variable dependiente ante cambios en la variable independiente. Por lo tanto, la variable que mejor explica el comportamiento de la violencia escolar es la atención emocional, con un nivel de poder del estudio del 95% .

#### IV. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación comprueban que la mayor proporción de los estudiantes encuestados tienen una inteligencia emocional adecuada (56.7% de la muestra), lo cual coincide con los hallazgos de Mollá, Prado y Martínez (2015), cuya investigación demuestra que todas las dimensiones de la inteligencia emocional presentan un nivel adecuado.

En cuanto al nivel de violencia escolar, se observa que para las distintas categorías se ubican de manera predominante entre los niveles bajo (violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, violencia a través de las TIC, interrupción en el aula y violencia del profesorado hacia el alumnado) y medio (violencia verbal del alumnado hacia el alumnado). Estos resultados respaldan los aportes teóricos de Hidalgo (2013), quien resalta que los distintos tipos de violencia están presentes en la sociedad actual, pero se contraponen a los hallazgos de Carbajal et al. (2016), en cuyo estudio en el alumnado del nivel secundario de tres instituciones educativas de San Juan de Lurigancho obtuvieron un nivel de violencia medio para la muestra. Sin embargo, se contraponen a lo hallado por Gutiérrez (2019), quien, en su estudio, concluyó que la violencia del profesorado hacia el alumnado fue la de mayor prevalencia con una media de 23.06.

En un contexto general, el hecho de que las distintas formas de violencia escolar están presentes en los estudiantes que componen la muestra del presente estudio, respaldan los enunciados de Furlong y Morrison (2000), relacionados con que la conceptualización de la violencia escolar proviene de una construcción multifacética que engloba desde las agresiones hasta actos criminales en la escuela. Al relacionar esto con lo descrito por Lokmic, Opic y Bilic (2013), es evidente que en el colegio donde se decidió realizar el estudio se ha desarrollado un ambiente caracterizado por el estrés, el cual puede ser generado por el entorno que lo rodea, desencadenando comportamientos violentos.

En relación al estrés, Estévez, Carrillo y Gómez (2018) demuestran que el manejo de esta dimensión de la inteligencia emocional manifiesta una relación negativa con la inteligencia emocional; así aquellos estudiantes que presentaban conductas agresivas demostraban que se encontraban en situaciones de estrés continuo.

Por otra parte, en este estudio se determinó una relación positiva baja (débil) entre la violencia escolar y la inteligencia emocional con  $Tau = 0.079$ , es decir, altos niveles de violencia están asociados con altos niveles de inteligencia emocional en un grado de

asociación muy bajo, lo cual no permite avalar el aporte de Fernández-Berrocal y Ruiz, citado por García (2012), en cuanto a que si un individuo logra controlar sus emociones podrá relacionarse con otras personas de forma más asertiva. De hecho, las evidencias empíricas encontradas en trabajos previos comprueban estas hipótesis, como lo obtenido por Medel de Albuquerque (2017) y por Castillo y Greco (2014), cuyas investigaciones demostraron que el manejo emocional está asociado al acoso escolar o a los índices de violencia, respectivamente.

Asimismo, Díaz, Rubio y Carbonell (2019) demostraron una relación negativa entre la inteligencia emocional y la conciencia de agresiones, lo cual puede ser utilizado para mejorar el clima dentro del salón de clases. Esto también lo destacan Garaigordobil y Oñederra (2010), quienes consideran que si se logra que los niños presenten un pensamiento constructivo general o inteligencia emocional se evidenciará una reducción en los índices de bullying y de agresión.

Otra de estas evidencias la constituye el estudio de Rojas (2018), donde se demostró una correlación significativa negativa entre la inteligencia emocional y agresividad ( $\rho = -0.412$ ), por lo que altos niveles de inteligencia emocional llevan emparejados bajos niveles de agresividad como expresión de la violencia. Asimismo, la investigación de Ayala (2017) comprueban este hecho, obteniéndose una relación muy débil entre la inteligencia emocional y los niveles de agresividad ( $\rho = -0.073$ ). Esta asociación se hace más notoria por la relación positiva entre la atención emocional (dimensión de la inteligencia emocional) con la violencia escolar, con un coeficiente de correlación de 0.216; esto refleja que mientras los estudiantes son más hábiles en identificar sus propias emociones suelen presentar mayores niveles de violencia.

Otros estudios que reflejan una relación negativa entre la violencia escolar (bajo sus distintas formas) y la inteligencia emocional fueron los desarrollados por Pérez, Molero, Barragán y Gázquez (2019) quienes demostraron que todos los factores de la inteligencia emocional (inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés y estado anímico) se correlacionan negativamente con los tipos de violencia de estudiantes de secundaria con edades entre 13 y 18 años. Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea, Larcan y Petrides (2014) encontraron también correlaciones negativas entre los problemas de comportamiento de los adolescentes y los componentes de la inteligencia emocional (bienestar propio y autocontrol), pero también con la inteligencia emocional de manera global.

Debe señalarse, que los resultados de este estudio tampoco se corresponden con la evidencia presentada por Castillo, Salguero, Fernández y Balluerka (2013), quienes

demonstraron que un programa basado en la inteligencia emocional reduce los niveles de agresión física, de hostilidad, de agresión verbal y de enfado en 590 adolescentes con edades entre 11 y 17 años. Estos resultados presentados por estos autores están en sintonía con los postulados teóricos expresados por Brackett, Rivers y Salovey (2011) y por Castillo y Greco (2014), los cuales concuerdan que niveles adecuados de inteligencia emocional se corresponden con la disminución de conductas disruptivas en el salón de clase o de actitudes violentas entre estudiantes.

Esto es respaldado por los resultados de Gutiérrez (2019), donde se refleja una correlación negativa entre la inteligencia emocional y distintos componentes de la violencia escolar con las dimensiones de la inteligencia emocional. Por ejemplo, entre la violencia física indirecta por parte del alumno con la atención emocional; así como, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado con la atención emocional y con la regulación emocional. No obstante, el mismo Gutiérrez (2019) comprobó que algunas correlaciones entre estas dimensiones de las variables de estudio fueron positivas, lo cual fue obtenido en la presente investigación.

Al respecto, debe indicarse que tal como señalan Chirinos (2017) e Hidalgo (2013), la violencia está asociada a innumerables situaciones y suele presentarse de distintas formas; por lo tanto, deben existir otros factores dentro de la cotidianidad de estos estudiantes que permitieron establecer una relación positiva entre la inteligencia emocional y la violencia escolar. Es oportuno indicar que, al observar separadamente, los niveles de inteligencia emocional y de violencia escolar, se comprueba que la presencia de una adecuada inteligencia emocional está asociada a niveles bajo de casi todas las categorías de violencia escolar, salvo la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, por lo que sobre esta modalidad de violencia deben estar presentándose otros elementos que podrían formar parte de próximas investigaciones.

En este contexto, de la presente investigación se desprende que el uso de un vocabulario ofensivo mediante palabras crueles, con tono agresivo que implica la degradación o intimidación al resto, resulta frecuente dentro de los estudiantes encuestados, siendo una manifestación que pudiese explicar la relación entre la inteligencia emocional y la violencia en el ámbito escolar. Esto lo respalda parcialmente el trabajo de Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012), donde se demuestra que el uso de las TIC para expresar palabras y contenido ofensivo es de alta incidencia, pero sin embargo ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) puede considerarse como variable predictor de

la duración del acoso. Ante ello, en el presente estudio si se comprobó que la atención emocional puede considerarse como una predictor de la violencia escolar con un  $R^2 = 0.037$ .

En cuanto a la relación entre la claridad emocional y la violencia escolar, se comprobó que la misma es positiva pero no es significativa; lo cual también se comprobó entre la reparación emocional y la violencia escolar. Estos resultados se contraponen a los hallazgos de Garaigordobil y Peña (2015) quienes demostraron que si los niveles de estas dos dimensiones de la inteligencia emocional son mayores entonces la agresividad en el salón de clases se reduce. De igual manera, Lomas, Stough, Hansen y Downey (2011) en su estudio determinaron una relación negativa entre la claridad o comprensión emocional y las conductas intimidatorias y el bullying: así como estas expresiones de violencia escolar con la reparación emocional.

Es importante destacar que Gutiérrez (2019) también consiguió relaciones positivas entre la claridad emocional y la reparación emocional con distintas expresiones de la violencia escolar; sin embargo, la diferencia con el presente estudio obedece a que no fueron significativas como lo obtuvo el autor.

Por otra parte, en la presente investigación se determinó que todas las relaciones obtenidas son muy bajas o débiles, lo cual es respaldado por la evidencia empírica reflejada por Ayala (2017); la diferencia radica en que este autor determinó una relación negativa entre la inteligencia emocional y la violencia escolar y en el estudio desarrollado actualmente, la relación entre ambas variables es positiva.

Finalmente, el estudio realizado presentó como principal limitación que no se procedió a elegir a los elementos de la muestra de manera aleatoria, lo cual incide en que los resultados no son generalizables visto que la muestra no guarda una absoluta representatividad con respecto a la población.

## V. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la presente investigación es posible concluir lo siguiente:

1. La relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar es positiva y baja con 5% de nivel de significancia, con una  $Tau = 0.079$  y un p-valor de 0.045 así ante niveles más altos de inteligencia emocional se comprueban niveles más altos de violencia escolar.
2. El nivel de inteligencia emocional dentro de los estudiantes que componen la muestra es adecuado, con una representatividad del 56.7% de la muestra. Por otra parte, los estudiantes que manifestaron un nivel de inteligencia emocional bajo representan el 34.0%.
3. La violencia escolar predominante es la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, siendo la única con nivel medio en la muestra (41.3% manifestaron este tipo de violencia escolar). Así, el resto de categorías de violencia presentan niveles bajos.
4. La relación entre la atención emocional y la violencia escolar es positiva y baja con 5% de nivel de significancia, con una  $\rho = 0.193$  y un p-valor de 0.001; así ante niveles más altos de atención emocional se comprueban niveles más altos de violencia escolar. Esto también es respaldado por la prueba de significancia del coeficiente de correlación de Tau de Kendall.
5. No existe relación entre la claridad emocional y la violencia escolar, comprobándose con un nivel de significancia del 5% que el coeficiente de correlación de 0.019 no es significativo (p-valor = 0.739). Esto también es respaldado por la prueba de significancia del coeficiente de correlación de Tau de Kendall.
6. No existe relación entre la reparación emocional y la violencia escolar, comprobándose con un nivel de significancia del 5% que el coeficiente de correlación de 0.060 no es significativo (p-valor = 0.298). Esto también es respaldado por la prueba de significancia del coeficiente de correlación de Tau de Kendall.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Con base a las conclusiones obtenidas del presente estudio, se recomienda lo siguiente:

- Sugerir a la institución educativa un programa de intervención que abarque temas como empatía, convivencia escolar saludable, tipos de comunicación, tolerancia, entre otros, con el fin de reducir los niveles de violencia verbal entre los alumnos, lo cual contribuirá en el desarrollo de un clima más adecuado dentro de la institución.
- Desarrollar estudios relativos a la relación entre la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y la inteligencia emocional, que permitan evaluar si este es un factor que explica la correlación positiva obtenida entre la violencia escolar y la inteligencia emocional.
- Realizar una profunda sensibilización sobre la inteligencia emocional, con el fin de fortalecer esta área, acompañado de un seguimiento constante de su comportamiento.

## REFERENCIAS

- Ayala Abono, M. M. (2017). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de tres Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017. (Tesis)*. Lima - Perú: Universidad César Vallejo.
- Badii, M., Guillén, O., Lugo, O., & Aguilar, J. (2014). Correlación No-Paramétrica y su Aplicación en la Investigaciones Científica. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), 31-40. Obtenido de <http://www.spentamexico.org/v9-n2/A5.9%282%2931-40.pdf>
- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Brown, R., Osterman, L., & Barnes, C. (2009). School violence and the culture of honor. *Psychological Science*, 20(11), 1400-1405. Obtenido de <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/24950/10.1111.j.1467-9280.2009.02456.x.pdf?sequence=1>
- Bueno Bueno, A. (19 de 10 de 2018). *El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia*. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5913/1/ALT\\_05\\_06.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5913/1/ALT_05_06.pdf)
- Cañamero Tuanama, N. I. (2017). *Programa de tutoría en la violencia escolar de los estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Coronel José Balta, San Martín de Porres, 2015. (Tesis de Maestría)*. Universidad César Vallejo.
- Carbajal Ramírez, J., Contreras Figueroa, L., & Herrera Esquivas, J. (2016). *Violencia escolar en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa estatal en el distrito de San Juan de Lurigancho-2015. (Tesis)*. Lima - Perú: Universidad Peruana Gayetano Heredia.
- Carrasco, D. S. (2017). *Metodología de la investigación científica*. Lima - Perú: San Marcos.
- Carrión López, S. A. (2005). *Inteligencia Emocional con PNL*. Santiago de Chile: EDAF.
- Castillo, K., & Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología: Universidad de Chile*, 23(2), 116-132. doi:10.5354/0719-0581.2014.36152
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001

- Chang, M. (2017). Relación entre inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana. *Tesis de grado*. Lima, Perú.
- Chirinos Cazorla, P. L. (2017). *Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana. (Tesis de Maestría)*. Universidad Peruana Gayetano Heredia.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (2008). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones*. Bogotá - Colombia: Norma.
- Declaración de Helsinki de la AMM. (07 de 12 de 2018). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Obtenido de <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Deng, L., & Chan, W. (2017). Testing the Difference Between Reliability Coefficients Alpha and Omega. *Educational and Psychological Measurement, 77*(2), 185-203. doi:<https://dx.doi.org/10.1177%2F0013164416658325>
- Díaz, A., Rubio, F., & Carbonell, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación, 14*(2), 124-135. doi:10.23923/rpye2019.02.177
- Dobarro, A., Álvarez-García, D., & Núñez, J. (2014). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5*(1), 487-492. doi:10.17060/ijodaep. 2014.n1. v5.710
- Elipe, A., Ortega, R., Hunter, S., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual, 20*(1), 169-181. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/235651986\\_Inteligencia\\_emociona\\_percibida\\_e\\_implicacion\\_en\\_diversos\\_tipos\\_de\\_acoso\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/235651986_Inteligencia_emociona_percibida_e_implicacion_en_diversos_tipos_de_acoso_escolar)
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anal. Psicol. vol.33, (2)*, 1-10.
- Estévez, C., Carrillo, A., & Gómez, M. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 227-238. Obtenido de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1200>

- Fernández Barroca, P., & Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Revista Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260. Obtenido de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF16Investigaciones\\_empiricas.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF16Investigaciones_empiricas.pdf)
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Obtenido de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf)
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in school violence: Definitions and facts. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(2), 71-82. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.2976&rep=rep1&type=pdf>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6(743), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2015.00743
- Garay Zorrilla, Y. E. (2016). *Agresividad e inteligencia emocional en estudiantes de quinto grado de primaria en instituciones educativas públicas del distrito de Ate. Lima, 2016. (Tesis)*. Lima - Perú: Universidad César Vallejo.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación. Universidad de Costa Rica.*, 1-24.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional en la empresa*. Madrid - España: Vergara.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. Bogotá: Javier Vergara Editor.
- Gugliandolo, M., Costa, S., Cuzzocrea, F., Larcan, R., & Petrides, K. (2014). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and individual differences*, 74, 16-21. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.032
- Gutiérrez, N. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. *Interacciones: Revista de avances en psicología*, 5(2). doi:10.24016/2019.v5n2.150
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Batista Pilar, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Hernández Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L., & Fernández, M. D. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*. vol.30 (1), 1-10.
- Hidalgo Moya., D. D. (2013). *Tipos de violencia escolar en alumnas y alumnos de séptimo años básico según género. (Tesis)*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (23 de octubre de 2017). Obtenido de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-355-de-la-poblacion-peruana-de-15-y-mas-anos-de-edad-padece-de-sobrepeso-9161>
- Isaza Zapata, G. M., & Calle Piedrahíta, J. S. (2016). An approach to understanding Emotional Intelligence profiles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. vol.14 (1), 1-10.
- León Moreno, C., Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G.-O., & Moreno-Ruiz, D. (2019). Victimization and school violence. The role of the motivation of revenge, avoidance, and benevolence in adolescents. *j. psicoe.*, 1- 10.
- Lokmic, M., Opic, S., & Bilic, V. (2013). Violence against teachers - rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(2), 1-10. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4909332.pdf>
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. (2011). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, xxx, 1-5. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.03.002
- Medel de Albuquerque, M. (2017). *Inteligencia emocional y acoso escolar en ESO. (Tesis Doctoral)*. Huelva - España: Universidad de Huelva.
- Mikolajczak, M. (2014). The impact of emotional intelligence on physical health. *Personality and Individual Differences*. doi: 10.1016/j.paid.2013.07.404
- Ministerio de Educación. (2017). *Violencia escolar*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42630>
- Ministerio de Educación. (2019). *SiseVe. Contra la violencia escolar*. Obtenido de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (11 de 11 de 2018). *Informe Estadístico del Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables*. Obtenido de <https://www.google.com.pe/search?q=indices+de+violencia+psicologica+en+peru&oq=indices+de+violencia+psicologica>
- Mollá, L., Prado, V., & Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de vida y salud*, 8(2), 131-149. Obtenido de <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>

- Muñoz, H., Azabache, K., & Quiroz, M. (2018). Validez y fiabilidad del Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO en adolescentes peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 142-154. doi:<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.165>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *UNESCO: El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños*. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2017/01/1371791>
- Organización de Naciones Unidas. (3 de 12 de 2014). *Violencia contra la mujer*. Obtenido de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Palomino Orizano, J. A., Peña Corahua, J. D., Zevallos Ypanaqué, G., & Orizano Quedo, L. A. (2015). Metodología de la investigación. Guía para la elaborar un proyecto en salud y educación. Lima- Perú: San Marcos.
- Pérez, M., Molero, M., Barragán, A., & Gázquez, J. (2019). Family functioning, emotional intelligence and values: Analysis of the relationship with aggressive behaviour in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(478), 1-14. doi:10.3390/ijerph16030478
- Pinos, V., Pinos, G., Jerves, M., & Enzlin, P. (2016). Attitudes of adolescents toward violence and their related factors. *Maskana Vol. 7, (2) 1–15.*, MASKANA, Vol. 7, No. 2, 1–15, 2016.
- Rojas Seminario, J. M. (2018). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao, 2018. (Tesis)*. Universidad César Vallejo.
- Stelko Pereira, A. C., & De Albuquerque William, L. C. (2016). Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). *Pensamiento Psicológico, Vol 14, (1)*, 63-76.
- Velázquez, A., & Rey, N. (2013). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

### CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar

#### Datos generales:

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre conductas en el aula de clases. Lea atentamente cada frase y

indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

#### Escala de valor

ÍTEMS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5
2. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	1	2	3	4	5
3. El alumnado pone mote (sobrenombre o apodos) molestos a sus compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
4. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
5. El alumnado habla con malos modales al profesorado.	1	2	3	4	5
6. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula.	1	2	3	4	5
7. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.	1	2	3	4	5
8. El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.	1	2	3	4	5
9. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.	1	2	3	4	5
10. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.	1	2	3	4	5
11. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.	1	2	3	4	5
12. Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarles a algo.	1	2	3	4	5
13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	1	2	3	4	5
14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
15. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.	1	2	3	4	5
16. Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle deliberadamente.	1	2	3	4	5
17. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.	1	2	3	4	5
18. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.	1	2	3	4	5
19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.	1	2	3	4	5

20. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.	1	2	3	4	5
21. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	1	2	3	4	5
22. Ciertos estudiantes publican en Tuenti, Facebook... ofensas, insultos o amenazas al profesorado.	1	2	3	4	5
23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Tuenti, Facebook.	1	2	3	4	5
24. Los estudiantes publican en internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras.	1	2	3	4	5
25. Hay estudiantes que publican en Tuenti, Facebook, comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.	1	2	3	4	5
26. Los estudiantes publican en internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.	1	2	3	4	5
28. Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarles o chantajearles.	1	2	3	4	5
29. Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.	1	2	3	4	5
30. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.	1	2	3	4	5
31. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse	1	2	3	4	5
32. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.	1	2	3	4	5
33. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.	1	2	3	4	5
34. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.	1	2	3	4	5
35. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.	1	2	3	4	5
36. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.	1	2	3	4	5
37. El profesorado castiga injustamente.	1	2	3	4	5
38. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.	1	2	3	4	5
39. El profesorado ridiculiza al alumnado.	1	2	3	4	5
40. El profesorado no escucha a su alumnado.	1	2	3	4	5
41. Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.	1	2	3	4	5
42. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.	1	2	3	4	5
43. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.	1	2	3	4	5
44. El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.	1	2	3	4	5

TMMS-24.

**INSTRUCCIONES:**

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y

indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

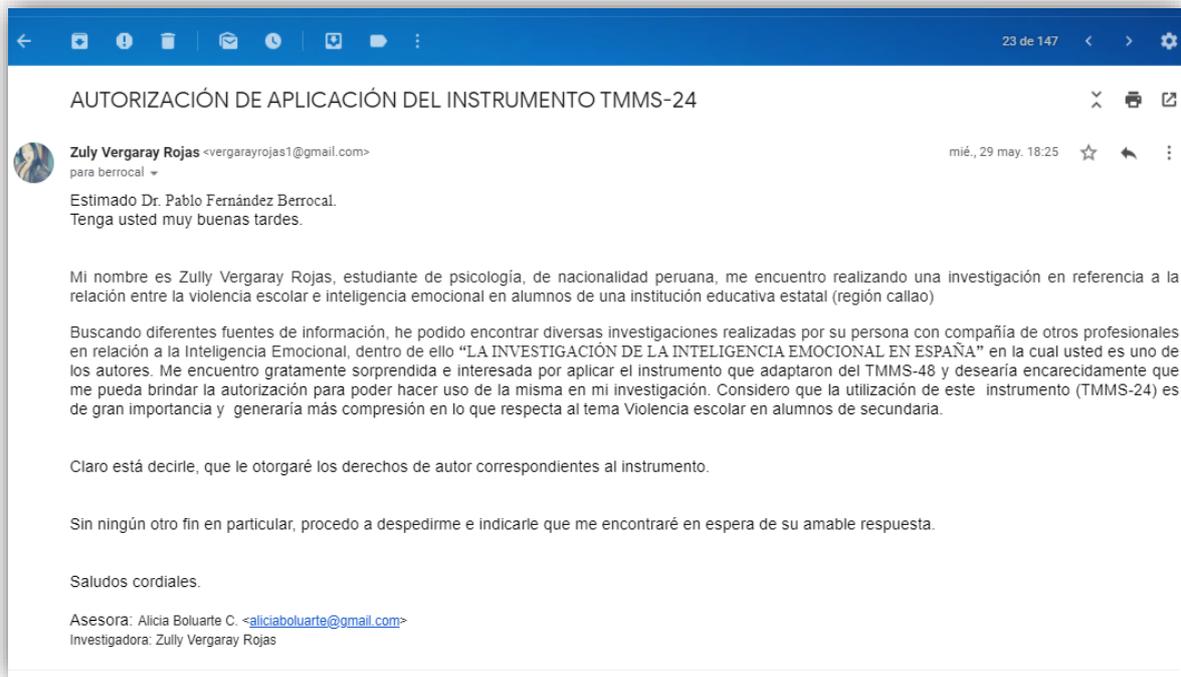
**Escala de valor**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

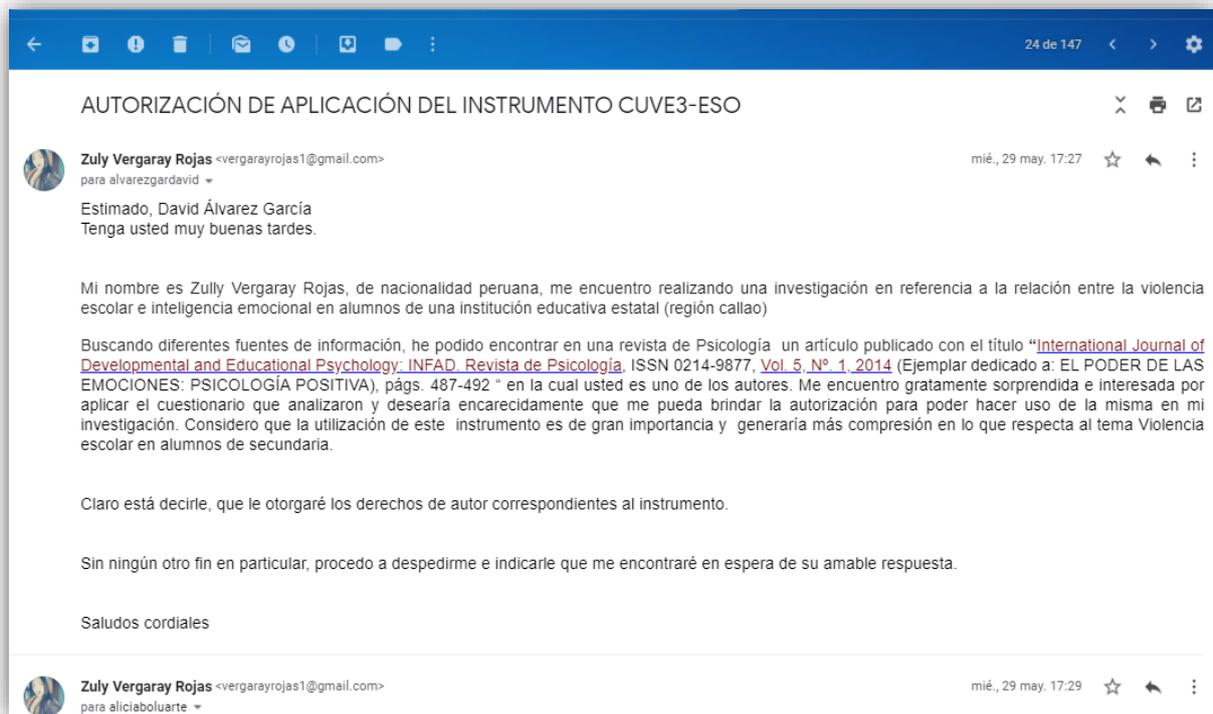
<b>N°</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>Valoración</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.</b>	Presto mucha atención a los sentimientos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.</b>	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4.</b>	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5.</b>	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>6.</b>	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>7.</b>	A menudo pienso en mis sentimientos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>8.</b>	Presto mucha atención a cómo me siento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>9.</b>	Tengo claros mis sentimientos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>10.</b>	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>11.</b>	Casi siempre sé cómo me siento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>12.</b>	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>13.</b>	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>14.</b>	Siempre puedo decir cómo me siento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>15.</b>	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>16.</b>	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>17.</b>	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>18.</b>	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>19.</b>	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>20.</b>	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>21.</b>	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>22.</b>	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>23.</b>	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>24.</b>	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## ANEXO 2: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO TMMS-24



## SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO CUVE3-ESO



### ANEXO 3: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	MÉTODO
<p><b>Problema general</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre la violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao?</p>	<p><b>General</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución Educativa Estatal en la región Callao</p>	<p><b>General</b></p> <p>“La violencia escolar se relaciona directamente con la inteligencia emocional de los alumnos con una institución educativa Estatal en la región Callao”.</p>	<p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo.  <b>Diseño:</b> No experimental.  Transeccionales correlacionales</p> <p><b>Variables</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Violencia escolar</li> <li>Inteligencia emocional.</li> </ol> <p><b>Test:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Secundaria CUVE3-ESO.</li> <li>Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey y Mayer</li> </ol> <p><b>Población:</b> 473  <b>Muestra:</b> 300  Coeficiencia Rho de Spearman para el análisis de correlación.</p>
<p><b>Problemas específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao?</li> <li>¿Cuál es la violencia escolar predominante en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao?</li> <li>¿Cuál es la relación entre la atención emocional y la violencia escolar?</li> <li>¿Cuál es la relación entre la claridad emocional y la violencia escolar?</li> <li>¿Cuál es la relación entre la reparación emocional y la violencia escolar?</li> </ul>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Describir el nivel de inteligencia emocional en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao.</li> <li>Describir la violencia escolar predominante en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao</li> <li>Identificar la relación entre la atención emocional y la violencia escolar.</li> <li>Determinar la relación entre la claridad emocional y la violencia escolar.</li> <li>Determinar la relación entre la reparación emocional y la violencia escolar.</li> </ul>	<p><b>Específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“El nivel de inteligencia emocional en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao es alto”.</li> <li>“La violencia escolar predominante en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao es la relación alumno - alumno”</li> <li>“Existe una relación entre la atención emocional y la violencia escolar”.</li> <li>“Existe una relación entre la claridad emocional y la violencia escolar”.</li> <li>“Existe una relación entre la reparación emocional y la violencia escolar”</li> </ul>	

**Fuente:** Elaboración propia (2019)

## ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento tiene la intención de informarle que, la institución educativa que usted dirige ha sido invitada a participar en la investigación sobre: "Violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una Institución Educativa Estatal en la región Callao", la cual será realizada por una estudiante del XI ciclo de la carrera de psicología de la Universidad César Vallejo. En la cual, se busca investigar la relación entre Violencia Escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao.

La institución educativa que usted dirige integrará la muestra requerida en dicha investigación. Si acepta autorizar la participación, se les solicitará a los alumnos que responda algunos cuestionarios sobre inteligencia emocional y violencia escolar para educación secundaria, estos son considerados como factores que repercuten en las instituciones escolares, se espera que los alumnos respondan de forma verídica y clara para conseguir los mejores resultados. El cuestionario contiene preguntas generales referidas a las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional; asimismo, resalta aspectos referidos a los tipos de violencia en el contexto educativo.

Es pertinente mencionar que, la investigación no conlleva ninguna responsabilidad aparte de las mencionadas en este documento, ni implicancias legales o que comprometan su integridad física o mental. La participación de este estudio, es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas de los alumnos a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas; además, la investigadora será la única persona que manipularán los resultados de los cuestionarios.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna manera y sin explicar los motivos. Si alguna de las preguntas durante este proceso le parece incómoda, los alumnos tienen el derecho de hacérselo saber al investigador. Por último, al finalizar la investigación, los resultados serán publicados. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese en cualquier momento con la investigadora Zully Vergaray Rojas al número 949207054.

Acepto autorizar la participación de forma voluntaria en esta investigación, conducida por una estudiante del XI ciclo de la carrera de psicología de la Universidad

César Vallejo. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es determinar la relación entre violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución educativa Estatal en la región Callao. Me han indicado también que los alumnos tendrán que, responder preguntas de algunos cuestionarios, los cuales tomarán un aproximado de 20 minutos, para cada uno.

Reconozco que la información que los alumnos provean en el curso de esta investigación, es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona y sin explicar el motivo. De tener preguntas sobre la participación de la institución educativa en este estudio, puedo contactar en cualquier momento con *la investigadora de psicología Zully Phadely Vergaray Rojas identificada con el número de DNI 71204706 al número de teléfono 949207054.*

Su firma en este documento significa que, ha decidido participar después de haber leído y entendido la información presentada en esta hoja de consentimiento, con esto no hay renuncia suya a los derechos como ciudadanos, su firma indica también que ha recibido la copia del presente documento.

Ronald Tapia Romero  
Nombre del director del plantel

DNI: 31423517



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
REGIONAL CALLAO  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Firma del Director del plantel

ZULLY PHADELY VERGARAY ROJAS

Nombre del investigador

DNI: 71204706



Firma del investigador

## ANEXO 5: CARTA PARA EJECUTAR EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

*"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"*

Callao, 17 de mayo del 2019.

**CARTA N° 0215- 2019 -UCV-DA/FC-CC**

Señor:  
**Lic. RONALD TAPIA ROMERO**  
Director  
**LE HERMANOS. RAFAEL EMILIO GOMEZ PAQUIYAURI – OQUENDO-  
CALLAO.**  
Presente. -

*De mi mayor consideración:*

*Es grato dirigirme a Ud. en mi calidad de Directora Académica de la Universidad Cesar Vallejo (Campus Callao), para saludarlo muy cordialmente y solicitar su autorización para que nuestra estudiante del undécimo ciclo de la E.P. de Psicología, pueda realizar su trabajo de Investigación en su digna empresa.*

*La estudiante en solicitud es:*

- *Vergaray Rojas, Zully Phadely*

*Cabe mencionar que la visita a su empresa tiene por finalidad cumplir con una actividad de carácter académico, asignada en la Experiencia Curricular de Desarrollo del Proyecto de Investigación y a la vez mejorar la competencia profesional de nuestras futuras Psicólogas*

*Esperando contar con su apoyo hago propicia la ocasión para expresar mi consideración y estima personal.*

Atentamente,

  
**DRA. ANTONIETA DEL PILAR JIMÉNEZ BERRU**  
Directora Académica  
Filial Lima – Campus Callao

Somos la universidad de los que quieren salir adelante.

  
[ucv.edu.pe](http://ucv.edu.pe)

**MESA DE PARTE**  
OQUENDO - CALLAO  
19 MAYO 2019  
**RECIBIDO**  
N° Exp. [ ]  
D.F. Nº 198 540 11 000 8 1340 100000