

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

ACOSO ESCOLAR E INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN
EMOCIONAL

Presentada por: María José Peña Casares

Dirigida por: Eva María Aguaded Ramírez

Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación

Línea de Investigación: Diagnóstico, Evaluación e Intervención Psicoeducativa

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María José Peña Casares
ISBN: 978-84-1306-577-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/63361>

El doctorando / The doctoral candidate María José Peña Casares y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: Eva M. Aguaded Ramírez

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / *Place and date:*

20 de mayo de 2020 en Granada, España

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s;*
candidate;

**AGUADED
RAMIREZ EVA
MARIA -
29487831Z**

Firmado digitalmente por AGUADED
RAMIREZ EVA MARIA - 29487831Z
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES,
serialNumber=IDCES-29487831Z,
givenName=EVA MARIA, sn=AGUADED
RAMIREZ, cn=AGUADED RAMIREZ EVA
MARIA - 29487831Z
Fecha: 2020.06.15 09:47:36 +02'00'

Firma / *Signed*

Doctorando / *Doctoral*

**PEÑA
CASARES
MARIA JOSE
- 75562463B**

Firmado
digitalmente por
PEÑA CASARES
MARIA JOSE -
75562463B
Fecha: 2020.06.14
19:42:04 +02'00'

Firma / *Signed*

*A mis abuelos Serafín y Virtudes,
A mi madre y a Claudia con todo mi amor*

Agradecimientos

El presente trabajo representa la culminación de una etapa de mi vida que llega a su fin colmado de anhelos respecto a mi vocación, que es la educación. Asimismo, sería el principio de otra senda que marca el comienzo con más retos y más aportaciones a este mundo educativo, del cual me queda mucho por conocer y aprender.

Dicho camino, el cual ha estado lleno de alegrías y tristezas, de esfuerzos y de mucha perseverancia, para alcanzar lo que, hoy, podemos llamar una Tesis Doctoral, no lo he recorrido sola. Por eso quiero dar las gracias a las personas que me brindaron su apoyo incondicional y formaron parte de este arduo camino.

En primer lugar, Eva, muchas gracias por ser como eres, y por estar siempre a la disposición de todo aquel que requiere tu ayuda y tu consejo. Gracias por enseñarme y corregirme y por esa vocación de servicio, dando siempre ejemplo de lo que es un verdadero educador. Gracias por tu humildad, y por enseñarme que siempre hay tiempo para cambiar el mundo. Gracias por creer en mí y en este proyecto.

Mamá, gracias por hacer de mí la persona que soy hoy en día. Gracias por entenderme y comprenderme, gracias por escucharme y apoyarme, y por ser un fiel reflejo de valor, de superación y de lucha constante. Tú me transmitiste el amor por la enseñanza y la valentía para ser fiel a mí misma y a mis convicciones. Papá, a ti te doy las gracias por lo que soy y por acompañarme.

A Miriam y Juan Francisco, por ser un ejemplo de lucha diaria y optimismo frente a la adversidad y por ayudarme siempre que lo he necesitado. A Claudia, la luz de mis ojos, gracias por existir y por llenar mi vida.

A mis amigas, gracias por escucharme, por motivarme a seguir, por apoyarme en horas inciertas y no dejar de regalarme su amistad cuando más lo necesité.

Gracias a todo el alumnado y profesorado, que participaron en esta investigación y que confiaron en este trabajo.

Gracias a todos aquellos, que forman parte de mí, que me han aportado, de una manera u otra, al logro de este proyecto, que entendieron mis ausencias y tuvieron fe y esperanza en mí. Cada uno de vosotros hizo posible este logro.

A todos, gracias.

María José.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
INTRODUCCIÓN	8
PARTE I: MARCO TEÓRICO	11
Introducción	12
CAPÍTULO I: EL ACOSO ESCOLAR	13
Introducción	13
1. Términos relacionados con el acoso	14
2. Origen del Acoso Escolar	16
3. Definición de Acoso Escolar	22
4. Tipos de acoso escolar	24
5. Implicados en el Acoso Escolar	28
Acosador	29
Acosado	30
Observador	31
Profesorado	31
Familias	33
Lugares, donde tiene lugar el Acoso Escolar	34
6. Consecuencias del Acoso Escolar	35
6.1 Para el acosado	35
Para el acosador	36
Para los observadores	37
7. Detección del Acoso Escolar y factores de riesgo	38
8. Prevención del Acoso Escolar	43
Programas Anti- Acoso	43
Marco legal	45
Responsabilidad legal sobre el Acoso Escolar	54
Formación del profesorado	60
CAPITULO II: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA EMOCIONAL	63
Introducción	63
1. Concepto y modelos de Inteligencia	64
2. Las Inteligencias Múltiples	67
Inteligencia Verbal	68
Inteligencia Lógico Matemática	69
Inteligencia Musical	69
Inteligencia Corporal- Kinestésica	69
Inteligencia Viso Espacial	70
Inteligencia Intrapersonal	70
Inteligencia Interpersonal	71
Inteligencia Naturista	72
Inteligencia espiritual-existencial	72
3. Inteligencia Emocional	76
Definición de IE	76
Antecedentes de la IE	78

Modelos de IE.....	81
Modelo de Salovey y Mayer (1990).....	81
Modelo de Mayer y Salovey (1997).....	83
Modelo de Goleman.....	84
Modelo de Bar-On.....	85
Modelo de Petrides y Furnham.....	86
Modelo de Zeidner et al. 2003.....	87
Modelo de Mikolajczak.....	88
Marco legal de las IE.....	89
Programas de IE.....	93
4. Educación Emocional.....	95
Antecedentes de la Educación Emocional.....	95
Definición de Educación Emocional.....	97
Programas de Educación Emocional.....	100
Estado de la cuestión sobre la Educación Emocional.....	103
CAPÍTULO III: EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR E INTERVENIR EN EL ACOSO ESCOLAR Y EVITAR LA REVICTIMIZACIÓN/DESVICTIMIZACIÓN.....	
Introducción.....	106
1. Prevención del Acoso escolar con Educación Emocional.....	107
2. Intervención en el Acoso Escolar a través de la Educación Emocional.....	113
3. Educación Emocional y revictimización del acoso escolar.....	118
4. Educación Emocional y la desvictimización del acoso escolar.....	126
Intervención en el alumnado víctima.....	130
Intervención en el resto del alumnado.....	131
Intervención con las familias.....	132
Intervención en el profesorado.....	133
Intervención en el propio sistema/centro.....	134
5.Estado de la cuestión de la Tesis Doctoral.....	138
PARTE II: MARCO EMPÍRICO.....	146
Introducción.....	147
1. Metodología.....	148
Diseño.....	148
Población y muestra.....	149
Instrumentos y procedimiento de recogida de datos.....	151
2. Análisis de datos y resultados.....	158
Comparación de resultados de acoso escolar e IE.....	167
Contraste de resultados obtenidos del acoso escolar y de la IE desde la perspectiva del alumnado y profesorado.....	178
2.Comparación de los resultados de educación primaria y secundaria.....	183
Resultados y análisis comparativo entre el alumnado de primaria y secundaria.....	183
Resultados y análisis comparativo entre el profesorado de educación primaria y secundaria.....	187
3. Conclusiones.....	194
4. Discusión.....	197
5. Limitaciones.....	200

Parte III: Propuesta de intervención de Acoso Escolar e Inteligencia Emocional.....	203
1. Introducción.....	206
2. Objetivos.....	207
3. Contexto.....	207
4. Recursos.....	209
Recursos Personales.....	209
Recursos Materiales.....	209
Recursos Espaciales.....	209
Recursos económicos.....	209
5. Actividades.....	210
6. Evaluación.....	233
7. Temporalización y cronograma.....	233
8. Conclusiones.....	236
9. Limitaciones.....	236
ANEXOS.....	238
Referencias bibliógraficas.....	247
ANEXOS.....	307
Anexo I: Carta de consentimiento para la dirección de los centros educativos.....	307
Anexo II: Carta de consentimiento para el profesorado.....	309
Anexo III: Instrumento de recogida de datos Acoso Escolar.....	311
Anexo V: Bloques de la Escala de validación del juicio de expertos de la entrevista.....	317
Anexo VI: Entrevista realizada por el profesorado.....	321
Anexo VII: Entrevista realizada por el profesorado modificada.....	325
Anexo VIII: Entrevista organizada por bloques.....	329
Anexo IX: Entrevista organizada por bloques modificada.....	333
Anexo X: Justificación teórica de los ítems de la entrevista por la literatura científica.....	337
Anexo XI: Juicio de expertos 1.....	340
Anexo XII: Juicio de expertos 2.....	343
Anexo XIII: Juicio de expertos 3.....	346
Anexo XIV: Juicio de expertos 4.....	349
Anexo XV: Juicio de expertos 5.....	352
Anexo XVI: Juicio de expertos 6.....	353
Anexo XVII: Juicio de expertos 7.....	356

INTRODUCCIÓN

Comienzo la presente tesis doctoral diciendo que, la educación siempre ha constituido una parte esencial en mi vida, pues sin ella no sería lo que he llegado a ser hoy. La educación en sí conforma una herramienta imprescindible para nuestro aprendizaje y por ende, para la formación de la sociedad. Es por lo que, se hace necesario matizar la importancia de lo que sentimos, de lo que pensamos y, sobretodo, de cómo lo expresamos en nuestra vida diaria. De esta última aseveración surge mi investigación. Dicho estudio, se enmarca dentro del campo de la convivencia escolar y su relación con la inteligencia. Concretamente, vendría de la mano de la violencia escolar y el maltrato entre iguales (Olweus, 1978; 1983; 1993; 1998; 2003), de la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997) y de la prevención del acoso escolar con la educación de las emociones (Bisquerra, 1997; 2000; 2014; 2017).

Desde que tengo conocimiento sobre el acoso escolar, comencé a leer y a investigar acerca de las consecuencias y el impacto en el alumnado a nivel emocional. Durante el tiempo que he estado investigando acerca de esta temática (Álvarez, 2014; Eden et al., 2016; Cerezo y Rubio, 2017; Alcántara, 2017; Conde y Ávila, 2018; Carreres, 2019; Chavarría et al. 2019), he podido comprobar los múltiples estudios acerca de la Educación Emocional relacionados con el maltrato entre iguales y que van cada vez más en aumento. Dichas investigaciones abarcarían la elaboración de programas inteligencia emocional para la prevención e intervención del acoso escolar (González, 2019; Junta de Andalucía, CONRED, 2020; Olweus, 1991; Rey et al., 2018; Fundación CADAH, 2016).

Una vez realizado el análisis de estudios y trabajos acerca del acoso escolar y de la Educación Emocional, pude sumergirme de lleno en mi propia investigación, pudiendo aportar nuevos puntos vista y adentrarme más específicamente en el desarrollo de una propuesta de intervención del acoso escolar con Educación Emocional.

En primer lugar, en el marco teórico, se abordaría el acoso escolar en el primer capítulo. En segundo lugar, en el segundo capítulo, se expondrían las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, y por último, en el capítulo tres, se mostraría el acoso escolar y la educación emocional para la prevención y desvictimización del acoso escolar.

Para concluir, se expone la investigación relacionada con el marco teórico presentada en los apartados anteriores. Dicha investigación está basada en la relación de los cuestionarios de acoso escolar y de inteligencia emocional en el alumnado, con las entrevistas y cuestionarios realizados al profesorado y la realización de una propuesta de intervención de acoso escolar.

Finalmente, se señalan las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de la presente tesis doctoral. Se exponen al final los anexos con los instrumentos empleados para la recogida de datos, la validación del instrumento del profesorado, el juicio de expertos de cada experto, la justificación teórica de los ítems de la entrevista por la

literatura científica y las cartas de consentimiento informado a los/as directores/as de los centros educativos y al profesorado para realizar la recogida de datos.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Introducción

Según Bisquerra et al. (2014), el maltrato y la violencia son conductas que han existido siempre, siendo intrínsecas al ser humano, pues hoy en día, son frecuentes entre el alumnado y su entorno escolar. La vorágine que impera hoy en día en las aulas por desgracia, es del maltrato entre iguales, así que “junto con el buen trato, la amistad, el compañerismo, la complicidad y la ayuda de los compañeros, también aparecen la burla, el insulto, rechazo o la agresión física” (Bisquerra, et al 2014, p.15). Una alternativa para que no tengan lugar este tipo de situaciones, sería promover actuaciones dirigidas a formar un buen clima de aula, es decir hacer un llamamiento a hacer una escuela inclusiva para todas las personas que intervendrían en la creación de un clima de aula óptimo. Llevar a cabo acciones para promover la inteligencia emocional como herramienta para atajar la problemática de acoso escolar, en el alumnado, profesorado y familias. Por lo tanto, la Educación Emocional, sería la resolución del problema, llevando a la práctica programas de educación emocional para que haya buen clima entre el propio alumnado.

A continuación, en la presente investigación, en primer lugar, se hizo un recorrido del acoso escolar, centrándose en los antecedentes del maltrato entre iguales, las definiciones más representativas a las que se podido tener acceso, los tipos de acoso, los participantes en el acoso escolar, el marco legal, los programas de acoso escolar. En el segundo capítulo, se contempla la inteligencia emocional, con sus definiciones, las inteligencias múltiples, los programas de inteligencia emocional, el estado de la cuestión, y la Educación Emocional entre otros elementos. Por último, en el capítulo tres se presenta la Educación Emocional como herramienta para la prevención e intervención en el acoso escolar y evitar la revictimización/desvictimización, haciendo un apunte de los elementos que debería contemplar un programa de intervención para el acoso escolar, con la finalidad de evitar la revictimización del alumnado y desvictimizarlo.

CAPÍTULO I: EL ACOSO ESCOLAR

Introducción

Se comienza la redacción del presente informe, deteniéndonos, en los aspectos relevantes del concepto de acoso escolar, que conforman el presente capítulo 1 del mismo, ya que, tal y como el propio título de esta tesis doctoral indica, es una de las ideas, que fundamentan el trabajo realizado, a la que, por supuesto, habrá de enmarcar, hasta llegar a exponer, claramente, la base del trabajo realizado.

El acoso escolar es un fenómeno que ha tenido lugar a lo largo del tiempo, pero, con el auge de las redes sociales y medios de comunicación, diariamente se conocen casos de maltrato entre iguales en los centros educativos. A día de hoy, existe la idea de que los conflictos sucedidos entre el alumnado son acoso escolar, pero eso no es así. Es por ello que es muy importante delimitar, de forma adecuada, qué es el acoso escolar, sus principales características, los elementos implicados, etc., para saber distinguirlo de aquellas conductas, que no lo son.

También, es importante que el profesorado tenga un conocimiento amplio acerca del acoso escolar, ya que dichos conocimientos les permitirá detectar situaciones de acoso escolar, para atajar y resolver la situación

A continuación, se desarrolla el presente capítulo, que estará compuesto por diferentes apartados, como son los siguientes:

En el primer epígrafe, se hace un recorrido acerca de los términos relacionados con el acoso escolar.

En el segundo punto del capítulo 1, se abordarán los distintos estudios empíricos, que se han ido llevando a cabo, hasta ahora, del acoso escolar.

En tercer lugar, se elabora una definición del acoso escolar, haciendo una recopilación de las definiciones de acoso escolar más relevantes.

En el cuarto epígrafe, se exponen los distintos tipos de acoso escolar.

En el quinto punto, se abordan los implicados en el acoso escolar, deteniéndonos en la explicación de los distintos elementos, que lo componen como son: el acosado, el acosador, el observador, los profesores, las familias y, por último, los lugares, donde tiene lugar el acoso.

En el sexto epígrafe, se abordan las consecuencias del acoso escolar tanto en el acosado y en el acosador como en los observadores.

El séptimo epígrafe indica cómo se realiza la detección del acoso escolar y, por consiguiente, los factores de riesgo del mismo.

Para terminar, se muestran diferentes aportaciones sobre la prevención del acoso escolar, con sus correspondientes subepígrafes, como son: los programas antiacoso escolar, el marco legal, la responsabilidad legal del acoso escolar y la formación del profesorado.

1. Términos relacionados con el acoso

Cuando hablamos de acoso escolar, es inevitable hacer referencia a términos como el maltrato, la agresividad, el hostigamiento y la violencia. Es por lo que conviene hacer una diferenciación clara entre los mismos, con la finalidad de evitar confusiones.

Un término relacionado con el acoso escolar sería el de maltrato entre iguales, como el presentado por Benítez y Justicia (2006, p. 154)

la intencionalidad de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación de maltrato, la asimetría de poder entre víctima y agresor, así como el carácter directo e indirecto (verbal, físico y relacional) de los comportamientos exhibidos.

Otro concepto importante y fácilmente confundible con el de acoso es el de agresividad (Sanmartín, 2013), que es entendida como elemento biológico, que señala a una adaptación social, dando lugar a la agresión.

Otra definición, en la que debemos detenernos, sería la de hostigamiento. Según Mendizábal (2012), sería “el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en el ámbito laboral, que se expresa en conductas verbales, físicas o ambas” (p.1).

Por otro lado, al hablar de violencia, nos podemos referir a toda acción u omisión, que pueda hacer daño o causar daños a terceros, siguiendo la idea de Sanmartín (2013).

Si seguimos trabajando el concepto de violencia, destacamos, consideramos importante destacar las aportaciones realizadas por Anangono (2019), quien aborda el concepto de violencia, definiéndolo de la siguiente manera:

siendo la violencia toda acción o agresión que implique el uso de la fuerza de manera consciente e intencional para generar daños, lesiones, trastornos e incluso la muerte, pudiendo manifestarse esta violencia consigo mismo y con los demás, a través de la ejecución de actos hostiles que generan dificultad a nivel físico o emocional en las víctimas (p.1).

Además, Anangono (2019, p. 3-4), explica la violencia desde los diferentes enfoques, perspectivas o teorías psicológicas:

1. Teoría de los Instintos de Freud. La teoría de los 4 instintos plantea que la violencia está relacionada con las pulsiones humanas que son la pulsión de vida (eros) y la pulsión de muerte (thanatos), estas pulsiones están dirigidas hacia uno mismo, sin embargo, para que el ser humano no se autodestruya con la pulsión de muerte la dirige hacia las demás personas, es decir que la destrucción de cada ser humano dependerá exclusivamente de otro.

2. Teoría de la frustración-agresión Berkowitz.. La teoría de la frustración-agresión, afirma que a mayor frustración mayor es el nivel de agresión, y esta agresión suele desplazarse hacia una persona ajena a la frustración o al motivo de la misma, es decir, que generalmente la agresión no suele ir directamente hacia la persona o hacia el motivo que ha provocado la frustración sino a una persona ajena a ella, sin embargo, cabe recalcar que para saciar esta frustración algunas personas van a ejecutar acciones que no siempre van a generar agresión sino acciones o trabajos que les generen comodidad y tranquilidad.

3. Teoría de la estimulación aversiva de Berkowitz. Que reformula la teoría frustración-agresión incorporando elementos de las teorías del aprendizaje y de las teorías cognitivas, teniendo en cuenta tanto los procesos que llevan a una determinada interpretación de un hecho adverso como los elementos situacionales. Una situación difícil generalmente provoca o va a provocar un estado afectivo negativo y este estado negativo va a activar las respuestas de protección inmediatas mismas que se generan haciendo frente o huyendo de la situación.

4. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. El ser humano es social por naturaleza y gran parte de su comportamiento va a depender de las interacciones que este tenga con los demás, siendo la observación y la imitación un papel clave; dentro de este aprendizaje social encontramos dos elementos importantes: el modelo o la persona a observar y las consecuencias que se derivan de su comportamiento.

5. Perspectiva etológica evolucionista de Konrad Lorenz. Para la explicación de la influencia de este factor se cita a continuación la perspectiva etológica, la cual plantea que la agresión surge principalmente de un instinto de lucha heredado, presumiblemente este instinto se desarrolló durante el curso de la evolución debido a que ayudaba a asegurar que sólo los individuos más fuertes y más vigorosos pasarían sus genes a la siguiente generación.

Centrándonos en el ámbito escolar, la violencia, en este tipo de contexto, es definida como aquella, que tiene lugar en el entorno escolar. Esta definición es bastante escueta, por lo que se hace necesaria una definición más amplia y concisa. Según Sanmartín

(2013), la violencia escolar sería cualquier acción u omisión intencional, que, en el centro educativo y alrededores del mismo o actividades extraescolares y/o complementarias, daña o puede dañar a terceros.

Siguiendo a Sanmartín (2013), estos terceros podrían ser:

- Cosas, objetos o propiedades, bien el centro o de otros escolares, se habla entonces de vandalismo.
- Personas: se diferencia en tres tipologías:
- Violencia entre alumnado y profesorado o viceversa.
- Violencia entre iguales, que puede degenerar en acoso escolar.

Aunque, desde luego, habría otros conceptos sobre los que podríamos seguir trabajando, para poder diferenciar el concepto de acoso de otros fácilmente confundibles, creemos que, llegados a este punto, se hace más recomendable seguir, en el siguiente apartado, con la definición, propiamente, de lo que es acoso escolar, para avanzar hacia la configuración del marco teórico, que fundamenta el engranaje del presente informe.

2. Origen del Acoso Escolar

Para poder llegar al concepto de acoso, que fundamenta el trabajo de investigación realizado, comenzaremos dando forma al origen del mismo.

Los primeros estudios acerca del acoso escolar se remontan hacia los años setenta. En primer lugar, hallamos las aportaciones de Heinemman, (1972), médico de profesión, que fue pionero a la hora de denominar el acoso escolar, tal y como la conocemos hoy. Más tarde, Olweus (1978) realizó una investigación, a nivel mundial, relativa a la intimidación entre iguales. Posteriormente, con motivo de tres jóvenes noruegos, allá por el año 1983, el Ministerio de Educación noruego le encargó, a este último, un estudio longitudinal de prevención en los colegios (Olweus, 1983). Más tarde, en el año 2001, Olweus realizó otro estudio, el cual reflejó un aumento respecto al anterior en un 50% de víctimas y un 65% de acosadores (Solberg y Olweus, 2003)

Los estudios realizados por Olweus supusieron el inicio de otras investigaciones en países de Europa y América. En estos estudios se muestran los primeros análisis y apreciaciones acerca del acaecimiento de este tipo de maltrato, a un nivel que traspasa los límites locales. Tiene vital importancia el instrumento que se empleó en la realización de las investigaciones en Noruega y Suecia, el Cuestionario Olweus, dado a conocer en diferentes ediciones, que ha sido actualizado, a lo largo del tiempo (Ortega et al. 2010)

En España, los primeros estudios tienen lugar a finales de los años ochenta, cuando Vieira, Fernández-García y Quevedo (1989) realizaron un estudio, a nivel local, en diez centros madrileños. Más tarde, en el año 1999, tuvo lugar el primer estudio realizado a nivel nacional. El informe del Defensor del Pueblo, denominado Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (2006), arrojó los datos de un estudio realizado a 3000 estudiantes, repartidos en 300 centros educativos de educación secundaria y se pudo comprobar que el 12 % del alumnado había participado en situaciones de maltrato entre iguales (Hevia, 2016).

Allá, por el año 2004, tiene lugar un hecho. La muerte de un chico de 14 años llamado Jokin, en Guipúzcoa, que se quitó la vida arrojándose al vacío con su bicicleta, cansado de las vejaciones y vituperaciones, a las cuales era sometido en su instituto. Este hecho hace que los estudios sobre el acoso escolar se expandan y se elabore, el Informe denominado “Violencia entre compañeros en la escuela” de Serrano e Iborra (2005). En este estudio participaron 800 estudiantes de 12 a 16 años.

Más tarde, se realiza el Informe Cisneros X “Violencia y acoso escolar en España” (Oñate y Piñuel, 2007), con 25.000 alumnos(as) repartidos por las comunidades autónomas de España, sin diferencias reveladoras entre el tipo de centro educativo (público, concertado o privado) (Hevia, 2016).

Posteriormente, se realiza el II Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2007), en el que se hace un cotejo de los resultados de las investigaciones realizadas entre los años 1999 y 2006, acerca del maltrato entre iguales (Hevia, 2016). Según dicho estudio, las investigaciones de los años 1999-2006, persiguen, como finalidad, saber la envergadura del fenómeno del acoso escolar a nivel estatal, mientras que la segunda investigación realizada, se cuestionó conocer la evolución del mismo, a lo largo de esos años.

Según el “Estudio estatal sobre la convivencia escolar en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria” realizado por Díaz- Aguado (2010), estudiantes repartidos en 301 centros de educación secundaria, reflejaron en sus resultados que la mayoría del alumnado no había sido acosado (84,4%), mientras que un porcentaje menor (3,8%) señaló sí haber sido víctima de acoso escolar (Hevia, 2016).

Por otro lado, tendríamos los resultados arrojados por el informe de la Fundación ANAR (2012), los casos atendidos en el año 2012 de violencia escolar es de 276 casos (15,5%). En el año 2012 se han realizado un total de 6.963 derivaciones a recursos de carácter social, de los cuáles 238 se derivan a los servicios de protección del menor. Respecto al ámbito jurídico, se han realizado un total de 6.142 derivaciones, que ha sido derivados al Defensor del Menor/Pueblo, 5 casos en total. También, ANAR (2012),

expone que un 18,4% proceden de compañeros del centro educativo. La mayoría de los que ejercía la violencia entre iguales correspondía al sexo masculino con 148 casos. Respecto a la edad, 18 casos de acoso escolar correspondía al alumnado de 0- a 7 años, de 8 a 12 años, se registraron 122 casos, luego, de 13 a 17 años, abarcarían 135 casos, luego casos de más de 17 años no se ha hallado, y un caso no sabe/no contesta .

Posteriormente, se exponen los datos extraídos de la Asociación Save the Children (2014), que señalan que el 40% de los niños y las niñas han sufrido acoso escolar alguna vez en su vida. También resaltan, que más de la mitad del alumnado (52%) había observado situaciones de acoso. Por otro lado, en esa misma línea, con respecto al ciberacoso, un 4% dice haber sufrido ciberacoso escolar, siendo los espectadores de tal hecho, un 23%. Por tanto, “la mayoría contempla como posible solución la de pedir ayuda a un adulto en caso de ser víctimas, pero si son observadores se plantean apoyar a la víctima pero no comunicar a un adulto” (Save the Children, 2014. p.44).

Más tarde, la Asociación Save the Children (Calamaestra, et al. 2016), en su informe “Yo a eso no juego” sobre el acoso escolar en España, refleja que un 9,3% ha sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso de una encuesta aplicada a 21.500 jóvenes menores de edad con edades comprendidas de 12 a 16 años. Las conclusiones de dicho estudio reflejan que “las experiencias de violencia en la infancia se realizan de manera habitual en la población infantil y adolescente mediante insultos directos o indirectos, rumores, robo de pertenencias, amenazas o golpes” (Nocito, p. 107, 2017).

Otros estudios más recientes, como el que publicaron en 2016 la Fundación ANAR (2016), registraron desde 2009, 154 casos de acoso escolar, hasta 2015, siendo el número casos detectados de 573. Más tarde en el II informe de 2017, se registró 1.207 casos de maltrato entre iguales, siendo uno de cada 4 víctimas de ciberacoso, elevándose el porcentaje un 87,7% respecto al año 2015.

Según Carreres (2019), los casos de ciberacoso han ido en aumento en los últimos años. Y así lo muestra la Fundación ANAR (2017), en cuyo estudio refleja que el 24,7% había sufrido ciberacoso, siendo el 86,9% fuera del recinto escolar. Además, según el INE, el 45,2% de los niños y niñas de 11 años, el 75% de 12 años y el 92% de 14 años, tienen teléfono móvil (ANAR, 2017).

Por otro lado, la Fundación ANAR (2017) en 2016,

En base a la situación de los niños y niñas afectados, la mitad de los casos de acoso contrastados y atendidos evolucionaron con el tiempo hacia una mayor violencia y frecuencia, tendencia al alza que ya venía produciéndose desde 2015 (ANAR, 2018).

Ahora, se destacarían los casos de acoso escolar por comunidades autónomas, en el año 2017. El primer lugar se señala a la Comunidad de Madrid (170), la Comunidad Valenciana (129) y Canarias (100). En según lugar, Navarra y la Rioja (4) fueron las comunidades autónomas que registraron menos situaciones de acoso escolar, con

Cantabria (11) y Melilla (13). Por último se destacarían a Cataluña y al País Vasco, que no quisieron revelar sus datos. Por tanto, según la Policía Nacional, la Guardia Civil y la Policía Local, se han contabilizado 1.447 casos en Andalucía en los últimos seis años, siendo el total en toda España de 5.500 casos de maltrato entre iguales (Epdata, 2019).

Ya en el año 2017, Andalucía, que fue la comunidad que registró más casos (255). Más tarde, en 2018, los casos de acoso en Andalucía, se reparten de la siguiente forma: en primer lugar, estaría Almería donde se han dado 179 casos (41 en 2017), luego está Granada, con 122 casos (24 en 2017), después está Córdoba, con 99 y 21 en 2017; Huelva con 93 y 15 en el 2017 y Jaén con 78 (18 solo en el 2017) (Epdata, 2019).

También los datos señalados por Epdata (2019), señala en palabras del consejero de Educación en Andalucía, Javier Imbroda, que en base a los datos de la Inspección General de Educación, que en el año 2018 se produjo un incremento del acoso escolar en el 20 %. Además, se muestra que tuvo lugar en el año 2017, 432 casos de acoso escolar.

Por otro lado, es importante destacar que las provincias, donde se han sucedido más situaciones de acoso escolar desde 2012 a 2018, que son en primer lugar, Sevilla (350), luego Málaga (274) y por último Cádiz (252) (Epdata, 2019).

En cuanto a la edad, la franja que comprende de los 12 a 14 años, entre los años 2012 y 2017, con 561 casos, en Andalucía. Y en ese mismo año, se dieron 384 acoso cuya franja de edad oscila entre los 15 y 17 año, luego, en el año 2018, las edades se comprenden entre los 12 y 15 años, siendo los chicos (80%) lo que ejercían el maltrato entre iguales (Carreres, 2019).

En cuanto a la frecuencia, el grupo comprendido entre los 12 y 14 años de edad, acumula un total de 384 denuncias en 2017, seguido del grupo de que va de los 15 a 17 años, con 384 denuncias en 2017. Luego, otro grupo, de 6 a 8 años con 33 situaciones de denuncia, y 76 casos en el grupo de 9 a 11 años (Epdata, 2019).

También, los datos señalados por Epdata (2019), señala en palabras del consejero de Educación en Andalucía, Javier Imbroda, que en base a los datos de la Inspección General de Educación, que en el año 2018 se produjo un incremento del acoso escolar en el 20 %. Además, se muestra que tuvo lugar en el año 2017, 432 casos de acoso escolar.

Por otro lado, existe un número de teléfono que en caso de acoso escolar, está al servicio de la persona que lo necesite. Estaríamos hablando del número telefónico 900 018 018. Este servicio telefónico ofrece ayuda psicológica, y demás ayuda, compuesta por un equipo de profesionales del trabajo social, de la jurisdicción y la sociología, derivándose también, a las fuerzas y cuerpos de seguridad,

garantizándose en todo momento el anonimato de la persona afectada, además, este servicio telefónico está disponible las 24 del día, los 7 días de la semana y a lo largo del año, es gratuito, no dejando a rastro en la factura telefónica (Epdata, 2019).

El total de llamadas telefónicas efectuadas durante el período comprendido entre noviembre de 2017 y octubre de 2018 fue de 12.799, de las cuáles, 5.557 eran de posibles casos de acoso escolar. La franja de edad de la víctima es de 10 y 13 años. En cuanto al sexo, un 39% eran niños, por encima de las niñas (25%) (Epdata, 2019).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), respecto a los tipos de acoso, el acoso psicológico, un 39% fue insultos y un 24% por hablar mal de alguien. Se destaca la ansiedad en un 40% y la tristeza, en el 36% respectivamente.

Respecto al acoso físico, un 64% fueron golpes (Epdata, 2019). Por otro lado, el 52 % declinaba asistir al colegio, disminuyendo el redimiento escolar del alumnado (24%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), el tipo de acoso que tenía lugar con más frecuencia era el aislamiento social (33 %). Por otro lado, en cuanto a insultos o comentarios, en un 33% de los casos, y en cuanto a acoso sexual, degradar al menor con insultos o comentarios ofensivos, comprendió la mitad de las llamadas realizadas (Educación y Formación Profesional, 2019). En esa misma línea, entre un 39% y 11%, de las llamadas eran realizadas debido al acoso, intimidación o abuso sexual que recibían a diario (74%) (Educación y Formación Profesional, 2019).

También el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), señala que el 25% y 22% de las llamadas de casos al servicio telefónico se había comunicado a los padres y al profesorado respectivamente. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), el alumnado no contó nada de lo que le estaba sucediendo hasta que pasaron unos meses (74%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Respecto al Informe de Amnistía Internacional, recopilado por el Observatorio de la Infancia (2019), tanto el profesorado como alumnado respondieron que el perfil de acoso escolar lo representaba el alumnado de 10 a 14 años.

Según el Observatorio de la Infancia (2019), el alumnado menor de 16 años (5,4%) respondió que la incidencia de acoso escolar era alta o muy a menudo entre un 1,9% y un 3,3%. Desde el año 2014, la inspección educativa de Extremadura, realiza un informe acerca de la convivencia escolar en los centros educativos (Observatorio de la Infancia, 2019). El informe del año 2018 se registraron 188 casos de maltrato entre iguales, siendo 38 de ciberacoso (Observatorio de la Infancia, 2019).

Por último, respecto al acoso escolar en el alumnado con altas capacidades intelectuales, “el 50.9% está implicado en el acoso escolar, siendo el 39.6% víctimas, el 1.1% agresores y el 10.2% víctimas-agresoras. Las víctimas-agresoras y las víctimas

presentan peores puntuaciones en calidad de vida relacionada con la salud” (González-Cabrera 2019, et al. p. 187).

No obstante habría que continuar exponiendo más hechos y datos de acoso escolar, ya que frecuentemente se están realizando investigaciones y estudios, pero creemos conveniente continuar con el siguiente apartado y realizar el análisis del concepto de acoso escolar.

3. Definición de Acoso Escolar

Podemos hablar de múltiples definiciones de acoso escolar, a continuación, vamos a mostrar algunas definiciones de autores relevantes:

- Según Olweus (1998, citado por Bisquerra et al., 2014, p. 17), que es pionero en estudios de acoso escolar, “un estudiante es víctima de bullying o victimización cuando está expuesto, de forma reiterada y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”.
- Ortega (1998) dice que es una situación, prolongada en el tiempo, de vejaciones, rechazo social, amenaza, agresividad física entre el propio alumnado, que se convierte en víctimas de sus compañeros.
- Sanmartín (2013), define que el acoso escolar es una manera de persecución, con desigualdad de poder.
- "Una persona está siendo acosada cuando él o ella está expuesta repetidamente a acciones perjudiciales por largo tiempo y por parte de una o más personas" (Olweus, 1991, p. 413).
- Según Olweus (2004), el acoso escolar sería cuando “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25).
- También, el acoso escolar es, particularmente, un tipo vicioso de comportamiento agresivo, que se distingue por actos repetidos contra víctimas débiles, que no pueden defenderse fácilmente (Smith y Brain, 2000).
- Rigby (2008) sugiere que el acoso escolar es "el abuso sistemático de poder en las relaciones interpersonales "(p.22). En otras palabras, este acto se manifiesta cuando una persona es abusada una vez tras otra por un individuo o un grupo más fuerte.
- Smith et al., (2004) mencionan que “el acoso en la escuela es un complejo problema psicosocial influenciado por muchas variables. La repetición y el desequilibrio de poder podrían ser debidos a la fuerza física los factores psicológicos” (p.548).
- “El acoso escolar no es un problema diádico entre un agresor y una víctima, ya que es reconocido como un fenómeno grupal desarrollado en un contexto social donde los factores sirven para promover, mantener o suprimir tal comportamiento” (Rodkin y Hodges, 2003).

- También, se puede considerar que mientras que el desacuerdo, las burlas y los conflictos son parte del crecimiento, el acoso escolar es una forma extrema de conflictos entre compañeros burlas y puede ser perjudicial, tanto físicamente como psicológicamente (Rigby, 2002).
- Según González (2015), “la palabra bullying o acoso escolar es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (p.16).
- Ortega y Mora-Merchán (1997, citado por González, 2015) contemplan el acoso como una forma de maltrato ejercido de forma prolongada en el tiempo y que o se sienten indefensos por no saber o no contar con los medios necesarios para poder salir.
- Según Trianes et al. (2013),

...estas conductas de intimidación, abuso, y en general de malos tratos entre iguales presentan tres características específicas que las diferencian de la violencia cotidiana entre iguales: existe siempre intencionalidad de hacer daño por parte del agresor, hay un mantenimiento en el tiempo y se observa un desequilibrio de poder físico, psicológico o social entre el agresor y la víctima. En cambio, en la violencia cotidiana no se busca hacer daño expresamente, los conflictos entre iguales pueden ser puntuales y no se observa un desequilibrio de poder, psicológico o social entre los implicados... (p. 41).
- Garaigordobil et al. (2014), lo consideran como una “forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores con mayor poder y con intencionalidad de causar dolor, acosan y someten reiteradamente a otro compañero” (p. 290).
- Oñate y Piñuel (2005) manifiestan que es: “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otros, que se comportan con el cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo asustarlo, amenazarlo y que atenta contra la dignidad del niño” (p. 3).
- Ongil (2006) define el acoso escolar como un proceso que se da a largo del tiempo, de forma sistemática y con desequilibrio de poder.
- Avilés (2002) exponen que

El acoso escolar se trata de conducta que sostiene relación con la intimidación, las amenazas, el menospreciar a la víctima o víctimas indican que representan ese papel. Otro aspecto a tomar en cuenta, aunque el término acoso, directamente no incluye la exclusión social como método agresivo de relación, aun con esta limitación, se establece las características básicas para delimitar la problemática en este término. (p. 18).

Al contemplar las definiciones expuestas, podemos observar una serie de rasgos comunes, a la hora de definir qué es el acoso escolar. Por ello, cuando hablamos de acoso escolar, podemos señalar las siguientes características:

- Existe una víctima, que es agredida por una o varias personas.
- Tiene lugar en el ámbito escolar, entre iguales.
- Hay un desequilibrio de poder entre los agresores y las víctimas, tanto físicas como psicológicas.
- Estas acciones se realizan de forma sistemática y deliberada en el tiempo. Las acciones pueden ser verbales, físicas o de omisión (cuando existen observadores que no actúan ni dicen nada ante la situación intolerable que sufren sus compañeros).

Por lo tanto, podemos definir el acoso escolar como el maltrato, ya sea físico, verbal, social o psicológico, que se da entre iguales y que tiene lugar en el perímetro escolar, donde predomina una desigualdad de poder, que se da de forma sistemática y prolongada en el tiempo, y en el que hay observadores que conocen y están al corriente la situación y no hacen nada para solucionarla.

Una vez señaladas aquellas definiciones más relevantes, a la que se ha podido acceder, daremos, a continuación, paso a los tipos de acoso escolar aportados por diferentes autores, que han trabajado en este tópico.

3. Tipos de acoso escolar

A continuación, se mostrarán, por orden cronológico, los distintos tipos de acoso escolar, aportando, en cada una de ellas, los diferentes puntos de vista que han expuesto los autores citados. A modo de la orientación pedagógica, praxis o formación de los diversos autores, podemos encontrarnos con opiniones variadas acerca de la tipología de maltrato existente.

1. En primer lugar, según Olweus (1993; 1998), señala que puede ser dos formas

- Clásico

Tiene lugar dentro del recinto escolar, es intencionado, sistemático y se prolonga en el tiempo predominando un desequilibrio de poder entre el acosado y el acosador.

- Ciberacoso

Tanto el clásico acoso escolar como el ciberacoso, presentan una serie de características comunes como son la intencionalidad, la repetición sistemática en el tiempo y el desequilibrio de poder existente entre víctima y agresor. En lo que difiere de su antecesor, es en que el ciberacoso puede ser ejercido por cualquier persona, que disponga de un medio tecnológico. Y no solo eso, el atenuante más grave es el anonimato del agresor, que hace a la víctima más indefensa y vulnerable y al agresor más impune.

1. En primer lugar, en el informe del Defensor del Pueblo acerca de la violencia escolar en España (2000), se detallan los tipos de acoso escolar (Monelos 2015, p. 90):

- Maltrato físico
- Maltrato verbal
- Mixto

2. Por su parte, Schwarz (2008) aporta los siguientes tipos de acoso escolar:

- Acoso verbal. Se suelen emplear insultos y palabras hirientes.
- Acoso social. Implica daño a la reputación de la persona, y se presenta en diferentes formas, como no tomando en cuenta sus opiniones, influyendo en otros para que no se junten con él.
- Acoso físico. Se llega a lastimar físicamente a las personas, con golpes es decir todo lo que tenga que ver con contacto físico.
- Acoso psicológico. Se hostiga a la persona mediante palabras que van mermando su autoestima, puede incluir amenazas, intimidación, manipulación.

3. Según Rodicio e Iglesias (2011), la violencia entre iguales puede tomar, fundamentalmente, alguna de estas tres formas de expresión (p. 36-37)

- Agresión física: definen que es una conducta de agresión contra la integridad física de otro sujeto y es muy visible dado que suelen quedar marcas aparentes en forma de rasguños, hematomas, moratones, etc., en diferentes partes del cuerpo. Este tipo de acoso implica los puñetes, patadas y otro tipo de agresiones para las cuales suelen usar armas blancas, como navajas o cuchillos, e incluso material escolar tal como: compás, tijeras, lápices, etc.
- Agresión verbal: se arremete verbalmente contra otra persona, acosando mediante voceríos, ofensas, intimidación, comentarios sarcásticos y burlas, que exhiben abiertamente a la persona que es agredida.
- Violencia psicológica: se caracteriza por comportamientos más que de una conducta delimitada. Estos comportamientos pasan por insultos, desprecio, palabras comprometedoras, coacción, miradas ofensivas y de intimidación, amenazas, etc. Causa un grave perjuicio a la víctima en forma de baja autoestima, inseguridad, miedo, bajo rendimiento, inhibición y así como otro tipo de competencias emocionales y comportamientos autodestructivos (intentos de suicidio, desapariciones del hogar, etc.). En muchos casos es difícil de detectar a simple vista, pero, como acabamos de indicar, deja graves secuelas en quien lo sufre al afectar a su yo más íntimo.

4. Garaigordobil et al. (2014) señalan diferentes tipologías del bullying, que serían:

- Físico
- Verbal
- Social
- Psicológico

5. Por su parte, Avilés, Irurtia, García-López (2015, citado por Monelos, 2015, p. 90) indican “tres criterios no excluyentes para poder clasificar el acoso entre iguales” (p.90).

- Con arreglo a la forma: las agresiones toman formas verbales, físicas sobre las personas y/o sus pertenencias, de exclusión social o relacional, de alto daño psicológico o focalizadas en algún aspecto concreto. Estas formas de maltrato se han denominado como verbal físico, psicológico, relacional o focal.
- Con arreglo al fondo: se enfoca en las intenciones de quienes actúan y los efectos que producen en los destinatarios. a este respecto, las acciones de agresión persiguen desde provocación hasta ridiculización, exclusión, difamación, humillación, suplantación de la personalidad, chantaje, dominación-sumisión.
- Con arreglo al escenario: tradicionalmente el maltrato entre iguales se ha desarrollado en escenarios presenciales y reales en los que la víctima y agresor se veían las caras; sin embargo, cada vez con más fuerza y frecuencia, el maltrato se está llevando a escenarios virtuales, denominado a este nuevo tipo de conducta emergente como ciberbullying, apoyado por el auge y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación.

6. En la misma línea, Bisquerra et al. (2014) hace un breve resumen de los tipos de acoso escolar. Bisquerra et al. (2014) expone que,

los primeros estudios en la década de setenta se centraban únicamente en las conductas de maltrato físico. En los ochenta se empiezan a considerar, de manera generalizada, las conductas de maltrato verbal, y no es hasta los últimos años del siglo XX que la comunidad científica empieza a considerar las conductas de exclusión social como una forma más de acoso escolar (p.20).

7. A continuación se muestran las conductas constitutivas de maltrato (Bisquerra et al. 2014, p. 21):

Maltrato físico:

- Directo: Dar empujones, pegar, amenazar con armas.
- Indirecto: Robar objetos de uno, romper objetos de uno, esconder objetos de uno.

Maltrato verbal:

- Directo: Insultar, burlarse, poner motes
- Indirecto: Hablar mal de uno, difundir falsos rumores.

Exclusión social:

- Directo: Excluir del grupo, no dejar participar
- Indirecto: Ignorar, ningunear.

Según Bisquerra et al. (2014), no se hace mención de manera específica del maltrato psicológico ya que se encuentra presente en las formas ya mencionadas anteriormente, afirmando que la exposición constante y prolongada en el tiempo genera este tipo de maltrato.

8. Según expresan los autores (Zabay y Casado, 2018, citado por Verdesotto y García, 2019, p. 6-7).

- Sexual: el acoso sexual es la presencia de un asedio o intimidación, donde el agresor no respeta el espacio íntimo del agredido, y lo observa como su juguete personal, este tipo de acoso termina siempre en un abuso sexual, por ello debe de ser comunicado rápidamente al primer indicio para que no termine en la denigración personal. Normalmente la víctima de acoso sexual cae en depresión y debe ser tratado por un profesional.
- Exclusión social: la exclusión como su palabra lo denota se trata principalmente, de separar o alejar a una persona de un grupo social, la segregación es otro tipo de bullying muy frecuente en las escuelas donde los niños se dividen en grupo de acuerdo a sus interés, grado social y popularidad.
- Acoso Verbal: es el tipo de acoso más común este se presenta diariamente en las escuelas, los apodos, sobrenombres, son parte de la cotidianidad, pero cuando se vuelve bullying, es en el preciso momento que estos se vuelven despectivos, o insultos para referirse a una persona por su discapacidad, burla o mofa, por su debilidad, por su carácter o por el simple hecho de hacer sentir a una persona mal, dañado su autoestima y denigrándola emocionalmente.
- Acoso Físico: es otro tipo de bullying común entre los niños, las peleas, conflictos físicos, empujones son parte de una problemática social, la misma que se evidencia en una pugna de poder, ya por si es un problema, pero cuando estas peleas, empujones e inclusive programación de golpizas para lastimar a un niño en específico se hacen diarias buscando lastimar a la persona niño/a, es un problema de carácter psicosocial donde debe haber una intervención para mejorar la conducta grupal de los involucrados
- Psicológico: este mismo se da en mediante la persecución, tiranía, intimidación, manipulación, chantaje o amenazas constantes.

Una vez realizada la tipología de acoso escolar más destacada a la que se ha podido acceder, damos lugar a los protagonistas del acoso escolar, como parte importante de este hecho.

4. Implicados en el Acoso Escolar

El acoso escolar es un fenómeno, que repercute no solo al agresor y la víctima. También, hay otra serie de implicados, todos ellos desempeñan un rol en esta situación de agresión y de todos ellos depende que el centro educativo sea un sitio seguro y sin violencia. Dicho esto, según diferentes autores, aunque, por supuesto, no se reflejan todos, sino aquellos, que están más acordes con la definición de acoso, que, a modo de resumen, se ha aportado en el apartado 3, se define a las personas implicadas en el acoso escolar, de la siguiente manera.

5.1 Acosador

Para Olweus (2003), los agresores tienden a caracterizarse, por ser personas muy impulsivas e irreflexivas, que no son capaces de controlar su agresividad y todo ello se debe a que son ansiosos e inseguros. Además tienen la necesidad de sentirse poderosos y de dominar a la víctima.

Según Cerezo, (2008), citado por Ibarrola–García e Iriarte (2012, p. 72), el acosador es caracterizado por tener los siguientes perfiles:

- El perfil psicológico: temperamento marcado por la hostilidad, agresividad e impulsividad y con baja tolerancia a la frustración, hiperactivo, carente de empatía, nulo o muy escaso sentimiento de culpabilidad, carencia de remordimientos, indiferente a los sentimientos de la víctima; deficiencia en el control de la ira, autoestima que se va elevando según avanza el proceso; escasez su autocontrol en la relación social; es extravertido, mantiene una actitud positiva para con la agresividad, y un nivel medio-alto en psicoticidad y neuroticidad.
- En el perfil social le señalan carencias en las habilidades sociales, en la habilidad para la resolución de conflictos, incapacidad para la aceptación de normas y bajo nivel de integración social y escolar.
- Su perfil físico, según estos autores es generalmente algo superior a la media, con mayor corpulencia que sus víctimas; presenta una cierta conflictividad en el ambiente familiar y un escaso contacto con el padre, y finalmente, en relación con la escuela le asignan una actitud negativa, conductas disruptivas en ella y escaso rendimiento académico.

Por otro lado, Trianes et al. (2013), sostiene que, el alumnado que agrede a sus compañeros/as, lo hacen con el claro propósito de llamar la atención de los adultos y del resto del alumnado, pues ello se debería a la escasa atención que podría recibir de sus progenitores. Por un lado, podría decirse que son jóvenes con una gran autoestima o por el contrario, presentan un bajo autoconcepto.

El objetivo de un acosador escolar es eliminar, amedrentar, aterrorizar y destruir al que no es su seguidor, al que se resiste, al diferente, al que sobresale académicamente, en definitiva, al que le hace sombra y le rebaja socialmente y académicamente y al que, en el fondo, le hace de espejo de sus propias carencias (CEAPA, 2014, p. 16).

Según Bisquerra et al. (2014), “el agresor puede actuar solo, pero generalmente busca y obtiene el apoyo de un grupo pequeño de compañeros” (p.23). Todo ello, relacionado con el perfil de víctima, quedando más desprotegida al no obtener apoyos y quedando más desamparada. Según Ríos et al. (2020), es propio del acosador resolver las situaciones de forma agresiva y violenta, negando o relativizando las agresiones hacia sus víctimas.

5.2 Acosado

Respecto al acosado, las definiciones aportadas por otros autores son cercanas a la definición de Olweus (1993; 1998) y hemos decidido poner el concepto aportado en el apartado 3, puesto que está más cercano a la conceptualización de Olweus (2003, p.7), quien expone que las características más frecuentes en víctimas, víctimas pasivas o sometidas, suelen ser:

- Son prudentes, sensibles, callados, apartados y tímidos.
- Son inquietos, inseguros, tristes y tienen baja autoestima.
- Son depresivos y se embarcan en ideas suicidas mucho más a menudo que sus compañeros.
- A menudo no tienen ni un solo buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus compañeros.
- A menudo, son más débiles que sus compañeros.

Por otro lado, Bisquerra et al. (2014), exponen que,

la víctima a menudo se ve aislada. A medida que avanza el proceso de victimización va perdiendo los apoyos (amigos...) que podía tener en un inicio y por último el grupo de iguales: a veces los compañeros observan sin intervenir pero a menudo, por los mecanismos que operan en la dinámica de grupo, se suman a las agresiones (p.23).

Pero Olweus (2003) también sugiere, que se dan otro tipo de víctimas, como las víctimas provocadoras o acosador víctima

que se caracterizan por seguir una combinación de patrones de inquietud y de reacciones agresivas. Estos estudiantes tienen a menudo problemas de concentración y pueden tener dificultades lectoras y de escritura, “se comportan de forma que pueden causar irritación y tensión a su alrededor, algunos de estos estudiantes pueden ser hiperactivos (Olweus, 2003, p. 8).

Por lo tanto, según Olweus (1983),

no es raro que su actitud sea provocadora frente a muchos de los demás estudiantes, lo que trae como resultado reacciones negativas por parte de una gran parte del alumnado, sino de toda la clase. “La dinámica del problema acosador/víctima dentro de una clase con víctimas provocadoras difiere, en parte, de los problemas de una clase con víctimas pasivas” (Olweus, 1978, 2001 citado por Olweus, 2003, p. 9).

Ya que todo esto sería menos grave si existieran observadores que no auspiciaran esta situación y denunciaran lo sucedido.

5.3 Observador

El maltrato entre iguales contempla a otros actores además del acosador y la víctima. Estaríamos hablando del espectador u observador que normalmente auspicia este hecho. Según Olweus (1993), aunque sean observadores, participan en el maltrato entre iguales llevando a cabo una actitud pasiva que los hace igualmente responsables, a través de su inacción. Además, si las situaciones de maltrato entre iguales no fueran un tabú entre el alumnado, no tendría lugar los casos de acoso. Se señalan los observadores pasivos y, además, a los observadores activos (CEAPA, 2014):

Pasivos hace referencia a niños o niñas que prefieren no intervenir pero contemplan el acoso sin ser parte del mismo. Y los observadores activos son los que intervienen como espectadores activos o compinches, serían aquellos que secundan al agresor al ser sus amigos y se vuelven parte del acoso, (CEAPA, 2014 p. 21).

De igual modo, aunque tengan parte de responsabilidad, no incide, sobre ellos directamente, la culpa, pues no son los que están maltratando directamente a la víctima (Olweus 1998).

Por otro lado, lo mismo que pueden llegar a ser causantes de la desdicha de la víctima, también podrían desempeñar un papel decisivo en cuanto a la defensa del víctima, avisando al profesorado de lo que está ocurriendo (Olweus, 2003). Según la CEAPA (2014),

Los espectadores, tanto activos como pasivos, están aprendiendo que la violencia es natural y que forma parte de su entorno, lo que originará una tendencia cada vez mayor a observar e incluso justificar las agresiones y hay que hacer hincapié en que, un espectador que no informa del acoso que sufre algún compañero, puede convertirse en parte de la conducta de acoso (p. 21).

La mayoría del alumnado se muestra renuente y con miedo a la hora de revelar al profesorado lo que está ocurriendo, pues cree que podría ser agredido y pasar a ser el blanco de los ataques de los agresores (Bisquerra et al. 2014). “El grupo tiene el poder de minimizar o amplificar esas agresiones y es necesario recordarlo cuando planificamos las estrategias de intervención en clase” (Bisquerra et al. 2014, p.23). Aunque, la mayoría del alumnado suele avisar al profesorado para que la situación se solucione.

5.4 Profesorado

Olweus (1998), en sus estudios, explora la relación entre determinados aspectos del sistema de vigilancia durante el recreo y la hora de la comida y la gravedad, que adquirirían los problemas de la gestión en la escuela.

Es por lo que Olweus (1998, p.43) defiende

la gran importancia de disponer de un número suficiente de adultos presentes entre alumnos durante los periodos de descanso, con la condición de que los adultos estén dispuestos a intervenir cuando se inicien episodios de intimidación, y estén preparados para ello.

No menos importante sería la aportación realizada por Defensor del Pueblo, a nivel estatal, (2000), resaltando el papel del profesorado a la hora de poner solución a tal situación, pues:

Parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no siga la escalada cuando se da una agresión. Lo que unido al dato de su ignorancia de los hechos confirma los obtenidos en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto (Defensor del pueblo, 2000, p. 188).

Según el Defensor del Pueblo (2000), la inacción del profesorado, genera en el alumnado seguridad, pues la agresión que pudiera realizar no tendría repercusiones. Pues existe un “desconocimiento por parte de los profesores de estrategias y métodos para el trabajo con niños con autoestima negativa, niños conflictivos y desconocimiento de técnicas de trabajo con padres desvinculados” (Álvarez, 2014 p. 25).

Por eso, se haría necesario que hubiera una mayor cohesión entre profesorado y el equipo directivo, creando un clima de convivencia más cercano y dialogante con respecto al acoso escolar, dando como resultado un equipo directivo y un profesorado, mucho más unido y sólido, ya que se promovería la intervención, no solo en un perfil de alumnado concreto, sino en toda la clase y por ende, en toda la comunidad educativa (Cano y Estrada, 2015).

También, se produce un hecho, y es que el profesorado no suele castigar al agresor por su conducta agresiva. Craig y Pepler (1997), hacen mención de que el profesorado interviene en tan solo un 4% de episodios de maltrato.

Por esta parte, Torrego y Martínez (2014) hacen hincapié en que es de suma importancia la responsabilidad ante las instituciones a nivel sociopedagógico, desde una perspectiva emocional, a hora de realizar un plan de convivencia. Por otro lado, se hace necesario señalar la creación de un clima de aula positivo, bajo el beneplácito del resto de la comunidad educativa (Dapieve y Dalbosco, 2017). Por eso, es de suma importancia que exista feedback entre todos los miembros de la comunidad educativa para la toma de decisiones a la hora de ejercer un buen liderazgo (Garaigordobil et al., 2014). “La participación de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia y en la prevención de la violencia escolar pasa también por la implicación del alumnado en las acciones educativas del centro” (Duque y Teixido, 2016, p.187).

Hay que matizar que una relación óptima entre el profesorado y el alumnado ayuda a crear un pilar de apoyo para la mejora de la convivencia y, por otro lado, numerosos estudios manifiestan que una relación satisfactoria entre ambas partes son el punto clave para la consecución de un clima positivo (Trianes et al.2013). Es por eso que es de suma importancia que la formación del profesorado se lleve a cabo, poniendo en conocimiento los aspectos acerca la violencia escolar y el acoso escolar, para la mejora de la calidad educativa y de la convivencia (Olweus, 1998).

También, se hace necesario matizar que, no solo las familias juegan un papel muy importante en el acoso escolar. El profesorado es otro factor clave dentro de mismo. El alumnado hace un llamamiento a la comunidad educativa, haciendo una denuncia al profesorado por su baja supervisión, ya sea durante los recreos y patios, y también en los pasillos. Predomina una falta de implicación entre estudiantes y profesorado, además de la falta de consenso entre el equipo directivo y el profesorado (Olweus ,1998).

5.5 Familias

Las familias constituyen otro elemento relevante, a la hora de abordar la problemática del maltrato entre iguales. Según un estudio llevado a cabo por López y Ramírez (2017), en la La Rioja con los padres y el alumnado de la ESO, además de la realización de entrevistas al profesorado, se ha llegado a la conclusión de que, en dicho estudio, los estilos educativos ejercidos bajo un clima parental óptimo, ha dado como resultado un bajo porcentaje de acoso escolar.

Por otro lado, destaca que existen “modelos familiares que funcionan como factores de riesgo para el desarrollo de conductas agresivas, entre ellos la desestructuración familiar, adicciones parentales, delincuencia de los progenitores, el estilo educativo o el tipo de disciplina aplicado por las familias” (López y Ramírez 2017, p. 4).

Dicho estudio estaría en la línea de lo que expondría Smith (2006), pues un buen estilo parental da a lugar a una mejor conducta del alumnado dentro y fuera del hogar y también dentro y fuera del aula. Así como, a más comunicación y apego con sus padres, más y mejor calidad emocional (Gray y Steinberg, 1999; Galambos et al., 2003; Collins y Laursen, 2004; Parra et al. ,2004)

En contrapartida, autores como Baldry y Farrington, (2005); Brubacher et al., (2009) han demostrado que los progenitores con un perfil más absorbente y totalitario, que no toman en cuenta las necesidades de sus hijos/as, suelen desarrollar un estilo agresivo y violento.

Hay que subrayar, que aquellas familias condescendientes e insuficientes exigencias sobre sus hijos, dan lugar a personas, incompetentes con un comportamiento inadecuado (White et al. 2005). “Estos progenitores utilizan el diálogo y el razonamiento evitando el castigo, tratando siempre a sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de regularse por sí mismos” (López y Ramírez, 2017, p. 5).

Por otro lado, según Musitu y García (2004), los padres que tienen un estilo educativo democrático y con un nivel equilibrado da lugar a que el comportamiento de sus hijos/as sea más empático. Un buen equilibrio emocional de los padres se traduce a un mayor bienestar emocional, pues todo ello desemboca en un mejor estado de ánimo, mayor tranquilidad y seguridad (Gómez-Ortiz et al., 2015).

Es importante subrayar que incentivar acciones, como la formación de las familias, ya sea a modo de tutorías, ya sea generando una escuela de padres y de madres para la mejora de la calidad comunicativa, contribuye, especialmente, al ajuste psicosocial y emocional del niño y/o adolescente, para, así, evitar el maltrato entre iguales en cualquier lugar (Salas, 2015).

5.6 Lugares, donde tiene lugar el Acoso Escolar

No obstante, se hace necesario señalar el enclave donde tiene lugar las situaciones de acoso. Olweus (1998), en sus estudios, demuestra que los alumnos víctimas de agresiones en el colegio eran casi el doble que los que las sufrían de camino a la escuela o cuando regresaban de ella. La mayor parte del acoso se produce en el colegio.

Por otro lado, Cerezo y Rubio (2017) sostienen que el alumnado- víctima no era amparado por sus compañeros cuando sufría una agresión de camino al colegio o a la vuelta. “Por consiguiente, es importante tomar medidas también contra las agresiones que se producen en estas circunstancias” (Olweus, 1998, p. 39).

Según la CEAPA (2014),

...las agresiones se manifiestan en los lugares donde no hay adultos, como el recreo, comedor, pasillos, baños, entre otros, y se suelen realizar sobre niños o niñas concretos, nunca a un grupo. Sin embargo, el agresor sí puede actuar en solitario o en grupo. (p. 9)

Chavarría et al. (2019, p. 21), en su investigación, exponen que:

Con referencia a los lugares donde tienen lugar los episodios de abuso, estos varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de Educación Escolar Básica el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel medio se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en las aulas y en los pasillos, en cambios de clase y aquellos momentos en lo que no hay una presencia directa de las personas adultas y el camino de ida y vuelta a casa.

Según Conde y Ávila (2018), los lugares, donde se produce el acoso escolar, son, en primer lugar, en los recreos, con un 88,17%, seguidamente, en la entrada y salida del recinto escolar, con un 58,35% y, por último, en la clase, cuando el alumnado se encuentra solo o entre clase y clase (51,53 %).

Por tanto, y según lo expuesto en el presente epígrafe, una detección a tiempo, una denuncia y el no apoyo a este tipo de situaciones, son elementos ineludibles para que no se produzca el maltrato entre iguales en las aulas, en el centro educativo o fuera del mismo. Así, dada la gravedad y la gran cantidad de secuelas, que, vivir este tipo de episodios, genera, se da paso al siguiente epígrafe, en el que se exponen las consecuencias de esta problemática, señalando a los protagonistas.

6. Consecuencias del Acoso Escolar

A continuación, se exponen las principales consecuencias, tanto en el desarrollo emocional como académico, en el acosado, el acosador y el observador.

6.1 Para el acosado

En primer lugar, la sintomatología, más común, en los casos de maltrato entre iguales, serían, por ejemplo, el rechazo y miedo repentinos a asistir a la escuela, quejas recurrentes sobre dolores de estómago o de cabeza, especialmente, antes de ir a la escuela, problemas de ansiedad y excesivo nerviosismo, reacciones emocionales inesperadas, problemas de insomnio, sentimientos, sentimientos de soledad y aislamiento, verbalizaciones negativas sobre sí mismo y dificultades recientes para concentrarse y mantener la atención en las tareas académicas (Olweus, 1998).

A nivel psicológico, el acoso escolar puede generar, en la víctima, situaciones de estrés, repercutiendo negativamente en su bienestar. Normalmente, las víctimas suelen manifestar situaciones y estados de ánimo depresivos, tendiendo a la soledad, reflejando una baja autoestima, negándose a asistir al colegio, hasta tal punto de suicidarse (Finkelhor, et al., 2005). La percepción que tiene de sí mismo es negativa, insatisfacción personal y, se sienten muy infelices (Estévez et al., 2006; Flouri y Buchanan, 2002).

Dichas consecuencias se mantienen a lo largo del tiempo, después de haber sufrido el acoso. (Guterman et al., 2002).

Los niños, que han padecido bullying, desarrollan una fobia escolar, no quieren ir al colegio, presentando actitudes de rechazo a la escuela y altos índices de absentismo escolar, ya que, padecer acoso hace reducir su interés por los estudios, no participar en la dinámica del aula y poco interés en lograr el éxito académico (García-Bacete et al., 2010).

También,

se aísla socialmente, le cuesta trabajo concentrarse, su capacidad de aprendizaje de ve mermada o incluso de realizar aprendizajes por el temor de ser agredidos. Por consiguiente, esta situación de acoso, le afecta negativamente a su desempeño académico. Se vuelven solitarios convirtiéndose a largo plazo, en adultos retraídos, desconfiados y con dificultad a la hora de entablar relaciones sociales positivas (Trianes et al. 2013, p. 47).

Por otro lado, hay estudios, que muestran cómo la violencia física ejercida a través del acoso, hace minar la salud física de la víctima, como falta de apetito, alteraciones en el sueño, etc. (Trianes et al. 2013; Eden et al., 2016; Espelage, 2014).

Es por lo que, según Hymel y Swearer (2015), ser víctima de bullying conlleva una serie de problemas tanto a corto como a largo plazo, como pueden ser pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, apatía sentimientos de tristeza y de soledad, sentimientos de indefensión, de culpa, baja autoestima y estrés entre otros. Por otro lado, pueden manifestar ansiedad, estado depresivo e, incluso, ideas suicidas (Garaigordobil y Machimbarrena, (2017).

6.2 Para el acosador

Desde el punto de vista del acosador, Garaigordobil (2011) expresa que, a los acosadores, el hecho de acosar les reporta beneficios, por eso, no cesa su actividad agresiva. Es más, en el ámbito educativo, presentan numerosos problemas, a causa de conducta agresiva y una mayor tasa de abandono escolar, lo que, a largo plazo, en la vida adulta, muestran una mayor tendencia a adoptar modelos agresivos y antisociales, es por lo que muchos estudios demuestran una asociación entre haber sido acosador y una actitud delictiva con problemas con la justicia en la edad adulta (Trianes et al. 2013; Suárez-García et al., 2020).

También, tienen un alto índice de ejercer violencia de género, maltrato a la infancia, acoso laboral o acoso sexual, es más “también se constata como adultos con un mayor índice de padecer problemas de salud mental y manifestar conductas de riesgo sexual y consumo de drogas” (Trianes et al. 2013, p.48). Hay investigaciones, que

demuestran que los sujetos, que han sido acosadores, en su infancia, han tenido hijos, que han seguido los mismo patrones de conducta que sus antecesores, con respecto al acoso escolar (Wandera et al., 2017).

Esta transmisión intergeneracional de la violencia se apoya en la teoría del aprendizaje social, así el empleo de pautas agresivas para la resolución de conflictos por parte de los padres favorece que el niño normalice el uso de la violencia, imitando conductas que observan en ellos. (Trianes et al. 2013 p. 48).

Es necesario añadir que el alumnado, que continúa usando la violencia a lo largo de su vida hasta su vida adulta, podría ser debido a que desconocen otras alternativas distintas a la violencia, ya que, durante años, ese tipo de conducta les ha podido reportar más beneficios sociales y materiales (Cerezo et al., , 2018). Es por ello que es de vital importancia trabajar, con el alumnado agresor, las habilidades socioemocionales, con la finalidad de inculcarles conductas pacíficas, mediante la comunicación y la negociación. (Calvo y Ballester, 2007).

Stassen-Berguer (2007) expone que los agresores no suelen sufrir las consecuencias del acoso escolar a corto plazo, aunque, con el tiempo, si las padecen. Según Avilés (2006), el acosador va perdiendo apoyos de sus compañeros y adquiere las cosas de manera violenta y agresiva. Dichas conductas, que atentan contra la convivencia escolar, a largo plazo, pueden desencadenar en conductas problemáticas, delictivas y consumo de drogas (Nansel et al., 2004).

6.3 Para los observadores

Cuando tiene lugar el acoso escolar, normalmente, tiene lugar ante la presencia del resto sus compañeros de clase (Olweus, 1993). Lo que puede conllevar, como consecuencia inmediata, la normalización de las conductas de violencia, que tienen lugar en el aula (Garaigardóbil y Oñederra, 2014). Sus compañeros desarrollan actitudes de indiferencia, que dan lugar a que la violencia sea tolerada y normalizada, desde la infancia hasta la vida adulta (Álvarez-García, et al., 2015).

Al principio de la situación de acoso escolar, los compañeros de clase pueden sentir lástima y remordimiento, pero, cuando la situación de acoso se normaliza, lo ven como un hecho cotidiano y sin importancia, que se da entre compañeros, obviando que se trata de un hecho ilegítimo, que atenta contra su dignidad personal(Alcántara et al., 2017). Esta tolerancia hacia el acoso provoca que el alumnado no denuncie ni ayude a la víctima, dando lugar a la prolongación del acoso, así como a una actitud de normalización de la violencia en ellos mismos (Calvo y Ballester, 2007), lo que, en palabras de Garaigordobil (2011) viene a expresarse así: “muchos de los espectadores acaban concluyendo que en el mundo lo que funciona realmente es la ley del más fuerte” (p. 234).

“Otra consecuencia para los observadores es la inseguridad y el miedo constante porque tienen miedo a ser elegidos como sus nuevas víctimas” (Trianes et al. 2013, p.49).

En algunas ocasiones, ese miedo puede ser tan intenso, que puede, incluso, llegar a perjudicar su capacidad de concentración y rendimiento académico (Calvo y Ballester, 2007).

También, dichas situaciones de acoso escolar, que la víctima está sufriendo, pueden regenerar remordimientos y sentimientos de culpabilidad, cuando no socorren y amparan a la víctima, o, en casos de vulnerabilidad, por no verse involucrados y terminar siendo ellos el blanco de futuras agresiones (Ortega y Del Rey, 2003). Es por ello que los observadores sufren las consecuencias del acoso escolar, al tener por amigos o compañeros a la víctima o al agresor, repercutiendo en su rendimiento escolar (Nishina y Juvonen, 2005).

Una vez expuestas las consecuencias del acoso en los diferentes participantes en el mismo, se considera relevante analizar cuáles son los factores, que nos podrían poner sobre la pista de que alguna persona pudiera estar en riesgo ante el acoso escolar, es decir, qué circunstancias de la vida de una persona son las que podrían estar determinando su posible participación en este tipo de situaciones, obviamente, con una intención preventiva, ya que, si somos capaces de prever cuáles son esas circunstancias, podremos estar atentos, por un lado, y, por otro, podremos intervenir tempranamente, de manera más intensiva, con la posible población en riesgo.

7. Detección del Acoso Escolar y factores de riesgo

Como hemos expuesto anteriormente, una vez pormenorizadas las consecuencias del acoso escolar, de los protagonistas, se hará un análisis de la detección del acoso escolar y los factores de riesgo que conllevarían, en función de lo que se ha ido exponiendo hasta ahora.

Cuando hablamos de detección temprana, muchas veces, se confunde con el término prevención, a pesar de que detección temprana y prevención no son sinónimas.

Ahondemos algo más en estos conceptos.

Según Euroinnova (2013), “la detección temprana forma parte o es un tipo de intervención” (p. 155) y, además, expone, con respecto a la intervención, que hay diferentes tipologías:

1. La prevención primaria: que consiste en un conjunto de medidas que se llevan a cabo o aplican antes de que el problema se presente.

2. La prevención secundaria: que tiene que ver con las medidas que afectan a la población de riesgo y a indicadores de detección
3. La prevención terciaria: se refiere a situaciones de intervención para solucionar un problema ya presente como tal. (Euroinnova, 2013, p. 155)

Entonces, se puede decir que, la detección temprana forma parte de prevención secundaria, ya que trata de conocer la existencia de un problema concreto dentro de una población de riesgo, para ponerle freno y paliar sus consecuencias y, es por ello que la detección temprana cumple cuatro funciones esenciales (Euroinnova, 2013, p. 155).

- Asegurar si se trata de un problema real o imaginario.
- Evitar que los casos de acoso escolar empeoren.
- Dar la atención adecuada e idónea a las víctimas.
- Convertir a los protagonistas de la situación en parte de la solución.

Cuando tiene lugar el acoso escolar, hay que tener en cuenta los factores de riesgo, que dan lugar al acoso, es por ello por lo que hay que estar muy atento a la aparición de algunos de ellos, según señalarían Garaigordobil (2018); Ortega-Barón et al. (2016); Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018), algunos de dichos factores son los siguientes:

- Factores de riesgo individuales: características físicas de las víctimas y agresores.

Los agresores carecen de empatía, son impulsivos, son competitivos y tienen una necesidad de dominación sobre los demás, además de una elevada presencia de conductas violentas y falta de habilidades sociales.

Las víctimas normalmente, son inseguras, tienen una autoestima baja, son débiles y sumisos, además de introvertidos.

- Factores de riesgo familiares

No existe un manejo adecuado de las emociones por parte de los padres, además de la excesiva permisividad por parte de los padres. Normalmente hay presencia de modelos violentos en la familia y sobreprotección de los hijos. También hay una escasa o nula comunicación y por lo general, una ausencia de normas y límites.

- Factores de riesgo escolares

No siempre se da, pero algunas veces los casos de acoso escolar se dan debido a un sistema disciplinario permisivo y confuso, a lo que se le añade la ausencia de acciones e intervención contra el acoso escolar. Muchas veces, la actitud del

docente es clave y fundamental, y no se actúa como debiera o no hay la suficiente implicación. Todo eso es debido a la poca o nula comunicación entre profesores y alumnos. Es necesario añadir que sería importante el refuerzo y vigilancia de las zonas que favorecen las agresiones, como por ejemplo: patios, pasillos, baños.

- Factores de riesgo sociales

Normalmente, hay un grupo de influencia y contagio social, en el cual, el agresor hace una búsqueda de poder dentro del grupo y se ve auspiciado por el grupo de observadores que no denuncian ya que lleva tanto tiempo asentada la conducta de agresión, que se ha normalizado. Y esa indolencia muchas veces es debido a los medios de comunicación, que hace un uso de la percepción de la violencia, como si fuese lo “normal”, a lo que habría que añadir la competitividad e individualidad tan arraigada culturalmente.

Una vez señalados los factores a tener en cuenta, a la hora de detectar acoso escolar, se resaltan los indicadores, que podrían ser de mayor utilidad para los padres y madres, es decir, aquellos a los que las propias familias podrían estar atentos, para poder detectar, desde casa y de forma temprana, posibles factores, que podrían estar indicando que sus hijos e hijas están en una situación de riesgo ante el acoso escolar. Para la exposición de dichos factores, se toma, como referencia, las aportaciones de diversos autores y se realiza diferenciando entre los factores, que podrían llevarnos a la pista de un hijo acosador o una hija acosadora y/ un hijo víctima o una hija víctima, tal y como se expresa a continuación.

En primer lugar, según Calamaestra et al. (2016), tanto padres como madres deben de prestar mucha atención a si sus hijos son acosadores, a través de las siguientes características:

- A nivel psicológico, los chicos y las chicas suelen presentar poca o nula empatía, no aceptan sus errores ni equivocaciones, no piden disculpas, son impacientes, suelen responder de forma agresiva y violenta.
- A nivel interpersonal, se muestran rebeldes y no cumplen con sus deberes familiares, además de comportarse de forma déspota y prepotente con sus hermanos, amigos, comportándose de forma dominante con ellos y, normalmente, suelen sentirse bien humillando y maltratando a sus amigos.
- A nivel escolar, hablan de forma despectiva de algún compañero de clase o, por ejemplo, si ha recibido quejas y llamadas de atención, por parte de sus profesores y también haber sido llamado en más de una ocasión por problemas a la hora de relacionarse positivamente con sus compañeros.

Por otro lado, según Garaigordobil (2017), tanto padres como madres tienen el deber de permanecer atentos a las siguientes características, que pueden mostrar sus hijos, si estuvieran siendo víctimas de acoso, y que, a continuación, mostraremos:

- Psicológicamente, pueden presentar cambios de humor anormales a los propios de la adolescencia, además de mostrarse tristes o depresivos. También, es frecuente que se aislen de la realidad.
- Por otro lado, a nivel interpersonal, suelen permanecer mucho tiempo solos y sin relacionarse con otros chicos de su misma edad, abandonado actividades, que, antes, realizaba con sus amigos. Es común que tampoco tenga mucha relación o ninguna con sus compañeros de clase.
- Dentro del ámbito escolar, se puede mostrar reacio a hablar poco o nada de lo que hace en el colegio o instituto, mostrando un notable descenso en su rendimiento académico. Puede expresar su deseo de no ir a clase o poner excusas para faltar al colegio, quejarse de que apenas tiene amigos o que es objeto de burlas e insultos por parte de sus compañeros en clase o por ejemplo si pierde dinero u objetos del colegio, además, suelen presentar poca autoestima y hacer comentarios negativos sobre ellos mismos. Hay que permanecer alerta si los chicos y chicas llegan a casa con heridas, moratones o cualquier signo físico que evidencie que está sufriendo acoso.

Una vez expuestos los indicadores más relevantes a tener en cuenta a la hora de detectar el acoso escolar por parte de los padres y madres, vamos a detenernos en qué podría hacer el profesorado para poder detectar los casos de acoso escolar.

En primer lugar, siguiendo a González (2017), una buena estrategia, que debería emplear el equipo educativo, a la hora de detectar una situación de acoso en el centro educativo, sería la elaboración o empleo de una serie de instrumentos, los cuáles, muestren la presencia de indicadores de acoso escolar en el aula, en el que el alumnado pueda denunciar las situaciones de acoso escolar. Por lo que, a continuación, se exponen los instrumentos, que el profesorado podría aplicar en el centro educativo o, más concretamente, en clase, para poder determinar si suceden o no casos de acoso escolar:

- En primer lugar, una opción para la detección del acoso escolar, en el aula, sería el empleo de cuestionarios indirectos, anónimos, para detectar agresores y víctimas (Olweus, 1998).

- Otros instrumentos útiles serían los cuestionarios directos, como el buzón de socorro, teléfonos de ayuda gratuitos contra el acoso, webs de información relativas al acoso o también denuncias por correo electrónico (Serrano, 2006).
- Otra vía útil sería el sociograma, que constituye un instrumento eficaz para conocer las relaciones internas que pueden darse en el aula y que pueden pasar desapercibidas por lo profesorado (Salmivalli, 2010). Para la elaboración del mismo haría falta previamente, motivar al alumnado para que las preguntas sean respondidas en su mayoría, siempre aclarándoles las dudas. Las preguntas estarían relacionadas con la aceptación o no de un compañero de clase. Una vez recogidas las respuestas, los resultados servirán para demostrar que las conductas de acoso se mantienen a lo largo del tiempo y son reforzadas por parte del alumnado en clase (Ferrel, 2014).

Por otro lado, siguiendo en las posibilidades del profesorado de determinar si suceden o no casos de acoso escolar, nos detendremos en las aportaciones realizadas por diversas investigaciones.

En primer lugar, siguiendo a los autores Postigo, González, Montoya y Ordóñez (2013), estos determinan cuáles podrían ser considerados factores de riesgo, en el contexto escolar, para determinar los posibles casos de víctimas:

- En clase, por ejemplo, el sujeto empieza a faltar de forma frecuente, se muestra nervioso al participar o intervenir en clase, sus compañeros se burlan de él, se aísla del grupo y prefiere trabajar solo, en el recreo permanece solo, suele salir el primero o el último de su clase, muestra poco entusiasmo ante acontecimientos como salidas, viajes o excursiones, al contrario se muestra tenso y preocupado.
- Fuera de clase, se muestra nervioso. También suele estar deprimido y triste además de solitario, en un mismo mes ha podido tener problemas con los mismos compañeros, suele evitar encontrarse con algunos compañeros de clase, no suele participar en las actividades extraescolares o ir a cumpleaños.

En segundo lugar, por otro lado, el profesorado debe permanecer alerta ante situaciones del alumnado, que ejerce acoso sobre otros compañeros, es decir, estaríamos exponiendo, en esta ocasión, posibles indicadores para detectar acosadores (Ruiz, Rodríguez, Llanes y Blanco, 2019):

- Dentro de clase, se puede observar cómo el acosador disfruta mofándose o molestando a otros compañeros, suele infringir las normas de clase, no hace caso de las llamadas de atención o incluso se muestra rebelde ante las mismas, no cumple con sus deberes, no respeta a sus profesores, ni le teme a los castigos,

ni responde bien a las reprimendas, se cree mejor que sus compañeros y se jacta de decirlo, suele ser popular o líder.

- Fuera de clase, es rebelde, prepotente e irreflexivo. Es agresivo y disfruta mofándose o riéndose de sus amigos, es dominante y busca siempre el apoyo de los demás.

Una vez expuestos algunos de los aspectos más determinantes, para llegar a determinar los factores de riesgo más relevantes, tanto, por parte de las familias, como por parte del profesorado, tanto para las víctimas como para los acosadores, se considera relevante pasar a exponer cómo intervenir, para prevenir el Acoso Escolar, haciendo un análisis acerca de varios tópicos relevantes y realizando un análisis del Marco Legal, que lo determina.

8. Prevención del Acoso Escolar

A continuación, una vez analizados los factores de riesgo más relevantes acerca del acoso escolar, se presentan los programas de acoso escolar más representativos, a los que se ha podido tener acceso, el marco legal y la formación del profesorado relacionado con el acoso escolar.

8.1 Programas Anti- Acoso

Los programas de prevención, para afrontar el acoso escolar, parten de una perspectiva sistémica una política global de escuela.

El programa más difundido es el de Olweus (1983), que se trata de una propuesta escolar global de una duración de un año y medio, que requiere de una participación activa en todos los sectores de la comunidad educativa. Además de este programa, destacamos otros llevados a cabo en distintos países. Entre ellos, destacamos algunos como el Sheinfield Anti-Bullying Proyect de Sharp y Smith (1994, citado por Bisquerra et al., 2014) o el programa SAVE (Sevilla Anti Violencia Escolar, 1997, citado por Bisquerra et al., 2014), llevado a cabo en España, y que es de los programas más conocidos dirigido específicamente a la prevención del maltrato entre iguales, para una mejora del clima de aula, llevándose a cabo para ayudar a mejorar las relaciones interpersonales, en los centros educativos.

Otros programas destacados son: el programa TEI (tutoría entre iguales), llevado a cabo en diferentes colegios en 2003, en España (TEI, 2016); el Programa Be-Prox (Suiza) de Alsaker y Valkanover (2004, citado por Ortega et al. 2010); el modelo irlandés ABC de Mona O`Moore, para prevenir y afrontar el acoso

escolar, de 2004, que tiene su origen del acrónimo “Anti-bullying center y Avoid aggression, Be tolerant y Care for others”, que pretende evitar la agresión, fomentar la tolerancia y la preocupación hacia otras personas. Dicho programa fue una iniciativa llevada a cabo por O’Moore, en Irlanda. La finalidad de esta iniciativa es dar conocimiento acerca del acoso escolar, dándole visibilidad y aportando al personal educativo herramientas y soluciones para que no ocurra. Por ello, es relevante que la comunidad educativa esté bien formada y sepa cómo actuar, que haya consenso entre todos, asumiendo cada uno sus responsabilidades, trabajando hacia un mismo objetivo (Hidalgo-Ripodas, 2016).

Otro programa, el programa Zero de E. Roland (2006, citado por Bisquerra et al., 2014) de Noruega, con el que se pretende afrontar el maltrato escolar, está inspirado en el método Pikas y establece la duración de un curso escolar; también, destacamos el programa noruego Kiva de Salmivalli (2009, citado por Hidalgo-Ripodas, 2016); el programa “Cyberprogram 2.0.” de Garaigordóbil et al. (2014); la propuesta EQUIPAR para Educadores (DiBiase et al., 2010, citado por van der Meulen et al., 2019), que sería un programa , cuya finalidad

es equipar a los jóvenes con habilidades y conocimientos para su vida diaria, a fin de prevenir conductas antisociales. El presente estudio se propone analizar los efectos de la ampliación del programa en las distorsiones cognitivas, el clima de aula y las actuaciones del alumnado en situaciones de acoso escolar (p. 89).

Por otro lado, González (2015) señala que , “es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar, es institucional e implica a toda la comunidad educativa” (p. 24), y que tiene como finalidad, la mejora del clima de aula entre el alumnado.

También se hace necesario señalar, el programa “Asegúrate” Del Rey et al. (2018), ambos centrados en la prevención y tratamiento de violencia entre iguales ejercida por Internet, redes sociales, etc.

Otro programa de mediación es el de IES Alquibla, que es un proyecto para prevenir el acoso. El creador de dicho programa es José Luis González García, que, es el Coordinador del Programa de Mediación del IES Alquibla, y, el proyecto ha desarrollado un programa, que incluye actividades y formación permanentes para profesores y alumnos, incluyendo la mediación, que es una de las claves para la prevención del acoso, atacando los conflictos en sus fases iniciales (González, 2019).

Por último, tendríamos el “Programa de prevención del acoso escolar y ciberacoso en centros docentes públicos de Andalucía CONRED 2020”, que la Consejería de Educación y Deporte, a través de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar ha desarrollado un material didáctico específico para implantar en los centros un programa, para la prevención del acoso y

ciberacoso escolar, cuyas actuaciones, van a ser implantadas en el Plan de Convivencia Escolar del Centro (Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte, 2020).

Una vez expuestos los programas anti-acoso más relevantes, se procede a abordar el marco legislativo de la violencia entre iguales, contemplando aquellas normativas que son esenciales para la convivencia escolar.

8.2 Marco legal

A continuación, se presenta la normativa a nivel estatal y autonómico de la convivencia escolar y el acoso escolar.

Ø Estatal

El Boletín Oficial del Estado, en materia de educación, publica los siguientes leyes y decretos, que se exponen siguiendo un orden cronológico:

- 1) Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz expone en su artículo 2

Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado. Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional. Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados (p.2).

- 2) Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo Educación (LOE) en su artículo , los fines

La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos (LOE, p. 15).

- 3) Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social,

y en especial en el del acoso escolar (LOMCE, p. 11).

4) Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal

5) Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Ø Andalucía

El Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, en materia de educación, publica los siguientes documentos, que se exponen siguiendo un orden cronológico:

1) Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al "plan andaluz de educación para la cultura de paz y no-violencia"(BOJA nº 117, de 5 de octubre de 2002).

La Consejería de Educación y Ciencia, sumándose también a la iniciativa de las Naciones Unidas, aprueba y pone en marcha el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, como propuesta abierta y contextualizada a la realidad de Andalucía, con vistas a una mejor formación integral del alumnado y a su Educación en Valores, e inspirándose en algunas de las finalidades educativas fijadas en el Sistema Educativo español: respeto de los derechos y libertades fundamentales, ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia, la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. La educación constituye, como factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto de futuro para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestra sociedad. Los principios en que se basa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia se concretan en cuatro ámbitos pedagógicos de actuación: 1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática. 2. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia. 3. La mejora de la convivencia escolar. 4. La prevención de la violencia (p. 19338).

2) Decreto 19/2007, de 23 de enero. La Consejería de Educación en el BOJA recoge, en su Decreto 19/2007, de 23 de enero las medidas más importantes de prevención contra el acoso escolar, por el que se recogen las

medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en el en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

Los objetivos del Decreto 19/2007 (p. 10-11) consisten:

- Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa y a los agentes sociales sobre la importancia acerca de la importancia de una convivencia escolar adecuada y los procedimientos para mejorarla.
- Promover la cultura de paz en los centros educativos mejorando la convivencia escolar ya sea facilitando el diálogo y la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Y fomentar en los centros educativos los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas para avanzar en el respeto en la diversidad cultural, fomentando la igualdad entre hombres y mujeres y, en la prevención detección y tratamiento de todas las manifestaciones de violencia.

Dentro del Decreto 19/2007 se recogen los diferentes órganos representativos, a la hora de llevar a la práctica las acciones relativas a la mejor a de la convivencia en los centros:

2.1) Comisiones provinciales de seguimientos de la convivencia escolar.

A continuación, mostramos los artículos más pertinentes que conforman el capítulo del Decreto 19/2007 de 23 enero conforme a los Gabinetes Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar del Título V coordinación, seguimiento y evaluación capítulo II (p.19):

1. En cada Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación se constituirá una Comisión Provincial de Seguimiento de la Convivencia Escolar como órgano colegiado de coordinación y seguimiento de cada uno de los objetivos y medidas contenidos en el presente Decreto, sin perjuicio de las competencias que correspondan a otros órganos y servicios de la Administración educativa.
4. Las competencias de las Comisiones Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar serán las siguientes: a) Impulsar y proponer actuaciones dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general sobre los valores de la cultura de paz, la mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia. b) Realizar el seguimiento de las actuaciones desarrolladas por los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar y por otros órganos de la correspondiente Delegación Provincial, en relación con lo establecido en el presente Decreto. c) Elaborar un informe anual sobre la convivencia escolar en la provincia. d) Colaborar con el Observatorio para la Convivencia Escolar en

Andalucía en los estudios, informes, análisis o valoraciones sobre la convivencia escolar en el ámbito provincial para los que se requiera su participación. e) Proponer la selección, edición y difusión de experiencias educativas en las materias que constituyen el objeto del presente Decreto, así como de materiales curriculares y de apoyo a los centros.

2.2) Gabinetes provinciales de seguimientos de la convivencia escolar

A continuación mostramos los artículos más pertinentes que conforman el capítulo del Decreto 19/2007 de 23 enero conforme a los Gabinetes Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar del Título V coordinación, seguimiento y evaluación capítulo I (p. 18):

Artículo 44. Creación, organización y funcionamiento. 1. En cada Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación se creará un gabinete provincial de asesoramiento sobre la convivencia escolar. 2. Los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar estarán integrados en el respectivo Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, dentro del área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre la convivencia escolar

Artículo 45. Funciones. Los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar tendrán las siguientes funciones: a) Proponer, para su incorporación al conjunto de actuaciones del respectivo Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, las actuaciones a desarrollar para la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. b) Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de los respectivos equipos de orientación educativa y de los departamentos de orientación en el ámbito de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. c) Asesorar a los centros educativos, especialmente a través de las Comisiones de Convivencia, y proponer acciones para favorecer la educación para la cultura de paz y la prevención de cualquier tipo de violencia. d) Impulsar y coordinar la aplicación de programas en los centros educativos dirigidos a la mejora de la convivencia y, en particular, promover la extensión de la Red Andaluza de «Escuela: Espacio de Paz». e) Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los programas de acción tutorial en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. f) Proponer planes de formación permanente en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos, en el marco del respectivo plan provincial de formación permanente del profesorado, y colaborar en su desarrollo y evaluación. g) Asesorar a las Federaciones Provinciales de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos para la planificación y desarrollo de actividades de formación en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos, así como potenciar la realización por parte de estas entidades de

actividades conjuntas de formación, dirigidas a los diferentes sectores de la comunidad educativa, en dichas materias.

2.3) Tutoría y orientación

El Decreto 19/2007, de 23 de enero (p. 12), en su capítulo II , señala con respecto a la tutoría y orientación, que:

- a. El Plan de Orientación y de acción tutorial potenciará el papel del tutor como mediador en la resolución de conflictos entre el alumnado.
- b. Los tutores se ocuparán de dar a saber al alumnado las normas del centro, así como trabajar las normas de clase con los mismos.
- c. Los tutores informarán y se reunirán individualmente con los padres y madres del alumnado que a consecuencia de su conducta perjudicial para la convivencia, se les ha aplicado medidas disciplinarias, para conocer su desarrollo y así suscribirse a un compromiso de convivencia.

Por otro lado, en cuanto a la orientación, el Decreto 19/2007 de 23 de enero dice que:

Los equipos técnicos provinciales de orientación educativa y profesional planificarán anualmente las acciones educativas encaminadas a la promoción de la cultura de paz y prevención de la violencia. Estas acciones se dividirán en acciones propias a desarrollar por los equipos técnicos provinciales, acciones a desarrollar por, los equipos de orientación educativa y acciones a desarrollar por los orientadores de los centros (p. 13).

Además, dicho Decreto 19/2007 dice que los equipos de orientación educativa darán apoyo y asesoramiento a los centros en materia de promoción de la convivencia. Los departamentos de orientación de los IES planificarán y propondrán actividades al profesorado y consejo escolar del centro para trabajar temas relacionados con la cultura de paz y no violencia.

El Plan de Orientación y acción tutorial es una herramienta para la prevención del acoso escolar, como por ejemplo: cohesión grupal, educación en valores, empatía, resolución de conflictos entre otros.

Otra cosa importante es que el tutor y el profesorado tienen que ser personas de confianza y de referencia para el alumnado que se encuentre en situación de acoso escolar, además de ser un apoyo para el alumnado, deben de serlo con las familias ya que en ello recae la obligación de informar, asesorar y aconsejar con respecto a las situaciones de acoso escolar pudieran darse (Euroinnova, 2013).

2.4) Observatorio para la convivencia escolar

El Decreto 19/2007 de 23 de enero establece la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, órgano de consulta con la finalidad de proponer propuestas y asesorar. El objetivo principal de dicho órgano sería en su artículo 57, es

asesorar a la Junta de Andalucía y formular propuestas sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los centros educativos para compartir experiencias de buenas prácticas en este ámbito. 2. La finalidad del Observatorio es la de contribuir a generar una forma de abordar la convivencia escolar en Andalucía basada en el respeto y el diálogo, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forme parte del proceso educativo (p. 20).

3) Orden de 11-7-2007, por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de «Escuela: Espacio de Paz» y de los miembros de los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, así como las actuaciones a desarrollar por los mismos (p. 34):

La presente Orden tiene como objeto regular el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y de los miembros de los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, de conformidad con lo previsto en los artículos 40.3 y 44.4 del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

4) Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.

El artículo 14 de la citada ley, dispone que las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos y los consejos escolares adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar (p. 6).

5) La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía,

establece, entre los principios del sistema educativo andaluz, la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado. El artículo 5 de esta Ley establece como objetivos de la misma, entre otros, favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, promover la adquisición por el

alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres, promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.

Asimismo, el artículo 127 de la citada Ley dispone que el proyecto educativo de cada centro incluirá un plan de convivencia para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar, y en los artículos 29 al 33 se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas incluyendo, entre otras medidas, la posibilidad de que las familias suscriban compromisos educativos y compromisos de convivencia con los centros docentes, con objeto de procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y establecer mecanismos de coordinación con el profesorado (p. 6).

- 6) El Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

a partir de una misma regulación normativa, se puedan poner en marcha en cada centro dinámicas de funcionamiento diferentes que contextualicen tanto los aspectos relacionados con la organización del gobierno y la administración, como las que se refieren al trabajo académico y a la organización social del centro (p.35).

- 7) El Decreto 327/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

En definitiva, se trata de que, a partir de una misma regulación normativa, se puedan poner en marcha en cada instituto dinámicas de funcionamiento diferentes que contextualicen tanto los aspectos relacionados con la organización del gobierno y la administración, como las que se refieren al trabajo académico y a la organización social del centro (p.9)

- 8) Orden de 11 de abril de 2011. Según la orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia).

- 9) Orden de 20 de junio de 2011 del BOJA recoge el Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar, en el anexo II de dicha Orden, además, respecto al Plan de convivencia, establece que será, en este documento, en el que se recogerán las normas, derechos y deberes de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, en los aspectos relativos a la Convivencia de los mismos.

10) Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Anexo VIII: Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz:

el presente protocolo tiene como objeto establecer actuaciones para prevenir, detectar y evitar situaciones de transfobia, exclusión, acoso escolar o violencia de género, ejercidas sobre el alumnado no conforme con su identidad de género, incluyendo la coordinación institucional, que permitan identificar sus necesidades y adoptar, en su caso, las medidas educativas adecuadas (p. 12).

1. Establecer las medidas necesarias, recogidas en el plan de convivencia del centro, para prevenir e intervenir ante las conductas de discriminación, exclusión, agresión, hostigamiento o de posible acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil que pudieran producirse, activando en su caso los protocolos contemplados en la orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, todo ello sin perjuicio de las medidas correctoras que procedan ante conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, especialmente cuando esté presente un componente sexual, homóforo o de identidad de género.

2. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil sobre algún alumno o alumna, por identidad de género, conforme a lo establecido en los protocolos antes citados, tiene la obligación de comunicarlo a un profesor o profesora, al tutor o tutora, a la persona responsable de la orientación en el centro o al equipo directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, a un miembro del equipo directivo.

3. En aquellos casos en los que, a causa de la actitud del padre, la madre o el entorno familiar hacia la identidad de género del alumno o alumna, se detecte alguno de los indicadores de maltrato recogidos en la hoja de detección y notificación del Sistema de Información sobre el Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA), se procederá a su cumplimentación y tramitación de acuerdo a lo establecido en el Decreto 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía.

4. En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil por identidad de género, la dirección del centro docente remitirá el informe correspondiente al Servicio Provincial de Inspección de Educación, sin perjuicio de la comunicación inmediata del caso que proceda, tal como se establece en los protocolos correspondientes contemplados en la Orden de 20 de junio de 2011 (p.14).

11) Instrucciones de 11 de enero de 2017 de las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso.

12) Resolución de 16 de octubre de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, para regular las medidas y actuaciones para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo y se establece la convocatoria para el curso escolar 2019-2020.

Al igual que Andalucía, son muchas las comunidades autónomas españolas, las que han publicado normativas relativas a la convivencia en los centros educativos. A continuación, se exponen, en la Tabla 1, las normativas autonómicas, que pusieron en marcha el resto de normativas, en cada una de las autonomías, en materia de convivencia educativa:

Tabla 1
Normativa autonómica recogida

Comunidad autónoma	Documentos normativos recogida
Andalucía	Decreto 19/2007, de 23 de enero. Orden de 20 de junio de 2011.
Canarias	Decreto 114/2011, de 11 de mayo.
Castilla y León	Orden EDU/52/2005, de 26 de enero. Decreto 51/2007, de 17 de mayo. Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre.
Cataluña	Decreto 279/2006, de 4 de julio. Ley 12/2009, de 10 de julio.
Galicia	Ley 4/2011, de 30 de junio. Decreto 8/2015, de 8 de enero. Decreto 15/2007, de 19 de abril.
Madrid	

Murcia	Decreto n. ° 119/2005, de 21 de octubre. Resolución de 4 de abril de 2006. Resolución de 28 de septiembre de 2009.
País Vasco	Decreto 201/2008, de 2 de noviembre.

Nota: Cerezo y Rubio, p.119 (2017)

Concluido el presente epígrafe acerca del marco legal del acoso escolar, se da paso, a continuación, a las responsabilidades legales del agresor, contemplando las obligaciones del centro educativo en este tipo de casos y las respuestas. Además, en casos ya más graves, saber con qué recursos se puede contar para atajar la problemática.

8.3 Responsabilidad legal sobre el Acoso Escolar

Según Mata (2017), dentro del propio Plan de Convivencia, el centro elaborará su propio Reglamento de Régimen interno, en el cual se incluirán las normas y reglas de conducta, que el alumnado debe de cumplir y respetar, y saber a lo que se exponen, en caso de infracción de los mismos. Los hechos de acoso físico, psicológico o social, son acciones calificadas por el Plan de Convivencia como falta muy grave y todo eso conlleva la aplicación de medidas correctoras, que correspondan. Para empezar, los hechos acaecidos pueden resolverse sin necesidad de aplicar medidas judiciales. Se puede llevar a cabo la resolución de estos hechos mediante la mediación, en la que las partes decidan acerca del procedimiento y hacer un acuerdo, de forma voluntaria.

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, se contemplan las siguientes medidas (p. 11-12):

- En el artículo 5: Contenidos del plan de convivencia. El Plan de Convivencia incluirá los siguientes aspectos: a) Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir. b) Establecimiento de las normas de convivencia generales del centro y particulares de cada aula a que se refiere el artículo 14 del presente Decreto. c) Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la Comisión de Convivencia. d) Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro, a la que se refiere el artículo 9 de este Decreto. e) Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse. f) Programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia. g) Estrategias y procedimientos para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan. h) Procedimiento para la recogida de las incidencias en materia de convivencia mediante un sistema de gestión de centros educativos, de acuerdo con lo establecido en el apartado 1 del artículo 12 del presente Decreto. i) Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la

mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado o entre éste y algún miembro del equipo docente, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo. j) En su caso, funciones del delegado o de la delegada de los padres y de las madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa. k) Actuaciones previstas para la consecución de los objetivos, explicitando para cada una de ellas las personas responsables, los recursos disponibles y los procedimientos a seguir. l) Actuaciones conjuntas de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro en relación con el tratamiento de la convivencia en el mismo. m) Actuaciones conjuntas de los equipos docentes del centro, en coordinación con quienes ejercen la orientación para el tratamiento de la convivencia en los grupos de alumnos y alumnas. n) Actuaciones de la tutora o el tutor y del equipo docente de cada grupo de alumnos y alumnas para favorecer la integración del alumnado de nuevo ingreso, tanto en el aula como en el centro.

- Artículo 8. Funciones de la Comisión de Convivencia. La Comisión de Convivencia tendrá las siguientes funciones: a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos. b) Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro. c) Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas. d) Mediar en los conflictos planteados. e) Conocer y valorar el cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos que hayan sido impuestas. f) Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro. g) Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas. h) Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas a las normas de convivencia en el centro.

- Artículo 10. Tutoría. 1. El plan de orientación y acción tutorial potenciará el papel del tutor o la tutora en la coordinación del equipo docente, así como en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado a su cargo. 2. Los tutores y tutoras trasladarán al alumnado de su grupo, por escrito, las normas de convivencia aplicables en el centro y en el aula, de acuerdo con lo que se recoja en el plan de convivencia. 3. Los tutores y tutoras se reunirán individualmente con los padres y madres del alumnado que haya sido objeto de medida disciplinaria por una conducta gravemente perjudicial para la convivencia del centro, de las tipificadas en el artículo 23 del presente Decreto, con la finalidad de analizar su evolución e integración escolar y proponerles, en su caso, la suscripción del compromiso de convivencia al que se refiere el artículo 16.

- Artículo 11. Orientación. 1. Los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional planificarán anualmente actuaciones dirigidas a hacer efectiva la educación para la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos, de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca la Consejería competente en materia de educación. 2. Las actuaciones a que se refiere el apartado anterior se clasificarán en actuaciones propias a desarrollar por el Equipo Técnico Provincial, actuaciones a desarrollar por los equipos de orientación educativa y actuaciones a desarrollar por los departamentos de orientación de los centros. 3. Los equipos de orientación educativa concretarán las circunstancias particulares de los centros docentes a los que atienden las actuaciones a que se refiere el apartado 1, con la finalidad de asesorar y facilitar la elaboración y desarrollo de los planes de orientación y de acción tutorial y de los planes de convivencia. Estas actuaciones se incluirán en el correspondiente plan anual de trabajo. 4. Los departamentos de orientación planificarán y

propondrán anualmente al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar del centro un conjunto mínimo de actuaciones, teniendo en cuenta las acciones propuestas por el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

- Artículo 24. Medidas disciplinarias por las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. 1. Por las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia recogidas en el artículo 23 del presente Decreto, podrán imponerse las siguientes medidas disciplinarias: a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de los centros docentes públicos. b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del centro por un período máximo de un mes. c) Cambio de grupo. d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo. e) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo. f) Cambio de centro docente.

- Artículo 26. Procedimiento general. 1. Para la imposición de las correcciones y de las medidas disciplinarias previstas en el presente Decreto será preceptivo, en todo caso, el trámite de audiencia al alumno o alumna. Cuando la corrección o medida disciplinaria a imponer sea la suspensión del derecho de asistencia al centro o cualquiera de las contempladas en las letras a), b), c) y d) del apartado 1 del artículo 24 de este Decreto, y el alumno o alumna sea menor de edad, se dará audiencia a sus padres, madres o representantes legales. Asimismo, para la imposición de las correcciones previstas en las letras c), d) y e) del apartado 2 del artículo 21 del presente Decreto, deberá oírse al profesor o profesora o tutor o tutora del alumno o alumna. Las correcciones y medidas disciplinarias que se impongan serán inmediatamente ejecutivas. 2. Los profesores y profesoras y el tutor del alumno o alumna deberán informar a quien ejerza la jefatura de estudios y, en su caso, al tutor o tutora, de las correcciones que impongan por las conductas contrarias a las normas de convivencia. En todo caso, quedará constancia escrita y se informará a los padres, madres o representantes legales del alumno o de la alumna de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas.

- Artículo 34. Actuación e intervención ante conductas de maltrato, discriminación o agresión. 1. La Administración educativa establecerá mediante un protocolo los procedimientos específicos de actuación e intervención de los centros educativos para los supuestos de maltrato, discriminación o agresiones que el alumnado pudiera sufrir, garantizando su seguridad y protección, así como la continuidad de su aprendizaje en las mejores condiciones. En dicho protocolo se establecerán las medidas educativas que recibirá el alumnado agresor, así como el tipo de intervención que se requiera en cada situación.

- Artículo 41. Competencias de la coordinación de la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz». La coordinadora o coordinador de la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» tendrá las siguientes competencias: a) Impulsar y coordinar las actuaciones que se lleven a cabo encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz». b) Proponer planes de formación permanente en el ámbito de la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos para las personas que colaboren en proyectos integrales incluidos en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz», y colaborar en su desarrollo y evaluación. c) Colaborar con los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar a los que se refiere el artículo 44 y asesorarles en su labor de impulso y seguimiento de la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz». d) Colaborar con las Comisiones Provinciales de Seguimiento de la

Convivencia Escolar y con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía en aquellas tareas que le sean atribuidas.

- Artículo 45. Funciones. Los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar tendrán las siguientes funciones: a) Proponer, para su incorporación al conjunto de actuaciones del respectivo Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, las actuaciones a desarrollar para la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. b) Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de los respectivos equipos de orientación educativa y de los departamentos de orientación en el ámbito de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. c) Asesorar a los centros educativos, especialmente a través de las Comisiones de Convivencia, y proponer acciones para favorecer la educación para la cultura de paz y la prevención de cualquier tipo de violencia. d) Impulsar y coordinar la aplicación de programas en los centros educativos dirigidos a la mejora de la convivencia y, en particular, promover la extensión de la Red Andaluza de «Escuela: Espacio de Paz». e) Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los programas de acción tutorial en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. f) Proponer planes de formación permanente en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos, en el marco del respectivo plan provincial de formación permanente del profesorado, y colaborar en su desarrollo y evaluación. g) Asesorar a las Federaciones Provinciales de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos para la planificación y desarrollo de actividades de formación en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos, así como potenciar la realización por parte de estas entidades de actividades conjuntas de formación, dirigidas a los diferentes sectores de la comunidad educativa, en dichas materias. h) Colaborar con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía en aquellas funciones que le sean encomendadas. i) Cualquier otra función que les atribuya la Administración educativa en el ámbito de sus competencias

En caso de que los hechos sean más graves o no se resuelvan de manera pacífica, dentro del contexto propiamente educativo, se podrán derivar al ámbito judicial.

Para tales casos, se hace uso del Código Civil y del Código Penal (CERMI, 2017, p. 7):

- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores establece que e aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales.

Según CERMI (2017), el Código Penal contempla aplicables hechos tales como: lesiones (art. 147 y sucesivos), amenazas (art. 169 a 171), coacciones (art. 172),... (CERMI, 2017).

El Código Penal incluye el delito de acoso en su artículo 172 ter, castigando al que acose a una persona llevando a cabo de forma insistente y reiterada, y sin estar legítimamente autorizado, alguna de las conductas siguientes y, de este modo, altere gravemente el desarrollo de su vida cotidiana: 1. La vigile, la persiga o busque su cercanía física. 2. Establezca o intente establecer contacto con ella a través de cualquier medio de comunicación, o por medio de terceras personas. 3. Mediante el uso indebido de sus datos personales, adquiera productos o mercancías, o contrate servicios, o haga que terceras personas se pongan en contacto con ella. 4. Atente contra su libertad o contra su patrimonio, o contra la libertad o patrimonio de otra persona próxima a ella. El artículo antes mencionado incluye un castigo superior si el acoso se produjera en personas especialmente vulnerables por razón de su edad, enfermedad o situación. En personas con discapacidad se aplica este precepto entendiendo su mayor vulnerabilidad (CERMI, 2017, p 17).

Por otro lado, según Mata (2017, p. 22), los Juzgados y Tribunales aplican tipos penales tales como:

- Art. 116.1 del Código Penal señala (salvo que sea menor de 14 años):

toda persona criminalmente responsable de un delito o falta lo es también civilmente si del hecho se derivasen daños o perjuicios (...). Por otro lado, el artículo 112 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal dice: “ejercitada sólo la acción penal, se entenderá utilizada también la civil, a no ser que el dañado o perjudicado la renunciase o la reservase expresamente para ejercerla después de terminado el juicio criminal, si a ello hubiere lugar.
- Art. 138 a 142. Delito de homicidio o asesinato
- Art. 143. Delito de inducción al suicidio
- Art. 147 a 156.ter. Delitos de lesiones.
- Art. 169 o 172. Delitos de amenazas o coacciones
- Art. 172.ter. Delito de acoso u hostigamiento La Ley Orgánica 1/2015 ha introducido en el artículo 172.ter del Código Penal este nuevo delito que tipifica conductas graves que, en muchas ocasiones, no podían ser calificadas por los Tribunales como delitos de amenazas o coacciones.
- Art. 173.1. Delito contra la integridad moral Dispone este artículo: “el que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años”.
- Art. 178 a 183. Delitos de agresión y abuso sexual.
- Art. 197. Delitos contra la intimidad del menor.
- Art. 189.5. Delito de posesión o acceso a sabiendas a material de pornografía infantil.
- Art. 205 a 210. Delitos de calumnia e injurias.

Respecto a la vía civil, “puede surgir responsabilidad civil subsidiaria, es decir, ejercitarse conjuntamente con la penal, o bien separadamente ante la jurisdicción civil” (CERMI, 2017, p. 17).

El acoso escolar origina responsabilidad civil basada en la culpa in vigilando, del artículo 1903 del Código Civil; cabe resaltar dos puntos en los que se mencionan las personas sobre las que recae la responsabilidad: • Los progenitores o tutores son responsables de los daños causados por los hijos e hijas o menores que se encuentren bajo su guarda. • Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen su alumnado menor de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias. La responsabilidad civil no se hará efectiva cuando se demuestre que las personas antes mencionadas actuaron con la diligencia adecuada. Los progenitores o tutores y el profesorado deben de demostrar que pusieron todos los medios a su disposición para que no se produjera el acoso escolar (CERMI, 2017, p 17-18).

El artículo 1.902 del Código Civil muestra, que “El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado” (Mata, 2017, p. 21).

Por otro lado, la vía administrativa es otro recurso de aplicabilidad al acoso escolar, pues

la Administración, como titular de los centros educativos públicos, puede ser también responsable de los daños causados como consecuencia del acoso; dado que está prestando un servicio público, se le puede exigir responsabilidad patrimonial por este resultado dañoso¹¹. Cabe resaltar que a pesar de resultar jurídicamente exigible una cierta vigilancia que evite las agresiones físicas y morales entre el alumnado, no puede exigirse una evitación total (CERMI, 2017, p 18).

Tabla 2
Edad legal a la hora de ser aplicada la Ley del Menor

EIDADES			
14-16 años	16-18 años	18-21 años	
PERÍODO MÁXIMO DE INTERNAMIENTO	Hasta 8 años	Hasta 10 años	No se aplica la Ley del Menor
RÉGIMEN DE INTERNAMIENTO	Régimen cerrado de uno a cinco años y libertad vigilada hasta tres años	Régimen cerrado de uno a ocho años y libertad vigilada hasta cinco años.	No se aplica la Ley del Menor

Nota: Serrate, 2007, p.59

Ya expuesta, la responsabilidad tanto a nivel legal como judicial y penal, es importante subrayar a continuación la formación del profesorado, haciendo un análisis cronológico de estudios más antiguos a más novedosos.

8.4 Formación del profesorado

En primer lugar, respecto a la formación del profesorado se resalta que, según el Decreto 19/2007 de 23 de enero (p. 17), la formación del profesorado, recogido en el artículo 37, expone:

- En la formación del profesorado de los centros educativos sostenidos con fondos públicos se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar su cualificación en el ámbito de la educación para la cultura de paz, la mejora de las prácticas educativas en relación con la convivencia escolar, la igualdad entre hombres y mujeres, la mediación escolar y la resolución pacífica de los conflictos.
- Los Centros del Profesorado promoverán la formación del profesorado en el seno del propio centro educativo y la creación de grupos de trabajo y de redes de centros educativos y de profesorado que trabajen de manera transversal la cultura de paz y la prevención de la violencia, la convivencia escolar y la resolución pacífica de los conflictos.
- La Administración educativa facilitará, a través de los recursos y mecanismos oportunos, la formación de los equipos directivos de los centros, de la inspección educativa, de los miembros de los equipos de orientación educativa y de las asesorías de los Centros del Profesorado, así como del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, en los contenidos y competencias que se requieren para la promoción de la cultura de paz, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.
- La Consejería competente en materia de educación favorecerá la formación de los padres y madres del alumnado de los centros educativos, especialmente de los delegados y delegadas de padres y madres, en aquellos contenidos y competencias que les permitan la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en los ámbitos familiar, escolar y social y, en particular, para llevar a cabo tareas de mediación para la resolución pacífica de los conflictos. A tales efectos, impulsará la creación de escuelas de padres y madres.
- La Administración educativa potenciará la celebración de actividades formativas conjuntas en las que participen padres y madres del alumnado, profesorado y equipos directivos, encaminadas al fomento de la cultura de paz y a la participación de la comunidad educativa en los centros docentes.

También, “profesorado debe actualizarse y revisar lo establecido a nivel legislativo, donde se puede apreciar una buena evolución respecto a atender la formación del profesorado” (LOE, p.65- 66).

Al igual que Alonso (2009), que expone que

los resultados obtenidos son similares a otros estudios. Aunque se muestra un nivel de información actual sobre el tema de bullying, se detecta una necesidad de formación específica. Sería recomendable incluir un módulo sobre este tema en todos los programas de formación inicial y permanente de profesores para aumentar competencias en su labor docente (p.61).

La formación del profesorado con respecto al acoso escolar es escasa. Tal es así, que el estudio de Del Barrio et al. (2006) muestra que la mayoría del profesorado no está lo suficientemente cualificado para atajar los problemas, se sienten incapaces ante los conflictos, que puedan tener lugar, pues no poseen o no tienen la formación pertinente y necesaria. También están Fernández, García y Benítez (2006) y Díaz-Aguado (2006), que señalan que el hecho de llevar a cabo acciones de prevención en los centros educativos, desemboca en una mejora del clima de aula y una notable reducción de los casos de acoso escolar, presentando una falta de formación respecto este tipo de situaciones.

Por otro lado, la investigación de Garaigordóbil y Oñederra (2008) argumenta, que para que las leyes y proyectos referentes al acoso escolar puedan ser llevados a cabo, es importante, que los centros sean provistos de herramientas y recursos necesarios para la resolución de situaciones de acoso escolar. Al igual que García (2009); Álvarez-García, et al. (2010); Navarro (2011), que hacen hincapié en que la formación sobre el acoso escolar es insuficiente en el profesorado.

Al igual que Serrano y Pérez Carbonell (2011), cuyos datos muestran, que el profesorado de Educación Secundaria muestra preocupación respecto al acoso escolar, pero no posee ni la formación ni los conocimientos necesarios, “especialmente en los diferentes tipos en que éste puede manifestarse en estos momentos” (p. 65).

Según el estudio llevados a cabo por Arce et al. (2015), respecto al perfil del agresor desde el punto de vista del profesorado, el acosador presenta menos relación con los docentes, mostrando dificultad para comunicarse a la hora de comentar los actos violentos realizados, correlacionando positivamente con el ambiente familiar, que tiende a ser violento, distante y frío, no habiendo comunicación entre padres e hijos. Respecto al perfil de víctima, el profesorado ha mostrado que el alumnado que sufre acoso escolar, presenta un menor autoconcepto y baja autoestima, no manifestando sus problemas de acoso con el profesorado, aunque, muestran, una adaptación académica aceptable y proceden de ambientes familiares normalizados. En este perfil no suele darse un ambiente familiar disruptivo. Así que en general, el profesorado posee las herramientas y conocimientos a la hora de detectar el acoso escolar tanto en el perfil de víctima como en el perfil de acosador

Ortega-Ruiz et al. (2016) muestran que

Los resultados destacan la relevancia de las relaciones en el plano vertical y horizontal, particularmente la gestión que realiza el profesorado y los problemas de disruptividad e indisciplina. Los resultados son discutidos en orden a encontrar claves para la mejora de los proyectos educativos de optimización de la convivencia escolar y prevención del bullying (p.91).

Pérez-Carbonell et al. (2016), en su estudio refleja que

Los resultados permiten conocer la escasa formación que este profesorado tiene en medidas de prevención e intervención, así como la ausencia de inclusión e implicación de las familias en la programación de acciones educativas para tal fin. Como conclusión, debemos destacar la necesidad de formar al colectivo docente en metodologías que trabajen la convivencia en estos centros de forma específica. (p.51).

Es importante subrayar que, “el profesorado ha de desempeñar un papel esencial en la detección del acoso escolar y mostrar en el centro su sensibilización hacia esta realidad, cooperando en la resolución de los conflictos” (Martínez et al., 2019, p. 85), ya que “los resultados alcanzados evidencian la falta de visibilización del acoso escolar y ciberacoso en el profesorado, reflejando el potencial desconocimiento de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes”, según Martínez et al. (2019, p. 72). En conclusión, la mayoría de los autores expuestos consideran de vital importancia la formación del profesorado en recursos y herramientas a la hora de prevenir y tratar el acoso escolar en los centros educativos para la mejora del clima de convivencia entre iguales.

Una vez expuesta la información, que fundamenta la investigación realizada, en lo que respecta al acoso escolar, vamos a dar lugar a exponer la fundamentación relativa a otro de los grandes temas, que analizan la presente investigación, es decir, las Inteligencias Múltiples y, más concretamente, la Inteligencia Emocional, siendo ambos constructos, elementos esenciales para el tratamiento y la solución del maltrato entre iguales.

CAPITULO II: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Introducción

En el segundo capítulo, se expone la fundamentación teórica, acerca de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.

A día de hoy, estamos inmersos en una etapa, en la cual se está empezando a tomar conciencia acerca de la importancia de las emociones en la educación. Aunque, todavía, aún, perduran las metodologías tradicionales en los centros educativos, hay que señalar que el profesorado, cada vez, está más concienciado acerca de la adquisición de habilidades emocionales, con la finalidad de poder transmitir las al alumnado.

Para abordar la segunda parte del capítulo, se ha realizado, en primer lugar, un barrido de la evolución del concepto de inteligencia, que nos ha permitido realizar un recorrido de los autores más relevantes e insignes, en materia de inteligencia, con sus respectivos modelos. En el segundo epígrafe, se ha dedicado al repaso de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, mostrándose los antecedentes y estudios más recientes aplicados a las inteligencias múltiples.

Luego, en el tercer epígrafe, se analiza la inteligencia emocional, haciendo un repaso acerca de las definiciones de inteligencia emocional, sus modelos y autores más representativos, los programas de inteligencia emocional y el marco legal.

Y, por último, se expone en el cuarto epígrafe la Educación Emocional, con la definición, sus antecedentes históricos y los programas más representativos, a los cuales se ha tenido acceso.

1. Concepto y modelos de Inteligencia

Se hace necesario subrayar, que en la investigación científica hay numerosas definiciones de inteligencia y clasificaciones de la misma. Para empezar, expondremos, de forma cronológica, las definiciones de inteligencia más relevantes, a las que se ha podido tener acceso.

En primer lugar, están Binet y Simon (1905), que consideraban que la inteligencia era la habilidad para adaptarse y mantenerse a las situaciones nuevas, con capacidad para criticar y aprender de los propios errores (Gil y Morales, 2019). Binet y Simon (1905) elaboraron el primer test de inteligencia, con el objetivo de identificar a aquellos estudiantes, que requerían de una educación especial.

También, uno de los precursores de la inteligencia fue Galton (1908), que definió la inteligencia como una aptitud superior de la persona, que manifiesta habilidades especiales. Asimismo, menciona,

que las diferencias intelectuales se deben a diferencias sensoriales, pues, para operar con el ambiente, una persona debe manifestar su inteligencia en cualquier comportamiento o situación, independientemente de cuál sea, además, sostiene que las personas más inteligentes, poseen una mejor capacidad sensorial (Moreno y Oyarce, 2018, p.13).

Por otro lado, Binet y Simon (1916) difieren de la teoría de Galton (1908), argumentando, que la inteligencia es una capacidad general, que se ajusta y se adapta a nuevas situaciones, dando soluciones concretas o abstractas, a los diversos problemas con los que se encuentra el hombre; es decir, la inteligencia presenta múltiples facetas, que, no necesariamente son cognitivas. Binet y Simon (1916) no niegan la influencia de la herencia, sino que también toma en cuenta el factor social sobre el desarrollo de la misma. La inteligencia, según él, se caracteriza por comprensión, invención, dirección y censura.

No obstante, Thorndike (1920) señala que la inteligencia es producto de muchas capacidades interconectadas, además, expresa que existe la inteligencia social, que la define como, " la habilidad para comprender y dirigir a hombres y mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p. 228). Thorndike también contempla otros dos tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, encargada de

manejar las ideas y la mecánica, que tiene como función manipular y comprender los objetos (Mestre et al., 2007, citado por Ponce, 2017, p. 17).

Por otro lado, Spearman (1927) señala que la inteligencia posee una fuerza mental que hace que fluya en cada acción (Bartolomei, 2018). “Los seguidores de Spearman creen, que, la inteligencia es cuantificable, siendo, una lineal, estructurada y rígida; de manera que, no es posible su aumento, adaptación o desarrollo” (Bartolomei, 2018 p. 7).

Wechsler (1939) relaciona la inteligencia, con la capacidad de pensar de manera racional y desenvolverse adecuadamente en el medio que le rodea.

Se señala a Thurstone (1967), que concibe la inteligencia como un conjunto de habilidades mentales, con interdependencia una de las otras, que las definió como la comprensión verbal, fluidez verbal, fluidez numérica, visualización espacial, memoria asociativa, rapidez perceptual y razonamiento.

Otro autor relevante, como Piaget (1976), consideraba que la inteligencia constituye un proceso de adaptación del propio individuo con su ambiente sociocultural. Hay dos componentes, como “La asimilación”, que consiste en interiorizar la nueva experiencia o información a una estructura cognitiva mental ya existente, y “La acomodación”, que es el ajuste de la nueva información a la estructura cognitiva (Maldonado el ál. 2015).

También, Catell (1963) distingue dos tipologías: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. En primer lugar, la inteligencia fluida es una capacidad biológica y neurofisiológica del hombre, que la ponemos en práctica, cuando razonamos de un modo abstracto y cuando somos capaces de adaptarnos a situaciones nuevas. Su desarrollo depende de su genética, es decir, la experiencia o el ambiente cultural no interfieren en su manifestación. Por otro lado, la inteligencia cristalizada se desarrolla con la experiencia y el aprendizaje, que se logra a través de la educación y estructuración de las relaciones sociales.

Vygotsky manifestaba que la inteligencia es un ente cultural, que sufre modificaciones a través de la actividad y el lenguaje (Vigotsky, 1979).

Desde una visión semántica, se define por el diccionario de la Real Academia Española (2019) como: “del latín *intelligentia*. Capacidad de entender o comprender. Capacidad de resolver problemas. Conocimiento, comprensión, acto de entender. Sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión. Habilidad, destreza y experiencia”.

Por último, Gil y Morales (2019) exponen que el término de inteligencia aborda lo cognitivo y la capacidad de desenvolverse ante una situación difícil. Un ejemplo, sería el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, por lo que “manifiestan una amplia gama de intereses personales por lo que es necesario profundizar en cuanto a qué

necesitan y cómo tienen más probabilidades de adquirir aprendizajes y con él desarrollar su inteligencia (p.77).

A continuación, y una vez realizado el recorrido de definiciones de inteligencia, se muestran las diversas definiciones de inteligencia englobadas en diversos enfoques por autores, que a lo largo del tiempo nos han aportado más conocimiento sobre la inteligencia. Se muestran algunos de los más destacados: el enfoque evolutivo, enfoque biológico, enfoque cognitivo y los enfoques actuales donde cabe destacar la teoría de las Inteligencias Múltiples. Veamos, a continuación, algunos detalles de ellos (Chavarría, 2015, p. 11-14):

- Enfoque evolutivo. Este enfoque va a tratar sobre todo el origen y de desarrollo de la inteligencia a lo largo de la vida, diferenciando la evolución filogenética donde se estudia el principio y el desarrollo de la inteligencia, y la evolución ontogenética donde se estudia el desarrollo individual de ésta desde el nacimiento. Dentro del enfoque evolutivo es imprescindible señalar el trabajo sobre los estadios evolutivos en los niños realizado por Jean Piaget, considerado por ello uno de los teóricos más importantes de la inteligencia infantil, colaborando en el desarrollo de los primeros test de inteligencia junto con Simon y Binet. Sus logros más destacados fueron el desarrollo de métodos clínicos para el estudio de los niños, el descubrimiento de la dificultad para apreciar la permanencia de objetos o conservación de sustancias o cantidades, y sobre todo la descripción de una serie de fases o estadios de desarrollo cognitivo por los que deben pasar los niños considerados normales en un mismo orden.
- Enfoque biológico: dentro de este enfoque se consideran la inteligencia como una propiedad biológica inherente a los seres humanos, y por ello, todo lo relacionado con el cerebro y el sistema nervioso va a influir significativamente en las capacidades intelectuales del ser humano.
- Enfoque cognitivo: este enfoque situará su origen en la teoría de la inteligencia artificial. Desde esta perspectiva se contempla la posibilidad de aprender sobre la inteligencia humana a través de la creación de máquinas que sean capaces de cumplir funciones mentales que con anterioridad solamente eran atribuibles a las personas.
- Enfoques actuales: De los múltiples autores que han investigado y profundizado en el estudio de la inteligencia dentro de los enfoques actuales, cabe destacar la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner de Howard Gardner que aparece con una visión más amplia y con criterios más diversos de la inteligencia.

Una vez señalados los enfoques de la inteligencia, se exponen, a continuación, los modelos de inteligencia, según Salmerón (2002, p. 99):

- Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia. El interés ha sido la búsqueda del factor o factores que componen dominan en el constructo inteligencia, sus relaciones, identificarlos para medirlos, establecer sus relaciones y, en base a esas medidas y relaciones, poder describir diferencias individuales. Por otro lado dentro de este modelo se encuentra la inteligencia monolítica representada por Binet y Sperman; la inteligencia según los

planteamientos factoriales representado por Thurstone, Eysenck y Guilford; Y por último la inteligencia según una composición jerárquica de los factores representado por Cattell.

- Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia. Su interés de este modelo es el conocimiento de los procesos mentales que dirigen las acciones para intervenir modificando cognitivamente las estructuras, de manera que la medición favorezca otras estructuras más apropiadas y complejas que permitan mayor autonomía a las personas en el aprendizaje y el conocimiento. Este modelo está representado por Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon entre los enfoques evolutivos, y Eysenck, White, Vernon, Jensen entre los enfoques cualitativos.
- Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital. Ello conlleva necesariamente la consideración de que el funcionamiento de las personas en sociedad se produce mediante cognición y sentimiento, predominando en algunas situaciones comportamentales otras dimensiones diferentes a la cognición.

Dicho esto, la inteligencia toma un cariz diferente del que se había conocido hasta ahora, incluyendo nuevas líneas y estatutos, cambiando, lo hasta ahora ya establecido, que antes era rígido e inamovible para ser más flexible y accesible a todo el mundo (Bartolomei y Aguaded, 2018).

Tras la exposición acerca de las definiciones, los enfoques y los modelos de inteligencia, se da paso a las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

2. Las Inteligencias Múltiples

A continuación, se hace un análisis sobre los orígenes de las inteligencias múltiples (a partir de ahora, IM).

A partir de los años setenta, cuando la psicología cognitiva estaba en todo su apogeo, es cuando se empieza a cuestionar acerca de la inteligencia y su naturaleza. Hay cuatro autores como Vygotsky (1979), Feuerstein (1997), Sternberg (1997) y Gardner (1993), que destacan en su contribución para la mejora del potencial humano, las habilidades socioemocionales y cognitivas, repercutiendo a nivel educativo, empresarial, clínico y social. Luego, estarían Goleman (1995) y Damasio (1990), que mantienen, que las emociones son un requisito muy importante a la hora de conseguir el éxito en la sociedad.

Allá, en los años setenta, es cuando podría considerarse el origen de las IM, ya que Gardner, junto con otros compañeros de la universidad de Harvard, realizaron una serie de investigaciones por encargo de un grupo holandés, acerca del potencial humano, que le llevarían a participar en el proyecto Zero. Dicho proyecto, fundado en 1967 por

Gosodman, tenía como objetivo inicial mejorar la educación en las artes. Más tarde, en 1972, Perkins y Gardner, como codirectores del proyecto, ampliaron el campo de investigación, extrapolándose a otros campos como la educación en el aula y otras instituciones. A día de hoy, las investigaciones, que se realizan, están encaminadas hacia la resolución de problemas, es decir, enseñar al alumnado a utilizar su conocimiento ante una dificultad o problema, a través de la creación de 8 habilidades “para fomentar una cultura de pensamiento en el aula, que los ayude a ser reflexivos con sus ideas y a diseñar actividades que contengan los diferentes estilos de aprendizaje” (Bergazo y Núñez, 2019, p.7-8). “También fue la participación en el proyecto sobre Potencial Humano en el año 1979 patrocinado por la Fundación Bernard Van Leer, dando lugar al nacimiento del programa de investigación que le condujo a la teoría de las Inteligencias Múltiples” (Chavarría, 2015, p. 17).

Más tarde, en 1983, Gardner desarrolló una teoría, acerca de la inteligencia, muy distinta de lo que, hasta en ese momento, sus compañeros habían planteado. Dicha teoría denominada, Teoría de las Inteligencias Múltiples, causó una gran contribución a la psicología, ya que “causó mucho revuelo y debates, los cuales consistieron en una serie de críticas, dudas, a la vez que apoyo e interés por su aplicación, estudio y desarrollo” (Bartolomei, 2015 p. 7).

En la definición de las IM Suarez et al. (2010) expone, que cada persona posee diferentes potenciales cognitivos, contemplando al alumnado “como entidades, que aprenden de maneras diferentes, lo que debiera generar estrategias metodológicas diversas para un mismo contenido, potenciando en el estudiante la posibilidad de reconocer y utilizar sus capacidades cognitivas al máximo”(p. 81). Gardner (1983) muestra, que tenemos ocho inteligencias y las define, como un potencial para procesar información y resolver problemas. Las inteligencias, que él denomina IM, son las siguientes: lingüística-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, cinestésica-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, y naturalista (Chavarría, 2015).

2.1 Inteligencia Verbal

En este tipo de inteligencia “se utilizan ambos hemisferios del cerebro y es la que caracteriza a los escritores. El uso amplio del lenguaje ha sido parte esencial para el desarrollo de este tipo de inteligencia” (Mercadé, 2019, p.3). La inteligencia verbal está relacionada con leer, redactar, tener una facilidad de aprender otros idiomas, el poder expresarse de forma oral efectivamente, teniendo por canal de aprendizaje, la escucha activa, las lecturas, observando las palabras y los debates, que tengan relación con temas lingüísticos, vinculados directamente con la enseñanza de las expresiones orales y escritas (Gardner, 2012)

2.2 Inteligencia Lógico Matemática

La inteligencia lógico matemática se caracteriza por la capacidad, que tiene un individuo, para la resolución de ejercicios matemáticos, mediante el uso de fórmulas, el cálculo y la verificación de hipótesis, asimismo estas habilidades sirven para resolver problemas lógicos, destacando que este tipo de personas tienen por fuente aprendizaje, el planteamiento de pautas y de problemas (Gardner, 2012). “Quienes pertenecen a este grupo, hacen uso del hemisferio lógico del cerebro y pueden dedicarse a las ciencias exactas, es, por lo que, de los diversos tipos de inteligencia, éste es el más cercano al concepto tradicional de inteligencia” (Mercadé, 2019, p. 4).

2.3 Inteligencia Musical

La inteligencia musical es la habilidad, que se relaciona con los ritmos de la música, es decir, se corresponde con la capacidad que tiene una persona a la hora de manejar instrumentos musicales específicos, disfrutar las melodías y ser rápidos para aprender ritmos, canciones y escritura musical, siendo capaces de poder leer y componer piezas musicales con facilidad (Gardner, 2015). Por otro lado, su fuente de aprendizaje es la escucha y la práctica (Gardner, 2011).

También conocida como “buen oído”, es el talento que tienen los grandes músicos, cantantes y bailarines. La fuerza de esta inteligencia radica desde el mismo nacimiento y varía de igual manera de una persona a otra. Un punto importante en este tipo de inteligencia es que por fuerte que sea, necesita ser estimulada para desarrollar todo su potencial, ya sea para tocar un instrumento o para escuchar una melodía con sensibilidad (Mercadé, 2019, p. 3).

2.4 Inteligencia Corporal- Kinestésica

Según Hurtado y Tarazona (2019, p. 15),

La inteligencia corporal-kinestésica es la disposición para utilizar el organismo para la resolución de aparentes problemas, la aptitud natural en utilizar las manos para crear o hacer reparaciones, de esta manera, las personas que poseen estas habilidades son los escultores, cirujanos, actores, modelos, bailarines, etc.

Por otro lado, el canal de aprendizaje son los movimientos y actividades corporales (Gardner, 2011).

Los kinestésicos tienen la capacidad de utilizar su cuerpo para resolver problemas o realizar actividades. Dentro de este tipo de inteligencia están los deportistas, cirujanos y bailarines. Una aptitud natural de este tipo de inteligencia se manifiesta a menudo desde niño (Mercadé, 2019, p. 4).

Y respecto a

los aspectos biológicos: el control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. En los diestros, el dominio de este movimiento se suele situar en el hemisferio izquierdo. La habilidad para realizar movimientos voluntarios puede resultar dañada, incluso en individuos que puedan ejecutar los mismos movimientos de forma refleja o involuntaria. La existencia de apraxia específica constituye una línea de evidencia a favor de una inteligencia cinética corporal. Por otro lado, las capacidades implicadas: capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio. También estarían las habilidades relacionadas como utilizar las manos para crear o hacer reparaciones, expresarse a través del cuerpo y por último los perfiles profesionales más frecuentes como escultores, cirujanos, actores, modelos, bailarines, etc, (Mercadé, 2019, p. 5).

2.5 Inteligencia Viso Espacial

Según Gardner (2011), la inteligencia espacial sería la habilidad para organizar y presentar imágenes, figuras y formas, con gran capacidad, para la planificación a la hora de elaborar formas visuales, influyendo en el proceso de aprendizaje, lo cual permitiría una estructuración adecuada, en consonancia con el desarrollo y crecimiento socioeducativo.

Mercadé (2019, p. 4) asegura que

esta inteligencia la tienen las personas que puede hacer un modelo mental en tres dimensiones del mundo o en su defecto extraer un fragmento de él. Esta inteligencia la tienen profesiones tan diversas como la ingeniería, la cirugía, la escultura, la marina, la arquitectura, el diseño y la decoración.

2.6 Inteligencia Intrapersonal

Según Gardner (2011), la inteligencia intrapersonal es la habilidad que posee una persona a la hora de hacer un diagnóstico acerca de sí mismo, sus cualidades, sus virtudes, sus defectos, sus pros y contras, aceptándolas como parte de él mismo, y

tratando de reforzarlas, reflexionando y organizándose, para aprender a conocerse a sí mismo.

Mercadé (2019) sostiene que:

Este tipo de inteligencia es funcional para cualquier área de nuestra vida. Aspectos biológicos: los lóbulos frontales desempeñan un papel central en el cambio de la personalidad, los daños en el área inferior de los lóbulos frontales puede producir irritabilidad o euforia; en cambio, los daños en la parte superior tienden a producir indiferencia, languidez y apatía (personalidad depresiva). Entre los afásicos que se han recuperado lo suficiente como para describir sus experiencias se han encontrado testimonios consistentes: aunque pueda haber existido una disminución del estado general de alerta y una considerable depresión debido a su estado, el individuo no se siente a sí mismo una persona distinta, reconoce sus propias necesidades, carencias, deseos e intenta atenderlos lo mejor posible. Capacidades implicadas: capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales y controlar el pensamiento propio. Habilidades relacionadas: meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura dar lo mejor de sí mismo. Perfiles profesionales: individuos maduros que tienen un autoconocimiento rico y profundo (Mercadé, 2019, p. 5).

2.7 Inteligencia Interpersonal

Gardner (2011; 2012) expone que la inteligencia interpersonal se sitúa en el saber hacer y saber comportarse, a la hora de interrelacionarse con sus semejantes, empleando como herramienta la empatía a la hora de entender y comprender a los demás. Las personas que poseen esta habilidad, son capaces de reconocer los sentimientos de los demás sin dificultad, y gozan de tener muchos amigos, aprendiendo de ellos.

Según Hurtado y Tarazona (2019), dicha inteligencia nos permite conocer y entender mejor a nuestros semejantes, radicando esa capacidad, a un mejor manejo de las relaciones con las personas, conociendo sus motivaciones y sus emociones, que los impulsan (Gardner, 2015). Mercadé (2019) sugiere, que “esta inteligencia por sí sola es un complemento fundamental de las anteriores, porque tampoco sirve de nada si obtenemos las mejores calificaciones, pero elegimos mal a nuestros amigos y en un futuro a nuestra pareja” (p.5).

Gardner (2011) expone que las actividades, están relacionadas con la inteligencia interpersonal y el motivo es, que las actividades están formadas por gente, con la que debemos relacionarnos.

Según los aspectos biológicos, los lóbulos frontales ejercen un rol esencial en cuanto al conocimiento interpersonal (Gardner, 1983). “Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad, aunque otras formas de la resolución de problemas puedan quedar inalteradas: una persona no es la misma después de la lesión” (Mercadé, 2019, p. 5).

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca factores adicionales que, a menudo, se consideran excluyentes de la especie humana: 1) la prolongada infancia de los primates, que establece un vínculo estrecho con la madre, favorece el desarrollo intrapersonal; 2) la importancia de la interacción social entre los humanos que demandan participación y cooperación. La necesidad de cohesión al grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad, surge como consecuencia de la necesidad de supervivencia. Capacidades implicadas: trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas. Habilidades relacionadas: capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros (Mercadé, 2019, p. 5-6).

2.8 Inteligencia Naturista

Mercadé (2019) señala, que esta tipología de inteligencia es empleada

al observar y estudiar la naturaleza. Los biólogos son quienes más la han desarrollado. La capacidad de poder estudiar nuestro alrededor es una forma de estimular este tipo de inteligencia, siempre fijándonos en los aspectos naturales con los que vivimos. En esta inteligencia, también añade las cualidades pictóricas del individuo, por su relación con su capacidad de observar, interpretar y reproducir lo que ve el pintor. Esta inteligencia se añadió en 1995, por lo tanto, antes se hablaba de siete tipos de inteligencia de Gardner (p.6).

2.9 Inteligencia espiritual-existencial

Ya, en el siglo XXI, surge otro tipo de inteligencia, denominada inteligencia espiritual, existencial o trascendente. Gardner (2012) expone, que este tipo de inteligencia puede tener validez, pero está clasificada como media inteligencia, más no entera, ya que, no cumple con los ocho criterios más importantes que reúnen el resto de las anteriores inteligencias.

Gardner (2015 p.75) afirma que “existen buenas razones para considerar la posible inteligencia moral o espiritual, dentro de la amalgama de la inteligencia inter e intrapersonal, a las que se suma como componente valorativo”. Por ello, Gardner concluye que

a pesar del atractivo que tendría proponer una novena existencia, no voy a añadir a mi lista la inteligencia moral o espiritual. Creo que el desconcierto que me produce este fenómeno y su distancia de las otras inteligencias aconseja prudencia, al menos por ahora (Gardner, 2012, p. 91).

Una vez analizadas, brevemente, estas ocho inteligencias, se matiza que dichas inteligencias se hallan en la persona, pero no se encuentran ni en la misma forma ni en la misma manera, ni tampoco son desarrolladas igualmente, pues, para que cada una de las inteligencias alcancen un alto nivel, han de ser estimuladas y espolgadas (Asqui, et al, 2017).

Llegados hasta aquí, el papel del profesorado es vital, según Pérez y Beltrán (2006), que exponen un modelo de inteligencia ensalzando la capacidad memorística en detrimento de la comprensión. Asqui et al. (2017, p.3) subraya que, “para la realización de tareas cotidianas es necesaria la utilización no de una sola de manera aislada sino una combinación de varias, especialmente si se trata de una actividad cultural”.

Por otro lado, Gardner (2000) señala que las IM son insuficientes a la hora de definir la inteligencia personal, ya que, las personas poseen ocho inteligencias, pero funcionan de un modo distinto en cada una de ellas (Gardner, 2000).

Las personas difieren entre sí en cuanto a la personalidad, temperamento y despliegue de sus inteligencias ya que aunque todos poseemos estas inteligencias, puede que no existan dos personas –ni siquiera dos gemelos idénticos– que las desplieguen con la misma relación de fuerzas (Gardner, 2000, p. 83).

Es por eso que “la potencialidad de las inteligencias se puede desarrollar, en mayor o menor medida, como consecuencia de las experiencias, los factores culturales y las motivaciones de cada persona” (Gardner, 2012, p.115).

Las inteligencias solo actúan de manera aislada en casos especiales de personas que han sufrido algún tipo de daño cerebral. No se pueden sacar las inteligencias del contexto general de todas las IM. Prácticamente todos los roles culturales requieren varias inteligencias. Resulta importante considerar a los individuos como una colección de aptitudes más que como poseedores de una única capacidad de resolución de problemas que puede medirse directamente mediante un test (Gardner 2012, p. 51).

La inteligencia es muy diversa y por eso hay distintas formas de ser inteligente, es, por lo que, una persona no ofrece las mismas características para ser considerado inteligente en un área concreta (Gardner, 2015). “Una persona puede ser muy competente en un campo, sin manifestar la inteligencia que se suele asociar con ese nivel de competencia...De la misma manera, una persona puede mostrar una gran inteligencia sin dominar necesariamente el ámbito pertinente” (Gardner, 2012, p. 116).

Muchos son los estudios realizados, en los últimos años, que tratan de analizar la aplicación educativa de dicha teoría, como son los que se exponen a continuación:

En primer lugar, tenemos los resultados de Marchena et al. (2017) acerca de la relación entre “la inteligencia musical, viso-espacial, corporal-cinestésica y creatividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.55). Los resultados arrojados por este estudio, han reflejado que no hubo una relación significativa entre la creatividad motriz y las IM, “aunque sí hubo relación significativa entre la inteligencia musical y la viso-espacial, la musical y la corporal-cinestésica y la corporal-cinestésica y la viso-espacial” (Marchena et al. 2017, p. 56).

Por otro lado, Asqui et al. (2017, p. 1), en cuyo estudio acerca de la” influencia de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación física”,

se ve cómo la motivación y aprendizaje de la persona es mayor y que está positivamente relacionada con los valores de esas inteligencias, ya que la educación física puede ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples, independientemente de la subjetividad de los cuestionarios elaborados según las características del sujeto estudiado (p.1).

Otros autores, como Ubago-Jiménez et al. (2018), determinan la correlación entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la actividad físico-deportiva.

Mesa (2018, p. 298), en su estudio, mostró que

se reveló que las inteligencias más desarrolladas en los sujetos estudiados fueron la inteligencia interpersonal, la lingüística y la intrapersonal. En el perfil de inteligencia de cada sujeto, las inteligencias personales y la lingüística muestran el más alto desarrollo, en combinación con la inteligencia lógico-matemática, la espacial, la musical y la cinético-corporal.

Los resultados de Ferreira y Espínola (2019) subrayan que las inteligencias más estimuladas son la lingüística y la lógico-matemática.

Garmen et al. (2019), en sus estudios de IM y videojuegos,

muestran que 9 de 10 juegos presentan una distribución normal y que no existen diferencias en función del género en la mayoría de los juegos, pero sí en relación al curso. Se concluye que por su funcionamiento y diseño el software TOI puede ser un adecuado instrumento de evaluación e intervención de las inteligencias múltiples (p.95).

Vargas (2020), en su propuesta de un programa de estrategias didácticas, según inteligencias múltiples en educación, concluye, que

la mayoría de las estudiantes encuestadas, presenta un nivel alto de inteligencia interpersonal. Destacan en nivel alto también las Inteligencias corporal, y naturalista, con de estudiantes respectivamente. En cuanto al nivel medio, encontramos las inteligencias verbal, musical, espacial e intrapersonal. Finalmente, la única inteligencia que se posicionó en un nivel bajo fue la lógico matemática. Por otro lado, las estrategias didácticas se propusieron en 3

momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje, basadas en las características de la inteligencia predominante de los estudiantes, que es la interpersonal (p.3).

Higuera (2020), en su estudio de creación audiovisual e IM en educación primaria, muestra cómo

La creación de productos audiovisuales es un proceso muy complejo pues precisa de muchas fases en las que se desarrollan gran cantidad de técnicas, pero también es un proceso en el que cada persona es capaz de destacar desarrollando sus habilidades personales pues requiere de la activación de sus múltiples inteligencias (p.3).

Para finalizar, destacar que es el propio Gardner (1983), quien sostiene que las personas poseen una serie de habilidades e inteligencias, como la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, surgiendo así un nuevo constructo denominado Inteligencia Emocional. En esa misma línea, Salovey y Mayer (1990) definieron, por vez primera, el concepto de Inteligencia Emocional. Según Mayer y Salovey (1997, p.10) puede definirse como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder a y/o, generar, sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento personal e intelectual.

A partir de este momento, las inteligencias inter e intrapersonal han tomado especial relevancia, dando lugar a un nuevo concepto, que es Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE) la cual vamos a abordar y analizar.

3. Inteligencia Emocional

Una vez señaladas y analizadas sucintamente las IM, se procederá, a continuación, al desarrollo de la IE, abordando aquellas definiciones más relevantes, a las que se ha podido acceder, y los antecedentes de la IE. Por otro lado, se señalan los modelos y, por último, los programas de IE, haciendo un análisis de ambos.

3.1 Definición de IE

A continuación, se exponen las siguientes definiciones acerca de la IE, con un orden cronológico:

- En primer lugar, tenemos a McClelland (1973), el cual señala que

la inteligencia es una cualidad innata casi inalterable e inmodificable. En cambio, argumenta que lo que sí pueden cambiarlas personas es su competencia para hacer

cosas. Así, a partir del entrenamiento apropiado se puede conseguir que éstas mejoren, aprendan y sean más competentes. Las competencias se pueden aprender (Bisquerra et al., 2015, p.49).

- Según Salovey y Mayer (1990), la IE abarcaría la destreza para gestionar e identificar nuestros sentimientos y nuestras emociones, sabiendo diferenciar entre ellos, para poder encauzar nuestros sentimientos y obras.

- Por otro lado, Goleman (1995) considera, que la IE es:

- Reconocer nuestras emociones
- Manejar las emociones.
- Motivarse a sí mismo
- Saber identificar las emociones de los demás
- Establecer relaciones

- Otro autor destacado sería Goleman (1995), que define la IE, como la habilidad para identificar los propios sentimientos y de los demás, para motivarse y gestionar de forma adecuada las emociones.

- De acuerdo con Bar-On (1997, citado por García- Navarro, 2017, p. 53), la IE se enmarca dentro de cinco tipologías:

- Inteligencia Intrapersonal: Incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoaprecio o autoestima, autorrealización e independencia.
- Inteligencia Interpersonal: Incorpora empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Adaptabilidad: Incluye solución de problemas, prueba de realidad (o ajuste a la realidad) y flexibilidad.
- Gestión del estrés: hace referencia a la tolerancia al estrés y la gestión de impulsos.
- Estado de ánimo general: Incluye un indicador general de felicidad y otro de optimismo.

- Más tarde, Mayer y Salovey (1997, p.10) definieron que,

la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y

expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

- Dichos autores han ido redefiniendo el concepto de IE a lo largo del tiempo, tomando como modelo la de Mayer et al. (2000, citado por Bisquerra, 2003, p. 18), que conciben la IE, como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

- Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas.
- Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción cognición).
- Comprensión emocional: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.
- Regulación emocional (emotional management): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

- Para Valles (citado en García y Giménez-Mas, 2010), la IE es la capacidad intelectual, donde se usa las emociones con el fin de resolver problemas.

- Además tenemos otro punto de vista, que es el Modelo de rasgos de la personalidad (Petrides, 2016).

Este modelo se puede denominar modelo circular de inteligencia emocional o también modelo WESC ó BESA de inteligencia emocional rasgo si se quieren enfatizar los cuatro factores que integra: bienestar (wellbeing), emocionalidad (emotionality), sociabilidad (sociability), y autocontrol (self-control) (Bisquerra et al. 2015, p.61).

Una vez analizado el concepto de IE, pasamos a definir y analizar los antecedentes de las IE, definiendo previamente el concepto de emoción y exponiendo las tipologías de emociones, dando paso a continuación, a los antecedentes del estudio de las emociones.

3.2 Antecedentes de la IE

A continuación, se van a exponer los antecedentes de la IE. Respecto al concepto de inteligencia, ya nos hemos referido al mismo en anteriores apartados, por lo que, analizaremos el concepto y los antecedentes de la emoción.

En primer lugar, se expone el concepto de emoción. Según García (2014, p. 4) menciona que:

Las emociones suponen una toma de conciencia de ciertas reacciones viscerales o de los cambios fisiológicos que se producen en el organismo ante un estímulo determinado. Para definir con precisión se debe tomar en consideración sus tres componentes esenciales: el fisiológico, el cognitivo y el situacional.

Por otro lado, tenemos a Pico (2017), que define las emociones como el resultado de un proceso psicológico y corporal, que actúan como señales de lo que ocurre a nuestro alrededor, generando así una determinada respuesta o acción.

Divulgación Dinámica S.L., (2017) señala que la emoción consiste en la realización de una serie de mecanismos, cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo, como respuesta ante una determinada situación.

Según Bisquerra (2000), sería un conjunto de mecanismos orgánicos , cuya respuesta o acción estaría condicionada, debido a la situación o problema.

Por otra parte, según Lazarus (1991, citado por García-Navarro, 2017, p. 22), las emociones se pueden clasificar en:

1. Emociones negativas: son el resultado de una evaluación desfavorable del acontecimiento respecto a los propios objetivos.
2. Emociones positivas: son las que experimentamos ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales (asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar). Son emociones agradables y proporcionan disfrute y bienestar.
3. Emociones ambiguas: pueden ser positivas o negativas según las circunstancias que las provoquen. La sorpresa es una emoción ambigua ya que puede ser positiva o negativa según el acontecimiento que la provoque. Las emociones ambiguas se asimilan a las positivas por su brevedad temporal y a las negativas en cuanto a la movilización de recursos para el afrontamiento.

Según García-Navarro (2017, p.22),

Es importante no caer en la siguiente confusión: emociones positivas son “emociones buenas” y emociones negativas son “emociones malas”. Es inevitable sentir todo tipo de emociones, todas son legítimas y debemos aceptarlas. Así pues, no es malo sentir rabia, ni soy malo por sentir esta emoción. En todo caso, el comportamiento que se deriva de la emoción de la rabia es lo que puede ser inadecuado (impulsividad, agresividad, etc.).

Una vez expuesto el concepto de emoción y las tipologías de emociones, se va hacer un recorrido acerca de los antecedentes de emociones.

Una de las primeras investigaciones, en torno a las emociones, se remontan hacia el siglo XIX, cuando en 1872 el científico Charles Darwin publicó su obra “Las Expresión de las Emociones en los Animales y el Hombre”, en la que señala los componentes innatos de nuestras propias expresiones emocionales, tomando como referencia el comportamiento de los animales atendiendo a sus reacciones físicas y emocionales (Mestre, et al. 2007).

Años más tarde, Allport (1937), Maslow (1963) y Rogers (1963), pertenecientes a la psicología humanista, hacen hincapié en la importancia de la emoción. Más adelante, está otro autor, Ellis, que hace uso del counseling haciendo uso de la emoción como centro de atención (Bisquerra, 2017) .

No sería hasta los años sesenta, cuando Leuner (1966) utilizó el término IE por primera vez, en el artículo “Emotional e Intelligenz und emanzipation” (Ponce, 2017).

No sería hasta el año 1983, cuando Gardner, en su trabajo, “Frames Of Minds” presenta que el ser humano no posee una sola inteligencia, sino ocho.

Más tarde, en el año , Bar-On empleó el concepto de coeficiente emocional en su tesis doctoral, posteriormente utilizado en los años ochenta (Bar-On, 2000), sin embargo no sería hasta el año 1997 cuando alcanzó más difusión (Bisquerra, 2017).

Tras las teorías de Howard Gardner, Payne (1986) sería el pionero en utilizar el término IE en el ámbito académico. Payne (1986) integra la emoción y la inteligencia, para que, en los centros educativos se enseñen respuestas emocionales al alumnado, (Bisquerra, 2017). Es por esto, por lo que, los gobiernos debería tomar nota empezando por crear políticas más cercanas a los sentimientos individuales (Bisquerra, 2017).

Un año más tarde, Bar-On fue el primero en acuñar el término de IE, y no sería hasta 1989, cuando Greenspan mostrara primer modelo de IE, constituyendo un avance para la IE, dando lugar a la publicación de Emotional Intelligence un año más tarde por Salovey y Mayer (Ponce, 2017).

Habrían de transcurrir unos años, cuando en 1994, se funda el CASEL, (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) que tiene como objetivos, “avanzar en las ciencias sociales en el campo del aprendizaje socioemocional, expandir e integrar evidencias basadas en las prácticas de los aprendizajes socioemocionales y fortalecer el campo y el impacto de los aprendizajes socioemocionales” (Ponce, 2017, p. 19). No sería hasta el año 1995, cuando uno de los fundadores del CASEL, Goleman, publica el libro, “Emotional Intelligence”, propagando el concepto y dándolo a conocer a la comunidad (Bisquerra, 2017).

Antes de Goleman (1995), se publica un artículo presentado por Herrnstein y Murray (1994), titulado “The Bell Curve”, en el que exponía la importancia del Cociente Intelectual, señalando, que aquellas personas con mayor CI, podrían realizar una carrera universitaria y conseguir un mejor empleo. Relacionan felicidad y CI, con un mejor sueldo, una mejor posición social y mayor felicidad. Goleman rebatió, con su libro, la posición de dichos autores, argumentando, que la IE puede ser tan útil y poderosa, como la inteligencia general, y que el Coeficiente Emocional sustituirá en un futuro al CI, ya que todas las personas pueden aprender competencias emocionales (Bisquerra, 2017).

Por otro lado, se hace necesario señalar a Matthews et al. (1999), que resaltan la complementariedad entre emoción y cognición. No obstante, se indica lo expuesto por Mayer et al. (2000), que conciben la IE en tres formas: 1. rasgo de personalidad, 2. como habilidad mental y 3. como movimiento cultural (Zeitgeist).

En último lugar,

La producción científica en el área de la inteligencia emocional se disparó con la entrada en el siglo XXI. Desde entonces, se vienen publicando más de 50 artículos científicos cada año, de los cuales alrededor del 65% son de carácter empírico (García Navarro. 2017, p. 22).

Una vez expuestos los antecedentes de la IE, damos paso a los modelos de IE más representativos a lo que se ha podido tener acceso en el siguiente subepígrafe.

3.3 Modelos de IE

Tras la exposición de los antecedentes de la IE, a continuación, se van a mostrar los modelos IE más relevantes de la comunidad científica, como el Modelo de Salovey y Mayer (1990), el modelo de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Goleman (1995; 2001), el modelo de Bar-On (1997), el modelo de Petrides y Furnham (2001), el modelo de Zeidner et al. (2003) y el modelo de Mikolajczak (2009).

3.3.1 Modelo de Salovey y Mayer (1990)

El Modelo Salovey y Mayer (1990) sería el Modelo Mixto de IE, ya que,

aglutina una serie de elementos cognitivos, como la atención y los elementos de personalidad, la empatía y la motivación. Según Pérez-González (2008), sería más conveniente denominar este modelo, como modelo de IE de Rasgo.

Según Salovey y Mayer (1990), la finalidad de este sistema es aportar una terminología novedosa, que sirva de referencia y marco teórico, agrupando la diversidad de estudios comunes y “el examen de cómo las personas aprecian y comunican la emociones, y de cómo usan esas emociones para solucionar problemas” (p.190). Dichos autores, enfatizan en la creación de un marco holístico, que aporte los trabajos y estudios realizados acerca de las emociones a la personalidad y a la conducta adaptativa (Bisquerra, 2017). O también, “el marco de la inteligencia emocional organiza la literatura existente sobre diferencias individuales en la capacidad para procesar y adaptarse a la información afectiva” (Mayer y Salovey, 1993, p.433). Este modelo de IE, agrupa tres procesos mentales respecto al procesamiento y la adaptación a la información afectiva, que se indican a continuación (Bisquerra et al., 2015, p.53):

1. Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
2. Regulación emocional en uno mismo y en los demás.
3. Uso de las emociones de manera adaptativa.

Salovey y Mayer (1990, p.189) definen la IE, como “subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”.

Pérez-González (2010) ha definido este modelo, como el modelo PEUR de inteligencia emocional, debido a los cuatro componentes del mismo, siendo uno de ellos la valoración o percepción, otro la expresión, después el uso y por último la regulación.

Salovey y Mayer (1990) subrayan que el lenguaje es una forma de expresar y valorar las emociones. No obstante, también señalan, que las emociones pueden ser expresadas a través del lenguaje no verbal, resaltando, como elemento esencial, entre estos procesos, la empatía.

Por otro lado, respecto a la regulación emocional, dichos autores las denomina “meta experiencias del estado de ánimo”, concluyendo, que la diversidad de experiencias de las personas, acerca de sus propias emociones, dan lugar a la regulación de uno mismo, como la supervisión de las propias emociones, el mantenimiento de las mismas, ya sean positivas, evitando aquellas emociones displacenteras (Bisquerra et al. 2015).

Salovey y Mayer (1990), también, señalan que la IE regula y modifica las

reacciones de las personas, influyendo en lo que los demás sienten, creando una buena impresión sobre los mismos motivándolos al mismo tiempo (García-Navarro, 2017).

Por último, Salovey y Mayer (1990, p. 198) exponen a continuación, el tercero de los procesos de IE, como herramienta para la solución de problemas a través de cuatro vías:

1. Planificación flexible: la modificación de los estados de ánimo a través de la IE da lugar a la concepción de otros puntos de vista y formas distintas de atajar el problema dándole solución y anticipándose, sacando partido ante las múltiples ventajas que puedan darse.
2. Pensamiento creativo: el hecho de crear un pensamiento positivo, puede dar lugar a la modificación de las ideas que, ya teníamos concebidas anteriormente, generando un estado de ánimo óptimo.
3. Atención redirigida: hay estado de ánimo, como la ansiedad o la depresión que redirigen nuestra atención hacia cuestiones que de mayor importancia y que interfieren en nuestros pensamientos, pero también, ayudan a organizar nuestras demandas internas y externas.
4. Emociones motivadoras: uno de los recursos a nivel emocional sería el empleo de emociones positivas para aumentar nuestra confianza en nosotros mismos o anticipando las emociones negativas, para compensar las dificultades que pudieran darse en un futuro.

Para concluir, se señalan los instrumentos de evaluación de la IE de este modelo, que serían: el TMMS (Salovey, Mayer y Caruso, 1995), SEIS o ASE (Schutte et al. 1998), WLEIS (Wong y Law, 2002), MAIA (Tett, et al., 2005) y SREIS (Brackett et al., 2006). Los más conocidos son los tres primeros y en España el más conocido es el TMMS-24 de Fernández-Berrocal y Extremera (2004).

3.3.2 Modelo de Mayer y Salovey (1997)

Han transcurrido siete años desde que Salovey y Mayer (1990) hicieran su primera definición acerca de la IE, y creen que la concepción inicial podría resultar algo incompleta e imprecisa, por lo que, estimaron necesario la reformulación la misma. Esta nueva definición de IE se distingue de la anterior, en que, se ha introducido una nueva dimensión, constituyendo la cuarta dimensión de IE: la comprensión de las emociones (Bisquerra et al. 2015).

La nueva definición de IE sería:

la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, p.10).

Este nuevo modelo está más trabajado que el anterior, incluyendo una nueva dimensión, y dichas dimensiones que componen el nuevo modelo, han pasado a

denominarse “ramas” y están organizadas jerárquicamente, que van desde un procesamiento de información emocional, hasta la integración de la regulación reflexiva de las emociones (Bisquerra, 2017).

Según García-Navarro (2017), la consecución y logro del último nivel requiere previamente que se asimilen las dimensiones más elementales, es por lo que Pérez-González (2010) denomina a este modelo de IE, como modelo PEFUR, por los acrónimos en inglés (perception, expression, facilitation, understanding, regulation).

Dicho modelo, resalta que cada dimensión posee cuatro capacidades, combinados, primeramente, de dos números que indican a qué rama pertenecen, y el segundo, el grado de dificultad que tiene con respecto a las dimensiones (Bisquerra et al. 2015).

A continuación, se nombran los instrumentos de evaluación más característicos de este modelo de IE: el primero de ellos sería el MSCEIT de Mayer et al. (2002) y, el segundo sería el STEU y el STEM de McaCann y Roberts (2008). Aunque el MSCEIT sea el instrumento más utilizado, presenta deficiencias a nivel psicométrico siendo resaltadas por varios investigadores (Brannick et al., 2011; Fiori y Antonakis, 2012; Zeidner y Olnick-Shmesh, 2010). Según Brody (2004) y Farrelly y Austin (2007), el principal problema, a nivel empírico, es que, es más bien concebido como un instrumento, que mide el conocimiento verbal de las emociones que la inteligencia de las emociones.

3.3.3 Modelo de Goleman

Goleman fue el discípulo McClelland, mundialmente conocido por sus aportaciones acerca de la IE, con su primer libro *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995), que dio a conocer el concepto de IE.

Algunos autores, como Matthew et al. (2004, p.180), discrepan de la definición emitida por Goleman, ya que la definió “por exclusión, al incluir en ella todas las cualidades positivas no intelectuales” y concluyen, en que el trabajo de Goleman es impreciso, de interés divulgativo, como fuente de ideas, resultando ser bastante abierto y poco desarrollado, como para ser considerada una base teórica científica. Esta conclusión estaría en consonancia con la aportada por Bisquerra et al. (2015), pues hace una ampliación bastante difusa, añadiendo cualidades, pero no llega a construir una definición sistemática de la IE. En contraposición, según Goleman (1997, p.437), “existe una palabra anticuada para referirse a todo el cuerpo de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter”.

Goleman (1998, p. 46-47) hace una diferencia entre “competencia emocional” e IE, argumentado que

una competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que da a lugar a un desempeño laboral sobresaliente... Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial... Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral.

Más tarde, en 1998, realiza otro modelo para su aplicación y gestión de los recursos humanos en las organizaciones (Bisquerra et al. 2015). En 2001, Goleman hace una introducción de su teoría organizadas en 25 competencias emocionales, basadas en dos puntos de vista. Según Bisquerra et al. (2015), este modelo resulta más adecuado y pertinente de los modelos presentados por Goleman.

En cuanto al instrumento de medición de IE, más de acuerdo a este modelo, sería el ECI (Boyatzis et al., 1999).

3.3.4 Modelo de Bar-On

El siguiente modelo de IE, que Bar-On (1997) lo denomina, como inteligencia social y emocional, se divide en cinco tipos extensos de IE, subdivididos, a su vez, en varios componentes hasta 15. Estos componentes serían, según Bisquerra et al. (2015, p. 60):

1. Inteligencia intrapersonal: incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoaprecio, autoestima, autorrealización e independencia.
2. Inteligencia interpersonal: incluye empatía, relaciones interpersonales, y responsabilidad social.
3. Adaptabilidad: incluye solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad.
4. Gestión del estrés: incluye tolerancia al estrés y gestión de impulsos.
5. Estado de ánimo general: incluye un indicador general de felicidad y otro de optimismo.

Respecto al instrumento empleado para medir la IE sería el EQ-i de Bar-On (1997). Años más tarde, en el año 2000, Bar-On hizo una revisión de su modelo de I,E y tras una serie de análisis, los resultados arrojaron una estructura factorial de “10 factores, que son los componentes clave de la inteligencia emocional o socioemocional” (p.372).

Por el contrario, los cinco factores excluidos del análisis factorial confirmatorio, (optimismo, autorealización, felicidad, independencia y responsabilidad social) deberían considerarse más bien facilitadores de la inteligencia socioemocional en lugar de integrantes de este constructo. Por tanto, estos cinco componente del modelo original de Bar-On (1997) con considerados, a partir del trabajo de Bar-On (2000), correlatos importantes y facilitadores

de la inteligencia emocional (Bisquerra et al. 2015, p. 60).

También, Bar-On (1997) propuso, junto con Petrides y Furnham (2000;2001), la denominación entre IE capacidad e IE rasgo y modelo Bar-On (1997), pasando a ser más conocido e interpretado como modelo de IE rasgo, aunque Bar-On no lo asume como tal sino como competencias, habilidades, comportamientos y convicción (Petrides y Furnham, 2001).

3.3.5 Modelo de Petrides y Furnham

Esta teoría está basada con la psicología de las diferencias individuales y constratada empíricamente con el marco de un programa de investigación (Sánchez-Ruiz et al., 2010; Mayer, et al., 2016).

Este modelo, también, es denominado como Modelo Circular de Inteligencia Emocional o modelo WESC o BESA de IE rasgo, si se contemplan el bienestar, la emocionalidad, la sociabilidad y el autocontrol (Mayer et al., 2016).

Petrides y Furnham (2001) presentaron el primer dominio muestral de la IE rasgo, exponiendo un listado de facetas que definen la IE como rasgo de personalidad. Pero según ellos mismos, estos constructos son distintos entre ellos y no coinciden aunque en la literatura existente, hay convergencias que se expone a continuación:

La inteligencia emocional rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), así como también elementos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional capacidad (Mayer y Salovey ,1997), las tres últimas en la forma de capacidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001, p. 427).

El dominio muestral, elaborado por Petrides y Furnham (2001), fue realizado a través de una compilación de la literatura existente de los principales modelos de IE rasgo, utilizando como criterio para su elaboración, la inclusión de aquellos elementos en los que aparecía en un solo modelo (Petrides et al., 2007), empleando una metodología análoga a los procesos utilizados en psicometría clásica para el desarrollo de escalas.

El resultado de este proceso de modelos precedentes de IE desembocó en un modelo de IE rasgo con 15 facetas, 13 de las cuáles se aglutina en cuatro facetas y las otras facetas, independientes Bisquerra, et al.. (2015). Este tipo de modelo es definido como modelo circular o circuplejo de la IE ya que los elementos que lo comprenden están al mismo nivel respecto a la contribución de la IE rasgo global (Pérez-González, 2010 y Bisquerra et al., 2015):

- Por un lado, el de bienestar, muestra un estado de bienestar general independientemente de los acontecimientos. Se compone de las siguientes

características: autoestima, felicidad disposicional y optimismo.

- En segundo lugar, estaría el factor de emocionalidad, que, hace referencia tanto a la buena comunicación verbal como no verbal.
- En tercer lugar, estaría el factor de sociabilidad, que refleja las disposiciones que tienen las personas a la hora de relacionarse con el medio que les rodea, y estaría compuesto de. Una conciencia social, una regulación emocional y una asertividad disposicional.
- En cuarto lugar, nos encontramos el factor de autocontrol, el cual, muestra la disposición hacia la estabilidad emocional y la capacidad de encontrar la tranquilidad.
- Por último, quedaría la Adaptabilidad y la Automotivación: la Adaptabilidad se refiere a la capacidad de adaptación a las situaciones. La Automotivación sería la capacidad de resistir y no abandonar ante las situaciones adversas.

Según Bisquerra et al. (2015), aunque en su origen este modelo fue formado a partir de tres modelos de IE rasgo, en realidad, dicho modelo, ha sido elaborado a partir de todos los modelos de IE existentes en la literatura, exceptuando al modelo de Mayer y Salovey (1997), ya que engloban los diferentes modelos de psicología de las diferencias individuales (Petrides, 2009;2011) y de la psicología de la personalidad (Pérez-González y Sánchez- Ruiz, 2014).

El instrumento de evaluación por excelencia es el TEIQue (Petrides, 2009), recibiendo múltiples felicitaciones y avales internacionales debido a sus propiedades psicosométricas (Brasseur et al., 2013).

3.3.6 Modelo de Zeidner et al. 2003

A continuación, se presenta el siguiente modelo multinivel de Zeidner et al. (2003).

En primer lugar, la denominación “multinivel” se refiere a tres niveles de la IE. Según Roberts et al., (2005, p. 320-321) “los niveles inferiores del modelo son como un capital que se invierte, a través de la experiencia, en el desarrollo de los niveles superiores”. Según Bisquerra et al. (2015), “este fenómeno es a lo que se refiere el concepto de inversión que da nombre a este modelo de inteligencia emocional” (p.69).

Zeidner et al. (2003) consideran que “la investigación existente demuestra la

existencia de diferencias individuales sistemáticas en varios niveles de funcionamiento emocional, los cuales pueden ser ampliamente descritos como aspectos de la inteligencia emocional” (p. 93). Siguiendo a estos autores, la IE posee múltiples cualidades y niveles de regulación emocional, necesitando de diferentes niveles de IE, que, a continuación, se enumeran (Bisquerra et al., 2015):

1. Relacionado con el temperamento de una persona,
2. Relacionado con el aprendizaje basado en reglas
3. Relacionado con la comprensión y regulación consciente

A su vez, dichos aspectos dan pie a las diferentes concepciones de IE:

- Zeidner et al. (2003) exponen que la IE es el reflejo del temperamento de una persona, relacionado con el nivel de IE, existiendo continuidad entre el temperamento infantil y del adulto, pudiendo decir: “que la inteligencia emocional reside en un perfil de temperamentos: baja afectividad negativa, moderada extraversión y alto esfuerzo de control” (p. 93).
- En segundo lugar, Zeidner et al. (2003) denomina este segundo punto como, “la adquisición de habilidades de regulación emocional basadas en reglas” (Bisquerra et al. 2015, p. 70). Según Zeidner et al. (2003, p. 80), “la inteligencia emocional no refleja tanto cualidades temperamentales generales como un conjunto de aptitudes específicas para el aprendizaje de habilidades de regulación emocional”. Cattell (1963), expone que la IE sería una capacidad para la resolución de problemas emocionales y aprendizaje emocional, beneficiándose de los procesos de socialización emocional y Educación Emocional.
- Y en tercer lugar, la siguiente concepción de IE se refiere a la autoregulación consciente. Según Bisquerra et al. (2015, p. 70),

La inteligencia emocional como la capacidad para la utilización consciente de estrategias de regulación emocional complejas basadas en la experiencia social, y sobre todo, en la meta cognición. Se trata de una concepción de la inteligencia emocional como comprensión consciente de las emociones en un contexto social y cultural, que implica procesos de regulación emocional más complejos que los integrados en el segundo nivel de este modelo.

3.3.7 Modelo de Mikolajczak

Este modelo de IE no es un modelo original, como los anteriormente explicados (Bisquerra et al, 2015), sino del PEFUR de Mayer y Salovey (1997). Mikolajczak (2009) propone hacer una distinción entre identificación y

expresión emocional, acerca de las ramas que comprenden la doble perspectiva interpersonal e intrapersonal de las cinco ramas de IE. Así, de ese modo, la IE estaría comprendida de 10 facetas, cinco intrapersonales y 5 interpersonales, que giran, según Brasseur et al. (2013, citado por Bisquerra et al 2015, p. 67), en torno a cinco dimensiones:

1. Identificación. Ser capaz de percibir una emoción cuando aparece e identificarla (en uno mismo y en los demás).
2. Expresión. Ser capaz de expresar emociones de una manera socialmente aceptada.
3. Comprensión. Se capaza de comprender las causas y consecuencias de las emociones, y de distinguir los factores desencadenantes de las causas (en uno mismo y en los demás).
4. Regulación. Ser capaz de regular el estrés u otras emociones cuando estas no son apropiadas al contexto (en uno mismo y en los demás).
5. Uso. Ser capaz de usar las emociones para mejorar la reflexión, las decisiones y la acción (en uno mismo y en los demás).

Por último, Mikolajczak (2009), a pesar de no ser un modelo propiamente original, se refiere a su modelo como “competencia emocional” en lugar de un modelo de IE de Mayer y Salovey (1997).

Una vez analizados los principales modelos de IE, se procede a hacer una revisión acerca de la IE en el sistema educativo.

3.4 Marco legal de las IE

Ya señalados los modelos de IE más relevantes a los que se ha podido tener acceso, se procede a abordar la IE en el sistema educativo, contemplando aquellas normativas que incluyen programas y propuestas de actuación de IE en los centros educativos, tanto en el ámbito nacional, en el cual solo se destaca la LOMCE, ya que el resto de los documentos legales nacionales no hacen mención a la cuestión emocional en el sistema educativo, como autonómico andaluz, que, al ser mayor el número de los documentos analizados, dicho desglose se realiza, por orden cronológico, desde la más antigua a la más actual.

En primer lugar, como decíamos, en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo Educación (LOE, p. 17159)

se expone que la finalidad de dicha ley es tratar de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

Así, en el cuerpo de la ley, se recoge el siguiente párrafo (p. 17179):

Artículo 71. Principios. 1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como Página 53 los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

Pasando al ámbito de la legislación educativa andaluza, se analizan diferentes documentos, como son:

1. Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.

o Capítulo III: se determinan las medidas para la detección precoz, atención y seguimiento de las intervenciones realizadas en el ámbito de la salud, así como la necesidad de reforzar la atención psicológica a las mujeres para facilitarles su equilibrio emocional (p. 7775).

o Artículo 16. Enseñanza universitaria. 1. La Administración de la Junta de Andalucía y las Universidades andaluzas, en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán los estudios y conocimientos transversales orientados a promover el desarrollo emocional, la coeducación, la prevención de la violencia de género, y las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres (p. 7778).

2) La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía,

o Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social (p.8).

o Art 114. 3. La aplicación de las medidas específicas, encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional que este alumnado necesite, se iniciará en el segundo ciclo de la educación infantil y se mantendrá, mientras sean necesarias, durante todo el periodo de escolarización (p. 23).

3) Decreto 328/2010, de 13 de julio, y el Decreto 327/2010, de 13 de julio

La Consejería competente en materia de educación coordinará los centros de educación infantil y los de educación primaria a los que estén adscritos, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y facilitar la continuidad de su proceso educativo y, en su caso, de las medidas específicas encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional que se vinieran aplicando (p. 35).

4) Orden de 11 de abril de 2011. Según la orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza

“Escuela: Espacio de Paz” y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia).

- o Desarrollo de programas de Educación Emocional, habilidades sociales y de construcción de relaciones interpersonales igualitarias (art. 9).

5) Orden de 20 de junio de 2011:

- o Actuaciones con la persona acosada: actuaciones de apoyo y protección expresa e indirecta, actividades de Educación Emocional y estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, autoestima y asertividad y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.

- o Actuaciones con los compañeros y compañeras observadores pasivos: actuaciones de desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, emocionales y de empatía, campañas de sensibilización así como actividades de mediación y de ayuda entre iguales.

6) Las Instrucciones de 11 de enero de 2017 de las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso (p 3-10):

- o Incluir el apoyo emocional adulto. Contar con un profesor o profesora que pueda ofrecer al alumno o la alumna víctima del acoso apoyo emocional. Puede ser su tutor o tutora, algún profesional de la orientación o cualquier otro profesor o profesora que pueda cumplir esta función.

- o Actuaciones con la persona acosada: actuaciones de apoyo y protección expresa e indirecta, actividades de Educación Emocional y estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, autoestima y asertividad y derivación, si procede, a servicios externos y, en su caso, a la Consejería competente en materia de protección de menores.

- o Actuaciones con el alumnado agresor: aplicación de las correcciones correspondientes estipuladas en el plan de convivencia, actuaciones educativas en el aula de convivencia del centro, en su caso, o programas y estrategias específicos de modificación de conductas y desarrollo de habilidades sociales y emocionales vinculadas a la empatía y la autoestima, y derivación, si procede, a servicios externos y, en su caso, a la Consejería competente en materia de protección de menores.

- o Actuaciones con los compañeros y compañeras observadores pasivos o colaboradores: actuaciones de desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, emocionales y de empatía, campañas de sensibilización y utilización adecuada y segura de las TIC, así como actividades de mediación y de ayuda entre iguales, contando con alumnado ciberayudante. Es importante el seguimiento del grupo de iguales que han consentido o han colaborado en el ciberacoso, para evitar que se

reproduzcan situaciones de acoso hacia otras posibles víctimas, o que alguien del grupo asuma el rol de acosador.

- 7) Resolución de 16 de octubre de 2019 de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar para regular las medidas y actuaciones para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo y se establece la convocatoria para el curso escolar 2019-2020

Según esta resolución, los centros educativos que quieran solicitar participar en esta convocatoria centrarán sus actuaciones en los siguientes ámbitos: La prevención de la violencia de género a través de la Educación Emocional, para los centros de Educación Infantil y Primaria. Un objetivo sería: “Promover programas de Educación Emocional y de resolución pacífica de conflictos que permita el establecimiento de relaciones de equidad que protegen de cualquier situación de violencia” (p.3).

- 8) Instrucción 12/2019, de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten educación primaria para el curso 2019/2020:

El modelo organizativo para la distribución del horario lectivo establecido para la etapa de la Educación Primaria de esta Instrucción, desarrolla competencias tanto cognitivas como no cognitivas y habilidades esenciales que se complementan con las competencias clave, que se desarrollarán de manera transversal en todas las áreas de la etapa. Se destacan habilidades que pueden ser consideradas como softskills, esenciales en el desarrollo de los niños y las niñas, incluyendo en las áreas, capacidad de diálogo y habilidades comunicativas (debate, comunicación oral), capacidad resolutoria (habilidades de cálculo, resolución de problemas, razonamiento matemático), pensamiento crítico y analítico (capacidad de reflexión, aprender a pensar y elaborar nuestros propios juicios), inteligencia emocional (habilidades sociales, control de las emociones, integridad, tolerancia, optimismo, empatía...), capacidad de responsabilidad, iniciativa, perseverancia (hábitos de vida saludable y deporte), equilibrio físico, mental y espiritual (cuidado de nuestro cuerpo) (p.1).

- 9) Instrucción 13/2019, de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten educación secundaria obligatoria para el curso 2019/2020:

El alumnado de hoy es el que en el futuro necesitará desarrollar capacidades de crear, innovar, imaginar, pensar, etc. Por lo que es necesario desarrollar competencias tanto cognitivas como no cognitivas y habilidades esenciales que se complementan con las competencias clave, que se desarrollarán de manera transversal en todas las materias de la etapa. Se destacan habilidades que pueden ser consideradas como softskills, esenciales en el desarrollo de los niños y las niñas, incluyendo en las diferentes asignaturas, capacidad de diálogo y habilidades comunicativas (debate, comunicación oral), capacidad resolutoria (habilidades de cálculo, resolución de problemas, razonamiento matemático), pensamiento crítico y

analítico (capacidad de reflexión, aprender a pensar y elaborar nuestros propios juicios), inteligencia emocional I (habilidades sociales, control de las emociones, integridad, tolerancia, optimismo, empatía...), capacidad de responsabilidad, iniciativa, perseverancia (hábitos de vida saludable y deporte), equilibrio físico, mental y espiritual (cuidado de nuestro cuerpo) etc. (p.1-2).

3.5 Programas de IE

A continuación, se van a mostrar los programas de IE más importantes y representativos en el ámbito educativo, a los cuales se ha tenido acceso.

En primer lugar, se presenta el programa de IE, POCOSE, basado en competencias socioemocionales, llevado a cabo por Repetto et al. (2007). La finalidad de dicho programa socioemocional sería formar en competencias socioemocionales a los estudiantes en el último año académico de las universidad y de la FP, para facilitar su inserción sociolaboral.

Por otro lado, tendríamos el Programa Educativo de Conciencia Emocional Regulación y Afrontamiento, denominado PECERA, realizado por Muñoz Morales (2005), que estaría conformado por la literatura existente en cuanto a los modelos teóricos de Piaget (1932) Erikson (1980), Turiel (1983), Kohlberg (1992). Dicho programa está enfocado al alumnado y profesorado de secundaria cuyo objetivo es mejorar las competencias socioemocionales en el alumnado y en el profesorado mejorando el clima de estrés del aula entre los mismos.

Otros programas basados en las IM de Gardner (1983), serían el programa de alfabetización emocional de Güel y Muñoz (2000), y el programa PIECE, Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (Vallés, 2007; Gardner, 2003). Dicho programa está enfocado en el alumnado de educación primaria y secundaria, y la finalidad sería

conocer y mejorar las habilidades comunicativas, incrementar el autocontrol emocional, superar las situaciones estresantes, mejorar las relaciones interpersonales, aumentar la asertividad y evitar conductas agresivas y pasivas, saber tomar decisiones, saber resolver problemas en el ámbito psicosocial, descubrir las capacidades creativas, conocer las posibilidades de cambio y saber cambiar, y saber expresarse emocionalmente (Ponce, 2017, p. 69).

También estaría el programa de IE denominado PINEP: Programa de Entrenamiento de la Inteligencia Emocional Plena, que estaría realizado por Ramos, Recondo y Enríquez (2012), basado en los modelos teóricos de IE de Mayer y Salovey (1990), haciendo uso de un nuevo concepto hasta ese momento, denominado Inteligencia emocional Plena, definida como la gestión de las emociones a través del ejercicio del Mindfulness. Aunque estaría diseñado para adultos, también se ha podido llevar a cabo en el alumnado de todas las etapas escolares, comprendiendo desde la etapa primaria hasta la Universidad (Ponce, 2017).

Otro programa significativo, sería el programa INTEMO de Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008) de la Universidad de Málaga, basado en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997), dirigido al alumnado de 12 a 18 años, con la finalidad de proporcionar al alumnado de herramientas socioemocionales aplicadas al consumo de drogas y que pueden influir en su autoestima, adaptación personal, inadaptación escolar.

Después tendríamos Díez y Martí (1998), cuyo Programa de Educación Emocional, está fundamentado en los trabajos de Howard Gardner (1983) y Daniel Goleman (1995), con el claro objetivo de trabajar las emociones desde la educación infantil hasta la educación secundaria, favoreciendo la calidad de las relaciones entre el alumnado en el aula, mejorando la autoestima y comprendiendo y aceptando sus propias emociones y las de los demás.

Otro programa también sería el Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización personal, (PIECAP) de Domínguez (2001), que se centra en el modelo teórico tridimensional de la personalidad y en las IM (Gardner, 1983). Este programa está dirigido para el alumnado de educación secundaria y bachillerato, cuyos objetivos comprenden,

fomentar el crecimiento personal y la autorrealización del alumnado, proporcionar claves para la satisfacción del trabajo y para el disfrute del ocio, enriquecer las relaciones afectivas y sexuales, despertar la preocupación por los demás y por los problemas sociales, resaltar el peligro de la evasión y prevenir de los problemas de drogadicción (Ponce, 2017, p. 67).

También estaría el programa: “Programa Institucional para la Valoración Liberación Emotiva (PIELE) de Hernández y García (1992), enfocado en el trabajo de Gardner (1983), que está dirigido al alumnado de 10 a 15 años, y tiene como objetivo fomentar el desarrollo afectivo, potenciando la socialización y la autoestima.

Luego tendríamos el Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral de Alonso-Gancedo e Iriarte Redin (2005), cuyos objetivos serían mantener y mejorar las relaciones entre el alumnado, favoreciendo un comportamiento reflexivo y el autocontrol inculcando un espíritu crítico.

Otro programa sería Desarrollando la Inteligencia Emocional de Vallés (2003), inspirado en el modelo de Competencia Emocional de Goleman (2001), y se lleva a cabo en el alumnado de educación primaria hasta el bachillerato, cuyos objetivos incluyen tener autoconciencia emocional, tener autocontrol de las propias emociones y fomentar la empatía para entender las emociones de los demás.

Se destaca el SICLE, Siendo Inteligente con las Emociones de Vallés (1999), toma como referencia la definición de IE de Salovey y Mayer (1997). Tienen como objetivos principales educar en valores emocionales, desarrollar la empatía hacia los demás, fomentar el autoconocimiento y optimizar el clima en el aula.

A continuación, se presenta el Programa de Salud Emocional para el Alumnado y Orientaciones para el Profesorado de Pellicer (2011). Dicho programa se puede aplicar en el alumnado de educación secundaria. Sus objetivos incluyen tener autoconciencia emocional, tener autocontrol de las emociones y fomentar la empatía comprendiéndolas emociones de los demás (Bisquerra 2000).

Por último, se presenta el Programa de Educación Emocional Sistémica de Traveset (1999), que se aplica en educación secundaria, dando cobertura a las necesidades de educación emocional atendiendo a la diversidad del contexto del aula del alumnado.

Ya señalados los distintos programas más significativos de la IE, nos centramos a continuación en el desarrollo del siguiente epígrafe, que es la Educación Emocional.

4. Educación Emocional

Una vez expuesta la IE, se expone a continuación, la Educación Emocional, los antecedentes, su definición, los programas de Educación Emocional y el estado de la cuestión.

4.1 Antecedentes de la Educación Emocional

A continuación, se hace un barrido acerca de los antecedentes de Educación Emocional, destacando aquellos autores más representativos en la historia de las emociones.

En primer lugar, tenemos a Dewey (1909), el cual sería uno de los pioneros de la Educación Emocional y referente de los movimientos de renovación pedagógica.

Por otro lado, estarían Allport (1941), Maslow (1948) y Rogers (1958), pertenecientes a la psicología humanista. Dentro de esa corriente estarían el

counseling y la psicoterapia, cuyos trabajos están centrados en la ansiedad y la depresión, y constituirían una forma de terapia emocional (García-Navarro, 2017).

Por otro lado, tendríamos a Beck (1960) y a Ellis (1962), ambos pertenecientes a la psicología cognitiva y la psicología racional-emotiva, respectivamente, que son también precursores de la Educación Emocional, por los trabajos realizados, acerca de la Educación Emocional como estrategia de prevención. Carkhuff (1987) y Gysbers (1990), tienen especial relevancia en la psicopedagogía como base de la Educación Emocional.

Frankl (1980) constituye un autor importante, debido a los trabajos aportados acerca de la responsabilidad emocional como actitud ante la vida. El modelo de comunicación de Bandler y Grinder (1980) (PNL), Programación Neurolingüística, es un referente de la educación emocional (García-Navarro, 2017).

Se señalan, las investigaciones de Alcántara (1990), Branden (1989), Castanyer (2003), Cava y Musitu (2000) y Feldman (2002), que contemplan la autoestima y el auto concepto, como competencia de autonomía emocional.

Otro componente de la Educación Emocional (García Navarro, 2017), sería el desarrollo de las habilidades sociales (Goldstein et al. 1989; Monjas, 1993, 2000; Paula, 2000; Paula y Garanto, 2001; Segura, 2001).

Se hace necesario exponer, a los principales representantes en cuanto a la educación en valores y la educación moral como por ejemplo a Piaget (1987); Hersch et al., (1988); Gilligan et al. (1988); Puig y Martínez (1989); Martínez y Puig (1991); Kohlberg (1992); Buixarraís et al. (1995); Puig (1996). Por ello, es de vital importancia la adquisición de unos valores, para un desarrollo óptimo de la IE (García-Navarro, 2017). Es de suma importancia destacar la presencia de autores como Arsenio y Fleiss, (1996); Sastre (1998); Segura et al. (1999); Segura y Arcas (2003); Tey (2005); Prinz, (2008) que subrayan la relevancia de la Educación Emocional y la educación en valores.

Por otro lado, otros géneros como la teoría de las IM de Howard Gardner (1995), la teoría triárquica de Sternberg (1988;2004) , la IE de Salovey y Mayer (1990) y de Goleman (1995; 2001) constituyen un cimiento primordial en cuanto a la creación de la Educación Emocional.

Otro elemento esencial, que constituiría las bases de la Educación Emocional, sería el Informe Delors de 1996, el cual estaría conformado por cuatro pilares: ser, conocer, saber hacer y convivir.

Se destacan a continuación, a autores como Damasio (1996; 2005; Ader 2007) y LeDoux (1999), en cuyos estudios acerca de la neurociencia facilitan conocer mejor el mecanismo de las emociones, pues “las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan” (García-Navarro, 2017, p.110). Otro elemento esencial de la Educación Emocional sería el bienestar emocional (Fordyce ,1981; Diener, 1984; Argyle 1987; Myers, 1993; Veenhoven, 2010). Respecto al bienestar, destacamos a Csikszentmihalyi (1997), destacando en concepto de *fluir*.

El *fluir* es una experiencia óptima, se refiere a ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida (García- Navarro, 2017, p. 110).

Más tarde, tiene lugar la psicología positiva de Seligman (2002), que en palabras de García –Navarro (2017), viene a exponer que el objetivo principal de la Educación Emocional sería : “potenciar la felicidad y el bienestar emocional.” (p.111).

Ya, por último, tendríamos a autores como Roche y Sol (1998); Charbonneau y Nicol (2002); Roche (2002); y Bisquerra (2009), que establecen que “los comportamientos prosociales aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales, por ellos pueden considerar una base de la Educación Emocional” (García –Navarro, 2017, p.111).

4.2 Definición de Educación Emocional

En este apartado, se realizará un análisis de las diferentes concepciones de Educación Emocional, que, hasta el momento, están definiendo tanto la teoría, como las prácticas de la misma. Para ello, lo haremos desde una perspectiva cronológica .

Antes de ello, destacamos a Bisquerra (1999), que junto con el GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) fueron los primeros en emplear la expresión de Educación Emocional a partir del año 1997. Según Bisquerra (2009)

El GROP tiene una delegación en la Universidad de Barcelona (UB), en el Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Pedagogía, y otra en la Universidad de Lérida (UdL). La línea de trabajo es el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (p. 407).

Es a partir de ahí, cuando surgirían las primeras definiciones acerca de Educación Emocional, extendiéndose y dándose a conocer a un ritmo vertiginoso (Bisquerra, 2009). En primer lugar, tendríamos a Bond (1999), que define la Educación Emocional “como un proceso por el que cada individuo debe aprender a ser consciente de sus emociones a la hora de la toma de decisiones y en el transcurso de nuestros actos” (Ortega, 2009 p.38).

Por otro lado, se hace necesario exponer la definición vertida por Bisquerra, (2000, 2009 citado por Bisquerra et al. 2014 p. 101) que la define como:

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Steiner (2003) señala que “la Educación Emocional es la manera más efectiva, de retornar el contacto de los sentimientos y su poder, a partir de allí constituir una relación cordial y afectiva con los demás” (p. 90).

Claeys (2004, citado por Ortega, 2009 p.38) la define como, “un proceso de educación continua a lo largo de toda la vida que implica el desarrollo de habilidades y aspectos emocionales tales como la confianza, la autoestima, la comunicación, la creatividad y la inteligencia emocional conforme a nuestro entorno”.

Por otro lado, Ramona et al. (2005 citado por Ortega, 2009 p.38) exponen que “la Educación Emocional es un ámbito que está constituido por distintas bases teóricas científicas como la psiconeuroinmunología, la neurobiología, el humanismo psicológico y la psicología cognitiva”.

Malaisi (2012) define la Educación Emocional como “la enseñanza de habilidades emocionales, porque se basa en la transmisión de conocimientos y en la corrección de lo erróneo, como los comportamientos agresivos, impulsivos o desadaptativos en general” (p. 52).

Existen, además, otras concepciones de Educación Emocional. Según Bisquerra (2010), en Inglaterra se denominaría SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning Learning), en EEUU se denomina SEL (Social and Emotional Learning). En otras naciones, se denominan Educación de las Emociones, socioemocional, etc.

Mora (2013) señala que “es la energía base, la interacción con el mundo, estas emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención, ingredientes principales para que se produzca el aprendizaje” (p. 68).

Al respecto, Mera (2014) manifestó que “la Educación Emocional es aquella área que da respuesta a las necesidades de crecimiento personal y social que no son atendidas a las materias del currículo escrito” (p. 2).

Por su parte, Malaisi (2014) expuso que “las emociones inherentes a las personas, brindan información importante en nuestro desempeño cotidiano” (p. 26).

Según Bisquerra et al. (2014), “la Educación Emocional es una prevención inespecífica cuyos efectos se pueden observar en multitud de fenómenos como el acoso escolar: tanto es así, que una intervención preventiva eficiente de acoso escolar debería incluir la dimensión emocional.” (p.103). Como expone (Bisquerra et al, 2014), el empleo de la Educación Emocional se puede percibir en situaciones como la convivencia escolar, comunicación afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y prevención.

Por otro lado, según García-Navarro (2017), la Educación Emocional se centra principalmente en el ámbito educativo formal, cuyo principal destinatario sería el profesorado, y no solo sería este.

García (2015) señala que “la Educación Emocional es aquel componente protector, donde el alumnado pueda desarrollar sus habilidades, interactuando y resolviendo conflictos, consiguiendo que se reduzcan los índices de violencia en las aulas, incrementando el rendimiento académico” (p. 6).

García y García-Rincón (2016) definen la Educación Emocional, como “la energía necesaria que se canaliza en conductas adecuadas, disminuyendo los niveles de violencia al modificar conductas durante el desarrollo de la persona” (p. 74).

Cassaus (2017, p. 124-125) define la Educación Emocional como,

Un proceso educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y la comprensión emocional. Así, la Educación Emocional se presenta en dos direcciones: hacia la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona, y que por ello, revela el núcleo de su personalidad; y hacia la comprensión emocional que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se vincula con el campo de la experiencia emocional de otra persona. El logro de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, vinculación, regulación, modulación y conexión, por medio de escucha de la experiencia emocional.

Romera (2017) señala que la educación de las emociones consistiría en:

ampliar el vocabulario emocional, conocer el funcionamiento de nuestro cerebro a nivel emocional, reconocer cada emoción en nosotros mismos, como gestos, posturas corporales, etc. y los estímulos que la provocan en nosotros mismos (autoconciencia, autorregulación y motivación), así como en los demás (empatía y habilidades sociales) (p. 15).

Según García-Navarro (2017), la Educación Emocional posee un enfoque permanente, pues es un proceso educativo que tiene lugar a lo largo de la vida.

Por último, Valverde y Zumba (2018) definen la Educación Emocional desde la perspectiva del profesorado “como la adquisición de conocimientos que se da desde la niñez en los ámbitos educativos, familiar y social, para el control de las emociones, el comportamiento y las conductas” (p.22).

Por último, se muestran los objetivos de la educación de las emociones, que serían (Bisquerra, 2010, citado por García-Navarro, 2017, p. 109):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de auto motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

4.3 Programas de Educación Emocional

A continuación, se hace necesario exponer los programas de Educación Emocional más relevantes a los que se ha podido acceder.

Se procede a señalar, a continuación, los programas extranjeros de Estados Unidos. Según García-Navarro (2017, p. 112), CASEL sugiere una serie de programas que han sido previamente analizados:

- Educación infanti: Incredible Years(IY)
 - PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)
 - Second Step
 - I Can Problem Solve
 - Emotions Based Prevention Program
 - Tools of the Mind
 - Al’s Pals Kid Making Healthy Choices

- Elementary Caring School Comunity
 - PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)
 - Positive Action

- Responsive Classroom Approach (RC)
- SecondStep
- Tribes Learning Communities
- Ruler
- MindUP
- Resolving Conflict Creatively
- 4Rs

- Middle School
 - LifeSkills Training Program (LST)
 - Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP)

- High School
 - Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)
 - Too Good for Drugs and Violence High School (TGFD&V)
 - Teenage Health Teaching Modules (THTM)
 - Facing History and Ourselves (FHAO)
 - Check & Connect
 - Changing Lives Program (CLP)
 - Positive Life Changes (PLC)
 - Positive Psychology for Youth Program

Una vez expuestos los programas recomendados por CASEI, vamos a realizar un repaso a algunos de los programas de Educación Emocional que existen nacionalmente, y a los cuáles se ha podido acceder.

En primer lugar, tendríamos el programa “Cultivando Emociones” programado por el Servicio de Formación del Profesorado, procedente de Elda (CEFIRE).

El programa INTEMO de Ruiz-Aranda, et al. (2013), ha arrojado efectos positivos respecto a la empatía del alumnado, incluyendo acciones relacionadas con las ramas de la IE de Salovey y Mayer (1990).

Se presentan otros programas, llevados a cabo por Caruana y Tercero (2011), de 3 a 8 años, y, Caruana y Gomis (2014), de 8 a 12 años, que han sido realizados por el profesorado y profesionales de la psicopedagogía, empleando, como base, las aportaciones de la psicología evolutiva, estudios de la inteligencia (Gardner y Goleman), modelos para de mejora de competencias sociales y emocional (García-Navarro, 2017).

Otro programa, llevado a cabo por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), compuesto por el profesorado de la Universidad de

Barcelona y la Universidad de Lleida, propugnando investigaciones acerca de la Educación Emocional, empleando sus propios estudios como marco teórico (Molina, 2020). La investigación de Filella-Guiu et al. (2014) es llevada a cabo, con el propósito de evaluar la fiabilidad de un programa de competencia emocional en el alumnado de educación primaria, comprobando “el impacto del programa en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar” (Bisquerra y Pérez, 2007, citados en Filella-Guiu et al., 2014, p. 128).

Molina (2020) presenta en su trabajo, un programa relacionado con la prevención de la salud infantil y juvenil, del Observatorio denominado FAROS del Hospital Sant Joan de Déu de Bisquerra (2012).

Entre sus objetivos encontramos: difundir lo importante de una educación emocional particularmente en la infancia y adolescencia y poner al alcance de familias, profesionales de la educación y personal sanitario unas herramientas útiles para el desarrollo de la educación emocional (Molina, 2020, p.12).

Otro programa sería EMOCREA en el Archipiélago Canario (Torres, 2019):

El Gobierno de Canarias implanta la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad, la necesidad de atender, desde las escuelas, el papel importante de las emociones y la creatividad en las aulas, ayudando a lograr el desarrollo personal y la formación de una ciudadanía ética, responsable, cívica y por supuesto, feliz (p. 23).

Por otro lado, estaría el programa dirigido a adolescentes, denominado “Programa de Educación Emocional para Adolescentes” (PREDEMA), que estaría relacionado con el modelo de habilidades de IE (Postigo-Zegarra et al., 2019).

Se hace necesario señalar el programa “Happy 8-12” y “Happy 12-16”, dirigidos al alumnado de educación primaria y educación secundaria, que “son videojuegos diseñados específicamente para aprender a gestionar mejor las competencias emocionales de niños y adolescentes, y, de este modo, poder responder a los conflictos que puedan surgir en su vida diaria de manera asertiva” (Cabello et al., 2019, p.58).

Ambos programas se fundamentan en las orientaciones de la psicología evolutiva, las habilidades cognitivo-lingüísticas y el desarrollo de los seis estadios morales de Piaget-Kohlberg. Se basan también en las competencias de la Educación Emocional propuestas por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP): conciencia emocional, regulación de

las emociones, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Cabello et al., 2019, p.58).

Por último, señalar,

que el desarrollo de programas de Educación Emocional podrían servir, como punto de partida para el impulso de una formación en habilidades de IE, “como una estrategia de intervención que pudiese complementar los programas anti-acoso escolar actuales dirigidos a reducir la experiencia de acoso entre iguales (Rey et al., 2018, p. 16).

4.4 Estado de la cuestión sobre la Educación Emocional

Como venimos exponiendo, la Educación Emocional es objeto de estudio de muchas de las investigaciones actuales, aunque, podemos observar que dichas aportaciones suelen relacionar la Educación Emocional o algún/os de los aspectos, que la constituyen con otra/s variables.

Por tanto, en este apartado, vamos a profundizar en investigaciones actuales, que realicen aportaciones, respecto a las consecuencias de aplicar la Educación Emocional en alguna/s de las preocupaciones del sistema educativo actual, de entre las cuáles destacamos aquellas que más investigaciones generan, como podrían ser : la educación física, la familia, el profesorado, el rendimiento escolar, la violencia de género y el acoso escolar.

El primer lugar, encontramos las aportaciones de Alonso et al., (2013); Caballero et al., (2016); Luesia y Romero (2016) y Alcaraz-Muñoz et al., (2017), que relacionan la Educación Emocional con la educación física. En este grupo de investigaciones, destacamos la realizada por Alcaraz –Muñoz et al. (2017), que concluye que

se analizó la vivencia de emociones positivas en juegos de cooperación-oposición, y participaron 213 estudiantes de educación primaria de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre 10 y 12 años. Estos resultados apuntan argumentos y recomendaciones prácticas para promover una educación física emocional orientada hacia el bienestar subjetivo y a la adquisición de estilos de vida saludables en niños y niñas de educación primaria (p.51).

En segundo lugar, se destacan las investigaciones de Pinchi y Pisco (2017); Aguirre et al., (2019); Del Rosal et al., (2018) y Broc (2019), los cuales relacionan la Educación Emocional con el rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria y en futuros maestros. En este grupo de investigaciones, destacamos la realizada por del Rosal et al. (2018), que expone “la presencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional de los futuros docentes” (p. 270)

A continuación, se exponen los trabajos de Bolaños (2014), Carvajal et al., (2017); Otálvaro-Marín et al., (2018); Penado y Rodicio-García (2017), los cuales

relacionan la Educación Emocional con la violencia de género. En dicho grupo acerca

de la violencia de género destacamos el trabajo aportado por Penado y Rodicio-García (2017), cuyos resultados han arrojado una

interacción significativa del género con el autoconcepto en adolescentes que sufren violencia en su relación, y las chicas con edades comprendidas entre los 16-17 años son el grupo de mayor vulnerabilidad. Son ellas las que presentan más bajo autoconcepto emocional y físico; así se constata que a medida que aumenta la edad, la prevalencia de este tipo de violencia se hace mayor (p. 107).

Para terminar, expondremos las investigaciones, que relacionan la Educación Emocional con el Acoso Escolar. De entre ellas, destacaremos las que más citas están teniendo, como son:

En primer lugar, tenemos a Fillela et al. (2016), cuyos resultados del Programa “Happy 8-12” “demuestran que educar la gestión de las emociones mejora el bienestar de los alumnos y actúa como estrategia de prevención de conductas disruptivas graves, incluido el acoso escolar, beneficiando en gran medida la convivencia de los centros educativos” (p.583).

También, Salcido y Urias (2016) exponen que

La inclusión de la Educación Emocional a través del Programa de Inteligencia Emocional Plena (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012), podría beneficiar en la prevención y resolución de conflictos, en la mejora del autoconocimiento y desarrollo de habilidades emocionales, así como también, las relaciones interpersonales, la empatía y la compasión dentro del ambiente educativo (p. 2088).

Luego tendríamos a Avivar et al. (2017), cuyos estudios acerca de la

formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar, han demostrado que las “estrategias psicológicas mejoraron las intervenciones de los mediadores, tras las que se consiguió un pequeño cambio en la percepción de los estudiantes sobre las relaciones que establecen con sus compañeros y profesores a más positivas y seguras (p.2).

Otro estudio relacionado con el Acoso Escolar, sería el que nos aporta Berra et al. (2018), el cual arroja resultados como

un incremento en el índice de asertividad al finalizar la aplicación, además de un alto porcentaje de respuestas asertivas en comparación con las agresivas y pasivas en las situaciones interactivas de acoso. El uso de herramientas de realidad virtual favoreció el manejo asertivo de acoso escolar, además fue posible identificar las consecuencias de sus actos de forma anticipada, impactando en la sensibilización de los agresores (p.7-8).

Tenemos a Picoy (2018), cuyo trabajo demostró que,

el programa Educación Emocional fue efectivo en cuanto a la reducción del acoso escolar en

la forma de solucionar sus problemas de los participantes; se trabajó sobre la base de la empatía y el reconocimiento de las emociones de los demás (p. 99).

Y por último, Ibáñez de Maeztu (2017), en su trabajo acerca de la prevención del acoso escolar incrementando el nivel de autoestima y de empatía, “se puede afirmar un aumento en la empatía y autoestima del alumnado, así como también una disminución en las frecuencias sobre conductas relacionadas con el acoso escolar”(p.37).

Por tanto, como podemos observar, la Educación Emocional y el Acoso Escolar son variables consideradas de gran relevancia, tal y como se mostrará detenidamente en el Capítulo 3 de la presente Tesis Doctoral.

CAPÍTULO III: EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR E INTERVENIR EN EL ACOSO ESCOLAR Y EVITAR LA REVICTIMIZACIÓN/DESVICTIMIZACIÓN

Introducción

En el tercer capítulo, se expone la fundamentación teórica, acerca de la Educación Emocional como herramienta para prevenir e intervenir en el acoso escolar y evitar la revictimización/desvictimización.

Se podría afirmar, que, en España, tiene lugar, cada día, situaciones de acoso escolar, que no son de denunciados, no obstante, se podría hacer cuenta de los diferentes informes, que reflejan la situación de maltrato entre iguales en los centros educativos, reflejando cuán importante es la situación que se está dando, ya que, como señalaría la ONU y normas internacionales, el acoso escolar muestra efectos que son desfavorables en la educación, la salud y el nivel de vida.

De conformidad con la legislación nacional y la internacional, las autoridades deben respetar, proteger y hacer cumplir los derechos de niños y niñas, lo que incluye protegerlos de la violencia y la discriminación, y preservar, por encima de todo, el interés superior del menor. Cuando el impacto del acoso escolar en el disfrute de los derechos humanos no se aborda de forma holística, el sistema educativo está incumpliendo sus obligaciones para con los niños y niñas y sus familias (Amnistía Internacional, 2019, p. 9).

Amnistía Internacional, en su Informe del año 2019, refleja que las autoridades competentes en materia educativa no establecen mecanismos necesarios para proteger al alumnado, haciéndolo más vulnerable frente a la problemática de acoso escolar. Todo eso podría deberse a que el Plan Estratégico de Convivencia Escolar no se ha aplicado en su totalidad, además, de que el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar solo existe en las leyes pero no así en la práctica, es por lo que no se ha podido intervenir de forma óptima.

Además, si empleamos, también, los estudios sobre acoso escolar y ciberacoso llevados a cabo por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR, (Fundación ANAR, 2018), se puede hallar que la mitad de los casos de acoso contrastados y atendidos aumentaron, hacia una mayor violencia y frecuencia lo que lleva a que alrededor del 90% de los menores que sufren maltrato entre iguales tiene problemas psicológicos, hecho que se agrava aún más porque más de una tercera parte no se lo por el hecho de que más de la tercera parte de los que lo sufren no se lo dice a sus padres.

Es por ello que se hace importante la aplicación de programas de intervención para paliar, en cierta medida, los efectos de esta problemática además de evitarlos en la mayor medida posible. Aldeas Infantiles SOS, sería uno de los precursores en desarrollar los programas llevados a cabo en los centros educativos, que desarrolla programas, como "Abraza tus valores" en Infantil y Primaria o el Programa "Párate a pensar" en Secundaria, además de plantear acciones preventivas, como la educación en valores, ya que permite que los niños reflexionen sobre valores y compartan sus ideas con sus familias y profesorado, lo cual forma parte de la denominada Educación Emocional (Aguaded et al., 2020).

A continuación, para abordar el tercer capítulo, en primer lugar, se exponen la prevención del acoso escolar haciendo énfasis en la Educación Emocional como herramienta para prevenir el acoso en los centros educativos, haciendo un análisis del estado de la cuestión de estudios relativos a la Educación Emocional y el acoso escolar.

En el segundo epígrafe, se ha dedicado al repaso de la intervención en el maltrato entre iguales, empleando la Educación Emocional como recurso para resolver las situaciones de acoso escolar, reflejando aquellos trabajos que contemplan dicha temática.

A continuación, en el tercer epígrafe, se analiza la revictimización del acoso escolar y la Educación Emocional, definiendo el concepto de revictimización, los tipos de revictimización y estudios relevantes a la que se ha podido acceder.

Y por último, se expone, en el cuarto epígrafe, el acoso escolar y la desvictimización con Educación Emocional, señalando los factores y elementos más característicos que debe reunir un programa de intervención, para la desvictimización del acoso escolar.

1. Prevención del Acoso escolar con Educación Emocional

A continuación, se exponen la información seleccionada haciendo énfasis en la prevención de acoso escolar a través de la Educación Emocional.

Bisquerra et al. (2014) sostienen que la Educación Emocional desarrolla las competencias básicas para la vida de las personas, ya que, dicho esto, constituirá un elemento esencial para la formación de una ciudadanía efectiva y responsable, previniendo, así, los problemas de convivencia y de desarrollo humano.

La Educación Emocional tiene como objetivo primordial,

concernos a nosotros mismos y a nuestras reacciones y comportamientos además de aprender a gestionar las emociones, regular la ira , aumentando los niveles de tolerancia a la frustración, empleando programas para la regulación emocional para así prevenir el acoso escolar (Bisquerra et al., 2014, p.102).

El objetivo primordial sería el desarrollo de las competencias emocionales que son “el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes imprescindibles para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p. 5).

Dicho esto, pues, según Bisquerra et al. (2014), las actuaciones de prevención incluyen tres áreas o bloques:

- La primera de ellas sería la gestión participativa en el centro, ejerciendo un liderazgo que de apoyo y control al alumnado abarcando desde la dirección del centro educativo a la tutoría.
- En segundo lugar, ejercer actuaciones dirigidas al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado como eje vertebrador de la convivencia.
- En tercer y último lugar, usar una metodología de enseñanza y aprendizaje que fomenten el aprendizaje cooperativo y la implementación de sistemas de ayuda entre iguales. La aplicación de programas educativos basados en la Educación Emocional muestran efectos positivos, como, mejor capacidad para controlar el estrés y la ansiedad y una disminución de pensamientos autodestructivos.

Como exponen Bisquerra et al. (2014), los estudios de la Educación Emocional se pueden percibir en situaciones como la convivencia escolar, comunicación afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y prevención. “Los programas efectivos para la prevención de la violencia se basan en el desarrollo de competencias” (Bisquerra et al. 2014, p. 101). Dichas competencias que se desarrollan en estos programas serían entre otras: sociabilidad, , autocontrol, gestión de las emociones (Garaigordóbil, 2016 y Bandura, 1977).

La Educación Emocional emplea una metodología práctica, empleando recursos como, las dinámicas de grupos, la autorreflexión, la razón dialógica, juegos, etc., con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales, ya que, este tipo de herramientas transforman la actitud del alumnado (Aguaded et al., 2020, p. 4).

A través de estos recursos, se ha podido observar menos actitudes violentas y mayor rendimiento académico (Bisquerra, 2016), además es sabido que, también se pueden notar los efectos de la Educación Emocional en una mayor comunicación entre el alumnado y profesorado, una resolución de conflictos pacífica y toma de decisiones (Maganto y Maganto, 2010) favoreciendo así, un desarrollo óptimo de la autoestima, con una actitud positiva ante la vida (Aguaded et al., 2020).

Otro elemento, importante, sería la empatía como desarrollo de competencias, desembocando en un mayor bienestar emocional y social (Bisquerra, 2009). Dichas estrategias, deben implicar tanto al profesorado como al alumnado y familias (Faber y Mazlish, 1997). Ya que la Educación Emocional es un proceso, que tiene lugar a lo largo de la vida, permitirá, por ende, el desarrollo de las competencias emocionales (Aguaded et al. 2020; Cañero et al., 2019). El alumnado, capaz de hacer una gestión adecuada de sus emociones, tolerar sus frustraciones, harán un papel más eficiente ante una situación de acoso (Del Rosal et al., 2018).

Uno de los problemas fundamentales del acoso escolar se relaciona con bajos niveles de comprensión de las emociones, de tal manera, que alumnos, que llevan a cabo situaciones de maltrato a los iguales, son incapaces de comprender el impacto que tiene sobre las víctimas (Muñoz-Prieto, p. 36).

A continuación, se exponen los estudios relacionados con la prevención del acoso escolar a través de la Educación Emocional.

En primer lugar, Lavall (2013) expone en su trabajo, que los datos analizados, por varios programas españoles, respecto al clima en el centro, “muestran la importancia de seguir llevando a cabo intervenciones orientadas especialmente en la prevención, para erradicar las conductas abusivas antes de que éstas aparezcan” (p. 21).

Vallés (2014), en su trabajo acerca de la Educación Emocional aplicada en contextos de acoso escolar, señala que “las estrategias de afrontamiento emocionalmente inteligente regulan el estado de ánimo y la conducta, dirigidas a cambiar la situación provocadora del malestar emocional” (p. 7).

Por otro lado, Calvo y Vallés (2016) señalan que el hecho de trabajar la autoestima es muy importante, ya que es probable que esté muy minada y el trabajo con habilidades emocionales, desarrollaría su autoafirmación.

Según Muñoz-Prieto (2017), la Educación Emocional constituye un elemento esencial a la hora de evitar el acoso escolar en los centros educativos, ya que, a día de hoy, el

problema del acoso escolar está presente en las aulas, por eso se hace necesario la aplicación de programas de Educación Emocional, para una mejora de la autoestima, disminución de las agresiones emocionales y mejor tolerancia a la frustración. El hecho de trabajar las emociones, indica una mejora en el rendimiento académico y una reducción de la conflictividad y la violencia (Bisquerra et al., 2015). Muñoz-Prieto (2017) afirma, que la psicopedagogía orientada a la mejora del clima de aula, también es una herramienta muy importante a la hora de prevenir el acoso escolar y evitar los problemas de disciplina. Bisquerra et al. (2014), sugieren que, las propuestas para la prevención del maltrato entre iguales, resultan relevantes una vez se haya producido el acoso.

Se destaca, también, a Bisquerra y Hernández (2017) en su programa Aulas Felices, enfocaso al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria.

El programa centra sus aplicaciones en las fortalezas personales y la atención plena; es gratuito y de libre distribución. En el artículo se argumenta sobre la importancia de potenciar el bienestar en la educación, se presentan actividades prácticas y estrategias de intervención, con especial referencia a la formación del profesorado (p.58).

Diferentes autores señalan en sus resultados (Avivar et al., 2017)

Cómo estas estrategias psicológicas mejoraron las intervenciones de los mediadores, tras las que se consiguió un pequeño cambio en la percepción de los estudiantes sobre las relaciones que establecen con sus compañeros y profesores a más positivas y seguras (p.2).

Se hace necesario señalar a Ibáñez de Maeztu (2017), en cuyo trabajo se mantiene que “A nivel general los resultados obtenidos son positivos y se puede afirmar un aumento en la empatía y autoestima del alumnado, así como también una disminución en las frecuencias sobre conductas relacionadas con el acoso escolar” (p. 37).

Los resultados de Melero (2017) han demostrado, que la intervención mejora la autoestima, el autoconcepto, la adquisición de habilidades sociales, asertivas y de comunicación del adolescente. Además “de una mayor eficacia para resolver problemas, lo cual contribuyó al cese de la situación de victimización sufrida en el contexto escolar” (p.149).

Martínez-Vilchis et al. (2017) señalan, en su análisis de un programa de competencias emocionales, que se “produjo un impacto positivo, significativo y un tamaño del efecto mediano sobre los puntajes de cyberbullying en alumnos de bachillerato y mostró eficacia en la prevención e intervención” (p. 33).

Exponemos, también, a Carbonell (2017), cuyos resultados reflejan

niveles estadísticamente significativos, que pusieron de relieve que tras la aplicación del Programa CIE los alumnos mostraron un aumento de los niveles de Inteligencia emocional y una disminución de las conductas de acoso, especialmente en la Competencia Social y la empatía, factor muy importante para la prevención del bullying (p. 7).

Pacheco (2017), en su ensayo, propone una serie de reflexiones desde posiciones teóricas basadas en los estudios de Goleman, Bisquerra, Mayer,

la importancia de la educación emocional en tres aspectos principales: la prevención primaria de la violencia escolar, el fomento de la convivencia y la mejora de la calidad de la educación. Se concluye que es necesario que la educación emocional sea apreciada como un componente clave en el desarrollo profesional docente (p.107).

Martín (2019), en su proyecto de investigación acerca las emociones y el acoso escolar en educación infantil, mostró, en sus resultados, que,

los niños y niñas eran capaces de expresarse con mayor confianza, explicando en todo momento cómo se sentían, llegando incluso a explicar cómo se sentían sus compañeros y compañeras; y los diálogos entre ellos y ellas se hicieron más frecuentes. Además, las agresiones disminuyeron considerablemente durante el tiempo que se llevó a cabo y después de finalizar la propuesta de intervención. (p 44).

También Fula (2019), en cuya tesis de grado, acerca del deporte como agente de desarrollo de las competencias emocionales y mejora de la convivencia escolar, argumenta, que

Las competencias emocionales tienen una incidencia significativa en la convivencia escolar, al llevar a cabo procesos de autorregulación del comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales, que pueden llegar a mejorar la calidad de las interacciones de los estudiantes en la cotidianidad de la escuela. El estudio de dichas destrezas puede llegar a mejorar las habilidades de liderazgo orientadas hacia la conciliación y el diálogo constructivo, influenciando en el comportamiento de sus seguidores a partir de la capacidad para entender la situación y el comportamiento negativo del otro (p.90).

Por otro lado, Condori y Annco (2019), en su investigación, concluyen que “existe una correlación positiva media entre convivencia escolar y estado emocional, es decir que al existir una buena convivencia escolar los niños y niñas poseen y demuestran un estado emocional favorable.” (p. 1234).

Girón (2019), con su trabajo, concluye “que es necesario una buena implantación sobre educación emocional desde edades tempranas, ya que esto ayudará a prevenir ciertos problemas tales como el acoso escolar”. (p 46).

El anterior trabajo estaría en la misma línea de Caurín et al. (2019), argumenta que

La puesta en práctica, en dicho centro, de un programa de intervención y formación para entrenar las técnicas relacionadas con la educación emocional y la resolución pacífica de los conflictos ha supuesto una reducción significativa tanto en el número de expedientes como en la manera de afrontarlos traduciéndose en una mejora de la convivencia en el centro mediante un aumento de la Cultura de Mediación (p.97)

Otro trabajo de gran relevancia sería el de Rodríguez (2019) con su tesis, que muestra la importancia del desarrollo y comprensión de las emociones como parte del proceso de la maduración emocional, y que por ello,

es importante que mediante las habilidades y capacidades para la vida se vaya ayudando a este proceso, para que los niños puedan crear estrategias a través del control de las emociones y de esta manera puedan enfrentarse a los cambios de la vida sin mayor problema (p.64).

Cabe resaltar, si acaso, a López Santos et al. (2019) en su propuesta de juego teatral como estrategia para promover la educación emocional en la convivencia escolar en los estudiantes, que arrojó como resultado que, “el juego teatral es eficaz en el momento de trabajar las competencias emocionales seleccionadas de los estudiantes y esto a su vez se ve reflejado en el mejoramiento convivencial de los educandos” (p.9).

En la siguiente investigación, de Cabello, Pérez-Escoda, Ros-Morente y Filella (2019) respecto a sus resultados acerca del acoso escolar y la Educación Emocional manifiestan, “que el entrenamiento de las competencias emocionales en educación primaria mejora las competencias emocionales y disminuye la ansiedad” (p. 53).

Se señalan, a continuación, a Carbonell y Cerezo (2019), en cuyo trabajo acerca del ciberacoso escolar mediante el uso de la Inteligencia Emocional, confirman, que el trabajo ha

favorecido la disminución de las conductas de ciberacoso detectadas, y además, ejerce una acción preventiva, al hacer que los alumnos se conciencien de este problema y de las consecuencias que tiene, además a mayor inteligencia emocional, menor presencia de victimización en estudiantes” (p.39).

García et al. (2020) señalan en su trabajo, acerca de la cibervictimización y satisfacción vital (de ahora en adelante SV) en adolescentes que

los análisis de correlación mostraron que la IE se relacionaba de forma positiva y estadísticamente significativa con la SV y que la cibervictimización se asociaba de forma negativa y estadísticamente significativa con la IE y la SV. Además, los resultados del análisis de mediación indicaron que la IE (percepción intrapersonal) mediaba parcialmente la relación entre la cibervictimización y la SV (p. 38).

Es necesario señalar a López (2020), cuya tesis realizada acerca de la ansiedad social en víctimas de acoso escolar de 11 a 15 años de edad de la escuela de educación básica Miguel Prieto, expone los siguientes resultados:

Los resultados obtenidos indicaron porcentajes significativos de acoso escolar que trae consigo consecuencias como el desarrollo de ansiedad social. Los resultados constatan que los estudiantes presentan índices altos de restricción (49,2%), desprecio (44,7%), exclusión

(43,3%) y hostigamiento (41,8%). Los puntajes totales fueron ansiedad (61,2%) y evitación (51,6%). Estos resultados indican la importancia del trabajo en adolescentes para abordar el acoso escolar que provoca dificultades emocionales y psicológicas (p 10).

Por otro lado, estarían Ocampo y Vásquez (2020), en cuyo trabajo exponen, como conclusión, que, “con la ejecución de los talleres de la propuesta, se logró obtener resultados deseados y satisfactorios para los estudiantes, incrementando conocimientos y actitudes de prevención de ciberacoso” (p. 2.).

Y por último, Menéndez et al. (2020), en sus investigaciones acerca de la relación entre el acoso escolar, la victimización y la satisfacción/frustración en adolescentes con necesidades psicológicas, concluyen, en sus resultados, que “la importancia de crear contextos educativos orientados a promover un incremento en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia de los estudiantes en aras de prevenir y/o paliar los posibles efectos del acoso escolar en sus víctimas”(p.31).

Concluido el presente apartado, se dará paso al siguiente epígrafe acerca de la intervención en el acoso escolar, empleando la Educación Emocional como recurso.

2. Intervención en el Acoso Escolar a través de la Educación Emocional

Una vez expuesta la prevención del acoso escolar a través de la Educación Emocional, haciendo un barrido de los estudios más relevantes a los que se ha tenido acceso, se presenta a continuación, la intervención en el acoso escolar con Educación Emocional, mostrando aquellos estudios más actuales y relevantes a los que se ha podido acceder.

En primer lugar, según Simón Saiz et al. (2019), los agentes que intervienen en la prevención del acoso escolar serían, “ser chica, ser más resiliente, tener mejor autopercepción y bienestar psicológico” (p.1) ya que fortalecen su autoestima y la protegen frente a ser víctimas, pues tendrían un componente protector el hecho de tener más recursos económicos, la relación con sus padres y amigos, además del entorno educativo (Aguaded et al. 2020).

Según Kokkinos y Kipritsi (2012), en su investigación, concluyen, que la victimización está relacionada con una gestión inadecuada de la regulación emocional, falta de control de impulsos y un bajo nivel de empatía, es más, si la víctima no es capaz de reconocer sus emociones, puede generar exclusión, por parte de ellos, y, además, puede ser un signo de una víctima de maltrato entre iguales.

Se hace necesario resaltar, la investigación aportada por Alasker y Olweus (1992), quienes señalan, que en el acoso escolar, la victimización representa un

obstáculo, a la hora de lograr un bienestar psicológico, ya que son situaciones, que generan estrés en los jóvenes. Por otro lado, el perfil de agresor presenta una serie de características emocionales, que, normalmente, tienden a ser depresivos, ansiosos e inseguros, destacando la ausencia de límites. También están los observadores, que contribuyen a mantener la situación de maltrato entre iguales con su silencio y pasividad (Aguaded et al. 2020).

Según Vargas y Paternina (2017) matizan, que

el bienestar psicológico, emocional y social son factores que se ven afectados en víctimas de acoso escolar y si no se trata profesionalmente, a tiempo, puede tener consecuencias de salud, baja autoestima, suicidio, tristeza, ausentismo, deficiencia en las relaciones interpersonales y en la comunicación efectiva (p. 62).

Ante esta problemática, los pasos siguientes serían la intervención, para eliminar el acoso, posteriormente, y recuperar a la víctima. Según el Informe del Defensor del Menor de Andalucía (2016), habría que proporcionar y facilitar herramientas, para evitar la revictimización. Según dicho informe, hay que tener en cuenta al acosador, pues, aunque culpable, es menor y necesita ayuda, ya que, el solo castigo por maltratar a sus iguales, no sería lo correcto. Es por lo que, hay que hacerle recapacitar y que reconsidere la gravedad de sus actuaciones, el daño que causa y que reconozcan su infracción, ofreciéndole perdón al acosado, además de que los observadores, en caso de que se produzca tal situación, lo comuniquen (Aguaded et al., 2020). Es ahí donde se podría hacer uso de la Educación Emocional, para prevenir conductas violentas entre iguales y mejorar la calidad de la convivencia del alumnado, elaborando un programa de intervención para la prevención y tratamiento de la problemática del acoso (Bisquerra et al. 2014).

Según Salcido y Urias (2016), hay dos parámetros a la hora de diseñar y aplicar un programa de intervención, y uno de ellos sería mejorar la convivencia escolar y suscitar las actuaciones prosociales, y, en segundo lugar, incentivar “también aquellos centrados en los jóvenes que están participando en este fenómeno, buscando disminuir y paliar los problemas o efectos negativos (Urias y Salcido, 2016, p.2092). Dichos parámetros vienen a ser confirmados por Vargas y Paternina (2017), que señalan, que

un programa exitoso para el afrontamiento del acoso escolar debe tener en cuenta el fortalecimiento, desarrollo, entrenamiento en habilidades sociales para dotar a los niños, niñas y adolescentes de herramientas que les permitan interactuar de manera funcional con sus pares (p.73).

Por otro lado, Álvarez-García, et al. (2013) analizaron las medidas aplicadas en los centros educativos, concretamente, en los casos de acoso escolar, y concluyeron, que hay una tendencia general “hacia estrategias basadas en la imposición y difusión de

normas y sanciones en detrimento de estrategias educativas como la resolución de conflictos, el consenso de las normas y la educación en valores y, por supuesto, la Educación Emocional” (Aguaded et al. , 2020, p. 6).

Tras la aplicación de programas de IE, el alumnado mejora en elementos como el “control de los impulsos o el manejo de las emociones, la tolerancia a la frustración, la empatía, las buenas relaciones interpersonales, la responsabilidad social, el optimismo y la felicidad, como factores protectores de la violencia en la escuela” (Carbonell Bernal y Cerezo Ramírez, 2019, p. 47), tal y como afirman las aportaciones de las investigaciones de Del Rey et al., (2018); Garaigordobil y Martínez-Valderrey, (2014; García et al., (2020); lo que lleva a pensar que los estudiantes con comportamientos violentos, con bajas puntuaciones en IE, “pueden beneficiarse de programas de Educación Emocional, para la mejora de dichas competencias emocionales y sociales” (Carbonell Bernal y Cerezo Ramírez, 2019, p. 48).

Estas aportaciones coinciden, en cierta medida, con las propuestas, que hizo el alumnado, al ser preguntado por García-Lastra et al. (2019), ya que vinieron a decir que, para la mejora de la convivencia en los centros habría que realizar:

vigilancia/supervisión (e.g., aumentar el control por parte del profesorado, introducir vigilancia externa, etc.), acciones preventivas educativas (e.g., incrementar la participación del alumnado, aumentar la Educación Emocional, etc.) y acciones reactivas (e.g., sancionar a los/as acosadores/as o dar apoyo a las víctimas) (p. 63).

También, tenemos a Goitia-Sánchez (2019, p. 67), en cuyo estudio “el resultado de la ejecución de las acciones, la escuela muestra signos de mejora en la convivencia, al minimizarse los rasgos de violencia y agresividad en la misma y en la toma de conciencia sobre sus actos”. También, Daza-Alejandro (2019) ha señalado en su trabajo, que los juegos cooperativos ayudan a mejorar la convivencia escolar en el alumnado de cinco años.

Según Ochoa y Pérez (2019), se subraya, que “la mejora de la convivencia no se da a partir de la implementación de leyes y reglamentos ni de la inclusión de asignaturas respecto del tema, sino que es necesario impulsar metodologías que transformen las prácticas escolares y las políticas de gestión” (p.90). Best Alva (2019) afirma, que “el desarrollo de la convivencia escolar, a través de un programa basado en habilidades blandas es importante porque permite la maduración del niño con relación al espacio que ocupa” (p.130).

Por otro lado, Beltrán y Florez (2018) plantean

una propuesta que busca Implementar estrategias, lúdico-pedagógicas como juegos cooperativos, reflexiones, dramatizaciones, para mejorar la convivencia escolar y el fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes y la propuesta consiste en el desarrollo de secciones de desafíos y/o actividades con juegos cooperativos cuyo fin sea disminuir los niveles de agresión y así contar con niños y niñas más felices (p.5).

Y, por ello, según Beltrán y Florez (2018) señalan, que

la convivencia escolar es un vínculo donde la interacción permite una mejor coexistencia entre pares puesto que una buena o mala convivencia estará sujeto a los agentes que intervienen como son los docentes, padres de familia y la relación entre los mismos estudiantes (p. 2).

Es por lo que, el trabajo presentado por Gutiérrez (2019) refleja en sus resultados

que las variables acción tutorial y convivencia escolar presenta relación entre sí, la misma que expresada mediante el coeficiente de correlación de Spearman, para el cual se da el valor de 0.871, valor que muestra una correlación alta y directa entre dichas variables de estudio, quiere decir que cuanto mejor sea la acción tutorial la convivencia escolar también ha de ser mejor (p.9).

También, Muñoz-Prieto (2017), en su trabajo, expone que

no es menos importante la intervención con el agresor. Implica que el alumno sea consciente de lo que supone el manipular y maltratar al compañero. En primer lugar, debe reconocer la conducta de acoso realizada. Se debe establecer una conversación con el alumno que nos permita conocer las causas de ese comportamiento. El centro educativo debe proceder a tomar las medidas necesarias para intentar corregir y/o, eliminar ese tipo de conductas dañinas y tan perjudiciales. Es necesario concretar una entrevista con la familia para comunicar las pautas de actuación que se van a tomar para intentar abordar la situación de acoso (p. 22).

No obstante, Alonso (2014), en su investigación, señala que

la mejor intervención preventiva frente al acoso escolar debe estar basada en una mejor educación socio-emocional en los centros de educación secundaria, ya que, esto favorecería el desarrollo psicosocial de los menores y reduciría los factores de riesgo que suelen provocar esta situación problemática (p.4).

En el trabajo de Caballo et al. (2011), “se aplicó en dos centros educativos de Granada (España) a un total de 193 chicos/as entre 9 y 14 años. Los resultados muestran un elevado grado de eficacia en la disminución de la ansiedad social” (p.611). También

los resultados han evidenciado que el programa potenció significativamente un aumento de varias conductas sociales positivas. El programa ha aumentado más las conductas sociales positivas que disminuido las agresivas, quizás debido a que el programa pone más el acento en el desarrollo de la sociabilidad y la empatía, suponiendo que la elevación de estas conductas y emociones positivas reducirá las agresivas (p.563).

Dichos resultados estarían en la línea de lo, que expone Garagairdóbil y Peña (2014), que confirman, que los programas de intervención de Educación Emocional influyen en el aumento de las habilidades sociales. Los anteriores resultados estarían en convergencia con los de LeCroy y Rose, (1986); Freedman, (2003); Frey et al., (2005); Garaigordobil, (2000); Sanz de Acedo et al., (2003); Byrne et al., (2004), respecto a la

cooperación, las conductas prosociales, asertivas y las conductas de consideración hacia los que sufren.

Ferreira et al. (2011), en su investigación, concluyeron, que “mediante el diseño de un Programa de intervención en el aprendizaje de habilidades sociales, si se pueden solucionar los conflictos en el aula y disminuir el Bullying o acoso escolar” (p. 280).

Losada et al. (2017), en su trabajo de intervención acerca del acoso escolar y su sensibilización hacia la misma, exponen, que,

una intervención adecuada que tiene que empezar y ser liderada por la comunidad educativa y la familia, culminando en la actuación judicial en los casos en que se requiera. Pero es la sociedad en su conjunto la que tiene que responsabilizarse de que los niños se eduquen en un contexto de libertad, igualdad y justicia (p. 15).

Samper et al. (2015) manifiestan que el hecho, de que el /la estudiante sea aceptado por su grupo de iguales y de aula, constituye un acontecimiento esencial a la hora de desarrollar sus habilidades sociales, generándole, así, apoyo emocional y seguridad en sí mismos/as.

Según Estévez et al. (2009), aquel alumnado que se siente reconocido por sus iguales contribuyen a un incremento de su bienestar y ajuste psicosocial.

Además, un niño, niña o adolescente que se sienta valorado y aceptado, independientemente de su personalidad, características físicas o condición especial, dispone un espacio de interacción social positivo, determinado por el apoyo, la confianza y el respeto mutuo que se presente, mientras que los individuos que son victimizados perciben dicho contexto saturado de inseguridad y desconfianza, lo que conduce a un bajo rendimiento escolar (Samper et al., 2015, p. 857).

Por otro lado, Castillo (2015), en su programa de habilidades sociales y convivencia escolar, ha llegado la conclusión de que

los niveles de convivencia escolar antes y después del Programa de Intervención en Habilidades Sociales a estudiantes víctimas de bullying del 1° al 3° de secundaria de IE JAMC-AT, se ha evidenciado que existe un incremento favorable del 64.1% del nivel alto de convivencia escolar en relación al pretest. Se confirma que la realización del “Programa de intervención de habilidades sociales en la convivencia escolar a estudiantes víctimas de bullying del 1° al 3° de secundaria de IE JAMC-AT, Moyobamba 2018”, sí tuvo un efecto significativo en los estudiantes que participaron del programa (p.12).

Por otro lado, Castillo (2015), en su investigación de habilidades sociales y el progreso de la convivencia escolar en estudiantes de segundo grado de educación primaria, alcanzó resultados significativos, donde se concluye que el programa es eficaz para la convivencia escolar en los alumnos.

Cerezo et al. (2013), en su trabajo acerca de la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria, empleó habilidades de convivencia escolar positivas a un 61% de los participantes y como resultado se llegó a la conclusión, de que el alumnado tomó conciencia frente a la problemática de acoso escolar, mejorando, así, el clima escolar.

Por último, tenemos a López (2018), en cuya investigación tiene como propósito establecer la relación entre las variables, bienestar psicológico y acoso escolar, mostrando en sus conclusiones, que hay una correlación entre variables, mientras más bienestar psicológico bajo promedio de acoso escolar. Estos autores expresan que, a través de la ejecución de programas de intervención elaborados para optimizar las relaciones entre los estudiantes mediante el trabajo de las habilidades sociales, son de resultados positivos y altamente significativos.

Concluido el presente epígrafe, vamos a abordar, a continuación, el siguiente punto del presente tema relacionado con la revictimización del acoso escolar y su tratamiento a través de la Educación Emocional.

3. Educación Emocional y revictimización del acoso escolar

En este apartado se muestra la revictimización en el acoso escolar, subrayando aquellos aspectos que lo harían más vulnerable y, también, los factores, que lo fortalecerían, cuando tiene lugar una situación de maltrato entre iguales.

Según Dupret y Unda (2013, p.103), se entiende por revictimización como la

reiteración de una victimización, según lo indica la palabra, y que apunta a la reproducción de una situación de victimización anterior. La revictimización es, por tanto, una repetición de violencias contra quién ha sido previamente víctima de alguna agresión, aunque sea por omisión. Sin embargo, la palabra ha adquirido un sentido algo diferente, que sirve para referirse en especial a las vivencias de maltrato sufridas por los niños y sus familiares, en el curso de intervenciones institucionales después de la denuncia.

Se pueden dar dos tipos de revictimización:

1. Revictimización en la que la víctima es trasladada un centro educativo a otro ante la problemática de acoso escolar, y es la más empleada por los sistemas actuales, prevaleciendo como culpable la víctima. Al ser aislada, la propia víctima es considerada como la culpable de esta situación, “cuando en lo real, el niño se topa con el muro de indiferencia y mutismo de las instituciones” (Dupret y Unda, 2013, p. 121).

Según Nieto (2018), la víctima a la hora de explicar lo sucedido, tienden a desarrollar un mecanismo psicológico, que daría lugar a generar sentimientos de culpabilización.

2. Revictimización en la que la víctima no es tratada, es decir, cuando, “en medio de su desamparo, encuentra silencio y desinterés, en lugar de palabras simbolizantes” (Dupret y Unda, 2013, p.121).

Es por tanto que el alumnado, víctima de acoso escolar, tendría que ser amparado y protegido por la institución educativa, ya que es un derecho ineludible el que los niños y niñas vayan al colegio ,sin temor a que reciban daño físico o psicológico, porque las consecuencias pueden ser de gran consideración, con secuelas depresivas, ansiosas y psicósomáticas, con un gran nivel de estrés y fracaso escolar en el caso del acosado (Andreou, 2000; Prinstein et al., 2001; Rigby, 2000; Storch y Masia-Warner, 2004; Estévez, 2005; Estévez et al., 2008; Seals y Young, 2003; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por otro lado, tanto en el caso de las víctimas, como, en el caso de los agresores, estos ven alterado su bienestar, presentando problemas a la hora de gestionar sus acciones, depresión e incapacidad de manifestar de forma adecuada sus emociones (Fanti y Kimonis, 2012; Swearer y Hymel, 2015).

Todo lo referido implica, que, por un lado, han de ser factores de evaluación y, por otro, han de ser factores de intervención preventiva, aunque, ni siquiera se sepa, en ese momento, si se están produciendo casos de acoso escolar (Aguaded et al. 2020). Además, el centro educativo tiene el deber de ser un lugar seguro, donde maximizar las oportunidades de aprender y de disfrutar del período escolar.

Más, no obstante, hay casos, en los que el maltrato entre iguales es consentido, en el que el acosador puede actuar con total impunidad, haciéndolos más fuertes, interiorizando que a través de la violencia puede doblegar a los demás. Por lo tanto, dicha impunidad, hacen de las víctimas más indefensas, cayendo en la victimización, y después en la revictimización (Aguaded et al. 2020).

De la misma manera, las víctimas son revictimizadas, cuando los casos de acoso escolar no son correctamente diagnosticados y no se interviene de manera adecuada, es decir, cuando se produce una falsa resolución del problema, mediante la expulsión o la exclusión de la víctima del lugar en el que estudia (Oñate y Piñuel, 2007), sobre todo, si lo relacionamos con el hecho de que la búsqueda de una mayor reputación social (Bartolomé Gutiérrez y Díaz Herráiz, 2020) puede estar asociada a que exista más probabilidad de maltratar a sus iguales , para conseguir un estatus , para obtener mayor reconocimiento y respeto (Salmivalli, 2010; Estévez et al.,2012; Sánchez et al.,2012). Durán (2016), también resalta

la desatención a las situaciones concretas y/o el manejo inapropiado de estas cuando se presentan, lo cual propicia la revictimización por un lado y la impunidad por el otro; además, la generación de un ambiente hostil que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje e inseguridad y desconfianza en el sistema educativo (p. 25).

Según Piñuel y Cortijo (2016), el profesorado y el departamento de orientación, cometen un error, atribuyendo a la víctima una serie de características que le generan sentimientos de culpabilidad.

Es un proceso de revictimización secundaria, el niño/niña ya no solo es víctima de acoso por parte de sus compañeros/as, sino que los mismos profesores/as y orientadores/as del centro le asignan y culpabilizan de esa situación, tanto a él/ella como a su familia (Hileras, 2017 p.22).

También, estarían las aportaciones de Introzzi et al. (2016), que matizan, que es fundamental poner la atención en una serie de elementos relacionados con la violencia en general y la victimización en casos de acoso escolar (p.69):

- En primer lugar, negar el problema: actitudes que pretenden ignorar el problema (esconderlo debajo de la alfombra), minimizarlo (“es un problema de uno o dos individuos concretos”, “los padres se preocupan demasiado”, etc.); o sostener afirmaciones rígidamente (“no tenemos conflictos” o “no hay ningún problema”).
- En segundo lugar, utilizar mecanismos que justifican la violencia: Aceptar falsos mitos y creencias que conducen a pensar que los protagonistas son responsables directos de la situación. Desde estas creencias erróneas, la actuación puede reducirse al castigo y la sanción del agresor (generando en éste sentimientos de rabia, injusticia y deseos de venganza); dirigirse únicamente a la víctima (revictimización) cambiándolo de grupo áulico o responsabilizándolo de provocar el maltrato; o interviniendo desde una mal entendida relación de ayuda que implícitamente sitúa la culpa en la propia víctima (derivándolo a una terapia individual por “dificultades” en sus habilidades sociales o porque “no sabe defenderse”, etc).

En conclusión, si llevan a cabo intervenciones apoyadas en el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, dentro del marco de la de Educación Emocional, se podría evitar la revictimización (Aguaded et al. 2020).

Este aspecto toma especial relevancia, cuando investigaciones, como la realizada por Simón Saiz et al. (2019), aportan, que el entorno escolar tiene un efecto protector, que, en estos casos, no se producen, al igual que lo tiene el apoyo familiar. Llevar a cabo intervenciones dirigidas al alumnado, al centro y a las familias, podría evitar la revictimización del estudiante, pues la mayoría de las familias no saben identificar cuando su hijo sufre acoso escolar, reconocerlo y evaluar su impacto en los mismos, además de actuar de forma adecuada, lo que puede ser vivido por el hijo como falta de apoyo (Sawyer et al., 2011). El profesorado, al igual que las familias, presentan

el mismo problema a la hora de identificar y detectar el acoso escolar en el alumnado y de actuar adecuadamente (Yoon y Kerber, 2000; Kazdin y Rotella, 2009).

Justamente, alrededor en este aspecto, es decir, en cuáles son las características o condiciones del alumnado que podrían llegar a ser un factor protector ante el acoso escolar, se ha producido un gran número de investigaciones (Alcántara et al., 2017; Ameli et al., 2017; Andrews et al., 2016; Brendgen et al., 2016; Cerezo et al., 2018; Echols y Graham, 2016; Eden et al., 2016; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Goldbach et al., 2017; Han, Zhang y Zhang, 2017; Kljakovic y Hunt, 2016; Kollerova y Smolik, 2016; Moses y Williford, 2017; Seo et al., 2017; Sugimura et al., 2017; Veldkamp et al., 2017; Wandera et al., 2017), ya que, según afirman Suárez-García et al. (2020), “conocer los factores de riesgo y protección de padecer bullying es el paso previo necesario para diseñar programas preventivos eficaces” (p.10), en lugar de tratar de ir solucionando los problemas, aplicando los protocolos, una vez los casos ya se están dando (Aguaded et al., 2020).

Un nivel bajo de empatía puede resultar un factor de riesgo tanto en un contexto de maltrato entre iguales (Del Barrio, et al., 2003; Hoyos et al., 2004; Pepler, 2007; Avilés, 2013) como de ciberacoso (Brewer y Kerslake, 2015; Peker, 2015). También, la ausencia de valores y de ética contribuyen a que tengan lugar casos de acoso escolar (Bandura et al., 1996; Canchila et al., 2018).

Collins y Laursen, (2004) y Yaban et al., (2013) señalan, que la calidad de las relaciones con los compañeros en la escuela y el bajo apoyo social familiar percibido está asociado con un nivel más alto de maltrato entre iguales. Un factor de protección sería el apoyo social y el apoyo familiar pues reduce la prevalencia de intimidación y victimización, proporcionando, seguridad emocional y funcional (Parke, 2004).

Por otro lado, Hoyos et al. (2005) y (Harto de Vera, 2016, citado por Marín-Cortés et al. 2019 p. 199)

exponen que uno de los factores sociales que se relaciona con la aparición del maltrato entre iguales por abuso de poder, lo constituye la legitimación de la violencia, ya que, la sociedad, como macrosistema, mantiene creencias, papeles, estructuras y representaciones, que contribuyen a reproducir la violencia en los microsistemas. De esta manera, contextos, como el familiar donde habitualmente tienen lugar los primeros procesos de socialización, pueden favorecer a la legitimación de formas de violencia, en tanto, que existen mitos y creencias presentes implícitamente, en las prácticas educativas que promueven padres y madres con sus hijos, lo que puede llevar a que éstos adopten representaciones comunes.

Cerezo (2006) expone que los factores de riesgo, que a menudo caracterizan el maltrato entre iguales en las víctimas, son personas aisladas socialmente, impopulares y sin reconocimiento.

Según Wang et al. (2009); Rothon et al. (2011); Fanti et al. (2012); Yaban et al. (2013), el apoyo percibido por la familia y el centro, reduce el riesgo de victimización y de intimidación. Desde esta perspectiva, el apoyo por parte de sus iguales y de las instituciones, se ve como un factor de riesgo y un factor protector para el acoso escolar (Fanti et al., 2012; Kendrick et al., 2012; Lambert y Cashwell, 2004; Rueger et al., 2010).

Sánchez y Cerezo (2010) exponen aspectos individuales, como factores de riesgo, entre los que se destaca la edad, el sexo, el nivel de inteligencia, discapacidad física o mental, impulsividad y la nacionalidad.

Ccoicca (2010) señala que el maltrato entre iguales es un hecho, que contempla múltiples elementos, considerándose, entre ellos, factores sociales, biológicos, económicos, fisiológicos y políticos.

En cuanto al apoyo percibido en la escuela, también, ha sido considerado un importante predictor de bullying (Richard et al., 2012), con víctimas que muestran niveles más bajos de apoyo de los maestros y una menor seguridad percibida en escuela (Berkowitz y Benbenishty, 2012; RasKauskas et al., 2010).

Se destacan las aportaciones Burk et al., (2011); Kelly et al., (2015); Yang y Salmivalli, (2013), los cuáles describen a las víctimas agresivas, como inadaptadas y altamente victimizadas, presentando síntomas de hiperactividad, ansiedad y depresión.

Por otro lado, Fanti et al. (2012) determinan que a mayor ciberacoso, se traduce a un menos apoyo por parte de sus progenitores y de sus compañeros.

Según Garaigordobil et al. (2013), respecto a los factores asociados que pueden surgir en una víctima que sufre episodios de acoso, los estudiantes que sufren acoso escolar presentan menor nivel de autoestima. Estudios, más recientes, han encontrado una disminución del riesgo de ser victimizado en aquellos contextos en los que el profesorado denuncia las situaciones de acoso escolar (Saarento et al., 2013).

Rojas (2014) señala que se hallan una serie de características que favorecen la prolongación y mantenimiento del maltrato entre iguales en víctimas.

En primer lugar, plantea que en la escuela hay tres situaciones que contribuyen a que se genere acoso escolar; primero el justificar y permitir el uso de la violencia como forma para solución de los problemas; segundo el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera y tercero la falta de apoyo y de acción por parte de los profesores frente a situaciones de bullying, sin ayudar a las víctimas dándole a los agresores la impresión de apoyo a sus conductas (p.35).

Según Rojas (2014), entre los factores de riesgo para que se dé o se mantenga el acoso escolar, se ha podido determinar que

el bullying incrementa la falta de sensibilidad y de solidaridad, que cuando el fenómeno se repite constantemente, la empatía por el dolor ajeno es cada vez menor, dando paso a que sean repetidas estas conductas de hostigamiento, en algunos casos conformando redes y grupos en los que predomine el comportamiento agresivo (p. 37).

Por otro lado, Riese et al. (2015) y Henriksen et al. (2016) señalan, que la influencia del contexto social y el nivel socioeconómico en la victimización genera una mayor probabilidad de sufrir actos de intimidación en niños de bajo nivel socioeconómico. Saarento et al. (2015) demostraron cambios en las percepciones de los estudiantes sobre la intimidación, que hacían disminuir dichas conductas, a causa de los efectos de programas llevados a cabo, con respecto a las actitudes de aprobación o desaprobación del profesorado respecto al acoso escolar.

Cerezo et al. (2015) señalan que quienes tienen un perfil de víctima, tienen un mal ajuste social con sus compañeros/as y se aíslan. Berger y Caravita (2016) indican, que la falta de ajuste social ha sido señalada como factor de riesgo en la implicación en los fenómenos de agresión y victimización. Además, en el caso de los comportamientos de agresión, las investigaciones han demostrado, que sus protagonistas pueden poner en práctica ciertas habilidades sociales, que les permiten conseguir la aceptación del grupo (Berger y Caravita, 2016).

Sánchez et al. (2018), en su investigación, señalan que

la Victimización resulto un factor de especial importancia en el desarrollo de síntomas internalizantes, especialmente depresión, estrés postraumático y síntomas somáticos. Además, el Neuroticismo constituyó también un factor muy relevante en la manifestación de síntomas internalizantes. Finalmente, el Neuroticismo, la baja Amabilidad y la baja Extraversión se relacionaron significativamente con la percepción de Victimización (p.147).

Arlanzón et al. (2020) destacan, que

Entre los factores de riesgo personales, algunos estudios señalan a la edad y el sexo como los principales indicadores asociados a la incidencia del acoso escolar, aunque cada vez más dirigen la atención hacia otras características individuales como el nivel de inteligencia, tener alguna discapacidad, la impulsividad o la nacionalidad (p 4).

Como factores de riesgo de padecer acoso escolar podemos destacar lo aportado por Valladares (2020), que señala que

los modelos de crianza y sistemas familiares son factores de riesgo para la generación de conductas hostiles por parte de los alumnos. Según la teoría ecológica las causas del acoso escolar son multifactoriales; donde la familia sería uno de los factores más importantes por ser el primer núcleo de socialización del individuo (p. 8-9).

Según Valladares (2020, p. 51), los factores de riesgo asociados al maltrato entre iguales que lo provocan serían:

Personal: un niño que actúa de manera agresiva, sufre intimidaciones o algún tipo de abuso en la escuela o en la familia. Adquiere esta conducta cuando es frecuentemente humillado por los adultos. Se siente superior, ya que sea porque cuenta con la ayuda de otros agresores o porque la víctima es un niño con poca capacidad de contestar a los ataques.

Familiares: el niño puede poseer conductas violentas como una forma de manifestar su sentir ante un ambiente familiar de carencias afectivo, donde hay situaciones de ausencia de algún padre, divorcio, violencia, abuso o humillación ejercida por los padres y hermanos mayores; tal vez porque es un niño que posiblemente vive bajo constante presión para que tenga éxito en sus actividades o por el contrario es un niño sumamente mimado. Todas estas situaciones pueden generar un comportamiento violento en los niños y cuando sean adolescentes llegarle a la violencia.

Escuela: cuando más grande es la escuela hay mayor riesgo de que haya acoso escolar, sobre todo si a este factor se le suma la falta de control físico, vigilancia, respeto, amenazas, humillación, o la expulsión entre alumnos y maestro.

La aplicación de medidas disciplinarias adecuadas hacen que vayan disminuyendo las conductas de acoso hacia los compañeros (Gottfredson et al., 2005). En esa misma línea estaría Sánchez Romero et al. (2019), que expone, que parece altamente relevante, que la intervención sea adecuada y, además, sea de apoyo a las víctimas, interviniendo sobre el agresor.

La prevención, como menciona el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (2009), se divide en tres niveles (p. 170):

Prevención primaria: referida a la población general, con el propósito de prevenir el fenómeno antes de que ocurra.

Prevención secundaria: son las respuestas inmediatas dadas directamente a los sobrevivientes del evento violento que se quiere prevenir.

Prevención terciaria: es la atención duradera de las víctimas después del acto violento, que incluye rehabilitación y readaptación. Se interviene en sobrevivientes y personas que viven actualmente en una situación de violencia.

Es, en ese momento, en la prevención terciaria, cuando se hace necesaria la creación de “contextos educativos orientados a promover un incremento en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia de los estudiantes en aras de prevenir y/o paliar los posibles efectos del acoso escolar en sus víctimas” (Menéndez-Santurio, 2020, p.1.) y de un clima escolar positivo, ya que sería una protección frente a la victimización (Eliot et al., 2010; Williams y Guerra, 2007). La victimización es más habitual en aquellos centros donde el apoyo social escolar, entre alumnado y profesorado, es mínimo (Cook et al., 2010; Veenstra et al., 2005). Es decir, las diferentes investigaciones nos vienen a mostrar, cuáles son los factores, que nos pueden ayudar a que la víctima no se sienta revictimizada, que, además, está relacionado con el maltrato en las relaciones de pareja o en la conducta antisocial (Ruiz-Narezo, Santibáñez, y Laespada ., 2020). Por lo tanto, sólo en nuestras manos está que los proyectos educativos contengan estos factores como líneas de intervención prioritarias.

Teniendo en cuenta, que una baja IE se asocia a un comportamiento agresivo entre menores (Estévez et al., 2019), nos lleva a plantear, que el desarrollo de la IE, a través de la Educación Emocional, en los diferentes proyectos educativos, deberían ser uno de los fundamentos básicos del tipo de educación, que se lleva a la práctica, para, con ella, impedir la revictimización del alumnado, ya que, la intervención educativa estaría entre los recursos culturales, sociales y psicológicos, que favorecen el proceso de desvictimización (Casas-Castro et al., 2016), es decir, les permitiría la reparación del daño.

Para esa desvictimización, un elemento clave de la intervención educativa, sería potenciar el desarrollo máximo de uno de los factores básicos de la Educación Emocional, pues la resiliencia, entendida ésta como desde una visión activa, genera empoderamiento y capacidad de mejorar uno mismo, para lo que requiere identificar y potenciar recursos, fortalezas, autonomía y autorresponsabilidad y no centrarse en la disfuncionalidad y en lo que va mal (Aguaded et al., 2020). “La resiliencia fortalece una posición activa y protagónica de todos los agentes, para resolver las situaciones que inciden en la mejora. Es una cualidad dinámica, que puede y debe incentivarse y fortalecerse” (Páez-Cala, 2020, p. 203).

Es por lo que, en el siguiente epígrafe, se abordarán aquellas características, que debe reunir un programa de Educación Emocional para la desvictimización del alumnado-víctima.

4. Educación Emocional y la desvictimización del acoso escolar

Una vez que se han señalado las investigaciones en cuanto factores de riesgo y factores de protección, a la hora de enfrentarse a casos de acoso escolar, se hace un análisis de la desvictimización del acoso escolar, empleando la Educación Emocional como recurso para solucionar este problema.

En primer lugar, vamos a exponer aquellos elementos a trabajar a través de la Educación Emocional, para lograr la desvictimización:

1. Habilidades, competencias y destrezas a desarrollar en la víctima, para que no vuelva a ser víctima.

Para comenzar exponiendo las habilidades, que habría que desarrollar en la víctima, para que no vuelva serlo, habría que remarcar aquellas características propias de la víctima de acoso escolar, para poder trabajarlas y desvictimizar a la víctima propiamente dicha.

En primer lugar, las principales características, que presenta una persona víctima de acoso escolar, son (Povedano et al., 2011; Brighi et al., 2012; Cerezo, 2001; Merrell et al., 2008; Piña et al., 2014; Musalem y Castro, 2015; Rigby, 2000; Polo et al., 2013; Merrell et al., 2008; Piña et al., 2014; Brighi et al., 2012; Povedano et al., 2011; Boden et al., 2016; Siegel et al.´ 2009; Reijntjes et al., 2011): autoestima, baja asertividad, una autopercepción negativa, timidez, sentimientos de indefensión, sentimientos negativos como soledad o insatisfacción con la vida, bajas habilidades cognitivas y ansiedad entre otras.

También, suelen manifestar las siguientes particularidades, como: infelicidad, tristeza, malestar, inestabilidad emocional, neuroticismo, angustia, irritabilidad, ansiedad, depresión, grave deterioro de la autoestima con problemas internalizantes, pérdida de interés por aprender, el deterioro del rendimiento escolar, el fracaso escolar y clima escolar hostil, inseguro y amenazante (Cerezo, 2008; Cerezo, 2001; Polo et al., 2014; Schneider et al., 2012; Meter y Card, 2015; Oñate y Piñuel, 2005, 2007; Takizawa et al., 2014; Stapinski et al., 2014; Takizawa et al., 2014; Zych et al., 2015; Kaltiala-Heino et al., 2010; Stapinski et al., 2014; Rigby, 2000; Polo et al., 2013; Sigurdson et al., 2014; Takizawa et al., 2014; Caballo et al., 2011; Zych et al., 2015; Rigby, 2000; Polo et al., 2013; Sainio et al. 2011).

Por tanto, “se ha observado un importante papel modulador del comportamiento de los espectadores sobre el impacto o las consecuencias que el bullying tiene para sus víctimas” (Puértolas y Montiel, 2017, p. 92). Ya que, según Meter y Card (2015), “que aquellas víctimas, que fueron defendidas, presentan una mayor autoestima, una mayor aceptación social, y, por tanto, resultan menos rechazadas y reducen la frecuencia de victimización, a diferencia de las víctimas no defendidas” (p. 92).

A continuación, se presentan los factores protectores, que debería poseer el alumnado,

para evitar un comportamiento de riesgo o que afecte a la salud (Amar et al., 2003). Los factores de protección, también representan aquellos relacionados con la salud y el bienestar (Góngora y Casullo, 2009). Serían una serie de características, circunstancias y condiciones, para lograr la salud integral de todas las personas (Gómez, 2008). Según Marín-Cortés et al. (2019), los factores de protección constituyen un elemento esencial a la hora de disminuir la vulnerabilidad del alumnado.

Se hace necesario señalar las aportaciones de Páramo (2011) y Gómez (2008), que han expuesto, que los factores de riesgo y los factores de protección más relacionados con la adolescencia serían; el apoyo familiar, la participación en actividades grupales, la comunicación entre padres e hijos acerca de los riesgos del consumo de drogas, así como fomentar las relaciones con otros familiares.

En esa misma línea, Álvarez-García et al. (2015) señalan la autoestima como factor protección frente a las actitudes de acoso y maltrato entre iguales. Por otro lado, Buelga et al., (2017); Davis y Koepke (2015); Garaigordobil y Machimbarrena (2017); Hinduja y Patchin (2017); Navarro et al. (2015); Henry et al. (1996); Mounts et al. (2006); Paley et al. (2000), han subrayado el valor de la relación con sus progenitores, la confianza y comunicación abierta entre padres e hijos, el clima familiar y la involucración de los mismos, como mecanismo de prevención frente el acoso escolar.

Rutter, (1978); Xie, Cairns y Cairns, (2001) y Estévez et al. (2007) han señalado que un buen clima familiar genera protección ante situaciones de riesgo.

Den Hamer y Konijn (2015) exponen las experiencias positivas en la escuela, como mecanismo de protección.

Gámez-Gaudix y Gini (2016) argumentan, que una baja justificación de las agresiones y baja impulsividad son elementos que proporcionan seguridad y protección a la hora de ser menos proclive a ser víctima.

Lee y Shin (2017); Pittman et al. (2001) proponen un desarrollo de empatía cognitiva, en relación el desarrollo positivo, como factor protector contra el bullying. Gutiérrez et al. (2011) señalan el desarrollo de la conducta prosocial, la habilidad para controlar las emociones y el autocontrol, como mecanismo de protección.

Olenik-Shemesh y Heiman (2017) proponen, que “la responsabilidad personal y social estarían relacionadas positivamente con las variables de Conducta prosocial, Empatía y Autoeficacia, y negativamente con las variables de Agresividad” (p, 14).

Hellison (2003) expone como factores de protección: la conducta prosocial, la empatía y la percepción de eficacia, porque dichos factores están relacionados con la responsabilidad, la autonomía, el autocontrol, la autoestima y orientación social positiva.

Por último, se hace necesario exponer a autores como Colvin et al. (2002); Gracia

(1997); Méndez y Barra (2008); Albee (1982); Gracia, Herrero y Musitu (1995); Méndez y Barra (2008); Pardo et al. (2004); Bartlett et al. (2006); Brown y Harrys, (1978); Parker y Hadzi-Pavlovic (1984), que señalan en sus estudios que, el apoyo social es un elemento indispensable para la salud ya que, la existencia de relaciones afectivas , se traduce con un descenso en los casos de acoso escolar en la adolescencia.

A continuación, en la Tabla 3, se expone un resumen acerca de las habilidades, competencias y destrezas que debería tener una víctima de acoso escolar para lograr la desvictimización:

Tabla 3

Habilidades, competencias y destrezas que debería tener una víctima de acoso escolar para lograr la desvictimización

Autores	Habilidades, competencias y destrezas
Simón Saiz et al, (2019)	Resiliente, tener mejor autopercepción y bienestar psicológico.
<p>Veenstra, Huitsing y Salmivalli (2011); Álvarez-García, D., Núñez, J., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2015) y Meter y Card (2015); Páramo, (2011); Garmez (1985); Rutter (1978); Henry, Sager, Plunkett, (1996); Mounts, Valentiner, Anderson y Bowsell, (2006); Paley, Conger y Harold, (2000); Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015); Henry, Sager, Plunkett, 1996; Mounts, Valentiner, Anderson y Bowsell, 2006; Paley, Conger y Harold, (2000); Gómez, (2008); Garaigordobil y Machimbarrena, (2017) e Hinduja y Patchinb, (2017); Buelga, Martínez-Ferren, y Cava, (2017); Navarro, Yubero, y Larrañaga, (2015); Lee, C. y Shin, (2017); Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011); Yohalem y Ferber, (2001); Hellison (2003); Henry, Sager, Plunkett, (1996); Mounts, Valentiner, Anderson y Bowsell, (2006); Paley, Conger y Harold, (2000)</p>	Autoestima, aceptación social, autonomía, Desarrollo de empatía cognitiva, conducta prosocial, autocontrol y autoeficacia.
Den Hamer, A. y Konijn, E. (2015)	Experiencias positivas en la escuela
Gámez-Gaudix y Gini (2016)	<p>Baja justificación de las agresiones.</p> <p>Baja impulsividad.</p>

Garaigordobil y Machimbarrena, (2017) e Hinduja y Patchinb, (2017)	Involucramiento parental (demostración de afecto, dedicación y supervisión)
Olenik-Shemesh, D. y Heiman, T. (2017); Colvin, Cullen y Vander, (2002); Gracia, 1997; Gómez, Pérez y Vila, (2001); Méndez y Barra, (2008); Albee, (1982); Gracia, Herrero y Musitu, (1995); Méndez y Barra, (2008); Pardo, Sandoval y Umbarilla, (2004); Brown y Harrys, (1978); Parker y Hadzi-Pavlovic,(1984); Bartlett (2006); Harrys, (1978); Parker y Hadzi-Pavlovic, (1984)	Apoyo social, ajuste psicosocial.
Roth y Brooks-Gunn (2003, citados por Gutiérrez et. Al 2011)	Competencia, Confianza, Carácter, Conexión y Cuidado a los demás.

Nota: elaboración propia

Por tanto, cualquier programa de intervención de Educación Emocional, para la desvictimización del alumnado, que ha sido víctima de acoso escolar, debería contemplar el desarrollo de dichas habilidades, competencias y destrezas.

En primer lugar, se trabajaría la intervención en el alumnado-víctima, en segundo lugar, la intervención en el resto del alumnado, en tercer lugar, la intervención con las familias, en cuarto lugar, la intervención en el profesorado y, por último, la intervención en el propio sistema/centro, tal y como desglosaremos, a continuación.

4.1. Intervención en el alumnado víctima

Cuando un/a chico/a se encuentra ante una situación de acoso escolar, el hecho de poseer habilidades y destrezas para sortear ese problema, puede serle de gran ayuda y servirle de protección (Casas et al., 2015). Es lo que vendría a demostrar un estudio de las universidades de Córdoba y Sevilla, llevado a cabo con 2800 estudiantes andaluces entre 11 y 21 años que estudiaban la ESO y el Bachillerato.

Es fundamental, que con la víctima de acoso escolar se refuerce su estado emocional, escuchando cómo se siente e infundarle confianza, para que sea capaz de explicar lo que le pasa, ya que, “relatar todo lo vivido, puede ocasionar en el alumno/a

malestar emocional, por lo que es muy necesario enseñarle a realizar una respiración pausada que le permita recuperar la calma” (Muñoz-Prieto, 2017 p. 42), para que, paulatinamente, adquiriera la seguridad y confianza que les fueron arrebatadas tras el maltrato continuo (ANAR, 2016).

El hecho de trabajar la autoestima es fundamental, trabajando la autoafirmación y la asertividad (Calvo y Vallés, 2016). Puesto que, el alumnado que tenga una IE adecuada, podrá controlar sus emociones y también los de los demás (Ferro-Veiga, 2013; Cerezo, 2015).

4.2 Intervención en el resto del alumnado

El alumnado debe ser consciente del problema del acoso escolar y del hecho de maltratar a un compañero/a. En principio, hay que hacerle recapacitar y hablar con el alumno/a para así indagar y saber el motivo (Sastre, 2016). El centro debe tomar las medidas oportunas para suprimir este tipo de actuaciones (Torrego y Martínez, 2014).

Ibáñez de Maeztu (2017) afirma, que un aumento de la IE reduce la ansiedad, la agresividad y los problemas sociales. Ciarrochi et al. (2001) y Lopes et al. (2003) afirman, que los alumnos con puntuaciones altas en IE disfrutaban de una mayor satisfacción en las relaciones e interacciones con sus iguales. Es un hecho importante, que para mejorar las relaciones interpersonales y favorecer la convivencia en los centros escolares, se debe incidir en el desarrollo de la IE (Currie et al., (2012).

El manejo de las emociones tanto para el grupo de agresores, víctimas y el resto del alumnado, es fundamental para el conocimiento y manejo de sus cinco habilidades básicas: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales (Giménez-Gualdo et al., 2018).

Según Elipe et al. (2015), una alta IE incrementa, de manera significativa, elementos como el autocontrol, la empatía, el optimismo, en el alumnado en general, y protegen frente el maltrato entre iguales.

4.3 Intervención con las familias

Para que una víctima de acoso escolar deje de serlo, las familias deben proporcionar a sus hijos las herramientas necesarias, para que adquieran habilidades y destrezas emocionales, que le puedan servir ante este tipo de situaciones.

Una de esas habilidades sería establecer una comunicación a nivel emocional, entre padres e hijos que son víctimas de maltrato (Stapert y Verliefe, 2011). Si no se establece ese vínculo de comunicación entre padres e hijos, se haría muy difícil, que la víctima sea capaz de revelar, que está siendo acosado por sus compañeros/as, o que, se dé el caso, de que la víctima no sepa que está siendo maltratada, ni tenga consciencia de que está sufriendo acoso escolar (Horno y Ferreres, 2016).

Por otro lado, otro elemento a tener en cuenta, sería promover, tanto en padres como en hijos, un vínculo de comunicación honesta, ya que, si tiene lugar el maltrato, cuando los hijos se sientan mal, tengan dudas o preocupaciones, recurrirán a su familia (Gordon, 2006; Kashtan, 2014).

Según López-Hernández y Ovejero-Bruna (2015), para que la comunicación sea más fluida y honesta, hay que remontarse desde que el niño/a es pequeño/a, estableciendo un vínculo de confianza, para que sea capaz de revelar sus preocupaciones e inquietudes. Es necesario que se le escuche y se tenga en cuenta sus necesidades, que exista constancia a lo largo de su vida, y así ayudarles a poner nombre a sus inquietudes emocionales.

Una vez que se ha cultivado la consciencia corporal y conexión emocional interior en el niño o niña y se ha creado una comunicación honesta y fluida en la familia, hay que romper la dinámica del secreto que sustenta el acoso (Horno y Romeo, 2017, p 150).

También se hace necesario, que el resto del alumnado tome consciencia de la situación. Es esencial expresar las emociones para que la víctima y las familias contribuyan a que una víctima de acoso escolar deje de serlo. Según Prieto (2016), en primer lugar, deben actuar desde la responsabilidad, legitimando la rabia como emoción protectora y por último, ampliar la red de apoyo, tanto entre iguales como por parte de otros adultos.

Pereda (2019) y Bolaños y Stuart (2019) exponen que el conjunto de técnicas y prácticas profesionales dirigidas a fortalecer las capacidades y los vínculos, promueven el crecimiento personal de cada uno de los miembros de la familia y de sus lazos afectivos y emocionales.

4.4 Intervención en el profesorado

Uno de los elementos principales, a la hora de hacer frente a la problemática de acoso escolar, sería el profesorado (Salmerón, 2017; Garaigordobil et al., 2013; Cerezo y Rubio, 2017). Según Sánchez (2017), para evitar las situaciones de maltrato entre iguales y atajar la situación de acoso escolar, sería necesario que el profesorado actuara de la siguiente forma:

- En primer lugar, un elemento importante sería potenciar la escucha activa, para fomentar la empatía en el alumnado, trabajando a su vez, la expresión emocional en el aula, ya que ayudaría a la resolución satisfactoria de conflictos, siempre respetando a sus compañeros/as.
- En segundo lugar, otro elemento esencial para el alumnado sería dar un buen ejemplo de valores y actitudes, pues un buen referente influye en los niños y adolescentes. Aquel profesorado que incumpla las normas de respeto hacia su alumnado, y más si lo hace públicamente, da a lugar a que los estudiantes repitan el mismo patrón de conducta. Es por ello, que una actitud de sensibilidad y respeto, es necesaria para el refuerzo de sus habilidades emocionales y autoconfianza
- Otro factor importante, es la creación de un clima de seguridad, es decir, de un espacio en donde poder comunicarse y expresarse sin miedo. Es por lo que aquí, el profesorado ejerce una labor encomiable respecto a las víctimas de acoso escolar, pues se les transmite que cada vez que les surja en el aula un problema, pueden recurrir al tutor/a sin temor a ser cuestionado, trabajando profesorado y víctima en la búsqueda de soluciones a sus problemas.
- Por otro lado, se hace necesario extremar las precauciones ejerciendo una vigilancia del alumnado en espacios como el aula, los pasillos, el recreo o los aseos entre otros.
- La coordinación con las familias para que vigilen y protejan al alumnado cuando no se encuentran ni en sus hogares ni en el centro educativo.
- En el caso de que se produjera ciberacoso, contar con la autorización de la víctima para el acceso a sus cuentas de correo o redes sociales, extendiéndose la ayuda de las Fuerzas y Cuerpos del Estado.
- Y por último, ofrecerle a la víctima pautas para protegerse tanto en centro como en su entorno, cambiando al agresor de aula, como medida de protección

4.5 Intervención en el propio sistema/centro

Por último, el centro educativo tiene como deber, para fomentar una convivencia escolar positiva, el empleo de métodos para la inclusión de sus estudiantes y entrenarlos en el uso de técnicas asertivas, pues de ese modo, se les instruye en la defensa de sus derechos, sin violar los derechos de sus compañeros (Rodríguez, 2009). Igualmente, aporta seguridad y confianza en sí mismo, con la finalidad de que la víctima responda al agresor/a de forma clara y directa (Gallego et al., 2019; Garaigordobil et al., 2013; Zych et al., 2018).

Según Rodríguez, las pautas de actuación para la solución del acoso escolar serían (2009, p. 55-56):

Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para posibilitar un conocimiento adecuado del alumno/a (desarrollo psicoevolutivo, atención a la diversidad, educación emocional, autoconcepto, autoestima), de los contenidos curriculares (contenidos conceptuales útiles, del currículum oculto, evaluación de procesos, desarrollo de capacidades) y de las habilidades de comunicación y resolución de conflictos (educar en y para el conflicto, análisis de alternativas, procesos de negociación).

Siguiendo la misma línea, están Stapert y Verliefde (2011), quienes afirman que se han de mejorar las habilidades socioemocionales de los alumnos, con los objetivos de mejorar el clima de aula, fomentando la sensibilización hacia el maltrato entre iguales, para que, así, se animen a denunciar cualquier tipo de situación de acoso escolar, evitando la participación en situaciones de maltrato y violencia escolar.

Otros autores como Low et al. (2014) y Hicks et al. (2018) señalan que, la realización masiva de intervenciones genera mejores resultados, pues es un aspecto importante, que matizan Hong et al. (2014), quienes apuestan por la incursión de proyectos de intervención tanto a nivel macro como a nivel local, para reforzar las habilidades emocionales del alumnado.

Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015), en sus estudios, han demostrado la eficacia de un programa de intervención basado en la mejora de la IE de los estudiantes, fomentando la empatía a la hora de comprender los sentimientos de sus compañeros/as, ante cualquier contexto de índole violento.

Es importante que se priorice, desde la infancia, la educación de las emociones, continuando en la adolescencia, hasta llegar a la adultez, pues constituye una

herramienta esencial en las labores de prevención del acoso escolar, para asimilar, así, el aprendizaje adquirido.

A modo de resumen, se expone, a continuación, la Tabla 4, que mostrará todas las condiciones, que tendría que cumplir un programa de desvictimización en cada elemento.

Tabla 4

Características de un programa de Educación Emocional para la desvictimización

Características de un programa de Educación Emocional para la desvictimización	
Intervención en el alumnado víctima	Que trabaje las habilidades comunicativas
	Que contemple la autoafirmación
	Que incentive la autoestima
	Que trabaje la asertividad
	Que trabaje la seguridad y confianza
	Que trabaje la gestión de sus emociones
Intervención en el resto del alumnado	Que reduzca la ansiedad
	Que reduzca la agresividad

	Que trabaje el autoconocimiento
	Que trabaje el autocontrol
	Que trabaje la automotivación
	Que trabaje las habilidades sociales
	Que trabaje la tolerancia a la frustración, y la empatía
Intervención con las familias	Comunicación a nivel emocional entre padres e hijos
	Actuar de desde la responsabilidad
	Legitimar la rabia como emoción protectora
	Ampliar la red de apoyo
Intervención en el profesorado	Potenciar la escucha activa
	Ejemplo de valores y actitudes

	Creación de un clima de seguridad
	Coordinación con las familias
Intervención en el propio sistema/centro	Convivencia escolar positiva
	Entrenarlos en el uso de técnicas asertivas
	Fomentar la empatía
	Intervenciones tanto desde un contexto a nivel local como más amplio
	Sensibilización hacia el acoso escolar

Nota: Elaboración propia

Es, a partir de ese momento, cuando se podría comenzar a elaborar un programa de desvictimización del acoso escolar a través de la Educación Emocional, teniendo en cuenta estas características, para el tratamiento de aquel alumnado víctima de maltrato entre iguales y no solo para paliar aquellos efectos negativos en las víctimas, sino para fomentar una toma de conciencia en el resto del alumnado, el profesorado y las familias, para que, ante estas situaciones, sepan cómo actuar y a dónde acudir.

Tras exponer el marco teórico de la presente tesis doctoral, se analizarán los estudios, acerca del acoso escolar, la IE, la relación entre el acoso escolar y la IE, el acoso escolar y la IE desde la perspectiva del profesorado y, por último, la comparación de resultados entre educación primaria y secundaria, obtenidos entre el acoso escolar y la IE, desde la perspectiva del alumnado y el profesorado.

5. Estado de la cuestión de la Tesis Doctoral

En primer lugar, con respecto al acoso escolar y haciendo un recorrido histórico acerca del mismo, las primeras investigaciones las aporta Olweus, (1978; 1983), quien realizó investigaciones, a nivel mundial, relacionadas con la intimidación entre iguales, que supusieron el inicio de otras investigaciones en países de Europa y América. En estos estudios, se muestran los primeros análisis acerca del advenimiento de este tipo de maltrato, a un nivel, que traspasa los límites locales. “Tiene vital importancia el instrumento, que se empleó en la realización de las investigaciones en Noruega y Suecia, el Cuestionario Olweus, dado a conocer en diferentes ediciones, actualizado a lo largo del tiempo” (Ortega et al. 2010, citado por Albadalejo 2011, p. 65). Más tarde, en España, el informe del Defensor del Pueblo, “Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”, realizó un estudio comprendido por 3000 estudiantes, repartidos en 300 centros educativos de secundaria y se encontró que el 12 % del alumnado participaron en situaciones de acoso escolar (Defensor del Pueblo, 2006). Mas tarde, tiene lugar, la elaboración del Informe del Centro Reina Sofía “Violencia entre compañeros en la escuela” de Serrano e Iborra (2005). En este estudio, se toma como muestra a 800 estudiantes de 12 a 16 años. Posteriormente, se realiza el Informe Cisneros X “Violencia y acoso escolar en España” (Piñuel y Oñate, 2007), con 25.000 alumnos repartidos por las comunidades autónomas de España (Hevia, 2016). Por otro lado, el estudio llevado a cabo por Cabezas (2007), “Los resultados obtenidos indican que un 17,1% de los escolares ha participado en algún tipo de agresión” (p.130). A continuación, se realiza el II Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, de Violencia Escolar (2007), en donde se hace un contraste acerca de los resultados arrojados por los estudios elaborados entre 1999 y 2006, acerca del maltrato entre iguales. Por otro lado, se realizó un estudio acerca de la convivencia escolar en los “Centros de Educación Secundaria Obligatoria” (Díaz-Aguado, et al. 2010),

tuvo como objetivo obtener un diagnóstico global de la convivencia escolar a nivel estatal. En él, participaron 23.000 estudiantes de 301 centros de Educación Secundaria Obligatoria y los resultados obtenidos mostraban cómo el 84,4 % de los alumnado evaluado, decían no haber sido víctimas de acoso en los últimos meses, frente a un 3,8% de los estudiantes, que declaraban haberlo sido, a menudo o muchas veces. Respecto a los agresores, el 2,4 % de los encuestados declaraban haber acosado a algún compañero en los últimos meses. Este estudio plantea que, en cuanto a las principales formas de violencia, las agresiones verbales son las que se dan de forma más reiterada, en un 4,9% de los casos, seguido de situaciones de exclusión social con un 4,7% y las situaciones de violencia indirecta con un 3,2% (Hevia, 2016, p. 17).

No obstante, pueden darse otra tipología de conductas, como pegar, vejar, empleando palabras osbcenas, aunque presentan un porcentaje muy bajo (1%).

Una vez realizado el análisis histórico acerca de los estudios de acoso escolar a los que se ha podido acceder, continuamos, reflejando aquellas investigaciones más actuales. En primer lugar, se hace necesario señalar a aquellos autores, que estarían en consonancia

con los anteriores, que ya hemos citado, y estarían en la misma línea de Nuñez (2018) y Pajuelo (2017). Otro estudio realizado por Martínez-Otero (2017) expuso que:

Los resultados revelaron un significativo porcentaje de alumnos con problemas de acoso o ciberacoso. La presencia en los adolescentes de estas negativas situaciones de violencia tiene relevantes implicaciones que se extienden más allá del contexto escolar. Los datos presentados en relación a la convivencia, muestran la importancia de seguir realizando intervenciones orientadas especialmente a la prevención, con objeto de eliminar las conductas de violencia antes de que aparezcan. Los resultados son útiles para el análisis de los problemas de convivencia en el ámbito escolar y como guía para plantear nuevas prospecciones (p.277).

Por otra parte Martínez et al. (2019)

han referido que este tipo de conductas no son frecuentes en el centro, y manifiestan que exclusivamente tienen lugar en ocasiones puntuales. Estas son consideradas por los alumnos como situaciones inherentes a la relación que se forja en el aula y que pueden perseguir, molestar a otros compañeros o bien bromear. Los alumnos han indicado que ante el acoso escolar son conscientes de la necesidad de intervenir; sin embargo, la mayor parte de los alumnos adopta una actitud pasiva frente a esta realidad. Ante este escenario, para el alumnado la resolución de conflictos ha de estar mediada por la intervención de los docentes (p.82).

A continuación, Cieza y Arzapalo (2019) reflejan, en su investigación, que “se observó que el 40,7% de los estudiantes tienen un nivel medio de acoso escolar, mientras que el 37,2% tiene un nivel alto y el 22% percibe un nivel bajo de acoso escolar” (p.111). Valladares (2020) expone en su estudio, que el nivel de acoso escolar, en general, es bajo. Dichos resultados estarían en consonancia, con lo aportado por Pérez (2020), en su trabajo acerca del Acoso escolar en los estudiantes del 1º, 2º y 3º de educación secundaria, indicando que “el nivel acoso escolar que presentan los estudiantes, responde preponderadamente al nivel moderado en un 37% y en un 26% responde a un nivel alto, determinándose que un porcentaje considerable de estudiantes es víctima de acoso escolar” (p.9). Sánchez et al. (2020) señalan, en sus estudios, realizados a estudiantes de educación secundaria y bachillerato, una tasa moderada de acoso escolar en sus aulas (29,5%). Por último, Rivadeneira et al. (2019) señalan, en su estudio con estudiantes de educación secundaria, un alto índice de acoso escolar, con un 56%.

Una vez señalados aquellos estudios relacionados con el acoso escolar, se destacarían los estudios, relacionados con la IE del alumnado. En primer lugar, destacan las investigaciones presentadas por Ugarriza (2001); Cabrera (2011); Quispe (2012); Porcayo (2013), por ser pioneras a comienzos del siglo XXI, en el estudio y medición de la IE, que podrían relacionarse perfectamente, con los estudios más actuales aportados por Cachay (2017); Puertas Molero et al., (2020) y Orosco (2020), cuyos resultados convergen, en que una buena parte del alumnado analizado mostraba un nivel adecuado-medio de IE. Por otro lado, nos encontramos con otros estudios, que divergen de las anteriores investigaciones (Manchay, 2016), pues se

ha hallado que “El 63,0% de los alumnos obtuvo un nivel bajo en inteligencia emocional, el 34,0% del alumno obtuvo un nivel promedio en inteligencia emocional y mientras el 3,0% obtuvo un nivel alto en inteligencia emocional” (p. 12). Así mismo, “se identificó que a nivel general de la inteligencia emocional el 25.7% es muy bajo” (Hernández, 2019, p.84). En la misma línea, Marín (2015) y Pilataxi (2018) han mostrado puntuaciones bajas en sus investigaciones. Al igual que Gonzáles (2020), que concluyó, en su trabajo con estudiantes de educación primaria, que “en el nivel de inteligencia emocional en estudiantes del quinto grado de Educación Primaria el 88,9 % se ubicó en el nivel moderado y el 3,7 % en el nivel bajo” (p.7). Orrego (2020), en su trabajo acerca del nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de quinto grado de secundaria, indica que “predomina el nivel promedio” (p.71).

En tercer lugar, se muestran los estudios, que reflejan la relación existente entre el acoso escolar y la IE. Por un lado, se exponen los estudios de Carrasco y Trianes (2015); Vilches (2015) y Estévez y Jiménez (2017), que relacionan el acoso escolar existente en el alumnado, con el nivel de IE, señalando como elemento esencial la adaptación social a la hora de evitar el maltrato entre iguales que puede generar inadaptación, a causa del ambiente familiar inadecuado, por parte de los progenitores. Al igual que Nieto (2020) y Peña- Casares y Agueda- Ramírez (2019), cuyos resultados, a nivel descriptivo, respecto a la violencia entre iguales, señala una baja presencia de acoso escolar en el alumnado, que se vincula a un nivel de IE moderado, mejor regulación de las emociones y percepción emocional en los estudiantes. En la misma línea de los resultados anteriores, se encuentran los estudios realizados por Rey et al. (2018); Estévez et al. (2018) y Chacón- Cuberos, et al. (2018).

Se hace necesario señalar la aportación de Hernández (2019), que difiere con las anteriores aportaciones, al hallar

que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de acoso escolar al comparar el grupo con alto y bajo nivel de inteligencia emocional. Se concluyó que los estudiantes con bajo nivel de inteligencia emocional no necesariamente tienen alto nivel de acoso escolar (p iii).

Al igual que Hernández (2019), nos encontramos con Figueroa (2017), cuyos resultados arrojan que los niveles de IE no tiene una influencia significativa, respecto a los casos de acoso escolar, que puedan presentar el alumnado. Y, por último, el estudio de Nocito (2017) propone, en su conclusión, trabajar el fomento de la IE en las aulas, con la finalidad de mejorar las relaciones entre el alumnado y prevenir la violencia entre iguales.

Una vez señalados los estudios acerca de la relación entre el acoso escolar y la IE, se procede a exponer los estudios realizados del acoso escolar y IE, desde la perspectiva del profesorado, anteriores a 2015, para pasar, a posteriori, a realizar un análisis de los

estudios más actuales, al respecto, que se concentrarán en el período temporal entre 2015-2020.

Entre dichas investigaciones, destacamos los estudios realizados por Álvarez (2007), el cual resalta la necesidad de formación del profesorado, para que esté capacitado a la hora de solventar situaciones de maltrato entre iguales, incluyendo la realización de cursos sobre educación emocional, impartidos por expertos en la materia. Según Ortega (2008) y Salmivalli y Peets (2010), el profesorado hace un llamamiento a la participación de toda la comunidad educativa, haciendo hincapié en la contratación de profesionales como psicólogos y expertos en mediación, resaltando la necesidad de prolongar el horario de tutoría a la semana. En dichas sesiones de tutoría, habría que hacer un refuerzo en tópicos acerca de la resolución de conflictos, convivencia y habilidades sociales. Estos estudios coinciden, también, con Cowe y Sharp, (1996); Escámez, (2006); Martínez y García, (2009); Lino (2007); Molina (2005); Marina y Bernabeu (2009); Olweus (1998); Prawda (2000). En otros estudios, realizados autores como Debarbieux y Fotinos, (2010) y Furlán (2012), se demostró que una formación adecuada del profesorado es de vital importancia, ya que reduce los episodios de acoso escolar. Según Allen (2010) o James et al., (2008), una gestión inadecuada del acoso escolar está relacionada con la escasez de formación y habilidades, por parte del profesorado, a la hora de dar solución al problema. Es por lo que Garaigordóbil y Oñederra (2010) presentan, en su estudio, los siguientes resultados: “cuando se identifican conductas de acoso escolar, se da un nivel de actuación superior por parte del profesorado de ESO y en la red privada” (p. 4), además de resaltar “la importancia de implementar programas de convivencia, debatir las normas de régimen interno, realizar variadas actividades para sensibilizar al profesorado acerca de las características del alumnado, favorecer metodologías participativas... como positivas medidas preventivas del acoso escolar” (Garaigordóbil y Oñederra 2010, p.17). Dicho estudio está en consonancia con lo que expusieron Alonso et al., (2007); Defensor del Pueblo, (2007); Del Barrio et al., (2003); Pareja, (2002) y Ramírez (2006). Por otro lado, los resultados arrojados por López y Ramírez (2014, p. 32) reflejan “un bajo porcentaje de acoso entre alumnos riojanos y el empleo de medidas disciplinarias para afrontar problemas de convivencia, a pesar de que el profesorado da una mayor importancia al diálogo y las relaciones interpersonales”. También, se destaca que “la mayoría de los participantes opinaron que se deberían generar más medidas preventivas, como realizar más actividades grupales entre el alumnado y entre toda la comunidad educativa en general” (López y Ramírez 2014, p. 44). En esta misma línea, están los resultados expuestos por Piña et al. (2014, p. 1283), quienes “consideran que están indefensos ante los problemas de indisciplina y agresiones por parte del alumnado”. Esta investigación está en consonancia con los estudios de Ochoa y Peiró (2010), Piñuel (2006) y Olweus (2006), quienes exponen que el profesorado no suele atajar el problema, porque lo consideran algo normalizado entre el alumnado, además de que el acosador no toma en cuenta las indicaciones del docente. También, Calderón et al. (2014) exponen que:

A partir de los resultados obtenidos se identifican elementos facilitadores y obstaculizadores del quehacer docente, sobre las emociones de sus estudiantes y se logra constatar una deficiencia en el profesional en educación en cuanto al conocimiento de la temática, la falta de estrategias aplicables a las emociones de sus estudiantes, la poca información y actualización que se tiene en cuanto a la educación emocional en las aulas (p. 1).

Asimismo, está en convergencia con lo expuesto por Fernández-Berrocal Y Extremera (2002). Según Valdés et al. 2014):

El bullying es un fenómeno social cada vez más presente en las aulas, por lo que es necesario capacitarse para afrontarlo con profesionalismo en beneficio de sus estudiantes. Las instituciones deben desarrollar las condiciones laborales que coadyuven a la concientización del docente acerca del papel que debe tener en el manejo de situaciones de violencia escolar. Se requiere concientizar a los docentes acerca de la necesidad de diseñar e implementar programas de convivencia donde todos los actores se involucren para la construcción social de nuevos significados sobre la sana convivencia escolar (p.61).

Así mismo, queda reflejado en los estudios de Alonso, (2009); García, (2009); Navarro, (2011) Iriarte et al. (2010) y Arellano (2010).

A continuación, se señalan los trabajos más recientes, los publicados en el período entre 2015-2020, como los de Zych et al.(2017); Zych et al. (2018), que argumentan que es importante que la comunidad educativa tome parte activa en la prevención del acoso escolar.

Pérez-Carbonell, et al. (2015) reflejan, en sus resultados, que

la escasa formación que este profesorado tiene en medidas de prevención e intervención, así como la ausencia de inclusión e implicación de las familias en la programación de acciones educativas para tal fin. Como conclusión, debemos destacar la necesidad de formar al colectivo docente en metodologías que trabajen la convivencia en estos centros de forma específica (p. 51).

Por otro lado, nos encontramos con los estudios realizados por Rizo y Picornell (2016):

En el estudio plasmamos el fenómeno del bullying horizontal y vertical, los indicadores de prevención e intervención para el profesorado y de protección para sus alumnos, el papel que se otorga al profesorado como autoridad pública y la importancia de las tutorías (p.397).

También, destacamos el estudio realizado por Rasse Berger (2018), quienes hacen hincapié en

la necesidad de acercar las posiciones de docentes y apoderados a través de la empatía, la importancia de generar protocolos de participación de los apoderados al interior de los establecimientos educacionales, y de establecer estrategias de prevención e intervención que incluyan a todos los actores de la comunidad escolar (p.1) .

García et al. (2018) consideran que “la mayoría de los docentes están de acuerdo en la importancia, que tienen la educación y la formación permanente en valores, para transmitirla a sus alumnos y mejorar el clima en el aula” (p. 202), dado que, a su vez, la IE es un aspecto del alumnado, que puede mejorarse, gracias a la aplicación de la educación emocional, reflejado en otros estudios, como en el de Yalta Benavides (2019), quien concluye que “mejoró la inteligencia emocional en los niños de quinto grado de primaria” (p. 84). O, también, lo expuesto por Ardila (2020), cuyo estudio refleja, que

aprendizaje emocional es un reto importante para el profesorado y demanda de la puesta en práctica de una alfabetización emocional que complementa o se integre en los contenidos de la educación para la convivencia escolar (p. 18),[...]los docentes consideran indispensable tener una formación específica, que tuviese, dada su importancia, un carácter obligatorio para todos los docentes (p.29).

A continuación y para concluir, se exponen los estudios relacionados con la comparativa de resultados entre las etapas educativas de educación primaria y educación secundaria, respecto al acoso escolar y la IE, tanto en el alumnado como en el profesorado, a los que se ha podido tener acceso, debido a la escasez de estudios existentes, respecto a misma. En primer lugar, respecto a los conceptos analizados en el alumnado, se destaca el estudio de Fernández- Guerrero (2017), el cual subraya que se produce más acoso escolar en 6º de EP que en 1º de ESO. Sin embargo, Aguilar et al. (2000); Sánchez-Alcaraz, et al. (2014) y Rigby (1996) resaltan que se dan más casos de acoso escolar en secundaria que en primaria. Ortega et al. (1995); Piñuel y Oñate (2007) y Sánchez y Ortega (2010) sostienen que el acoso escolar disminuye a medida que aumentan de curso. Por otro lado, Mártir (2015) manifiesta que “no existe diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de los maestros sobre el ‘bullying’, según el nivel de enseñanza, la preparación académica y los años de experiencia en la salas de clases” (p. 14). Según Mártir (2015), el 76.9 % corresponde a un nivel elemental y el 75.3% de secundaria, además, “se evidencia a través del estudio que todos los maestros, sin importar su nivel de enseñanza, la preparación académica y los años de experiencia en la sala de clases tienen conocimiento teórico y práctico sobre esta conducta” (p.81). Dicha investigación converge con los resultados arrojados por Boulton (1997). Sin embargo, estudios como los de García (2008) determinan que un 34% del profesorado aseguraba no saber qué era el acoso escolar. Referente a la inteligencia emocional, según Broc (2019), el instrumento empleado, Bar-On EQ-i: YV, refleja que “las dimensiones de la inteligencia emocional no son estadísticamente significativas ni diferentes en los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria si los comparamos entre ellos” (p. 87). Respecto al profesorado de educación primaria y educación secundaria, según Báez et al. (2019), no se hallan diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la formación en inteligencia emocional, “obteniéndose valores muy similares” (p.209). Por otro lado, según López y Sabater (2019), el profesorado de primaria posee una formación favorable en cuanto “autorrealización y desarrollo personal” (p.128).

Una vez expuesto el marco teórico del presente trabajo y el estado de la cuestión, se muestran los objetivos, los cuales nos permitirá determinar qué es lo que queremos lograr. Los objetivos, que se persiguen con esta investigación, son los siguientes:

- 1) Detectar el acoso escolar y analizar las características emocionales del alumnado participante, diferenciando entre víctimas, acosadores y observadores, desde la perspectiva del alumnado.
- 2) Detectar el acoso escolar y analizar las características emocionales, diferenciando entre víctimas, acosadores y observadores, desde la perspectiva del profesorado.
- 3) Relacionar las diferentes tipologías de alumnado participante en los procesos de acoso escolar; víctima, acosador y observador, con sus características emocionales.
- 4) Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.
- 5) Analizar la existencia de intervención, a través de la educación emocional, en los centros educativos.
- 6) Comparar los resultados obtenidos sobre acoso escolar e inteligencia emocional, en el alumnado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, desde la perspectiva del alumnado y profesorado.
- 7) Desarrollar una propuesta de intervención de mejora del acoso escolar, a través de la educación emocional.

A continuación, y una vez expuestos los objetivos, damos paso al marco empírico del alumnado y del profesorado.

PARTE II: MARCO EMPÍRICO

Introducción

El acoso escolar es un tema, que presenta una gran relevancia, a día de hoy, pues, normalmente, se suceden casos a diario en los recintos escolares y a través de los medios tecnológicos. En la actualidad, hay amplitud de estudios acerca de este tema, es decir, respecto a; la tipología de acoso, los participantes, los instrumentos, que se emplean y la aplicación de técnicas de intervención y de propuestas, teniendo en cuenta las características y particularidades del alumnado.

En primer lugar, a la hora de realizar la presente investigación, se procedió a la aplicación de dos cuestionarios, para medir el nivel de acoso escolar y el nivel IE en el alumnado. Más tarde, se le aplicó al profesorado una entrevista semiestructurada de elaboración propia. Una vez realizada la recogida de datos y el posterior análisis de los resultados, se elaboró una propuesta de intervención del acoso escolar, a través de la Educación Emocional, como método de prevención e intervención, para evitar la revictimización.

El estudio investigativo, se llevó a cabo en un periodo de dos cursos escolares (de junio de 2017 a marzo de 2018), en los cursos comprendidos de 5º, 6º de EP y 1º y 2º de ESO, de los centros educativos públicos y concertados, procedentes de un municipio de Granada. Participaron tanto el alumnado como el profesorado de dichos cursos mencionados.

A continuación, se presenta el marco empírico del alumnado y del profesorado. En primer lugar, se expone la metodología y el análisis de datos y resultados. Se incluiría, dentro del análisis de datos y los resultados, el contraste de resultados entre en acoso escolar y la IE, el contraste de resultados entre el alumnado y el profesorado, y por último, la comparación de resultados de acoso escolar e IE, entre educación primaria y educación secundaria del alumnado y el profesorado. Tras la exposición de los resultados, se indican las conclusiones, la discusión, la propuesta de intervención y por último, las referencias bibliográficas y los anexos.

1. Metodología

Una vez diseñados los objetivos, se ha seleccionado la metodología de investigación más pertinente, además de la selección de varios elementos, que vendrían a conformar la presente investigación.

Pero, antes de proceder a la exposición de tales elementos, se ha de definir que la investigación, que se expone, es de corte cuantitativo, con una metodología denominada comprensiva, ya que trata de explicar las situaciones, que dan lugar al objeto analizado. Por consiguiente, el método, que se ha seleccionado tiene un carácter comparativo, ya que se trata de relacionar los agentes seleccionados con los tópicos del objeto de estudio.

A continuación, se exponen los siguientes subapartados, que conforman los elementos relacionados con el método, que se ha utilizado en este estudio, como son: el diseño, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de recogida de datos.

1.1 Diseño

A la hora de definir el diseño, de lo que estaríamos hablando sería de un plan de acción estructurado, en función de unos objetivos concretos, ya que está orientado a la recogida de información relevante. Esto quiere decir, que el diseño debe disponer de coherencia en las etapas, para alcanzar los objetivos del estudio, además de una justificación de la estrategia que se ha empleado, para realizar la investigación (Tejedor-Tejedor, (1984).

En cuanto al alumnado y el profesorado de la presente investigación, el diseño empleado tiene un carácter descriptivo, ya que lo que se pretende es analizar el comportamiento de las personas, que toman parte en este estudio, sin influir en su comportamiento. El estudio tiene un corte transversal, ya que se centra en analizar las situaciones de acoso escolar y el nivel de IE en un momento determinado de la vida de los participantes, englobando varios grupos o subgrupos de agentes participantes. En primer lugar, a la hora de explicar los métodos descriptivos, señalamos a Colás-Bravo y a Buendía Eisman (1998), que exponen como finalidad describir las particularidades y sucesos de una población en concreto, de modo que puedan ser comprobables y objetivos, ya que proporcionan hechos y datos. Dichos métodos son adecuados, según en qué campos, por ejemplo, en las Ciencias de la Educación, aplicándose de muchos estudios, como, por ejemplo, en orientación psicopedagógica, educación especial, en evaluación y diagnóstico escolar (Angelidou, 2018), ya que proporciona, según Colás Bravo y Buendía Eisman (1998), la recogida de información detallada, la identificación de un problema, la realización de evaluaciones y comparaciones y la planificación de cambios. En segundo lugar, el diseño transversal, como Dwyer (1983), “los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal: se trata de

un estudio en un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar” (citado por Buendía-Eisman y Colás-Bravo 1998, p.134). Dichas autoras exponen que

El término transversal más que definir un diseño concreto define una estrategia que está implicada en una gran variedad de diseños. Sin embargo, a pesar de esta posible diversidad, su carácter trasversal les lleva a compartir ciertos supuestos, objetivos y aspectos metodológicos, que hace pertinente su tratamiento unificado (p.134).

Ahora, se procede a explicar los pasos, que se siguieron para la elaboración de la investigación.

En primer lugar, respecto al alumnado, para la selección y distribución de la población y muestra, se realizó, de manera aleatoria, una lista con los centros educativos existentes, con los que se contactó a través de correo electrónico, con los directores/as. Una vez obtenido el beneplácito de los centros a colaborar, se pactó con la dirección y el profesorado, los días para la aplicación de los instrumentos de recogida de información. Seleccionados la población y la muestra de manera aleatoria, se procedió a la evaluación de los de niveles de acoso escolar y de IE en el alumnado de 5º y 6º de Ep y 1º y 2º de ESO, mediante la aplicación del “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega et al. (1995), de la escala de auto-informe Trait Meta-Mood Scale 24 versión española.

Respecto al profesorado, para la selección y distribución de la población y muestra se llevó a cabo, de forma aleatoria, la lista de los centros educativos en el municipio de Santa Fe (Granada), contactando con ellos a través de correo electrónico, con el profesorado. Una vez aceptaron ser evaluados, se confirmó el día. Una vez pactado el día, se dispuso a la evaluación acerca del acoso escolar y de la IE del alumnado, a través de la perspectiva del profesorado de 5º y 6º de Ep y de 1º y 2º de ESO, mediante una entrevista semiestructurada de elaboración propia.

Tras la realización de la evaluación, se procedió al análisis de las respuestas recogidas por los instrumentos, empleando el programa estadístico IBM SPSS 23 y el programa cualitativo Nvivo 12.

1.2 Población y muestra

A continuación, se presenta el siguiente epígrafe, en el que vamos a describir el contexto y la población, en los que se ha basado la presente investigación. En primer lugar, se expondrá aquella población y muestra perteneciente al alumnado y, a continuación, la población y muestra referente al profesorado.

Antes de abordar la población y la muestra, se hace necesario mostrar una visión general del contexto, donde se ha desarrollado la investigación. La investigación fue

realizada en dos colegios concertados, dos CEIP y dos IES del municipio de Santa Fe, localidad de Granada, España.

En el año 2019, se registraron 46.940.000 (Eurostat, s. f.) habitantes en todo el territorio nacional. Andalucía representa el 17.96% de la población nacional. Dentro de sus ocho provincias se encuentra Granada, donde, en el año 2018, había cerca de 919.700 habitantes (Eurostat, s.f.). La investigación se realizó en el municipio de Santa Fe (Granada), donde la población total es de 15.000 habitantes aproximadamente (INE, 2018). El número total de centros educativos en el municipio es de seis.

Una vez presentado el contexto, procedemos a definir la población y la muestra del alumnado, en la que se ha basado el presente trabajo.

La población está conformada por el alumnado, de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de ESO, se ha seleccionado a este alumnado, ya que, según Bisquerra et al. (2014), corresponde a una edad cronológica de 11 a 14 años, en la que tiene lugar un mayor número de situaciones de acoso. El alumnado participante es de 444 sujetos de una población de 494, por lo que hay 50 estudiantes a los que no se pudo tener acceso, ya que no se obtuvo el permiso para acceder a ellos.

La muestra de esta investigación está compuesta por las siguientes características (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2019, p.60):

- Del total de los 444 alumnos y alumnas, el 53,60%, es decir, 238 son del sexo masculino, y el 46,40%, o sea, 206 son del sexo femenino.
- Las edades comprendidas abarcan de los 10 a 15 años. De los 444 alumnos, el 10,1% tiene 10 años; el 20,9% tiene 11 años; el 32,9% tiene 12 años; el 22,1% tiene 13 años; el 10,8% tiene 14 años y el 3,2% tiene 15 años.
- Con respecto al curso, el número de alumnos es de: 5º EP: un 14, % con 64 alumnos; 6º EP: un 26,4% con 117 alumnos; 1º ESO: un 31,1% con 138 alumnos y 2º ESO: un 28,2 % con 125 alumnos.

Una vez expuesta la población y muestra perteneciente al alumnado, se procede a analizar la población y muestra del profesorado. Respecto al profesorado, tras el muestreo, de tipo no probabilístico, ya que, participan, quienes lo desean, es el profesorado de 5 centros de 6, de los que, finalmente, recogen los datos. A través de llamadas telefónicas y contactos por correo electrónico con dicho profesorado, se obtuvo una primera intención de participación de 27 personas, correspondiente al total

del profesorado. Tras haber realizado el envío de las entrevistas, fue un número menor el participante y, finalmente, tras la realización del muestreo de tipo no probabilístico incidental, la muestra queda compuesta por un total de 19 docentes de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de ESO, que han decidido colaborar en esta investigación.

La muestra del profesorado queda conformada así:

- Respecto al género, de los 19 profesores/as se reparte del modo, un 63,2% corresponde al género femenino, y un 36,8%, pertenece al género masculino.
- La edad del profesorado es la siguiente: el 31,6% entre 30-35 años; el 21,3% entre 35-40 años; el 31,6% entre 40-45 años y, por último, el 15,8% entre 50-60 años.
- Las etapas donde se imparte docencia, quedan conformadas del siguiente modo: un 31,6% corresponden a la franja de 5º y 6º de EP. Y por otro lado, el 68,4% pertenece a 1º y 2º de ESO.

1.3 Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

En el presente estudio, se han empleado tres instrumentos. En primer lugar, para el alumnado, se ha hecho uso del “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega et al. (1995), y, para la medición de la IE, se utilizó el “TMMS-24” de Fernández-Berrocal et al. (2004). Y, por otro lado, para el profesorado, se empleó una entrevista semiestructurada de elaboración propia.

A continuación, en primer lugar, se expondrán los instrumentos empleados con el alumnado.

Para la detección de acoso escolar, se ha hecho uso del “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega, Mora-Merchán y Mora (Anexo III) (1995, citado por Bisquerra et al. 2014), el cual, está compuesto por 30 ítems.

El cuestionario se aplicó en un primer momento a una muestra de casi 5000 de 8 a 18 años, mostrando un buen funcionamiento tanto en su aplicación como en su posterior interpretación. Posteriormente se ha aplicado en distintos estudios en España y Latinoamérica (Chile, Colombia, República Dominicana o México, entre otros) y ha servido de base a otros instrumentos (por ejemplo PRECONCIMEI). En todas las ocasiones se ha mostrado apropiado (Bisquerra et al. 2014, p.64).

En cuanto a la fiabilidad del presente instrumento, objeto de recogida de datos de acoso escolar, los resultados arrojan las siguientes características:

Para determinar la validez y consistencia interna de la prueba, dada la naturaleza de la misma a modo de encuesta y sin escalas internas, se optó por realizar un análisis HOMALS para determinar la estructura dimensional del cuestionario y determinar la consistencia interna de cada una de ellas. El resultado de este análisis nos muestra una organización óptima del cuestionario en tres dimensiones, con índices de consistencia interna aceptables: Afectación-No afectación (.902), Agresión-Victimización (.836) y Vinculación con el problema- No vinculación (.745). Una vez establecida esta estructura se realizó un análisis discriminante para valorar el ajuste de los datos al modelo obtenido, incluyendo la tipología resultante de la aplicación. El resultado de esta medida dio un ajuste del 98,1%, lo que corrobora la validez y bondad del instrumento (Bisquerra et al. 2014, p.64).

Por otro lado, el instrumento, que se empleó para el análisis de la IE, (Anexo IV) fue también un cuestionario, ya que se trata de la técnica más frecuente y utilizada en la investigación por encuesta. Se hizo una amplia búsqueda bibliográfica y se seleccionó el cuestionario Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24, de Fernández-Berrocal et al. (2004, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) basado en el TMMS-48 desarrollado por Salovey et al. (1995). La versión utilizada es elaborada por (Fernández-Berrocal et al., 2004).

La escala se compone de 24 ítems agrupados en 3 dimensiones: Atención a los sentimientos, entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (8 ítems; i.e., “A menudo pienso en mis sentimientos”); Claridad emocional o cómo las personas creen percibir sus emociones (8 ítems; i.e., “Puedo llegar a comprender mis emociones”) y Reparación de las emociones, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (8 ítems; i.e., “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”) (González, Peñalver y Bresó, 2011, p.707).

Dicho cuestionario es válido, según demostraron en su estudio Fernández-Berrocal et al. (2004, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005):

las medidas de auto-informe son de fácil comprensión y escalas como el TMMS han obtenidos datos fiables con muestras de hasta 12 y 13 años. Por debajo de esas edades (e.g., 10 años), las medidas de evaluación emocional basadas en cuestionarios muestran resultados menos fiables (p. 85).

A la hora de determinar la fiabilidad, los análisis arrojaron coeficientes de consistencia interna de alfa de Cronbach superior a .80 (Atención .89; Claridad .84 y Reparación .83), por lo que, según el análisis de Alfa Cronbach, la fiabilidad es alta (González, et al. 2011, citado por Peña-Casares y Aguaded-Ramírez p.61). Con este resultado podemos decir que nos fiamos de los resultados, que se obtengan con este instrumento (González, et al. 2011).

Para la realización de esta investigación y la posterior recogida de datos en el alumnado, se procedió informando a la dirección de los centros educativos a través de una carta de consentimiento informado. En dicho consentimiento, se describió la naturaleza de la investigación solicitando la participación en el centro educativo. Más tarde, se realizaron los cuestionarios. Este proceso se llevó a cabo en el aula, 15 minutos

antes del inicio de la clase o bien en horario de tutoría, en presencia del profesorado y de la investigadora, asegurando la correcta cumplimentación del instrumento. Se les aseguró a los estudiantes que los datos facilitados acerca de la investigación serían tratados confidencialmente y con fines académicos.

La recogida de los datos en el alumnado, se ha realizado desde el 14 de Junio de 2017 hasta el 2 de Marzo de 2018 en el municipio de Santa Fe (Granada). Toda la información fue introducida en una matriz de datos, utilizando el programa estadístico informático IBM SPSS (versión 23.0) (Peña-Casares y Aguaded, p. 60).

En segundo lugar, se expone el instrumento empleado para recogida de información del profesorado de elaboración propia. También se mostrará el procedimiento que se llevó a cabo a la hora de construirlo y la validación del mismo (Anexos V).

Para la obtención de datos, respecto al profesorado, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, de elaboración propia, validada por un juicio de expertos en la materia. La entrevista fue elaborada, tomando como referencia la literatura existente, en base al acoso escolar y la IE, de los autores más influyentes en dicha materia. Dicho instrumento está conformado por preguntas cerradas y otras preguntas de carácter abierto, con un total de ítems conformado por 31.

Las categorías de análisis, que se incluyen en la entrevista, que se realizó al profesorado, se presentan a continuación:

1. Datos sociodemográficos.
2. Preguntas, para la detección del acoso escolar, en víctima, acosadora y observadora, desde la perspectiva del profesorado.
3. Preguntas, para analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores, desde la perspectiva del profesorado.
4. Preguntas, para analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.
5. Preguntas, para analizar la existencia de intervención, a través de la educación emocional, en los centros educativos.

Por otro lado, a la hora de determinar la fiabilidad del instrumento, se empleó la técnica de análisis estadístico CCI, cuyos resultados arrojaron un Alfa de Cronbach superior a .90 (.94), por lo que, según el análisis, la fiabilidad es alta. Eso quiere decir que podemos fiarnos de los resultados, que se obtengan con este instrumento.

Ahora, se procede al análisis de la validación del instrumento de recogida de datos que nos permitió la realización de esta tarea. A la hora de validar el instrumento de recogida de datos para el profesorado, se tomó en cuenta a la población de expertos compuesta por profesorado universitario que, ha realizado estudios sobre validación de instrumentos para el análisis del acoso escolar y/o la educación emocional.

En primer lugar, se contactó a través de correo electrónico con el profesorado experto, con una intención de participación de 10 personas. Una vez enviado el documento para la validación del instrumento, el número de sujetos fue menor. Más tarde, una vez realizado el muestreo de tipo no probabilístico, la muestra total estuvo conformada por 7 profesores, que participaron en la validación del instrumento. Teniendo en cuenta los criterios de Rojas y Pérez (2001), se han empleado una serie de pasos, a la hora de elaborar la entrevista:

- Identificación del objetivo planteado en la introducción, para el que se va a utilizar la entrevista al profesorado.
- Identificación del conocimiento, que representa el acoso escolar y la educación emocional.
- Determinación y definición de categorías.
- Redacción de los ítems.

Por otro lado, para asegurarnos de que el profesorado tiene una aproximación al conocimiento del acoso escolar y educación emocional, se han empleado el siguiente procedimiento:

- En primer lugar, se realizó un análisis de las conclusiones de las investigaciones, que coincidieron con los objetivos planteados en nuestro estudio. Dichas conclusiones fueron comparadas con otros estudios, asemejando hallazgos, que han sido empleados por otros investigadores en la materia, a su vez, como parte de su fundamentación teórica. Así mismo, se conformaron las distintas categorías y subcategorías, dando lugar a los ítems que se elaboraron.
- Más tarde, se procedió a una redacción más elaborada, más propia de un ítem que de una conclusión de un estudio. Finalmente, se realizó una redacción final, que daría lugar a la elaboración de los ítems que conformarían la entrevista. Respecto a la elaboración de los ítems, se siguieron los pasos siguientes:

1. Escoger un formato idóneo para los ítems.
2. Redactar los ítems.
3. Reescribir los ítems con un vocabulario más apropiado.
4. Ordenar los ítems por categorías, según su naturaleza.
5. Revisión de los ítems.
6. Revisión de los ítems por los expertos.
7. Por último, reescribir los ítems definitivos, que conformarán la entrevista.

- Posteriormente, se conformaría el juicio de expertos con 7 profesores procedentes de distintas universidades, para comprobar la pertinencia de los ítems, a través de una escala de validación.
- En tercer lugar, para validar la entrevista, se empleó una escala de validación. Dicha escala de validación, está compuesta en forma de tablas, de modo que cada experto, con la entrevista delante, y en otro documento aparte (escala de validación), se iría recopilando la valoración de las entrevistas. Las tablas, recogidas en el Anexo V, se refieren a los objetivos, que dan respuesta al instrumento de recogida de información. Así mismo, el experto evalúa los ítems, teniendo en cuenta los criterios que se han propuesto. Cada experto tenía que puntuar cada pregunta con la escala de validación, compuesta por 4 opciones (1, nada adecuado; 2, poco adecuado; 3, bastante adecuado; 4, muy adecuado), reservándose un espacio para hacer las recomendaciones que consideren adecuadas, además, de plantear y mejorar los ítems que consideren incorrectos. Más tarde, se les pidió su opinión, acerca de la pertinencia de los ítems que conforma la entrevista al profesorado, de quien se va a obtener la información. La entrevista se estructura a través de diferentes apartados. Dichos apartados, 2, 3, 4 y 5, conformarían las categorías, que se diseñaron, que, a continuación, se exponen:

1. Datos sociodemográficos
2. Preguntas, para la detección del acoso escolar, en víctima, acosador/a y observador/a, desde la perspectiva del profesorado.
3. Preguntas, para analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores, desde la perspectiva del profesorado.
4. Preguntas, para analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.
5. Preguntas, para analizar la existencia de intervención, a través de la educación emocional, en los centros educativos.

La entrevista, en un principio, estaba compuesta por 30 ítems y, tras la valoración de la misma por los expertos, quedó conformada por 31, con las modificaciones, que, a continuación se exponen:

- En el Bloque 1, “Datos sociodemográficos”, el ítem 2, “género”, el apartado original, denominado “Intergénero”, fue modificado por “Transgénero”; el ítem 5: “etapas donde imparte docencia”: el ítem inicial estaba diseñado de la siguiente manera: “a) 1º-2º EP b) 3º-4º EP c) 5º-6º EP d) 1º-2º ESO y e) 3º-4º ESO”, y ha sido modificado, quedando de la siguiente forma: “5º-6º EP d) 1º-2º ESO”; el ítem 8 : “¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?”, ha sido cambiado, añadiéndosele una aclaración, quedando de la siguiente manera: “¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar? En caso afirmativo, ¿a qué tipo de

cursos simposios y/o conferencias ha asistido?"; de la misma manera, el ítem 9, "¿Le han servido para modificar su intervención?" ha sido modificado por el siguiente ítem: "¿Le han servido para modificar su intervención? En caso afirmativo, ¿en qué le ha servido?"; al igual que sucede con el ítem 10: "¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional?" fue modificado por el siguiente ítem: "¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional? En caso afirmativo, ¿a qué tipo de cursos simposios y/o conferencias ha asistido?"; y con el ítem 11: "¿Le han servido para modificar su intervención?" ha sido modificado por este otro ítem: "¿Le han servido para modificar su intervención? En caso afirmativo, ¿en qué le ha servido?".

- En el bloque 2, "Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado", se introdujo un ítem nuevo, "17: Si se ha detectado acoso escolar, ¿ha sido a través de las nuevas tecnologías?". Al introducir este nuevo ítem, se ha producido una modificación en el orden del resto de ítems, quedando conformado así: el anterior ítem 17, "¿Cuáles serían los criterios para identificar la presencia de acoso entre iguales?" ha quedado conformado actualmente por el ítem 18: "¿Cuáles son los criterios que usa para identificar la presencia de acoso entre iguales? Por ejemplo: sentimiento de exclusión, intimidación por parte de la víctima, la cual ve al acosador como el más fuerte, episodios de agresiones...".

- En el bloque 3, los ítems 19, "¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de las víctimas?", 20 "¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores?" y 21: "¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los observadores?", han sido modificados por los siguientes ítems: 20, "¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en las víctimas? Por ejemplo: se muestra ansioso, se aísla, se muestra deprimido, etc.", 21, "¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores? Por ejemplo: impulsividad, hiperactividad, agresividad, violencia, dominancia...", y 22, "¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en los observadores? Por ejemplo: Indiferencia, pasividad, miedo..."

- En el bloque 4 no ha habido modificación alguna.

- Y, por último, en el bloque 5, se cambió el orden de los ítems de más general a más específico. En un principio, estaban conformados de la siguiente manera: 26, "¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?", 27, "¿Cuáles?", 28, "Cuando se da una conducta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?", 29, "De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta

relacionada con la educación emocional?” y 30:“¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar?”. Tras el juicio de expertos, han quedado configuradas en el siguiente orden: 27,“Cuando se da una conducta mala, tóxica y/o violenta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?”,28,“De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta relacionada con la educación emocional?”,29, “¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?”,30,“¿Cuáles? a) Actividades puntuales. b) Programas de intervención. c) Acciones integradas en el currículo ordinario”, y 31, “¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar? En caso afirmativo, ¿por qué?”.

Una vez hecho el análisis de las respuestas de los expertos, se expone que las puntuaciones obtenidas de los 5 bloques, sometidos a un proceso de concordancia, a través del coeficiente de correlación intraclassa (CCI), analizados con el programa estadístico IBM SPSS 23, son pertinentes. Como se puede visualizar en la Tabla 5: Coeficiente de correlación intraclassa, el valor del CCI es de 0,441, por lo que se está hablando de un CCI moderado y, por tanto, se estaría hablando de un coeficiente significativo, que no se debe al azar.

Tabla 5:
Coeficiente de correlación intraclassa

	Correlación intraclassa ^a	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig
Medidas únicas	,441 ^a	,220	,803	16,768	6	114	,000
Medidas promedio	,940 ^a	,850	,988	16,768	6	114	,000

Nota: Modelo de dos factores de efectos mixtos, donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C, que utilizan una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Nota: Elaboración propia

Por otro lado, para la recogida de datos en el profesorado, se procedió primeramente, informando por correo electrónico a los directores de los centros educativos. A través de una carta de consentimiento informado, se detalló la naturaleza del estudio solicitando la participación del profesorado de 5º y 6º de EP y de 1º y 2º de ESO en los centros educativos. Este proceso se realizó en el centro educativo. Se aseguró al profesorado, que los datos proporcionados acerca del estudio serían tratados confidencialmente y con fines científicos. Con respecto a la recogida de los datos del profesorado, se ha realizado desde noviembre de 2018 hasta febrero de 2019 en el municipio de Santa Fe (Granada). Toda la información fue introducida en una matriz de datos, utilizando el programa estadístico informático cuantitativo IBM SPSS (versión 23.0), y el programa cualitativo Nudist NVivo (versión 12).

2. Análisis de datos y resultados

Una vez que se ha expuesto la metodología, para la recogida de información tanto del alumnado como del profesorado, se procede a describir, en primer lugar, el análisis de datos y los resultados del alumnado. Para el análisis de datos del “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995) y del “TMMS-24” de Fernández –Berrocal, Extremera y Ramos (2004), se ha empleado el programa estadístico informático SPSS Statistiscs 23.0, utilizando media, frecuencia y moda. Respecto al acoso escolar en el alumnado, el instrumento, que se ha usado en este apartado, da respuesta al Objetivo 1 (Detectar el acoso escolar, y analizar las características emocionales del alumnado participante en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del alumnado), planteado con respecto al maltrato entre iguales y la medición del nivel de IE en el alumnado.

A continuación y en primer lugar, se expondrían los resultados obtenidos con el “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales”, señalando ítem por ítem, para obtener datos acerca del nivel de acoso escolar en el alumnado .

1. Con respecto al primer ítem “¿Con quién vives?”, los resultados reflejan que un 84,5% vive con su padre y con su madre y el 15,5% restante vive con uno de ellos, con otros familiares como sus abuelos.

2. En el siguiente ítem “¿cuántos hermanos tienes, sin contarte a ti?” los resultados arrojados son: un 12,4% ninguno, un 62,8% uno, un 14,9% dos, y por último, un 9,9 tres o más.
3. Con respecto al ítem “¿Cómo te encuentras en casa?”, un 89,6% ha respondido que bien; un 9% ni bien ni mal y un 1,4% mal.
4. En el ítem “Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta)” los resultados reflejan que un 26,8% tienen discusiones, un 30,4% excursiones o fiestas, un 2,9% peleas y un 39,8% otras situaciones como tranquilidad, discusiones, peleas o viajes.
5. Con respecto al ítem, “¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?” los resultados muestran que, un 86,5% se lleva bien; un 11,7% ni bien ni mal y un 1,8% mal.
6. En el ítem “¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?”, un 3,6% ha respondido que ninguno, un 9,2% , solo uno, un 44,4% entre 2 y 5 y un 42,8 % ha respondido 6 ó más.
7. Con respecto al ítem “¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?”, los resultados son: un 73,1% nunca, un 23,5% pocas veces y un 3,4% muchas veces.
8. Con respecto al ítem “¿Cómo te tratan tus profesores?”, los resultados arrojan: un 77,3% ha respondido que bien, un 19,4%, ni bien ni mal y un 3,4% ha respondido mal.
9. En el ítem, “¿Cómo te va en tu instituto?”, un 75,7% ha respondido que bien, un 22,5% ni bien ni mal y un 1.8% mal.
10. El ítem “¿cuántas veces te han intimidado?”, los resultados muestran que, un 82,2% ha respondido que nunca ha sido intimidado, un 15,5% pocas veces y un 2,3% muchas veces.
11. Los resultados arrojados por el ítem “Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?”, muestran que un 86,9% nunca le ha intimidado nadie, un 2,5% desde hace una semana, un 1,1% desde hace un mes, un 4,3% desde principios de curso, un 5% desde siempre y un 0,2% ha respondido que el año paso pero que ya han parado.
12. En el siguiente ítem “¿Hay alguien que te intimide con frecuencia?”, los resultados son: un 94.1% no y un 5,8% sí.

13. Con respecto al ítem “Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?” los resultados son los siguientes: un 78,4% que nadie le ha intimidado nunca, un 6,3% que no lo sabe, un 0,7% porque los provocó, un 3,4% por ser diferente a ellos, un 41% porque es más débil, un 3,6% por molestar, un 1,6% por gastar una broma y un 2,1% para llamar la atención.

14. Con respecto al ítem “¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)” los resultados muestran que un 65,3% no lo sabe, un 17,6% en la misma clase, un 5,9% en el mismo curso, un 3,4% en un curso superior, un 1,1% en un curso inferior, un 3,6% en la misma clase y en el mismo curso y un 3,2% en la misma clase y un curso superior.

15. El ítem, “¿Quiénes suelen ser los que intimidan a sus compañeros o compañeras?”, los resultados muestran que un 59,9% no lo sabe, un 11,3% un chico, un 14,9% un grupo de chicos, un 0,9% una chica, un 1,8% un grupo de chicas y un 11,3% un grupo de chicos y de chicas.

16. Con respecto al ítem, “¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato? (Puedes elegir más de una respuesta)”, los resultados son los siguientes: el 42,6% ha respondido que no lo sabe, el 7%, en la clase, el 16,7% ha respondido que en el patio , el 6,1% en la calle, el 1,1% en los baños, recreo y pasillos, el 11,9% en la clase y en el patio, el 1,4% en la clase y el calle, el 3,6% en la clase, en el patio, en la calle y redes sociales y por último, el 9,7% en el patio y en la calle.

17. En la pregunta “¿Quien suele parar las situaciones de intimidación?” los resultados se muestran a continuación: el 32% ha contestado que no lo sabe, el 11,5% nadie, el 43,5% algún profesor y el 13,1% a un compañero.

18. En el ítem, “Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta)”, se exponen los siguientes resultados: el 71,6% ha respondido que nadie lo intimida, el 4,1% ha contestado que no habla con nadie, el 4,3% con los profesores, el 6,3% con su familia, el 4,7% con sus compañeros y el 9% con sus profesores y con su familia.

19. En cuanto al ítem, “¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?”, las respuestas son: el 63,5% nunca, el 14% no lo sé, el 21,1% sí, si le provocan y el 1,4%, si sus compañeros lo hacen.

20. Con respecto a la pregunta “Si has intimidado a alguno de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir más de una respuesta)” los resultados son los siguientes: un 80,6% no ha intimidado a nadie, un 6,3 % que nadie le ha dicho nada, un 5,9% que sí, a sus profesores les ha parecido mal, un 1,8% ha respondido que su familia y compañeros les han parecido mal y un 5,5% ha respondido que les ha parecido bien.

21. En el ítem “Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué los hiciste? (puedes elegir más de una respuesta)” los resultados se exponen a continuación: un 80,4% no ha intimidado a nadie, un 5,4% no lo sabe, un 9,5% porque le provocaron y un 4,8% porque pertenecen a otra etnia, eran más débiles, por molestar o por gastar una broma.

22. En el ítem “¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de maltrato entre compañeros?” lo resultados son: un 24,8% no lo sabe, un 21,6% poner motes y dejar en ridículo, un 9% hacer daño físico, un 5% amenazas, un 11,7% rechazo y aislamiento, hacer daño físico y amenazar 12,8%, poner motes o dejar en ridículo y amenazar un 14% y por último un 1,2% marear o robar.

23. En el ítem “¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu centro?” los resultados se exponen a continuación: un 25,2% ha respondido nunca, un 64,2% pocas veces y un 10,6% muchas veces.

24. Con respecto a la pregunta “¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?”. un 83,8% ha respondido que nunca, un 14,2% pocas veces y un 2% muchas veces.

25. El ítem “¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?” los resultados arrojados son: un 20% nada, que pasa del tema, un 75% que le parece mal, un 3,2% que les parece normal que pase eso entre compañeros y por último, un 1,8% que hacen bien, que tendrán sus motivos.

26. En el ítem “¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros? (Puedes elegir más de una respuesta)” las respuestas se exponen en la Tabla 6:

Tabla 6

¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros? (Puedes elegir más de una respuesta)

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	a. No lo sé	153	34,5
	b. Porque se meten con ellos	76	17,1
	c. Porque son más fuertes	115	25,9
	d. Por gastar una broma	33	7,4
	e. Por otras razones. para sentirse más superior	18	4,1
	Porque se meten con ellos y porque son más fuertes	40	9,0

	e. Otras razones: por nada que le hagan se pican	3	,7
	Porque son más fuertes y otras razones: porque quieren ser guays, para que se fijen las niñas	3	,7
	e. Otras razones: últimamente estamos en una sociedad en la que todo les parece acoso	3	,7
	Total	444	100,0

Nota: elaboración propia

27. En el ítem “¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?” los resultados se muestran a continuación: un 14,6% ha respondido que nada, que pasa del tema, un 25,5% que nada, aunque creen que deberían hacer algo, el 38,5% que avisaría a alguien para pare la situación y un 21,4% que intentaría parar la situación personalmente.

28. En la pregunta “¿Crees que habría que solucionar este problema?” las respuestas son: un 8,8% ha respondido que no sabe, un 1,1% que no, un 85,8 que sí y un 4,3% que no se puede solucionar.

29. En el ítem “¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?”, los resultados se exponen en la Tabla 7:

Tabla 7

¿Qué tendría que suceder para que se arreglase

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	a. No se puede arreglar	21	4,7
	b. No sé	239	53,8
	c. Que se haga algo (Explica brevemente qué) Los profesores debería preguntar a los alumnos	29	6,5
	Preguntar alguien de los compañeros y a los profesores y que los compañeros dejen de hacerlo	18	4,1
	Que los profesores estén más atentos, hablar con la familia y que los compañeros sean más pensativos	19	4,3
	Los profesores deben ayudar a la víctima, las familias aconsejar a los agresores y demás compañeros que no hagan daño	32	7,2
	Los profesores hagan algo, las familias que hablen con sus hijos los compañeros dejar de hacerlo	32	7,2
	Profesores: vigilar a los niños entre clases. Familias: dar mejor ejemplo a sus hijos. Compañeros: Defenderlos	33	7,4
	Profesores: que regañen al niño, familias: denunciar al centro, compañeros: decírselo a los maestros	21	4,7
	Total	444	100,0

Nota: elaboración propia

30. En el ítem “Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo continuación. Si quieres escribir tu nombre, este es el momento de hacerlo”, los resultados se exponen a continuación en la Tabla 8:

Tabla 8: Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo continuación. Si quieres escribir tu nombre, este es el momento de hacerlo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Están muy bien las preguntas para ayudar a los demás	2	,5
	Que los que intimidan se tiene que sentir como lo que están asustando	2	,5
	que a veces unos incitan a los demás a amenazar	1	,2
	Me acosan chicos en mi pueblo, no en el instituto	1	,2
	Una chica me amenazó. El colegio actuó y denunció el caso. Todo se solucionó	1	,2
	los que suelen intimidar son los más populares	2	,5
	Los profesores: no juntar a los que se llevan mal. Familias: enseñar a sus hijos a ser pacíficos y se contengan	1	,2
	Los profesores no paran la situación, solo un leve llamamiento de atención y hablar con los padres de los mal tratadores	9	2,0
	En vez de expulsarlos otro castigo; las familias tendrían que hablar con los profesores y reducir los acosos	5	1,1
	Total	24	5,4
Perdidos	Sistema	420	94,6
Total		444	100,0

Nota: elaboración propia

En segundo lugar, y una vez expuestos los resultados de acoso escolar, se presentan los resultados obtenidos, en lo que se refiere a los 24 ítems del TMMS-24 midiendo el nivel de IE en el alumnado (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, p. 61-64):

1. Respecto a si los alumnos prestan mucha atención a los sentimientos, se muestran los siguientes resultados en la tabla 10:

Tabla 9

Presto mucha atención a los sentimientos

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	42	9,5
Algo de acuerdo	91	20,5
Bastante de acuerdo	94	21,2
Muy de acuerdo	81	18,2
Totalmente de acuerdo	136	30,6
Total	444	100,0

Nota: elaboración propia

2. Con respecto a si normalmente se preocupan mucho por lo que sienten: el 30,2 % ha respondido “totalmente de acuerdo”, el 18,2% Muy de acuerdo, el 17,8 Bastante de acuerdo, el 21,8 algo de acuerdo y el 11,9% Nada de acuerdo.

3. Con respecto si le dedican tiempo a pensar en sus emociones, el 18,9% ha respondido totalmente de acuerdo, el 14,2% ha respondido muy de acuerdo, el 18,7% bastante de acuerdo, el 24,5 % algo de acuerdo y el 23,6% nada de acuerdo.

4. El 32% ha respondido que sí merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo, mientras que el 14,9% ha respondido que muy de acuerdo. El 22,1% ha respondido bastante de acuerdo, el 17,6 % algo de acuerdo y el 13,5% nada de acuerdo.

5. El 10,8 % ha respondido que “totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo” con respecto a si dejan que sus sentimientos afecten a sus emociones. El 14,9 % ha respondido bastante de acuerdo, el 15,8% algo de acuerdo y el 47,7 nada de acuerdo.

6. Respecto a si piensan en su estado de ánimo constantemente, se muestran los resultados en la Tabla 10:

Tabla 10

Pienso en mi estado de ánimo constantemente

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	110	24,8
Algo de acuerdo	117	26,4
Bastante de acuerdo	89	20,0
Muy de acuerdo	60	13,5
Totalmente de acuerdo	68	15,3
Total	444	100,0

Nota: elaboración propia

7. Con respecto a si el alumnado piensa a menudo en sus sentimientos, el 17,3% ha respondido totalmente de acuerdo, el 15,3% muy de acuerdo, el 22,3% bastante de acuerdo, el 27,3% algo de acuerdo y el 17,8% nada de acuerdo.

8. El 23% ha respondido “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” a si prestan mucha atención a cómo se sienten. El 10,8% muy de acuerdo, el 24,1% bastante de acuerdo y el 19,1% nada de acuerdo.

9. Con respecto a si tienen claros sus sentimientos, un 37,6% ha respondido totalmente de acuerdo, un 15,5% muy de acuerdo y bastante de acuerdo, un 16,4% algo de acuerdo y un 14,9% nada de acuerdo.

10. A si frecuentemente pueden definir sus sentimientos, un 21,8% ha respondido totalmente de acuerdo, un 15,8% muy de acuerdo, un 21,8% bastante de acuerdo, un 17,8% algo de acuerdo y un 22,7% nada de acuerdo.

11. Con respecto al ítem, casi siempre sé cómo siento, un 32,9% ha respondido totalmente de acuerdo, un 18,2% muy de acuerdo, un 20,7% bastante de acuerdo, un 11,5% ha respondido algo de acuerdo y un 16,7% nada de acuerdo.

12. Respecto a si normalmente conocen sus sentimientos sobre las personas, un 24,3% ha respondido totalmente de acuerdo, un 20,5% muy de acuerdo, un 20,7% bastante de acuerdo, un 17,6% algo de acuerdo y por último un 16,9% ha respondido nada de acuerdo.

13. El ítem “a menudo se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones”, los datos son los siguientes: un 28,2 % ha respondido totalmente de acuerdo, un 19,8% muy de acuerdo, un 22,5% bastante de acuerdo, un 16,7% algo de acuerdo y un 12,8 % nada de acuerdo.

14. Con respecto a si siempre pueden decir cómo se sienten, un 22,7% ha respondido totalmente de acuerdo, un 12,6% muy de acuerdo, 18,7 % bastante de acuerdo, un 20,7% algo de acuerdo y un 25,2% nada de acuerdo.

15. Respecto al ítem "a veces puedo decir cuáles son mis emociones", los datos revelan que el 21,2% está totalmente de acuerdo, el 18% muy de acuerdo, el 23,4% bastante de acuerdo, el 20,9% algo de acuerdo y el 16,4% nada de acuerdo.

16. En el ítem “puedo llegar a comprender mis sentimientos” un 24,8% ha respondido totalmente de acuerdo, un 20,9% muy de acuerdo, un 22,7% bastante de acuerdo, un 18,5% algo de acuerdo u un 13,1% nada de acuerdo.

17. Con respecto los resultados del ítem “Aunque a veces me siento triste, suelo tener un visión optimista”, las respuestas han sido: un 29,5% ha contestado totalmente de acuerdo, un 18,2% muy de acuerdo, un 16% bastante de acuerdo, un 18,5% algo de acuerdo y un 17,8% nada de acuerdo.

18. En el ítem “Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”, los resultados han sido: un 37,4 % ha respondido totalmente de acuerdo, un 17,3% muy de acuerdo, un 16,7 % bastante de acuerdo, un 11,9% algo de acuerdo y un 16,7% nada de acuerdo.

19. En la pregunta “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida” los datos analizados son los siguientes: un 29,1% ha respondido totalmente de acuerdo, el 12,4% muy de acuerdo, el 17,6% bastante de acuerdo, el 17,1% algo de acuerdo y por último el 23,9%, nada de acuerdo.

20. Con respecto a la pregunta si intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal, los datos revelan que un 34% ha respondido totalmente de acuerdo, el 14,6% ha contestado muy de acuerdo y nada de acuerdo, el 19,1% bastante de acuerdo y el 17,6% algo de acuerdo.

21. En el ítem “si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme, los resultado han sido los siguientes: un 29,5% ha respondido totalmente de acuerdo, un 17,6% muy de acuerdo, un 20,3% bastante de acuerdo, un 16% algo de acuerdo y un 16,7 ha contestado nada de acuerdo.

22. En la pregunta “me preocupo por tener un buen estado de ánimo”, se muestran los resultados en la Tabla 11:

Tabla 11

Me preocupo por tener un buen estado de ánimo

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	48	10,8
Algo de acuerdo	60	13,5
Bastante de acuerdo	86	19,4
Muy de acuerdo	91	20,5
Totalmente de acuerdo	159	35,8
Total	444	100,0

Nota: elaboración propia

23. Respecto a si tienen mucha energía cuando se sienten felices, el alumnado ha respondido un 67,6% que están totalmente de acuerdo, un 16,2 % muy de acuerdo, un 8,6% bastante de acuerdo, mientras que un 3,8% ha respondido “algo de acuerdo” y “nada de acuerdo”.

24. Con respecto al último ítem “cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo” los resultados han sido los siguientes: un 34,9 % ha respondido que está totalmente de acuerdo, un 14,6% muy de acuerdo, un 18,5% bastante de acuerdo, un 13,5% algo de acuerdo y por último, un 18,7% ha contestado que está nada de acuerdo.

En general, no existen suficientes hechos como para poder afirmar que se dan conductas, de maltrato entre iguales. La media de los resultados obtenidos oscila entre los valores: “Bien”, “No lo sé”, “Pocas veces” y “Nunca”. Asimismo, la mayoría de los sujetos que se han analizado arrojan una adecuada IE, ya que, el valor más frecuente es “totalmente de acuerdo.

2.1 Comparación de resultados de acoso escolar e IE

Posteriormente, se procede a mostrar los siguientes resultados relacionados con los anteriores que se han obtenido, haciendo una comparación entre ambas variables.

En primer lugar, se ha hecho un análisis comparativo del acoso escolar y la IE en víctimas, como se puede observar a continuación en la Tabla 12:

Tabla 12

Características de la Inteligencia Emocional vinculados con características de acoso escolar en víctimas

Inteligencia Emocional víctima	Acoso Escolar víctima
No dedican tiempo a pensar en sus emociones.	No tienen muchos amigos.
No se preocupan mucho por lo que sienten.	Se sienten solo en recreo porque sus amigos no quieren estar con él.
No piensan en su estado de ánimo.	Suelen ser intimidados con frecuencia.
No piensan a menudo en sus sentimientos.	Llevan tiempo siendo intimidados.
No prestan mucha atención a cómo se sienten.	Suele haber alguien que les intimide con frecuencia.
No pueden definir sus sentimientos.	No hablan con nadie cuando están siendo maltratados por algún compañero.
Se sienten tristes, y no suelen tener una visión optimista.	
Cuando están tristes, no piensan en positivo.	
No intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal.	
No se preocupan por tener un buen estado de ánimo.	
No se sienten felices, no tienen energía	

Nota: elaboración propia

Al igual que sucede con el análisis comparativo del acoso escolar y la IE en acosadores reflejado en la Tabla 13:

Tabla 13

Características de la Inteligencia Emocional vinculados con características de acoso escolar en acosadores

Inteligencia Emocional acosador	Acoso Escolar acosador
No conocen sus sentimientos sobre las personas.	Son capaces de intimidar a sus compañeros en alguna ocasión.
No se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	Si han intimidado a alguno de sus compañeros nadie ha dicho nada al respecto.
No siempre pueden decir cómo se sienten.	Participan en intimidaciones hacia sus compañeros porque lo provocaron, porque eran más débiles,
No pueden decir cuáles son sus emociones.	

<p>Le dan demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, y no son capaces de calmarse.</p> <p>Cuando están enfadados no intentan cambiar su estado de ánimo.</p>	<p>por molestar o por gastar una broma.</p> <p>Participan en intimidaciones hacia sus compañeros.</p>
---	---

Nota: elaboración propia

Y por último, el análisis comparativo del acoso escolar y la IE en observadores, reflejado en la Tabla 14:

Tabla 14

Características de la Inteligencia Emocional vinculados con características de acoso escolar en observadores

Inteligencia Emocional observador	Acoso Escolar observador
<p>Aunque se sientan mal, procuran pensar en cosas agradables.</p> <p>Cuando están tristes, piensan en todos los placeres de la vida.</p> <p>Pueden llegar a comprender sus sentimientos.</p> <p>Siempre pueden decir cómo se sienten.</p> <p>Casi siempre saben cómo se sienten.</p> <p>Tienen claros sus sentimientos.</p> <p>Merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.</p> <p>Prestan mucha atención a los sentimientos.</p>	<p>Los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras suelen estar en la misma clase o son de un curso superior, aunque hay un porcentaje significativo manifiesta que no lo sabe.</p> <p>Quiénes suelen intimidar a sus compañeros o compañeras son un grupo de chicos y de chicas.</p> <p>Los lugares donde suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato sonen el aula en el recreo, en los pasillos, baños.</p> <p>Quien suele parar las situaciones de intimidación normalmente es el profesorado</p> <p>Las dos formas más frecuentes de maltrato entre compañeros, el maltrato verbal y dejar en ridículo.</p> <p>La frecuencia de intimidaciones en el centro educativo es baja.</p> <p>Los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros, la mayoría del alumnado cree que está mal.</p>

	<p>El alumnado cree que algunos chicos intimidan a otros porque son más débiles, para sentirse más fuertes o por gastar una broma.</p> <p>Cuando un chico maltrata a otro el alumnado suele llamar al profesorado,</p> <p>El alumnado cree que sí se debería solucionar este problema.</p> <p>Según el alumnado tendría que haber más implicación por parte del profesorado, una mayor vigilancia entre clase y clase.</p>
--	--

Nota: elaboración propia

Una vez señalados los resultados de acoso escolar y de IE, y realizada la comparación de resultados de ambas variables, analizando las características de los participantes, damos lugar a continuación, al análisis de datos y resultados del profesorado. El análisis de datos se ha realizado con dos programas diferentes, dada la naturaleza de los propios ítems. De esta manera, se ha utilizado el programa IBM SPSS 23, para los ítems del 1 al 15, y los ítems 26 y 30 y, el programa Nudist NVivo 12, para los ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos, con el programa SPSS 23, a través de la entrevista realizada al profesorado.

En primer lugar, se exponen los resultados de los ítems del 1 al 15, y los ítems 26 y 30.

- La edad del profesorado es la siguiente: el 31,6% entre 30-35 años; el 21,3% entre 35-40 años; el 31,6% entre 40-45 años y, por último, el 15,8% entre 50-60 años.
- Respecto al género, se reparte del modo, que se puede observar en la Tabla 15:

Tabla 15
Género

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	a) Mujer	12	63,2
	b) Hombre	7	36,8
	Total	19	100,0

Nota: Elaboración propia

- Los años de experiencia del profesorado son los siguientes: de 0-5 años, de 5-10 años, 15-20 años y 20-25 años, un 15,8 % y de 10-15 años un 31,6 %.
- Los años, que llevan en el centro: de 0-5 años un 57,9%; de 5-10 años y de 15-20 años un 10,5 %; un 15,8% de 10 a 15 años, y por último, de 20 a 25 años un 5,3%..
- En el siguiente ítem, se exponen las etapas donde se imparte docencia, reflejadas en la Tabla 16:

Tabla 16
Etapas donde imparte docencia

	Frecuencia	Porcentaje
Válido a) 5º-6º EP	6	31,6
b) 1º-2º ESO	13	68,4
Total	19	100,0

Nota: Elaboración propia

- Respecto al tipo de plaza, que tiene el profesorado, un 57,9% es fija, mientras que 15,8 % es interina y 26,3% de otro tipo respectivamente.
- Si el profesorado ha presenciado casos de acoso escolar, los resultados se detallan a continuación: un 68,4% ha afirmado que ha presenciado casos de acoso escolar, mientras que un 31,6% ha contestado negativamente.
- Por otro lado, en el ítem “¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?” los resultados que se han obtenido aparecen en la Tabla 17:

Tabla 17
¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?

	Frecuencia	Porcentaje
Válido a) Sí	2	10,5
b) No	11	57,9
Cursos de formación para directivos, cursos del sindicato sobre acoso.	2	10,5
Cursos formación, charlas formativas.	1	5,3

Jornadas organizadas por el CEP de Granada.	1	5,3
cursos de mediación	1	5,3
Total	19	100,0

Nota: elaboración propia

- Por consiguiente, el siguiente ítem refleja, como se puede ver en la Tabla 18, si le ha servido o no la formación, además de exponer en qué forma le ha resultado útil.

Tabla 18

¿Le ha servido para modificar su intervención?

	Frecuencia	Porcentaje
Válido a) Sí	4	16,7
b) No	11	55,6
Sí, conocer el protocolo de actuación, recursos de actuación en situaciones de este tipo.	1	5,6
Para saber los pasos legales a realizar.	1	5,6
Estrategias e instrumentos para prevenir y detectar	1	5,6
Conocer la normativa, tener más sensibilidad hacia el tema.	1	5,6
Total	19	100,0

Nota: elaboración propia

- Asimismo, en el ítem “¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre Inteligencia emocional?”, se muestra la participación del profesorado en actividades formativas respecto a la IE en la Tabla 19:

Tabla 19

¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre Inteligencia emocional?

	Frecuencia	Porcentaje
Válido a) Sí	3	15,8
b) No	10	52,6
Charlas formativas	1	5,3
CEP de Granada	1	5,3
En el curso 2017/2018.		
Jornadas realizadas por el	1	5,3
CEP de Granada.		
Mindfulness, cursos de		
coaching, cursos de	1	5,3
escucha activa.		
Resolución de conflictos en		
el aula	1	5,3
Charlas sobre mediación en		
la resolución de conflictos	1	5,3
Total	19	100,0

Nota: elaboración propia

- En el siguiente ítem, se refleja la utilidad de la formación impartida a la hora de modificar la intervención del profesorado, tal y como se puede observar en la Figura 1:

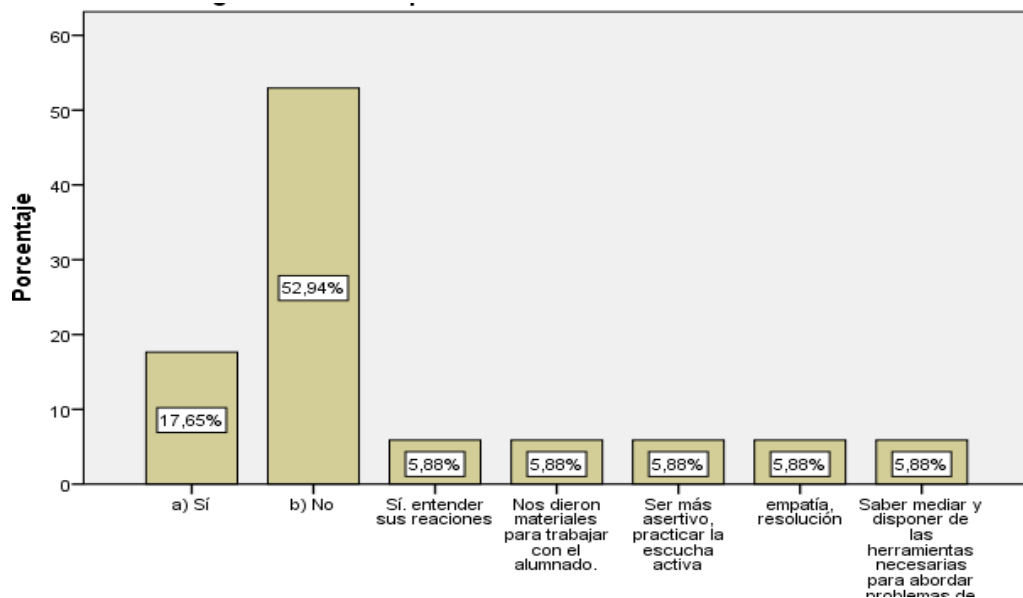


Figura 1: ¿Le ha servido para modificar su intervención?

Nota: elaboración propia

- Respecto a si el profesorado forma parte de algún proyecto educativo, el 68,4 % ha contestado que sí, mientras que un 31,6% ha respondido que no.
- La temática de dicho proyecto refleja que un 10,6 % del profesorado ha participado en programas como Hábitos de Vida Saludable, respectivamente. Un 21% ha respondido que ha participado en los programas “Lectura y Bibliotecas Escolares”, “Plurilingüismo: Comunica”, “Proyecto lingüístico de centro” y “Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz”. Por otro lado, un 31,6% ha contestado que no participa en ningún proyecto, y, por último, un 5,2% ha participado en un proyecto propio de centro.
- Respecto a si el profesorado coordina alguno de esos proyectos o planes, el 78,9% ha respondido negativamente, mientras que el 21,1% ha afirmado que sí.
- La temática de dicho proyecto consta de los siguientes tópicos en la Tabla 22:

Tabla 20
¿Cuál es la temática de dicho proyecto?

	Frecuencia	Porcentaje
Válido b) Educación Ambiental: ALDEA	1	5,3
d) Lectura y Bibliotecas Escolares.	2	10,5
e)Plurilingüismo: Comunica, Proyecto lingüístico de centro	1	5,3
g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz	1	5,3
i) Profundiza Ninguna	13	68,4
Total	19	100,0

Nota: elaboración propia

- Respecto a las actividades de acoso escolar, que se proponen en el centro, el profesorado ha contestado lo siguiente, reflejado en la Figura 2:

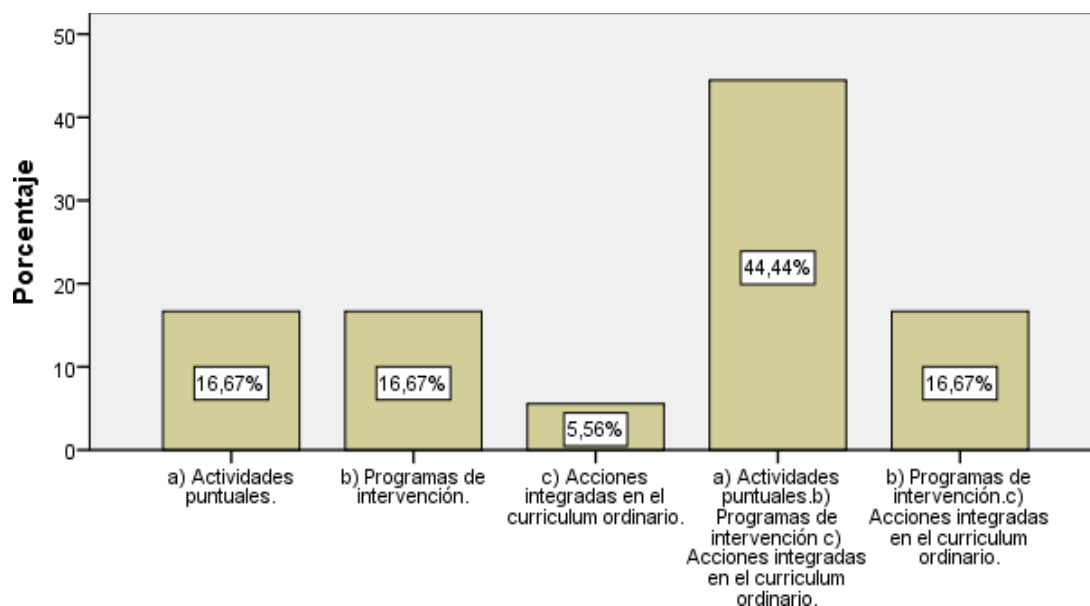


Figura 2: ¿Qué actividades se proponen?

Nota: elaboración propia

- Con respecto a la IE, las acciones, que se proponen en el centro, constan de las siguientes reflejadas en la Figura 3:

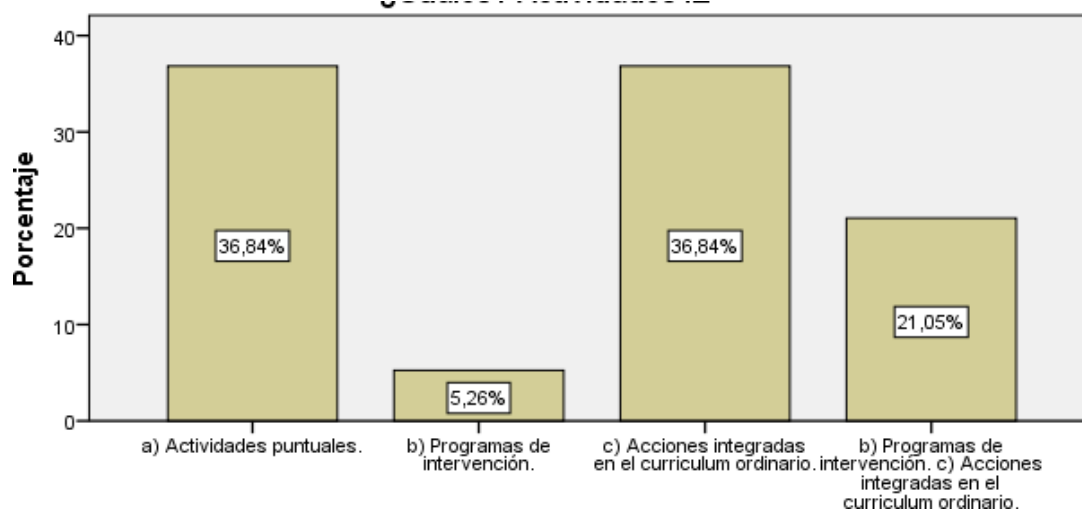


Figura 3: ¿Cuáles? Actividades IE

Nota: elaboración propia

A continuación, se exponen los resultados de los ítems analizados con el programa estadístico cualitativo Nudist Nvivo 12:

- Identificación de caso de acoso: La mayoría del profesorado entrevistado, ha detectado casos de acoso escolar, aunque 8 profesores de 19 ha contestado que nunca han detectado acoso escolar en el centro.
- Respecto a si ha detectado acoso escolar a través de las Nuevas Tecnologías, la mayoría ha contestado que no. El profesorado, que contestó afirmativamente, expuso que las agresiones eran grabadas en cámara y subidas a Internet y se realizaban comentarios despectivos y humillantes.
- Los criterios empleados, a la hora de detectar acoso escolar, por parte del profesorado, son: intimidación hacia la víctima, sentimiento de exclusión, mirar reacciones entre unos y otros cuando hay sospechas, agresiones, insultos, tristeza, aislamiento, el uso de motes, cambio en la actitud, sentimiento de exclusión, ausencias injustificadas y apatía. También han manifestado casos de insultos a través de las redes.
- Los tipos más comunes de acoso escolar, que ha detectado el profesorado, son: intimidación continuada, chantaje, ley del silencio, insultos, amenazas, peleas, palabras vejatorias, desequilibrio de poderes, burlas, agresividad, exclusión, rechazo generalizado al alumno, insultos a través de las redes, compartir fotos sin consentimiento y comentarlas, escupir, reírse del otro.
- Las características emocionales más comunes en las víctimas, detectadas por el profesorado, se exponen a continuación: se muestra deprimido, timidez, baja autoestima, miedo a hablar a los demás o en clase, baja participación, tristeza, nerviosismo, ansiedad, sensible, vulnerable, sumisión a la situación porque lo que más le agobiaba era quedarse solo, no socializa, baja su rendimiento escolar, aislamiento, bajada en los resultados académico, se sienten minusvaloradas.
- Respecto a las características emocionales de los agresores, los resultados arrojan que son las siguientes: violencia, agresividad, impulsividad, nerviosismo, inquietud, prepotencia, mala educación, hiperactividad, dominio, seguridad, dominancia, violencia, no reconocerse como acosadores porque no es su intención, y desconocimiento de que no están actuando así, superioridad, hiperactividad, machismo, poca educación, frustración, homofobia, falta de empatía, suelen tener un carácter fuerte. A veces, los agresores son también de carácter débil, ya que han sido acosados y se vuelven acosadores, porque no tienen otra forma de relacionarse.
- Características emocionales de los observadores: la mayoría del profesorado expone que lo que más predomina es la pasividad, la indiferencia y el miedo. Según un profesor:

Los observadores suelen mostrarse pasivos y no ayudan a la víctima. Pero cuando se trata de pelear los observadores se convierten en alentadores porque jalean y alientan, o son los que graban la agresión y luego la comparten en las redes (IES Jiménez de Quesada 2).

- El profesorado entrevistado manifestó que sí pone en práctica las normas de convivencia, que se incluye en el plan de convivencia anual.
- Las medidas, que toma el profesorado, para la prevención, detección y resolución del acoso escolar, son, en primer lugar, la prevención mediante la observación del alumno, susceptible de ser acosado, mediante tutorías individualizadas.
- Otra medida como la detección, mediante el seguimiento de pautas, que induzcan a comportamientos derivados del bullying, como el aislamiento y la tristeza. También, la resolución de conflictos, hablando con el alumnado, analizando la situación, hablando con el agresor y propiciando una solución para el tema. De no producirse, se comunica a padres y equipo directivo.
- Las actividades de mediación, terapia de grupo, programas de recompensas, son otros recursos empleados a la hora de solucionar los conflictos que tienen lugar en el centro, además de la aplicación del protocolo de acoso, medidas preventivas como las tutorías y las charlas.
- También, se avisa a los padres de lo ocurrido, comunicación, exposición de las causas y resolución de problemas.
- Observación en clase, tutorías grupales pidiendo consejo a la psicóloga del centro y a los profesores acompañantes.
- Profesores mediadores, tutorías, coaching educativo, entrevistas con alumnos y padres.
- Pasar sociogramas en tutoría, practicar la escucha activa con el alumnado, formar al alumnado en redes y emocionalmente. Hablar con ambas partes, para de que el afectado lo denuncie en jefatura y el acosador pida perdón y no lo vuelva a hacer, haciéndole sentir empatía al acosador por su víctima.
- A la hora de promover actuaciones para la formación y toma de conciencia respecto al acoso escolar, el profesorado ha contestado en su mayoría, que se forma al profesorado, alumnado y familias, aunque se ha manifestado que la formación en el profesorado resulta algo más complicado.

- Por otro lado, las respuestas respecto a las herramientas y actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia son: Reunión con los delegados de convivencia, hablando con las partes implicadas por separado y luego en grupo. Primeramente, se traslada a convivencia y se valora si actúa el coach o profesor mediador. En ese caso, se decide cómo se va actuar con el alumno implicado, y, luego, se sigue el protocolo que dicta el Plan de Convivencia, como, realizando tareas en el Aula de convivencia o tomar medidas disciplinarias como la expulsión.
- También, otra medida, enseñar a los alumnos que la violencia no es forma de resolver ningún conflicto. Tratarlo en tutorías en clase, la observación por parte del equipo educativo, diálogo, realizando dinámicas de grupo.

2.2 Contraste de resultados obtenidos del acoso escolar y de la IE desde la perspectiva del alumnado y profesorado

Tras la exposición de los resultados de acoso escolar e Inteligencia Emocional desde la perspectiva del alumnado y profesorado, se ha realizado un análisis comparativo de ambas variables. En la Tabla 21, se muestra los datos relativos al acoso escolar.

Tabla 21

Contraste alumnado-profesorado acoso escolar

	Alumnado acoso escolar	Profesorado acoso escolar
Víctima	<p>No tienen muchos amigos.</p> <p>Se sienten solo en recreo porque sus amigos no quieren estar con él.</p> <p>Suelen ser intimidados con frecuencia.</p> <p>Llevan tiempo siendo intimidados.</p> <p>Suele haber alguien que les intimide con frecuencia.</p> <p>No hablan con nadie cuando están siendo maltratados por algún compañero.</p>	<p>Intimidación, sentimiento de exclusión, reacciones entre unos y otros cuando hay sospechas, agresiones, insultos, tristeza, aislamiento, el uso de motes, cambio en la actitud, sentimiento de exclusión, ausencias injustificadas y apatía.</p> <p>Las actividades de mediación, terapia de grupo, programas de recompensas, son otros recursos empleados a la hora de solucionar los conflictos que tienen lugar en el centro, además de la aplicación del protocolo de acoso, medidas preventivas como las tutorías y las charlas.</p>
Acosador	<p>Son capaces de intimidar a sus compañeros en alguna ocasión.</p> <p>Si han intimidado a alguno de sus compañeros nadie ha dicho nada al respecto.</p> <p>Participan en intimidaciones hacia sus compañeros porque lo provocaron, porque eran más débiles, por molestar o por gastar una broma.</p> <p>Participan en intimidaciones hacia sus compañeros.</p>	<p>Chantaje, ley del silencio, insultos, amenazas, peleas, palabras vejatorias, desequilibrio de poderes, burlas, agresividad, exclusión, rechazo generalizado al alumno, insultos a través de las redes, compartir fotos sin consentimiento y comentarlas, escupir, reírse del otro.</p> <p>Se traslada a convivencia y se valora si actúa el coach o profesor mediador. En ese caso, se decide cómo se va actuar con el alumno implicado, y, luego, se sigue el protocolo que dicta el Plan de Convivencia, como, realizar tareas en el Aula de convivencia o tomar medidas disciplinarias como la expulsión.</p>
Observador	<p>Los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros y</p>	

	<p>compañeras suelen estar en la misma clase o son de un curso superior, aunque hay un porcentaje significativo que no lo sabe.</p> <p>Quiénes suelen intimidar a sus compañeros o compañeras son un grupo de chicos y de chicas.</p> <p>Los lugares donde suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato sanen el aula en el recreo, en los pasillos, baños.</p> <p>Quien suele parar las situaciones de intimidación normalmente es el profesorado</p> <p>Las dos formas más frecuentes de maltrato entre compañeros, el maltrato verbal y dejar en ridículo.</p> <p>La frecuencia de intimidaciones en el centro educativo es baja</p> <p>Los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros, la mayoría del alumnado cree que está mal.</p> <p>El alumnado cree que algunos chicos intimidan a otros porque son más débiles, para sentirse más fuertes o por gastar una broma.</p> <p>Cuando un chico maltrata a otro el alumnado suele llamar al profesorado,</p> <p>El alumnado cree que sí se debería solucionar este problema.</p>	
--	--	--

Nota: elaboración propia

Una vez que se han expuesto los resultados de acoso escolar, desde la perspectiva del alumnado y profesorado, en la Tabla 24, se exponen los datos relativos a la Inteligencia Emocional.

Tabla 22

Contraste alumnado-profesorado Inteligencia emocional

	Alumnado Inteligencia Emocional	Profesorado Inteligencia Emocional
Víctima	<p>No dedican tiempo a pensar en sus emociones.</p> <p>No se preocupan mucho por lo que sienten.</p> <p>No piensan en su estado de ánimo.</p> <p>No piensan a menudo en sus sentimientos.</p> <p>No prestan mucha atención a cómo se sienten.</p> <p>No pueden definir sus sentimientos.</p> <p>Se sienten tristes, y no suelen tener una visión optimista.</p> <p>Cuando están tristes, no piensan en positivo.</p> <p>No intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal.</p> <p>No se preocupan por tener un buen estado de ánimo.</p> <p>No se sienten felices, no tienen energía</p>	<p>Se muestra deprimido, timidez, baja autoestima, miedo a hablar a los demás o en clase, baja participación, tristeza, nerviosismo, ansiedad, sensible, vulnerable, sumisión a la situación porque lo que más le agobiaba era quedarse solo, no socializa, baja su rendimiento escolar, aislamiento, bajada en los resultados académicos, se sienten minusvalorados.</p> <p>Las herramientas y actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia son: reunión con los delegados de convivencia, hablando con las partes implicadas por separado y luego en grupo.</p>
Acosador	<p>No conocen sus sentimientos sobre las personas.</p> <p>No se dan cuenta de sus</p>	<p>Violencia, agresividad, impulsividad, nerviosismo, inquietud, prepotencia, mala educación, , dominio, seguridad, dominancia,</p> <p>No reconocerse como acosadores porque no es su intención, y desconocimiento de que no</p>

	<p>sentimientos en diferentes situaciones.</p> <p>No siempre pueden decir cómo se sienten.</p> <p>No pueden decir cuáles son sus emociones.</p> <p>Le dan demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, y no son capaces de calmarse.</p> <p>Cuando están enfadados no intentan cambiar su estado de ánimo.</p>	<p>están actuando así,</p> <p>Son de carácter débil, ya que han sido acosados y se vuelven acosadores porque no tienen otra forma de relacionarse.</p>
Observador	<p>Aunque se sientan mal, procuran pensar en cosas agradables”.</p> <p>Cuando están tristes, piensan en todos los placeres de la vida.</p> <p>Pueden llegar a comprender sus sentimientos.</p> <p>Siempre pueden decir cómo se sienten.</p> <p>Casi siempre saben cómo se sienten.</p> <p>Tienen claros sus sentimientos.</p> <p>Merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.</p> <p>Prestan mucha atención a los sentimientos.</p>	<p>Lo que más predomina es la pasividad, la indiferencia y el miedo.</p> <p>Una medida es enseñar a los alumnos que la violencia no es forma de resolver ningún conflicto. Tratarlo en tutorías en clase. La observación por parte del equipo educativo y, diálogo, realizando dinámicas de grupo.</p>

Nota: elaboración propia

2.3 Comparación de los resultados de educación primaria y secundaria

A continuación, se exponen el contraste de los resultados obtenidos entre educación primaria y secundaria del acoso escolar y de la IE, desde la perspectiva del alumnado y desde la perspectiva del profesorado.

En este apartado, se pasa a analizar los datos recogidos por los instrumentos utilizados. En primer lugar, se presentarán los datos extraídos con el cuestionario de acoso, en segundo lugar, se presentarán los datos extraídos con el cuestionario de IE y, por último, los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada dirigida al profesorado.

El análisis de datos recogidos por el “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995) y TMMS-24, se ha realizado utilizando el programa estadístico informático IBM SPSS 23.0, empleando en primer lugar, la Prueba T para el acoso escolar y la inteligencia emocional, en el alumnado. Para el profesorado, se empleó la segmentación de archivos.

2.3.1 Resultados y análisis comparativo entre el alumnado de primaria y secundaria

En el siguiente epígrafe, se exponen los siguientes resultados, haciendo un análisis comparativo del acoso escolar y la IE entre el alumnado de primaria y secundaria.

Se exponen, a continuación, los resultados de primaria y secundaria, respecto al acoso escolar en la Tabla 23:

Tabla 23
Estadísticas de muestras emparejadas

	Media
Par 1 CURSO	2,73
¿Con quién vives?	1,30
Par 2 CURSO	2,73
¿Cuántos hermanos tienes, sin contarte a ti?	2,22
Par 3 CURSO	2,73
¿Cómo te encuentras en casa?	1,12
Par 4 CURSO	2,73
Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta)	3,25
Par 5 CURSO	2,73
¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?	1,15

Par 6	CURSO	2,73
	¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?	3,26
Par 7	CURSO	2,73
	¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?	1,30
Par 8	CURSO	2,73
	¿Cómo te tratan tus profesores?	1,26
Par 9	CURSO	2,73
	¿Cómo te va en tu instituto?	1,26
Par 10	CURSO	2,73
	¿Cuántas veces te han intimidado?	1,20
Par 11	CURSO	2,73
	Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?	1,39
Par 12	CURSO	2,73
	¿Hay alguien que te intimide con frecuencia?	1,06
Par 13	CURSO	2,73
	Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?	1,77
Par 14	CURSO	2,73
	¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)	1,81
Par 15	CURSO	2,73
	¿Quiénes suelen ser los que intimidan a sus compañeros o compañeras?	2,07
Par 16	CURSO	2,73
	¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato? (Puedes elegir más de una respuesta)	3,34
Par 17	CURSO	2,73
	¿Quien suele parar las situaciones de intimidación?	2,38
Par 18	CURSO	2,73
	Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta)	1,95
Par 19	CURSO	2,73
	¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?	1,60
Par 20	CURSO	2,73
	Si has intimidado a alguno de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir más de una respuesta)	1,64
Par 21	CURSO	2,73
	Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué los hiciste? (puedes elegir más de una respuesta)	1,51
Par 22	CURSO	2,73
	¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de maltrato entre compañeros?	3,98
Par 23	CURSO	2,73

	¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu centro?	1,85
Par 24	CURSO	2,73
	¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?	1,18
Par 25	CURSO	2,73
	¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?	1,87
Par 26	CURSO	2,73
	¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros? (Puedes elegir más de una respuesta)	2,67
Par 27	CURSO	2,73
	¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?	2,67
Par 28	CURSO	2,73
	¿Crees que habría que solucionar este problema?	2,86
Par 29	CURSO	2,73
	¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?	3,65
Par 30	CURSO	2,67
	Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo continuación. Si quieres escribir tu nombre, este es el momento de hacerlo	6,42

Nota: elaboración propia

Los resultados obtenidos, tras la comparación de primaria y secundaria en el acoso escolar, reflejan que la mayoría del alumnado no presenta casos de acoso escolar, obteniendo un 94.1% , que no sufre acoso, y un 5,8%, que sí. Los resultados arrojados por el ítem “Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?”, muestran que un 86,9% nunca le ha intimidado nadie.

En cuanto al ítem, “¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?”, el 63,5% afirma que nunca lo haría. Con respecto a la pregunta “Si has intimidado a alguno de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir más de una respuesta)” los resultados arrojan que un 80,6% no ha intimidado a nadie.

Por otro lado, en el ítem “¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?” los resultados muestran que un 14,6% ha respondido que nada, que pasa del tema, un 25,5% que nada, aunque creen que deberían hacer algo, el 38,5% que avisaría a alguien para pare la situación y un 21,4% que intentaría parar la situación personalmente, y en la pregunta “¿Crees que habría que solucionar este problema?” los resultados reflejan que un 8,8% ha respondido que no sabe, un 1,1% que no, un 85,8 que sí, y un 4,3% , que no se puede solucionar.

Por último, tras la comparación de los resultados de acoso escolar en primaria y secundaria, no se han hallado diferencias significativas mostrando resultados similares en ambas etapas.

Una vez expuesto el cotejo entre la comparación de resultados de acoso escolar de ambas etapas, se muestran los resultados de educación primaria y secundaria, respecto a la IE, en la Tabla 24.

Tabla 24

Estadísticas de muestras emparejada

		Media
Par 1	CURSO	2,73
	Presto mucha atención a los sentimientos.	3,40
Par 2	CURSO	2,73
	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3,33
Par 3	CURSO	2,73
	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	2,80
Par 4	CURSO	2,73
	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	3,34
Par 5	CURSO	2,73
	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	2,21
Par 6	CURSO	2,73
	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	2,68
Par 7	CURSO	2,73
	A menudo pienso en mis sentimientos.	2,87
Par 8	CURSO	2,73
	Presto mucha atención a cómo me siento.	2,95
Par 9	CURSO	2,73
	Tengo claros mis sentimientos.	3,45
Par 10	CURSO	2,73
	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	2,96
Par 11	CURSO	2,73
	Casi siempre sé cómo me siento.	3,39
Par 12	CURSO	2,73
	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	3,18
Par 13	CURSO	2,73
	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	3,34
Par 14	CURSO	2,73
	Siempre puedo decir cómo me siento	2,87
Par 15	CURSO	2,73
	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	3,07
Par 16	CURSO	2,73
	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	3,26
Par 17	CURSO	2,73
	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	3,23

Par 18	CURSO	2,73
	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3,47
Par 19	CURSO	2,73
	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	3,06
Par 20	CURSO	2,73
	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	3,36
Par 21	CURSO	2,73
	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	3,27
Par 22	CURSO	2,73
	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	3,57
Par 23	CURSO	2,73
	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4,40
Par 24	CURSO	2,73
	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3,34

Nota: elaboración propia

En cuanto a la IE, los resultados muestran que el alumnado posee una IE adecuada, sin diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria. Un ejemplo se refleja en el siguiente ítem: el 10,8 % ha respondido que “totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo” con respecto a si dejan que sus sentimientos afecten a sus emociones. El 14,9 % ha respondido “bastante de acuerdo,” el 15,8% “algo de acuerdo” y el 47,7 “nada de acuerdo”.

2.3.2 Resultados y análisis comparativo entre el profesorado de educación primaria y secundaria

Una vez expuesto los resultados obtenidos tras la comparación de resultados de primaria y secundaria, respecto al acoso escolar e inteligencia emocional, se muestra la comparación realizada entre el profesorado de primaria y secundaria, respecto al acoso escolar y la inteligencia emocional.

Respecto al ítem “ha presenciado algún caso de acoso”, los resultados se muestran en la Tabla 25:

Tabla 25

¿Ha presenciado algún caso de acoso?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a)5°-6° EP	Válido	a) Sí	4	66,7
		b) No	2	33,3
		Total	6	100,0

b) 1º-2º ESO	Válido	a) Sí	9	69,2
		b) No	4	30,8
		Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

En el ítem “Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?”, los resultados arrojados se exponen en la Tabla 26:

Tabla 26

¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5º-6º EP	Válido	a) Sí	1	16,7
		b) No	3	50,0
		Cursos de formación para directivos, cursos del sindicato sobre acoso.	1	16,7
		Charlas sobre mediación en la resolución de conflictos	1	16,7
		Total	6	100,0
b) 1º-2º ESO	Válido	a) Sí	1	7,7
		b) No	8	61,5
		Cursos de formación para directivos, cursos del sindicato sobre acoso.	1	7,7
		Cursos formación, charlas formativas.	1	7,7
		Jornadas organizadas por el CEP de Granada.	1	7,7
		cursos de mediación	1	7,7
		Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

En el ítem “Le ha servido para modificar su intervención”, se muestran a continuación los resultados obtenidos en la Tabla 27:

Tabla 27

¿Le ha servido para modificar su intervención?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5°-6° EP	Válido	a) Sí	2	33,3
		b) No	2	33,3
		Descubres otros puntos de vista de actuación al enfrentarse y tratar la problemática	1	16,7
		Total	5	83,3
		Perdidos Sistema	1	16,7
Total			6	100,0
b) 1°-2° ESO	Válido	a) Sí	1	7,7
		b) No	8	61,5
		Sí, conocer el protocolo de actuación, recursos de actuación en situaciones de este tipo.	1	7,7
		Para saber los pasos legales a realizar.	1	7,7
		Estrategias e instrumentos para prevenir y detectar	1	7,7
		Conocer la normativa , tener más sensibilidad hacia el tema.	1	7,7
		Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

En lo que respecta a si el profesorado ha asistido a cursos, conferencias... sobre inteligencia emocional, los resultados se muestran en la Tabla 28:

Tabla 28:

¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre Inteligencia emocional?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5°-6° EP	Válido	a) Sí	1	16,7
		b) No	3	50,0
		CEP de Granada	1	16,7
		Charlas sobre mediación en la resolución de conflictos	1	16,7
		Total	6	100,0
b) 1°-2° ESO	Válido	a) Sí	2	15,4
		b) No	7	53,8
		Charlas formativas	1	7,7

El curso 2017/2018. Jornadas realizadas por el CEP de Granada .	1	7,7
demindfulness, cursos de coaching, cursos de escucha activa.	1	7,7
Resolución de conflictos en el aula	1	7,7
Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

Con respecto a si el profesorado le ha servido para modificar su intervención, se exponen, a continuación, los resultados en la Tabla 29:

Tabla 29

¿Le ha servido para modificar su intervención?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5º-6º EP	Válido	a) Sí	2	33,3
		b) No	2	33,3
		Descubres otros puntos de vista de actuación al enfrentarse y tratar la problemática.	1	16,7
		Total	5	83,3
		Perdidos Sistema	1	16,7
Total			6	100,0
b) 1º-2º ESO	Válido	a) Sí	1	7,7
		b) No	7	53,8
		Sí. entender sus reacciones	1	7,7
		Nos dieron materiales para trabajar con el alumnado.	1	7,7
		Ser más asertivo, practicar la escucha activa	1	7,7

empatía, resolución	1	7,7
Saber mediar y disponer de las herramientas necesarias para abordar problemas de esa índole.	1	7,7
Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

En el ítem “¿Forma parte usted de algún, proyecto educativo?”, se muestran, a continuación, los resultados obtenidos en la Tabla 30:

Tabla 30

¿Forma parte usted de algún, proyecto educativo?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5°-6° EP	Válido	a) Sí	4	66,7
		b) No	2	33,3
		Total	6	100,0
b) 1°-2° ESO	Válido	a) Sí	9	69,2
		b) No	4	30,8
		Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

En lo que respecta a cuál es la temática de dicho proyecto, se exponen a, continuación, los resultados en la Tabla 31:

Tabla 31

¿Cuál es la temática de dicho proyecto?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5°-6° EP	Válido	a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud	1	16,7
		b) Educación Ambiental: ALDEA	1	16,7
		ninguna	4	33,3
Total			6	100,0

b) 1º-2º ESO	Válido	d) Lectura y Bibliotecas Escolares.	3	15,4
		e) Plurilingüismo: Comunica, Proyecto lingüístico de centro	3	15,4
		g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz	3	15,4
		ninguna	4	30,8
Total			13	100,0

Nota: elaboración propia

En el ítem “¿Coordina usted alguno de dichos planes o proyectos?”, se muestran, a continuación, los resultados obtenidos en la Tabla 32:

Tabla 32

¿Coordina usted alguno de dichos planes o proyectos?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5º-6º EP	Válido	a) Sí	2	33,3
		b) No	4	66,7
		Total	6	100,0
b) 1º-2º ESO	Válido	a) Sí	2	15,4
		b) No	11	84,6
		Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

En lo que respecta a cuál es la temática de dicho proyecto, se exponen, a continuación, los resultados en la Tabla 33:

Tabla 33: ¿Cuál es la temática de dicho proyecto?

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5º-6º EP	Válido	b) Educación Ambiental: ALDEA	1	16,7
		e) Plurilingüismo: Comunica, Proyecto lingüístico de centro	1	16,7
		ninguna	4	66,7
		Total	6	100,0
b) 1º-2º ESO	Válido	d) Lectura y Bibliotecas Escolares.	2	15,4

g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz	1	7,7
i) Profundiza	1	7,7
ninguna	9	69,2
Total	13	100,0

Nota: elaboración propia

Por otro lado, en el ítem “¿Qué actividades se proponen? Acoso Escolar”, los resultados , se muestran , a continuación , en la Tabla 34:

Tabla 34

¿Qué actividades se proponen? Acoso Escolar

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5º-6º EP	Válido	a) Actividades puntuales.	1	16,7
		c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	1	16,7
		a) Actividades puntuales.b) Programas de intervención c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	3	50,0
		b) Programas de intervención.c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	1	16,7
		Total	6	100,0
b) 1º-2º ESO	Válido	a) Actividades puntuales.	2	15,4
		b) Programas de intervención.	3	23,1
		a) Actividades puntuales.b) Programas de intervención c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	5	38,5
		b) Programas de intervención.c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	2	15,4
		Total	12	92,3
	Perdidos	Sistema	1	7,7

Total	13	100,0
-------	----	-------

Nota: elaboración propia

Por último, en el ítem “¿Cuáles? Actividades IE”, se muestran, a continuación, los resultados obtenidos en la Tabla 35:

Tabla 35

¿Cuáles? Actividades IE

Etapas donde imparte docencia			Frecuencia	Porcentaje
a) 5°-6° EP	Válido	a) Actividades puntuales.	3	50,0
		c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	2	33,3
		b) Programas de intervención. c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	1	16,7
		Total	6	100,0
b) 1°-2° ESO	Válido	a) Actividades puntuales.	4	30,8
		b) Programas de intervención.	1	7,7
		c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	5	38,5
		b) Programas de intervención. c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.	3	23,1
Total	13	100,0		

Nota: elaboración propia

3. Conclusiones

Tras exponer los resultados obtenidos acerca del acoso escolar y la IE, es importante señalar aquellas conclusiones, a las que se ha llegado.

En primer lugar, respecto al primer objetivo, “detectar el acoso escolar y analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del alumnado”, podemos llegar a diferentes conclusiones. Una de ellas es que, respecto a las víctimas, no hay un número significativo de casos de intimidación,

pues casi la totalidad del alumnado analizado no presenta conductas, que alcancen el grado de acoso escolar. Por otro lado, respecto a los maltratadores, la mayoría del alumnado analizado no ha participado en situaciones de acoso escolar. Por último, respecto a los observadores, la mayoría tiene conciencia de que existe un problema y habría que hacer algo para solucionarlo, pero los sujetos analizados no hacen nada al respecto, ya que no saben cómo solucionar el problema. Sin embargo, una parte del alumnado analizado contestó que avisa a alguien para solucionar el problema. En segundo lugar, como parte de este mismo objetivo, pasamos a expresar las conclusiones resultantes respecto a la IE del alumnado, y se puede concluir que el alumnado analizado presenta un nivel adecuado de IE.

En cuanto al Objetivo 2, referente a la “detección del acoso escolar y análisis de las características emocionales, en víctimas, acosadores y observadores, desde la perspectiva del profesorado”, se contempla que la mayoría del profesorado ha manifestado haber detectado casos de acoso escolar en el centro educativo. Una minoría, también, respondió haber detectado casos de acoso escolar, a través de las nuevas tecnologías. Respecto al análisis de las características emocionales en el alumnado desde la perspectiva del profesorado, la mayoría respondió, en cuanto al perfil de víctima, que el alumnado se muestra aislado, con miedo, triste, ansioso, deprimido, baja autoestima, no participa en clase además de tener bajo rendimiento académico. Respecto al acosador, las características emocionales, que suelen destacar, son; prepotencia, dominancia, agresividad y falta de empatía, ya que normalmente, no son conscientes de que están llevando a cabo actitudes de maltrato e intimidación, lo ven algo normalizado. Además, el alumnado, que ha sido acosado, se convierte en acosador. Por otro lado, el perfil emocional del observador suele mostrar pasividad e indiferencia, demostrando, en situaciones de maltrato entre iguales, complicidad con los agresores, animándolos e insultando a la víctima.

En tercer lugar y dando cobertura el Objetivo 3, “relacionar los agentes participantes con sus características emocionales”, concluimos que el alumnado, que presenta el perfil de víctima, en los casos de acoso, han mostrado un bajo nivel de IE, ya que presentan dificultad a la hora de relacionarse. No se preocupan por sus emociones, a menudo, no saben definir sus sentimientos y no saben cómo gestionar lo que sienten. Todo ello genera que, cuando tiene lugar una situación de maltrato entre iguales, les resulte difícil pedir ayuda, además de no saber a quién acudir. Por otro lado, los sujetos con perfil de acosador están relacionados con una baja IE, ya que presentan un menor dominio de sus emociones y presentan dificultades a la hora de comprender los sentimientos de sus compañeros, además de no entender cuáles son sus propias emociones. Respecto a los observadores, en su mayoría, entienden que la situación de maltrato entre iguales está mal, pero la mayoría no sabe cómo gestionar esta situación y solucionarla. Presentan unos niveles de Inteligencia Emocional adecuados, en general.

Respecto Objetivo 4, “analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso”, el profesorado ha contestado que hace uso de las normas de convivencia, recogidas en el plan de convivencia anual, aplicando el protocolo de acoso escolar. Una minoría ha respondido que hace la práctica de la escucha activa en el alumnado, formando al alumnado en redes sociales, impartiendo charlas, realizando dinámicas de grupo y buscando la ayuda de expertos para la sensibilización del maltrato entre iguales. Se promueven, también, acciones puntuales en las familias y el alumnado, como acciones integradas en el curriculum ordinario.

Por otro lado, dando respuesta al Objetivo 5, “analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos”, la mayoría del profesorado no hace uso de la educación emocional, ya que no se promueven acciones formativas en el profesorado, en pos del desarrollo de habilidades emocionales. Las herramientas empleadas, para la mejora de la convivencia, están incluidas en el plan de acción tutorial, realizando tutorías a nivel grupal e individual.

Respecto al Objetivo 6 “comparar los resultados obtenidos de primaria y secundaria de acoso escolar e inteligencia emocional desde la perspectiva del alumnado y profesorado”, se han llegado a varias conclusiones.

Tanto en el alumnado de primaria, como en el de secundaria, no se puede determinar que hay acoso escolar, a pesar de que el porcentaje, que ha dado como resultado es del 20%, aunque esto no implique que esos 20 alumnos de cada 100 no tengan que ser atendidos o no sean importantes, como para determinar una intervención. Por otro lado, respecto a la inteligencia emocional, ambas etapas escolares, muestran que el alumnado posee una inteligencia emocional adecuada. Respecto al profesorado de ambas etapas, podemos decir que este hace uso de las normas de convivencia, recogidas en el plan de convivencia anual, aplicando el protocolo de acoso escolar, sin embargo, tanto el profesorado de primaria como de secundaria, la mayoría de ellos no hace uso de la educación emocional, ya que no se promueven acciones formativas en el profesorado.

Y, por último, en el Objetivo 7, se ha elaborado una propuesta de intervención respecto al acoso escolar y la IE.

Así que, como conclusión general, podemos decir que hemos conseguido alcanzar los objetivos previstos y que la mayoría de los sujetos analizados en el alumnado no presentan casos de acoso escolar significativos y presentan un buen promedio de IE, lo que demuestra que hay una correlación positiva de ambas variables analizadas. Por otro lado, existe otra correlación positiva, en la minoría de casos de acoso presentados, ya que estaban relacionados con un bajo nivel de IE del alumnado, que presentaba tal situación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos decir que, en la mayoría del profesorado entrevistado, existe escasa formación en recursos de educación emocional. En acoso escolar sí suelen llevar acciones de formación continua en el profesorado, ya que se considera importante y de relevancia la formación del profesorado en estrategias, recursos y habilidades, encaminada a la mejora de la convivencia escolar. En general, la mayoría del profesorado está de acuerdo en que la educación emocional resulta un recurso ineludible, para la mejora de la convivencia, aunque se destaca la escasa formación, por parte del profesorado, para la aplicación de recursos y habilidades emocionales en el alumnado.

Respecto a la comparativa primaria-secundaria, podemos decir que hemos conseguido alcanzar el objetivo previsto y que no se han hallado diferencias significativas entre el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Por otro lado y en la misma línea de la anterior conclusión, los resultados obtenidos, tanto en el profesorado de primaria como de secundaria, no presentan diferencias reveladoras.

4. Discusión

Una vez realizada las conclusiones acerca de la presente Tesis Doctoral, se va proceder a exponer las distintas discusiones, que conformarían el presente estudio. En primer lugar, la discusión acerca del acoso escolar en el alumnado, en segundo lugar, la discusión de la IE en el alumnado, a continuación, en tercer lugar, la relación del acoso escolar y la IE. En penúltimo lugar, se presenta el acoso escolar y la IE desde la perspectiva del profesorado; y, por último, se expone la discusión de los estudios de la comparativa de educación primaria y secundaria respecto al acoso escolar y la inteligencia emocional tanto en el alumnado como en el profesorado.

Respecto al acoso escolar en el alumnado, los datos aportados por el informe del Defensor del Pueblo (2006) y Díaz-Aguado et al. (2010) nos llevan a afirmar que nuestra investigación está en la misma línea, ya que la mayoría del alumnado evaluado no había sufrido maltrato entre iguales, frente a una minoría de estudiantes, que afirmaba haber sufrido acoso en reiteradas ocasiones. Díaz-Aguado et al. (2010) y Martínez, Gómez y Roig (2019) convergen con nuestro estudio en que acciones como, por ejemplo, pegar y amenazar presentan un porcentaje bajo, teniendo lugar pocos casos de acoso escolar. Por otro lado, está en disonancia con el estudio de Martínez-Otero (2017), cuyo resultado muestra que la mayoría los sujetos analizados presenta un índice alto de acoso escolar, al igual que los estudios de Cabezas (2007), Valladares (2020), Pérez (2020), Cieza y Arzapalo (2019) y Fuentes et al. (2020), que convergen con los resultados obtenidos en que la mayoría del alumnado analizado no ha tomado parte en agresiones y en sus centros y el nivel de acoso escolar es bajo. También, los resultados de la presente investigación coinciden con los aportados por Nuñez (2018) y Pajuelo (2017), quienes exponen que pegar, amenazar o intimidar con frases de carácter sexual

no son frecuentes, arrojando un porcentaje bajo. Sin embargo, hay que señalar el trabajo aportado por Rivadeneira et al. (2019), pues el estudio realizado ha arrojado un alto índice de acoso escolar, lo cual, difiere de los resultados obtenidos del presente trabajo.

Por otro lado, respecto a la IE del alumnado, se concluye que los/as estudiantes evaluados presentan un nivel aceptable de IE. Esta afirmación estaría en consonancia con la investigación de Cachay (2017), que ha demostrado “que un 63% de los alumnos se ubican en un nivel promedio, el 75% de los alumnos presentan un nivel promedio de la inteligencia emocional” (p.5), y también Orosco (2020), cuyos resultados de la investigación realizada a estudiantes de educación secundaria reflejan que “el nivel de inteligencia emocional el 85.42% se ubicó en un excelente nivel y un 14.58% se ubicó en un adecuado nivel”(p.9). Igualmente sucede con los mostrados por Ugarriza (2001), Cabrera (2011), Porcayo (2013) y Puertas Molero et al. (2020), los cuáles manifestaron que el alumnado evaluado tenía un buen nivel de IE y autocontrol de sus emociones. No obstante, en el presente estudio, se ha observado que la mayoría saben controlar sus emociones, concluyendo que, por lo general, el alumnado posee una IE adecuada, tal y como demuestra Cabrera (2011) en su trabajo. Respecto al nivel de empatía del alumnado analizado, también se observa un nivel promedio de IE, entonces se puede comprobar que realmente el alumnado es consciente de los sentimientos acerca de otras personas. Por otro lado, hay varios autores que divergen de los resultados aquí expuestos, como Quispe (2012); Marín (2015); Manchay (2016), Pilataxi (2018), Hernández (2019), Gonzales (2020) y Orrego (2020) que muestran en sus investigaciones, niveles de IE medio-bajo.

Por otro lado, se muestran los estudios, que reflejan la relación existente el acoso escolar y la IE. Los datos aportados afirman que la investigación realizada está en la misma línea que los resultados aportados por Rey et al. (2018); Estévez et al. (2018); Estévez y Jiménez (2017), Carrasco y Trianes (2015); Vilches (2015); Chacón-Cuberos et al. (2018), Nieto (2020) y Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2019), quienes exponen que la mayoría del alumnado, que presenta una IE aceptable ha mostrado menos frecuencia de situaciones de acoso escolar. Al igual que sucede con la minoría, que mostraba una menor claridad emocional, mayor hostilidad, ira y agresión, quienes mostraron una menor IE. También, se encuentran las aportaciones de Figueroa (2017) y Hernández (2019), que divergen con los resultados de la presente investigación, demostrando que el alumnado que posee un nivel bajo de IE no tiene un nivel alto de acoso escolar.

Se procede a exponer, a continuación, la discusión de los estudios realizados del acoso escolar y la inteligencia emocional desde la perspectiva del profesorado. En primer lugar, los resultados nos llevan a afirmar que la investigación está en la misma línea que

los resultados aportados por Álvarez (2007), Ortega (2008) y Salmivalli y Peets (2010), quienes hacen un llamamiento a la necesidad de formar al profesorado en recursos y habilidades emocionales, para subsanar situaciones de acoso escolar, además de incluir expertos en coaching y mediación, ampliando las horas de tutoría a la semana, convergiendo, también, con los estudios llevados a cabo por Alonso, (2009); García, (2009); Navarro,(2011). Iriarte et al. (2010); Cowe y Sharp, (1996); Escámez, (2006); Martínez y García, (2009); Lino (2007); Molina (2005); Marina y Bernabeu (2009); Olweus (1998); Prawda (2000); Villafranca y Buscarais (2010); Pérez-Carbonell, et al. (2015) y Rizo y Picornell (2016).

También, lo concluido en el estudio está en consonancia con lo expuesto por Debarbieux y Fotinos, (2010) y Furlán, ya que el profesorado ha manifestado que la formación, tanto en el alumnado como en profesorado, reduce los casos de maltrato entre iguales, y que, por el contrario, la escasez de formación en habilidades emocionales se relaciona con una gestión inadecuada del acoso escolar (Allen, 2010; James et al., 2008 y Rasse y Berger (2018). Autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2002); Garaigordóbil y Oñederra (2010); Alonso et al., (2007); Defensor del Pueblo, (2007); Del Barrio et al., (2003); Pareja, (2002); Calderón et al. (2014) y Ramírez (2006), se sitúan en la misma línea de la investigación presentada cuando se afirma que la mayoría del profesorado entrevistado tiene poca formación y, en su mayoría, no sabe cómo solucionar el conflicto, no obstante, hacen hincapié en la importancia de la realización de actividades para la sensibilización del profesorado y alumnado, trabajando en este la empatía, incluyéndolas en tutorías individualizadas y colectivas (Ardila, 2020). El profesorado entrevistado enfatiza la importancia del diálogo, incluyendo medidas preventivas y un mayor número de actividades grupales, mejorando, así, el clima en el aula, al igual que lo que exponen López y Ramírez (2014); Valdés et al. (2014); García et al. (2018) y Arellano (2010) y Yalta Benavides (2019).

Sin embargo, hay que tener en cuenta los problemas de indisciplina del alumnado, que no tiene en cuenta la autoridad del profesorado, cuando se les sanciona o llama la atención, ya que, en algunas ocasiones, no tienen en cuenta lo dicho por el profesorado (Piña et al., 2014; Piñuel, 2006; Olweus, 2006 y Ochoa y Peiró, 2010).

Por último, se exponen los estudios de la comparativa de educación primaria y secundaria respecto al acoso escolar y la inteligencia emocional tanto en el alumnado como en el profesorado. Destacamos estudios, que están en la misma línea que los resultados aportados la presente investigación, como Mártir (2015) y Boulton (1997), los cuales subrayan que no se dan diferencias significativas entre primaria y secundaria. Por otro lado, y, en divergencia con Aguilar, et al.(2000); Sanchez et al. (2014) y Rigby (1996), hemos de decir que hay más casos de acoso escolar en secundaria que en primaria, lo cual estaría, también, en la línea contraria de la planteada por Fernández-Guerrero (2017), quien expone que se producen más casos de acoso en primaria que en

secundaria, y eso podría ser porque, a medida que se aumenta de curso, se disminuyen los casos de acoso escolar (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995; Piñuel y Oñate, 2007 y Sánchez y Ortega, 2010). También, los resultados aportados por García (2008), subrayan que un porcentaje importante no sabía qué era el acoso escolar.

Según Broc (2019), no existen diferencias importantes, entre los cuatro cursos de ESO, si se comparan entre ellos, respecto a la inteligencia emocional. Respecto al profesorado de primaria y secundaria, el presente estudio converge con los resultados obtenidos por Báez et al. (2019), los cuales exponen que no se han encontrado diferencias reveladoras, con respecto a la formación en inteligencia emocional.

Por último, los resultados mostrados por López y Sabater (2019), quienes vienen a decir que el profesorado de primaria posee una formación óptima en emociones divergen de los obtenidos en el presente estudio, en el que se determina que ni en educación primaria, ni en secundaria, el profesorado posee una adecuada formación en emociones.

5. Limitaciones

A continuación, se procede a señalar las limitaciones, a la hora de realizar la presente Tesis Doctoral. En primer lugar, se resalta que la muestra está compuesta por estudiantes de 1º, 2º de EP, 1º y 2º de ESO y sería de interés ampliar la muestra a otros cursos de primaria y secundaria y bachillerato en estudios futuros. Además, no se pudo tener acceso a todo el alumnado, ya que hubo una clase que no consintió participar en el estudio (31 alumnos/as).



En segundo lugar, destacar que la muestra de profesorado participante en el estudio está compuesta por profesorado de 5º y 6º de EP y 1º y 2º de ESO, en la que las situaciones de acoso son asiduas, podría ser ampliada a profesorado de otros cursos de primaria y secundaria y bachillerato, en estudios futuros. Además, por otro lado, recalcar que no se pudo tener acceso a todo el profesorado, que componía la población (27 profesores/as), tal y como era la intención inicial, dada la no aceptación y colaboración de un total de 8 profesores/as de uno de los centros educativos, que no quisieron realizar la entrevista.

Por otro lado, respecto a las investigaciones expuestas en la comparación de etapas escolares, resaltar la escasez de estudios respecto a la formación del profesado en IE, ya que, únicamente, se han hallado conclusiones favorables o resultados que arrojan diferencias poco significativas entre etapas escolares.


Para cerrar la investigación realizada, se considera probado que se haría necesaria la educación de las emociones, pues una intervención basada en el desarrollo de la inteligencia emocional mejoraría las habilidades emocionales del alumnado, según lo reflejado por los participantes en el estudio, por lo que, a continuación, se realizará una

propuesta de intervención, en la que se recogen, desde la perspectiva didáctica, los aspectos más relevantes extraídos del trabajo de campo llevado a cabo.

Parte III: Propuesta de intervención de Acoso Escolar e Inteligencia Emocional



**PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN DE
ACOSO ESCOLAR E
INTELIGENCIA
EMOCIONAL**



Peña Casares M^a José

Doctorado Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos e Investigación en Educación



Universidad de Granada

1. Introducción

Tras la exposición del marco teórico y del marco empírico y, una vez demostrada la importancia de la educación de las emociones en la convivencia escolar, se hace necesario la elaboración de una propuesta de intervención, con la finalidad de mejorar y solucionar los problemas de convivencia escolar en el alumnado.

En primer lugar, nos disponemos a señalar un trabajo relacionado con el acoso escolar, realizado en Santa Fe, que vendría a justificar la realización de la presente tesis doctoral en el municipio de Santa Fe.

En la ciudad de Santa Fe, en el curso 2016/2017, se inició una propuesta relacionada con el acoso escolar denominado “Nariz de Payaso”. El fundador de este evento fue el CEIP “Reyes Católicos”, al que, luego, se sumaron el resto de centros educativos, promoviendo e involucrando a toda la comunidad educativa, para que el alumnado aprendiera a comprender y a canalizar mejor sus emociones, todo para la mejora de la convivencia escolar (Arenas y Ocaña, 2019). Según la jefa de estudios del centro, dicha propuesta tiene como finalidad trabajar con el alumnado para que sean ellos mismos los actores y dirigentes de la propuesta (Arenas y Ocaña, 2019). El por qué de esta iniciativa radica en el enorme incremento de casos de acoso escolar en el CEIP, que es por lo que el centro, ante la creciente demanda de padres y madres denunciando situaciones de acoso, llegó a la conclusión de que era necesario plantear una propuesta, con la finalidad de detener el maltrato entre iguales, formarlos y sensibilizarlos ante esta lacra (Arenas y Ocaña, 2019). Por ello, es el propio alumnado el encargado de esta propuesta, invitándoles a ser partícipes y enseñándole el propio profesorado del centro, a cuestionarse, a tener iniciativa y aprender a organizar el Propuesta (Arenas y Ocaña, 2019). La propuesta, como hemos dicho antes, se le llamó “Nariz de payaso”, porque, según en palabras de la jefa de estudios de centro (Arenas y Ocaña, 2019), tiene un doble significado, y en parte es negativo y es esa parte la que se quiere señalar. La finalidad es disfrazar al acosador de payaso para después quitarle ese disfraz, porque un payaso debe ser una persona que te haga reír y no que te haga sentir mal (Arenas y Ocaña, 2019).

Una vez señalada la justificación del presente trabajo, nos adentraremos a la realización de la propuesta de intervención.

La siguiente propuesta de intervención se incardina en una metodología activa, la cual tiene como partícipes al alumnado, principalmente, contando, también, con el profesorado y las familias, todo ello circunscrito a una metodología creativa y recíproca, alumnado-profesorado.

A continuación, se proponen las actividades, que conformarían la propuesta de intervención: objetivos, el contexto, con talleres, formación del profesorado, además de contar con espacios de información, desarrollando cada una de las actividades

propuestas, los materiales para su elaboración y una evaluación y temporalización de las actividades, que se van a proponer en los apartados correspondientes de la presente propuesta de intervención.

2. Objetivos

La presente propuesta de intervención tiene como Objetivo General:

- a. Mejorar la convivencia escolar entre iguales a través de la educación emocional, implicando al profesorado, padres y madres, concretamente, en el alumnado de 1º y 2º de ESO.

A este objetivo general se circunscriben los siguientes objetivos específicos:

1. Formar al profesorado y a las familias a través de cursos de formación permanente y seminarios acerca del acoso escolar y la educación emocional, para proporcionarles una serie de herramientas para atajar dicha problemática.
2. Formar al alumnado en acoso escolar y educación emocional para la disminución de los casos de acoso escolar.
3. Fomentar la empatía entre el alumnado a través de las distintas dinámicas propuestas, mejorando las relaciones y la comunicación entre el alumnado.

3. Contexto

Una vez mostrada la finalidad de la propuesta de intervención, sería de interés mostrar una breve introducción histórica acerca del municipio de Santa Fe, en el cual se llevaría cabo la propuesta de intervención.

Santa Fe es un municipio situado en la Vega de Granada, históricamente edificado con motivo de la conquista de Granada, inicialmente concebido como campamento militar de los Reyes Católicos. Dos fechas relevantes tienen lugar en dicho municipio: el 25 de noviembre de 1491, con motivo de la firma de las Capitulaciones para la rendición de Granada entre el rey Boabdil y los Reyes Católicos y la otra fecha sería el 17 de abril de 1492, con la firma de los Reyes Católicos, financiando a Cristóbal Colón una ruta hacia las indias, rumbo al Descubrimiento de América (Viñes y Cortés, 1991). Es, por todo ello, que Santa Fe es una ciudad importante de España por los sucesos acontecidos mencionados anteriormente.

Una vez realizada la breve introducción histórica acerca del municipio, se procede a definir el contexto del Propuesta. La siguiente propuesta de intervención, podría realizarse en cualquier centro de primaria y/o secundaria del municipio de Santa Fe (Granada). Al final, se ha decidido que el centro partícipe sea el IES Jiménez de Quesada. El IES Jiménez de Quesada fue el primer instituto de Santa Fe inaugurado en el curso 1969-1970.

El IES Jiménez de Quesada es un centro de carácter público, que abarca las etapas de la ESO, Bachillerato y un CFGS en Educación Infantil. El centro consta de:

- Aulas Ordinarias: 24
- Aulas de uso específico:
 - Educación Plástica y Visual
 - Dibujo
 - Idiomas
 - Tecnología
 - Informática
 - Música (Insonorizada)
 - Audiovisuales (Insonorizada)
 - Aula de Apoyo.
 - Laboratorios:
 - Ciencias Naturales
 - Física
 - Química
 - Biblioteca
 - Once despachos para Departamentos
 - Un Salón de Usos Múltiples
 - Tres Pistas Deportivas
 - Un Gimnasio
 - Amplios patios de recreo
 - Aula de Informática con conexión a Internet y 193 ordenadores portátiles.

Es un centro educativo, cuyo profesorado posee una perspectiva constructiva acerca del acoso escolar, el cual participa, junto con el resto de centros de la localidad, en una maratón en contra del acoso escolar, acaecida durante el mes de mayo. Respecto a la IE, saben que es un instrumento útil necesario para la mejora de la convivencia escolar, aunque poseen escasa información respecto a la misma.

4. Recursos

Los recursos necesarios, para llevar a cabo la propuesta de intervención, se subdividen entre recursos personales, materiales, espaciales y económicos, tal y como se puede apreciar a continuación.

4.1 Recursos Personales

- Profesorado de 1º y 2º de ESO.
- 120 alumnos/as de 4 clases de la ESO.
- Familias del alumnado de 1º y 2º de ESO que deseen participar.
- Profesional externo del centro educativo, que asistirá dos horas semanales los jueves, para la impartición de talleres de sensibilización y formación del acoso escolar y la educación emocional al profesorado de 1º y 2º de ESO y a los padres.

- El coordinador de educación secundaria.
- El Departamento de Orientación.

4.2 Recursos Materiales

- Material bibliográfico para el profesorado, alumnado y los padres respecto al acoso escolar y la educación emocional.
- Material fungible para las dinámicas.

4.3 Recursos Espaciales

- Las aulas de 1º y 2º de ESO.
- La sala de profesores.
- El aula de informática.

4.4 Recursos económicos

El Propuesta de intervención cuenta con una serie de gastos debido al personal profesional externo para la impartición de los talleres y la formación del profesorado.

Curso de formación para el profesorado: 700 €


Talleres de sensibilización para los padres: 300 €

Total: 1000 €

5. Actividades


A continuación, se detalla una serie de actividades, destacando los objetivos, los recursos y materiales, la temporalización y la metodología, que se seguirán, a la hora de llevarlas a cabo, como se muestran, a continuación, desde la Tabla 36 hasta la Tabla 58:

Tabla 36
Curso de formación para el profesorado

<p>Actividad 1. Curso de formación para el profesorado</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Proporcionar al profesorado una formación acerca de cómo atajar a los diferentes conflictos o casuísticas que pudieran alterar la convivencia escolar en el centro.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Un profesional externo El orientador escolar del centro</p>
<p>Temporalización</p>	<p>El siguiente curso será impartido los jueves y será de dos horas, durante el primer trimestre del curso.</p>
<p>Metodología</p>	<p>La realización de un curso de 20 horas en el cual el profesorado de 1º y 2º de ESO aprenda una serie de técnicas de resolución de conflictos en el alumnado empleando una guía didáctica elaborada por el orientador escolar y el profesional externo. El curso se realizará en la sala de profesores.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia. (Dado que es una propuesta de intervención, no se han seguido, para estas tablas el formato propuesto por el APA 7ª edición, dado que se pretendían que fuesen más visuales)

Tabla 37
Seminario para padres y madres

<p>Actividad 2. Seminario para padres y madres</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Orientar y documentar a los padres y madres acerca de la importancia del acoso escolar y de la educación de las emociones como acción preventiva y de tratamiento si se da el problema.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Profesional externo. Orientador escolar. Guía para tratar el tema del acoso escolar y la educación emocional elaborado por el orientador escolar y el profesional externo.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>El seminario tendrá una duración de 10 horas, repartidas en 5 sesiones, los martes durante 5 semanas en el primer trimestre.</p>
<p>Metodología</p>	<p>La realización de seminarios con la finalidad de informar a los padres y madres acerca del acoso escolar y la educación emocional y cómo actuar en caso de que sus hijos sean víctimas de acoso, sean agresores u observadores.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 38
Para acosar no hace falta hablar

<p>Actividad 3. Para acosar no hace falta hablar (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p. 4).</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Informar y sensibilizar al alumnado acerca del acoso escolar.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Sillas, mesas, papeles.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes en horario de tutoría.</p>
	<p>El profesorado encargado de cada clase, dividirá al alumnado en grupos de 5 y se les dará un folio en el que se explicará un tipo de acoso escolar para que lo representen. Esta situación se llevará a cabo a través de la mímica, sobre la situación en la que se acosa a una persona sin decirle nada ni insultarla, solo con el trato, haciéndole el vacío o riéndose de ella.</p> <p>Un ejemplo sería: Alumnado que antes de llegar a la clase de gimnasia acuerdan que no se le hará caso a "x" compañera, no se pondrán en parejas o grupos con ellas, no les pasarán la pelota y no entablarán conversación con ella.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>

Nota: elaboración propia


Tabla 39
No te calles frente al bullying

<p>Actividad 4. No te calles frente al bullying (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p.6)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Conocer tipos y causas. Prevención de situaciones de acoso escolar o bullying en las escuelas. Protocolos de actuación en los centros educativos. Reconocimiento de posibles soluciones.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Pañuelos para vendar los ojos. Cascos con música. Lápices, ceras y témperas.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes en horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Representar una escena de bullying delante de un grupo de testigos, los y las cuales no serán conscientes por completo de lo que está pasando porque tengan los ojos o la boca tapados, cascos con música... Al final podrán quitarse los elementos que les impiden ver, oír o hablar, para que puedan reaccionar, contar todos y todas cómo se sienten y actuar. El profesorado explicará los protocolos de actuación y como pueden actuar ante estas situaciones.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>

Nota: elaboración propia

Tabla 40


¿Cómo prevenir el bullying?

<p>Actividad 5. ¿Cómo prevenir el bullying? (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p. 5)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Prevenir situaciones de acoso escolar o bullying en las escuelas. Conocer tipos y causas. Reforzar al grupo, trabajar en equipo.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Lápiz y papel. Pizarra y tizas. Papel continuo. Lápices, ceras y témperas.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes en horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Dividir en varios grupos a los chicos y a las chicas y proponerles que realicen, al menos, 5 propuestas que puedan llevar a cabo para prevenir el acoso desde las relaciones que establecen en su entorno. Ponerlas luego en común y elaborar una lista con las 10 recomendaciones más repetidas para plasmarlas en un cartel, de manera que hayan participado en el diseño de su propio material de prevención.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>

Nota: elaboración propia


Tabla 41

Trayectorias personales y de grupo

<p>Actividad 6. Trayectorias personales y de grupo (Martínez, Márquez y Lázaro, (2016, p. 1).</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Tomar conciencia de las trayectorias personales, del presente y de las posibilidades y riesgos a futuro como personas y grupos.</p>
<p>Materiales</p>	<p>Folios y bolígrafo.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Con el inicio de la frase “Erase una vez un chico/a”, los alumnos deben de escribir un pequeño relato, en el cual deben contar a grandes rasgos sus eventos, etapas momentos más significativos, etc., en su historia de grupo de amigos. Deben reflejar en él una proyección a futuro (de 3 a 5 años). Se le da unos 20-30 minutos para completarlo. Después cada uno lee su cuento, pudiendo guardarse para ellos fragmentos que no quieran compartir. Dado a lo personal de lo relatado, se espera silencio y respeto del resto del grupo.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 42
Arte -terapia

<p>Actividad 7. Arte-terapia (Muñoz, 2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Aprender nuevas vías de expresar las emociones.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Papel continuo. Cartulinas. Lápices, rotuladores y témperas.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>En horario de tutoría durante el segundo trimestre.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Cada uno tomará asiento en el que tendrá acceso a la superficie para pintar y a los colores. Se pondrá música y cada uno, debe expresar en el papel cómo se siente. Durante este rato, está prohibido hablar o comunicarse con otros compañeros. Si se desea abordar el objetivo de expresar distintas emociones, se pondrán distintas canciones que fomenten distintas expresiones emocionales. Por ejemplo: alegría, tristeza, soledad, etc. Por último se cortará la música y se fomentará un debate en grupo para explorar las emociones a nivel individual.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 43
 El diccionario de las emociones

Actividad 8. El diccionario de las emociones (Muñoz,. 2019)	
Objetivos	Aprender a catalogar las emociones que experimentamos. Fomentar el trabajo en equipo.
Materiales/Recursos	Cuaderno y bolígrafo.
Temporalización	En horario de tutoría, segundo trimestre.
Metodología	La persona encargada de conducir el grupo les propondrá la idea de realizar un diccionario de emociones redactado por ellos mismos. Para tal, deben reservar tiempo de trabajo. De manera que sea una tarea más a realizar en ese grupo. Se promoverán espacios de reflexión para hablar de emociones o bien, el dinamizador propondrá una emoción en concreto y, entre todos, elaborarán una definición de la misma.
Evaluación	Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).


Nota: elaboración propia

Tabla 44
Brújula de emociones

<p>Actividad 9. Brújula de emociones (Muñoz,. 2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Distinguir las distintas emociones que sentimos en determinados momentos.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Folios, lápices, bolígrafos.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>En horario de tutoría. En el aula.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Pintamos la alegría al norte y reflexionamos sobre la pregunta: ¿Qué he logrado? Al sur, reflejamos la respuesta y responderemos ¿Qué he perdido? Entre ambas emociones, situaremos el logro que hemos conseguido, o bien el fracaso. Es importante hacer una lectura positiva. En el este, pondremos el enfado. Pensaremos qué me ataca o me hace sentir en una situación de riesgo. En el lado oeste, situamos el miedo. En este punto, reflexionaremos cuáles son nuestros miedos. Unimos al enfado y al miedo a través de la amenaza y reparamos en identificar las amenazas que tenemos presentes. En el resto de puntos, podemos situar otras emociones que estén presentes.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 45
Acentuar lo positivo

Actividad 10. Acentuar lo positivo (Muñoz., 2019)	
Objetivos	Mejorar el concepto sobre uno mismo a través del intercambio de impresiones con los compañeros.
Materiales/Recursos	Folios y bolígrafos.
Temporalización	En horario de tutoría. En el aula.
Metodología	<p>Se comenzará explicando lo común sobre el carácter negativo del auto-elogio. Posteriormente, les pedirá que se sienten por parejas. Cada uno, deberá decirle a su compañero: Dos partes de su cuerpo que le gustan, dos cualidades que le gustan sobre sí mismo y una capacidad propia.</p> <p>Se pasa a un rato de reflexión con todo el grupo en el que se analice cómo ha transcurrido el intercambio, si se han sentido cómodos hablando sobre uno mismo de manera positiva, etc. No se admitirán los comentarios negativos.</p>
Evaluación	Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).


Nota: elaboración propia

Tabla 46
¡Tú vales!

<p>Actividad 11. ¡Tú vales! (Muñoz,. 2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Demostrar el efecto Pigmalión.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Folios, bolígrafos, diez monedas y una cartulina con un círculo pintado en medio.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Dos voluntarios deberán abandonar la sala mientras se explican la dinámica al resto del grupo. Se divide el grupo en dos subgrupos. El grupo 1 debe animar y motivar al primer voluntario, al segundo voluntario lo tratarán de manera indiferente. El grupo 2 ha de actuar de una manera neutra ante el primer voluntario y desanimar al segundo. Entra el primer voluntario y se le pide que lance las monedas intentando que éstas entren en el círculo de la cartulina que se encuentra a unos 2 metros de distancia. Se repite con el segundo voluntario. Reflexión sobre el resultado y cómo se han sentido los voluntarios.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 47
Usa metáforas

<p>Actividad 12. Usa metáforas (Muñoz,. 2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Aprender a expresar las emociones que sentimos en un determinado ámbito de nuestra vida a través del uso de metáforas.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Tutor de al aula.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>El facilitador del grupo pedirá que cada uno seleccione un ámbito de su vida sobre el que le gustaría reflexionar. Puede ser: trabajo, ocio, familiar, amigos, salud, etc. De manera individual, cada uno piensa en anécdotas del ámbito que ha escogido y qué emociones le evocan esos recuerdos. Después, deben de pensar qué imagen tienen las personas que forman parte de ese ámbito sobre ti. Intenta explicarlo con un adjetivo o una imagen. Las personas que así lo deseen, pueden compartirlo con el resto de sus compañeros.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 48
¡Patata!

<p>Actividad 13. ¡Patata! (Muñoz,. 2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Recapacitar en la expresión facial de determinadas emociones.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Fichas en las que aparezcan escritas emociones.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Se pedirá un voluntario que tendrá que salir a representar la emoción que aparezca en la ficha que tome. Los compañeros deben adivinar de qué emoción se trata. Entre todos, pueden caracterizarla e, incluso, acompañarla de la comunicación verbal y no verbal que la acompaña. Además, pueden contar en qué momento se sintieron de esa manera. El dinamizador seguirá pidiendo voluntarios para caracterizar las distintas emociones que aparezcan en las fichas.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 50
Lazarillo

<p>Actividad 15. Lazarillo (Muñoz, 2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Fomentar la confianza entre los integrantes del grupo.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Antifaces para los ojos que impidan ver.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Se pedirá que se coloquen por parejas. Una vez que esté hecha, repartirá a cada una de ellas, un antifaz o pañuelo. Una de los integrantes de la pareja, se tapará los ojos de tal manera que no vea nada. La persona que no tiene los ojos tapados, deberá guiar a su compañero en función de las órdenes que va diciendo el dinamizador. Por ejemplo: vamos andando, torcemos a la derecha/izquierda, saltamos, corremos, etc. En ningún momento, podrá tocar a su compañero. Sólo se podrá dirigir a él, hablándole. Pasado un tiempo, se cambian los roles. En este punto, es interesante que el dinamizador cambia las órdenes o las repite de manera desordenada para que ninguno se espere lo que debe ir haciendo. Reflexión final de todo el grupo en el que expresarán cómo se han tenido y si han confiado en su compañero.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 51
 ¿Dónde estamos?

Actividad 16. ¿Dónde estamos? (Muñoz, 2019)	
Objetivos	Desarrollar la creatividad.
Materiales/Recursos	No es necesario ningún material.
Temporalización	Lunes horario de tutoría en el aula de clase.
Metodología	El dinamizador dividirá al grupo en subgrupos en función del tamaño de éste. A cada uno, sin que los otros equipos se enteren, les dirá qué situación o circunstancia deben representar. Cada equipo ensaya durante unos minutos la representación. Cuando todos estén listos, representarán al resto de sus compañeros la situación y éstos tratarán de adivinarla. Después de que cada grupo haya expuesto su situación, se propone realizar un debate en el que cada miembro del grupo pueda expresar cómo se sintió realizando la representación. Se enfatizará en la importancia del trabajo en equipo y el respeto entre compañeros.
Evaluación	Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).


Nota: elaboración propia

Tabla 52
¿Agresivo o asertivo?

<p>Actividad 17. ¿Agresivo o asertivo? (Web del Maestro CMF ,2019)</p>	
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la capacidad de comunicación. • Comprender las características de una respuesta comunicativa de tipo asertivo o agresivo.
<p>Materiales/Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de actividad para cada participante (Anexo 1).
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Explicar con algunos ejemplos la diferencia entre un comportamiento agresivo y otro asertivo. Ejemplo: “Tus vecinos tienen un gran perro en una caseta junto a tu jardín. A ellos les gusta dejar correr el perro durante una hora todos los días. Últimamente ha llegado hasta tu jardín y destrozado varias plantas. Llamas a tus vecinos para contarles la situación”.</p> <p>Respuesta agresiva: ¡Tu estúpido perro ha arruinado mi jardín!. Sabía desde el principio que eras un irresponsable como para mantenerlo bajo control. Si vuelve a venir a mi propiedad llamaré la perrera.</p> <p>Respuesta asertiva: He notado que a veces dejas correr al perro libremente. Recientemente ha estado excavando en mi jardín y ha matado varias plantas.</p> <p>¿Podríamos llegar a un acuerdo para que el perro no pudiera correr por mi jardín?</p> <p>Entregar la hoja de actividad para cumplimentar.</p> <p>Puesta en común de la hoja de actividad.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>

Nota: elaboración propia

Tabla 53
Mural de las palabras endadenadas positivas

<p>Actividad 18. Mural de palabras encadenadas positivas (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p. 7)</p>	
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar al grupo.
<p>Materiales/Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel continuo. • Rotuladores.
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Realizar un mural en el que reconocer y valorar los aspectos positivos de cada compañero y compañera. Para ello, hay que escribir sus nombres y al lado de cada letra de los mismos, poner una cualidad o elogio que empiece por ella, siempre rescatando vivencias o situaciones positivas de esa persona.</p> <p>Por ejemplo, si alguien se llamase Pilar podría ser: Puntual, Ingeniosa, Leal, Amable, Respetuosa.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 54
Mira más allá

<p>Actividad 19. Mira más allá (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p. 8)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Conocer a todos/as sus compañeros/as. Reforzar al grupo.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Papel.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de clase.</p>
<p>Metodología</p>	<p>A veces, las personas no son lo que parecen y tenemos prejuicios que afectan a nuestro comportamiento hacia ellas. Se trata de que los chicos y las chicas aprendan a conocer mejor a sus compañeros y compañeras, que no se queden solo con lo que ven de ellos y ellas durante el curso. Para ello, se pondrán en pareja con la persona con la que menos hablen del grupo. Una frente a la otra, tendrán que contarse durante varios minutos diferentes aspectos sobre su vida y pensamientos: sus gustos, sus aficiones... (Si resulta más fácil, puede ponerse un cuestionario por escrito). Después, expondrán al resto lo que han descubierto de su compañero o compañera, lo que más les haya sorprendido y tengan en común, haciendo hincapié en lo que nunca hubieran imaginado...</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 55
Finales alternativos

<p>Actividad 20. Finales alternativos (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017.,p. 9)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Prevención de situaciones de acoso escolar o bullying en las escuelas. Conocer tipos y causas. Reforzar al grupo. Trabajar en equipo.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Enlaces web.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los rostros del acoso escolar en España:http://www.vozpopuli.com/especiales/acoso_escolar/pusieron-nombre-rostro-acoso-Espana_0_992901918.html • El caso de Jokin: http://martalatorreperezbullying.blogspot.com.es/p/jokin-ceberio-era-un-chico-de14-anos.html http://www.39ymas.com/acoso-en-el-aula/ • Ordenador o portátil.
<p>Temporalización</p>	<p>Lunes horario de tutoría en el aula de informática.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Exponer distintos casos más extremos de acoso escolar que han aparecido en los medios de comunicación. A continuación, redactar un nuevo final a esas historias que sea positivo para todo el mundo, donde piensen de qué manera podían haber actuado ellos y ellas en tales circunstancias para que no hubiesen ocurrido.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 56
¿Y tú qué opinas?

<p>Actividad 21. ¿Y tú qué opinas? (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p.1)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Estimular el sentido crítico y el criterio propio del alumno para entender el porqué del enfoque que da la prensa a las informaciones, y cómo se modifican o manipulan en función de sensacionalismo e intereses partidistas.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Hoja con la dinámica, bolígrafos (Anexo II).</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Los lunes en horario de tutoría, durante el segundo trimestre, en el aula de informática.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Se presentan al grupo de clase simulacros de noticias aparecidas en los medios de comunicación sobre el bullying, y las opiniones de algunos adolescentes sobre este tema. Cada alumno contesta su opinión personal en la ficha de la actividad. Después se hace un debate entre los compañeros-as para poner en común conclusiones e impresiones.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>


Nota: elaboración propia

Tabla 57
El peso de la palabra

<p>Actividad 22. El peso de la palabra (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p. 1)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Concienciar sobre el daño que pueden hacer las distintas formas de violencia. Empatizar con la víctima.</p>
<p>Materiales /Recursos</p>	<p>Hoja de material para el alumno (Anexo 3). Bolígrafos.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Horario de tutoría (lunes), durante el segundo trimestre.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Se pide a los alumnos que hagan una lista con palabras o frases que puedan ser ofensivas. Posteriormente, en pequeños grupos, resolverán el cuestionario de la actividad de forma individual. A continuación, harán una puesta en común de estas listas para reconocer los distintos tipos de discriminación y razonar posibles soluciones.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>

Nota: elaboración propia

Tabla 58
La violencia en los medios de comunicación

<p>Actividad 23. La violencia en los medios de comunicación (Consejo de Juventud de Extremadura, 2017, p. 1)</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Valorar hasta qué punto es conveniente que los medios de comunicación publiquen noticias sobre los hechos de violencia, y sobre todo las relacionadas sobre bullying.</p>
<p>Materiales/Recursos</p>	<p>Periódicos, folios y bolígrafos, cartulina para la tabla, y rotuladores gruesos.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Durante la hora de tutoría, en el aula de informática.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Tras una breve introducción al tema por el docente, cada grupo recibirá dos periódicos del día, de los que más circulación tenga, y revisará detenidamente cada uno. Deberán identificar y registrar las noticias referidas a actos de violencia. Por turnos, cada grupo pondrá toda la información en una misma cartulina/cuadro de registro, que se adjunta, que estará expuesto en la pizarra y la presentarán a toda la clase. Cada grupo presentará ante el resto de la clase la experiencia y los resultados obtenidos en el trabajo. Posteriormente se elaboraran las conclusiones a que el teme puede dar lugar.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Comprobar si se han llevado a cabo los objetivos (Anexo IV).</p>

Nota: elaboración propia

Aunque las actividades propuestas se podrían llevar a cabo de forma aditiva o sumativa al curriculum de las diferentes materias, se propone que se utilice una estrategia de carácter mixto, cuando no infusivo

6. Evaluación

La evaluación tendrá las siguientes características:

- Se dará de manera individual centrándose en la evolución de cada usuario.
- Será integradora y flexible adaptada a las capacidades de cada usuario.
- Continua, en donde se atenderá al aprendizaje como proceso.

Se realizará una evaluación continua, en la que al final de cada actividad, se le pasará un cuadro evaluativo indicando qué le ha parecido. (Ver Anexo IV).

Además, se realizará una evaluación final sobre el desarrollo de los objetivos propuestos. Como instrumento evaluativo utilizaremos un cuestionario abierto, en donde expondrán sus inquietudes tanto el profesorado y las familias como el alumnado. (Ver Anexos V, VI y VII).

7. Temporalización y cronograma

La duración del presente Propuesta será de un curso escolar (40 semanas) y se llevará a cabo partiendo de los horarios que se han establecido en las actividades.

La organización y distribución de las actividades están divididas en dos bloques que a continuación se detallan:

1. Durante el primer trimestre tendrán lugar el curso de formación para el profesorado y el seminario de formación para los padres y madres.
2. En segundo y último lugar, el periodo que comprende desde el segundo trimestre y hasta final de curso tendrán lugar el resto de actividades planeadas.

De manera más detallada, a continuación, en la Tabla 59, se da la concreción de dicha temporalización.

Tabla 61
Temporalización

PRIMER TRIMESTRE	<p>Septiembre, octubre y noviembre</p> <p>Curso para el profesorado</p> <p>19 y 26 de septiembre 3, 10,17,24 y 31 de octubre 7, 14 y 21 de noviembre</p>
	<p>Noviembre y diciembre</p> <p>Seminario para padres y madres</p> <p>28 y 29 de noviembre. 5, 12, y 19 de diciembre.</p>
SEGUNDO TRIMESTRE	<p>Enero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 3:“Para acosar no hace falta hablar”, 13 de enero. • Actividad 4:“No te calles frente ael Bullying”,20 de enero. • Actividad 5: “Cómo prevenir el Bullying”, 27 de enero.
	<p>Febrero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 6: Trayectorias personales y de grupo, 3 de febrero • Actividad 7: “Arte-Terapia”, 10 de febrero.
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 8: “El diccionario de las emociones”, 17 de febrero. • Actividad 9: “La brújula de las emociones”, 24 de febrero.

	<p>Marzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 10: “Acentuar lo positivo”, 2 de marzo. • Actividad 11: “Tú vales”, 9 de marzo • Actividad 12: “Usa metáforas”, 16 de marzo. • Actividad 13: “¡Patata!”, 23 de marzo. • Actividad 14: “Situaciones”, 30 de marzo.
<p>TERCER TRIMESTRE</p>	<p>Abril</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 15: “Lazarillo” 13 de abril. • Actividad 16: “Dónde estamos”, 20 de abril. • Actividad 17: “Agresivo o asertivo”, 27 de abril.
	<p>Mayo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 18. “Mural de palabras encadenadas positivas”, 4 de mayo. • Actividad 19. “Más allá”, 11 de mayo. • Actividad 20. “Finales alternativos”, 18 de mayo. • Actividad 21. “¿Tú qué opinas?”, 25 de mayo.
	<p>Junio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 22. “El peso de la palabra”, 1 de junio.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Actividad 23. “La violencia en los medios de comunicación”, 8 de junio. |
|--|---|

Nota: elaboración propia

8. Conclusiones

El presente Propuesta tiene como objetivo general mejorar la convivencia escolar entre iguales a través de la educación emocional, implicando al profesorado, padres y madres, concretamente, en el alumnado de 1º y 2º de ESO. Dicho objetivo no ha sido cumplido ya que el Propuesta no ha sido llevado a cabo. Dicho Propuesta se concretaba en tres objetivos específicos, que estos sí se han alcanzado mediante la proposición de las actividades propuestas, a pesar de no haberse llevado a la práctica.

Respecto al primer objetivo, (formar al profesorado y a las familias a través de cursos de formación permanente y seminarios acerca del acoso escolar y la educación emocional, para proporcionarles una serie de herramientas para atajar dicha problemática) se alcanza a través de la realización de las actividades 1 y 2. Este objetivo planteado es importante, ya que resulta imprescindible tener la suficiente formación para atajar cualquier conflicto que surja entre el alumnado y generar conocimiento en las familias acerca de la problemática del acoso escolar y las pautas para la solución del mismo.

Y por último, el segundo y tercer objetivo (Formar al alumnado en acoso escolar y educación emocional para la disminución de los casos de acoso escolar y fomentar la empatía entre el alumnado a través de las distintas dinámicas propuestas, mejorandolas relaciones, el conocimiento y la comunicación entre el alumnado), se alcanza a través de las actividades 3 al 23.

9. Limitaciones

En la presente propuesta de intervención se han mostrado una serie de actividades encaminadas a conocer, prevenir y tratar el acoso escolar desde la educación emocional. La limitación más importante ha sido la no realización y desarrollo del Propuesta, además de no poder hacer una evaluación y unas conclusiones más detalladas y exhaustivas.

La propuesta de intervención podría ser puesta en marcha por cualquier profesional de la educación con la suficiente formación, en cualquier centro, aunque es importante tener presente los recursos económicos disponibles para su realización.

ANEXOS

Anexo I Actividad 17 “Agresivo o Asertivo”: material para el alumnado (Web del Maestro CMF ,2019)

HOJA DE ACTIVIDAD

Completa respuestas asertivas y agresivas en las siguientes situaciones:

1. Vives cerca de una Universidad local. Un grupo de estudiantes va por tu casa de camino a la escuela todos los días. Han empezado a atajar por la esquina de tu jardín, y se ha formado un camino en el que empieza a morir toda la hierba. Ves a los estudiantes en su camino a casa un día y vas a confrontarte con ellos.

Respuesta Asertiva Respuesta Agresiva

2. Has estado esperando en la cola de la tienda durante un buen rato. Una persona llega y sin respetar la cola se pone delante de ti. Y le dices:

Respuesta Asertiva Respuesta Agresiva

3. Le has dejado un programa de ordenador a un amigo. Pasa el tiempo y no te lo devuelve. Ante tu insistencia te entrega una copia del programa en lugar del programa original que le dejaste. Afirma que el tuyo lo ha perdido. Tú le dices:

Respuesta Asertiva Respuesta Agresiva

4. Llevas tu radio cassette a reparar. Necesitas el aparato y el hombre dice que tardará por lo menos un día. Después de esperar una semana, el hombre no ha comenzado a repararlo. Tú le dices:

Respuesta Asertiva Respuesta Agresiva

Anexo II Actividad 21 “¿Y tú qué opinas?”: material para el alumnado (Martínez et al. 2016)

Te presentamos algunas noticias, parecidas a muchas que aparecieron en los medios de comunicación sobre bullying, y las opiniones de algunos adolescentes sobre este tema. Ten en cuenta que en muchas ocasiones existe un abordaje sensacionalista del tema: exageran (“¡es una epidemia!”) o sólo piden castigos (“¡expulsión!”). Hay que mirar las noticias con sentido crítico y con criterio propio. Discútelas con tus amigos, amigas, compañeros y compañeras.

Texto 1: Del bullying al ciberbullying.

“El problema del acoso escolar ha aumentado sobre todo en sus consecuencias. Si antes mirábamos lo que pasaba dentro de la escuela, la preocupación crece más, ahora qué los límites de la escuela se han abierto gracias a las tecnologías, y el acoso llega por los mensajes de texto o a través de las redes sociales”.

Algunas opiniones:

- Cecilia, 15 años: “Si a mí me agreden por Internet, yo me defiendo. Tú me insultaste, yo te insulto”.
- Daniel, 17 años: “Cuando te agreden por Internet, todo se vuelve más difícil porque no sabes quién lo hace, se entera todo el mundo y opina gente que no conoces. Es muy humillante”.
- Darío, 15 años. “A mí me pasó una vez, pero con la ayuda de mis padres pude ponerle fin a la agresión”. - ¿Y tú qué opinas?

Texto 2: Intensifican acciones para disminuir el bullying en escuelas.

“Muchas escuelas se han asociado en una campaña interescolar para llegar con mensajes de prevención de bullying a todos los estudiantes y a sus familias”.

Algunas opiniones:

- Martín, 16 años: “En mi escuela empezamos una campaña contra el bullying. Estamos todos más atentos, dejó de ser algo normal. Cuando ves algo así, te metes”.
- Paola, 15 años: “Sería bueno que los profesores nos ayuden a parar el bullying porque a veces nosotros no sabemos qué hacer .A veces nos metemos y es peor , terminamos en una pelea o volvemos con miedo a la escuela”.
- Javiera, 16, años: “Las campañas son buenas, pero hacen falta reglas claras para la escuela, un programa permanente para atender y prevenir el bullying”.
- ¿Y tú qué opinas?

Texto 3: Niño hispano se suicida en E.U.A. tras ser víctima del bullying

El pequeño Joel Morales, un menor hispano de tan solo 12 años de edad, quien residía en Nueva York junto a sus padres, se suicidó tras ser víctima de acoso por parte de sus compañeros de escuela”.

Algunas opiniones:

- Sofía, 14 años: “La discriminación es una de las causas de burlas y peleas en mi escuela. A veces no se da el tiempo para conocer al chico, por ser diferente la toman con él”.

- Juan Manuel, 16 años: “Todos somos diferentes cualquier cosa entonces, sería motivo para agredirle”. - ¿Y tú qué opinas?

Anexo III Actividad 22 “El peso de la palabra”: material para el alumno
(Martínez et al. 2016)




Preguntas:

- ¿Sabes que las palabras pueden ser tan duras como un puñetazo?
- ¿Qué palabras o frases son ofensivas para los chicos? Haz una lista.
- ¿Qué palabras o frases son ofensivas para las chicas? Haz una lista.
- ¿Has utilizado alguna de estas frases o apodosos?
- Si alguien utiliza algunas de esas palabras, ¿crees que lo hace por lo que significan, porque les adjudica otro significado o que sólo las usan porque están de moda?

Texto:

Generalmente, las palabras que se utilizan para insultar o agredir están vinculadas a características físicas, a cuestiones referidas a la sexualidad, a la nacionalidad o al origen social de una persona. Es importante ser responsables en el uso del lenguaje, porque todos los ejemplos recién mencionados son discriminación. Cuando una persona es discriminada por sus compañeros se siente vulnerable, confusa y atemorizada. A veces, se siente avergonzada y culpable. Lo cierto es que sufre una situación injusta, porque quien está equivocado es aquel o aquella que agrede y discrimina. La mayoría de las veces la discriminación se apoya en estereotipos sociales o culturales sobre cómo tienen que ser o actuar los demás. Los que discriminan no toman en cuenta que la diversidad enriquece y fortalece a un grupo, que todas las personas, si bien son diferentes, tienen los mismos derechos, y que el ser diferentes permite aportar ideas y experiencias variadas para construir un Propuesta compartido, reforzado y más completo.

Anexo IV: ficha de evaluación para los participantes

FICHA DE EVALUACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES			
		Fecha:	
Actividad:			
Nombre del Participante			
Edad del Participante			
La actividad me ha gustado			
	Mucho	Regular	Nada
También quiero decir que...			

Nota: elaboración propia

Anexo V: cuestionario abierto acerca de los objetivos propuestos (Profesorado)

- 1. ¿Qué ha aprendido en estas actividades que hemos estado realizando?**

- 2. ¿Qué es lo que más le ha gustado?**

- 3. ¿En qué se podrían mejorar?**

- 4. ¿Le han servido las actividades a la hora de prevenir y detectar el acoso escolar en alumnado en el aula u otro espacio del recinto escolar? Justifique su respuesta.**

- 5. ¿Le han servido las actividades a la hora de resolver situaciones conflictivas en el alumnado en el aula? Justifique su respuesta.**

- 6. ¿Crees que la educación de las emociones juegan un papel importante a la hora de prevenir y solucionar los casos de acoso escolar? Justifique su respuesta.**

Nota: elaboración propia

Anexo VI: cuestionario abierto acerca de los objetivos propuestos (Familiares)

- 1. ¿Qué ha aprendido en estas actividades que hemos estado realizando?**
- 2. ¿Qué es lo que más le ha gustado?**
- 3. ¿En qué se podrían mejorar?**
- 4. ¿Le han servido las actividades realizadas a la hora de prevenir y detectar el acoso escolar en sus hijos/as?**
- 5. ¿Cree que la educación de las emociones juegan un papel importante a la hora de prevenir y solucionar los casos de acoso escolar? Justifica tu respuesta.**

Nota: elaboración propia

Anexo VII: cuestionario abierto acerca de los objetivos propuestos (alumnado)

- 1. ¿Qué has aprendido en estas actividades que hemos estado realizando?**

- 2. ¿Qué es lo que más le ha gustado?**

- 3. ¿En qué se podrían mejorar?**

- 4. ¿Te han servido las actividades realizadas a la hora de prevenir y detectar el acoso escolar en tus compañeros/as?**

- 5. ¿Te han servido las actividades realizadas para mejorar la relación con tus compañeros/as?**

- 6. ¿Crees que la educación de las emociones juegan un papel importante a la hora de prevenir y solucionar los casos de acoso escolar? Justifica tu respuesta.**

Nota: elaboración propia

Referencias bibliográficas

Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
Aguaded-Ramírez, E. M., Pistón-Rodríguez, M. D. y Peña-Casares, M. J. (2020). *Educación emocional y acoso escolar: prevención, intervención, revictimización y desvictimización*. (En publicación).

Aguilar, B., Sroufe, L.A., Egeland, B. & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-on set/abellada and adolescence-onset antisocial behaviortypes: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12, 113-12.

Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.

Albee, G.W. (1982). Preventing psychopathology and promoting human potential. *The American Psychologist*, 37 (9), 1043-1050.

Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.

Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., y Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents Predictores de victimización en Educación Primaria 11 in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507-1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>

Alcaraz-Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., & Yuste Lucas, J. L. (2017). Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)

Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34, (1), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EdeJ988197.pdf>

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt, Rinehart & Winston.

Allport, G. W. (1941). Psychological service for civilian morale. *Journal of Consulting Psychology*, 5(5), 235-239. <https://doi.org/10.1037/h0057916>

Alonso, M. (2014). *Propuesta de intervención para la prevención del acoso escolar mediante educación emocional*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/36496>

Alonso, P. (2009). *El acoso escolar: análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo*. *Bordón*, (3), 3-61. Universidad de Huelva.

Alonso, P., Lobato-Morales, H., Hernando, A. y Montilla, M. V. C. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y secundaria. En José Jesús Gázquez, María del Carmen Pérez-Fuentes, Adolfo J. Cangas y Nazario Yuste: *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*, 105-110. Grupo Editorial Universitario.

Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Aljibe, 248.

Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. . <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>

Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2(2), 123–145. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0202_2

Álvarez, J. (2007). Los valores afectivos en la formación inicial del profesorado. Estudio inicial. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 123-145.

Álvarez, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar*. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/39752>

Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P. González-Pineda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2) ,139-153. . <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2451/245116406002>

Álvarez-García, D., García, T. y Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126–136. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>

Álvarez-García, D., Núñez, J., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>

Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (2), 199-217. <https://doi.org/10.1174/021037013806196229>

Amar, J., Abello, R. y Acosta, C. (2003). Factores protectores: Un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 11, 107-121.

Ameli, V., Meinck, F., Munthali, A., Ushie, B., & Langhaug, L. (2017). Associations between adolescent experiences of violence in Malawi and gender-based attitudes internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 67, 305–14. . <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.027>

Amnistía Internacional España (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5836_d_Informe-Amnistia_Acoso-Escolar-2019.pdf

Anangono, S. (2019). *La violencia entre pares de décimos años de educación general básica de la unidad educativa “Yahuarcocha”, provincia de Imbabura, en el año lectivo 2018-2019*. Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10017>

Ancco, V. N. V., y Condory, R. M. C. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones (Puno)-Escuela de Posgrado de la UNA PUNO*, 8(4), 1234-1241. <http://revistaepgunapuno.org/index.php/investigaciones/article/view/1104>

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological Constructs in 8 to 12 year old greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49–56. . [https://10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:13.0.CO;2-M](https://10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:13.0.CO;2-M)

Angelidou, G. (2018). *Las actitudes del alumnado de 5ª de la Primaria hacia los menores refugiados: una investigación comparativa entre España y Grecia*. Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/53861>

Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109638>

Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Vázquez, D. & Novo, M. (2015). Assessing impression management with the MMPI-2 in child custody litigation. *Assessment*, 22(6), 769-777. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1073191114558111>

Ardila, L. (2020). *La Inteligencia Emocional en la Convivencia Escolar*. Universidad de los Llanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/1548>

Arellano, R. (2010). La construcción cultural de los valores familia y escuela. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*.3, 31-42.

Arenas, A. y Ocaña, S. (2019). La Propuesta ‘Nariz de Payaso’ del CEIP Reyes Católicos, de Santa Fe, seleccionado para representar a España en los premios Iberoamericanos Óscar Arnulfo. *En clase Ideal*. <https://en-clase.ideal.es/2019/10/10/43647/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Argyle, M. (1987). *Psicología de la felicidad*. Alianza.

Arlanzón, F., Cervelló, E. y Montero-Carretero, C. (2020). *Factores personales y sociales relacionados con las conductas de bullying en estudiantes adolescentes: el papel de la resiliencia y el soporte de autonomía del profesor en las clases de Educación Física*. Universidad Miguel Hernández de Elche.

Arsenio, W. F. y Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children’s understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173–186.

Asqui, J. E., Julio Cesar, L., Rodrigo Roberto, S., Santillán Altamirano, H., Obregón Vite, G., y Calero Morales, S. (2017). Influencia de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación física: estudio de casos. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(3). <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/74>

Avilés, J. (2002). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Recuperado de http://zaharra.steilas.eus/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf.

Avilés, J. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.

Avivar Caceres, S., Gimenez Espert, M. D. C., & Javier Prado-Gasco, V. (2017). Training for peer mediators in Communicative and Emotional skills to improve their performances and prevent bullying in schools. *CALIDAD DE VIDA Y SALUD*, 10(1), 2-9.

<https://www.researchgate.net/publication/330958823> Title Training for peer mediators in Communicative and Emotional skills to improve their performances and prevent bullying in schools

Avivar, S., Giménez, M.C. y Prado-Gascó, V. J. (2017). Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar. *Calidad de vida y salud*, 10(1), 2-9. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/143/154>

Báez, F., Zurita, F., Martínez, A. & Zagalaz, M.L. (2019). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>

Baldry y Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.

Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *Estructura de la magia (2 vols.)*. Cuatro Caminos.

Bandura, A. (1977 b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*.

Bartlett, R. Holditch-Davis, D., Belyea, M., Halpern, C. T. & Beeber, L. (2006). Risk and protection in the development of problem behaviors in adolescents. *Research in Nursing and Health*, 29, 607-621.

Bartolomé Gutiérrez, R. y Díaz Herráiz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>

Bartolomei -Torres, P., y Aguaded- Ramírez, E. M. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(1), 95-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.281841>

Bartolomei, P. (2015). Aplicación e impacto de las inteligencias múltiples en la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Granada (TFM). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41179>

Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*. Nueva York: International University Press.

Beck, S. J. (1960). Families of schizophrenic and of well children: Method, concepts, and some results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30(2), 247–262. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1960.tb02338.x>

Beltrán Cabezas, Y. P., Florez Ramírez, Y. A., y Sánchez Rocha, W. (2019). *Resolución asertiva de conflictos en estudiantes internos del Centro Educativo La Libertad del municipio Cumaribo Vichada*. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2144/Beltr%c3%a1n_Yessica_Fl%c3%b3rez_Yasm%c3%adn_S%c3%a1nchez_William_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4(2), 151-170. http://scholar.google.es/scholar_url?url=http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/download/1186/1167&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm3ZVgjmQYezp5FBN7VSPBfQeWtTsQ&noss=1&oi=scholar

Bergazo, D. C. y Núñez. D. (2019). *Una experiencia para potenciar las habilidades básicas de pensamiento en el área de ciencia y tecnología*. Universidad Nacional de san Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/10588>

Berger, C. y Caravita, C.S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the Influence of Prestige Norms on Social and Psychological Motives to Bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. <https://10.1016/201510020>

Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' Support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 67-74.

Bermúdez, M.P. y Teva Álvarez, I. y Sánchez, Ana (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64720105>

Berra, E., Castañeda, J., Muñoz, S., Vega, Zaira y Duran, X. (2018) Simulador Virtual para Acoso Escolar en Niños y Adolescentes: Un Estudio Piloto en México. *Hamut'ay*, 5 (1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v5i1.1517>

Best Alva, C. E. (2019). *Programa de gestión basado en habilidades blandas para mejorar la convivencia escolar en la IE N° 80409 del Distrito Pueblo Nuevo, Chepén–2018*. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/37336/best_ac.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams & Wilkins (Originally published in 1905).

Bisquerra, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5842356>

Bisquerra, R. (Coord.) ; Colau, C., Colau, P.; Collel, J.; Escudé, C.; Pérez –Escoda, N. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro “Postdata”*. Desclée de Bouwer.

Bisquerra, R. (1999). *Educación emocional*. Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1 (pp. 356-384). Océano.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis-Wolters Kluwer.

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

Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori Editorial, SL.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*. . <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>

Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción: Aplicaciones de las emociones a la política*. Crítica.

Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.

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

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.

Boden, J.M., van Stockum, S., Horwood, L.J., y Fergusson, D.M. (2016). Bullying victimization in adolescence and psychotic symptomatology in adulthood: Evidence from a 35-year study. *Psychological medicine*, 46 (6), 1311-1320.

BOE (2007). *Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal*

BOE (2005), Ley No. 27/2005. Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz. Publicado en el *Boletín Oficial del Estado*. N. 287 del 1 de diciembre de 2005.

BOE (2006), Ley No. 2/2006. Ley Orgánica de Educación. Publicado en el *Boletín Oficial del Estado*. N.106 del 4 de mayo de 2006. Madrid.

BOE (2018). Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.

BOJA (2007). Decreto No. 19/2007. Decreto por el que se recogen las medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en el en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* No. 25 del 2 de febrero de 2007.

BOJA (2007). Ley No. 13/2007. Ley de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* No. 247 del 18 de diciembre de 2007.

BOJA (2007). Ley No. 17/2007. Ley de Educación de Andalucía. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. N. 252 del 26 de diciembre de 2007.

BOJA (2010). Decreto No. 327/2010. Decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de Los Institutos de Educación Secundaria. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* .No. 139 del 16 de julio de 2010.

BOJA (2010). Decreto No. 328/2010. Decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* No. 139 del 16 de julio de 2010.

BOJA (2011), Orden de 11 de abril de 2011. Orden por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia

Positiva (Convivencia+). Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* No. 85 del 3 de mayo de 2011.

BOJA (2011). Orden de 20 de junio de 2011. Orden por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* No. 132 del 7 de julio de 2011.

BOJA (2015). Orden de 28 de abril de 2015. Orden por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* No. 96 del 21 de mayo de 2015.

BOJA (2017). Dirección General de Participación y Equidad, Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2017). Instrucciones de 11 de enero de 2017 de las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.

BOJA (2019). Instrucción 13/2019, de de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten educación secundaria obligatoria para el curso 2019/2020. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.

BOJA (2019). Resolución de 16 de octubre de 2019 de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar para regular las medidas y actuaciones para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo y se establece la convocatoria para el curso escolar 2019-2020. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/430f2921-386e-4734-b92e-9fab2eb05357>

BOJA (2019). Instrucción 12/2019, de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten educación primaria para el curso 2019/2020. Publicado en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/430f2921-386e-4734-b92e-9fab2eb05357>

Bolaños Gallardo E, Fernández-Alonso M C, Menéndez Suárez M, San José Díaz A, Calvo Martínez T R y Herrero Velázquez S. (2014). Impacto de la violencia de género

en la salud de las mujeres de Castilla y León: un estudio cualitativo. *Comunidad Mayo* 16(1), 2339-7896.Fundec.

Bolaños, D., y Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.

Boyatzis, R. E. Goleman, D. y Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.

Brannick MT, Erol-Korkmaz HT & Prewett M. (2011). A systematic review of the reliability of objective structured clinical examination scores. *Medical Education* 45, 1181-1189.

Brasseur, S. Grégoire, J. Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self- Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5).

Brewer, G. & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., y Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3-4), 375-388.

Broc, M. A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, *REOP*, 30(1), 75 – 92.Universidad de Zaragoza, España. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25195/19998>

Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15(3), 234–238.

Brown, G. W. y Harris, T. (1978). Social origins of depression: a reply. *Psychological Medicine*, 8 (4), 577-588.

Brubacher, M. R., Fondacaro, M. R., Brank, E. M., Brown, V. E., & Miller, S. A. (2009). Procedural justice in resolving family disputes: Implications for childhood bullying. *Psychology, Public Policy, and Law*, 15(3), 149–167. <https://doi.org/10.1037/a0016839>

Buelga, S., Martínez-Ferren, B. & Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>

Buixarrais, M. R. Martínez, M. Puig, J. M. y Trilla, J. (Eds.). (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Edelvives.

Byrne, M., Barry, M. & Sheridan, A. (2004). *The development and evaluation of a mental health promotion programme for post-primary schools in Ireland*. . <http://www.nuigalway.ie/health>

Caballero García, M. F., Alcaraz- Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., y Yuste Lucas, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 123-133. . <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291>

Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., y Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611. . https://www.psicoesp.com/downloads/acoso_escolar_ansiedad_ninos.pdf

Cabello, E., Pérez-Escoda, N. Ros-Morente A. y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP*, 30(2) ,53 – 66. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/67863/028844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas "Bullyings" en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031108>

Cabrera, M. (2011). *Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una Institución Educativa de la región Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1120/1/2011_Cabrera_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20académico%20de%20los%20alumnos%20del%20nivel%20secundario%20de%20una%20institución%20educativa%20de%20la%20región%20Call.pdf

Cachay, W. A. (2017). *Relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional de los alumnos de quinto grado de nivel secundaria de La Castilla*. Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. Facultad de Ciencias de la Salud. Escuela Profesional de Psicología. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/91>

Calamaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C. Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). Yo a eso no juego, Bullying y cyberbullying en la infancia. *Save the Children*. Madrid: Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Calderón, M. G., González, Salazar, P. & Washburn, S. (2014), El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14, (1), 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876009>.

Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. EOS.

Calvo, P., y Vallés, P. (2016). *Acoso Escolar. Guía de intervención psicoeducativa*. Ed. EOS.

Canchila, E.; Hoyos, O. y Valega, S. (2018). Caracterización de los mecanismos de desconexión moral en escolares que asisten a una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre-Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*. Universidad del Norte, 29, 23-31. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0003>

Cañero, L. Mónaco, E. y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *Psychology and Education*, 9(1), 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>

Carbonell Bernal, N. (2017). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Propuesta de investigación*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53477/1/tesisterminada.pdf>

Carbonell Bernal, N. y Cerezo Ramírez, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49.

Cárdenas, D. A. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*. 9, 15-28.

- Carkhuff, R. R. (1987). *The art of helping VI*. Human Resource Development Press.
- Carrasco, C. & Trianes, M. V. (2015). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. <http://doi.org/10.1989/ejep.v2i2.62>
- Carreres, F. (2019). El acoso escolar se ceba entre los adolescentes de 12 a 14 años y baja en Bachillerato. *Periódico La Verdad*. . <https://www.laverdad.es/murcia/acoso-escolar-ceba-20190111004005-ntvo.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Caruana, A., y Gomis, N. (Coords.) (2014). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 8 a 12 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Caruana, A., y Tercero, P. (coords.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Carvajal, L. E., Peña, D. R., Ramírez, D. J y Jimena, R. (2017). *Dependencia Emocional en Mujeres Víctimas de Violencia de Género, En los Procesos Tramitados Bajo La comisaria De Familia De Cúcuta, Del Barrio Panamericano, Comuna 6*. Universidad Simón Bolívar. Colombia. . https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3478/PDF_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casas Castro, G. M., Donneys Castillo, J. P. & Montoya Alzate, L. F. (2016). *Recursos psicosociales que intervienen en el proceso de desvictimización en personas que han sufrido daños por violencia urbana y por desplazamiento*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. . <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/12646>
- Casas, J. A., Ortega, R. y Del Rey R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional Intelligence. *British Journal of Educational Psychology*.
- Casassus, J. (2017). *Una introducción a la Educación Emocional*. RELAPAE (7), 121-130. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>
- CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. University of Illinois at Chicago (UIC). <http://www.casel.org>
- Castillo Cabredo, D. P. (2015). *Programa de habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes de segundo grado de educación primaria en una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigáncho - 2015*.

Castrillón, F. y Vieco, D. (2002). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de Medellín. *Revista de la Facultad Nacional estabilidad emocional y bienestar psicológico*, 2(1), 27-32.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. . <https://doi.org/10.1037/h0046743>

Caurín Alonso, C., Morales Hernández, A.J. y Fontana Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. . <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Paidós.

Ccoicca, T. (2010). *Bullyng y Funcionamiento Familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal.

CEAPA (2014). *Acoso Escolar: Guía para padres y madres*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y madres de Alumnos.

Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (2009). *Modelo Integrado para la Prevención y Atención de la Violencia Familiar y Sexual*. Secretaría de Salud.

Cerezo F. (2015). *La violencia en las relaciones escolares*. Horosi.

Cerezo Ramírez, F. & Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31, 173-181.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños de 10 a 15 años. *Anuales de Psicología*, 17 (1), 37-43.

Cerezo, F. (2005). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista*

Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4 (2), 333-352. .
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1192/1179>

Cerezo, F. (2008). Acoso escolar entre iguales. Efectos del Bullying. *Boletín de Pediatría*, 48, 353-368.

Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20(1), 113-126. .
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>

Cerezo, F., Sánchez-Lacasa, C., Ruiz-Esteban, C., y Areense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educati- Agresión y victimización: la percepción del alumnado y factores asociados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 367-365. .
<https://10.1387/RevPsicodidact.11097>

CERMI (2017). Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad. *Comité español de representantes de personas con discapacidad*.
<https://www.cermi.es/es/actualidad/novedades/gu%C3%AD-contra-el-acoso-escolar-por-raz%C3%B3n-de-discapacidad>

Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., González-Campos, G. y Zurita-Ortega, F. (2018). Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales. *RELIEVE*, 24(1), art. 3.
<http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12614>

Charbonneau, D. y Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361–370.

Chavarría, C. (2015). *Aplicación de las inteligencias múltiples a las matemáticas en educación primaria: la evaluación de los estándares de aprendizaje*. Universidad Rey Juan Carlos .Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Chavarría, J. d C., Chavarría Torres, L. M. y Dormus, C. P. (2019). *Experiencias del docente y propuestas de mejora en la enseñanza a niños y niñas en situación de acoso escolar*. Otra thesis, Universidad Autónoma de Nicaragua.

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.

Ciarrochi JV, Chan AC, Caputi P. A (2002). Critica levaluation of the Emotional Intelligence construct. *PersIndividDif*, 28(3), 539-610.

Cieza, E. R. y Arzapalo, Y. S. (2019). *Acoso escolar y autoestima de los estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de la IE N° 20568 Miguel Grau Seminario, Matucana, 2018*. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2691>

Colás-Bravo, M. P. y Buendía-Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Paperback.

Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology*, 331-362, John Wiley & Sons.

Colvin, M., Cullen, F., Vander Ven, T. (2002). Coercion, social support, and crime: An emerging theoretical consensus, *Criminology*, 40, 19-42.

Conde, S. y Ávila, J. A. (2018). El maltrato escolar en centros de educación primaria en la provincia de Huelva (España). *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 18, (1).

Consejo de Juventud de Extremadura (2017). *¿Y tú qué haces? Dinámicas contra el Acoso Escolar*. <https://www.cjex.org/y-tu-que-haces-dinamicas-contra-el-acoso-escolar/>

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictor of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. . <https://10.1037/a0020149>

Cowe, H. & Sharp, S. (eds.) (1996). *Peer Counseling in Schools: A time to listen*, London, David Fulton.

Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Kairós.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., y Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and wellbeing among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey (Vol.6)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Grijalbo Mondadori. (Orig. 1995).

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

Damasio, A. (1990). Individuals with sociopathic behaviour caused by frontal damage fail to respond autonomically to social stimuli. *BehavBrain Res*, 41, 81-94.

Dapieve, N. y Dalbosco, D. (2017). Prevalencia de exposición a violencia directa e indirecta: un estudio con adolescentes de colegios públicos. *Acta colombiana de psicología*, 20(1), 101- 111. Doi <http://bit.ly/2mg0Xt8>

Davis, K. & Koepke, L. (2015). Risk and protective factors associated with cyberbullying: Are relationships or rules more protective? *Learning, Media and Technology*, 41(4), 521- 545. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.994219>

Daza Alejandro, D. (2019). *Juegos cooperativos para la mejora de la convivencia escolar en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 080 de Pumahuasi*. Huánuco. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/15367>

Debarbieux, E. & Fotinos, G. (2010). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative au près des personnels de direction des lycées et collèges*, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2 Observatoire International de la Violence à L'école.

Defensor Del Menor de Andalucía. (2016). *Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas*. Publicaciones del Defensor del Pueblo Andaluz.

Defensor del Pueblo (2006). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Ministerio del Interior.

Defensor del Pueblo - UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO, 1999- 2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78. <https://doi.org/10.1174/02103700360536437>

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. & Barrios, A. (2003), Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.

Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A., de Dios, M.J., Gutiérrez, H., Montero, I. y la colaboración del Comité Español de UNICEF (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Rey, R., Mora-Merchán, J.J., Casas, J.A., Ortega, R., y Elipe, P. (2018). Programa “Asegúrate”: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Revista Comunicar*, 56, 38-48.

Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. y Moreno-Manso, M. (2018). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la universidad de Extremadura. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eueyAN=128778918&lang=es&site=eds-live>

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana- Unesco.

Den Hamer, A. H. y Konijn, E. A. (2015). Adolescents' Media Exposure May Increase Their Cyberbullying Behavior: A Longitudinal Study. *Journal of Adolescent Health*, 56, 203-208. . <https://core.ac.uk/download/pdf/43408593.pdf>

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. McGraw-Hill.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. & Martín, J. (2010). Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Observatorio Convivencia Escolar Secretaría General Técnica*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación. . http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.

Díez de Ulzurrun, A., Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 73-74.

Divulgación Dinámica S.L. (2017). *Las Emociones: concepto y funciones*.
<http://www.divulgaciondinamica.es/blog/emociones-concepto-funciones>

Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister*, 24, 77-89.

Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: Validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna.

Dupret, M. A. y Unda, N. (2013). Revictimización de niños y adolescentes tras denuncia de abuso sexual. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, 19, 101-128. .
<file:///C:/Users/Mar%C3%ADaJos%C3%A9/Downloads/Dialnet-RevictimizacionDeNinosYAdolescentesTrasDenunciaDeA-5968465.pdf>

Duque, E., y Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. .
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2108>

Durán Rodríguez, M. M. (2016). Bullying: políticas de atención y prevención en Costa Rica. *Posgrado Y Sociedad. Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado*, 14(1), 25-38. . <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1487>

Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699-713. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2>.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fa, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.

Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486-492.

Ellis, A. (1962). *Razón y emoción en psicoterapia*. Ed. Desclée de Brouwer, 1983.

Ellis, A. (1985). Cognition and affect in emotional disturbance. *American Psychologist*, 40(4), 471–472. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.471>

EpData (2019). *Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas*. .
<https://www.epdata.es/datos/acoso-escolar-datos-cifras-estadisticas/257/espana/106>

Erikson, E. (1980). On the generational cycle. *Journal of Psychoanalysis*, 61, 213-224.

- Escámez, J. (2006). La ética profesional del mediador familiar, en Ana Hirsch (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral*, Gernika, 47-72.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-64.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, C., Carrillo, A. y Gómez-Medina, M.D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1,(1), 227-238.
[. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200](http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200)
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteagudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Analysis of the relationship between victimization and school violence: the role of antisocial reputation. *Psychosocial Intervention*, 1(21), 53-65. .
<https://10.5093/in2012v21n1a3>
- Estévez, E. y Jiménez, T.I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 97-104. Universidad de Zaragoza
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.92>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488–496. . <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La Autoestima En Adolescentes Agresores y Víctimas En La Escuela: La Perspectiva Multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15, 223–32. .
<https://www.researchgate.net/publication/240992260> La autoestima en adolescentes agresores y victimas en la escuela La perspectiva multidimensional
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12. .
<https://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf>
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente. *Psicothema*, 19 (1), 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.

Euroinnova (2013). *Prevención e intervención en Casos de Acoso Escolar*.

Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Medici.

Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617–631. . <https://10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>

Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181. . <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>

Farrelly D., Austin E. J. (2007). Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cogn. Emot.* 21, 1043–1063. <https://doi.org/10.1080/02699930601069404>

Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Narcea.

Fernández, M., García, A. B. y Benítez, J. L. (2006). *Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. Resultados*. Demandas.

Fernández-Berrocal P, Extremera N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández- Guerrero (2017). *Autoconcepto físico, imagen corporal y nivel de actividad física en función de la percepción de acoso escolar en el alumnado de 6º de Educación Primaria y 1º Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura. .
http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6193/TDUEX_2017_Fernandez_Guerrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferreira, J. y Espínola, S. (2019). Inteligencias múltiples en estudiantes de educación media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 3 (1), 317-327. . <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/27>

Ferreira, Y. & Reyes Benitez, Muñoz P. (2011). Intervention Program in Social Skills to reduce levels of bullying among peers or bullying. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 9(2), 264-283. . http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612011000200004&lng=es&tlng=en

Ferrel, R. C. (2014). Frecuencia De Acoso y Ciber-Acoso, Y Sus Formas De Factores de riesgo y protectores de bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta. *Psicogente*, 188-205.

Ferro Veiga, J. M. (2013). *Bullying o acoso escolar. La respuesta jurídico-legal*. Formación Alcalá.

Feuerstein, R. (1997). *Don't accept me as I am*. Sky Light.

Figueroa, S. (2017). *Inteligencia emocional y Bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima – Metropolitana* (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad Peruana Unión. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/386/Silvana_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional " Happy 8-12" para la resolución asertiva de conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 40, 14 (3).

Filella-Guiu, Gemma; Pérez-Escoda, Núria; Agulló-Morera, María-Jesús; Oriol-Granado, Xavier. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.

Finkelhor, D., Hamby, S. L., Ormrod, R., & Turner, H. (2005). The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity and national norms. *Child Abuse & Neglect*, 29(4), 383- 412.

Fiori, M., & Antonakis, J. (2012). Selective attention to emotional stimuli: What IQ and openness do, and emotional intelligence does not. *Intelligence*, 40(3), 245–254. . <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.02.004>

Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). The protective role of parental involvement in adolescent suicide. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 23(1), 17–22. <https://doi.org/10.1027//0227-5910.23.1.17>

Fordyce, M. W. (1981). *The psychology of happiness*. Fort Myers. Fl.: Cypress Lake Media.

Frankl, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Freedman, J. (2003). Key Lessons from 35 years of social-emotional education: how selfscience builds self-awareness, positive relationships, and healthy decision-making. *Perspectives in Education*, 21, 69-80.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. y Hirschsteinb, M. K. (2005). Effects of a schoolbased social-emotional competence program: linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.

Fuentes, E., Rojas Carvallo, P. y Ruiz Poblete, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*.<https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>

Fula Huertas, L. G. (2020). *El aporte del deporte educativo en el desarrollo de las competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar, en la IED Tomás Carrasquilla*.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11425/TO-23703.pdf?sequence=1>

Fundación ANAR (2012). *Informe de Violencia contra la Infancia ANAR (2012)*.
<https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Informe-ANAR-2012-BAJA.pdf>

Fundación ANAR (2016). *I Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying según los afectados*. Fundación Mutua Madrileña: Recuperado de
:<http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Seg%C3%BAAn-los-Afectados-Abril-2016.pdf>

Fundación ANAR (2017). *II Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying según los afectados*. Fundación Mutua Madrileña:
<https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/INFO-RME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>

Fundación ANAR (2018). *III Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying según los afectados*. Fundación Mutua Madrileña. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-Acoso-Escolar-y-Ciberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf>

Fundación ANAR, (2016). *Acoso escolar. I estudio sobre el bullying, según los afectados y líneas de actuación*. Recuperado de <https://www.anarperu.org/>

Fundación CADAH. (2016). *Programa TEI: Tutoría entre iguales*. . <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/programa-tei-tutoria-entre-iguales.html>

Galambos, N. L., Barker, E. T. y Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594. . <https://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.7402017>.

Gallego, A. M., Agudelo, J. F., Vásquez, O. C., Restrepo, M. C., Gálvez, A. (2019). El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar. *Infancias Imágenes*, 18(2) ,159-170.

Galton, f. (1908). *Memories of my life*. Methucn. p. 323.

Gámez-Guadix, M., & Gini, G. (2016). Individual and class justification of cyberbullying and cyberbullying perpetration: A longitudinal analysis among adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 81-89.

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2) ,233-254. . <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56019292003>

Garaigordóbil, M. (2016). La necesidad de implementar programas validados para prevenir el acoso escolar. *Infocoponline*. . http://www.infocop.es/view_article.asp?id=6444

Garaigordobil, M. (2017). Psychometric properties of the cyberbullying test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556-3576.

Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación*. Barcelona: Oberta UOC Publishing.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.

Garaigordóbil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Universidad del País Vasco. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>

Garaigordobil, M. & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. . <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>

Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22, 551-567.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29-40. . <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.21>

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G (2014). Bullying y ciberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54. <https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Pirámide.

García, L. (2008). *Conocimiento que tienen los maestros del nivel elemental sobre el bullying o acoso escolar y sus consecuencias en el rendimiento académico de sus estudiantes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Interamericana, Arecibo.

García, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.

García, J. (2015). *Aprendizaje y memoria*. <http://ined21.com/aprendizaje-y-memoria>

- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- García, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- García-Bacete, F. J, Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123- 136.
- García, O. (2014). *¿Qué es la confiabilidad humana?* <http://www.reporteroindustrial.com/blogs/Que-es-la-confiabilidad-humana-Parte1+98820>
- García, J. y García-Rincón, C. (2016). *Llaves para educar en el siglo XXI*. España: Bilbao.
- García, M., Ortega, M. C. & Sola, J. M. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Ediciones Universidad de Salamanca, Teor.educ*, 30, 201-221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- García-Lastra, M., Fernández-Rouco, N. Fernández-Fuertes, A.A. y España, C. (2019). ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *Revista de Sociología en Educación*, 12(1). <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13213>
- García, L., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.5>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Gardner,
- Gardner, H. (2000). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Ed. Paidós.
- Gardner, H. (2003). *Three distinct meanings of intelligence*, en R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart (eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington, American Psychological Association.

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Sánchez Barberá, G., (trad.). Ed. Paidós.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Ed. Paidós.
- Gardner, H. (2015). *The genetical theory of multilevel selection*. *J. Evol. Biol.* 28: 305–319. Penguin.
- Garmen, P. Rodríguez, C. García, P. y San Pedro, J. C. (2019). Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con software TOI. *Revista Científica de Educomunicación*, 58(27), 95-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6733864>
- Gil Álvarez, J. L. y Morales Cruz, M. (2019). Compresión del significado de la inteligencia. Diversidad en la capacidad para apropiarse y aplicar conocimientos y experiencias. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 75-81. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Gilligan, C. Ward, J. V. y McLean Taylor, J. (Eds.). (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giménez-Gualdo, A., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Comunicar*, 56, 29-38.
- Girón Barrenengoa, M. (2019). La educación emocional como método preventivo para el acoso escolar en Educación Infantil. *Revisión sistemática*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39152/TFG-G3794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gisbers, N. C. (1990). *Comprehensive Guidance Programs that Work*. Ann Arbor, MI.: ERIC/CAPS.
- Goldstein, A. P. Sprafkin, R. P. Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca.
- Goleman (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.

Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 27–44). CA: Jossey-Bass.

Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: Revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología*, 10(2), 105-122.

Gómez-Ortiz., O., Del Rey, R., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989. . <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>.

Góngora, V. y Casullo, M. (2009). *Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general*. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.

González, J. L. (2019). Programa de mediación del IES Alquibla: un Propuesta global para prevenir el acoso. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 1, 33-44. . https://www.educarm.es/reif/doc/1/reif1_3.pdf

Gonzales Mantari, J. P. (2020). *Nivel de inteligencia emocional en estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N. ° 164 “El Amauta”, San Juan de Lurigancho, 2018*. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/40323/Gonzales_MJP.pdf?sequence=1

González, M. T. (2015). *Índice global de acoso escolar en una secundaria perteneciente al municipio de san Antonio la isla estado de México*.

González, P. G. (2017). Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria. *Revista de educación*. https://www.researchgate.net/profile/Mirian_ChecaRomero/publication/318108649_Percepcion_del_maltrato_entre_iguales_en_educacion_infantil_y_primaria_Perception_of_bullying_among_preschoolers/links/5959fee7a6fdcc2becaaf247/Percepcion-del-maltrato-entre-ig

González, A., Peñalver, J. & Bresó, E. (2011). La Evaluación de la Inteligencia Emocional: ¿auto informes o pruebas de habilidad?: XVI Jornades de Foment de la Investigació. *Fòrum de Recerca*, 16, 699-712.

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77307/fr_2011_7_3.pdf?sequence=1

Gordon, T. (2006). *Técnicas eficaces para padres*. Medici.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>

Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención social y comunitaria*. En E. Gracia (Ed.), *El Apoyo Social en la Intervención Comunitaria* (pp.19-51). Paidós.

Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. PPU.

Gray, M. R., y Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage. & The Family*, 61, 574-587.

Güell, M y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.

Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.

Gutiérrez M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema* 23(1), 13-19.

Gutiérrez, L. (2019). *Acción tutorial y convivencia escolar en las instituciones educativas del nivel inicial de la Red Sisichas-Sicuani*. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/34379/gutierrez_chl.pdf?sequence=1&isAllowed=1

Heinemann P (1972). *Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna IMobbing-group violence by children and adults*. Natur och Kultur.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Henriksen, P. W., Rayce, S. B., Melkevik, O., Due, P., y Holstein, B. E. (2016). Social background, bullying, and physical inactivity: National study of 11- to 15-year-olds. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 26(10), 1249–1255. <https://doi.org/10.1111/sms.12574>

Henry, C. S., Sager, D. W. y Plunkett, S.W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviour, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.

Hernández, D. (2019). *Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Carrera de Psicología. Universidad Autónoma del Perú. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/699>

Hernández, P. y García, M. D. (1992). *Programa instruccional para la evaluación y liberación emotiva: aprendiendo a vivir (PIELE)*. TEA Ed.

Herrnstein, R. y Murray, Ch. (1994): *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. Free Press.

Hersch, R. Reimer, J. y Paolito, D. (1988). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Narcea.

Hevia, M. (2016). *Análisis de la violencia escolar percibida por alumnado de Educación Primaria para la prevención del acoso escolar*. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&continue=/scholar%3Fhl%3Des%26start%3D20%26as_sdt%3D0,5%26scilib%3D1%26scioq%3Dallintitle:%2Bbullying%2BAND%2B%2522bullying%2Bprograms%2522&citilm=1&citation_for_view=%3MiA64AAAAJ:dshw04ExmUIC

Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., y Green, D. A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1-14.

Hidalgo- Rípodas, L. (2016). *Previniendo el acoso escolar desde la etapa de Educación Infantil*. Trabajo de Fin de Grado. Pamplona: Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4256/HIDALGO%20RIPODAS%2c%20LEIRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Higuera Brunner, Marcel (2020) *Creación audiovisual e inteligencias múltiples. Activación de inteligencias múltiples en la creación de productos audiovisuales en educación primaria*. Universidad Complutense de Madrid. . <https://eprints.ucm.es/58563/>

Hilera, T. A.. (2017). *El acoso escolar: una propuesta de intervención desde el trabajo social*. . https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002607.pdf

Hinduja, S. & Patchinb, J. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, 51-62. . <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>

Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N.Y., y Garbarino, J. (2014). A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: An application of the social-ecological framework. *Child Psychiatry y Human Development*, 45(4), 433-442.

Horno, P. y Ferreres, A. (2016). *Los municipios ante la violencia entre niños, niñas y adolescentes. Guía de actuación ante las diferentes formas de violencia entre niños, niñas y adolescentes en el ámbito municipal*. UNICEF Comité Español.

Hurtado, L. y Tarazona, E. L. (2019). *Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala MINDS de Inteligencias Múltiples en adolescentes del Distrito de Chao*. Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/37675>

Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>

Ibáñez de Maeztu, A. (2017). *Prevención del acoso escolar incrementando el nivel de autoestima y de empatía*. Facultad de Educación. Universidad de Burgos. . https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4547/Ib%c3%a1%c3%b1ez_de_Maeztu_Mart%c3%adnez_de_Est%c3%adbiliz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ibarrola, S., Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Pirámide.

Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t42/p03/10/&file=03001.px&L=0>

Introzzi, I., Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Stelzer, F., & Richard's, M. M. (2016). The relationship between the rumination style and perceptual, cognitive, and behavioral inhibition. *Psychology & Neuroscience*, 9(4), 444–456. . <https://doi.org/10.1037/pne0000068>

Iriarte, C., González, M. C. & López de Dicastillo, N. (2010). Estudio de creencia, actitudes y actuaciones del profesorado en torno a la educación para la convivencia a través del cuestionario de competencia social para el profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 222, 217-240.

James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B & Murphy, N. (2008). Bullying Behavior in Secondary Schools: What roles do teachers play?. *Child Abuse Review*, 17, 160-173. <https://doi.org/0.1002/car.1025>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte (2020). *Programa de prevención del acoso escolar y ciberacoso. Andalucía CONRED*. . <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas/novedades/-/novedades/detalle/JeTkbsJ23m3V/programa-conred>

Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., y Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European child & adolescent psychiatry*, 19 (1), 45-55.

Kashtan, I. (2014). *Ser padres desde el corazón. Compartir los regalos de la compasión, la conexión y la elección*. Acanto.

Kazdin, A., & Rotella, C. (2009). Bullies: they can be stopped, but it takes a village. *Slate Magazine*, 11. . <http://www.slate.com/id/2249424>

Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin , H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35, 1069-1080. . <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>

Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154–169. <https://doi.org/10.1037/a0029350>

Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A metaanalysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-45.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.:* Desclée de Brouwer.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among

preadolescents. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>

Kollerova, L., & Smolik, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 640-56. . <https://doi.org/10.1111/bjep.12129>

Lambert, S., & Cashwell, C. (2004). Preteens Talking to Parents: Perceived communication and School-Based Aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.

Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.015>

Lavall, E. N. L. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, & Education*, 5(1), 21-40.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca

LeCroy, C. W. y Rose, S. D. (1986). Evaluation of preventive interventions for enhancing social competence in adolescents. *Social Work Research and Abstracts*, 22, 8-17.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Lee, C. y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352- 358.

Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinder psychologie und Kinder psychiatry*, 15, 196–203.

Lino, E. (2007). Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 38-41.

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.

López Chuqui, I. E. (2018). *Bienestar psicológico y acoso escolar en adolescentes del distrito de Moyobamba*.

https://181.224.246.201/bitstream/handle/UCV/11275/lopez_chi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López Sumba, J. P. (2020). *Ansiedad social en víctimas de acoso escolar de 11 a 15 años de edad de la escuela de educación básica Miguel Prieto*. Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9656/1/15289.pdf>

López Arnáez, L. y Ramírez, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 145(36), 32-50, IISUE-UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45955>

López, L., y Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227155.pdf>

Lopez-Hernaez, L. y Ovejero-Bruna, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *ESE. Estudios sobre Educación*, 29, 123-142.

López-Santos, D. L., Palacios-Ávila, G. D., Hernandez-Monterrosa, L., y Fagua-Urbano, L. A. (2020). *El juego teatral como estrategia para promover la educación emocional en la convivencia escolar en los estudiantes del curso 3B del Colegio Agustiniiano Suba*. <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/1093>

López, L., & Sabater, C. (2019). Education teacher training. Socio-personal skills according to the gender and educational stage. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>

Losada, A., Losada, R., Alcázar, C., Bouso, S., & Jarabo, G. (2017). Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. *Reflexiones desde la legislación española*.

Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., y Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: a bullying prevention program over a one-year period. *Prevention science*, 15(2), 165-176.

Luesia, L. y Romero, M.R. (2016). Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria. *Investigación en la escuela*, 89, 49-70. . <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-4.pdf>

Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional*. San Juan: Educación Emocional.

Malasi, L. (2014). *Descubriendo mis emociones y habilidades*. Editorial Educación Emocional.

Maldonado, J., Castro, F., y Corrales, J. (2015). Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Manchay, J.L. (2016). *Niveles de Inteligencia Emocional en alumnos de cuarto grado de primario de una Institución Educativa Nacional del distrito veintiséis de octubre - Piura 2016*. Universidad San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/9042>

Marchena, P. López. V. y Ezquerro, A. (2017). Un estudio exploratorio de la relación entre la inteligencia musical, viso-espacial, corporal-cinestésica y creatividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza & Teaching*, 35, 2-2017, 55-75. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20173525575/17924>

Marín-Cortés, A., Hoyos de los Ríos, O. y Sierra Pérez, A. (2019). Risk and protective factors related to cyberbullying among adolescents: a systematic review. *Papeles del Psicólogo* 40 (2). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899>

Marín Quesada, M. C. (2015). *Inteligencia emocional (Inter e Intrapersonal) y clima escolar en niños/as de básica primaria 404080*. <http://hdl.handle.net/10596/3732>

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*, Alianza.

Martín Luengo, M. (2019). *El acoso escolar un problema de todos y todas. Prevención del acoso escolar a través de la educación emocional en Educación Infantil*. . <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/36998>

Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y Ciberacoso en una muestra de alumnos de Educación Secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(23), 277-298 (Mayo-Agosto 2017). Universidad Complutense de Madrid. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59799>

Martínez, M. R. & García, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Tirant lo Blanch.

Martínez, I. Gómez, B. I. y Roig, R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *International Journal of Social*

Work and Social Sciences, 17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955033>

Martínez, A., Márquez, J.J. y Lázaro, D. (2016). *Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Albacete*. <https://www.albacetejoven.es/wp-content/uploads/2018/03/dinmicas-contra-el-bullying-4-eso-centro-joven-albacete.pdf>

Martínez-Vilchis, R., Morales Reynoso, T., y Pozas Rivera, J. (2017). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44.
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1684>

Martínez, M. y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó.

Mártir, N. (2015). *Conocimiento teórico-práctico de los maestros de primaria y secundaria sobre el “bullying” o acoso escolar*. Tesis doctoral: Universidad de León. .
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6026/Tesis%20Nilda%20M%c3%a1rtir%20Rivera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Maslow, A. H. (1948). Cognition of the particular and of the generic. *Psychological Review*, 55(1), 22–40. <https://doi.org/10.1037/h0060180>

Maslow, A. H. (1963). *Motivación y personalidad*. Sagitario.

Mata, L. (2017). Aspectos jurídicos del acoso escolar y ciberacoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 13-29. .
http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_1._aspectos_juridicos_del_acoso_y_ciberacoso_escolar.pdf

Matthews, G. Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. . <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2) ,149-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4771/477152556008>

Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17 (1), 59-6.

Mendizábal, G. (2012). *El acoso laboral y la reforma laboral de México del 2012*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en México. http://www.adapt.it/boletinespanol/docs/gabriela_mendizaval.pdf

Mendoza, S. L. (2019). *Inteligencia emocional de los profesionales nombrados del hospital Carlos Showing Ferrari - II E, Huánuco*. <http://repositorio.udh.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2330/MENDOZA%20LUIS%20C%20Silvia%20Luz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Menéndez Santurio, J. I. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica* .<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>

Menéndez, J. I., Fernández-Río, J., Estrada, Cecchini, J. A. & González-Víllora, S. (2020). Connections between bullying victimization and satisfaction/frustration of adolescents' basic psychological needs. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380520300022>

Mera, J. (2014). *Probando en educación*. <https://descubriendo aquello.wordpress.com/2014/01/10/probando-eneducacion>

Mercadé, A. (2019). *Los 8 tipos de Inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples*. <https://materialestic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf>

Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., e Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26-42.

Mesa Simpson, C.E. (2018). Caracterización de las inteligencias múltiples de

estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina. *Revista Médica Electrónica*, 40(2), 298-310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000200007&lng=es&tlng=es

Mestre, J. M., Comunian, A. L. y Comunian, M. L. (2007). Inteligencia Emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesamientos psicológicos. En J. Mestre y P. Fernández- Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional*, 47-68. Ediciones Pirámide.

Meter, D.J., y Card N.A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222-240.

Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.). En *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85–90). Fundación Marcelino Botín.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2019). *El teléfono contra el acoso escolar del Ministerio de Educación y FP registra 12.799 llamadas*. . <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/04/20190430-telefonoacoso.html>

Molina, J.C (2020). Educación emocional con niños/as en riesgo de exclusión social. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. . https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150817/Carles_Molina_Jasmine.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 3 (17) 213-223.

Monelos, M.E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña*. Universidad de La Coruña. . https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16155/MonelosMuniz_MariaEstrella_T_D_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Trilce.

Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Pirámide. Mora,

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Editorial Alianza.

Moreno, M. E. y Oyarce, V. (2018). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, en el área de inglés, en estudiantes del 4º grado B, C y D del nivel secundario de la "I. E 0094 Banda de Shilcayo*. Universidad Nacional de San Tomás Martín – Tarapoto. Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Idiomas.

<http://repositorio.unsm.edu.pe/bitstream/handle/11458/3230/IDIOMAS%20-%20Mar%C3%ADa%20Elena%20Moreno%20Candiotti%20%26%20Venus%20Oyarce%20Rojas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mounts, N., Valentiner, D., Anderson, K., y Boswell, M. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relations to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 71-80.

Muñoz, A. (2019). *10 Dinámicas de Inteligencia Emocional*. <https://www.lifeder.com/dinamicas-inteligencia-emocional/>

Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 115-136.

Muñoz-Prieto, M. M., L (2017). Desarrollar la IE para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46 . <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>

Musalem, B.R., y Castro, O.P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 26 (1), 14-23.

Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura español. *Psicothema*, 16, 288-293.

Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness*. Palo Alto, Ca: Science and Behaviors Books.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 730- 736.

Navarro, F. (2011). *Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS)*, Valencia, Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana. http://www.cefe.gva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodiss.pdf

Navarro, R., Yubero, S. & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>

Nieto B. (2020). *Violencia escolar e inteligencia emocional en adolescentes gallegos*. Universidad de Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1430>

Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.

Nocito, G. (2017) Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *REOP*, 28(1) 1º Cuatrimestre, 104-118. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>

Núñez, L. (2018). *Acoso escolar en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria institución educativa 2024 Los Olivos 2018* (Tesis de licenciada). Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/18021>

Ocampo, R y Vásquez. V. (2020). *Propuesta de intervención psicoeducativa para prevenir el ciberacoso en estudiantes de décimo año de educación básica paralelo b, de la unidad educativa Pío Jaramillo Alvarado, 2018–2019* (Bachelor's thesis, Loja). <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/23170>

Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 113-122. <http://www.aufop.com>

Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. (2019). Service learning, a strategy to promote participation and improve school coexistence. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>

Olenik-Shemesh D. & Heiman T. (2017). Cyberbullying Victimization in Adolescents as Related to Body Esteem, Social Support, and Social Self-Efficacy. *Publmed*, 178(1):28-43. <https://10.1080/00221325.2016.1195331>

Olgin, C. G (2006). *Guía El acoso escolar y prevención de la violencia desde la familia*. Dirección general de la familia. España.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and WhippingBoys*. Hemisphere (Wiley).

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescents boys, En Magnusson, D y Allen, V. (Eds.), *Human Development. An interactional perspective*. Academic Press.

Olweus, D. (1991). Problemas del agresor y víctima entre los estudiantes: Hechos y efectos básicos of de un programa de intervención basado en la escuela. En T. Pepler, y K. Rubin (Edits.), *El desarrollo y tratamiento de la agresión de la niñez*, 411–448. Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.

Olweus, D. (2003). Acoso Escolar, Bullying, en las Escuelas: Hechos e Intervenciones. *Centro de Investigación para la Promoción de la Salud*. Universidad de Bergen.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata. S.L.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2da edición). Alfa omega.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*, Madrid, IIEDDI.

Oñate, A., y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.

Orosco, O. (2020). *Inteligencia emocional y competencias del área de arte en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao*. Universidad César Vallejo. . <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/41664>

Orrego Zapó, J. D. C. (2020). *Funcionalidad familiar e inteligencia emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Abel Carbajal Pérez*. Chota, 2019. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/16300/FAMILIA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_ORREGO_ZAPO_JULISSA_DEL_CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2008), *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*, Madrid, CIDE-Secretaría General Técnica.

Ortega, M. C. (2009). *La educación emocional: un factor determinante de la salud*. En R. Perea (Directora). Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras. Madrid: Díaz de Santos, pp. 27-46.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2010). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192. https://b09bfe3f-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/juancalmaestra/transferencia/divulgacion/ponenciaytallereneltallertrabajandoenelaulalapreenciondelcyberbullyingconelprogramatabby2ocongresointernacionalsobremaltratoyabandonoinfantil/Conferencia.pdf?attachauth=ANoY7cpvBPSKxSSZkNfztlq2g6-UKJSYOMwHQ8PhO5Oi49v1SdGlm09iLyfYgMvcp-FhMuNkUkHFRjqkeFJ8sJAwtr4JT4qTaWu4GF14-hZHrN66tMpxYseFR3w7NysBIgpgLcTn1UleP_OHpBM5DhBoIUBNt1pZTOohfTkyITWbsa_fzkldr5u_lu1wHSNnvZDqCAUOcxWlr5ERfCRm48vH-RfDq1cEEAJoxWipnzUFV2bvOY5zK009mgw4ZpF9fjhnceaSI-EXCfJxx7CVMpbYqMyqEdZsJTh4gxuXoAJUnQCH2rPCsJHfQ-snyUjwMInvMg6gNTLw4Unq0I0GC55Uog75JiscDnLojY0YMXaAf9WwYKR-Q-wP3n2hd9AbN8Gdz8fGLFYSyRa5khNiFqsEmXQgG99EtpzOuRBTBm4quAhB-MFF6rJUoqwU5AK48Zy54xHxr&attredirects=0

Ortega, R.; Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.

Ortega, R., Mora, J. & Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Propuesta Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.

Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24 (46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406/3623>

Otálvaro Marín, B., Ceballos Molano, R., Bonilla Mejía, L., y Wladimir Gómez, C. (2018). Violencias de género: un conflicto a transformar en la educación superior en Colombia. *Entorno*, (66), 136-147. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6733>

Páez-Cala ML. (2020). La salud desde la perspectiva de la resiliencia. *Arch Med (Manizales)*, 20(1), 203-16. . <https://doi.org/10.30554/archmed.20.1.3600.2020>

Paley, B., Conger, R. D. y Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage & the Family*, 62, 761-776.

Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100009>

Pardo, G., Sandoval, A. y Umbarilla, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28.

Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*, Tesis doctoral, Ceuta: Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/16080889.pdf>

Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.

Parker, G. y Hadzi-Pavlovic, D. (1984). Modification of levels of depression in motherbereaved women by parental and marital relationships. *Psychological medicine*, 14, 125-135.

Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.

Paula Pérez, I. y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Fundec.

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. CISS-PRAXIS.

Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. <http://philpapers.org/rec/PAYASO>

Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyberbullying status of secondary school students. *Education and Science*, 40(181), 57-75. . <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4412>

Pellicer, I. (2011): *Educación física emocional: programa de salud emocional para el alumnado y orientaciones para el profesorado*. INDE.

Penado y Pacheco Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y sociedad*, 42(1), 107-113. . <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/2399>

Penado, M. y Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma psicológica*, 24(2), 107-114. <https://scholar.google.es/citations?user=Le90UEsAAAAJ&hl=es>

Peña-Casares, M. J., Aguaded-Ramírez, E. (2019). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*. Vol (n): page-page. (En publicación).

Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. M. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 53-68. <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/118/98>

Pepler, D. (2007). *Bullying: Lo que sabemos hoy en día sobre este tema. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la Prevención y el Manejo de la Intimidación Escolar (Bullying): Investigaciones e Intervenciones.*

Pereda, C. (2019). *Orientación familiar*. Recuperado de <https://:mediafamilypsico.wordpress.com>

Pérez, J. D. (2020). *Acoso escolar en los estudiantes del 1ro, 2do y 3ro de secundaria de la I.E. N° 5117 Jorge Portocarrero Rebaza del distrito de Ventanilla, provincia constitucional del Callao*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5029>

Pérez L, Beltrán J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.

Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar: Algunos indicadores.. *EDUCAR*, 52(1) ,51-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3421/342143463004>

Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Serrano, M. (2015). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores, *Educar*, 1,52, 51-70. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.716>

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15(6), 2, 523-546.

Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11557>.

Pérez-González, J. C., & Sanchez-Ruiz, M.-J. (2014). Trait emotional Intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.021>

Petrides, K. V. (2009a). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). En C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications* (pp. 85- 101). Springer.

Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, 656–678. Wiley-Blackwell.

Petrides, K. V. (2016). Four Thoughts on Trait Emotional Intelligence. *EmotionReview*, 8, 650504. . <https://doi.org/10.1177/1754073916650504>

Petrides, K. V. Furnham, A. y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts. En *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* ,376-395.Oxford University Press.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26–55. <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>

Piaget, J. (1932). El criterio moral en el niño. Martínez Roca.

Piaget, J. (1976). *El nacimiento de la inteligencia*. Ediciones Calden.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Martínez.

Pico, I. (2017). *¿Qué es la inteligencia emocional? Definición histórica*. . <https://psicopico.com/la-inteligencia-emocional-definicion-historica/>

Picoy, J. E. (2018). *Programa de educación emocional para la prevención del bullying de estudiantes de 1° y 2° grado del colegio Javier Heraund Huancavelica, 2018*. Universidad de Huánuco.
<http://200.37.135.58/bitstream/handle/123456789/1576/PICOY%20ZAMBRANO%2c%20Janet%20Elvira-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pilataxi, X. E. (2018). *Nivel de Inteligencia Emocional en estudiantes de séptimo y octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Diego Abad de Cepeda de la ciudad de Quito en el periodo académico 2016 –2017*. Universidad Central de Ecuador. www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14418/1/T-UCE-0010-PEO053-2018.pdf

Pinchi, K. E. y Pisco, N. O. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario del Centro Educativo Particular José De San Martín – Tarapoto, 2016*. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Peruana Unión.
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/946/Karla-tesis%20final-Bachiller_2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Piña, A.C., Tron, R., y Bravo, M.C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3).

Piñuel, I. (2006). “Estudio Cisneros VIII, “Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid”, *Instituto de Educación educativa y desarrollo educativo*. www.acosopsicologico.com .

Piñuel, I. & Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. IIEDDI.

Piñuel, I y Cortijo, O. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar..* Ed: CEU.

Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N. y Ferber, T. (2001). *Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals? Maryland, M.D: IYF-US, International Youth Foundations*.

Polo, M.I, León, B., Fajardo, F., Felipe, E., y Palacios, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1 (1), 409-416

Polo, M.I., León, B., Gómez, T., Palacios, V., y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (1), 41-49.

Ponce González, N. (2017). *Evaluación de un programa de intervención en Inteligencia Emocional: un estudio comparado entre España y México*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/44884>

Porcayo Domínguez, B. (2013). *Inteligencia emocional en niños (tesis en psicología)*. Universidad autónoma de México facultad de ciencias de la conducta. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/49546>

Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordóñez, A. (2013). Theoretical proposal in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. . <https://10.6018/analesps.29.2.148251>

Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I. y Escartí, A. (2019). Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas, *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 303-336, . [10.1080/02103702.2019.1578925](https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925)

Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J., y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.

Pradwa, A. (2000), *Mediación escolar sin mediadores, en Cultura e Pratica Della Mediazione: Atti del III Congresso del Foro Mondiale di Mediazione*. Edizione Istituto Carlo Amore.

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491

Prinz, J. J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.

Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., & Gonzalez Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the educational field: a meta-analysis. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Puértolas, A. y Montiel., I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Victimología*, 91-128.

Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.

- Puig, J. M. y Martínez, M. (Eds.). (1989). *Educación moral y democracia*. Laertes.
- Quispe Fuentes, I. (2012). *Inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de una institución educativa policial y una estatal del distrito Callao*. (tesis inédita de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas- problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/15887303.pdf>
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena*. Kairos.
- RasKauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rassey, C. & Berger, C. (2018). Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(55), 1-11, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.3>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. RAE. Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P.A., Van der Schoot, M., y Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive behavior*, 37 (3), 215-222.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Rey Alamillo, R., Mora Merchán, J.A., Casas Bolaños, J.A., Ortega Ruiz, R. y Elipe Muñoz, P. (2018). Programa “Asegúrate”: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/77438/Comunicar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar*, 26(56). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15855661001> . <https://doi.org/10.3916/C56-2018-0>

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263–284. <https://doi.org/10.1177/0143034311415906>

Riese, A., Gjelsvik, A., y Ranney, M. L. (2015). Extracurricular Activities and Bullying Perpetration: Results From a Nationally Representative Sample. *Journal of School Health*, 85(8), 544–551. <https://doi.org/10.1111/josh.12282>

Rigby, K. (1996). *The Method of Shared Concern. Bullying in School and what to do about it*. Melbourne, Australia: Acer, Publishing. <http://www.education.unisa.edu.au/bullying/concern.html>.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in school and perceived social support on adolescence well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

Rigby, K. (2002). *Una metaevaluación de métodos y enfoques para reducir la intimidación en preescolar y primaria*. Canberra, AU: Departamento del Fiscal General de la Commonwealth.

Rigby, K. (2008). *Los niños y la intimidación: Como los padres y educadores pueden reducir la intimidación en la escuela*. Blackwell Publishing.

Ríos, A., López, L. y Pardo, J. (2020). *Habilidades sociales prevalentes en los actores de agresión escolar en una institución educativa del departamento del Quindío. (Trabajo de grado Psicología)*. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología.. <https://www.hdl.handle.net/10819/7768>

Rivadeneira-Díaz, Y. M., Poma, M. A. y Cajas, T. A. (2019). Intervención Psicoeducativa para Disminuir el Acoso Escolar en Estudiantes de las Unidades Educativas de la Ciudad de Loja. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 4(7), 254-270. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i7.1033>

Rizo, L. J. y Picornell, A. (2016). Percepciones del profesorado respecto al Bullying y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 17, 396-414. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353749552017>

Roberts, R. D. Schulze, R. Zeidner, M. y Matthews, G. (2005). Understanding, Measuring, and Applying Emotional Intelligence: What Have We Learned? What Have We Missed? En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp. 311-341). Hogrefe y Huber.

Roche, R. (2002). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Blume.

Rodicio, M. e Iglesias M. (2011). *Acoso escolar, diagnóstico y prevención*. Biblioteca Nueva.

Rodkin, P. y Hodges, E. (2003). Agresores y victimas en la ecología de los pares : Cuatro preguntas para los psicólogos y profesionales escolares. *Revisión de la psicología Escolar*, 3(32), 384-400.

Rodríguez, J. M. (2009). Acoso escolar - Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1) ,51-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84812709007>

Rodríguez, M. P. (2019). *Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional*. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46672/2020%20TESIS%20PARRA%20SUBIR.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Houghton Mifflin Co.

Rogers, C. R. (1958). A process conception of psychotherapy. *American Psychologist*, 13(4), 142–149. . <https://doi.org/10.1037/h0042129>

Rojas, A. J. y Pérez, P. (2001). *Nuevos modelos para la medición de actitudes*. Promolibro.

Rojas, M. J. (2014). *Bullying universitario la incidencia del acoso escolar en la educación superior*. Fundación universitaria los libertadores. Facultad de Psicología, Bogotá. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2337/Padilla_%20M%c3%b3nica_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Destino.

Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579–588.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic

adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>

Ruiz Narezo, M.; Santibañez, R. M.; Laespada, M. T. (2020). *Acoso escolar: Adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia*. Bordón, 1 - 16.

Ruiz, M. M., Rodríguez, R., Llanes, C. y Blanco, C. (2019). *Acoso escolar. Atención Primaria*. 51(4):198-199. [.10.1016/j.aprim.2018.05.015](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.015)

Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Salguero, J.M. (2008). Educando la Inteligencia emocional en el aula: Propuesta Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 240-251.

Rutter, M. (1978). Early sources of security and competence. In J. Bruner, A. Garton (Eds.). *Human growth and development* (pp. 33-61). Clarendon

Saarento, S., Boulton, A., y Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76. . <https://10.1007/s10802-013-9841-x>

Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., y Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421- 434. <https://10.1016/j.jsp.2013.02.00>

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (2), 144-151.

Salas, W. M. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. *Revista Poiésis*, 30, 44-50

Salcido, L.J. y Urías, K. M. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención. *Opción*, 32(12), 2088-2102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048903057>

Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 97-122. . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957853>

Salmerón, P. (2017). Autorregulación del aprendizaje en centros educativos de Granada donde se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación y Docencia Creativa (REIDOCREA)*.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120. . <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal, en Rosario Ortega (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar.*, 81-101. Alianza.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale en Pennebaker, J. (1995). *Emotion, Disclosure and Health*. Washington, DC: *American Psychological Assn.*
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf
- Samper, P., Mestre, V., Malonda, E., y Mesurado B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de psicología, Revista Scielo*. 31 (3), 849-858.
- Sánchez, R. (2019). Las medidas disciplinarias como predictor de comportamientos violentos en el centro escolar. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 125-144. <https://doi.org/10.18172/con.3506>
- Sánchez, A. C. (2017). *Actuación de los maestros ante el acoso escolar*. Publicaciones didácticas, 90.
<https://pdfs.semanticscholar.org/e4b7/9fe11588cc808430a80921cd60b25fae7b93.pdf>
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica del bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1696-2095.
- Sánchez, B. J., Díaz, A. & Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física*. Editorial Académica Española.
- Sánchez, D., Gallego, S., Ortet, G. e Ibáñez, M. I. (2018). El papel de la personalidad y el acoso escolar en el desarrollo de síntomas internalizantes en la adolescencia. Un estudio exploratorio. *Agora de salut*, 5, 147-154. .
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174958>
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, 55-80.

Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82. . <http://revistas.um.es/analesps/article/view/140542/126632>

Sanmartin, (2013). Sexta edición. *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel Quintaesencia.

Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D. y Sanz de Acedo, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.

Sastre, A.(coord.). (2016). *Yo a eso no juego*. Save the Children.

Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21–27.

Save the Children (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacos_o_informe_vok_-_05.14.pdf

Sawyer, J.-L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795–1803. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.05.010>

Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., y Coulter, R.W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102 (1), 171-177.

Schutte, N. Malouff, J. Hall, L. E. Haggerty, D. Cooper, J. T. Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.

Schwarz, A. (2008). *El libro del Bullying*. Prisma.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735- 747

Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Ramón Areces.

Segura, M. Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de Competencia Social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.

Sénechal, M., y LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill. A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460. <https://doi.org/10.0000/1467-8624.00417>

Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. *Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. https://www.researchgate.net/publication/307442734_Violencia_entre_companeros_en_la_escuela

Serrano, M., y Pérez- Carbonell, M. D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230787006>

Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Laberinto.

Siegel, R.S., La Greca, A.M., y Harrison, H.M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1096-1109.

Simón Saiz, M.J., Fuentes Chacón, R.M., Garrido Abejar, M., Serrano Parra, M.D., Larrañaga Rubio, M.E. y Yubero Jiménez, S. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por bullying. *Enfermería Global*. 18, 2, 1- 24. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931>

Smith, P. K. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Paper presentado al Congreso Educación Palma de Mallorca.

Smith, P., Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying en las escuelas ¿Qué tan exitosas pueden ser las intervenciones?*. Cambridge University Press.

Smith, P., y Brain, P. (2000). La intimidación: Lecciones para dos décadas de investigación. *Comportamiento Agresivo*, 26, 1-9.

Solberg, M. y Olweus, D. (2003): Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Agresive Behavior. A Wiley Company*. .
<https://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/Solberg%20%26%20Olweus%20%282003%29%20Prevalence%20Estimation%20of%20School%20Bullying.pdf>

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Macmillan.

Stapert, M. y Verliefde, E. (2011). *Focusing con niños. El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio y en casa*. Ed. Desclée.

Stapinski, L.A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R.M., Mahedy, L., Button, K.S., Lewis, G., y Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and anxiety*, 31 (7), 574-582.

Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>

Steiner, C. (2003). *La Educación Emocional. España: Punto de lectura*.

Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume

Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new Theory of human intelligence*.

Sternberg, R.J. (Ed.). (2004). *International Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.

Suárez, J., Maiz, F. & Meza, M. (2010, abr.). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81–94.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316.00872010000100005&script=sci_arttext

Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (Avance Online). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying. Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>

Takizawa, R., Maughan, B., y Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohor. *The American journal of psychiatry*, 171-177.

Tejedor-Tejedor, F. J. (1984). La medida de actitudes. Aportaciones metodológicas y algunas aplicaciones al estudio de la problemática educativa. *Revista de Investigación educativa, RIE*, 2(4), 145-165.

Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859–888.

Tey, A. (2005). Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic: la perspectiva del professorat. Tesis Doctoral (inédita).

Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25–29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>

Thurstone, L. (1967). *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés*. Paidós.

Torrego, J. C., y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. . <https://doi.org/10.4471/qre.2014.37>

Torres, P. (2019). *Educación de las emociones en la infancia*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. (Trabajo Fin de Grado). . <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/16198/Educacion%20de%20las%20emociones%20en%20la%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de innovación educativa*, 89, 15-20. Turiel, E. (1983). *The Development Of Social Knowledge. Morality and Convention*. Cambridge University Press.

Trianes, M.V. (coord.); Fernández, F.J. y Escobar, M. (2013). *Convivencia Escolar: Evaluación e Intervención para su mejora*. Síntesis.

Ubago-Jiménez, J. L., Viciano, V., Pérez-Cortés, A., Padial, R. y Puertas, P. I. (2018). Relación entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la actividad físico-deportiva: revisión bibliográfica. *Sportis*, 2018, 4 (1), 144-161. <http://hdl.handle.net/2183/22806>

Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Universidad de Lima.

Valdés Cuervo, A., Estévez Nenningery, E. H. & Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, 145(26) ,51-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45973>

Valladares, B. M. (2020). *Funcionalidad familiar y acoso escolar en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria turno tarde de la institución educativa Inmaculada Concepcion*. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/16488>

Vallés Ortega, C. (2014). El Trabajo de las emociones en los contenidos de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 78-87. <https://core.ac.uk/download/pdf/60658459.pdf>

Vallés, A. (2003). *Habilitats Emocionals*. ESO. Marfil.

Vallés, A. (2007). *Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar*. EOS.

Vallés, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Promolibro.

Van der Meulen, K., Granizo, L., del Barrio, C. y de Dios, M. (2019). El programa EQUIPAR para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta social. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 89-105. <https://doi.org/10.11144/.10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.peee>

Vargas, D. L. (2020). *Propuesta de un programa de estrategias didácticas según inteligencias múltiples de los Estudiantes de Ciencias de la Educación – especialidad en Idiomas Extranjero*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gall. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/8141>

Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). *Relación entre habilidades sociales y acoso escolar*. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8 (2), 61-78. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>

Veenhoven, R. (2010). *Database of Happiness*. Erasmus University Rotterdam.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>

- Velázquez, A. M. (2017). *La Educación Emocional como herramienta básica para el desarrollo de las habilidades expresivas*. Universidad de Valladolid. . <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/28201/TFG-G2906.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verdesotto y García (2019). *Acoso escolar su incidencia en el desarrollo afectivo de un niño de edad escolar*. UTB. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/6250>
- Vieira, M., Fernández-García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying, and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective*, 34-52. David Fulton.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Crítica.
- Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/39859>
- Viñes, C. y Cortés, A. L. (1991). *Reino de Granada V Centenario: Tomo II Hacia la modernidad*. Granada: IDEAL diario de Granada.
- Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D., & Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 68, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.
- Web del Maestro CMF (2019). *1250 nuevas Dinámicas de Educación Emocional para tus clases*. . <https://webdelmaestrocmf.com/portal/130-dinamicas-educacion-emocional-tus-clases/>
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: William and Wilkins.
- White, F., Hayes, B. y Livesey, D. (2005). *Developmental Psychology: From Infancy to adulthood*. Pearson Educa
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescence Health*, 41, 14–21.

Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.

Xie, H., Cairns, B. D. y Cairns, R. B. (2001). Predicting teen motherhood and teen fatherhood: Individual characteristics and peer affiliations. *Social Development*, 10 (4), 488-511

Yaban, E., Sayil, M., & Tepe, Y. (2013). The relations between perceived parental support and peer bullying/victimization in male adolescents: The role of friendship quality. *Turk Psiiloloji Dergisi*, 28(71), 20-36

Yalta Benavides, A. I. (2019). *Efectos del sociodrama en la inteligencia emocional de los estudiantes del quinto grado de educación primaria*, Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias, con mención en Psicología Clínica - Educativa, Infantil y Adolescente, Arequipa, Universidad Nacional de San Agustín. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8011/PSMyabeai.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yoon, J. & Kerber, K. (2000). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://10.7227/RIE.69.3>

Zeidner, M. Matthews, G. Roberts, R. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2), 69–96.

Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 431–435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.011>

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.

Zych, I., Ortega, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Factors, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2017). Nature and dynamics of peer violence in Polish upper secondary schools. *Social Psychology of Education*, 20(2), 427-443. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9378-x>

ANEXOS

Anexo I: Carta de consentimiento para la dirección de los centros educativos



UGR | Universidad
de Granada

Carta de Consentimiento y aprobación de la Dirección de los Centros Educativos Estimado(a) Director(a):

Mi nombre es María José Peña Casares. Soy estudiante de la Universidad de Granada. Como requisito para obtener el grado de Doctora en Educación estoy realizando la investigación titulada: Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional. El propósito de la investigación es determinar si la educación emocional es una herramienta pertinente a la hora de prevenir conductas de violencia escolar entre iguales y también si es útil para, una vez manifestado el daño, tratar el problema con el alumno para evitar la revictimización del mismo en el futuro.

La muestra de la investigación se compone de 5º y 6º de EP. Y de 1º y 2º de ESO en los centros educativos de primaria y secundaria en el municipio de Santa Fe. La participación de los alumnos consistirá en contestar dos cuestionarios que miden la violencia escolar entre iguales y la inteligencia emocional. Ambos cuestionarios están validados por investigadores y doctores especialistas en la materia.

Usted debe saber que para el centro,

1. la participación es voluntaria.
2. la participación no conlleva riesgos para su persona.
3. se mantendrá la confidencialidad de las respuestas que provea y de su identidad.
4. esta es una investigación con fines educativos.
5. participar no afectará sus horas lectivas en su escuela. La misma se llevará a cabo en clase, en horario de tutoría.

Los resultados del estudio ayudarán a determinar la utilidad la educación emocional como herramienta de prevención y tratamiento para que no se produzca la revictimización. Cualquier información que usted provea NO será divulgada.

La copia del consentimiento informado que firma el participante será archivada en la oficina del Director(a) escolar donde se realizó el estudio.

Finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada y por medio de esta servidora.

A usted se le han explicado sus derechos como participante de la investigación. Si tiene preguntas adicionales respecto a la investigación o desea copia de este documento luego de completar y firmar el mismo, puede comunicarse conmigo al 665424938 o al correo electrónico casary@correo.ugr.es.

De usted estar de acuerdo o no en participar en esta investigación, por favor marque con una X en el espacio que indique su decisión, complete la información requerida y firme el documento.

Acepto colaborar en las actividades de la investigación.

No acepto colaborar en las actividades de la investigación.

_____	_____	_____
Nombre del Director(a)	Firma del Director(a)	Fecha
<u>M^a José Peña Casares</u>	<u>M^a José Peña Casares</u>	_____
Nombre de la investigadora	Firma de la investigadora	Fecha
<u>Esta sección no puede recortarse o desprenderse del documento.</u>		

Anexo II: Carta de consentimiento para el profesorado



UGR | Universidad
de Granada

Carta de colaboración para maestros

Estimado(a) maestro(a):

Mi nombre es María José Peña Casares. Soy estudiante de la Universidad de Granada. Como requisito para obtener el grado de Doctora en Educación estoy realizando la investigación titulada: Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional. El propósito de la investigación es determinar si la educación emocional es una herramienta pertinente a la hora de prevenir conductas de violencia escolar entre iguales y también si es útil para, una vez manifestado el daño, tratar el problema con el alumno para evitar la revictimización del mismo en el futuro.

La muestra de la investigación se compone del profesorado de 5º y 6º de EP y de 1º y 2º de ESO en los 6 centros educativos de primaria y secundaria en el municipio de Santa Fe. La participación del profesorado consistirá en contestar las preguntas de una entrevista semiestructurada, acerca de la violencia escolar entre iguales y la inteligencia emocional. La entrevista ha sido validada por un juicio de expertos en la materia.

Usted debe saber que:

1. Su participación es voluntaria.
2. Su participación no conlleva riesgos para su persona.
3. Se mantendrá la confidencialidad de las respuestas que provea y de su identidad.
4. Esta es una investigación con fines educativos.
5. Participar no afectará sus horas lectivas en su escuela. La misma se llevará a cabo en el periodo de tutoría, antes de la hora de entrada, después de la hora de salida o en el hogar.

Los resultados de la entrevista ayudarán a determinar la utilidad la educación emocional como herramienta de prevención y tratamiento para que no se produzca la revictimización. Cualquier información que usted provea NO será divulgada.

La copia del consentimiento informado que firma el participante será archivada en la oficina del director(a) escolar donde se realizó el estudio.

Finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada, España y por medio de esta servidora.

A usted se le han explicado sus derechos como participante de la investigación. Si tiene preguntas adicionales respecto a la investigación o desea copia de este documento luego de completar y firmar el mismo, puede comunicarse conmigo al 665424938 o al correo electrónico casary@correo.ugr.es.

De usted estar de acuerdo o no en participar en esta investigación, por favor marque con una X en el espacio que indique su decisión, complete la información requerida y firme el documento.

_____ Acepto colaborar en las actividades de la investigación.

No acepto colaborar en las actividades de la investigación.

_____	_____	_____
Nombre del maestro	Firma del maestro	Fecha
<u>M^a José Peña Casares</u>	<u>M^a José Peña Casares</u>	_____
Nombre de la investigadora	Firma de la investigadora	Fecha

Esta sección no puede recortarse o desprenderse del documento.

Anexo III: Instrumento de recogida de datos Acoso Escolar

El cuestionario que tienes pretende ayudarnos a conocer cómo son las relaciones que se entablan entre los chicos de tu edad. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos proporcionéis, podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre vosotros. La información que nos dais, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas, porque sólo tú sabes como te sientes ante determinadas situaciones.

Nombre del centro:.....

Localidad:.....

Edad:.....

Sexo: chico chica

Curso:.....

Grupo:.....

Fecha:.....

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

1. No pongas tu nombre en el cuadernillo, sólo rellena los datos que te piden.
2. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieras.
3. Elige sólo una respuesta, rodeando con un círculo la letra que tiene la opción a su lado. ATENCIÓN, hay preguntas donde debes responder seleccionando más de una opción y otras donde puedes elegir todas las respuestas que quieras. En ambos casos se te indica en la misma pregunta.
4. En algunas preguntas aparece una opción que pone “otros”. En estas preguntas, elígela si lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si rodeas esta opción escribe sobre la línea de puntos tú respuesta.
5. Cada vez que termines de contestar una hoja del cuestionario pasa a la siguiente.
6. Para rellenar el cuestionario utiliza un lápiz. Si te equivocas al responder corrige borrando, no taches.

7. Dentro del cuestionario hay un dibujo que representa una de las situaciones de intimidación que se pueden dar en tu centro. Hay intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros. Estas situaciones crean rabia y miedo por no poder defenderse. Cuando en el cuestionario hablamos de intimidación, nos referimos a estas situaciones.

8. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.

1. ¿Con quién vives? a. Con mi padre y mi madre. b. Sólo con uno de ellos. c. Con otros familiares. d. Otros

2. ¿Cuántos hermanos tienes? (sin contarte a tí). a. Ninguno. b. 1. c. 2. d. 3 ó más.

3. ¿Cómo te encuentras en casa? a. Bien. b. Ni bien ni mal. c. Mal.

4. Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta). a. Discusiones. b. Excursiones, fiestas. c. Peleas (algunos se pegan). d. Otras

5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras? a. Bien. b. Ni bien ni mal. c. Mal.

6. ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto? a. Ninguno. b. 1. c. Entre 2 y 5. d. 6 o más.

7. ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo? a. Nunca. b. Pocas veces. c. Muchas veces.

8. ¿Cómo te tratan tus profesores? a. Bien. b. Ni bien ni mal. c. Mal.

9. ¿Cómo te va en el instituto? a. Bien. b. Ni bien ni mal. c. Mal.

10. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado algunos de tus compañeros o compañeras? a. Nunca. b. Pocas veces. c. Muchas veces.

11. Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones? a. Nadie me ha intimidado nunca. b. Desde hace una semana. c. Desde hace un mes. d. Desde principios de curso. e. Desde siempre.

12. ¿Hay alguien más que te intimide con frecuencia? a. No. b. Sí (si quieres dinos quién)

13. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta) a. Nadie me ha intimidado nunca. b. No lo sé. c. Porque los provoqué. d. Porque soy diferente a ellos. e. Porque soy más débil. f. Por molestarme. g. Por gastarme una broma. h. Otros.....

14. ¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta) a. No lo sé. b. En la misma clase. c. En el mismo curso, pero en otra clase. d. En un curso superior. e. En un curso inferior.
15. ¿Quiénes suelen ser los que intimidan a sus compañeros o compañeras? a. No lo sé. b. Un chico. c. Un grupo de chicos. d. Una chica. e. Un grupo de chicas. f. Un grupo de chicos y chicas.
16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato? (puedes elegir más de una respuesta). a. No lo sé. b. En la clase. c. En el patio. d. En la calle. e. Otros.....
17. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación? a. No lo sé. b. Nadie. c. Algún profesor. d. Algún compañero.
18. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta). a. Nadie me intimida. b. No hablo con nadie. c. Con los profesores. d. Con mi familia. e. Con compañeros.
19. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión? a. Nunca. b. No lo sé. c. Sí, si me provocan. d. Sí, si mis amigos lo hacen. e. Otras razones
.....
20. Si has intimidado a algunos de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta). a. No he intimidado a nadie. b. Nadie me ha dicho nada. c. Si, a mis profesores les ha parecido mal. d. Si, a mi familia le ha parecido mal. e. Si, a mis compañeros les ha parecido mal. f. Si, mis profesores me dijeron que estaba bien. g. Si, mi familia me dijo que estaba bien. h. Si, mis compañeros me dijeron que estaba bien.
21. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué los hiciste? (puedes elegir más de una respuesta). a. No he intimidado a nadie. b. No lo sé. c. Porque me provocaron. d. Porque son distintos en algo (gitanos, payos, de otros sitios). e. Porque eran más débiles. f. Por molestar. g. Por gastar una broma. h. Otros.....
22. ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de intimidación o maltrato entre compañeros? a. No lo sé. b. Poner mote o dejar en ridículo. c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar). d. Robo. e. Amenazas. f. Rechazo, aislamiento, no juntarse. g. Otros.....
23. ¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu centro? a. Nunca. b. Pocas veces. c. Muchas veces.
24. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros? a. Nunca. b. Pocas veces. c. Muchas veces.

25. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros? a. Nada, paso del tema. b. Me parece mal. c. Es normal que pase entre compañeros. d. Hacen bien, tendrán sus motivos.

26. ¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros? (puedes elegir más de una respuesta) a. No lo sé. b. Porque se meten con ellos. c. Porque son más fuertes. d. Por gastar una broma. e. Otras razones.....

27. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro? a. Nada, paso del tema. b. Nada, aunque creo que debería hacer algo. c. Aviso a alguien que pueda parar la situación. d. Intento cortar la situación personalmente.

28. ¿Crees que habría que solucionar este problema? a. No sé. b. No. c. Sí. d. No se puede solucionar. Pasa a la página siguiente

29. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? a. No se puede arreglar. b. No sé. c. Que se haga algo (explica brevemente que):

Los profesores

Las familias

Los compañeros

30. Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo a continuación. Si quieres escribir tu nombre, éste es el momento de hacerlo.

Anexo IV: Instrumento de recogida de datos Inteligencia Emocional

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

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5

20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo V: Bloques de la Escala de validación del juicio de expertos de la entrevista

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				
Claridad en la redacción				
Cantidad de preguntas				
Relevancia de los datos proporcionados				
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				
Claridad en la redacción				
Cantidad de preguntas				
Relevancia de los datos proporcionados				
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				
Claridad en la redacción				
Cantidad de preguntas				
Relevancia de los datos proporcionados				

Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				
Claridad en la redacción				
Cantidad de preguntas				
Relevancia de los datos proporcionados				
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				
Claridad en la redacción				
Cantidad de preguntas				
Relevancia de los datos proporcionados				
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				

Preguntas que eliminaría:

Anexo VI: Entrevista realizada por el profesorado

Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional

En la siguiente entrevista se pretende saber su opinión y su conocimiento acerca del acoso escolar y la educación emocional. La entrevista es anónima. Le agradeceríamos que respondiera las preguntas lo más sinceramente posible. Su colaboración resulta necesaria para la investigación, que estamos realizando.

1. Edad:

- a) 20-25
- b) 25-30
- c) 30-35
- d) 35-40
- e) 40-45
- f) 45-50
- g) 50-60
- h) 60-65 en adelante

2. Género:

- a) Mujer
- b) Hombre
- c) Intergénero
- d) Otros

3. Años de experiencia:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30
- g) 30-35
- h) 35-40 en adelante

4. Años que lleva en el centro:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30

5. Etapas donde imparte docencia:

- a) 1°-2° EP
- b) 3°-4° EP
- c) 5°-6° EP
- d) 1°-2° ESO
- e) 3°-4° ESO

6. Tipo de plaza:

- a) Fija
- b) Interina
- c) Otra

7. ¿Ha presenciado algún caso de acoso escolar?

- a) Sí
- b) No

8. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?

- a) Sí
- b) No

9. ¿Le han servido para modificar su intervención?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Le han servido para modificar su intervención?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Forma parte usted de algún plan, Propuesta educativo?

- a) Sí
- b) No

13. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud
- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.

- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros

14. ¿Coordina usted alguno de dichos planes o Propuestas?

- a) Sí
- b) No

15. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud
- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros

16. ¿Ha identificado alguna vez la presencia de acoso escolar en el centro?

17. ¿Cuáles serían los criterios para identificar la presencia de acoso entre iguales?

18. ¿Cuáles son los tipos más comunes de acoso escolar que se dan en el centro?

19. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de las víctimas?

20. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores?

21. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los observadores?

22. ¿Pone usted en práctica las normas de convivencia, que se incluyen en el plan de convivencia anual?

23. ¿Qué medidas toma usted para la prevención, detección y resolución de conflictos que pudieran ocurrir?

24. ¿Se promueven actuaciones para la formación y toma de conciencia de la comunidad educativa en el acoso escolar (alumnado, profesorado, familias)?

25. ¿Qué actividades se proponen?
26. ¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?
27. ¿Cuáles?
28. Cuando se da una conducta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?
29. De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta relacionada con la educación emocional?
30. ¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar?

Anexo VII: Entrevista realizada por el profesorado modificada

Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional

En la siguiente entrevista se pretende saber su opinión y su conocimiento acerca del acoso escolar y la educación emocional. La entrevista es anónima. Le agradeceríamos que respondiera las preguntas lo más sinceramente posible. Su colaboración resulta necesaria para la investigación, que estamos realizando.

1. Edad:

- a) 20-25
- b) 25-30
- c) 30-35
- d) 35-40
- e) 40-45
- f) 45-50
- g) 50-60
- h) 60-65 en adelante

2. Género:

- a) Mujer
- b) Hombre
- c) Transgénero
- d) Otros

3. Años de experiencia:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30
- g) 30-35
- h) 35-40 en adelante

4. Años que lleva en el centro:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30

5. Etapas donde imparte docencia:

- a) 5°-6° EP
- b) 1°-2° ESO

6. Tipo de plaza:

- a) Fija
- b) Interina
- c) Otra

7. ¿Ha presenciado algún caso de acoso escolar

- a) Sí
- b) No

8. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar? En caso afirmativo, ¿a qué tipo de cursos simposios y/o conferencias ha asistido?

- a) Sí
- b) No

9. ¿Le han servido para modificar su intervención? En caso afirmativo, ¿en qué le ha servido?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional? En caso afirmativo, ¿a qué tipo de cursos simposios y/o conferencias ha asistido?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Le han servido para modificar su intervención? En caso afirmativo, ¿en qué le ha servido?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Forma parte usted de algún plan, Propuesta educativo?

- a) Sí
- b) No

13. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Programa de Promoción de Hábitos de vida saludable: Creciendo en Salud

- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros: ¿Cuáles?

14. ¿Coordina usted alguno de dichos planes o Propuestas?

- a) Sí
- b) No

15. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud
- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros ¿Cuáles?

16. ¿Ha identificado alguna vez la presencia de acoso escolar en el centro?

17. Si se ha detectado acoso escolar, ¿ha sido a través de las nuevas tecnologías?

18. ¿Cuáles serían los criterios para identificar la presencia de acoso entre iguales?
Por ejemplo: sentimiento de exclusión, intimidación por parte de la víctima, la cual ve al acosador como el más fuerte, episodios de agresiones...

19. ¿Cuáles son los tipos más comunes de acoso escolar que se dan en el centro?

20. ¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en los agresores? Por ejemplo: se muestra ansioso, se aísla, se muestra deprimido, etc.

21. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores? Por ejemplo: impulsividad, hiperactividad, agresividad, violencia, dominancia...

22. ¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en los observadores? Por ejemplo: Indiferencia, pasividad, miedo...
23. ¿Pone usted en práctica las normas de convivencia que se incluyen en el plan de convivencia anual?
24. ¿Qué medidas toma usted para la prevención, detección y resolución de conflictos que pudieran ocurrir?
25. ¿Se promueven actuaciones para la formación y toma de conciencia de la comunidad educativa en el acoso escolar (alumnado, profesorado, familias)?
26. ¿Qué actividades se proponen?
- a) Actividades puntuales.
 - b) Programas de intervención.
 - c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.
27. Cuando se da una conducta mala, tóxica y/o violenta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?
28. De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta relacionada con la educación emocional?
29. ¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?
30. ¿Cuáles?
- a) Actividades puntuales.
 - b) Programas de intervención.
 - c) Acciones integradas en el currículum ordinario.
31. ¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar? En caso afirmativo, ¿por qué?

Anexo VIII: Entrevista organizada por bloques

Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional

En la siguiente entrevista se pretende saber su opinión y su conocimiento acerca del acoso escolar y la educación emocional. La entrevista es anónima. Le agradeceríamos que respondiera las preguntas lo más sinceramente posible. Su colaboración resulta necesaria para la investigación, que estamos realizando.

Bloque 1: Datos socio demográficos

1. Edad:

- a) 20-25
- b) 25-30
- c) 30-35
- d) 35-40
- e) 40-45
- f) 45-50
- g) 50-60
- h) 60-65 en adelante

2. Género:

- a) Mujer
- b) Hombre
- c) Intergénero
- d) Otros

3. Años de experiencia:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30
- g) 30-35
- h) 35-40 en adelante

4. Años que lleva en el centro:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30

5. Etapas donde imparte docencia:

- a) 1°-2° EP
- b) 3°-4° EP
- c) 5°-6° EP
- d) 1°-2° ESO
- e) 3°-4° ESO

6. Tipo de plaza:

- a) Fija
- b) Interina
- c) Otra

7. ¿Ha presenciado algún caso de acoso escolar?

- a) Sí
- b) No

8. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?

- a) Sí
- b) No

9. ¿Le han servido para modificar su intervención?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Le han servido para modificar su intervención?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Forma parte usted de algún plan, Propuesta educativo?

- a) Sí
- b) No

13. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud
- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro

- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjake, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros

14. ¿Coordina usted alguno de dichos planes o Propuestas?

- a) Sí
- b) No

15. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud
- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Inicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjake, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros

Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.

16. ¿Ha identificado alguna vez la presencia de acoso escolar en el centro?

17. ¿Cuáles serían los criterios para identificar la presencia de acoso entre iguales?

18. ¿Cuáles son los tipos más comunes de acoso escolar que se dan en el centro?

Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.

19. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de las víctimas?

20. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores?

21. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los observadores?

Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.

22. ¿Pone usted en práctica las normas de convivencia, que se incluyen en el plan de convivencia anual?
23. ¿Qué medidas toma usted para la prevención, detección y resolución de conflictos que pudieran ocurrir?
24. ¿Se promueven actuaciones para la formación y toma de conciencia de la comunidad educativa en el acoso escolar (alumnado, profesorado, familias)?
25. ¿Qué actividades se proponen?

Bloque 5: Analizar la existencia o la posibilidad de existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.

26. ¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?
27. ¿Cuáles?
28. Cuando se da una conducta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?
29. De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta relacionada con la educación emocional?
30. ¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar?

Anexo IX: Entrevista organizada por bloques modificada

Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional

En la siguiente entrevista se pretende saber su opinión y su conocimiento acerca del acoso escolar y la educación emocional. La entrevista es anónima. Le agradeceríamos que respondiera las preguntas lo más sinceramente posible. Su colaboración resulta necesaria para la investigación, que estamos realizando.

Bloque 1: Datos socio demográficos

1. Edad:

- a) 20-25
- b) 25-30
- c) 30-35
- d) 35-40
- e) 40-45
- f) 45-50
- g) 50-60
- h) 60-65 en adelante

2. Género:

- a) Mujer
- b) Hombre
- c) Transgénero
- d) Otros

3. Años de experiencia:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30
- g) 30-35
- h) 35-40 en adelante

4. Años que lleva en el centro:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15-20
- e) 20-25
- f) 25-30

5. Etapas donde imparte docencia:

- a) 5º-6º EP
- b) 1º-2º ESO

6. Tipo de plaza:

- a) Fija
- b) Interina
- c) Otra

7. ¿Ha presenciado algún caso de acoso escolar?

- a) Sí
- b) No

8. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar? En caso afirmativo, ¿a qué tipo de cursos simposios y/o conferencias ha asistido?

- a) Sí
- b) No

9. ¿Le han servido para modificar su intervención? En caso afirmativo, ¿en qué le ha servido?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional? En caso afirmativo, ¿a qué tipo de cursos simposios y/o conferencias ha asistido?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Le han servido para modificar su intervención? En caso afirmativo, ¿en qué le ha servido?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Forma parte usted de algún plan, Propuesta educativo?

- a) Sí
- b) No

13. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud

- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros: ¿Cuáles?

14. ¿Coordina usted alguno de dichos planes o Propuestas?

- a) Sí
- b) No

15. ¿Cuál es la temática de dicho Propuesta?

- a) Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud
- b) Educación Ambiental: ALDEA
- c) Cultura Emprendedora: Innicia
- d) Lectura y Bibliotecas Escolares.
- e) Plurilingüismo: Comunica, Propuesta lingüístico de centro
- f) Programas Culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio.
- g) Convivencia Escolar: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz
- h) Igualdad: Primer Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación
- i) Profundiza
- j) Otros ¿Cuáles?

Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.

16. ¿Ha identificado alguna vez la presencia de acoso escolar en el centro?

17. Si se ha detectado acoso escolar, ¿ha sido a través de las nuevas tecnologías?

18. ¿Cuáles son los criterios que usa para identificar la presencia de acoso entre iguales?? Por ejemplo: sentimiento de exclusión, intimidación por parte de la víctima, la cual ve al acosador como el más fuerte, episodios de agresiones...

19. ¿Cuáles son los tipos más comunes de acoso escolar que se dan en el centro?

Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.

20. ¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en lasvíctimas? Por ejemplo: se muestra ansioso, se aísla, se muestra deprimido, etc.

21. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores? Por ejemplo: impulsividad, hiperactividad, agresividad, violencia, dominancia...
22. ¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en los observadores? Por ejemplo: Indiferencia, pasividad, miedo...

Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.

23. ¿Pone usted en práctica las normas de convivencia, que se incluyen en el plan de convivencia anual?
24. ¿Qué medidas toma usted para la prevención, detección y resolución de conflictos, que pudieran ocurrir?
25. ¿Se promueven actuaciones para la formación y toma de conciencia de la comunidad educativa en el acoso escolar (alumnado, profesorado, familias)?
26. ¿Qué actividades se proponen?
 - a) Actividades puntuales.
 - b) Programas de intervención.
 - c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.

Bloque 5: Analizar la existencia o la posibilidad de existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.

27. Cuando se da una conducta mala, tóxica y/o violenta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?
28. De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta relacionada con la educación emocional?
29. ¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?
30. ¿Cuáles?
 - a) Actividades puntuales.
 - b) Programas de intervención.
 - c) Acciones integradas en el curriculum ordinario.
31. ¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar? En caso afirmativo, ¿por qué?

Anexo X: Justificación teórica de los ítems de la entrevista por la literatura científica

Los ítems del bloque 1, del 1 al 15, son de carácter sociodemográfico, que, aunque nos permiten identificar las características del profesorado participante, en concreto, aquellas que resultan de interés en la temática analizada, no recogen información, que vaya a ser discutida, por no suponer, propiamente, ni marco teórico, ni resultados de investigaciones sobre la misma temática por lo que no se aporta la justificación sobre las mismas en dicha tabla.

Ítem	Justificación
16. ¿Ha identificado alguna vez la presencia de acoso escolar en el centro?	El ciberacoso hace referencia al clásico acoso escolar que se dan en las aulas pero con unas connotaciones características que lo diferencian del típico asedio entre iguales. El agresor hace uso de los medios tecnológicos (móvil, tablet, etc.) para intimidar a la víctima (Trianes et al., 2013, p. 50).
17. Si se ha detectado acoso escolar, ¿ha sido a través de las nuevas tecnologías?	
18. ¿Cuáles son los criterios que usa para identificar la presencia de acoso entre iguales?? Por ejemplo: sentimiento de exclusión, intimidación por parte de la víctima, la cual ve al acosador como el más fuerte, episodios de agresiones.	
19. ¿Cuáles son los tipos más comunes de acoso escolar que se dan en el centro?	Según Olweus, (1998) existen una serie de criterios para identificar la presencia de bullying entre los cuales están: - Sentimiento de exclusión, intimidación por parte de la víctima la cual ve al acosador como el más fuerte. - Los episodios de agresiones son cada vez de mayor intensidad o en privado donde a su comienzo se veían como un juego (p.73).
20. ¿Cuáles cree que son las	Los primeros estudios en la década de los setenta se centraban únicamente en las conductas de maltrato físico. En los ochenta se empiezan a considerar, de manera generalizada, las conductas de maltrato verbal, y no es hasta los últimos años del siglo XX que la comunidad científica empieza a considerar las conductas de exclusión social como una forma más de acoso escolar (Bisquerra et al., 2014 p.20).
20. ¿Cuáles cree que son las	Víctima clásica: alumnos ansiosos e

<p>características emocionales que ha observado en las víctimas? Por ejemplo: se muestra ansioso, se aísla, se muestra deprimido, etc.</p>	<p>inseguros; suelen ser sensibles, callados y prudentes, con baja autoestima y tendencia a culpabilizarse de la dificultades, con pocas habilidades sociales. Tienen pocos amigos (Bisquerra et al., 2014, p.24).</p>
<p>21. ¿Cuáles son las características emocionales de los agentes implicados, concretamente de los agresores? Por ejemplo: impulsividad, hiperactividad, agresividad, violencia, dominancia</p>	<p>Víctima provocativa: presentan el mismo patrón conductual que los agresores reactivos, mostrando niveles altos de ansiedad y falta de autocontrol emocional, con problemas de conducta externalizada e hiperactividad, junto con otros síntomas internalizados y psicosomáticos típicos de la violencia clásica (Bisquerra et al., 2014, p.24).</p>
<p>22. ¿Cuáles cree que son las características emocionales que ha observado en los observadores? Por ejemplo: Indiferencia, pasividad, miedo...</p>	<p>Rol de agresor predominantemente dominante, relacionado con la agresividad proactiva y con tendencia a la personalidad antisocial. Se muestran agresivos y dominantes y siente poca empatía hacia las víctimas (Bisquerra et al. 2014, p.23)</p> <p>Rol de agresor predominantemente ansioso: se describen por una combinación de patrones conductuales ansiosos y agresivos (Olweus, 1991, citado por Bisquerra et al., 2014, p.24).</p> <p>Los espectadores, al igual que los agresores, consideran que el causante del maltrato es la propia víctima. Existen una serie de factores que explican el hecho de que el acoso escolar tenga lugar bajo el conocimiento de un elevado número de alumnos sin que nadie denuncie la situación. Estos factores son: el aislamiento social, la falta de amigos y la alta impopularidad que tiene la víctima en el propio grupo de referencia. También el miedo, ya que pueden ser considerado blanco de las agresiones, además de la indiferencia, pasividad o bien que toma parte activa en la situación del maltrato apoyando al maltratador o a la víctima (Trianes et al. 2013, p.46)</p>

23. ¿Pone usted en práctica las normas de convivencia que se incluyen en el plan de convivencia anual?	El artículo 4º del DECRETO 19/2007, de 23 de enero, dispone que los centros educativos elaborarán y aprobarán un plan de convivencia en el que se incluirán las normas de convivencia, tanto generales del centro como particulares de cada aula, y todas las medidas y actuaciones que desarrollarán éstos para prevenir, detectar, tratar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, así como otras actuaciones para la formación de la comunidad educativa en esta materia(BOJA, 2007).
24. ¿Qué medidas toma usted para la prevención, detección y resolución de conflictos que pudieran ocurrir?	
25. ¿Se promueven actuaciones para la formación y toma de conciencia de la comunidad educativa en el acoso escolar (alumnado, profesorado, familias)?	
26. ¿Qué actividades se proponen?	
27. Cuando se da una conducta mala, tóxica y/o violenta entre iguales, que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?	Según Garaigordóbil (2016), se pueden implementar, de forma sistemática, programas de desarrollo socio-emocional (programas de juego cooperativo, de inteligencia emocional...), desde la educación infantil y a lo largo de toda la enseñanza reglada. Dedicar una o dos horas a la semana a realizar actividades y dinámicas con la finalidad de fomentar éste ámbito del desarrollo sin duda ayudará a reducir la conducta violenta. La escuela además de fomentar el desarrollo cognitivo, el aprendizaje, debe fomentar el desarrollo humano integral. Proponer actuaciones dirigidas al desarrollo de la competencia emocional del alumnado como eje vertebrador de la convivencia. (Bisquerra et al. 2014, p. 44).
28. De ellas, ¿Cree usted que hay alguna herramienta relacionada con la educación emocional?	
29. ¿Se realizan actividades de educación emocional para la mejora de la convivencia?	
30. ¿Cuáles?	
31. ¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar? En caso afirmativo, ¿por qué?	

Nota: elaboración propia.

Anexo XI: Juicio de expertos 1

Escala de validación de la Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional.

Datos de identificación del experto:

1. **Sexo:** Hombre () Mujer (X) Intergénero () Otros ()
2. **Años de experiencia en la universidad:** _5_____
3. **Departamento al que pertenece:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
4. **Universidad a la que pertenece:** Universidad de Granada
5. **Categoría profesional actual:**
 - () Catedrático de Universidad
 - () Titular de Universidad
 - () Contratado Doctor Permanente
 - () Profesor asociado
 - () Contratado Ayudante Doctor
 - () Contratado Ayudante
 - (X) Profesora Sustituta Interina

Escala de validación

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas		X		
Relevancia de los datos proporcionados			X	

Propuesta de modificación de las preguntas: Considero que este bloque se podría dividir en dos, ya que hay más datos aparte de los sociodemográficos (últimas preguntas del bloque, a partir de la 7).

Preguntas que agregaría:

Preguntas que eliminaría:

Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados			X	
Propuesta de modificación de las preguntas: Quizás necesiten de algunos ejemplos concretos en la número 17.				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido			X	
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados			X	
Propuesta de modificación de las preguntas: En este bloque a lo mejor necesitan ejemplos, a lo mejor no se atreven a contestar por inseguridad de conocer las características.				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				
	Nada	Poco	Bastante	Muy

	adecuado	adecuado	adecuado	adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas: Añadiría en la 30, en caso de que sí, por qué.				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				

Anexo XII: Juicio de expertos 2

**Escala de validación de la
Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la
Educación Emocional.**

Datos de identificación del experto:

6. **Sexo:** Hombre () Mujer (X) Intergénero () Otros ()

7. **Años de experiencia en la universidad:** _____

8. **Departamento al que pertenece:** _____

9. **Universidad a la que pertenece:**

10. **Categoría profesional actual:**

- () Catedrático de Universidad
- () Titular de Universidad
- () Contratado Doctor Permanente
- () Profesor asociado
- () Contratado Ayudante Doctor
- () Contratado Ayudante

Escala de validación

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X

Propuesta de modificación de las preguntas:

Preguntas que agregaría:

Preguntas que eliminaría:

**Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas,
acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.**

	Nada	Poco	Bastante	Muy
--	------	------	----------	-----

	adecuado	adecuado	adecuado	adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X

Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				

Anexo XIII: Juicio de expertos 3

Escala de validación de la Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional.

Datos de identificación del experto:

11. **Sexo:** Hombre () Mujer (X) Intergénero () Otros ()
12. **Años de experiencia en la universidad:** 12 años
13. **Departamento al que pertenece:** Psicología Evolutiva y de la Educación
14. **Universidad a la que pertenece:** Granada
15. **Categoría profesional actual:**
- () Catedrático de Universidad
 - (X) Titular de Universidad
 - () Contratado Doctor Permanente
 - () Profesor asociado
 - () Contratado Ayudante Doctor
 - () Contratado Ayudante

Escala de validación

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados			X	

Propuesta de modificación de las preguntas:

2. Género: c) Intergénero (el término correcto es intersexual, aunque si la variable es “género”, podría incluirse aquí la opción “trans” y mantener la opción “otros” para el resto. También se pueden dejar tres opciones: mujer, hombre, otros).

Preguntas que agregaría:

5.Etapas donde imparte docencia: si la investigación solo se dirige a 5º-6º primaria y 1º y 2º ESO, no es necesario incluir más valores a esta variable.

Preguntas que eliminaría:

Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido			X	
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
<p>Propuesta de modificación de las preguntas:</p> <p>Pregunta 17. Si se pretende evaluar desde la perspectiva del profesorado, quizás la redacción de la pregunta puede ser: ¿cuáles son los criterios que usa para identificar...?</p>				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido			X	
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
<p>Propuesta de modificación de las preguntas:</p> <p>En todas las preguntas: Si se pretende evaluar desde la perspectiva del profesorado, quizás las preguntas podría comenzar: ¿Cuáles cree que son las características...? O ¿Cuáles son las características emocionales que ha observado ...?</p>				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
<p>Propuesta de modificación de las preguntas:</p> <p>En pregunta 22: eliminaría la coma En pregunta 24: falta el paréntesis de cierre</p>				
<p>Preguntas que agregaría:</p>				
<p>Preguntas que eliminaría:</p>				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Agrupación de las preguntas			X	
Relevancia de los datos proporcionados				X
<p>Propuesta de modificación de las preguntas:</p> <p>Tal como entiendo las preguntas, quizás podría mejorarse la coherencia en el orden de las preguntas. Creo que las preguntas 28 y 29 podrían ser las primeras, me parecen más generales. Posteriormente, las preguntas 26 y 27 porque preguntan más directamente por la actividades del centro sobre ed. Emocional (entiendo que por actividades, se refiere a formativas para los agentes del centro). Finalmente, la pregunta 30 como conclusión de la posible necesidad de este tipo de actividades</p>				
<p>Preguntas que agregaría:</p>				
<p>Preguntas que eliminaría:</p>				

Anexo XIV: Juicio de expertos 4

**Escala de validación de la
Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la
Educación Emocional.**

Datos de identificación del experto:

16. Sexo: Hombre () Mujer (X) Intergénero () Otros ()

17. Años de experiencia en la universidad: __ 32__

18. Departamento al que pertenece: _____ MIDE _____

19. Universidad a la que pertenece: BARCELONA

20. Categoría profesional actual:

- () Catedrático de Universidad
- (X) Titular de Universidad
- () Contratado Doctor Permanente
- () Profesor asociado
- () Contratado Ayudante Doctor
- () Contratado Ayudante

Escala de validación

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas	X			
Relevancia de los datos proporcionados		X		

Propuesta de modificación de las preguntas:

¿En base a qué criterio están organizados los datos sociodemográficos?

¿Simplemente por franjas numéricas?

Hay que tener un criterio para decidir los rangos. Basado en teorías, experiencias, ayudas de la administración lo que considera adolescente o joven, etc.

Exceptuando las etapas, todo lo demás hay que revisarlo hasta la pregunta 5.

Pregunta 7. ¿Ha presenciado algún caso de acoso escolar?Y ¿sino sabe qué es el acoso escolar o no es capaz de verlo identificarlo?

Preguntas que agregaría:

Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido			X	
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas			X	
Relevancia de los datos proporcionados				
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Lo dicho para la pregunta 7 tiene que aplicarse al bloque 2 y 3.				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido			X	
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas			X	
Relevancia de los datos proporcionados				
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				
	Nada	Poco	Bastante	Muy

	adecuado	adecuado	adecuado	adecuado
Claridad de contenido			X	
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas			X	
Relevancia de los datos proporcionados			X	
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido		X		
Claridad en la redacción			X	
Cantidad de preguntas			X	
Relevancia de los datos proporcionados		X		
Propuesta de modificación de las preguntas:				
<p>Cuando se da una conducta entre iguales, (¿que conducta?, buena, mala, tóxica, violenta....) que afecta a la convivencia escolar, ¿Qué herramientas se utilizan para solucionar el conflicto?</p> <p>¿Consideraría importante que se introdujera la educación emocional en la prevención o en la intervención del acoso escolar?</p> <p>Se parte de la base de que todo el mundo sabe lo que es educación emocional</p>				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				

Anexo XV: Juicio de expertos 5

Escala de validación de la Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la Educación Emocional.

Datos de identificación del experto:

1. **Sexo:** Hombre (X) Mujer () Intergénero () Otros ()
2. **Años de experiencia en la universidad:** ___5___
3. **Departamento al que pertenece:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
4. **Universidad a la que pertenece:** Universidad de Granada
5. **Categoría profesional actual:**
 - () Catedrático de Universidad
 - () Titular de Universidad
 - () Contratado Doctor Permanente
 - () Profesor asociado
 - () Contratado Ayudante Doctor
 - () Contratado Ayudante

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
		X	
		X	
		X	
		X	

Propuesta de modificación de las preguntas:

Las preguntas 8, ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... de acoso escolar?, y 10, ¿Ha asistido a cursos, simposios, conferencias... sobre educación emocional?, podrían ampliarse para que el docente pueda aportar información sobre qué tipo de curso, simposios y/o conferencias ha asistido.

Preguntas que agregaría:

A las preguntas 9 y 11 ¿Le han servido para modificar su intervención?, les añadiría otra cuestión ¿en qué le ha servido?

Preguntas que eliminaría:

Anexo XVI: Juicio de expertos 6

**Escala de validación de la
Entrevista al profesorado sobre Acoso Escolar e intervención a través de la
Educación Emocional.**

Datos de identificación del experto:

1. Sexo: Hombre () Mujer (x) Intergénero () Otros ()

2. Años de experiencia en la universidad: 15

3. Departamento al que pertenece: MIDE

4. Universidad a la que pertenece: UB

5. Categoría profesional actual:

- () Catedrático de Universidad
- (x) Titular de Universidad
- () Contratado Doctor Permanente
- () Profesor asociado
- () Contratado Ayudante Doctor
- () Contratado Ayudante

Escala de validación

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido			x	
Claridad en la redacción				x
Cantidad de preguntas				x
Relevancia de los datos proporcionados			x	

Propuesta de modificación de las preguntas:

Preguntas que agregaría:

Preguntas que eliminaría:

**Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas,
acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.**

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				x
Claridad en la redacción				x

Cantidad de preguntas				x
Relevancia de los datos proporcionados				x
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				x
Claridad en la redacción				x
Cantidad de preguntas				x
Relevancia de los datos proporcionados				x
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				x
Claridad en la redacción				x
Cantidad de preguntas				x
Relevancia de los datos proporcionados				x
Propuesta de modificación de las preguntas:				

Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				x
Claridad en la redacción				x
Cantidad de preguntas				x
Relevancia de los datos proporcionados				x
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
No sé si el profesorado tendrá suficientes conocimientos sobre el tema como para poder responder a las preguntas				

Anexo XVII: Juicio de expertos 7

Datos de identificación del experto:

1. **Sexo:** Hombre () Mujer (X) Intergénero () Otros ()
2. **Años de experiencia en la universidad:** _20_
3. **Departamento al que pertenece:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación__
4. **Universidad a la que pertenece:** Universidad de Granada
5. **Categoría profesional actual:**
 - () Catedrático de Universidad
 - () Titular de Universidad
 - (X) Contratado Doctor Permanente
 - () Profesor asociado
 - () Contratado Ayudante Doctor
 - () Contratado Ayudante

Escala de validación

Preguntas de la entrevista Bloque 1: Datos sociodemográficos

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X

Propuesta de modificación de las preguntas:

Preguntas que agregaría:

Preguntas que eliminaría:

Preguntas de la entrevista Bloque 2: Detectar el acoso escolar, en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.

	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X

Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 3: Analizar las características emocionales en víctimas, acosadores y observadores desde la perspectiva del profesorado.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 4: Analizar el tipo de intervención, que realiza el profesorado, en los casos de acoso.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				

Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				
Preguntas de la entrevista Bloque 5: Analizar la existencia de intervención a través de la educación emocional en los centros educativos.				
	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Claridad de contenido				X
Claridad en la redacción				X
Cantidad de preguntas				X
Relevancia de los datos proporcionados				X
Propuesta de modificación de las preguntas:				
Preguntas que agregaría:				
Preguntas que eliminaría:				