



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Psicología

Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través
de un programa de Aula Virtual como prevención del
bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

D.^a Noelia Carbonell Bernal
2017

AGRADECIMIENTOS

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Me gustaría dedicar esta tesis a todas aquellas personas que han estado a mi lado, a mi directora, Fuensanta Cerezo por su infinita paciencia, su apoyo y sus conocimientos, a mi marido Javi y a mis hijos Iratxe y Pablo, por las horas que han renunciado a estar conmigo para que este documento llegase a buen puerto.

Para mi tía que seguro que la leerá desde el cielo.

A mi Vero, por los fines de semana de encerronas, por las risas y por las lágrimas, a Marisa, por sus llamadas y por hacerme ver lo bonito de la vida, y a toda la gente que me ha ayudado.

A todos, por creer en mí.

Gracias

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

RESUMEN

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

En la actualidad, es más que evidente la gran repercusión que tiene el acoso escolar, un fenómeno que se está viendo cada vez mas en nuestra sociedad y con cada vez más graves consecuencias. El acoso escolar es un fenómeno muy grave ante el que hemos considerado que es necesario hacer algo para evitar que este se siga produciendo.

Con la tesis que presentamos a continuación, perseguimos la consecución de dos objetivos bien definidos, en primer lugar realizar el diseño de un programa para prevenir y evitar las situaciones de acoso escolar, basado en el fomento de la inteligencia emocional en alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, Programa convivencia e inteligencia emocional (CIE); y en segundo lugar aplicar este programa a alumnos de primero y segundo de ESO de distintos centros educativos, para comprobar la eficacia de dicho programa.

La muestra de alumnos a la que vamos a aplicar nuestro programa está formada por un total de 189 alumnos de entre 11 y 16 años, seleccionados de forma incidental, pertenecientes a dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que se encontraban escolarizados en 1º y 2º de la ESO de dichos centros educativos. Para el análisis de los datos obtenidos en este estudio utilizamos un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test – post-test, cumpliendo con todos los valores éticos previstos en la investigación con seres humanos.

Para poder medir las variables analizadas en nuestro estudio se utilizaron 6 instrumentos de evaluación;

1. TEST BULL-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares. (Cerezo, 2002)
2. Autoconcepto. Para su evaluación utilizaremos la escala de autoconcepto emocional del test LAEA (Garaigordobil, M. 2011).

3. Cuestionario de competencia social. MESSY (Trianes et al, 2002).
4. Automotivación, Para la valoración de este constructo usaremos el SMAT (test motivacional para adolescentes) Sweeney, Cattell&Krugg
5. Autocontrol, utilizaremos el CACIA Cuestionario de Auto-control Infantil y adolescente (Capafons y Silva, 1991)

El Programa CIE (Carbonell, Sánchez y Cerezo, 2014) consta de 5 sesiones de aplicación semanal a través de un aula virtual, con una duración aproximada de 60 minutos cada una, a través de la teoría y la práctica se enseña a los alumnos de forma grupal cuales son los principales elementos de la Inteligencia Emocional y como incorporarlos en su vida diaria como una forma de afrontar y prevenir las distintas situaciones de bullying.

Los resultados obtenidos, analizados con el programa estadístico SPSS-23 mostraron 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. También se observa que tanto profesorado como alumnado quedaron muy satisfechos tras la aplicación.

Este trabajo inicia una vía de estudio sobre la influencia de la Inteligencia Emocional y el fenómeno Bullying utilizando las nuevas tecnologías, lo que supone un aliciente al perfil de edad con el que trabajamos, así como una herramienta útil para el profesorado que tras una formación adecuada puede adecuarlo a sus herramientas educativas.

Palabras clave: Bullying, Inteligencia Emocional, prevención.

At present, the great repercussion of school bullying is evident, a phenomenon that is being seen increasingly in our society and with increasingly serious consequences. Harassment at school is a very serious phenomenon that we considered necessary to do something to prevent it from continuing.

With the thesis presented below, we pursue the achievement of two well-defined objectives, firstly designing a program to prevent and avoid situations of bullying, based on the promotion of emotional intelligence in secondary school students Compulsory, Coexistence and Emotional Intelligence Program (CIE); And secondly to apply this program to first and second ESO students from different educational centers, to check the effectiveness of this program.

The sample of students to which we are going to apply our program is formed by a total of 189 students between 11 and 16 years, selected incidentally, belonging to two educational centers of the Autonomous Community of the Region of Murcia, who were Enrolled in 1st and 2nd of the ESO of said educational centers. For the analysis of the data obtained in this study we used a quasi-experimental design of repeated measures pre-test - post-test, fulfilling all the ethical values predicted in the investigation with human beings.

In order to measure the variables analyzed in our study, 6 evaluation instruments were used;

1. TEST BULL-S. Test of sociometric evaluation of violence among schoolchildren. (Cerezo, 2002)
2. Self-concept. For their evaluation we will use the emotional self-concept scale of the LAEA test (Garaigordobil, M. 2011).
3. Questionnaire on social competence. MESSY (Trianes et al, 2002).

4. Automation For the evaluation of this construct we will use the SMAT (motivational test for adolescents) Sweeney, Cattell & Krugg
5. Self-control, we will use the CACIA Child and Adolescent Self-Control Questionnaire (Capafons and Silva, 1991)

The CIE Program (Carbonell, Sánchez and Cerezo, 2014) consists of 5 sessions of weekly application through a virtual classroom, with an approximate duration of 60 minutes each, through the theory and the practice is taught to the students of Group form which are the main elements of the Emotional Intelligence and how to incorporate them in their daily life as a way to face and to prevent the different situations of bullying.

The results obtained, analyzed with the SPSS-23 statistical program, showed statistically significant levels, which showed that after the application of the CIE Program the students showed an increase in Emotional Intelligence levels and a decrease in harassment behavior, especially in Social Competence and empathy, a very important factor for the prevention of bullying. It is also observed that both teachers and students were very satisfied after the application.

This work starts a course of study on the influence of Emotional Intelligence and the Bullying phenomenon using the new technologies, which is an incentive to the age profile with which we work, as well as a useful tool for the teaching staff that after adequate training Can adapt it to their educational tools.

Keywords: Bullying, Emotional Intelligence, prevention,

ÍNDICE

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Índice

ÍNDICE.....	13
ÍNDICE DE TABLAS	22
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	24
INTRODUCCIÓN	27
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO.....	38
CAPÍTULO 1; LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA. EL BULLYING.....	47
1.1. CONCEPTO DE BULLYING.....	47
1.2. CÓMO SE LLEGA DE LA CONVIVENCIA A LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	51
1.3. IMPORTANCIA QUE TIENE EL CONTEXTO ESCOLAR EN LAS RELACIONES CON EL GRUPO DE IGUALES.	57
1.4. “APROXIMACIÓN AL MALTRATO ENTRE ESCOLARES”	59
1.4.1. <i>Perspectiva clínica</i>	60
1.4.2. <i>Perspectiva cognitiva</i>	61
1.4.3. <i>Teoría de la mente</i>	62
1.4.4. <i>Perspectiva grupal</i>	62
1.5. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE MALTRATO ENTRE ESCOLARES.....	65
1.5.1. <i>Distintas definiciones</i>	65
1.5.1.1. Definiciones que inciden en el carácter grupal	65
1.5.1.2. Definiciones centradas en la conducta del agresor.....	66
1.6. CRITERIOS PARA DEFINIR EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES	67
1.7. SUJETOS IMPLICADOS: AGRESORES, VÍCTIMAS Y OBSERVADORES	68
1.7.1. <i>Características psicológicas y rol emocional de los agresores</i>	69
1.7.2. <i>Características psicológicas y rol emocional de las víctimas</i>	73
1.7.3. <i>Observadores</i>	78

1.8.	CARACTERÍSTICAS DE VÍCTIMAS Y AGRESORES	82
1.9.	CAUSAS DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES.....	83
1.10.	FACTORES PERSONALES PRESENTES EN LOS ALUMNOS IMPLICADOS EN EL FENÓMENO BULLYING	85
1.10.1.	<i>Factores familiares</i>	85
1.10.2.	<i>Factores escolares, sociales y culturales</i>	86
1.11.	CONSECUENCIAS DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES	89
1.11.1.	<i>Consecuencias del acoso para las víctimas</i>	90
1.11.2.	<i>Consecuencias para los agresores</i>	93
1.11.3.	<i>Consecuencias para los observadores</i>	93
1.12.	ESTUDIOS SOBRE BULLYING	95
CAPÍTULO 2; INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE).....		103
2.1.	DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. JUSTIFICACIÓN DEL CONSTRUCTO INTELIGENCIA EMOCIONAL	105
2.1.1.	<i>Los inicios en la vinculación de la emoción y la cognición</i>	105
2.1.2.	<i>Desarrollo y evolución del término Inteligencia Emocional</i>	107
2.2.	MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	112
2.2.1.	<i>Modelos mixtos</i>	114
2.2.1.1.	Modelo de Bar-On	114
2.2.1.2.	Modelo de Daniel Goleman	117
2.2.2.	<i>Modelos de habilidades</i>	119
2.2.2.1.	Modelo de Coper y Sawaf	119
2.2.2.2.	Modelo de Salovey y Mayer	121
2.3.	INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	124
2.4.	EL PROFESOR COMO FORMADOR DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ALUMNOS.	125
2.4.1.	<i>El rol del docente</i>	125

- 2.4.2. *El docente como impulsor de la inteligencia emocional*.....128
- 2.4.3. *El profesor como testimonio del desarrollo del grupo*..... 130

CAPÍTULO 3; INCIDENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA Y SUS CONSECUENCIAS
.....133

- 3.1. PREVALENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA.....133
- 3.2. INVESTIGACIONES AUTONÓMICAS.....135
 - 3.2.1. *Comunidad Autónoma de Madrid*.135
 - 3.2.2. *Comunidad Autónoma de Canarias* 136
 - 3.2.3. *Comunidad Autónoma de Euskadi*.....137
 - 3.2.4. *Comunidad Autónoma de Andalucía*..... 140
 - 3.2.5. *Comunidad Autónoma Cataluña*.....144
 - 3.2.6. *Comunidad Autónoma de Valencia*.145
 - 3.2.7. *Comunidad Autónoma de Murcia*.147
- 3.3. INVESTIGACIONES ESTATALES MÁS RELEVANTES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR. .149
 - 3.3.1. *Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006*. 149
 - 3.3.2. *Estudio del Centro Reina Sofía "Violencia entre compañeros en la escuela"*. 152
 - 3.3.3. *Estudio Cisneros X "Acoso y violencia escolar en España"*.154
- 3.4. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN.155
- 3.5. CONSECUENCIAS DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES156
 - 3.5.1. *Consecuencias del acoso para las víctimas* 157
 - 3.5.2. *Consecuencias para los agresores* 160
 - 3.5.3. *Consecuencias para los observadores* 160
- 3.6. CONSECUENCIAS DEL BULLYING. 161
 - 3.6.1. *Consecuencias negativas para las víctimas*.162
 - 3.6.2. *Consecuencias negativas para los agresores*.162

3.6.3.	<i>Consecuencias negativas para los testigos.</i>	163
3.7.	TIPOLOGÍA DEL BULLYING.	163
CAPÍTULO 4; PRINCIPALES PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN EN BULLYING		171
4.1.	PROGRAMAS DE FOMENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA, APLICADOS Y DISEÑADOS EN ESPAÑA	171
4.2.	ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA	172
4.3.	PROGRAMAS INTERNACIONALES DE RELEVANCIA	179
4.3.1.	<i>The Bergen Anti-Bullying Program</i>	179
4.3.2.	<i>Programa ZERO</i>	181
4.3.3.	<i>Proyecto VISIONARY (Violence In School-Intelligence On the Net - Applying Resources for Youngsters).</i>	182
4.3.4.	<i>Programa Avoid aggression, Be tolerant and Care for others</i>	183
4.3.5.	<i>Método Pikas</i>	185
4.3.6.	<i>Programa Finlandés Kiva</i>	187
4.4.	ESTUDIOS NACIONALES.	190
4.4.1.	<i>Programa "Dando pasos hacia la paz".</i>	191
4.4.2.	<i>Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar: La Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.</i>	194
4.4.3.	<i>Estudio sobre intimidación y maltrato entre iguales en quince centros educativos de la provincia de Alicante.</i>	198
4.4.4.	<i>Informe extraordinario del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana: un estudio epidemiológico del acoso escolar en Centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana.</i>	200
4.4.5.	<i>Estudio sobre roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad.</i>	205

4.4.6.	<i>Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir</i>	206
4.4.7.	<i>III Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar</i> 208	
4.4.8.	<i>Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social</i>	209
4.4.9.	<i>"Programas Decide Tú I y II"</i>	210
4.4.10.	<i>Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral</i>	215
4.4.11.	<i>Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO)</i>	216
4.4.12.	<i>SOPRODIS</i>	218
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO		223
5.1.	OBJETIVOS.....	223
5.1.1.	<i>Objetivo general</i>	223
5.1.1.1.	Objetivo específico 1.....	224
5.1.1.2.	Objetivo específico 2	224
5.1.1.3.	Objetivo específico 3	225
5.2.	HIPÓTESIS	226
CAPÍTULO 6. POBLACIÓN Y MUESTRA		233
6.1.	POBLACIÓN	233
6.1.1.	<i>Descripción de la muestra</i>	233
6.1.2.	<i>Características de los centros educativos</i>	237
6.1.3.	<i>Nivel de estudios y ocupación laboral de los progenitores.</i>	238
6.2.	PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN MUESTRAL	241
CAPÍTULO 7. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....		245
7.1.	DISEÑO DEL ESTUDIO.	245
7.2.	PROCEDIMIENTO DE NUESTRO ESTUDIO	246
7.2.1.	<i>Documentación, planificación y diseño</i>	247
7.2.1.1.	El alumnado	248
7.2.1.2.	Los centros educativos.....	249

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

7.2.1.3. Departamento de Orientación.....	250
7.2.1.4. Los padres	251
7.2.2. Trabajo de campo.....	251
CAPÍTULO 8. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	257
8.1. DEFINICIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICO	257
8.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES DEPENDIENTES	257
8.3. DEFINICIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES.....	259
CAPÍTULO 9. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	265
9.1. TEST DE EVALUACIÓN.....	265
9.1.1. Test Bull-S.....	266
9.1.2. Evaluación de los componentes que forman parte de la IE.....	268
9.1.2.1. LAEA.....	268
9.1.2.2. MESSY.....	269
9.1.2.3. SMAT	271
9.1.2.4. Escala de empatía (Bryant,1982)	273
9.1.2.5. CACIA	275
CAPÍTULO 10. EL PROGRAMA CONVIVENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL (PROGRAMA CIE) (CARBONELL, SANCHEZ Y CERESO,2014).....	281
10.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA CIE.....	281
10.1.1. Objetivos generales.....	281
10.1.2. Objetivos específicos	282
10.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CIE	283
10.3. APLICABILIDAD DEL PROGRAMA CIE.	284
10.4. CONTENIDO DEL PROGRAMA.....	284
10.5. MÓDULOS DEL PROGRAMA, TEMPORALIZACIÓN E ÍNDICE DE ACTIVIDADES.....	285
10.6. CONTENIDO DE LAS SESIONES	286
10.6.1. Modulo 1. Gestión emocional. Relacionarse con uno mismo.....	286

10.6.2.	<i>Modulo 2. Habilidades de comunicación</i>	287
10.6.3.	<i>Modulo 3. Empatía</i>	287
10.6.4.	<i>Modulo 4. Relacionarse con los demás</i>	288
10.6.5.	<i>Modulo 5. Conclusión</i>	289
10.7.	PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA CON UN GRUPO	290
CAPÍTULO 11. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		293
11.1.	ANÁLISIS DE LA DINÁMICA DEL BULLYING	295
11.1.1.	<i>Sobre los problemas de acoso.</i>	295
11.1.1.1.	Medida del nivel de prevalencia del acoso	295
11.1.1.2.	Comparación del nivel de prevalencia del acoso	296
11.1.1.3.	Análisis de la prevalencia de víctimas y agresores.	296
11.1.2.	<i>Tipos de agresión</i>	297
11.1.3.	<i>Lugares de las agresiones</i>	298
11.1.4.	<i>Diferencias por sexo en agresores y víctimas</i>	298
11.2.	NIVEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PREVIO A LA INTERVENCIÓN.	300
11.2.1.	<i>Niveles de competencia social</i>	300
11.2.2.	<i>Niveles de empatía.</i>	300
11.2.3.	<i>Niveles de autocontrol.</i>	301
11.2.4.	<i>Niveles de autoconcepto</i>	301
11.2.5.	<i>Niveles de motivación.</i>	301
11.2.6.	<i>Diferencias en la Inteligencia Emocional según el sexo.</i>	302
11.2.7.	<i>Relación entre la edad y la motivación.</i>	303
11.2.8.	<i>Diferencias en la Inteligencia Emocional según la edad.</i>	303
11.3.	EFFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	304
11.3.1.	<i>La aplicación del programa CIE eleva los niveles de Inteligencia Emocional</i>	304
11.3.1.1.	Efectos sobre la empatía.....	304
11.3.1.2.	Efectos sobre el autoconcepto.....	305

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

11.3.1.3.	Efecto sobre la motivación.....	305
11.3.1.4.	Efecto sobre la competencia social.....	306
11.3.1.5.	Efecto sobre el autocontrol.....	306
11.3.2.	<i>Efectos del programa CIE por sexos.....</i>	<i>309</i>
11.3.3.	<i>Efectos del programa CIE por edad.....</i>	<i>310</i>
11.4.	DIFERENCIAS EN LA INCIDENCIA DEL BULLYING.....	311
11.4.1.	<i>Efectos del Programa CIE en los roles del Bulling.....</i>	<i>311</i>
11.4.2.	<i>Efecto del programa CIE en el número de víctimas.....</i>	<i>312</i>
11.5.	SATISFACCIÓN TRAS LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA CIE.....	313
11.5.1.	<i>Evaluación de la participación.....</i>	<i>313</i>
11.5.2.	<i>Nivel de satisfacción con lo aprendido gracias al programa.....</i>	<i>316</i>
CONCLUSIONES.....		321
12.1.	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	321
DIFICULTADES Y LIMITACIONES.....		330
12.2.	DIFICULTADES.....	330
12.3.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	331
12.4.	APORTACIONES DE NUESTRO ESTUDIO.....	332
12.4.1.	<i>Implicaciones teóricas.....</i>	<i>333</i>
12.4.2.	<i>Implicaciones prácticas.....</i>	<i>333</i>
12.4.3.	<i>Sugerencias para líneas de desarrollo e investigación futuras.....</i>	<i>336</i>
12.5.	COMENTARIO FINAL.....	339
12.6.	DISCUSIÓN.....	340
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		345
ANEXO I; CARTAS A LOS INTERESADOS.....		397
I.1.	CARTAS A LOS PADRES.....	397
I.2.	CARTAS AL DIRECTOR.....	398

ANEXO II; CONTENIDO PROGRAMA CIE	401
ANEXO III; CUESTIONARIO.....	411

Índice de Tablas

TABLA 1.1. CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. DECRETO 115/2005.....	53
TABLA 1.2; INCIDENCIA DE EXPEDIENTES DESDE EL CURSO 2006-2007 HASTA EL CURSO 2013-2014.....	53
TABLA 1.3; CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS IMPLICADOS EN EL BULLYING (BASADO EN ORTEGA Y MORA-MERCHÁN, 2000B).....	63
TABLA 1.4. PERFIL PSICOLÓGICO DE AGRESORES Y VÍCTIMAS.....	83
TABLA 1.5. CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS DE MALTRATOS SUFRIDOS POR LAS VÍCTIMAS.....	84
TABLA 1.6. PREVALENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES.....	85
TABLA 1.7. ETAPAS DEL PROCESO DE INTIMIDACIÓN, BASADO EN EL MODELO “ESPIRAL DESCENDENTE” PROPUESTO POR SULLIVAN ET AL. (2005).....	92
TABLA 2.1. LOS 5 COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	103
TABLA 2.2. COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. GOLEMAN, 2005. TRADUCCIÓN ADAPTADA POR EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EMPRESA FAMILIAR, INALDE, BUSSINES SCHOOL, UNIVERSIDAD DE LA SABANA, 2011.....	118
TABLA 3.1. ETAPAS DEL PROCESO DE INTIMIDACIÓN, BASADO EN EL MODELO “ESPIRAL DESCENDENTE” PROPUESTO POR SULLIVAN ET AL. (2005).....	159
TABLA 5.1. HIPÓTESIS, SUB-HIPÓTESIS, HERRAMIENTAS Y OBJETIVOS.....	227
TABLA 6.1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE CHICOS Y CHICAS.....	234
TABLA 6.2. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE EDAD.....	235
TABLA 6.3. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES Y NO REPETIDORES.....	236
TABLA 6.4. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN PROCEDENCIA.....	237
TABLA 6.5. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL NIVEL EDUCATIVO PATERNO.....	238
TABLA 6.6. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL NIVEL EDUCATIVO MATERNO.....	239
TABLA 6.7. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL NIVEL LABORAL PATERNO.....	240

TABLA 6.8. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL NIVEL LABORAL MATERNO.....	240
TABLA 7.1. CRONOGRAMA.....	246
TABLA 7.2. CALENDARIO DE APLICACIÓN	252
TABLA 8.1. VARIABLES ANALIZADAS	258
TABLA 8.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	259
TABLA 8.3. VARIABLE DEPENDIENTES	261
TABLA 8.4. VARIABLES INDEPENDIENTES	262
TABLA 9.1. CUESTIONARIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CIE.....	266
TABLA 9.2. FORMAS TEST BULL-S.....	267
TABLA 10.1. ESQUEMA DE PROGRAMA, ORGANIZACIÓN E ÍNDICE DE ACTIVIDADES.....	285
TABLA 11.1. ANÁLISIS DE DATOS.....	294
TABLA 11.2. DATOS VICTIMA AGRESOR.....	296
TABLA 11.3. FRECUENCIAS Y PRUEBA CHI-CUADRADO DEL ROL ENTRE SEXOS.....	300
TABLA 11.4 DESCRIPTIVO Y COMPARACIÓN PUNTUACIÓN ESCALAS PRE INTERVENCIÓN SEGÚN SEXO.....	302
TABLA 11.5. COEFICIENTE CORRELACIÓN PEARSON ENTRE LA EDAD Y LAS ESCALAS DE IE.....	303
TABLA 11.6. MEDIAS (DT) Y CONTRASTES ESTADÍSTICOS ENTRE GRUPOS EN LAS ESCALAS PARA EL EFECTO TIEMPO.....	307
TABLA 11.7. MEDIAS (DT) Y CONTRASTES ESTADÍSTICOS ENTRE GRUPOS EN LAS ESCALAS PARA EL EFECTO SEXO*TIEMPO.....	309
TABLA 11.8. MEDIAS (DT) Y CONTRASTES ESTADÍSTICOS ENTRE GRUPOS EN LAS ESCALAS PARA EL EFECTO CURSO*TIEMPO.....	310
TABLA 11.9. EVOLUCIÓN DE LOS ROLES DEL BULLYING.....	312
TABLA 11.10. VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	314
TABLA 11.11. ESQUEMA PREFERENCIA DE ACTIVIDADES.....	315
TABLA 11.12. ESQUEMA ACTIVIDADES RECHAZADAS.....	315

Índice de gráficos

GRÁFICO 1.1. CARACTERÍSTICAS COMUNES DEL BULLYING.....	49
GRAFICO 1.2. REPRESENTACIÓN DE LOS VALORES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	57
GRAFICO 1.3 MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA MÁS HABITUALES.....	98
GRAFICA 2.1. PILARES DEL MODELO COOPER Y SAWAF.....	120
GRÁFICO 6.1. PORCENTAJES DE CHICOS Y CHICAS.....	234
GRÁFICO 6.2. PORCENTAJES DE EDAD.....	235
GRÁFICO 6.3. DISTRIBUCIÓN ALUMNOS POR CURSO.....	236
GRÁFICO 6.4. PORCENTAJES DE REPETIDORES.....	237
GRÁFICO 6.5. PORCENTAJES SEGÚN PROCEDENCIA.....	237
GRÁFICO 6.6. PORCENTAJES DEL NIVEL EDUCATIVO PATERNO.....	238
GRÁFICO 6.7. PORCENTAJES DEL NIVEL EDUCATIVO MATERNO.....	239
GRÁFICO 6.8. PORCENTAJES DE LAS PROFESIONES DE LOS PADRES.....	241
GRAFICO 10.1. CONTENIDO DE LAS SESIONES	284
GRAFICO 11.1. DISTRIBUCIÓN VÍCTIMAS / ACOSADORES.....	297
GRAFICO 11.2. DISTRIBUCIÓN DE TIPO DE AGRESIÓN.....	298
GRAFICO 11.3. PORCENTAJE DE AGRESIONES POR LUGARES.....	299
GRAFICA 11.4. EVOLUCIÓN PUNTUACIONES ESCALAS.....	308
GRAFICA 11.5. EVOLUCIÓN NÚMERO DE VÍCTIMAS Y AGRESORES.....	312

INTRODUCCIÓN

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Introducción

A lo largo de mi carrera profesional como orientadora educativa, he podido comprobar de primera mano cómo el acoso escolar, también conocido como Bullying (Olweus, 1993), "es una situación que, a día de hoy, lamentablemente, ocurre con mucha frecuencia en nuestros centros educativos".

En los últimos tiempos se ha detectado un aumento en el número y frecuencia de este tipo de casos de bullying, pudiendo ser esta violencia o acoso escolar de tipo físico y/o psicológico, y aún más, actualmente, dándose también este fenómeno a través del uso de las nuevas tecnologías. Este fenómeno se convierte, por tanto, en un elemento que preocupa mucho a nivel educativo y a todos los sujetos implicados en el mismo; es decir, padres, alumnos, profesores y equipo directivo del centro, motivo por el cual consideramos que es necesario realizar una intervención para evitar o disminuir esta situación.

Tras la realización de una revisión bibliográfica sobre los trabajos que se han realizado acerca de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria, tanto dentro nuestro país, como fuera del mismo; se detecta la necesidad de lograr mejoras en dicho ámbito, fundamentándonos en las deficiencias que hemos podido observar basándonos en los estudios que hemos revisado, y que comentaremos en los capítulos correspondientes.

Uno de los aspectos que más preocupa a todos los sujetos mencionados y en el que consideramos que debemos actuar, es en el nivel de los agresores y de las víctimas, pero también a nivel de los alumnos observadores de esta situación. En el último informe del defensor del pueblo sobre este tema, considerando dicho documento como un informe nacional sobre la situación de esta problemática, y a

la vista de los datos que éste nos ofrece, podemos comprobar "cómo los porcentajes de alumnos implicados dentro de este fenómeno van aumentando con el paso del tiempo, produciéndose asimismo una igualdad en el sexo, tanto de agresores como de víctimas" (Informe del Defensor del Pueblo, 2007). Además de este organismo, otras instituciones nacionales investigan esta problemática, como el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano, Sarmiento e Iborra, 2005) o el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Educativo (Oñate y Piñuel, 2005).

Con respecto a las investigaciones que se han realizado acerca de esta temática en todo el mundo, podemos afirmar que éstos muestran la universalidad y la transculturalidad de este problema escolar, que tal y como podemos comprobar a diario, ha ido extendiéndose y aumentando en las aulas a nivel mundial.

Así, el objetivo de esta tesis doctoral consiste principalmente en la reducción de los niveles de violencia escolar, previamente detectados en los centros educativos, a través de la aplicación de un programa para la mejora de la convivencia escolar: el programa Convivencia e Inteligencia Emocional, en adelante programa CIE, diseñado por nosotros, y que trabaja principalmente con los cinco constructos que defiende la Inteligencia Emocional en nuestro alumnado; así como el posterior análisis de los efectos en el alumnado con que hemos trabajado.

El trabajo que vamos a desarrollar a continuación, se enmarca dentro de la investigación sobre el acoso escolar, concretamente en instrumentos para evitar la aparición de este fenómeno, y/o la cronificación en el caso de que este fenómeno ya estuviera instaurado, enfocando la intervención a los dos primeros cursos de Educación Secundaria. A su vez, en este trabajo nos planteamos la consecución de dos metas relacionadas entre sí:

1. Conocer el estado actual de la situación de acoso en nuestra Comunidad Autónoma, centrándonos en los dos primeros cursos de Educación Secundaria.
2. Contrastar los efectos que produce en los alumnos nuestro programa de prevención del acoso escolar, basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas de primero y segundo de la ESO.

La razón por la que hemos seleccionado este periodo escolar es porque, aunque el acoso escolar es un fenómeno que puede darse en cualquier etapa escolar (Smith, Tallamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004), hay momentos en los que este fenómeno adquiere más relevancia e importancia; como por ejemplo a los trece años, donde los estudios muestran que hay más presencia de conductas de acoso en esta edad debido a los cambios que se producen a lo largo de este periodo evolutivo (Cerezo, 2009; Ortega y Lera 2000). Por este motivo hemos elegido los cursos de 1º y 2º de la ESO para realizar nuestra intervención. El primer tramo de Educación Secundaria, tal y como hemos comentado, se trata de un periodo evolutivo especialmente delicado, en el que, si además se añade la existencia de una situación de acoso escolar, sus efectos pueden ser muy nocivos en los alumnos que lo sufren. Esta etapa, es un momento importante, ya que es en el que se produce el paso de primaria a secundaria, y los alumnos se encuentran inmersos en plena pubertad, entrando en un nuevo grupo social. Algunos de estos nuevos alumnos intentarán pasar desapercibidos, mientras que otros intentarán ser los dominantes, llegando incluso a realizar conductas violentas para conseguirlo (Sullivan et al., 2005). "Aquellos que estudian el desarrollo humano consideran a este grupo de edad como una de las poblaciones más vulnerables de la sociedad, claramente influenciados por los riesgos sociales y ligeramente frágiles a las situaciones o circunstancias de su entorno, puesto que son sujetos que se encuentran en una etapa de transición que los llevará de la niñez a la adultez;

caracterizada por multitud de transformaciones en los aspectos psicológicos, fisiológicos, socioculturales y biológicos" (Arias, Marco, Martín, Arias y Deronceré, 2009). "Tales cambios de una u otra manera intervienen en la toma de decisiones y resolución de problemas del adolescente" (Cortés, Aguilar, Medina, Toledo y Echemendia, 2010).

La fase de la adolescencia, por tanto, es una etapa evolutiva que se caracteriza por la aparición de nuevos retos y experiencias, tanto en lo que se refiere a los cambios que se producen a nivel fisiológico, como los que se refieren al nivel social, los cuales hacen que esta fase del desarrollo humano esté llena de nuevas experiencias y situaciones, múltiples cambios, y experiencias emocionales.

Durante la adolescencia el autoconcepto, o cómo el individuo se ve a sí mismo, es un aspecto fundamental, aunque estará en gran parte mediatizado por el entorno en el que el sujeto se desenvuelve. La aceptación por parte de los compañeros es fundamental para el bienestar del adolescente. Fuentes (2001) comenta que "el papel de los iguales en el desarrollo emocional de los adolescentes es fundamental para sentirse valorado. La aceptación por los compañeros significará, manejar habilidades de negociación, tolerancia, respeto etc". Por eso es tan importante esta etapa, y es en ella en la que nos centramos para la aplicación de nuestro programa.

El bullying es un tipo de violencia que se da entre iguales, y se define por agresiones repetidas e injustificadas, realizadas por uno o varios estudiantes hacia otro, con la clara intención de hacerle daño. "Estas agresiones pueden ser de tipo verbal, físico, psicológico, e incluso exclusión social" (Cerezo, 2001; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 1993; Ortega, 2010). Basándonos en los estudios revisados, podemos concluir que el perfil del agresor, en nuestro país, es el de un varón de entre 12 y 14 años, y, por tanto, está escolarizado en 1º o 2º de la ESO (Avilés y Monjas, 2005;

Cuadrado, 2010; Serrano e Iborra, 2005), otro motivo más para centrarnos en este periodo evolutivo.

Uno de los aspectos más representativos que existe del maltrato entre los escolares es que las conductas agresivas que se dan, bien sean a nivel físico y/o psicológico, son perniciosas para todos los alumnos, no sólo para las víctimas y los agresores, y lo normal es que se considere a las víctimas de la situación de acoso escolar como los únicos sujetos que van a sufrir secuelas de estas conductas. Pero tal y como muestran algunos estudios, tanto los agresores como los observadores de estas conductas sufren secuelas derivadas de las mismas, afectando a la convivencia y al clima escolar de nuestras aulas. "En lo que se refiere al tipo de agresión realizada, los chicos utilizan más las agresiones directas, tales como pegar, insultar, poner motes... mientras que en las chicas predomina más la agresión indirecta, como hablar mal del otro u otras" (Cuadrado, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Gómez-Bahillo, 2006).

Los medios de comunicación frecuentemente muestran agresiones en la escuela que presentan índices de gravedad elevados y que ocurren de manera generalizada en los centros escolares, y en algunos casos con graves consecuencias, incluso suicidios, tal hemos visto recientemente. Podemos observar, que la conflictividad escolar es un tema de creciente importancia en los medios de comunicación. A menudo se lee en los periódicos o se escucha en los telediarios, casos de violencia dentro de nuestros centros escolares o a nivel internacional, teniendo como implicados alumnos de primaria y/ o secundaria. Muchos de casos empiezan con un pequeño conflicto entre alumnos, que les desborda y crea una situación tensa, llegando a menudo a actos violentos, bien sea de tipo físico o psicológico.

Podemos ver a continuación algunos ejemplos muy recientes:

PSICOLOGÍA ›

Prevenir el acoso escolar desde el minuto cero

El problema crece cada año y sufre de un mismo mal: la falta de respeto

10/09/2016; El País

La brutal agresión de un niño de 12 años a un compañero conmociona a Alemania

■ El niño sufre graves heridas en la cabeza y una contusión pulmonar

25/09/2016; La razón

SOCIEDAD / ACOSO ESCOLAR

Un niño de 9 años se suicida ahorcándose tras sufrir acoso escolar

■ Jackson Grubb fue hallado muerto el pasado sábado por su hermana en su habitación en Virginia (Estados Unidos).

16/09/2016; La razón

Una niña se suicida en Murcia tras un supuesto acoso escolar

■ El 'bullying' se venía produciendo desde hacía tiempo, según su entorno

12/01/2017; El periódico

En la investigación acerca de, cuáles son los factores epidemiológicos y psicosociales que tienen influencia en los intentos suicidas, Reyes y Alonso (2001), plantean que “muchas de las razones específicas para intentar suicidarse, encuentran su origen en la vulnerabilidad psicológica del individuo”, por lo tanto, la Inteligencia Emocional de este sujeto se ve afectada, y se manifestándose como una incapacidad para expresar los sentimientos de forma apropiada.

En la actualidad, al hablar de bullying, no podemos olvidarnos de la influencia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, en cómo se relacionan nuestros adolescentes. Hoy día el móvil e Internet son dos instrumentos fundamentales dentro de nuestra sociedad, a través de las llamadas de móvil, Whatsapp, y muy especialmente de las redes sociales, los adolescentes han encontrado una nueva forma de establecer relaciones entre ellos. Pero también debemos tener en cuenta, que, a pesar de las ventajas de su utilización, existe un uso inadecuado de estos dispositivos y redes sociales, pudiendo utilizarse para difundir falsos rumores, amenazar, intimidar, suplantaciones, lo que ha generado en los últimos años el término cyberbullying (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez, y González-Castro, 2011).

Esto ha propiciado que, durante los últimos años, haya surgido una nueva forma de bullying basada en el uso de las TIC, y que pueden ser usadas como vías o escenarios de las agresiones que se realizan y que se denomina como cyberbullying. Además, este concepto a su vez se ha diferenciado en función del medio específico, entre cyberbullying a partir del teléfono móvil y el cyberbullying mediante el uso de internet (Smith et al., 2008). En la actualidad, esta distinción está empezando a ser reconsiderada debido al avance de las utilidades de los dispositivos tecnológicos, puesto que “las características de audiencia, publicidad y permanencia, dan al cyberbullying una naturaleza específica en cuanto al vínculo relacional entre víctima,

agresor y posibles espectadores" (Mora-Merchán y Ortega, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Así, en el cyberbullying, los implicados se comunican, aunque no estén próximos, además, la agresión, puede ser observada por un número indefinido de personas. Permite que la identidad del agresor pueda ser desconocida por la víctima, y el canal de la agresión este abierto constantemente. Siguiendo a Mora Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith (2010), "las características propias del cyberbullying son:

- Las víctimas no encuentran refugio de sus agresores, puesto que las características de Internet hacen que las víctimas siempre estén expuestas a los ataques de sus agresores.
- El número espectadores es mayor que en el bullying tradicional, ya que la difusión de una imagen, texto o vídeo en Internet es enorme.
- La potencial intensidad de las agresiones, dado que la palabra escrita, los videos o imágenes hacen mucho más daño psicológico que la agresión verbal.
- El anonimato que ofrece la red puede llevar a que los agresores no sean descubiertos y por tanto queden impunes."

"En la convivencia escolar, ocupa un lugar destacado el bullying y en la actualidad también el cyberbullying, debido a que sustituyen el respeto mutuo y la reciprocidad moral, por formas abusivas de dominio-sumisión" (Ortega, 2010). Esto lo podemos comprobar por la incidencia q observamos de estos sucesos a través de los medios de comunicación.

BULLYING >

Perfil de la alumna ciberacosada: chica estudiosa y de buena familia

Un estudio sobre bullying alerta de que Whatsapp es la herramienta más habitual para el acoso

20/09/2016; El País

El 70% de las víctimas de ciberacoso son chicas y el hostigamiento es diario

- ▶ **El porcentaje es diferente al acoso escolar en general donde la cifra es pareja**
- ▶ **El acoso escolar a través de internet representa ya uno de cada cuatro casos**

20/09/2016; RTVE

Jeannie Adair (2006), en su revista sobre la eficacia de los programas de intervención estadounidenses, concluye afirmando que existe la necesidad de ampliar la aplicación de los programas de prevención a la comunidad de ciudadanos, incluyendo a las organizaciones y asociaciones que cuidan de los jóvenes fuera de la escuela. Este resultado va en la misma línea de las conclusiones de Gottfredson (2001), referentes a una mayor eficacia de los programas de intervención contra la violencia escolar cuando implican a todo el conjunto de la comunidad en la que se ubica el centro educativo.

“Existe un gran número de investigaciones científicas sobre la violencia y el acoso escolar (schoolbullying) en Europa, especialmente en educación secundaria, aunque la mayoría de estos estudios son de tipo cuantitativo y estudian la frecuencia y las distintas formas de violencia.” (Blaya, C. y Debarbieux, E. 2007). Durante los últimos años, por tanto, podemos afirmar que son muchos los trabajos realizados por tratar de prevenir y reducir los problemas de violencia y acoso escolar en los contextos educativos, sobre todo a nivel cuantitativo (Varela Garay, Ávila y Martínez, 2013).

Los sujetos víctimas de situaciones de acoso escolar, tal y como veremos a lo largo del capítulo de justificación teórica, pueden vivir su escolarización como una etapa negativa, interiorizando sus problemas y no compartiéndolos con nadie, pudiendo darse situaciones tan graves como la del suicidio, o incluso la situación

contraria, convirtiéndose estos sujetos víctimas en verdugos de sus compañeros, como en algunos casos que se han dado en EEUU y en Europa (Harries y Petrie, 2006).

También encontramos numerosos trabajos (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava y Musitu, 2000; Cerezo, 2009b; Del Moral, Suárez y Musitu, 2012; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Ortega, 2010) que demuestran, cómo dichos problemas que aparecen como consecuencia de estas situaciones de acoso, conllevan aparejadas consecuencias desastrosas para el desarrollo y el ajuste psicosocial de todos aquellos alumnos implicados en situaciones de violencia escolar. No obstante, muchas de las investigaciones realizadas sobre violencia y acoso escolar se realizan meramente desde una perspectiva descriptiva, tratando de conocer la incidencia del problema, así como las características de los alumnos involucrados, ya sean éstos víctimas o agresores, dejando a un lado la práctica que dichas situaciones deben implicar para que sean eliminadas (Díaz-Aguado, 2005).

De forma habitual, las situaciones de acoso parecen estar relacionadas con la falta de autocontrol, ansiedad, agresividad, falta de empatía...un déficit de alguna dimensión de la competencia emocional, por ello es pertinente su trabajo en nuestras aulas, para eliminar en la medida de lo posible esta situación. La Inteligencia Emocional se asocia normalmente con un mayor bienestar psicológico, estabilidad y equilibrio emocional, no existe ningún tipo de duda de que un sujeto saludable emocionalmente no recurrirá a cualquier tipo de comportamiento de autolesión, ni le influirán muy negativamente estas actuaciones.

“La exposición continua de situaciones violentas por los medios de comunicación puede llevar a nuestros adolescentes a una insensibilización hacia la violencia, lo que podría llevarles a considerarla como algo que no se puede evitar y reduciendo

la empatía con las víctimas” (Díaz-Aguado, 2002). A pesar de ello, no todos los niños y niñas que están expuestos a grandes dosis de violencia terminan siendo adolescentes o adultos violentos en el futuro, aunque sí es cierto que, muestran comportamientos más agresivos que otros que no están tan expuestos. Es conveniente destacar que el nivel de violencia contra las mujeres que se exhibe en los medios de comunicación y el gran nivel de impacto que tiene en ellos, puesto que terminan interiorizando esta violencia como algo habitual (Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

Paralelamente, debemos añadir que actualmente nos encontramos en la era de las nuevas tecnologías y los adolescentes están todos muy implicados en esos temas, con lo que hemos pensado que un aula virtual es la mejor manera de conectar con este alumnado para facilitarles pautas que puedan servir para prevenir estas conductas de acoso. Se ha demostrado que a nivel escolar los alumnos responden mejor a situaciones en las que los conocimientos se transmiten simultáneamente y su aprendizaje está condicionado por los medios que contribuyen a brindársela (Cabrero, 2007 en Martínez y Gutiérrez, 2011). Es por este motivo por lo que optamos por el uso de un aula virtual como vehículo para formar a estos alumnos, dotándoles de estrategias para evitar el uso de la violencia.

Ante las constantes informaciones que, van apareciendo en los medios de comunicación referidas a esta temática de violencia escolar protagonizadas por adolescentes y el creciente uso de las TIC que hace este colectivo, hemos decidido elaborar un programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del uso de un aula virtual, con el fin de influir preventivamente y de forma positiva, en el alumnado que realiza estas agresiones con el objetivo de evitar o disminuir la frecuencia de las mismas.

En definitiva, como venimos comentando y hemos podido comprobar, el acoso escolar es probablemente uno de los mayores problemas que tiene nuestro actual sistema educativo, por lo que es necesario buscar soluciones. En nuestro caso vamos a realizarlo a través del uso de un programa cuya finalidad es el fomento de la Inteligencia Emocional en nuestro alumnado. Para conseguir este objetivo y evaluar la efectividad de nuestro programa, se empleó como muestra participante a varias clases de 1º y de 2º de ESO, de distintos centros de nuestra Comunidad Autónoma, compuesta por un total de 189 alumnos. La intervención se desarrolló en un total de cinco sesiones, además de una fase pre-test y otro post-test, en la que se aplicaron los cuestionarios que comentaremos en el apartado correspondiente, a fin de comprobar la eficacia de nuestro programa de intervención.

Se encontró adicionalmente durante la aplicación de nuestro programa que el conocimiento del docente sobre la convivencia de sus alumnos era escaso e insuficiente, sobre todo al principio de la intervención, mejorando éste al final de la misma. Posteriormente al análisis de resultados y la extracción de conclusiones, se estudian los puntos débiles del programa de intervención empleado, y se lanzan propuestas de mejora para futuras aplicaciones.

Presentación del trabajo

Actualmente, la Inteligencia Emocional representa un pilar fundamental dentro del contexto escolar, especialmente en relación al clima de convivencia. Como se ha demostrado, si esta adecuadamente entrenada, puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar una solución pacífica de los conflictos que suelen darse en este contexto (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006).

La presente tesis es una investigación acerca de cómo en el caso de producirse un aumento en el nivel de Inteligencia Emocional que presentan los alumnos agresores, las víctimas y los observadores (alumnos de los dos primeros cursos de ESO), esto puede servirnos para prevenir y/o disminuir la violencia escolar que se da en los centros educativos, dotando en particular a estos sujetos de estrategias de resolución de conflictos de forma pacífica, y/o de maneras alternativas de socialización.

Centramos nuestro proyecto, por tanto, en cómo la aplicación de un programa de mejora de la convivencia escolar, mediante el fomento de la Inteligencia Emocional -a través del uso de un aula virtual-, puede disminuir los niveles de violencia escolar previamente detectados. Dicha aula virtual está basada en las premisas que defiende la inteligencia emocional, esto es, el conocimiento y manejo de cinco habilidades básicas: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales.

Como paso previo a la investigación que vamos a presentar, realizamos una revisión bibliográfica, a fin de conocer cuáles son los distintos acercamientos teóricos que se han realizado previamente con respecto a nuestro tema de estudio.

Este trabajo se divide en dos partes principales, el marco teórico y el estudio empírico.

Comenzaremos planteando una definición acerca de qué es la violencia escolar, con sus tipos y características, y las investigaciones planteadas previamente, así como las aportaciones teóricas planteadas con anterioridad a este concepto. En segundo lugar, analizamos el constructo de inteligencia emocional, en el que analizaremos cuál es la definición del mismo, las distintas perspectivas que se han

adoptado sobre éste, y las investigaciones realizadas sobre esta temática y su relación con el acoso escolar, tanto a nivel nacional como internacional.

Estas investigaciones realizadas nos obligan a replantearnos el actual currículo escolar, a fin de que éste nos brinde herramientas académicas emocionales básicas, tales como el manejo efectivo del lenguaje, el trabajo empático y en equipo, la resolución de conflictos, la creatividad, el liderazgo emocional... puesto que, tal y como muestran los estudios realizados sobre esta temática, introducir estas prácticas educativas en la escuela actual reporta grandes ventajas (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002). La actual ley educativa contempla estos requisitos dentro de las competencias clave.

Desde este punto de vista, entendemos que, la educación dentro de las aulas debería hacerse cargo del desarrollo del alumno tanto en el ámbito cognitivo, como en el emocional. No basta tener un alto Coeficiente Intelectual para triunfar en la vida. Castro (2005) muestra a través de varios estudios llevados a cabo sobre personas superdotadas intelectualmente, que, "a pesar de poseer esta virtud, no han conseguido tener éxito en sus vidas por falta de habilidades emocionales fundamentales para la comprensión del sujeto y la adecuación a su medio, lo que se conoce como empatía". De hecho, autores como García (2002) aconsejan el desarrollo de la educación de las emociones en el ámbito escolar; avalado por estudios que demuestran la correlación existente entre bajos niveles de Inteligencia Emocional, y la existencia de comportamientos escolares agresivos, tales como: disruptividad, las relaciones interpersonales, bienestar psicológico, altos niveles de ansiedad y bajos de autoestima, problemas de aprendizaje, absentismo, consumo de sustancias tóxicas, y rendimiento escolar, entre otros.(Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

La necesaria alfabetización emocional en nuestras aulas se justifica a través de estudios que han puesto de manifiesto una considerable cantidad de alumnos que presentan una baja sensibilidad al sufrimiento ajeno, hecho que posteriormente se ha podido encontrar en otros estudios sobre bullying (Gini, Albiero y Benelli y Altoé, 2007 entre otros). Este constructo también se conoce como indiferencia (Menesini et al., 2003), y consiste en una ausencia de sentimientos negativos y de culpa en contextos en los que la persona hace daño a otras personas, y que podría estar revelando ausencia de empatía hacia la víctima (Menesini et al., 2003; Olweus, 1993; Ortega, et al., 2002).

En vista de los estudios comentados anteriormente, "se plantea la existencia de diferentes motivos para incluir dentro de nuestras aulas estos programas de educación emocional con la finalidad de que enseñen estas competencias en el ámbito educativo por las ventajas que estos programas nos proporcionan, señalando entre otros las competencias socioemocionales. Éstas son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida, el interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional, aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo, y preparar a los niños en estrategias de afrontamiento para enfrenarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito" (Bisquerra y López, 2003, p 10-11).

La Orientación Educativa en España considera que debe darse un papel cada vez mas importante a la formación en competencias socioemocionales de los alumnos (Bisquerra, 2002, 2004a, 2004b; Bisquerra y Pérez, 2007; Repetto, 2003), existiendo una necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre las habilidades y/o competencias de la Inteligencia Emocional para fomentar el adecuado desarrollo de la misma en nuestras aulas (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004), consciente de que el aprendizaje de estas competencias no depende tanto de la

instrucción verbal como de la práctica, y el entrenamiento que se haga de la misma y los elementos que la forman (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Aunque cada vez existen más propuestas de programas de educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007), podemos comprobar que existe un déficit en cuanto a la validación de los mismos, siendo difícil encontrar estudios publicados sobre la evaluación y eficacia de estos programas (Guil y Gil-Olarte, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; Repetto, Pena y Lozano, 2007).

“Lo expuesto hasta ahora no excluye otras iniciativas que han surgido dentro de otras áreas curriculares, como puede ser por ejemplo la literatura” (Gaya y Sánchez-Doreste, 2006; Pena, 2007). Tampoco han faltado otras opiniones de autores que desean incluir dentro del currículo escolar una asignatura sobre educación emocional (Bisquerra, 2000; Vallés, 2008), de tal manera que la formación en este campo no dependa exclusivamente del nivel de sensibilización acerca de estos, por parte del equipo educativo del centro.

Si observamos las investigaciones que utilizan autoinformes que evalúan la Inteligencia Emocional percibida, los resultados obtenidos con una muestra universitaria (Pérez y Castejón, 2006 y 2007) señalan “la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en estos estudiantes, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia tradicional, de lo que deducimos que, en cualquier nivel educativo tener en cuenta la Inteligencia Emocional es un factor importante.”

Después de la realización de esta revisión bibliográfica el siguiente punto que abordamos en nuestra tesis es el establecimiento de metas y objetivos de investigación que expondremos en el capítulo correspondiente al diseño de la

investigación. Para la consecución de estas metas y objetivos establecimos una serie de fases diferenciadas, en las cuales nos encontramos con una serie de actividades y funciones, y en algunos casos, éstas se realizan simultáneamente, dadas las características de nuestro estudio.

El siguiente punto va determinado en función de las metas y objetivos planteados, es la selección de los sujetos que van a formar parte de la muestra de nuestro estudio.

Nuestro trabajo parte del análisis de la situación de Bullying existente en las aulas en las que vamos a trabajar y la realización posterior de este mismo análisis tras la aplicación de nuestro programa, siendo el sujeto agresor y las victimas nuestro principal objeto de estudio, aunque también tenemos en cuenta a los observadores. Una vez analizada esta situación de partida, nos centraremos en la prevención primaria, para evitar este problema antes de su ocurrencia o en los estadios más iniciales de dicho problema, con el fin de evitar la cronificación de éste, y que sigan apareciendo casos de agresiones en el futuro.

Proponemos la elaboración y aplicación de un programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante el uso de un aula virtual diseñada por nosotros.

Una vez que se ha aplicado este programa, procedimos a realizar el análisis de los datos obtenidos a partir del empleo de nuestros instrumentos de valoración, que serán explicados en el capítulo correspondiente. Dicho análisis de datos fue realizado del siguiente modo: El análisis cuantitativo de los datos obtenidos se realizó a partir del paquete estadístico SPSS, y los datos cualitativos que se obtuvieron de este estudio fueron analizados a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios de calidad que pasamos tanto a alumnos como a sus docentes, una vez finalizado nuestro programa de intervención. Respecto a los datos que

obtuvimos en los cuestionarios pasados a los alumnos con los que trabajamos, los datos obtenidos a nivel pre y post-test fueron comparados entre ellos, y de la comparación de estos extremos, obtuvimos una serie de conclusiones generales en nuestra investigación, y que han sido recogidas en el capítulo de conclusiones.

Como punto final de nuestro trabajo de investigación, en el capítulo 12, expondremos las implicaciones que, tanto a nivel teórico como práctico, se extraen de los resultados y conclusiones obtenidas en nuestro trabajo de investigación, así como la consideración de aquellos aspectos que hayan podido limitar ésta.

La importancia de esta investigación la encontramos en la necesidad de profundizar acerca de un tema que, desde nuestro punto de vista, es de gran relevancia social: la Inteligencia Emocional y la existencia o disminución de los conflictos en las escuelas. Tema en cuestión, que despierta gran interés para muchos padres y profesores y para la sociedad en general.

En conclusión, podemos afirmar que la estructura del proyecto es la siguiente:

1. Primera parte: Contextualización teórica. En esta parte se lleva a cabo una reflexión y revisión bibliográfica acerca de los estudios que se han realizado relacionados con los conceptos de acoso escolar, inteligencia emocional, y la relación que tienen estos dos conceptos con la violencia en las aulas ejercida por los alumnos y sobre los alumnos, y los efectos que esta violencia tiene en estos sujetos.
2. Segunda parte: Descripción de la investigación a desarrollar. Desarrollaremos y explicaremos los distintos pasos seguidos y las valoraciones que hemos necesitado tomar para ello.
3. Tercera parte: Valoración y discusión del trabajo.
4. Cuarta parte: Referencias bibliográficas.

CAPÍTULO 1;

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA. EL BULLYING.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 1; La violencia en la escuela. El bullying.

1.1. Concepto de Bullying

Dentro de la familia es donde se realiza la socialización primaria, que se define como un proceso por el cual los alumnos se convierten en miembros estándar de la sociedad, a través de la interiorización de las normas y formas de comportarse propias de la sociedad en la que viven. La siguiente socialización que se produce, la conocida como secundaria, es aquella que se realiza en la escuela, con el grupo de amigos, etc. Esta socialización secundaria puede definirse como un proceso que puede convertirse en un problema si la socialización primaria en la familia no se ha realizado de forma adecuada. Sin embargo, esta situación es habitual en nuestros centros escolares, sobre todo en zonas desfavorecidas y de riesgo. En este sentido, Rygaard (2008) afirma que “la escuela es considerada la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después de la familia, aunque para muchos niños sea incluso la única fuente de socialización que puedan tener”.

La violencia o acoso en la escuela, también conocida como Bullying, se puede definir como un término inicialmente acuñado por Olweus (1993), y se refiere a “una forma específica de maltrato entre escolares, caracterizado por ser intencionado y persistente por parte de un alumno o grupo de alumnos hacia otro, sin que medie provocación o posibilidad de respuesta por parte de este”.

“La violencia en los centros educativos es un fenómeno cuyas causas son múltiples y muy complejas, y el análisis de todos estos componentes requiere que se realice considerando las interacciones y los contextos en los que ocurren” (Díaz-Aguado, 2002). Es importante, saber que no es Bullying cuando los alumnos juegan

de manera brusca pero amistosa, con el otro. Tampoco lo es cuando, dos estudiantes con la misma fuerza física discuten o pelean. Sin embargo, para que en los centros educativos exista una convivencia respetuosa y solidaria, es indispensable que cualquier manifestación de violencia sea atendida y tenida en cuenta, por eso es tan importante que hagamos un trabajo de concienciación a los profesores, padres y alumnos para que aprendan a distinguir esto y que, a su vez, no lo confundan con simples juegos entre adolescentes quitándole la importancia que este fenómeno tiene.

Uno de los problemas con los que nos encontramos en relación a la violencia escolar es la propia conceptualización del término, cuando se habla de ella, normalmente solo se habla de la parte más significativa y visible del problema, la violencia física y/o psíquica ejercida por alumnos y entre alumnos. "El acoso escolar es, un tipo de violencia escolar entre iguales, caracterizado por agresiones repetidas injustificadas de uno o varios estudiantes hacia otro con la intención de hacerle daño, pudiendo ser éstas de naturaleza verbal, física, psicológica e incluso exclusión social" (Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 1993; Ortega, 2010).

A pesar de todo lo comentado anteriormente, dar una definición del concepto bullying no es tarea fácil, ya que existen multitud de estas definiciones. Mucho menos sencillo es alcanzar un consenso entre los distintos investigadores del fenómeno (Benítez y Justicia, 2006). Sin embargo, la mayor parte de las definiciones recogidas por diferentes autores (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002; Olweus, 1993; Serrano e Iborra, 2005) comparten una serie de características comunes, las cuales citaremos a continuación en el grafico 1.1 (Características comunes del Bullying).

Por tanto, podemos afirmar que el bullying es un problema que afecta no sólo a los agentes implicados (agresores y víctimas), sino también a los espectadores de este fenómeno, puesto que las diversas manifestaciones de la violencia dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula y hace que aumenten las tensiones y problemas dentro del contexto escolar (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002).



Gráfico 1.1. Características comunes del Bullying

Para Ortega, Del Rey y Córdoba (2010) "los problemas de conflictividad existentes dentro de los centros escolares pueden clasificarse en:

- Los conflictos, entendidos como una contraposición de intereses, deseos y creencias, pueden representar incluso una oportunidad de crecimiento y cambio si se solucionan de forma pacífica, aunque en caso contrario son una fuente de problemas de convivencia en el centro escolar.
- La disruptividad: definida como el conjunto de comportamientos que los alumnos realizan con el propósito de romper e incluso impedir que se establezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- La indisciplina: son aquellos comportamientos del alumnado que no cumplen con las normas establecidas, repercutiendo negativamente en el normal funcionamiento de la clase.
- La violencia escolar o bullying: Serrano e Iborra (2005) entienden la violencia escolar como aquella que ocurre en contextos escolares dirigida hacia estudiantes, profesores o propiedades, y que puede ser puntual u ocasional, reservando el término acoso o bullying para los actos de violencia e intimidación que ocurren de forma repetitiva y frecuente. Esta violencia escolar a su vez puede clasificarse en distintos tipos."

Las definiciones sobre violencia escolar consideran tanto aspectos físicos como psicológicos de la víctima. En Sanmartín (2004) además de esos aspectos se incluye la definición de violencia sexual y económica. Presentamos a continuación los cuatro tipos de violencia según el citado autor (2004: 81-83):"

- Violencia física: La violencia física se dirige al cuerpo de la víctima, y normalmente va seguida de una escalada tanto en intensidad como en frecuencia.

- Violencia psicológica: El maltrato psicológico es un golpe directo a la autoestima de la víctima que busca generar en ella un sentimiento de inseguridad y de escasa valía personal.
- Violencia sexual: En relación con los menores, la violencia sexual consiste en la violación (cuando hay penetración vaginal, anal u oral) o el abuso sexual (tocamientos en el cuerpo del menor u obligarlo a presenciar una relación sexual entre adultos o una situación de abuso contra otros menores).
- Violencia económica: El maltrato económico implica la disposición y el manejo abusivo del dinero y los bienes materiales (...), en el caso de la violencia escolar, sería el robo de dinero."

1.2. Cómo se llega de la convivencia a la violencia escolar

La convivencia dentro de nuestras escuelas es un tema que ha empezado a acaparar la atención que se merece sólo recientemente, debido a los problemas que está originando en el centro cuando no es adecuada, junto a las consecuencias a nivel social que está teniendo este fenómeno. El interés sobre este tema se debe sobre todo a los conflictos que lleva acarreado la convivencia en nuestras aulas (Santos Guerra, 2003).

En concreto, en la Región de Murcia que es donde centramos nuestra tesis, el último informe disponible sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes (CARM, 2014), expresa el deber de la Convivencia escolar y habilidades sociales en los centros educativos de nuestra Región, a la hora de propiciar el desarrollo de valores tan importantes en nuestra sociedad como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad o la igualdad para conseguir un clima escolar adecuado. De manera resumida, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, durante el curso escolar 2013-2014, se tramitaron 523 expedientes

disciplinarios a consecuencia de la comisión de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar (CARM, 2014). Cabe preguntarse en este punto cuáles son exactamente las conductas que perjudican gravemente la convivencia en un centro educativo. Así que, para dar respuesta a tal interrogante, se adjunta a continuación la siguiente Tabla 1.1. (Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar) extraída del artículo 51 del Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes.

Siguiendo con el Informe sobre la situación de la convivencia escolar en la Región de Murcia (CARM, 2014), en el curso 2013-2014 se realizaron un total de 14 expedientes disciplinarios más que en el curso 2012-2013, lo que muestra una tendencia progresiva que va aumentando con el paso del tiempo.

De los 523 expedientes realizados en total, un 22,81% fueron tramitados por actos graves de indisciplina, injurias, ofensa contra los miembros de la comunidad educativa y un 23,87% por agresiones graves físicas y/o morales, así como faltas de respeto contra los mismos.

Saltando al plano del acoso escolar, que es el tema en el que nos centramos en nuestra tesis, se han registrado un total de 4 expedientes por una situación de este tipo. Si se compara esta cifra con la de años anteriores, el mismo informe (CARM, 2014) expresa la ausencia de una disminución significativa en el número de estos expedientes, tendencia que comparten las conductas gravemente perjudiciales. En la tabla 1.2 (Incidencia de expedientes desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2013-2014) se recogen todas las cifras registradas en el citado informe, desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2013-2014, mostrando dicha invariabilidad.

*Tabla 1.1. Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar.
Decreto 115/2005.*

1. Actos graves de indisciplina, injuria u ofensa contra los miembros de la comunidad educativa.
2. Reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro
3. Agresión grave física o moral, discriminación grave a cualquier miembro de la comunidad educativa, así como la falta de respeto a la integridad y dignidad personal.
4. Suplantación de personalidad y/o falsificación o sustracción de documentos académicos
5. Daños graves causados en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.
6. Actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades de centro.
7. Actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad de los miembros de la comunidad educativa, así como la incitación a las mismas.
8. Introducción en el centro de objetos y/o sustancias peligrosas para la salud o la integridad personal de los miembros.
9. Incumplimiento de las sanciones impuestas.
10. Amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.
11. Vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa
12. Incitación a la comisión de una falta gravemente perjudicial para la convivencia.

Tabla 1.2; Incidencia de expedientes desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2013-2014.

Curso académico	Casos de acoso escolar	Expedientes	Alumnos matriculados
2006 – 2007	4	513	188.707
2007 – 2008	5	499	196.479
2008 – 2009	4	526	198.592
2009 – 2010	5	506	205.006
2010 – 2011	3	512	215.046
2011 – 2012	3	485	215.706
2012 – 2013	3	509	217.363
2013 - 2014	4	523	292.482

Para terminar con los datos del Informe sobre convivencia escolar en la Región de Murcia (CARM, 2014), cabe decir que, ante los 523 informes del pasado curso académico 2013-2014, las dos “medidas educativas correctoras” más aplicadas fueron la suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período comprendido entre 16 y 30 días lectivos, con un 49,71% respecto al total de medidas aplicadas, seguida de la medida de suspensión de asistencia al centro durante un período comprendido entre 6 y 15 días lectivos, con un 38,71%, respecto al porcentaje total de medidas aplicadas.

Ante estos datos, el mismo documento recomienda contemplar en la organización y programación de los centros educativos murcianos, estrategias globales dirigidas no sólo a conseguir los objetivos educativos, sino también a mejorar la educación socio-afectiva y emocional, haciendo especial hincapié en la formación específica en materia de convivencia escolar (CARM, 2014).

Resulta necesario preguntarse en este punto y ante los datos presentados, por el papel que tiene el orientador educativo en la convivencia escolar. Según Castillo, Aurelia y Fernández (2002), citando a Rus (1999), la orientación educativa debe tener como misión, la creación del ambiente psicosociológico adecuado para facilitar y garantizar el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. De esta manera, la intervención del orientador debe basarse en los principios de la prevención, el desarrollo y la intervención social, concretándose en el denominado Plan de Acción Tutorial de los centros, el cual debe de tener como uno de sus objetivos prioritarios el incidir en el clima y la convivencia escolar, para lograr así un clima adecuado, tanto de aula como de centro, que pueda generar hábitos de convivencia (Castillo, Aurelia y Fernández, 2002).

A pesar de lo que puede parecer la anterior afirmación y los resultados del último informe de convivencia de la CARM, la mayoría de las relaciones que se establecen en nuestras aulas suelen ser equilibradas, pacíficas y estar basadas en la cooperación entre los componentes de las mismas y solo un pequeño porcentaje de estas relaciones que se establecen son de tipo violento pudiendo ser de tipo físico y/o psicológico, pero, por las consecuencias que tienen estas son las que más llaman la atención.

A fin de ilustrar estos porcentajes, analizaremos la gráfica 1.2 (Representación de los valores de convivencia escolar), donde se reflejan los porcentajes de relaciones de convivencia escolar, seguidos de los porcentajes de problemas de convivencia y por último los de violencia escolar (Lera, 2006). A la vista de esta gráfica podemos afirmar que normalmente, los conflictos habituales que suelen surgir de la convivencia diaria en nuestras aulas, suelen ser resueltos sin mayores complicaciones por parte de nuestro alumnado, al igual que los problemas de convivencia que tampoco suelen resolverse de forma agresiva. Lo que ocurre es que los problemas de violencia, por las consecuencias que éstos tienen y por la forma de manifestarse, llaman mucho más nuestra atención. Lo importante en estos casos es que los problemas de convivencia en las aulas se resuelven con el uso de la agresión es conocer cuáles son las causas de éste y trabajar con estos alumnos para enseñarles formas más empáticas y asertivas de resolución de los mismos, que es lo que queremos conseguir a través de la aplicación de nuestro programa.

No debemos olvidar que la escuela es un factor de socialización muy importante, tal y como hemos comentado anteriormente, sobre todo en el periodo de edad en el que se centra nuestra investigación (de 11 a 14 años). Este es un periodo vital caracterizado sobre todo porque se producen muchos cambios en nuestro alumnado, tanto a nivel físico como psicológico y, sobre todo, a nivel social. Es un

periodo en el que los chicos y chicas van reemplazando el núcleo familiar por el de sus compañeros y amigos, pasando a ser estos su grupo de referencia en vez de la familia. En estas etapas los alumnos se van agrupando en pandillas y para ellos se convierte en algo esencial ser aceptado y valorado positivamente en alguna de ellas, como estatus de pertenencia a un grupo.

Este deseo de pertenencia, hace necesario que los chicos y chicas dispongan de la habilidad para adaptarse correctamente a un mundo tan cambiante como en el que vivimos. Es evidente que aquellos adolescentes que no son capaces de adaptarse a las peculiaridades y cambios del mundo en el que estamos inmersos, sea por incapacidad del propio sujeto o por factores ajenos a él, sufrirán las consecuencias de esa incapacidad, entre ellas el aislamiento social por parte de sus compañeros, con las consecuencias que esto acarrea. Aun así, lo normal es que ese sentimiento sea algo que se da sólo de forma puntual, pero debemos tener en cuenta que la adolescencia es un periodo vital con una serie de características, y si esta situación se produce de forma continuada en el tiempo, puede afectar a estos alumnos en varios aspectos de su vida: disminuye su autoestima, porque piensan que la razón de su soledad está en ellos; aumenta su sensación de incapacidad social, y por lo tanto disminuyen la cantidad y calidad de las relaciones que establecen con los demás (Erwin, 1998). Pero no sólo es el propio alumno el responsable de su aislamiento a nivel social, el grupo de iguales también es responsable de la aparición de conductas de tipo antisocial. Los alumnos que presentan conductas conflictivas no suelen ser muy apreciados por su grupo de iguales, de tal modo que la gente con la que suelen relacionarse estos alumnos son chicos en su misma situación y si a esto se le añade la falta de normas o la falta de control parental ante sus comportamientos antisociales los convierte en sujetos de riesgo (Torrubia 2004).

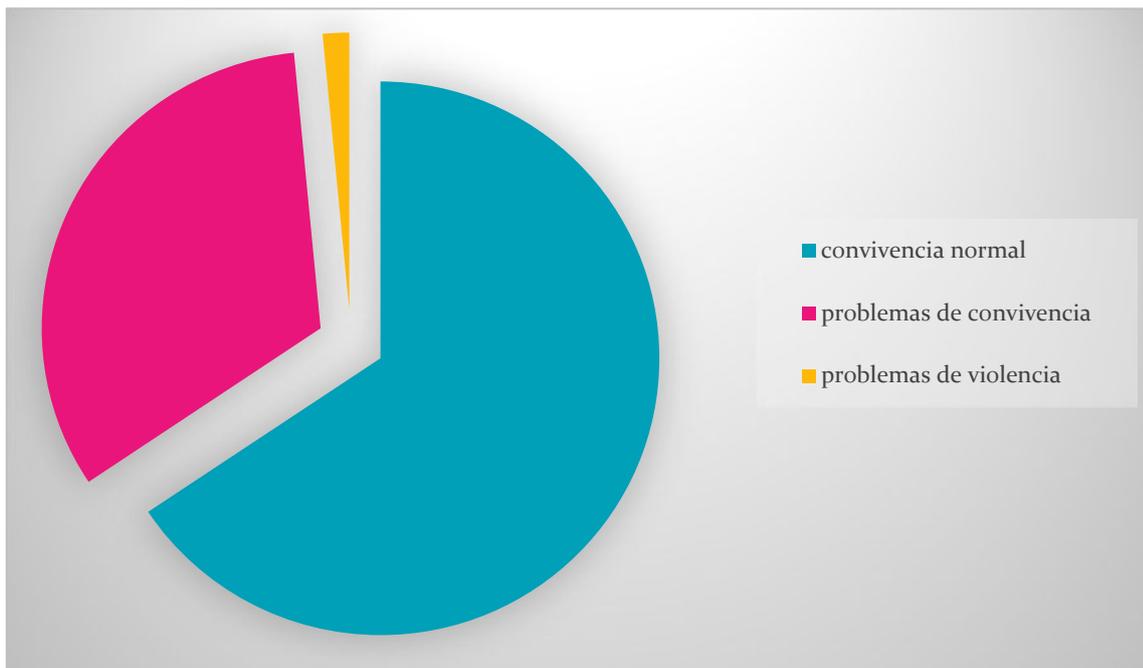


Gráfico 1.2. Representación de los valores de la convivencia escolar.

1.3. Importancia que tiene el contexto escolar en las relaciones con el grupo de iguales.

En nuestro país, la escolarización obligatoria es un periodo que abarca desde los 6 hasta los 16, tal y como viene establecido en la LOMCE. En la misma ley educativa, en el artículo 2, "Principios", se propone que una de las labores de la educación es facilitar el pleno desarrollo del alumno. Entendemos en este sentido, que el pleno desarrollo, se consigue fomentando los aspectos cognitivos y los emocionales. El desarrollo de las competencias emocionales, se hace necesario para establecer buenas relaciones interpersonales, así como una herramienta que permita al alumno afrontar los retos diarios. No obstante, el profesor como educador, será una parte fundamental en este proceso, con lo que la escuela se ha convertido en un elemento muy importante en el proceso de socialización de nuestros alumnos. Es por eso que vamos a comprobar cómo influye este contexto escolar en el que se van a

desarrollar los alumnos, en la convivencia que van a establecer con su grupo de iguales, ya que es un contexto en el que los adolescentes pasan gran parte de su día a día.

La revisión de los estudios que hemos realizado, nos muestra algunos factores que están directamente relacionados con la existencia de acoso en nuestras aulas:

- El nivel de absentismo escolar, muchos alumnos en la actualidad faltan al centro escolar por causas diversas: falta de motivación, influencia de sus compañeros o rechazo de estar en el aula con ellos para evitar conflictos (Harber, 2004).
- Olweus (1991) afirma que es la propia organización de la escuela y los valores que transmite, como la competitividad, los que propician la aparición de estas conductas agresivas.
- El tamaño de los centros de secundaria, también influye en la aparición de conductas agresivas, estos centros son edificios grandes, que disponen de varias puertas de entrada y zonas "escondidas" lo que puede facilitar la existencia de conductas agresivas (Blaya, 2006).

Estos y otros factores influyen en la aparición de conductas de acoso escolar en nuestros centros educativos, de hecho, en los centros de Educación Secundaria, sobre todo en los primeros cursos de la ESO, se ha podido comprobar cómo han ido aumentando las conductas de acoso en estas edades con el paso del tiempo (Díaz-Aguado, 2006). El hecho del aumento de las conductas de acoso en los primeros años de escolarización de la Educación Secundaria Obligatoria puede ser explicado por los estudios de Sullivan y colaboradores. Estos autores afirman que, cuando los chicos y chicas llegan al primer año de Educación Secundaria, considerando las particularidades de este curso, los adolescentes intentan conseguir un status social dentro de su centro. A principio de curso la situación es más inestable, para estos alumnos todo es nuevo y no saben bien cómo deben actuar.

Cuando esta situación se consolida aparecen 3 tipos de roles entre los alumnos de 1º de la ESO (Sullivan et al, 2005):

- Roles dominantes: Estos pueden ser de dos tipos, prosociales o violentos.
- Roles neutros: Normalmente, estos son los roles de los observadores.
- Roles aislados y/o periféricos: los formados por los alumnos más aislados, este rol se asocia sobre todo a las posibles víctimas de acoso.

1.4. "Aproximación al maltrato entre escolares"

Históricamente, Olweus (1983; Citado por Díaz-Aguado, 2005), destaca por ser el autor pionero en el estudio de la convivencia escolar, relacionando este concepto con el acoso escolar a partir de su estudio realizado en Noruega, donde concluyó que la violencia entre escolares afecta a un porcentaje del 15% del total del conjunto de estudiantes. Años más tarde, este mismo autor (1993; Citado por Díaz-Aguado, 2005), completa el estudio realizado anteriormente con el hecho de no encontrar diferencias en conductas de acoso escolar en relación al tamaño de las escuelas o las aulas en las que se realizó el estudio. Acompañando estos datos, Díaz-Aguado (2005) encontró que las agresiones entre escolares son más frecuentes dentro de los centros educativos respecto a cualquier otro lugar.

Otras investigaciones realizadas en otros países, como por ejemplo en el Reino Unido, arrojan porcentajes muy elevados y alarmantes sobre esta problemática. Así, se encuentra que los alumnos que están considerados como víctimas lo hacen entorno a un 10% y 20% mientras que, para el rol de agresor, se hallan en torno al 4% y al 10% (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauchan, 2004; Smith y Sharp, 1994; Citados por Díaz-Aguado, 2005).

A continuación nos vamos a centrar en los distintos tipos de definiciones que se han dado acerca de esta problemática, y las distintas investigaciones realizadas sobre este fenómeno, pero sin aportar una perspectiva crítica, sino que nos limitaremos a comentar lo que los distintos modelos han ido aportando al actual concepto de bullying, el cual, tal y como hemos comentado, es un concepto heterogéneo, pero muy enriquecido por las distintas perspectivas teóricas que lo refutan y que vamos a describir en los siguientes epígrafes.

1.4.1. Perspectiva clínica

Los primeros investigadores que comenzaron a estudiar las conductas de acoso en la escuela, venían del campo de la agresividad humana, como por ejemplo Olweus, quien considera el acoso escolar como un tipo de agresividad (Olweus, 1998), estudio que hemos comentado anteriormente. El punto de vista de este fenómeno o la definición que se da en esta concepción, es simplemente una descripción puntual del fenómeno cuando éste ocurre, pero no se tienen en cuenta otros factores que puedan estar fomentando o manteniendo esa situación.

Como es lógico, en la realización de estos estudios pronto se vio que eran insuficientes para poder entender y explicar el acoso escolar en las aulas, ya que ni siquiera se tenía en cuenta el acoso escolar de tipo psicológico, como por ejemplo los insultos o las burlas.

La dificultad que presentaban estos estudios hizo que, desde esta perspectiva, se plantearan profundizar más en esta temática para poder avanzar en los conocimientos sobre este fenómeno. Uno de los aspectos que empezaron a tenerse en cuenta para paliar esta dificultad fue, por ejemplo, considerar los procesos internos de la víctima que se activan en estos acontecimientos. Como estos procesos no son observables ni cuantificables de forma directa, pero sí que pueden

cuantificarse a través de las acciones con intención de dañar que ejerce el agresor sobre éstos, que tal y como dice Olweus (1998) son: intencionalidad de causar daño, repetición de dichas acciones y perdurabilidad en el tiempo, acciones que pueden hacer que los daños causados a la víctima se vean incrementados. De este modo, cuántas veces y durante cuánto tiempo se producen estos daños en las víctimas, son variables que nos llevan a distinguir entre qué es lo que se considera acoso y lo que no.

Investigaciones más recientes añaden un elemento más al acoso escolar: el desequilibrio de fuerzas entre acosador y víctima. Si éste es muy acusado, entonces se produce acoso, en cambio, si éste no es muy marcado estamos hablando de agresión entre compañeros (Cerezo, 2001). A partir de las investigaciones realizadas por Cerezo, las investigaciones siguientes empezaron a preocuparse en averiguar el nivel de incidencia del bullying y en qué medida los factores escolares, familiares y personales influyen en esta dinámica, tanto por parte de agresores como de víctimas, pero continuaba dejándose de lado a los observadores.

En la tabla 1.3 (Características psicológicas de los implicados en el bullying), podemos ver, las características psicológicas del alumnado víctima y/o agresor, y comprobar los distintos enfoques que se han adoptado sobre este concepto, y que, a pesar de no haber llegado a un consenso generalizado sobre éstas, sí que hay varias características en las que coinciden. En la dicha tabla también podemos conocer cuáles son las características psicológicas que describen a víctimas provocadoras y agresores victimizados (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

1.4.2. Perspectiva cognitiva

Siguiendo a Merchán (1997), nos encontramos que esta perspectiva acerca de la concepción de la agresividad escolar, empezó a ser considerada debido a los

estudios que mostraban que muchos de los alumnos implicados en las situaciones de acoso dentro del contexto escolar presentaban una cognición distorsionada, unida a bajas habilidades sociales.

Por otro lado, también se ha comprobado que los alumnos que son víctimas de estas agresiones, presentan una baja asertividad y una escasa integración dentro de su grupo de iguales en el aula (Bowers, Binney y Cowie, 1993). Los agresores por otro lado perciben las situaciones cotidianas como más negativas de lo que realmente son, y es por eso por lo que sus reacciones ante estas situaciones suelen ser más agresivas, por lo que no sólo podemos afirmar que estas conductas agresivas que presenten los niños se deban solo a un déficit en habilidades sociales.

1.4.3. Teoría de la mente

Es una teoría que defiende la existencia en las personas de una serie de habilidades que tienen las personas para poder reconocer cuáles son sus estados mentales y los de las demás personas para poder explicar y predecir la conducta. (Ortega et al, 2000).

1.4.4. Perspectiva grupal

Esta perspectiva no considera solamente el papel de los agresores y víctimas dentro del acoso escolar, para ellos todo el alumnado está implicado en el problema de alguna forma, aunque no sean ellos los que realicen este maltrato y realiza una clasificación de roles que resulta muy útil para analizar la dinámica que se establece tanto a nivel intragrupos, como intergrupales (Salmivalli, 1999).

Este autor analiza qué, otros papeles están implicados en las situaciones de acoso, además de los de víctima y agresor, junto a qué posición sociométrica ocupan en el aula cada uno de estos papeles, víctimas, agresor y observadores.

Tabla 1.3; Características psicológicas de los implicados en el bullying (Basado en Ortega y Mora-Merchán, 2000b)

ESTUDIOS	CARACTERISTICAS DOMINANTES
AGRESOR	
Smith (1989); Bates (1980); Maccoby (1980)	Impulsividad y reactividad
Lowestein (1978,1994)	Hiperactivos, disruptivos, baja sensibilidad, alta puntuación en neuroticismo, CI más bajo, bajo rendimiento lector
Stepheson y Smith (1987, 1989)	Comienzan peleas, molestan a otros
Olwen (1978)	Patrones de agresión reactiva impulsividad, necesidad de dominar a los demás, orientados para consecución de poder dentro del grupo
VICTIMA	
Whitney, Nabuzoka y Smith (1992)	Timidez y petición de ayuda a otros
Olweus (1989, 1995)	Ansiedad, inseguridad, sensibles, cautela y tranquilidad
Slee y Rugby (1993)	Introversión y baja autoestima
Boulton y Smith (1994); Egan y Perry (1998)	Menor competencia en chicos y menos aceptación social en chicas
Smith (1989)	Huida y falta de asertividad
Batsche Knoff (1994)	Poca equitación para responder intimidaciones
Lowestein (1978,1994)	Dificultades de aprendizaje, torpeza social, deficientes habilidades sociales
Austin y Joseph (1996)	Autoconcepto pobre, alta puntuación en esa escala de depresión
Schwartz, Dodge y Coie (1993)	Menos asertivos, mas sumisos y socialmente incompetentes.
VICTIMAS PROVOCADORAS	
Olwen (1978)	Temperamento fuerte, irritable, inquieto, conflictivo
Stepheson y Smith (1987, 1989)	Facilidad de caer en la provocación
Schwartz y otros (1997)	Hiperactivo, emocionalmente inestable
AGRESORES VICTIMIZADOS	
Stepheson y Smith (1987, 1989)	Asertivos, fuertes
Boulton y Smith (1994)	Parecidos a los agresores
Austin y Joseph (1996)	Muchos problemas de conducta

Desde la teoría de este autor, los papeles a nivel social que cada uno de estos sujetos (víctima, agresor y observadores) tienen son los que definen su estado, de tal manera que actúan según "los modelos de conducta esperados" en esa situación (Salmivalli, 1999: 13).

Los roles que encuentran Salmivalli y col., tras analizar los datos de 573 niños y niñas de sexto curso de 23 centros educativos son (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukianen, 1996):

- Agresores: estudiantes que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instiga a otros para que lo hagan. El 8,2% de estudiantes presenta este rol.
- Ayudantes: son seguidores más pasivos del anterior, los apoya, actúa en segundo plano. El 6,8% de estudiantes presenta este rol.
- Animadores: aquellos que refuerzan la conducta del agresor mediante incitación, risas o mirando, siendo público del matón. El 19,5% de estudiantes presenta este rol.
- Víctimas: los que soportan la conducta agresiva. El 1,7% de estudiantes presenta este rol.
- Defensor de las víctimas: presta ayuda a la víctima a través de una acción directa, enfrentándose al intimidador o indirectamente a través de consuelo y apoyo.
- "Que pasan": son los sujetos que no hacen nada, se quedan fuera de las situaciones de maltrato. El 23,7% de estudiantes presenta este rol.
- El resto de estudiantes. 12,7% no muestran ningún papel claro.

La existencia de estos roles es verificada posteriormente en los estudios de Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, y Schulz, (2005).

1.5. Concepto y definición de maltrato entre escolares

El término maltrato escolar, como hemos comentado anteriormente, no es un término que cuenta con una definición común, sino, tal y como venimos comentando, existen varias definiciones distintas, tomadas desde varias perspectivas diferentes, como las comentadas en el punto anterior, aunque éstas comparten características comunes. Aun así, sería deseable poder tener una definición común para este término a fin de poder concretar los datos de las investigaciones. A continuación, presentamos distintos paradigmas que proporcionan distintas definiciones acerca de este concepto.

1.5.1. Distintas definiciones

1.5.1.1. Definiciones que inciden en el carácter grupal

Este tipo de definiciones fueron las primeras que se hicieron acerca de esta temática, y tenían un carácter fundamentalmente descriptivo. Podemos extraer una serie de conclusiones a considerar acerca de las mismas:

- La primera de ellas es que la causa de la intimidación se encuentra en las relaciones sociales; principalmente aquellas relaciones sociales que son relativamente permanentes.
- La segunda causa, describe la diferencia de fuerzas que existe entre el agresor y la víctima.
- La tercera causa es que todos los sujetos del centro educativo están implicados en el problema por ser de naturaleza social y por el apoyo y reconocimiento social que reciben los agresores y como última causa, describe qué tipos de maltrato se pueden contemplar, físicos y/o psicológicos. (Salmivalli et al., 2002).

1.5.1.2. Definiciones centradas en la conducta del agresor

Estas definiciones surgen cuando empiezan a realizarse estudios acerca de esta temática, y se comprueba que la mayoría de las agresiones que se producían en la escuela eran obra de un solo alumno; con lo que las investigaciones y la definición del término acoso escolar empieza a centrarse en estos sujetos por las consecuencias que sus conductas tenían para el resto del alumnado. (Olweus, 1998).

Dentro de estas definiciones, más recientemente, tenemos el punto de vista de Elinoff y col., sobre estas definiciones que incluyen además un aspecto de esta dinámica hasta entonces olvidado: las conductas observables. Este autor considera que es necesario darles más importancia a las conductas negativas verbales, puesto que estas conductas son las más comunes y las que mejor se reconocen, con lo que en cuanto estas son detectadas se pueden intervenir en ellas. (Elinoff, Chafouleas, y Sassu, 2004).

Por supuesto, y como hemos comentado anteriormente, es necesario considerar y añadir entre los tipos de conductas que propician que puedan darse situaciones de acoso, las que se realizan mediante el uso de las nuevas tecnologías, a través del uso de las redes sociales, ya que éstas han tomado gran relevancia en nuestro día a día. Esta intimidación digital podría hacerse desde distintas vías, como pueden ser enviar mensajes de texto amenazadores al móvil de las víctimas, y correos electrónicos de contenido amenazador o insultante, así como escribir cosas en las redes sociales (Facebook, Twitter...) sobre las víctimas, incluyendo información escrita o visual. Esto último es muy perjudicial y acarrea consecuencias negativas en las víctimas, llegando en algunos casos incluso al suicidio de estos sujetos víctimas de este acoso (Aluedse, 2006).

1.6. Criterios para definir el maltrato entre escolares

Tal y como estamos comentando, existen distintas definiciones del término acoso escolar, realizándose distintas investigaciones en función de la definición de acoso que se trate. De todas estas sí que podemos extraer una serie de criterios comunes, lo que nos permite poder hacer una adecuada aproximación a este término. Por ejemplo, Mora-Merchán, 1997 establece tres criterios que diferencian el bullying de una simple agresión puntual en el centro educativo:

- a) El ataque no lo provoca la víctima.
- b) Las agresiones se deben producir repetidamente.
- c) El agresor está en una posición de fuerza y la víctima en posición de debilidad.

Pero no sólo se ha hecho esta clasificación, al igual que existen otras definiciones, existen también otras clasificaciones de criterios, autores como Sullivan et al. (2005), defienden la existencia de seis elementos para definir el maltrato:

- a) La persona que acosa tiene más poder que el acosado.
- b) La agresión es organizada, sistemática y oculta.
- c) La intimidación es un fenómeno aislado que, en función de sus consecuencias suele continuar.
- d) Se produce de forma continuada, aunque también pueden ser incidentes aislados.
- e) La víctima puede sufrir daños de tipo físico o psicológico.
- f) Todos los actos de intimidación tienen una dimensión emocional o psicológica.

Otro punto de vista de un autor central en nuestra investigación es el de Olweus (2006: 80) que define el acoso escolar como: "Un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse".

Por lo tanto, de la definición de este autor se puede establecer estos siguientes criterios:

- Un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino.
- Repetido en el tiempo.
- En una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza.

Olweus (1993) define la victimización en entornos escolares como “una conducta de persecución física, verbal y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, etc., lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.”

1.7. Sujetos implicados: Agresores, víctimas y observadores

El comienzo de los estudios sobre el acoso escolar se centraba principalmente en los dos elementos personales más destacados del fenómeno de la violencia en la escuela, los agresores, que son quienes cometen la agresión, y las víctimas, que son los sujetos agredidos. Posteriormente, con las investigaciones que se han ido realizando se ha demostrado que los observadores también son sujetos participantes en estas situaciones y, que se ven igualmente afectados por las mismas.

La adolescencia es una etapa vital muy importante, tal y como venimos comentando, caracterizada por la gran cantidad de cambios que se producen a

nivel físico, cognitivo y social, además este periodo evolutivo también se caracteriza por el riesgo de desarrollo o aumento de las conductas de tipo agresivo (Torregrosa, Ingles; Estevez-Lopez, Musito y García Fernández, 2011). Los problemas de violencia y los conflictos que pueden surgir en nuestras aulas se han ido convirtiendo en uno de los principales problemas que se encuentran a día de hoy los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria (Gazquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009).

En los apartados siguientes, y siguiendo las investigaciones de Avilés (2006), Caurcel y Almeida (2015), Cerezo (2015), Collell y Escudé (2006) y Díaz-Aguado (2002) resumimos las características psicológicas que presentan los sujetos implicados en esta dinámica, los agresores, las víctimas y los espectadores.

1.7.1. Características psicológicas y rol emocional de los agresores

El agresor es el alumno o grupo de alumnos que realizan la acción de maltrato, pudiendo ser este maltrato de tipo físico o psicológico. Se han realizado varios estudios sobre este elemento personal de las situaciones de bullying, describiéndose varias tipologías de agresores: Sullivan et al. (2005) por ejemplo, diferencian entre tres tipos de agresores: inteligente, poco inteligente, y acosador víctima.

Los agresores se caracterizan por manifestar un patrón de personalidad agresivo y dominante, mostrando actitudes positivas hacia la violencia y el abuso de la fuerza con aquellos alumnos a los que ellos consideran débiles y/o cobardes, sobre todo porque físicamente suelen ser más fuertes que las víctimas. Son impulsivos, destacan por su escaso autocontrol en las relaciones sociales, baja tolerancia frente a la frustración, bajo rendimiento escolar, conductas desafiantes y dificultad para cumplir las normas en el ámbito educativo (Cerezo, 2009, Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002). El agresor normalmente ocupa una posición caracterizada por el

rechazo por parte del grupo, y una actitud desafiante en líneas generales; siendo incluso rechazado por una parte importante de sus compañeros de clase. Sin embargo, a pesar de estas circunstancias, está menos aislado que las víctimas y tiene algunos amigos que le siguen en su conducta violenta y que incluso algunas veces lo imitan o lo incitan a repetir esas conductas. Tiene una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás y a abusar de su fuerza (suele ser físicamente más fuerte que los demás). Es bastante impulsivo, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, se relacionará de formas negativas con los adultos y tendrán un bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad. Su capacidad de autocrítica suele ser nula. Esta característica se ha puesto de manifiesto en varias investigaciones en las que, al evaluar la autoestima de los agresores, se ha descubierto que el valor de esta era media o incluso alta.

Entre los antecedentes familiares más comunes de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de madre, y en el caso de estar presente, se observa manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, y utilizando en muchos casos el castigo físico.

“La situación del agresor es mucho más frecuente en los chicos que en las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia” (San Martín, 2004: 127).

“Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos (que inician la agresión y la dirigen), y a los agresores pasivos (que les siguen, les refuerzan y les

animan), quienes parecen caracterizarse por problemas similares a los antes mencionados, pero en menor grado" (San Martín, 2004: 128).

Las emociones que más se atribuyen al agresor son el orgullo, la indiferencia y el placer o la estimulación. Así mismo, aunque los agresores pueden entender desde el punto de vista cognitivo las emociones de los demás, son incapaces de compartirlas y ponerse en el lugar de la otra persona, mostrando carencias graves en el componente afectivo de la empatía, elemento que vamos a trabajar en nuestro programa de intervención (Collell y Escudé, 2004).

Algunos estudios que diferencian entre dos tipos de agresores, dominantes y ansiosos, evidencian que los primeros presentan una autoestima más alta (Hanish y Guerra, 2004) y los segundos más baja (Cammack-Barry, 2005). Los agresores tienen una autoestima más negativa tanto en las dimensiones familiar y escolar (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006). Zimmerman (2005) concluye que "los agresores tienen un bajo índice de inteligencia emocional, concretamente en los aspectos de empatía, autocontrol y habilidades sociales".

Por otra parte, existen otros estudios que han puesto de relieve que el estudiante violento es aquel que muestra deficiencias en dos cualidades consideradas esenciales dentro de la inteligencia emocional, concretamente en autocontrol y empatía (Avilés y Monjas, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Henley y Long, 1999; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008; Stassen, 2007), evidenciando la importancia de la empatía como elemento favorecedor de la convivencia (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

En relación a los ciberagresores, los estudios muestran que existe un menor ajuste psicosocial y escaso nivel de empatía hacia sus víctimas (Hawker y Boulton, 2000; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009; Steffgen y König, 2009). Rubien, Bukowski y Parker

(1998), y Ortega (1999) demuestran que la comprensión de la víctima por parte del menor agresor suele presentar un escaso razonamiento moral, escasa empatía, relaciones interpersonales caracterizadas por la inestabilidad, una baja habilidad y competencia social y menor reciprocidad en la interacción. Estos autores comentan que el menor agresor se caracteriza por los siguientes tres aspectos:

- Procesamiento inadecuado de la información social: escaso planteamiento de soluciones a los problemas interpersonales, escaso pensamiento alternativo, valoración positiva de las conductas agresivas, etc.
- Interpretación negativa de estímulos sociales: atribución de intenciones hostiles en mayor proporción que los menores controles (sesgos socio-cognitivos).
- Bajo sentimiento de culpa y responsabilidad (emociones secundarias).

La violencia es un problema complejo que, crece y se desarrolla en contextos sociales amplios. Las familias junto con la escuela constituyen, en los primeros años, los grandes focos de socialización, por ello son responsables a la vez que estos sujetos sean víctimas de la incorporación de la violencia entre sus estructuras. Por esto, la interacción y comunicación entre familia y escuela constituyen un pilar fundamental para llevar a cabo la prevención o la erradicación, en su caso, de comportamientos violentos y/o agresivos (O'Donnell, 1995; y Ortega y Fernández Alcalde, 2000).

A la vista de estos estudios, podemos concluir que, una vez que tengamos el sociograma de nuestras aulas, obtenido con la aplicación del test Bull, y conozcamos quiénes son los sujetos agresores de las mismas, tendremos que centrar nuestra intervención con estos sujetos en la sesión dedicada a la empatía de forma muy especial, para implicarlos en el conocimiento de la misma y que ésta vaya aumentando en los alumnos con la aplicación de nuestro programa.

1.7.2. Características psicológicas y rol emocional de las víctimas

Las víctimas son todos aquellos sujetos a los que se les realiza el acoso o la conducta de agresión, pudiendo ser esta agresión de tipo físico o verbal; respecto a la clasificación de estos sujetos, Sullivan et al. (2005) en el mismo estudio comentado en el punto anterior, diferencia tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador-víctima.

Las víctimas pasivas o también denominadas clásicas, están caracterizadas por padecer una situación de aislamiento, tener pocos amigos y sufrir rechazos por parte de sus compañeros y compañeras, su popularidad es incluso más baja que la de los agresores. Son consideradas débiles física o psicológicamente y cobardes. "Este hecho nos indica que carecen de asertividad, presentan problemas de comunicación y son tímidas y retraídas" (Cerezo 2009; Díaz-Aguado, 2002).

Las víctimas provocadoras son las más rechazadas, incluso más que los agresores y víctimas pasivas. Estas víctimas presentan baja autoestima, altos niveles de ansiedad y conductas agresivas reactivas. Estos alumnos son a su vez víctimas y agresores y poseen un sesgo de atribución, puesto que, actúan basándose en creencias de supuestas hostilidades o amenazas, respondiendo de forma agresiva en situaciones que realmente no son hostiles. Por lo tanto, son emocionalmente vulnerables, con un bajo umbral de tolerancia a la frustración que les permitirá encontrar más motivos para sentirse ofendidos (Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Goleman, 1996).

Intimidador-víctima: es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia es la que la convierte en objetivo de las conductas de maltrato.

Ortega (1999) define a su vez varios tipos de víctimas:"

- Víctimas provocadoras: este tipo de víctima posee una personalidad paradójica de chico/a interactivo/a que comete torpezas sociales, que la mayoría de chicos/as evitarían. Por ejemplo: se implican en conversaciones con otros sin haber sido invitado, es inoportuno, etc. Esta torpeza suele ser la excusa para sus agresores por las acciones que realizan.
- Víctimas bien integradas académicamente: Con frecuencia, las víctimas de burlas suelen ser chavales bien integrados en el sistema educativo, y en las relaciones con adultos: atienden al profesor, su rendimiento académico es bueno, y provocan envidia y celos entre los compañeros. Sin embargo, algunos de estos buenos alumnos son muy hábiles socialmente y aprenden a ocultar sus intereses académicos, y a seguir la corriente al grupo de matones para evitar estas conductas agresivas.
- Víctima sin experiencias previas de confrontación agresiva: Son chico/as sobreprotegidos, educados así en el ámbito familiar, que se sienten débiles e inseguros cuando tienen que mostrar asertividad ante el grupo de iguales. Frente a las agresiones, tienden a sobreprotegerse y a encerrarse en un ámbito más seguro: el familiar.
- Víctima con deficiencia psíquica o física: En ocasiones no es necesaria una verdadera deficiencia para convertirse en víctima, sino una característica especial y que lo haga distinto a los demás. Ser obeso, llevar gafas, tener las orejas grandes, etc.
- Víctima- agresor: Como ya se ha comentado anteriormente, son aquellas víctimas que han tenido una experiencia larga de victimización, y que, con el paso del tiempo, se convierten a su vez en agresores.

- La víctima típica o víctima pasiva, que se caracteriza por:
 - Sufrir una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un solo amigo entre los compañeros), de lo que se deduce su escasa asertividad y su dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre.
 - Tener una conducta muy pasiva: miedo ante la violencia; alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; y manifestar su vulnerabilidad (incapacidad de defenderse ante la intimidación). Todas estas características pueden relacionarse con la tendencia de las víctimas pasivas, observada en algunas investigaciones, a culparse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo) (Salmivalli y otros, 1996).
 - Manifestar cierta tendencia a relacionarse con los adultos, debido quizás al hecho constatado en algunos estudios de que suelen haber sido y/o estar siendo sobreprotegidos por sus familias.
 - Mostar una conducta coincidente con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, en relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) que por las chicas (entre las que las características son más frecuentes, pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, que el número de víctimas pasivas disminuya con la edad.

- La víctima activa: Se caracterizan por:
 - Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, que hace que incluso se encuentren entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas). Esta situación podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la situación.
 - Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin seleccionar la conducta que pueda resultar más adecuada para cada situación, con problemas de concentración, propensión a reaccionar con conductas agresivas, irritantes, provocadoras, etc. A veces, las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores, aunque sus agresiones suelen ser reactivas;

Los escolares que son víctimas activas agresivas con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo que el resto de los escolares; Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad, y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos.

Si la víctima pasiva ocupa una situación social de aislamiento y una conducta muy pasiva, la víctima activa se caracteriza por su aislamiento y fuerte impopularidad, que hace que incluso se encuentre entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (incluso más que los agresores y las víctimas pasivas). Las víctimas activas muchas veces intercambian dicho papel con el de agresores, aunque sus agresiones suelen presentarse como una conducta reactiva."

Según Collell y Escudé (2004), "el maltrato entre iguales es un fenómeno considerado grupal y como tal, cualquier persona con diferencias respecto a lo que el grupo considera normal, puede ser objeto de agresión". Las diferencias respecto

al grupo pueden ser varias, desde la forma de vestir o la pertenencia a un grupo social diferente a rasgos diferenciales como llevar gafas o ser muy alto o muy bajo. Las emociones dominantes atribuidas a estas víctimas son la vergüenza y la culpa. Si estas emociones son causadas por los demás, como en el caso del maltrato, hacen que la víctima se encuentre en una situación de total vulnerabilidad. Por este motivo la culpa y la vergüenza desempeñan un papel destacado en los procesos de victimización. (Caurcel y Almeida, 2008; Collell y Escudé, 2004).

Algunos estudios que han diferenciado entre víctimas pasivas y víctimas agresoras, confirman que las primeras tienen baja autoestima y las segundas, alta de forma similar a los agresores dominantes (Hanish y Guerra, 2004), y otros estudios han mostrado bajo autoconcepto emocional y social en las víctimas (de la Torre, García, Carpio y Casanova, 2008).

Todos los estudios que han analizado la Inteligencia Emocional en las víctimas de bullying ponen de manifiesto, que la víctima es la parte que más sufre las consecuencias del acoso escolar en todas las facetas de esta situación (Garagordoibil, 2010). Asimismo, las distintas investigaciones sobre las víctimas muestran el amplio espectro de emociones negativas que tanto la victimización como la cybervictimización pueden causar en estos alumnos, así como el impacto de la duración de estos fenómenos sobre estas consecuencias (Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow y Gamm, 2004; Estévez et al., 2010; Hawker y Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001).

Por lo tanto, durante la aplicación de nuestro programa de intervención, una vez identificados los sujetos víctimas en nuestras aulas, en la sesión de identificación y gestión de las emociones, es donde más incidiremos en nuestro trabajo con estos sujetos, para evitar estos efectos en el alumnado.

A pesar de lo comentado, estas diferencias no son homogéneas entre todas las víctimas de bullying, aunque no existen estudios que nos aporten datos concluyentes sobre esto, podemos afirmar de acuerdo con algunos autores que la habilidad de regular/reparar las propias emociones podría ayudar a comprender estas diferencias (Aluede, Adeleke, Omoike y Afen-Akpaida, 2008; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, y Vega, 2009). De hecho, el estilo de afrontamiento que presentan las víctimas se asocia a las consecuencias emocionales que presentan debido a las consecuencias de acoso, resultando los estilos más pasivos, que suponen más atención a las emociones y menor regulación de éstas (Hunter y Borg, 2006; Hunter, Boyle y Warden, 2004; Nabuzoka, Rønning y Handegård, 2009).

Respecto de las víctimas, Camodeca y Goossens (2005b), encontraron que éstas presentaron casi los mismos niveles de ira, hostilidad y respuestas agresivas que sus compañeros agresores, concluyendo que, ante situaciones ambiguas, tanto agresores como víctimas reconocían sentir ira y enfado lo que explicaría que las víctimas reaccionasen agresivamente en algunas ocasiones, y que los agresores interpretaran estas reacciones como provocaciones. Ortega, Hunter, Boyle y Warden (2004) preguntaron a víctimas adolescentes " qué tipo de emociones experimentaban y con qué intensidad, cuando algunos compañeros les hacían cosas desagradables". Los autores concluyeron que las víctimas, sobre todo las víctimas femeninas, presentaban mayores niveles de emocionalidad negativa que sus compañeros no victimizados.

1.7.3. Observadores

Tal y como venimos comentando hasta ahora, los estudios nos han ido mostrando como los observadores son también una parte importante de la

dinámica bullying y, por tanto, debemos tratar a estos como una parte importante de nuestro trabajo, considerándolos dentro de la aplicación de nuestro programa.

Los observadores son aquellos sujetos que están presentes durante las situaciones de acoso, aunque su actuación puede ser activa o pasiva, no por ello es menos importante el que sean tenidos en cuenta, ya que de su actitud se pueden derivar consecuencias que pueden aumentar o incidir la frecuencia de las conductas de acoso, recientemente se han hecho estudios referidos a esta temática, Rigby y Johnson (2006), Andreou y Metallidou, 2004.

“El acoso escolar es un fenómeno social y grupal porque afecta tanto a agresores y víctimas como a los espectadores. Estos, pueden amplificar o inhibir la agresión, ya que únicamente su presencia motiva a los agresores a seguir actuando así o aumenta la cohesión grupal, evitando esta situación” (Collell y Escudé, 2004). Según Caurcel y Almeida (2006) las emociones atribuidas a los observadores son la indiferencia, la vergüenza y la culpa. El hecho de atribuir la indiferencia a los espectadores implica que se los está catalogando de pro-agresores, dada la ausencia de sentimientos negativos y empatía hacia las víctimas y que, con su actuación, permiten que esta se produzca.

“Los observadores actúan de distintas formas cuando presencian situaciones de acoso escolar, habiendo diferencias de comportamiento según estén estos alumnos escolarizados en educación primaria o secundaria” (McLaughlin, Arnold, y Boyd 2005). En los alumnos de secundaria la respuesta que mas observamos es socorrer a la víctima (39,9%) despues ignorar la situación de acoso (36,9%); al contrario que en primaria puesto que tan solo el 22,2% considera adecuado llamar al profesor.

Así, el hecho de que el grupo de observadores muestre indiferencia ante una agresión bien sea física o psicológica, hace que la situación se perciba tanto por la

víctima como por el agresor como algo normal, desprotegiendo aún más a la víctima, aumentando su sensación de indefensión y apoyando las conductas violentas de los agresores, con las consecuencias que estas actuaciones llevan aparejadas. Por estas razones, nuestro programa de intervención también considera a los observadores, ya que, tal y como estamos comentando, estos sujetos son importantes en esta dinámica.

Las conductas agresivas, como se acostumbra a denominar las actuaciones conflictivas, suelen estar provocadas por sentimientos de ira. "Parece que el desarrollo de la capacidad de frustración es muy importante para el aprendizaje. Los que carecen de ella evitan cualquier situación nueva porque no la controlan y les provoca furia" (Gómez Mayorga, 2004: 19). Contra la ira, Goleman propone desarrollar la empatía. En la medida que comprendamos los sentimientos de los demás y su comportamiento, estaremos dispuestos a cambiar nuestra actitud y a controlar nuestros enfados (Gómez Mayorga: 2004: 20).

Según Jiménez (2000) es bastante probable que "el comportamiento social de los niños altamente emocionales, aquellos que fácilmente se emocionan en exceso, sea poco competente en situaciones conflictivas o provocadoras de emociones negativas tales como la ira o la ansiedad." "En este sentido la autorregulación es una dimensión que forma parte de la competencia emocional definida como la habilidad para manejar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de un modo flexible y adaptativo a través de una variedad de contextos, tanto sociales como físicos" (Saarni, 1997: 39).

Muchos autores coinciden en que el déficit de las competencias emocionales es la base de los conflictos. Los conflictos se originan en contextos con una fuerte emotividad, irritabilidad, cólera... y la falta de capacidad para regular estas

emociones, comprender los sentimientos y el punto de vista del otro, auto-controlar la conducta, etc. son los que generan estos. Unas buenas competencias emocionales comienzan por comprender los propios sentimientos y emociones, empatía, autorregulación, expresión emocional, etc. lo que sirve como atenuante del conflicto. En este sentido, según Jiménez (2000) "el manejo del estrés, de la ansiedad y de las situaciones que inducen a enfado o ira son capacidades que los niños deben de poseer para funcionar eficazmente en la sociedad." Para solucionar adecuadamente los problemas interpersonales que surgen en situaciones que provocan estas emociones, los niños deben ser capaces de regular y moderar sus respuestas emocionales. Si no es así, puede que el niño, aun poseyendo las habilidades de toma de decisión y de comportamiento para funcionar en situaciones "frías", falle en situaciones emocionalmente "calientes", por falta del auto-control emocional suficiente. Diversos estudios sitúan el bullying como una manifestación de las malas relaciones interpersonales entre los alumnos en el aula, aspecto que hace referencia a la falta de empatía, auto-control, habilidad social, dimensiones relacionadas con la competencia emocional (Díaz-Aguado, 2002).

Sala (2002) comenta que "tanto en el origen de las conductas agresivas como en el de sus "antídotos" encontramos como elemento común las emociones. Es por ello que atender al desarrollo emocional es la mejor prevención primaria antes de que se produzcan problemas de agresividad, conductas antisociales o multitud de trastornos emocionales en nuestro alumnado. Puesto que durante el conflicto se ponen en juego la existencia de estas competencias emocionales (comprender los propios sentimientos y emociones, empatía, autorregulación, expresión emocional, etc.)."

El conflicto constituye una situación única para desarrollar las competencias emocionales de forma significativa para quien los vive y de esta forma es una oportunidad para la socialización de las emociones.

De todo lo expuesto, no se debe dejar de considerar la dimensión emocional del conflicto, ya que, entendemos que todos los aspectos están relacionados y al mismo tiempo interligado por esta dimensión.

1.8. Características de víctimas y agresores

A continuación, vamos a explicar en la tabla 1.4. (Perfil psicológico de agresores y víctimas), cuáles son las características que presentan las víctimas y agresores, clasificándolas en función de los estudios que se han realizado acerca de esta temática:

Desde el modelo anglosajón la víctima puede presentarse desde una perspectiva sumisa, lo que se caracteriza por la timidez, debilidad física, baja autoestima y pocas amistades. O pueden presentar rasgos provocadores, lo que la caracterizaría como una víctima provocadora, la cual presenta rasgos de:

- "Hiperactividad, y alto nivel de ansiedad, lo que genera al niño en clase problemas de concentración y relaciones sociales" (Fernández y Andrés, 2003: 127).
- "El niño o joven agresor suele ser extrovertido, con un temperamento impulsivo y agresivo, y utiliza sistemáticamente la violencia para aterrorizar, intimidar o humillar a un igual. Sistemáticamente considera la agresión como un modo aceptable y realista de expresar la posición social. En el ámbito escolar suele ser un alumno académicamente poco brillante, puede incluso llegar a ser popular o líder entre sus compañeros" (Villanueva, 2004: 63).

1.9. Causas del maltrato entre escolares

El acoso escolar o bullying, tal y como venimos comentando, es un fenómeno muy complejo, en el que están implicados gran variedad de factores, como las características personales de los alumnos implicados, el clima escolar, tanto a nivel de aula como de centro, las características de las familias de los alumnos, el lugar físico en el que se ubica el centro educativo....

Tabla 1.4. Perfil psicológico de agresores y víctimas.

ROLES	CARACTERÍSTICAS	ESTUDIOS
AGRESOR	Actitud positiva hacia la violencia, impulsivo y dominante	(Olweus y Endresen, 1998)
	Rara vez brillante académicamente, hábil para hacer daño y evitar castigos, suelen ser populares, personalidad problemática	(Ortega, 2000a)
	Sienten satisfacción con el dolor de sus víctimas y disfrutan con la agresión	(Harris et al., 2007)
VÍCTIMA	Buenos o medianos resultados académicos, escasas habilidades sociales, sobreprotegidos que se sienten débiles e inseguros para hacer frente a intimidación	(Ortega, 2000a)
	Situados en lo más bajo de la escala social, ansiosos, inseguros y callados, con miedo a la confrontación, lloran o se incomodan fácilmente y tienen pocos amigos	(Harris et al., 2007)
VÍCTIMA PROVOCADOR	Activas, firmes y reactivas. Suelen defenderse sin eficacia, pero siguen haciéndolo.	(Harris et al., 2007)
	Reacciones agresivas inapropiadas, agresivos reactivos e impulsivos, pocos amigos y nexo débil con la escuela.	(Unnever, 2005)

A continuación, mostramos la tabla 1.5 (Categorías y frecuencias de maltratos sufridos por las víctimas) en la que podemos comprobar a partir de los distintos estudios realizados las distintas categorías de maltrato encontradas en nuestro país, junto a la frecuencia de los mismos (Benítez y Justicia, 2006).

Al analizar la tabla 1.5. (Categorías y frecuencias de maltratos sufridos por las víctimas), en la que encontramos cuáles son los diferentes tipos de maltrato y su frecuencia, y siguiendo lo apuntado por Cuadrado (2010), podemos afirmar que las conductas consideradas más graves tales como el acoso sexual, las amenazas u obligar mediante amenazas a realizar una conducta no deseada son las menos frecuentes en nuestros centros educativos, mientras que la agresión verbal y la exclusión social son las más frecuentes. En un nivel intermedio de gravedad de las conductas de acoso ejercidas, tenemos aspectos como la agresión física, pudiendo ser esta de tipo directo o indirecto. Estos datos a nivel nacional indican una prevalencia del fenómeno bullying o maltrato entre iguales similar para los estudios realizados por distintos autores, lo cual se refleja en la tabla 1.6 (Prevalencia del maltrato entre iguales).

Tabla 1.5. Categorías y frecuencias de maltratos sufridos por las víctimas

	Defensor del Pueblo (2006)	Estudio estatal (2010)
Exclusión social Maltrato emocional Ignorar	10,50%	22.8%
No dejar participar	8,60%	16.22%
Agresión verbal Insultar	20,30%	27,10%
Acoso sexual	0,90%	3,00%
Agresión física directa Maltrato físico Pegar	3,90%	7,20%
Romper cosas	3,50%	14,40%
Amenazas / Chantajes Amenazar para meter miedo	0,60%	3,00%

Tabla 1.6. Prevalencia del maltrato entre iguales

Cuadrado (2010)	Avilés y Monjas (2005)	Gómez Bahillo (2006)	Feliz, Godoy y Martínez (2008)	Cerezo (2010)
9-11%	24%	32,40%	26%	26%

A continuación, presentamos algunos datos de estos mismos estudios comentados, sobre el porcentaje de alumnado que se reconoce como agresor.;

- En el "Estudio Estatal sobre la convivencia" (2010) el porcentaje de acosadores que reconoce haber acosado a menudo o muchas veces es de un 2,4%. Los estudiantes que dicen no haber acosado nunca son entre un 85,1% y un 12,5%.
- En el informe "Violencia entre compañeros en la escuela" realizado por el Centro Reina Sofía (2005) encuentran que el 7,6% de los escolares entrevistados se auto-reconocieron agresores de sus compañeros.

En los puntos posteriores de nuestro trabajo, vamos a ir desarrollando cada uno de estos factores personales implicados en la situación de acoso, sin olvidar que el bullying no se da por la presencia de uno sólo de estos factores, sino de la combinación de varios o todos ellos.

1.10. Factores personales presentes en los alumnos implicados en el fenómeno bullying

1.10.1. Factores familiares

Son unos de los factores que más se estudian en la relación con el acoso escolar ya que el núcleo familiar puede ser un factor de riesgo en posibles situaciones de acoso (Smith 2006), al tener esta institución un carácter marcadamente socializador en nuestro alumnado.

De todos los estudios que se han hecho, las diferentes perspectivas nos muestran que existen principalmente tres variables familiares que influyen en la aparición y mantenimiento de estas conductas de acoso, Smith (2006), dichas variables son:

- La presencia de conflictos familiares.
- El estilo educativo paterno.
- La afectividad en las relaciones padres - hijos.

1.10.2. Factores escolares, sociales y culturales

El estudio de los factores escolares como responsables de la existencia de situaciones de acoso en las aulas es un fenómeno muy difícil de abordar, por causas como, por ejemplo, la gran cantidad de elementos que forman el sistema educativo; así como también la reticencia por parte de alumnos y personal docente de reconocer que está ocurriendo esta situación en sus aulas, por el temor a las consecuencias que pueden ocurrir de darse este reconocimiento.

Según Benítez y Justicia (2006), los efectos de la violencia en los medios de comunicación en el alumnado se resumirían en:

- Los niños y niñas que más tiempo pasan viendo niveles de violencia elevados en los medios de comunicación admiten la violencia como una forma normal de relación, adoptando a posteriori comportamientos más agresivos con sus iguales.
- La exposición continuada en el tiempo a la violencia a través de los medios de comunicación puede conducir a los adolescentes a una insensibilización o habituación a la misma, lo que podría llevarles a considerar la violencia como algo que no se puede evitar, y reduciendo la empatía con las víctimas (Díaz-Aguado, 2002).
- Los niños y niñas habituados a estas formas de violencia consideran que viven en un mundo violento, en el que es necesaria la violencia para sobrevivir y por tanto

maltratar al compañero para no convertirse en víctimas. En nuestro trabajo, nos vamos a centrar dentro de estos factores en los estudios que se han realizado concretando la incidencia en el maltrato escolar en el contexto escolar: el centro educativo y el aula, como los factores que más influyen sobre la aparición de violencia escolar (Blaya, 2006).

- El centro educativo

La revisión bibliográfica que hemos realizado acerca de este tema, nos muestra que existen estudios que confirman que la situación geográfica del centro es un factor responsable de las situaciones de acoso en los centros educativos. Como es lógico, si el centro está situado en una zona desfavorecida, es más probable que surjan estas situaciones de acoso, pero no en todos los centros sucede esta problemática. A su vez se ha comprobado que, los centros educativos que son conscientes de la existencia de este problema en sus aulas y realizan actuaciones para minimizar y/o eliminar el mismo, tienen los mismos niveles de acoso que otros centros no situados en zonas deprivadas, sobre todo aquellas que incluyen en sus actuaciones a toda la comunidad escolar (familias, alumnos y equipo docente) y atienden los distintos aspectos que son responsables de la aparición de violencia entre iguales (Craig, 2005).

Además de la localización, la propia gestión que hace el centro escolar es otro de los factores que influye en la aparición de conductas de acoso, su frecuencia y el mantenimiento de las mismas. Si nos encontramos en un centro que tiene una organización y control de los estudiantes con reglas y expectativas poco claras, y los castigos no van acordes con la gravedad de las conductas, se producen fenómenos tales como el absentismo escolar, o los comportamientos agresivos; pero, si las reglas se aplican de forma coherente por parte de todos los profesores, la conducta del alumnado es más prosocial (Blaya, 2006).

El aula es uno de los contextos más importantes para evitar que se den situaciones de acoso escolar, los estudios, (The Elton Report, 1989), nos facilitan una serie de factores que deben ocurrir para evitar el acoso en nuestras aulas, Blaya (2006: 173) destaca:

- Los docentes son modelos para el alumnado.
- Se deben fomentar las interacciones positivas.
- Enseñar a resolver situaciones difíciles y conflictivas a los estudiantes de forma pacífica.
- Cuando los estudiantes reconocen la competencia de sus profesores y confían en ellos son menos susceptibles de maltratar a los otros.
- El fracaso escolar está relacionado con mayores niveles de violencia.
- Adaptar el currículo a las capacidades de los estudiantes posibilitando el éxito académico favorecen la integración en el sistema escolar.
- Las participaciones en actividades extraescolares tienen efectos positivos en el desarrollo de sentimientos de vinculación con el centro.
- La implicación del profesorado más allá de las actividades meramente académicas favorece que los alumnos/as tengan opiniones positivas sobre ellos generando un clima de convivencia que facilita las interacciones entre todos.
- Introducir el tema del maltrato entre estudiantes dentro del currículo incrementa las competencias sociales de los protagonistas.
- El uso por parte del profesorado de habilidades de escucha activa, toma de decisiones en situaciones difíciles, habilidades sociales y práctica de una enseñanza interactiva son eficaces herramientas para prevenir la violencia escolar.

En la labor educativa del profesor dentro de su aula, éste tiene que desarrollar dentro de la misma diversos roles para prevenir y resolver los distintos tipos de

conflictos que pueden aparecer entre sus alumnos. Las situaciones conflictivas son oportunidades especiales para trabajar el desarrollo de las competencias emocionales, mediante estrategias en que se valore la empatía, la escucha activa, el auto-control, la motivación, etc. No obstante, para trabajar la emocionalidad del alumnado, el profesor necesita tener ciertas competencias emocionales a priori.

Dentro de los factores sociales y culturales que pueden propiciar la existencia de situaciones de acoso en nuestras aulas, actualmente y en vista a los últimos acontecimientos de acoso que se están produciendo, podemos afirmar que este es un fenómeno que preocupa bastante y al que se está prestando más atención. La universalidad del fenómeno bullying quedó demostrada en 2003 con la realización de un estudio por parte de Eslea y col., en el que se investigaron cuáles son los factores de riesgo que pueden ocasionar situaciones de acoso escolar comparando distintas variables como sexo, estatus sociodemográfico del centro, número de amigos y el recreo en siete países (Reino Unido, China, Italia, Japón, Irlanda, España y Portugal) confirmando que el bullying es un fenómeno universal con graves efectos para las víctimas. Pero, tal y como hemos podido ver en estudios posteriores, el hecho de que este fenómeno sea considerado como un hecho universal no significa que comparta las mismas características en todo el mundo, si no que tienen una serie de particularidades, según la localización o la cultura de la zona en la que este ocurra. (Tillmann, 2006).

1.11. Consecuencias del maltrato entre escolares

Tal y como muestran los distintos estudios que se han realizado acerca de esta temática, las consecuencias del acoso escolar afectan a todos los elementos implicados en la situación de acoso, es decir, agresores, víctimas y observadores. A pesar de estos datos, casi todos los estudios relacionados con las consecuencias del

bullying, suelen estar centrados en las víctimas, ya que las situaciones de acoso tienen efectos mucho más perniciosos para estos sujetos y también más visibles. Recientemente, este es un tema que ha vuelto a tomarse en consideración, por consecuencias tales como el suicidio o las muertes que las víctimas pueden llegar a provocar en respuesta a las situaciones de acoso que viven, tal y como ha ocurrido recientemente en España y en Estados Unidos; y de forma más reciente en Alemania, tal y como podemos comprobar en las noticias y hemerotecas.

El rango de edad que hemos elegido para la realización de nuestro estudio (11 a 14 años) es un periodo evolutivo muy importante a la hora de hablar de las consecuencias del maltrato, aunque no debemos olvidar que el maltrato escolar es un fenómeno que puede ocurrir a cualquier edad. Suele llevar unidas consecuencias negativas en la adolescencia, considerando los cambios que se dan a nivel, físico, cognitivo y social, estos les pueden llevar a interpretar las distintas situaciones de acoso de forma distinta a niños de menor edad, concediéndoles mayor importancia (Marini, Dane, Bosacki, e Ylc-Cura, 2006).

Para poder entender de forma ilustrativa cuáles son las consecuencias del acoso escolar en las víctimas, presentamos a continuación en la tabla 1.7 (Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo "espiral descendente" propuesto por Sullivan et al. (2005)) descriptiva del modelo propuesto por Sullivan y col. denominado "espiral descendente" el cual nos explica cuáles son los efectos a corto, medio y largo plazo del acoso escolar. (Sullivan et al., 2005: 26).

1.11.1. Consecuencias del acoso para las víctimas

Como ya hemos comentado en puntos anteriores, las consecuencias del acoso para las víctimas son bastante llamativas a nivel social, por las repercusiones que estas suelen llevar unidas. Dentro de las consideradas como más inmediatas

podemos citar: malestar que persiste incluso tres años después de haber terminado con esa situación (Rigby, 2000); soledad, depresión y encontrar la escuela como algo desagradable (Morris, Zhang, y Bondy, 2006); y como efectos a largo plazo podemos citar los encontrados en los estudios de Peterson y col., quienes descubrieron el 40% de los chicos y el 60% de las chicas confesaban sentirse enfadados o deprimidos y el 14% y el 12% de las chicas dijeron que presentaban conductas de absentismo escolar debido a las situaciones de acoso sufridas (Peterson y Rigby, 1999).

Parece que existen muchas evidencias que demuestran que los sujetos víctimas de las situaciones de acoso son más propensos a desarrollar actitudes que, en algunos casos pueden terminar convirtiéndose en trastornos psiquiátricos. Sobre todo, en el caso de la depresión de la que tienen siete veces más de probabilidad de padecerla que los no implicados en este fenómeno (Morris et al., 2006).

Otra consecuencia del acoso sobre la que existen muchas pruebas de su correlación con este fenómeno es que estos alumnos muestran una baja autoestima. Los distintos estudios realizados sobre las consecuencias nos muestran que, se asocia ser víctima de acoso escolar con el aumento de síntomas psicósomáticos (Morris et al., 2006) que pueden determinar problemas psiquiátricos (Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 2000).

Una consecuencia muy llamativa y preocupante que ocurre en las víctimas, es la ideación y ejecución de suicidio: en varios estudios se ha encontrado confirmación experimental a la ideación suicida de las víctimas de acoso escolar (; Rigby et al., 2006; Roland, 2002).

Tabla 1.7. Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo "espiral descendente" propuesto por Sullivan et al. (2005)

ETAPA	AGRESOR	VICTIMA	ESPECTADOR
Mirar y esperar	Mirar la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas	Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación	Adaptación. Da signos (no verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso.
Probar la temperatura del agua	Pequeños actos simbólicos de intimidación.	No hace frente de forma efectiva a los actos simbólicos.	Incómodo. O se retira.
	Conseguir apoyo de otros.	Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar.	O da apoyo a la intimidación.
Ocurre algo más importante.	Se convierte en una agresión física e intimidación más grave.	Se siente inútil, responsable de ser intimidada y culpable por no hacer frente a los agresores. Cree que le dejarán tranquilo.	Sentimiento de impotencia y culpabilidad.
	Se convierte a la víctima en "no persona"	Cree que sólo se están divirtiendo.	Se siente responsable por no intervenir.
	Acoso empeora y continúa fuera de la escuela.	El acoso es claramente vil e intencionado.	Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse. Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor.
El acoso sube de tono.	Adquieren una idea exagerada de su poder.	Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima.	La víctima no merece apoyo. La sociedad está basada en el miedo.
	El acoso se extiende a otros ámbitos.	El mundo es un lugar inseguro y horrible.	En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo.
Establecimiento definitivo.	Termina en actos delictivos.	La respuesta extrema y final es la tentativa de suicidio.	

En base a los estudios realizados sobre este tema, parece evidente que ser víctima de maltrato escolar está asociado a padecer desajustes psicológicos como consecuencia de ese maltrato: ansiedad, depresión, baja autoestima, conducta problemática y soledad factores que aumentan según el número de situaciones vividas (Wolke et al., 2004).

1.11.2. Consecuencias para los agresores

En la actualidad se han hecho diversos estudios que demuestran que los agresores dentro de esta dinámica de bullying, tienen más probabilidad de ser en el futuro padres maltratadores o incluso de agredir a sus parejas, (Elinoff, 2004).

Estas consecuencias son las que justifican que los alumnos agresores sean una parte importante con la que tenemos que trabajar en nuestro programa de intervención.

1.11.3. Consecuencias para los observadores

Las consecuencias del bullying en los observadores de esta situación, han empezado a ser estudiadas de forma relativamente reciente, puesto que se pensaba que, al no ser sujetos que participaban directamente en la dinámica, esas circunstancias no les afectaban. (Baldry, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Elinoff et al., 2004; Lera, 2005; McLaughlin et al., 2005;).

Centrándonos en los sujetos objeto de nuestra investigación, es decir, los observadores de esta dinámica en la escuela secundaria, Harris y col., establecen como efectos de esta situación: la impotencia, pérdida de auto-respeto y confianza, desensibilización ante la conducta del acosador y disminución del sentimiento solidario con las víctimas especialmente en los chicos (Harris et al., 2006).

Por lo tanto, podemos decir que, respecto a este punto, la investigación ha pasado de comprobar cuáles son las consecuencias psicológicas y emocionales en los sujetos directamente implicados, a centrarse también en considerar que los observadores también son víctimas y no sólo por perjudicar el clima de aula, sino por las connotaciones emocionales, morales y psicológicas a corto, medio y largo plazo que podemos encontrar en la literatura sobre el tema.

De la revisión bibliográfica que hemos realizado y comentado, se pueden extraer cinco grandes conclusiones.

- Los problemas de acoso escolar, son fenómenos que pueden encontrarse fácilmente en todas las aulas, en todos los centros educativos, a nivel mundial.
- los datos referentes a la convivencia escolar son alarmantes por el alto número de conductas hostiles que se detectan en los centros educativos y tal y como hemos visto, van aumentando cada año.
- Los datos que hemos visto nos sugieren que las situaciones de violencia escolar, que son las predecesoras del acoso escolar, pasan desapercibidas ante los docentes de los centros educativos, muchas veces porque ellos mismos no quieren verlo por miedo a las consecuencias que tiene esta detección.
- Pese a que se reconoce la necesidad de mejorar la convivencia en el centro con programas y actuaciones específicas para ello, las medidas correctivas más frecuentes siguen siendo la suspensión de asistencia al centro, lo que muestra que no se está trabajando como se afirma que debería hacerse.
- Se prueba uno de los componentes de la inteligencia emocional, las habilidades sociales, como una herramienta básica y fundamental para mejorar las relaciones entre los estudiantes, capaz de prevenir la violencia escolar.

1.12. Estudios sobre bullying

El análisis de los muchos trabajos realizados en casi todos los países de la geografía mundial, nos muestran que el fenómeno bullying no se ajusta a estereotipos, ni se restringe a zonas desfavorecidas, a minorías, a niños con necesidades especiales o disfunciones, sino que es un fenómeno generalizado a toda la población (Sullivan et al., 2005).

En nuestro trabajo, lo que queremos explicar en este punto, es mostrar una panorámica mundial acerca del estudio de este fenómeno destacando cuales son las ideas generales del desarrollo de las investigaciones en cada país, particularizando en lo posible, tan solo, aquellos datos que estén referidos a nuestro objeto de investigación: el primer tramo de la Educación Secundaria.

Aspectos a resaltar de los estudios realizados acerca de esta temática:

- Incidencia del bullying

Podemos afirmar, a partir de los datos extraídos de estos estudios que la incidencia del bullying es similar en las tres investigaciones (14%), en la revisión de los estudios provinciales que se han realizado acerca de esta temática también encontramos datos muy parecidos. En el Estudio Estatal sobre la convivencia (2010) el porcentaje de acosadores que reconoce haber acosado a menudo o muchas veces es de un 2,4%. Los estudiantes que dicen no haber acosado nunca corresponden a un 85,1% y a veces a un 12,5%. En el informe Violencia entre compañeros en la escuela, a cargo del Centro Reina Sofía (2005) encuentran que el 7,6% de los escolares entrevistados se auto reconocieron agresores de sus compañeros.

- Bullying y variables sociodemográficas
 - *Diferencias por sexo.* De forma general, la participación de los chicos en los casos de maltrato supera a la de las chicas. La agresión verbal y la agresión física directa son los tipos de acoso escolar que llevan a cabo de manera más habitual los chicos. Las agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social, son llevadas a cabo con mayor incidencia por las chicas. En el estudio de Olweus, 1983 vemos claras diferencias en función del género, siendo siempre más frecuentes tanto el papel de agresor como el de víctima entre los chicos. Los chicos reconocen participar en agresiones con una frecuencia superior a la de las chicas. Las diferencias en el rol de víctimas son similares, pero no llegan a ser especialmente significativas. (Smith y Sharp, 1994). Por otro lado, en el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000, 2007), sobre la incidencia de este problema en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria en España, también se destacan diferencias en función del género, puesto que los chicos reconocen participar más en situaciones de violencia directa (insultar, esconder cosas, robar y amenazar para meter miedo), y las chicas en situaciones de violencia indirecta (hablar mal de otros). Son más las chicas que afirman haber sufrido situaciones de humillación, mientras que entre chicos es más la exclusión, poner motes y amenazar para meter miedo. Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que lo que la utilizan las mujeres, diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 2000), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

- *Diferencias por edad.* Algunos autores sostienen que las conductas de bullying son más frecuentes durante la educación primaria (Olweus, 1998; Borg, 1999), aunque otros autores afirman que esta situación permanece estable a lo largo de toda la educación secundaria obligatoria o que es más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Parece existir un acuerdo en señalar que las edades de 14 – 16 años son las más conflictivas para estas conductas (Cerezo, 1999; Cohen et al., 1993; Estévez, 2002; Estévez, Lila, Herrero, Musito y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994), y después de los 16 desciende la frecuencia en comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998). Basándonos en el estudio de Avilés (1999) y en el estudio realizado para el INJUVE de 2004 (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004)
- *Lugares.* Su escenario más frecuente en primaria suele ser el patio de recreo, mientras que durante la educación secundaria que son a quienes va destinado este proyecto, su ocurrencia se amplía a otros lugares, tales como: Aulas, Pasillos, Baños, Vestidores del gimnasio y los trayectos desde la escuela para regresar a casa.
- *Manifestaciones;* En el grafico 1.3 (Manifestaciones de la violencia mas habituales) mostramos un diagrama de las formas más comunes en que se presentan las situaciones de acoso, destacando las físicas, verbales, psíquicas...

Cabe mencionar que, con frecuencia todas estas manifestaciones de bullying que hemos comentado aparecen de forma simultánea.

Las causas de la violencia escolar son múltiples y complejas. El Bullying es un fenómeno habitual en la cultura escolar sea del país que sea, y, por desgracia, cada vez más presente. Como resumen cabría mencionar que se da con mayor frecuencia en chicos y durante la adolescencia temprana (entre 11 y los 13 años).

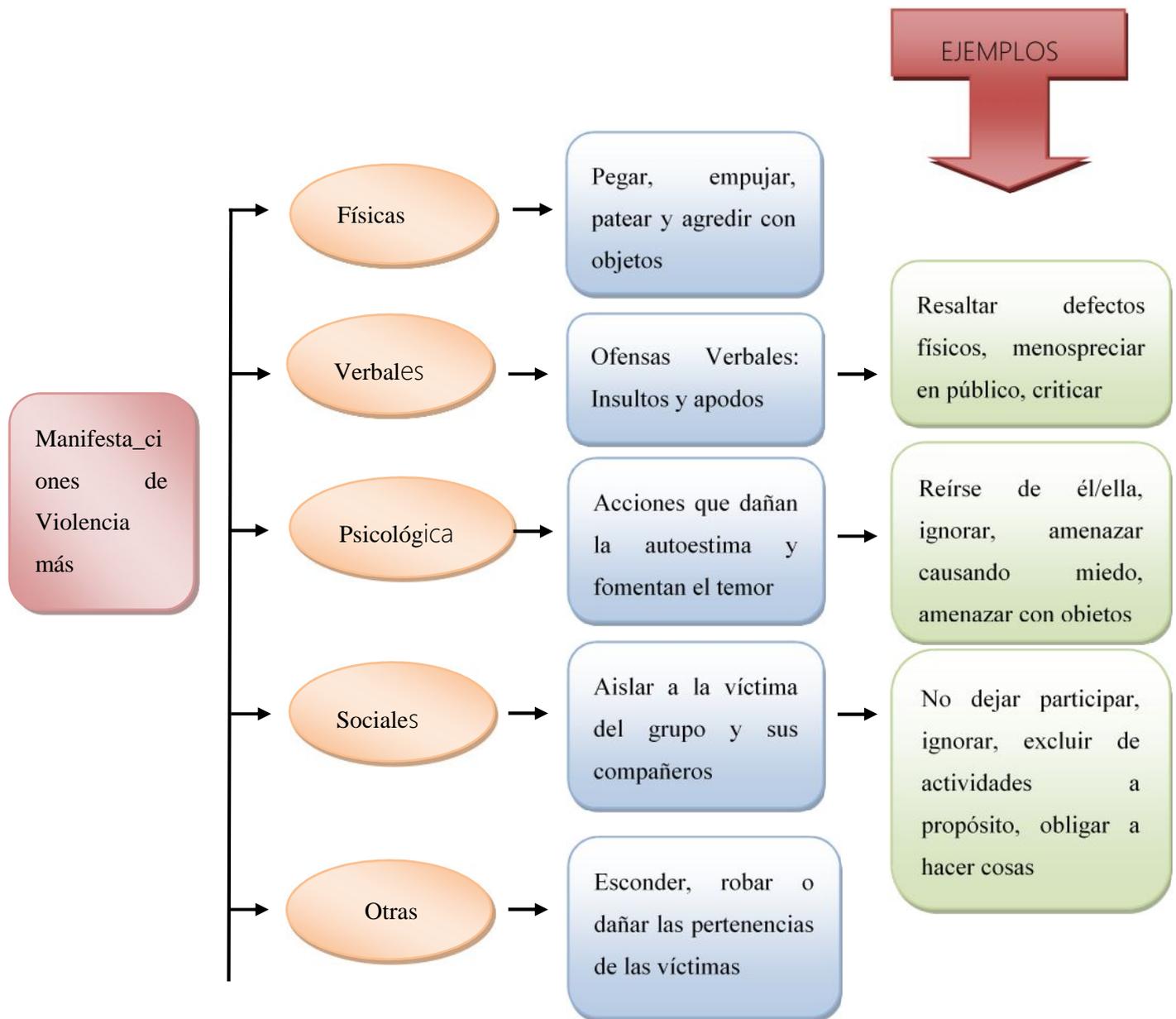


Grafico 1.3 Manifestaciones de la violencia más habituales

Respecto a los casos de violencia entre iguales los estudios muestran que:

- Los compañeros y compañeras de los alumnos agresores y/o víctimas suelen actuar como meros Observadores/as.

- El profesorado suele atribuir esos problemas a causas personales y familiares del alumnado que están fuera de su control, y por tanto no interviene.
- La escuela tradicional no responde ante este problema constituyendo esta situación un factor de riesgo (conspiración de silencio) y da un tratamiento inadecuado a la diversidad étnica (acoso racista: humillaciones generalmente verbales, asociadas a dicha diversidad) así como a las situaciones de humillación y exclusión.
- El profesorado también se considera tanto víctima directa de la violencia (en torno el 10%), como indirecta por el incremento de comportamientos disruptivos en el aula.
- Una de las condiciones de riesgo es el currículum oculto, es decir, los valores que los sistemas educativos tratan explícitamente de transmitir a las futuras generaciones, y que entran en contradicción con lo que se tolera en la realidad de la vida cotidiana de los centros.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

CAPÍTULO 2;

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 2; inteligencia emocional (IE)

El constructo de Inteligencia Emocional ha sido añadido hace relativamente poco al campo de la psicología de la educación.

El término Inteligencia Emocional es un concepto que acuña Goleman a partir de los trabajos realizados por Salovey y Mayer, quienes definen qué es lo que se entiende por Inteligencia Emocional. Goleman (1998, p.430) adapta ese concepto y define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Para Goleman son cinco los componentes que integran el constructo inteligencia emocional, tabla 2.1. (Los 5 componentes de la inteligencia emocional)

Tabla 2.1. Los 5 componentes de la inteligencia emocional

Autoconoci_miento	Autocontrol Emocional	Automotivación	Empatía	Habilidades sociales
Conocer las propias emociones	Manejar las emociones	Motivarse a sí mismo	Reconocer las emociones de los demás.	Arte de establecer buenas relaciones con los demás.

La Inteligencia Emocional, es definida por Salovey y Mayer (1990) como “la habilidad de manejar nuestros sentimientos y emociones para dirigir los propios pensamientos y acciones”, o también es definida por los mismos autores como “la habilidad para motivarse y continuar frente a las frustraciones, controlando los impulsos, postergando las gratificaciones, regulando los estados de humor y desarrollando empatía y optimismo”. Autores como Stan y Galea (2014), lo

ejemplificaron a través de un programa que trataba de desarrollar las habilidades sociales y emocionales, logrando una reducción significativa en los datos referentes a violencia escolar entre estudiantes. Estos resultados no resultan innovadores puesto que Benítez, Tomás de Almeida y Justicia (2007) también encontraron una mejora significativa en aquellos estudiantes que participaron en un programa de mejora de las habilidades sociales, destinado a combatir y prevenir el maltrato entre iguales.

En palabras de Elipe, Ortega, Hunter y Rosario (2015), "la Inteligencia Emocional está adquiriendo cada vez más una mayor relevancia en el contexto escolar, especialmente en relación al clima de convivencia", ya que, si observamos el trabajo sobre este concepto de autores como por ejemplo Extremera y Fernández-Berrocal (2004) o Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llaños (2008); ésta puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y procurar soluciones pacíficas ante los conflictos que viven los estudiantes. Pero debemos añadir que no sólo aquellos programas que trabajan con la Inteligencia Emocional de los alumnos son los más eficaces. Un ejemplo de dichos programas es el de Stevens, De Bour-Deaudhuij, Van Oost (2002), el cual incluye también actividades para padres, profesores y estudiantes.

Por lo tanto, a la vista de estos programas y los resultados que se han obtenido tras su aplicación, consideramos algo necesario el trabajo en el aula de los componentes que forman parte de la Inteligencia Emocional. La Inteligencia Emocional se ha ido convirtiendo en una habilidad necesaria para el buen funcionamiento de la persona, ya que nos ayuda a conocer nuestras emociones y comprender y controlar nuestras respuestas emocionales; lo que se asocia a su vez con el control de nuestra conducta, con los beneficios que esto nos aporta a nuestra vida diaria.

Uno de los elementos de la Inteligencia Emocional según Goleman es el llamado autocontrol emocional, concepto que ha sido definido como “la habilidad para controlar o reorientar los propios estados de ánimo perjudiciales y la tendencia a pensar antes de actuar, así como a reservarse los juicios” (Goleman, 1998). En este sentido, el control de la ira resulta de especial relevancia para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos, aspecto que debemos tener en cuenta y trabajar con nuestros alumnos dentro de nuestro programa de prevención de la violencia escolar.

Existen, por otra parte, una serie de estudios realizados con anterioridad, que nos muestran cómo aquellos alumnos que tienen un conocimiento acerca de sus propias competencias emocionales, lo que se conoce como Inteligencia Emocional percibida, es considerado un elemento diferencial respecto a los alumnos que están o no implicados en el fenómeno del acoso escolar (Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., & Del Rey, R. 2012).

2.1. Desarrollo y evolución de la inteligencia emocional.

Justificación del constructo inteligencia emocional

2.1.1. Los inicios en la vinculación de la emoción y la cognición

El inicio de la unión de estos dos conceptos se remite a hace bastante tiempo, de hecho, Sharma (2008) comenta que ya en 1677 Spinola relacionaba la emoción con el intelecto. La Inteligencia Emocional tiene una serie de componentes conceptuales y teóricos que no son considerados recientes, sino que son conceptos desarrollados anteriormente por la psicología y que se han comprobado previamente en diversos estudios que forman parte del constructo Inteligencia Emocional. Lo innovador, por tanto, no son los conceptos propuestos en la

Inteligencia Emocional, tal y como venimos indicando, sino la formulación de su aplicación y las relaciones establecidas entre ellos, así como el considerar sus elementos como factores que, si están presentes en los sujetos, aportan altos niveles de bienestar y éxito en la vida diaria.

Salovey y Mayer proponen que las emociones son un componente del que nos debemos aprovechar de forma positiva, y para ello debemos aprender a interpretar éstas, de forma que podamos controlarlas y no ser esclavos de ellas.

El conjunto de habilidades que constituye la Inteligencia Emocional capacita a la persona para poder adaptarse y responder a las necesidades del ambiente en el que se desenvuelve, controlarse a sí mismo evitando la impulsividad, inspirar confianza y motivarse a sí mismo y a los demás, entre otras capacidades. De esta forma, podemos comprobar cómo en nuestro día a día las personas que más éxito tienen en la vida, no son las más inteligentes a nivel intelectual, sino que son otras personas que muestran otras capacidades de tipo adaptativo más desarrolladas y consideradas como muy útiles para la vida cotidiana, lo que se conoce como Inteligencia Emocional. Estas circunstancias hicieron que se fuera perdiendo el interés por el concepto de coeficiente intelectual como la única explicación del alto rendimiento que mostraban algunas personas, a nivel personal, profesional o social (Gallego y Gallego, 2007).

Por tanto, en la actualidad, se considera a la Inteligencia Emocional como una forma de inteligencia más amplia que el concepto tradicional existente hasta ese momento, el cual sólo se centraba en el aspecto intelectual, motivo por el que se han realizado multitud de estudios acerca de esta temática y que veremos en apartados posteriores.

2.1.2. Desarrollo y evolución del término Inteligencia Emocional

Debemos decir que éste es un concepto relativamente reciente, puesto que tiene poco más de veinte años de vida. A continuación, vamos a realizar un breve repaso por la historia de este concepto siguiendo lo propuesto por Gallego y Gallego (2004):

- Galton (finales del siglo XIX y principios del XX) es un autor que considera que la inteligencia es una cualidad biológica y que, por tanto, son factores genéticos los que la determinan.
- A principios del siglo XX, Binet diseñó un test para medir la inteligencia con la finalidad de predecir qué alumnos podrían presentar problemas y cuáles tendrían éxito en sus estudios.
- Stern, en 1912 introdujo el concepto de Cociente Intelectual, que tanta repercusión ha tenido tanto en el ámbito de la psicología como en el educativo.
- Spearman, en 1929 presentó una teoría que consideraba la inteligencia como un elemento formado por un factor G, o general, (capacidad intelectual heredada) y por otros factores, denominados S, que son habilidades concretas con cierta independencia entre sí.
- La teoría de Spearman, junto con otras teorías multifactoriales de la inteligencia como las de Thurstone o el modelo tridimensional de Guilford tuvieron influencia dentro de las teorías conductistas psicológicas. La posterior aparición del cognitivismo dentro de la psicología junto a las críticas que se realizaron a los test de inteligencia los cuales se mostraban incapaces de predecir el éxito de una persona, hace que surjan nuevas teorías de la inteligencia, entre las que vamos a destacar:

- Teoría de la Inteligencia exitosa de Sternberg. Para Sternberg la inteligencia implica tres aspectos: Según este modelo la inteligencia es modificable, susceptible de cambios en función de la práctica y el aprendizaje que se realice.
 - El analítico, que resuelve problemas.
 - El creativo, que decide qué problema resolver.
 - El práctico, que lleva a la acción las soluciones.
- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner: Howard Gardner (1983) en su libro "Frames of Mind" propone la existencia de siete tipos de inteligencias distintas presentes en el ser humano: musical, cinestésico-corporal, lógico-matemático, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente incluye la inteligencia naturalista y existencial. Según la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983) la persona puede tener todas estas inteligencias, posteriormente pasó a afirmar que los sujetos tienen todas estas inteligencias, susceptibles de ser desarrolladas o no.

Cabe destacar que la teoría de las inteligencias múltiples nació como una reacción contra lo que se entiende normalmente por inteligencia, y la manera en cómo esta se media. La inteligencia tal como la define Gardner "es un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas, o crear productos que tienen valor para una cultura". Gardner, al enfocar la inteligencia interpersonal e intrapersonal, como capacidades del sujeto para comprenderse a sí mismo y a los demás, y lo relaciona con la empatía. Considera las emociones como una parte fundamental dentro del conjunto de actitudes necesarias para vivir, puesto que atribuye importancia a las emociones en todas las inteligencias. Actualmente, este autor se plantea la existencia de una novena inteligencia; la Inteligencia Existencial.

No obstante, hay que señalar que el trabajo de Gardner está influenciado por las corrientes cognitivistas, subrayando el componente cognitivo (la comprensión de uno mismo y de los demás) que tiene la inteligencia intrapersonal y la interpersonal (Goleman, 1998). Siendo las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner consideradas las raíces más próximas del concepto de IE (Pérez, Petrides y Furnham, 2007).

A mediados de la década de los 90's, siguiendo los pasos establecidos en la teoría de Salovey y Mayer, el psicólogo Daniel Goleman (profesor de la universidad de Harvard) populariza y difunde el concepto de "Inteligencia Emocional" en todo el mundo a través de su libro, el cual muestra la importancia del CE (Coeficiente Emocional) en la vida diaria, incluso considerándolo más importante que el CI (Coeficiente Intelectual).

Goleman (1997), en su mundialmente conocido libro *Emotional Intelligence*, explica de forma alcanzable para todo el mundo lo que es la inteligencia emocional; ampliando el concepto que inicialmente proponían Salovey y Mayer en 1990, quienes organizan esta inteligencia en 5 componentes principales:

- Conocimiento de las propias emociones.
- Capacidad de controlar las emociones.
- Capacidad de motivarse a uno mismo.
- Reconocimiento de las emociones ajenas.
- Control de las emociones.

En 1999, en su libro "La práctica de la inteligencia emocional" expone la teoría de que el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual que esta persona tenga o de los estudios académicos que haya realizado. Lo que más importa para predecir el éxito en su vida diaria de un sujeto es el nivel de inteligencia

emocional que dicho sujeto presenta, eso quiere decir tener Conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, poseer habilidades para afrontar los retos de la vida, y habilidades sociales para desenvolvernos adecuadamente en nuestro día a día.

Goleman, por lo tanto, afirma que "las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender cuáles son las competencias necesarias para tener éxito en su día a día". También advierte que el marco de la competencia emocional está subdividido en dos grandes factores: Por un lado, tenemos la competencia personal (consciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y la competencia social (empatía y habilidades sociales). Tal como defiende el autor, sería "la forma en la que el sujeto es consciente de sus propias emociones, y la relación de interacción sujeto-medio". Desde esta perspectiva, podemos considerar que la persona emocionalmente competente es capaz de identificar las propias emociones y las de los demás, y tiene auto-control y habilidades emocionales. Tales capacidades pueden ser aprendidas, Goleman (1995) afirma que la competencia emocional es algo que se crea y fortalece a través de las experiencias subjetivas en la infancia y el temperamento innato.

A continuación, vamos a explicar el modelo de Inteligencia Emocional entendida como procesamiento de la información, ya que es éste el modelo teórico que hemos seguido para la elaboración de nuestro programa de intervención. En apartados posteriores, explicaremos los distintos modelos de Inteligencia Emocional y los postulados teóricos que defiende cada uno. En la actualidad, el modelo que tiene más fundamento empírico y científico es el que ha surgido a partir de los trabajos realizados por Salovey y Mayer, que fueron los autores que en 1990 comenzaron a estudiar este concepto.

Estos autores fueron los primeros en utilizar el término Inteligencia Emocional, definiéndola como una habilidad para manejar los sentimientos, distinguirlos y usar la información que proporcionan las emociones para manejar el pensamiento y el comportamiento. Su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990) diferenciaba entre una serie de habilidades emocionales adaptativas:

- Evaluación y expresión de las emociones.
- Regulación de las emociones.
- Uso de las emociones de forma adaptativa.

A día de hoy, esta concepción inicial de la Inteligencia Emocional ha sido revisada y reformulada, y, por tanto, se han ido añadiendo nuevos elementos, tanto por sus autores originales, como por otros investigadores, lo que hace que se conciba la Inteligencia Emocional como un nuevo modelo basado en el procesamiento emocional de la información. En este aspecto, Salovey y Mayer, (1997) ven la Inteligencia Emocional como una habilidad mental, y definen este constructo como:

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones tal y como son.
- La habilidad para acceder y/o crear aquellos sentimientos que faciliten pensamientos
- La habilidad para comprender las emociones
- La habilidad para regular las emociones

Este concepto, por lo tanto, define la Inteligencia Emocional como una habilidad de la persona para unir las emociones con el razonamiento, ya que se deben usar las emociones para conseguir un razonamiento más efectivo. De este planteamiento podemos deducir qué son las emociones, las cuáles son definidas como los elementos que facilitan o intervienen tanto en la conducta como en nuestros pensamientos. La Inteligencia Emocional en este sentido es un concepto que se basa

en cómo manejar estas emociones para controlar nuestra conducta y nuestra cognición.

2.2. Modelos de Inteligencia Emocional

Existen distintas posturas teóricas acerca de lo que se entiende por Inteligencia Emocional, los autores Salovey y Mayer (2001) hacen una distinción entre modelos de capacidad o modelos de habilidad y los modelos mixtos.

Por tanto, siguiendo a estos autores, en la actualidad podemos decir que existen dos modelos de Inteligencia Emocional;

- Modelos mixtos
- Modelos de habilidad o capacidad

El primer grupo engloba los conocidos como modelos mixtos, que incluye autores de la talla de Goleman o Bar-On. Son modelos que incluyen dentro de sus propias definiciones de Inteligencia Emocional rasgos de personalidad, como puede ser la motivación, tolerancia a la frustración o manejo del estrés, entre otros.

El segundo modelo dentro de este campo corresponde al modelo de habilidades y establece un eslabón de unión entre las emociones y el razonamiento. El modelo de habilidad de la Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997) presenta a la Inteligencia Emocional como un juego de habilidades donde se combinan emociones y cognición. Estos modelos definen la Inteligencia Emocional como, la habilidad de percibir emociones, acceder a ellas y generarlas para ayudar al pensamiento, entender las emociones y aumentar el conocimiento emocional, entre otras habilidades, definiendo que sirve para regular las emociones reflexivamente, para promover el crecimiento emocional e intelectual. Específicamente, la

inteligencia emocional dentro de este modelo de estudio está compuesta por 4 componentes, los cuales definimos a continuación:

- Identificación de Emociones: es la habilidad de reconocer en uno mismo y en los demás, cómo se sienten.
- Utilización de Emociones: es la habilidad para generar emociones y razonar adecuadamente con esta emoción.
- Comprensión de las Emociones: es la habilidad para entender las emociones complejas y las «cadenas» de emociones, como la transición de emociones de una fase a otra.
- Dirección de las Emociones: es la habilidad para manejar las emociones en su persona y en otro.

Para finalizar este apartado de nuestro estudio sobre el tema en cuestión, Castro (2005) comenta que, al hablar de Inteligencias Múltiples, Gardner contribuyó a rescatar el concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilitó el camino hacia la inteligencia emocional.

De todo lo expuesto anteriormente por Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), y Goleman (1995), entendemos que la competencia emocional es un concepto que se derivó de la inteligencia emocional, y que en líneas generales basándose en Baron (1997), Goleman (1999), Saarni (2000), y Bisquerra (2002), la competencia emocional es un conjunto de habilidades que permiten identificar y manejar las propias emociones y facilitando mantener buenas relaciones con el medio, mediante la empatía y las habilidades socio emocionales. Así inferimos que son capacidades indispensables para que el individuo viva de manera integrada con su medio y afronte los conflictos interpersonales como una posibilidad de crecimiento personal.

2.2.1. Modelos mixtos

Los modelos mixtos están caracterizados por que unen varias dimensiones referidas a la personalidad, como por ejemplo la empatía o la asertividad, con capacidades mentales y emocionales.

A continuación, describiremos brevemente cada uno de estos modelos, junto a los autores más relevantes que los representan.

2.2.1.1. Modelo de Bar-On

Bar-On a partir de los trabajos de M. Jahoda, quien identifica seis componentes de bienestar psicológico, elabora su modelo y su concepto de cociente de inteligencia emocional, base para la elaboración de su cuestionario (Bar-On, 1997). A partir de aquí, el autor desarrolla su teoría acerca de la Inteligencia Emocional, la cual, además de los postulados propuestos por Jahoda, se basa en los siguientes modelos teóricos:

- La teoría de Darwin, puesto que este autor defendía la importancia que tienen las emociones como un medio de supervivencia y adaptación al medio en el que se desenvuelve el sujeto
- Teoría de Thorndike acerca de la inteligencia social
- Los postulados de Weschler sobre la importancia de los componentes sobre la importancia de los factores no intelectuales en la inteligencia.

De estos postulados Bar-On extrae su definición sobre el concepto de Inteligencia Emocional, dicho concepto es una capacidad cognitiva, unas competencias y habilidades que tienen poder de influencia en el ambiente en el que se desenvuelve el individuo. Por tanto, este concepto se define como un conjunto de habilidades y

conocimientos emocionales que se ven en la forma efectiva que tienen los sujetos de afrontar las distintas dificultades que se le van presentando en su vida diaria.

El éxito en el afrontamiento de estas dificultades lo podemos comprobar a través de la observación acerca de si los sujetos tienen la capacidad de comprender, ser conscientes, controlar y expresar las emociones de forma adecuada, y manejar las situaciones que se le presentan de manera eficaz. Este autor une el concepto de inteligencia a rasgos de comportamiento variables y estables de la personalidad, tales como: empatía, optimismo o asertividad.

Más adelante, Bar-On (2006) define la inteligencia emocional-social como un cruce de competencias sociales y emocionales relacionadas, habilidades y factores que determinan la forma en la que la persona se expresa y comprende a sí misma y a los demás, cómo relaciona con ellos, y cómo se enfrenta a las demandas de la vida cotidiana.

Este autor divide las capacidades emocionales en dos tipos que están relacionados entre sí (Bar-On, 2000):

- Las competencias básicas; Las capacidades básicas están basadas en diez factores considerados indispensables dentro de la Inteligencia Emocional:
 - Autoconciencia emocional
 - Autoevaluación
 - Empatía
 - Relaciones sociales
 - Afrontamiento de presiones
 - Análisis de la realidad
 - Flexibilidad
 - Control de impulsos

- Solución de problemas
- Las competencias facilitadoras; Están formadas por 5 componentes:
 - Optimismo
 - Alegría
 - Independencia emocional
 - Autorrealización
 - Responsabilidad social

A su vez, el autor agrupa todas estas características dentro de otra clasificación, dividiéndola en cinco componentes de la inteligencia no cognitiva o emocional.

1. Componente intrapersonal; el cual está formado por la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la auto consideración y la autorrealización.
2. Componente interpersonal; formado por la empatía, la responsabilidad social y la relación interpersonal.
3. Componente de manejo de las emociones capacidad de tolerar las presiones y control de los impulsos.
4. Componente de estado de ánimo; optimismo y alegría.
5. Componente de adaptabilidad-ajuste, examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

Con todo esto, podemos decir que, para este autor, la Inteligencia Emocional se define como una serie de capacidades emocionales, intrapersonales e interpersonales que intervienen en la capacidad del sujeto para afrontar los requisitos del ambiente en el que se desenvuelven, por lo tanto, la Inteligencia Emocional es un elemento importante en la determinación del éxito de la persona e influye en el bienestar del sujeto (Bar-On y Parker, 2000).

Bar-On (2006), amplía su teoría, abreviando los componentes de la Inteligencia Emocional y dejándolos solamente en 3 elementos:

- Intrapersonal: capacidad que tiene el sujeto de ser consciente con uno mismo, conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y expresar los sentimientos de forma asertiva.
- Interpersonal: capacidad de entender las emociones y sentimientos de los demás.
- Manejo del cambio.

2.2.1.2. Modelo de Daniel Goleman

Su modelo acepta la existencia de componentes cognitivos y no cognitivos dentro de la inteligencia emocional, contrariamente a lo defendido por Bar-On, quien considera la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia no cognitivo. Aquí la Inteligencia Emocional se concibe como una serie de competencias que facilitan el manejo de las emociones hacia los demás y hacia uno mismo, como muestra la tabla 2.2. (Competencias de la Inteligencia Emocional.).

Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrión (2001) este coeficiente emocional configura características personales muy importantes, como pueden ser la autodisciplina, el altruismo o la compasión; rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para conseguir una correcta adaptación social. A partir de aquí, Goleman (1995) distingue cinco competencias incluidas dentro del constructo de inteligencia emocional:

1. Consciencia emocional o consciencia de uno mismo. Se define como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que éste surge. Es un factor fundamental de la Inteligencia Emocional, ya que quien posee esta cualidad puede controlar sus emociones. Para el autor, tomar consciencia de las emociones en el momento en el que éstas ocurren es la base de la

Inteligencia Emocional, ya que cuando la emoción ocurre, se reconoce la misma y las estrategias que usamos de nuestra mente para racionalizar a esas emociones. Entre los aspectos relacionados con esta competencia podemos mencionar el autoconcepto y la autoestima, ya que son los que más influyen en ella.

Tabla 2.2. Competencias de la Inteligencia Emocional. Goleman, 2005. Traducción adaptada por el grupo de investigación Empresa Familiar, INALDE, Bussines School, Universidad de la Sabana, 2011

Uno mismo (competencia personal)	En los demás (competencia social)
<i>Conciencia de uno mismo</i>	<i>Conciencia social</i>
Autoconciencia emocional	Empatía
Valoración adecuada de uno mismo	Orientación hacia el servicio
Confianza en uno mismo	Conciencia organizativa
<i>Autogestión</i>	<i>Gestión de las relaciones</i>
Autocontrol emocional	Influencia
Integridad	Comunicación
Responsabilidad	Resolución de conflictos
Adaptabilidad	Inspirar
Excelencia	Catalizar los cambios
Iniciativa	Establecer vínculos
	Trabajar en equipo y colaboración

2. Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones. Es una capacidad considerada como muy útil, puesto que nos sirve para controlar emociones como la ira y la tristeza, sin dejarnos llevar por ellas. Manejar estas emociones de forma inteligente depende de la Inteligencia Emocional que tenga el sujeto. Esta capacidad nos sirve para pensar antes de actuar y evita los juicios prematuros, así como para controlar la impulsividad, y está detrás de la mayoría de los logros que se consiguen.

3. Motivación. Es útil para conseguir todo lo que nos propongamos, tener la capacidad de dirigir la emoción junto con la motivación. La consecución de un logro convierte a las personas en más productivas y eficientes (Bisquerra, 2008).
4. Empatía. Capacidad que se define como el reconocimiento de las emociones ajenas, la capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona y responder adecuadamente a sus reacciones emocionales.
5. Control de las relaciones. Es la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

Este modelo es criticado por su poca científicidad, entre otras razones, y porque sus instrumentos de medición están más orientados al campo organizacional y laboral que a cualquier otro.

2.2.2. Modelos de habilidades

Son aquellos modelos que conciben la Inteligencia Emocional como una habilidad. En los apartados posteriores vamos a hablar de algunos autores que forman parte de estos modelos y las premisas que defienden acerca de los mismos.

2.2.2.1. Modelo de Coper y Sawaf

Para estos autores, la Inteligencia Emocional consiste en la habilidad de captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones. Es un constructo que está formado por cuatro pilares, como se muestra en la gráfica 2.1. (Pilares del modelo Cooper y Sawaf), considerados por estos autores como fundamentales:

- Alfabetización emocional, que es una aptitud que proviene directamente del corazón de cada persona y está formada por varios elementos:
 - Honestidad emocional: es la escucha activa de los propios sentimientos, lo que también denominan como verdad interna.

- Intuición o ver con el corazón, un tipo de percepción que traspasa las barreras físicas.
 - La energía o motivación.
 - La retroinformación emocional.
- Aptitud emocional: capacidad de escuchar y sacar el máximo partido posible a situaciones que pueden generar conflictos, se divide en estos elementos:
- Presencia auténtica.
 - Radio de confianza.
 - Descontento constructivo.
 - Flexibilidad y renovación.



Grafica 2.1. Pilares del modelo Cooper y Sawaf

- Profundidad emocional los elementos que forman esta capacidad son:
 - Potencial único y propósito.
 - Integridad aplicada.
 - Influencia sin autoridad.
 - Compromiso, responsabilidad y conciencia.
- Alquimia emocional: la persona aprende a controlar y dirigir estados emocionales, pueden ser suyos o de los demás, en vez de rechazarlos.
 - Los elementos que forman parte de esta capacidad son:
 - Flujo intuitivo.
 - Percepción de oportunidades.
 - Creación del futuro.
 - Cambio de tipo reflexivo.

Este modelo es criticado por su poca científicidad, entre otras razones, y porque sus instrumentos de medición están más orientados al campo organizacional y laboral que a cualquier otro.

2.2.2.2. Modelo de Salovey y Mayer

En este modelo se dan simultáneamente dos líneas de trabajo distintas (Chamarro y Farriols, 2006), por un lado, entender la Inteligencia Emocional como inteligencia emocional, o bien entenderla como un procesamiento de la información.

A continuación, vamos a explicar los dos modelos que surgen a raíz de estas líneas de trabajo.

- Modelo de Inteligencia Emocional percibida

Es el modelo más desarrollado empíricamente, aquí la Inteligencia Emocional puede ser definida como la habilidad de las personas para atender y percibir las emociones de forma apropiada, assimilarlas y comprenderlas adecuadamente, unido a la capacidad de regular y modificar el propio estado de ánimo y el de las demás personas. Este modelo está formado por tres elementos (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006):

- Atención emocional: se define como el grado con el que los sujetos prestan atención y observan sus emociones y sentimientos. Es uno de los componentes más importantes de la IE ya que es en este elemento donde se perciben las propias emociones (Salmerón, 2014), para otros modelos este elemento es conocido como autoconciencia emocional.
- Claridad emocional: es la habilidad para comprender los propios estados emocionales, también puede conocerse como empatía.
- Regulación emocional: potenciando las emociones positivas y disminuyendo las negativas lo que nos sirve para actuar sin hacer daño, esta característica es muy útil en la prevención del acoso escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

- Modelo de Inteligencia Emocional como procesamiento de la información

Las emociones son útiles en el razonamiento y la resolución de problemas de la vida cotidiana, interviniendo los procesos psicológicos que pueden ser básicos o complejos. Este modelo está formado por cuatro elementos (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones esta habilidad se divide en dos aspectos:
- Habilidad para identificar emociones dentro de nuestros estados físicos y psicológicos.

- Habilidad para identificar emociones en otras personas.

Esta habilidad es indispensable de forma previa para la elaboración de cualquier estrategia de regulación emocional. Si sabemos distinguir cuáles son las emociones que sentimos en un determinado momento, podremos decidir que estrategias son las más adecuadas para controlar éstas.

- Facilitación emocional del pensamiento:
 - Habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos basados en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
 - Habilidad para generar y revivir emociones, con el objetivo de facilitar recuerdos.
 - Habilidad de usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas.
 - Compresión y análisis de las emociones:
 - Conocimiento emocional.
 - Habilidad para etiquetar las emociones.
 - Habilidad para entender las emociones.
- Regulación de emociones:
 - Habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones.
 - Habilidad para reflejar y regular emociones que creen crecimiento emocional e intelectual.

Este modelo, enmarca a la Inteligencia Emocional desde la perspectiva del procesamiento de la información emocional, no elimina el papel de las funciones cognitivas a la hora de expresar, regular y utilizar las emociones; sino que, son también una parte importante (Schutte et al. 1998; Chamarro y Oberest, 2004).

2.3. Instrumentos de medida de la Inteligencia Emocional

Prácticamente desde la aparición del término Inteligencia Emocional han surgido numerosos instrumentos para poder realizar adecuadamente la medida de este constructo, los más utilizados en la actualidad son:

- Medida del cociente emocional de Bar-On
- TMMS de Salovey y Mayer
- Escala IE de Schutte
- CIE de Mestre
- Meis de Mayer, Caruso y Salovey
- SCEIT de Mayer, Caruso y Salovey

Como hemos visto ya en los apartados donde se desarrollan los distintos modelos propuestos, existen muchos autores que en la actualidad estudian la Inteligencia Emocional, pero sin llegar a un acuerdo en la definición de este concepto. En lo que sí hay un pleno consenso, es en los beneficios que lleva aparejado el fomento de la misma en las personas.

Desde la aparición del modelo de Goleman el instrumento que se emplea para la medida de la Inteligencia Emocional es el ECI (EMOTIONAL COMPETENCY INVENTORY), que mide 20 competencias asociadas a 4 dimensiones: autoconocimiento, autogestión, conciencia social y habilidades sociales.

Por último, para la medida de la Inteligencia Emocional desde el modelo de Bar-On, el instrumento empleado es el EQ-i, Emotional Quotient Inventory, formado por 5 escalas y 15 subescalas. Está dirigido a adultos, por lo que posteriormente se diseña otro para la población infantil.

2.4. El profesor como formador de la Inteligencia Emocional en los alumnos.

2.4.1. El rol del docente

El rol del docente no es considerado como un elemento estático, sino que es una profesión en constante cambio, que va exigiendo cada vez más formación por parte del profesorado para poder desempeñar adecuadamente sus funciones.

“El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional” Bisquerra (2003: 17). Pero, a pesar de lo formulado por este autor, no debemos olvidar que para que exista la transmisión de conocimientos en el espacio formal educativo, es decir, en el aula, es necesario que personal docente posea ciertas competencias emocionales; como la empatía, la escucha activa, las cuales debe mostrar el docente para su labor diaria. En este sentido Codina (2003:30) apunta que cuando las emociones son determinantes para que una acción educativa sea eficaz, se debe tener prioritariamente en cuenta el bagaje emocional del alumno y del aula en general, así como también su nivel de desarrollo.

La creación de una relación empática en la escuela y en la clase es aconsejable para poder crear en el aula vínculos positivos con los niños y niñas, y requieren de una gran madurez emocional por parte de los docentes. Aun así, debemos tener en

cuenta que la empatía no es únicamente la capacidad de sintonizar emocionalmente con los demás, sino que para que ésta sea una de nuestras herramientas de trabajo, requiere una actitud de saberse y sentirse como el otro, pero sin confundirse con él. Es necesario, por tanto, el respeto por los demás y por uno mismo, lo que requiere que el docente aplique cierta distancia, que no significa frialdad, para saberse y sentirse como el otro y no confundirse con él (Gómez Bruguera, 2003: 36).

Ibarrola (2003) comenta que “educar desde la inteligencia emocional implica que el profesorado sepa identificar en todo momento cuáles son sus sentimientos y emociones, y que también sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer a sus alumnos modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa”. Evidentemente la educación de las emociones requiere una formación inicial pero también una permanente, que es importante, porque puede convertirse en una prevención de estrés, de la depresión, de los conflictos interpersonales, y a la vez potencia su desarrollo como persona.

La interacción del profesor con los alumnos es una fuente inagotable de oportunidades para trabajar el desarrollo emocional, y aprovecharlas solo requiere de una mejor comprensión del desarrollo emocional y por lo que el papel que tiene la escuela es fundamental (Sala et al, 2002). El profesor es un modelo de comportamiento a seguir, una máxima muy importante, que generará empatía en sus alumnos, que los alumnos aprendan a ponerse en el lugar del otro, es un aspecto fundamental en las relaciones interpersonales presentes y futuras. El profesor empático necesitará de las habilidades necesarias para desarrollar esta capacidad en cada uno de sus alumnos, ejerciendo un papel de líder dentro del aula y como tal necesita tener determinadas competencias emocionales para que éstas

puedan servir de modelo a su alumnado. Aun así, y a pesar de las ventajas que hemos comentado, no debemos olvidar que, conforme a lo afirmado por Fabra y Doménech (2001), "los alumnos perciben a los profesores con ciertas limitaciones o comportamientos desfavorables para la enseñanza. Veamos los principales puntos señalados por los alumnos:

- Descuido con el aspecto físico y emocional;
- Actitudes de superioridad en relación de sus alumnos;
- Falta de creatividad;
- Dificultades de comunicación;
- Falta de manejo metodológico;
- Falta de motivación al transmitir conocimiento."

Es lógico saber que los alumnos tienen juicios positivos o negativos referentes a los docentes. En el escenario de la educación formal, tenemos el profesor como agente referente máximo de la educación de sus alumnos, pero no sólo es importante por la transmisión del saber formal, sino que se pone de relieve el saber ser y vivir juntos, tal como menciona Delors (1996). Esto evidencia la importancia del manejo de las competencias emocionales del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, como la motivación, habilidad social, comunicacional, y sobre todo tener auto-control, ya que juega papel fundamental para la gestión de situaciones de estrés.

Por eso es necesario que estos sean tenidos en cuenta a la hora de realizar la intervención, si los docentes se implican el aprendizaje de los alumnos será más efectivo, porque la motivación de estos se verá aumentada.

2.4.2. El docente como impulsor de la inteligencia emocional

El alumnado pasa gran parte de su tiempo en el centro escolar desde su infancia (3 años) y hasta su adolescencia. Tal y como ya hemos comentado, es un tiempo muy importante en la vida de la persona, puesto que es el periodo evolutivo en el que ocurre el desarrollo emocional, con lo que podemos afirmar que es en las aulas, el lugar idóneo donde puede facilitarse el proceso de socialización emocional, y es el docente quien tiene un importante papel en la ocurrencia de ésta.

El profesor es un agente activo, como hemos comentado en el apartado anterior, en el desarrollo afectivo de sus alumnos, y debe ser consciente de esta circunstancia en su labor diaria. Por esto debemos indicar la importancia de que los docentes conozcan que es la Inteligencia Emocional, para poder aplicarla en el trabajo diario con sus alumnos. Por lo tanto, podemos citar tres razones por las que el docente debe aprender a manejar la Inteligencia Emocional (Fulquez, 2004):

- El docente es un modelo de aprendizaje para sus alumnos
- Los niveles de Inteligencia Emocional nos ayudan a enfrentarnos a nuestros problemas y afrontarlos adecuadamente
- Ayuda a controlar el estrés

En secundaria, la etapa que nos disponemos a estudiar, el docente puede llegar a ser la figura de referencia que necesita el alumno. Esta etapa es considerada vital dentro del desarrollo del sujeto, y por eso es tan importante que los docentes de esta etapa educativa sean capaces de reflejar atención y comprensión hacia los sentimientos de los demás, y capacidad para regular sus impulsos y actuaciones. Por eso, es recomendable que el docente, además de la transmisión de conocimientos, realice estas funciones en su trabajo diario (Valles y Valles, 2003):

- Estimulación afectiva y expresión regulada de sentimientos.

- Crear ambientes en los que puedan desarrollarse las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos.
- Enseñanza de habilidades empáticas.

Al afirmar esto, no pretendemos que la familia no deba responsabilizarse de la educación emocional de sus hijos, se debe aclarar que el docente complementa la función que, desde casa, debe realizar la familia.

Para promover un clima escolar positivo, el profesor lógicamente, necesitará de herramientas, y no sólo de la formación del "saber hacer" sino más bien del "saber ser". Para desarrollar en el alumnado buenas competencias emocionales, se hace por tanto necesario que el profesor también tenga, consciencia emocional, auto-control, buenas capacidades comunicativas, etc. que son muy importantes en la labor educativa, por no decir fundamentales en su trabajo diario.

Siguiendo el enunciado de Darder (2003: 37) la educación emocional tiene como objetivo educar las emociones. En primer lugar, tenemos que educar las nuestras, porque como educadores, como padres y/o como adultos, representamos ante los jóvenes un valor modelo que tiene que ser el reflejo de una actitud afectivo-emocional integradora.

- Educar con actitud emocionalmente sana implica adoptar una actitud vital:
 - Relajada y receptiva,
 - Cálida y cercana;
 - Honesta y dignificante;
 - Responsable y comprometida;
 - Voluntariosa y flexible.

2.4.3. El profesor como testimonio del desarrollo del grupo

El docente es un elemento muy importante en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos, además de ser testigo de los progresos que se consiguen con estos avances, ya que es él, el que mayor parte del tiempo pasa con los alumnos y ve el progreso que éstos hacen con el conocimiento y manejo de la Inteligencia Emocional.

El profesor es un observador externo que además puede evaluar e intervenir en el desarrollo de la IE en sus alumnos.

CAPÍTULO 3;

INCIDENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA Y SUS CONSECUENCIAS.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 3; Incidencia del bullying en España y sus consecuencias

En el siguiente capítulo vamos a explicar cuáles son los estudios más relevantes que se han realizado hasta la fecha acerca de la prevalencia que tiene el bullying en España y cuáles son las consecuencias de este para los tres elementos de la situación de acoso: Agresores, víctimas y acosadores.

A través de los distintos estudios epidemiológicos que se han realizado, podemos observar el desarrollo y la evolución de los problemas de convivencia que tienen lugar en el contexto escolar. Aunque las tasas de incidencia que se han obtenido puedan ser similares, los distintos estudios presentan diferencias en función de la definición conceptual del término acoso, de los cuestionarios aplicados, de las características de la muestra, etc, tal y como podemos comprobar.

3.1. Prevalencia del Bullying en España

En España existen diversos estudios desde finales de la década de los 80 relacionados con esta temática.

La primera investigación que realizó un estudio acerca del acoso escolar en España, fue la que realizaron Vieira, Fernández y Quevedo en la comunidad de Madrid a finales de los años 80's, con una muestra total formada por 1200 escolares. Los resultados que se obtuvieron, afirmaban que el 17,3% de los alumnos había intimidado a sus compañeros, el 17,2% había sido víctima de intimidaciones y el 3% había sufrido dichas intimidaciones de forma frecuente. El lugar elegido para realizar estas acciones solía ser el recreo, el tipo de agresión más frecuente es la verbal, y en lo referente a la forma de comunicarlo, mientras que las chicas preferían decírselo

tanto a padres como a profesores, los chicos preferían devolver la agresión. Aunque los porcentajes encontrados se asemejan bastante a los de las investigaciones realizadas en Europa, y aunque se manifestó también un descenso de la violencia con el aumento de la edad y el curso, debemos tener en cuenta que las edades evaluadas son inferiores a los 14 – 15 años, que parece ser la franja de edad donde se produce un mayor número de conductas de bullying.

Este trabajo se basa en los trabajos realizados por Olweus comentado previamente en el capítulo 2. A partir de estos trabajos han proliferado otros estudios de investigación a nivel autonómico y estatal en nuestro país que nos permiten conocer, la incidencia de la violencia escolar en los centros educativos de nuestro territorio.

Tres estudios realizados en Andalucía por los investigadores Rosario Ortega, Joaquín Mora Merchán y Rosario del Rey (1995) muestran datos sobre la violencia esporádica y la violencia continuada, así, de forma general los estudios encuentran que el 22,5% de los escolares se consideran víctimas de violencia esporádica, y el 27,25% agresores episódicos, mientras que el 3,5% se consideran víctimas de malos tratos persistentes, y el 1,5% agresores de violencia continuada. Entre los tipos de acoso escolar detectados con mayor frecuencia, destacan el acoso verbal, el abuso físico, la amenaza y la exclusión social, comprobando el aumentando este último a medida que aumenta la edad. Concretando más, y fruto de toda su investigación, se han publicado numerosos artículos y programas de intervención, que se encuentran recogidos en su mayor parte en la publicación "Educar la convivencia para prevenir la violencia" (Ortega, 2000).

A través de los distintos estudios epidemiológicos realizados, podemos conocer cuál es el desarrollo y evolución de los problemas de convivencia que son más

frecuentes en el contexto educativo en nuestro país, a través de las conductas que los sujetos desarrollan en sus procesos de interacción. Aunque las tasas de incidencia de estos estudios puedan ser similares (Benítez y Justicia, 2006), sí presentan diferencias en función de la definición conceptual del término acoso, de los cuestionarios aplicados, de las características de la muestra, etc. Es por eso que estos establecen una definición previa de lo que actualmente conocemos como acoso escolar. (Pareja, 2002; Avilés y Monjas, 2005; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Ramírez y Justicia, 2006).

3.2. Investigaciones Autonómicas.

Todas las Comunidades Autónomas de nuestro país han estudiado el problema de la violencia escolar, a través de investigaciones que permiten conocer esta situación en profundidad, con la finalidad de establecer una serie de propuestas de carácter preventivo que mejoren esta situación. Como veremos en los distintos estudios realizados, la violencia escolar no se refiere solo al acoso que se produce entre compañeros, sino que se puede referir también a acciones violentas dirigidas contra el profesorado. De los numerosos estudios autonómicos que se han realizado en nuestro país, pasamos a comentar aquellos estudios considerados más relevantes acerca de esta temática.

3.2.1. Comunidad Autónoma de Madrid.

El Estudio Cisneros VII, "Violencia y acoso escolar" (2005) Fue realizado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI) y dirigido por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate. La muestra está formada por un total de 4600 estudiantes escolarizados desde 2º de primaria hasta 2º de Bachiller de la C.A.M. El instrumento

utilizado es el cuestionario AutotestCisneros y la valoración global que se extrae a partir de los resultados obtenidos de este estudio es:

- El 39% de los alumnos pueden sufrir violencia en los centros educativos.
- El acoso es superior en los hombres con un 26,8% frente al 21,1% de las mujeres.
- El índice de acoso es superior en los chicos en todas las edades, aunque en 3º, 4º y 6º y 1º de ESO las chicas son más acosadas que los chicos.
- Existen diferencias en cuanto al tipo de acoso que se producen entre géneros, los chicos realizan más agresiones y las chicas, más exclusión social.
- Los comportamientos de acoso en un 43% ocurren en Primaria, esta conducta experimenta un notable descenso en 2º Bachiller alcanzando sólo el 6%.

3.2.2. Comunidad Autónoma de Canarias

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005) Realizó un estudio llamado "La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias" sobre la percepción que tiene el profesorado y el alumnado de ESO acerca de las diferentes dimensiones que existen entre conflicto y convivencia. El estudio estuvo realizado por Jesús Rodríguez Jares. La muestra total es de 2580 alumnos y 932 profesores de 32 centros de ESO de esta comunidad, seleccionados con criterios de proporcionalidad. Los resultados obtenidos son:

- Tanto alumnado como profesorado tienen una percepción negativa del conflicto.
- El tipo de conflicto que se da entre el alumno y en este orden son: violencia física, verbal e insultos.
- Los conflictos que perciben los profesores vienen dados por causas ajenas a su función docente; la indisciplina del alumnado y la falta de colaboración de las familias.

- El alumnado que comete actos de indisciplina reiterados es aquél que no quiere estudiar o no quiere asistir al centro educativo.
- El alumnado que saca malas notas suele provocar más interrupciones en las clases.
- El alumnado repetidor aumenta la indisciplina en las clases.

3.2.3. Comunidad Autónoma de Euskadi.

El informe "Convivencia y Conflictos en los Centros educativos" estudia la situación con respecto a estas dimensiones en los centros de Educación Secundaria de la CAPV (2006). Elaborado por Iñigo Lamarca, Julia Hernández, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez-Acha, Fermín Barceló, Sonia Francisco, Idoia Llano, Nieves Oca, y Amaia Pagola. Los instrumentos utilizados son cuantitativos y cualitativos. De tipo cuantitativo tenemos cuestionarios de elaboración propia formados por las siguientes dimensiones.

- clima de convivencia en la escuela.
- valores de los alumnos.
- incidencias de los conflictos.
- causas de los conflictos.
- solución de los conflictos.
- contexto familiar.

Los datos de tipo cualitativo se obtuvieron a través de entrevistas. Los sujetos de la muestra son 4.208 alumnos de ESO de 2º y 4º, 2.782 familias, 1.257 profesores y 80 miembros de equipos directivos, pertenecientes a 80 centros públicos y privados. Los resultados que podemos extraer de este estudio son:

- El clima escolar es positivo, siendo el profesorado quien mejor valora sus relaciones con los estudiantes.

- El colectivo de familias, por el contrario, se muestra más crítico con respecto a las relaciones interpersonales.
- La existencia de conflictos en los colegios e institutos no es incompatible con la existencia de buenas relaciones entre alumnos y profesores de forma general.
- Se considera insuficiente el grado de participación de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia y en la resolución de los conflictos que ocurren en el centro educativo.
- Todos los colectivos encuestados coinciden en señalar la importancia de que el centro educativo enseñe a convivir, considerándose incluso más importante que los procesos de enseñanza-aprendizaje
- El contexto sociocultural aparece relacionado no sólo con el clima general de convivencia, sino también con los casos específicos de maltrato.
- Entre escolares, se confirma que es a los amigos a quienes se les cuentan los problemas y son estos amigos quienes acuden en ayuda de las víctimas.
- Se encuentra que existe una relación entre el aislamiento y la exclusión social y la implicación como víctima y/o agresor en situaciones de maltrato.

El Informe sobre el maltrato entre iguales en Euskadi, consta de tres investigaciones sobre este tema. Los datos que aparecen en el 1º trabajo son del año 2005 y forman parte de un proyecto de tesis, siendo la directora del citado proyecto Maite Garaigordobil. Este trabajo fue editado posteriormente por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Para la recogida de datos se utilizaron dos cuestionarios: uno para alumnado (el cuestionario sobre violencia escolar elaborado para el estudio del Defensor del Pueblo, Madrid 1999, ampliado con la Lista de chequeo -Arora, 1989-) y otro, a la dirección del centro. Los sujetos de la investigación están escolarizados en 5º y 6º de primaria con un total de 2851

alumnos, 88. El alumnado de ESO está formado por un total de 3132 alumnos de 81 centros.

El segundo trabajo se realizó en el año 2008 por Paz Martínez Fernández de Larrinoa y Eduardo Ubieta con características similares, pero se elimina como cuestionario la Lista de chequeo -Arora, 1989, y se incluyen otras formas de maltrato como a través del ordenador, teléfono móvil, etc. La muestra está formada por un total de 3104 alumnos de 5º y 6º de Primaria, pertenecientes a 84 centros educativos. Los 3128 alumnos de ESO, están escolarizados en 80 centros educativos. El 3º trabajo se realizó en el año 2009 con una muestra de 163 centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, con cuestionarios para el alumnado y profesorado realizados a través de la web. El trabajo es igual al de años anteriores para poder medir la evolución del maltrato escolar entre iguales.

- El indicador general de maltrato en 2009 es de 16,8% en Educación Primaria, algo superior que el que aparecía en años anteriores. En Educación Secundaria Obligatoria, el índice es de 11,6%, coincidiendo con los datos del año 2005. En definitiva, tanto primaria como secundaria afirman mantener experiencias positivas en su escolarización, estos porcentajes reflejan que todavía nos queda mucho por hacer en este ámbito para disminuirlos.
- El porcentaje de chicos (18,5%) que dice sufrir maltrato es más alto que el de chicas (14,9%) en Educación Primaria. Sin embargo, la tendencia cambia en la Educación Secundaria Obligatoria, donde las chicas dicen sufrir un 11,8% y los chicos un 11,4%.
- El alumnado que dice haber sido víctima de algún tipo de maltrato ha aumentado en relación a 2008, pero sigue siendo inferior respecto a 2005.
- El maltrato de tipo verbal, mediante insultos, motes, etc., es el que tiene mayor incidencia en ambas etapas educativas.

- El porcentaje más alto de maltrato se da entre el alumnado de 5º de Educación Primaria y el más bajo en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Los descensos más grandes se observan de 5º a 6º de Educación Primaria (4,3 puntos) y de 3º a 4º en Educación Secundaria Obligatoria (3,4 puntos).
- El lugar del maltrato cambia a medida que va avanzando la escolarización: en Primaria es en el patio escolar, mientras que en Secundaria se da en el aula. Esta situación es similar a la que se detectó en 2008 y en 2005 en los estudios comentados anteriormente.
- En las dos etapas investigadas, el maltrato lo ejercen principalmente “unos chicos” que están en la misma clase del alumnado al que agreden.
- La mayoría de los centros educativos toman medidas de carácter preventivo.

3.2.4. Comunidad Autónoma de Andalucía.

El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. Se desarrolla entre los años 1997-2001 Este proyecto es elaborado por Rosario Ortega, y Rosario del Rey. Se trata de un trabajo de investigación ligado a un programa de intervención, cuya finalidad es dar respuesta a los problemas de convivencia que tienen lugar en nuestras aulas y establece cinco líneas de trabajo:

1. Investigación. Se realizó en los cursos académicos 1997-1998 a 2894 estudiantes de ESO, en un centro de Educación Secundaria de cada una de las ocho provincias de Andalucía. El instrumento utilizado es el “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales” (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). De este estudio se extraen una serie de conclusiones:
 - El 22,5% de los escolares se autodenominaron víctimas y el 27,25% agresores episódicos, es decir, chicos y chicas que manifestaron que a veces se veían involucrados en agresiones escolares.

- El 3,5% de los escolares se consideran víctimas frecuentes de sus compañeros, mientras el 1,5% de ellos se proclaman agresores de sus iguales.
- Los chicos solos y en grupo son los que protagonizan más episodios de violencia (el 35% de los agresores actúa en grupo y es varón, frente al 4% que es chica y actúa en pequeño grupo).
- Los lugares, en los cuales se producen son la calle, el patio del recreo y finalmente la clase.

En general, este estudio mostró que las escuelas de Secundaria andaluzas no estaban más afectadas por estos hechos que otros centros educativos del país y que el perfil de satisfacción con la convivencia escolar, medida mediante preguntas sencillas a los escolares, no sólo no era muy malo, sino que en algunos aspectos se presentaba claramente más positivo que en las escuelas de Primaria, en las que las autoras habían trabajado de forma previa.

2. Sensibilización Social. La finalidad de este programa es sensibilizar social y académicamente sobre los efectos negativos que tiene la violencia interpersonal.

Se establecen dos funciones claras:

- Se enseña a reconocer y actuar contra la violencia a través de folletos.
- A través de mensajes sencillos impresos en los folletos, se fomenta el interés y el acceso a otros materiales didácticos más complejos. Se elaboran tres líneas de folletos con carácter anual destinados al alumnado, profesorado y familias.

Estas líneas de información contenidas en dichos folletos son:

- La primera se centró en el mensaje: "Compañerismo sí. Maltrato No. No te calles".
- La segunda campaña fue: "Educar la convivencia para prevenir la violencia".
- La tercera campaña se realizó sobre la idea de "Construir la convivencia para prevenir la violencia".

3. Formación de Agentes Educativos. Los docentes necesitan adaptarse a los nuevos tiempos y requieren formación interna, externa y de cooperación que les permita afrontar los nuevos problemas que presenta la comunidad educativa. Se precisan cursos y seminarios de cómo actuar para prevenir la violencia, desde el propio centro, así como herramientas de diagnóstico, evaluación y seguimiento.
4. Producción de materiales didácticos. Los materiales constituyen un apoyo fundamental para mejorar la convivencia en los centros educativos. Son un soporte de ayuda para el profesorado, alumnado y familias. El proyecto ANDAVE toma forma a través del manual La convivencia escolar: Qué y cómo abordarla que fue divulgado por todos los centros educativos andaluces gratuitamente.
5. Atención directa a escolares, mediante una línea permanente de teléfono de ayuda. El Teléfono Amigo es un servicio telefónico gratuito atendido por especialistas en prevención de acoso escolar, para que cualquier alumno que se pudiera encontrar en una de estas situaciones, pudiera hacer uso de él. Su disponibilidad era de 24 horas diarias, pero de servicio directo solamente 5 horas al día.

Consejo Escolar de Andalucía. "Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos" (2006) dirigido por D. Emilio Iguaz de Miguel y presentado al Parlamento Andaluz en diciembre de 2005, donde es aprobado por unanimidad. Para obtener información precisa sobre el clima de convivencia se utilizan sendos cuestionarios dirigidos a estudiantes, familias, un total de 32 profesores, personal de administración y servicios, equipos directivos y consejos escolares. En el estudio participan un total de 895 alumnos de ESO, 3.648 profesores/as, 1.223 miembros de Equipos Directivos, 3.027 padres/madres de alumnos y 679 miembros del personal de la Administración y Servicios, correspondientes a 1063 centros EP, ESO, bachiller

y ciclos formativos. De los cuales 90% son públicos y el 10% privados-concertados. Los resultados son los siguientes:

- Las conductas de discriminación por razón de sexo, raza u origen son menos frecuentes.
- Las agresiones físicas se dan en un 66% no se producen o solo en raras ocasiones. La frecuencia de las agresiones físicas solo es contemplada por el 7,2%.
- La intimidación es considerada un problema inexistente o infrecuente en el 60% de los casos. Solo el 13% considera como algo frecuente los actos intimidatorios.
- La exclusión social no es contemplada por un 56,7% de los alumnos. El 13% considera que es una práctica cotidiana entre los alumnos.
- Las agresiones verbales son frecuentes en el 43,6% de los alumnos, ocasionales en un 31% y solamente un 25% las considera infrecuentes.
- Un 60% consideran los daños y destrozos en el material e instalaciones del centro como poco frecuentes y un 15% actos frecuentes. -Los alumnos en un 41% de los casos suele mediar en situaciones conflictivas, frente a 34% que se mantiene al margen.
- La actitud del profesorado ante situaciones de violencia es la intervención inmediata en un 74,5%, el 79% lo ponen en conocimiento del profesor tutor o equipo directivo, y el 69% toma medidas correctoras inmediatas.
- El patio y la clase son los escenarios por excelencia de los conflictos
- Pocos docentes, tras la aparición del problema recurren al Departamento de Orientación. El 45% formulan por escrito el problema a la Dirección del centro.
- Los problemas se solucionan desde un continuo que va desde el diálogo hasta la sanción, pero rara vez se pide la intervención de agentes externos.

3.2.5. Comunidad Autónoma Cataluña.

La Oficina del Síndic en Cataluña realizó un estudio sobre "Violencia y conflictos en los centros educativos" en el año 2006. Los centros objeto de estudio de dicha comunidad están organizados de la siguiente manera: la provincia de Barcelona acoge el 75,2% del total de los centros catalanes, Girona el 8,6%, Tarragona el 9,5% y Lleida el 6,6%. Los instrumentos utilizados para medir estas conductas son: cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. El estudio se hizo con una población de 1197 alumnos de ESO de centros privados, públicos y concertados laicos y religiosos. En general los resultados obtenidos son los siguientes:

- La normativa escolar es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva, con diferente posicionamiento del profesorado y alumnado
- Escasa participación de los jóvenes en las normas de convivencia y aspectos relacionados con la organización escolar.
- Se constata que el alumnado de 4º de ESO manifiesta tener menos confianza en la institución que el alumnado de 1º de ESO.
- Factores relacionados con relaciones positivas: la tutoría individual, confianza del profesorado, acercamiento emocional y respeto.
- El maltrato entre iguales no es percibido por los jóvenes como tal, lo interpretan en término de bromas, juegos e insultos admitidos entre amigos. Estos actos minimizan sus efectos y pocas veces se valoran las consecuencias negativas que produce.
- Los jóvenes resuelven los problemas por sí solos, ya que se sigue interpretando como una traición hablar con el profesorado.
- Los jóvenes más vulnerables utilizan estrategias de invisibilización e individualismo para hacer frente a situaciones de acoso.

- En la gestión de los conflictos incluyen la novedad de introducir sistemas de mediación en los centros como alternativas a las sanciones y la posibilidad de diálogo entre las partes.
- Los centros docentes no están preparados para detectar de forma rápida situaciones de acoso escolar. Existe carencia de herramientas y recursos para la detección y la identificación.

3.2.6. Comunidad Autónoma de Valencia.

La Institución del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, como defensora de colectivos considerados vulnerables, decidió llevar a cabo el informe "La escuela: espacio de convivencia y conflictos" cuyo autor es Carlos Morenilla. El objetivo del estudio se concentra en la violencia entre iguales en el ámbito escolar, abarcando la convivencia y el clima escolar, es decir, las relaciones interpersonales que se desarrollan en la comunidad educativa, las relaciones entre iguales y las relaciones profesor-alumno desde una perspectiva bidireccional. También se han tenido en cuenta las familias en estos tipos de relaciones. Igualmente se contempla la forma de actuar de los equipos directivos en relación a la prevención e intervención de la violencia., utilizando como instrumentos de recogida de datos cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Participaron en el estudio 79 centros de Primaria y 39 centros de Secundaria, formando la muestra un total de 6.056 alumnos (2822 del Tercer Ciclo de Primaria y 3234 de la ESO), 1689 profesores (1089 de Primaria y 600 de la ESO), 111 directores (74 de Primaria y 37 de la ESO), y 4417 familias (2200 del alumnado de Primaria y 2217 del alumnado de la ESO). Conclusiones de la investigación: Valoraciones sobre el clima de convivencia.

- Todos los colectivos consideran que sus relaciones son positivas. Los niveles de satisfacción más altos se encuentran entre el profesorado, seguido de familias y alumnado.

- La valoración sobre la participación hace el alumnado no es muy positiva, sobre todo en la elaboración de normas del centro. El 49,3 %, considera que no hay participación.
- Falta de coherencia en la práctica docente. 51,5 % No se utilizan los mismos criterios en la aplicación de las normas. Favoritismo hacia determinados alumnos.
- El sexo femenino hace una mejor valoración del clima de convivencia.
- Se les da gran importancia a los temas de convivencia. 93,7%, pero solo un 50,2%, lo pone en práctica.
- En tercero, la incidencia de víctimas es mayor que las de los otros dos ciclos (1º y 2º de la ESO) sin embargo en el caso de los agresores y de los testigos, el nivel de incidencia es menor.
- Los varones están más implicados que las chicas en el papel de víctimas y agresores. Los chicos son más agredidos por chicos y las chicas por chicas.
- Los amigos son los principales soportes de ayuda ante un caso de maltrato entre iguales.
- Los docentes no siempre tienen constancia o conocimiento de que se están produciendo casos de maltrato, probablemente porque tienen lugar en espacios en los que hay poca vigilancia. Los niños tienden a no comunicar estos problemas al profesorado para no ser chivatos.
- Los grupos de discusión arrojan que las víctimas poseen unos rasgos característicos que propician el maltrato.
- Hay dos características que han mostrado que correlacionan con el hecho de verse implicados en situaciones de maltrato: la falta de amigos y no considerarse un buen estudiante.
- El problema de la interrupción es la conducta más utilizada por el alumno (88,5%). Las agresiones al profesorado son muy infrecuentes.

- Los propios docentes dicen reconocer conductas agresivas hacia los estudiantes: gritar, humillar, insultar, etc. Estos conflictos son infrecuentes especialmente en primaria. En los centros de primaria se respira una convivencia menos conflictiva.
- La investigación arroja que las familias y el profesorado no se sienten responsables de las conductas violentas que realizan los niños, aunque se les atribuya a las familias excesiva permisividad 40,7% y al profesorado falta de disciplina. 54,8%.
- El profesorado considera que los conflictos se resuelven con justicia. Esta opinión no es compartida por la familia en un 61,7% Las vías de solución pasan por el diálogo, sanciones y finalmente la expulsión, medida excepcionalmente utilizada. La vía judicial es defendida por las familias 70,3%, porque consideran que los centros no pueden afrontar ciertos problemas.
- Las familias están contentas con los centros en los que están escolarizados sus hijos e hijas, tanto ellas como los docentes creen que la educación ha empeorado en los últimos años. Esta opinión es mantenida por el 80% del profesorado.

3.2.7. Comunidad Autónoma de Murcia.

Antonia Pelegrín y Enrique J, Garcés de los Fayos, estudian la conducta Agresiva y/o antisocial de jóvenes y adolescentes a través de unas variables predictores, como son familia, escuela y ambiente. Para ello se ha trabajado con una muestra formada por 1800 sujetos escolarizados en distintos municipios de la región de Murcia, con edades comprendidas entre 11-16 años. Se han aplicado cuatro cuestionarios:

- Cuestionario sociodemográfico elaborado ad hoc.
- Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández, 1998, 3º Ed)
- Batería de Socialización-Autoevaluación. BAS-3 (Silvia y Martorell, 2001, 3º Ed)
- Cuestionario A-D, conductas antisociales y delictivas, (Seisdedos, 2000, 4º Ed)

La conclusión más importante que se puede extraer del estudio es la siguiente: Las conductas antisociales que desarrollan los niños están relacionadas con la inadaptación escolar y las escasas habilidades sociales. La inadaptación escolar provoca en el niño actitudes indisciplinadas, disruptivas, agresivas o violentas y esto repercute en actitudes desfavorable hacia el aprendizaje, profesorado y escuela en general. Según estudios realizados en este campo, los problemas escolares asociados a bajas calificaciones, dificultades de aprendizajes, pobre rendimiento escolar, repeticiones de cursos y expulsiones están vinculadas a la conducta agresiva y problemática dentro del aula.

De forma más reciente en nuestra comunidad, podemos citar el estudio "Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia" realizado por Eugenia Piñero Ruiz, Julián Jesús Arense Gonzalo, José Juan López Espín y Alberto Manuel Torres Cantero, en 2013

El objetivo principal de este estudio es conocer cuáles son los datos de violencia y victimización en centros escolares de la Región de Murcia. Se obtuvieron datos de incidencia de violencia y victimización escolar obtenidos en una muestra de 2503 estudiantes de la región. El 50% se había visto implicado en algún tipo de violencia y el 40% en victimización. Al realizar diferentes comparaciones, los índices de violencia y victimización escolar fueron descendiendo al aumentar el curso, no encontrándose diferencias en cuanto al tipo de centro. Las situaciones de victimización fueron más frecuentes en estudiantes extranjeros. La violencia y victimización escolar está generalizada y aparece en todos los centros educativos. El Instrumento para la obtención de los datos fue un cuestionario anónimo autoadministrado. Este último ítem, relacionado con el ciberacoso, fue añadido a la escala original, tanto en las situaciones de violencia como de victimización, ya que

se consideró una conducta cada vez más frecuente y preocupante y de gran interés para el estudio. Respecto a las conclusiones obtenidas tenemos:

- Los alumnos son significativamente más violentos que las alumnas en todas las conductas.
- Las formas o expresiones de violencia más frecuentes son las que se refieren a conductas de violencia verbal o psicológica (insultos, burlas).
- El porcentaje de alumnas implicadas fue menor que el de alumnos.
- Las formas de victimización más frecuentemente sufridas por los estudiantes, de forma similar a la violencia, fueron las verbales y psicológicas.

A partir de los datos obtenidos en esta investigación en los centros educativos de educación secundaria obligatoria de la Región de Murcia, podemos afirmar que los fenómenos de violencia y victimización son frecuentes en nuestros centros escolares, afectando a un 50% del alumnado en sus manifestaciones más leves (aunque consideramos que cualquier forma de violencia es grave).

3.3. Investigaciones Estatales más relevantes sobre la violencia escolar.

3.3.1. Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006.

Con este Informe se comienza a llenar el vacío científico que tenían los estudios realizados hasta la fecha gracias a su rigor metodológico y a la generalización de los resultados que han permitido constituirse como un referente, no sólo para los estudios realizados en nuestro país, sino también a nivel internacional. El cuestionario que se utilizó en esta investigación está basado en el de Olweus y es uno de los más extensos y completos que abordan el fenómeno de la violencia

desde múltiples aspectos. Los datos más relevantes que se pueden extraer de este estudio son:

- Las agresiones se dan en todo tipo de centros evaluados en mayor o menor medida. Las agresiones verbales directas con un 34,9%, son las más frecuentes. En orden de importancia le siguen la agresión física indirecta "esconder cosas" con un 21,8% y la exclusión social en un 10,7%.
- El tipo de agresión más frecuente entre los agresores es la exclusión social, agresión verbal y física
- Las agresiones son más frecuentes en chicos que en chicas, y éstas tienen lugar entre los 12-14 años, descendiendo a partir de aquí de forma paulatina. A partir de este momento, han proliferado otras investigaciones, que, abordando la violencia en nuestras aulas, han dado la voz de alarma, estableciendo la necesidad de poner en marcha líneas de prevención y actuación a fin de dar respuestas educativas a dicho fenómeno.

Para no caer en sensacionalismos sobre la evolución del problema en nuestros centros educativos, siete años después se decidió realizar una réplica del trabajo ya realizado en 1999, Defensor del Pueblo (2006) para dar un conocimiento real y actual del mismo. Así pues, se realizó un nuevo estudio estatal, con las correcciones y matizaciones oportunas en algunas preguntas del cuestionario que se utilizó la primera vez. Básicamente se incluyen tres nuevas preguntas relativas al maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación, internet y telefonía móvil, para poder hacer una valoración lineal con el estudio anterior y establecer comparativas con otros estudios realizados en esas fechas. La muestra de estudio se formó por profesorado, 300 jefes de estudios y 3000 alumnos/as de ESO pertenecientes a 600 institutos públicos, privados y concertados del territorio

nacional, seleccionados por un muestreo estratificado por conglomerados polietápico, con lo cual se garantizó su representatividad.

Los resultados más destacables de los obtenidos en este estudio son los que comentamos a continuación:

- La exclusión activa que representa el que a alguien no se le permita participar se experimenta por un 8,6% de los estudiantes de secundaria.
- Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria. Los motes que ofenden o ridiculizan con el 26,7%; insultos 27,1%; hablar mal 31,6%.
- Un mayor número de participantes señalan ser objeto del primer tipo de agresión, se les esconden sus cosas 16%, se las roban con el 6,3% y se las rompen un 2,5%.
- La agresión física directa de pegar la señalan el 3,9%.
- Las amenazas se reciben en inferior medida. Meter miedo presenta el 6,9% y amenazas en contra de su voluntad el 0,6%.
- Hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en dos conductas: recibir motes ofensivos con un 30,4% de los chicos frente al 23% de las chicas y pegar con un 5,9% de los chicos frente al 1,9% de las chicas. En el caso de hablar mal de mí, el grupo las chicas que dicen sufrir este tipo de agresión es del 37,7% en ellas, frente al 25,4% de ellos.

Si comparamos ambos estudios, los resultados, son más alentadores, al poder afirmar que el maltrato entre iguales por abusos de poder ha mejorado en los últimos años , concluyendo, un descenso a lo largo de estos 7 años, del acoso escolar en todas sus variables, insultos, agresiones, físicas...quizás por los programas de convivencia que se han ido implantando en los centros educativos y por la mayor implicación del profesorado en atajar las conductas antisociales y disruptivas que se

hayan detectado en el aula. El sexo masculino sigue ejerciendo los patrones de agresor, mientras que las chicas son víctimas de la agresión o víctimas provocadoras. El incremento de las agresiones recibidas por el colectivo inmigrante viene dado por el aumento de escolarización en nuestras aulas...

3.3.2. Estudio del Centro Reina Sofía "Violencia entre compañeros en la escuela".

El informe "Violencia entre compañeros en la escuela", realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra por el Centro Reina Sofía en 2005, es otro estudio sobre incidencia del acoso escolar que se ha realizado en España. El objetivo de este estudio fue detectar la situación de España respecto del acoso escolar entre compañeros de instituto de secundaria. El instrumento utilizado es una entrevista de elaboración propia realizada vía telefónica entre el 20 de mayo y el 2 de junio de 2005. Se trata de un cuestionario estructurado que consta de 32 preguntas, divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor. La muestra está formada por 800 adolescentes, de 12-16 años distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas, y tamaño del municipio, lo que garantiza su representatividad. El estudio Reina Sofía, ha querido clarificar conceptualmente el término violencia, los tipos de violencia, contextos y destinatarios.

Los resultados que se derivan de este estudio han sido:

- Los chicos adoptan el papel de agresor en un 11,1% y el de víctimas en un 16,2%. En parámetros significativamente inferiores nos encontramos con las chicas que dicen ser agresoras en 4,1%. Sin embargo, las víctimas se sitúan en el 12,7%.
- Como testigos de violencia escolar se sitúa el 75% de la población, en donde se identifican como víctimas al 14,5% y como agresores al 7,6%.

- Las víctimas reconocen haber sido agresores alguna vez en un 44%, en oposición al agresor que reconoce no haber sido víctima en un 83,6%.
- Las víctimas de agresión se suelen definir como personas sociables, con muchos amigos y felices, sin embargo, las víctimas de acoso se definen como personas inseguras, con pocos amigos e incluso solitarias.
- El perfil del agresor sigue siendo chico entre 12 y 13 años. En el caso de acoso son chicas en un 65%.
- Los agresores son consumidores de videojuegos y películas de temática violenta en un 41% y en el 39,3% sienten desprecio por los demás.
- El tipo de maltrato que más se da en las víctimas es el emocional en un 82%, seguido del físico con un 50,9%.
- Los repetidores víctimas de acoso y repetidores responsables de conductas de violencia escolar presentan porcentajes muy similares, 30% y 27,6% respectivamente.
- Los lugares más frecuentes de las agresiones siguen siendo la clase y patio con porcentajes muy ajustados 54,3% y 53,4%.

También debemos contemplar las agresiones que tienen lugar en las zonas próximas al centro y no tienen valores considerados como insignificantes (32,8%).

- El grado de actuación en un acto violento varía dependiendo si, el testigo interviene de alguna forma (71,5%) o si por el contrario es víctima, cuyo cometido es aguantar en un 50%. Las víctimas de alguna agresión suelen comentarlo con alguien en el 81,9% de los casos.
- La víctima justifica el ser agredido porque un determinado sujeto la "ha tomado conmigo" (37,1%). Y la respuesta que emite el agresor es porque ha respondido a sus provocaciones (70,5%).

- Los sujetos víctimas de violencia suelen ocultarlo (18,1%) siendo sensiblemente inferior (10%) en las víctimas de acoso.
- Las chicas son más agredidas por chicos (56%) que por chicas (44%). Los jóvenes que son víctimas de violencia consideran que son agresores los hombres en un 97% de los casos.
- Los agresores suelen ejercer además el papel de secuaces (57,4%).
- La intervención del profesorado en estos casos es del 50%. Los agresores ponen de manifiesto (36,1%) que "se controla más" (27,9%) por las rondas que se hacen en el centro, pero no intervienen en los conflictos "porque no se enteran" (39,7%).

3.3.3. Estudio Cisneros X "Acoso y violencia escolar en España".

Llevado a cabo por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate, quienes, como miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, han hecho posible el estudio más amplio realizado hasta la fecha en toda Europa. Este estudio data del año 2007. La muestra está formada por 24.990 niños evaluados en 14 Comunidades Autónomas en 1.150 aulas de Primaria, ESO y Bachillerato. El universo de muestra son 7 millones. El instrumento utilizado es el Test AVE (acoso y violencia escolar).

Los resultados de este estudio son:

- Los escolares que sufren acoso en algunas de sus dimensiones corresponden a un total del 23,2%, siendo los más pequeños los más vulnerables.
 - en 2º de primaria (7 años) lo sufren el 41%,
 - en 4º de primaria (9 años) el 37%
 - en 6º de primaria (11 años) el 25%
 - en 1º de ESO (13 años) el 23%
 - en 1º de Bachillerato el 11,40%

- La defensa por parte de algún compañero en los niños acosados ronda el 15,5%, aunque existen diferencias en función de la Comunidad Autónoma en la que nos situemos.
- La causa del acoso no está en la víctima y no son sujetos que carezcan de habilidades sociales.
- La causa del acoso puede ser desencadenada por cosas sin importancia. Sólo basta que el agresor se fije en la víctima para generar actos violentos.
- El acoso escolar lo sufren igual hombres y mujeres, por lo tanto, no tiene un carácter misógino o sexista. La homosexualidad y el hecho de ser de otro país no determinan el acoso.
- El índice de acoso disminuye en los últimos cursos académicos de la ESO, sin embargo, hay un repunte en 1º de Bachillerato. Primaria y Secundaria presentan modalidades de acoso similares: "motes", "reírse cuando me equivoco".
- La tipología de acoso que se produce con mayor frecuencia es el bloqueo social.
- La conclusión más alarmante del estudio, la sitúa en el daño psicológico que sufren las víctimas. Un 53% de las víctimas presenta síntomas de estrés, pesadillas, falta de concentración, un 54,8% presenta síntomas de depresión asociada a una imagen negativa de sí mismo. El 15% presenta ideas suicidas.

3.4. Programas de Prevención.

Todos estos estudios que hemos comentado, han puesto de manifiesto los problemas de convivencia que existen en nuestras aulas, por lo que se hace necesario fomentar una educación emocional que prevenga comportamientos antisociales y disruptivos. Los cambios más significativos que han tenido lugar en los centros escolares se deben sobre todo a la creación de la Comisión de Convivencia, de la que forma parte toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familia) cuya finalidad es resolver, y mediar en los conflictos, canalizando todas las

iniciativas de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, la tolerancia y el respeto mutuo (Ortega, 2001). Las distintas comunidades autónomas Andalucía, Valencia, Cataluña, País Vasco, Canarias y Navarra, han elaborado Decretos sobre los derechos y deberes del alumnado, concretando aún más la normativa existente a nivel nacional. Los programas de intervención que se realizan relacionados con el acoso escolar, tienen dos finalidades básicas: por un lado, erradicar y/o minimizar los actos violentos y por otro prevenir, basándonos en un clima de respeto y tolerancia. Todos los programas de intervención tienen unos objetivos compartidos y en ocasiones utilizan estrategias similares (Ortega, 2001). Estas estrategias de intervención son:

- Cambios en la estructura de la organización escolar (dinamizar la convivencia para que tengan lugar relaciones positivas).
- Formación del profesorado para que pueda elaborar sus propios modelos de intervención ante estas situaciones.
- Actividades que se han de desarrollar en el aula.
- Actuación específica en los casos de violencia ya existente (aplicación de programas ajustándose a las características del alumnado).

3.5. Consecuencias del maltrato entre escolares

Tal y como muestran los distintos estudios que se han realizado, las consecuencias del acoso escolar afectan a todos los elementos implicados en la situación de acoso, es decir, agresores, víctimas y observadores.

A pesar de estos datos, casi todos los estudios relacionados con las consecuencias del bullying, suelen estar centrados en las víctimas, ya que las situaciones de acoso tienen efectos mucho más perniciosos para estos sujetos y también más visibles, recientemente, este es un tema que ha vuelto a tomarse en

consideración, por consecuencias tales como el suicidio o las muertes que las víctimas pueden llegar a provocar en respuesta a las situaciones de acoso que viven, tal y como ha ocurrido recientemente en España y en Estados Unidos.

El rango de edad que hemos elegido para la realización de nuestro estudio (11 a 14 años) es un periodo evolutivo muy importante a la hora de hablar de las consecuencias del maltrato, aunque no debemos olvidar que el maltrato escolar es un fenómeno que puede ocurrir a cualquier edad, suele llevar unidas consecuencias negativas en la adolescencia, considerando los cambios que se dan a nivel, físico, cognitivo y social, dichos cambios les pueden llevar a interpretar las distintas situaciones de acoso de forma distinta a niños de menor edad, concediéndoles mayor importancia (Marini, Dane, Bosacki, e Ylc-Cura, 2006).

Para poder entender de forma ilustrativa cuales son las consecuencias del acoso escolar en las víctimas, presentamos a continuación la tabla 3.1 (Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo "espiral descendente" propuesto por Sullivan et al. (2005)), descriptiva del modelo propuesto por Sullivan y col., denominado "espiral descendente" el cual nos explica cuáles son los efectos a corto, medio y largo plazo del acoso escolar. (Sullivan et al., 2005: 26).

3.5.1. Consecuencias del acoso para las víctimas

Como ya hemos comentado en puntos anteriores, las consecuencias del acoso para las víctimas, son bastante llamativas a nivel social por las repercusiones que estas suelen llevar unidas, dentro de las consideradas como más inmediatas podemos citar: malestar que persiste incluso tres años después de haber terminado con esa situación (Rigby, 2000); soledad, depresión y encontrar la escuela como algo desagradable (Morris, Zhang, y Bondy, 2006); y como efectos a largo plazo podemos citar los encontrados en los estudios de Peterson y col., quienes

descubrieron el 40% de los chicos y el 60% de las chicas confesaban sentirse enfadados o deprimidos y el 14% y el 12% de las chicas dijeron que presentaban conductas de absentismo escolar debido a las situaciones de acoso sufridas (Peterson y Rigby, 1999).

Parece que existen muchas evidencias que demuestran que los sujetos víctimas de las situaciones de acoso, son más propensos a desarrollar actitudes que en algunos casos pueden terminar convirtiéndose en trastornos psiquiátricos. Sobre todo, depresión de la que tienen siete veces más de probabilidad de padecerla que los no implicados en este fenómeno (Morris et al., 2006).

Otra consecuencia del acoso sobre la que existen muchas pruebas de su correlación con este fenómeno es que, estos alumnos muestran una baja autoestima. Los distintos estudios realizados sobre las consecuencias nos muestran que, se asocia ser víctima de acoso escolar con el aumento de síntomas psicossomáticos (Morris et al., 2006) que pueden determinar problemas psiquiátricos (Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 2000).

Una consecuencia muy llamativa y preocupante que ocurre en las víctimas, es la ideación y ejecución de suicidio: en varios estudios se ha encontrado confirmación experimental a la ideación suicida de las víctimas de acoso escolar (Rigby et al., 2006; Roland, 2002).

En base a los estudios realizados sobre este tema, parece evidente que ser víctima de acoso escolar está asociado a manifestar desajustes psicológicos como consecuencia de ese maltrato; dichos desajustes pueden ser ansiedad, depresión, baja autoestima, conducta problemática y soledad factores que aumentan según el número de situaciones vividas (Wolke et al., 2004).

Tabla 3.1. Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo "espiral descendente" propuesto por Sullivan et al. (2005)

ETAPA	AGRESOR	VICTIMA	ESPECTADOR
Mirar y esperar	Mirar la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas	Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación	Adaptación. Da signos (no verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso.
Probar la temperatura del agua	Pequeños actos simbólicos de intimidación.	No hace frente de forma efectiva a los actos simbólicos.	Incómodo. O se retira.
	Conseguir apoyo de otros.	Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar.	O da apoyo a la intimidación.
Ocurre algo más importante.	Se convierte en una agresión física e intimidación más grave.	Se siente inútil, responsable de ser intimidada y culpable por no hacer frente a los agresores. Cree que le dejarán tranquilo.	Sentimiento de impotencia y culpabilidad.
	Se convierte a la víctima en "no persona"	Cree que sólo se están divirtiendo.	
	Se convierte a la víctima en "no persona"	Cree que sólo se están divirtiendo.	Se siente responsable por no intervenir.
El acoso sube de tono.	Acoso empeora y continúa fuera de la escuela.	El acoso es claramente vil e intencionado.	Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse. Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor.
	Adquieren una idea exagerada de su poder.	Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima.	La víctima no merece apoyo. La sociedad está basada en el miedo.
Establecimiento definitivo.	El acoso se extiende a otros ámbitos.	El mundo es un lugar inseguro y horrible.	En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo.
	Termina en actos delictivos.	La respuesta extrema y final es la tentativa de suicidio.	

3.5.2. Consecuencias para los agresores

Se han realizado diversos estudios que demuestran que los agresores dentro de esta dinámica bullying, tienen más probabilidad de ser en el futuro padres maltratadores o de agredir a sus parejas, (Elinoff, 2004).

Estas consecuencias son las que justifican que sean una parte importante, con la que tenemos que trabajar en nuestro programa de intervención.

3.5.3. Consecuencias para los observadores

Las consecuencias del bullying en los observadores de esta situación, han empezado a ser estudiadas de forma relativamente reciente, puesto que se pensaba que, al no ser sujetos participes en la dinámica, esas circunstancias no les afectaban. (Baldry, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Elinoff et al., 2004; Lera, 2005; McLaughlin et al., 2010).

Centrándonos en los sujetos objeto de nuestra investigación, es decir, los observadores de esta dinámica en la escuela secundaria, Harris y col., establecen como efectos de esta situación: la impotencia, pérdida de autorrespeto y confianza, desensibilización ante la conducta del acosador y disminución del sentimiento solidario con las víctimas especialmente en los chicos (Harris et al., 2006).

Por lo tanto, podemos decir que, respecto a este punto, la investigación ha pasado de comprobar cuáles son las consecuencias psicológicas y emocionales en los sujetos directamente implicados en estas dinámicas a centrarse también en considerar que los observadores también son víctimas y no sólo por perjudicar el clima de aula sino por las connotaciones emocionales, morales y psicológicas a corto, medio y largo plazo que podemos encontrar.

De la revisión bibliográfica que hemos realizado y comentado, por tanto, se pueden extraer cinco grandes conclusiones.

1. Los problemas de acoso escolar, son fenómenos que pueden encontrarse fácilmente en todas las aulas, en mayor o menor medida, en todos los centros educativos, a nivel mundial.
2. Los datos referentes a la convivencia escolar son alarmantes por el alto número de conductas hostiles que se detectan en los centros educativos y que, además, van aumentando cada año.
3. Los datos que hemos visto nos sugieren que las situaciones de violencia escolar, que son las predecesoras del acoso escolar, pasan desapercibidas ante los docentes de los centros educativos, muchas veces porque ellos mismos no quieren verlo.
4. Pese a que se reconoce la necesidad de mejorar la convivencia en el centro con la realización de programas y actuaciones específicas para ello, las medidas más frecuentes siguen siendo la suspensión de asistencia al centro, lo que muestra que no se está trabajando como se afirma que debería hacerse.
5. Se prueba que uno de los componentes de la inteligencia emocional, las habilidades sociales, es una herramienta básica y fundamental para mejorar las relaciones entre los estudiantes, capaz de prevenir la violencia escolar.

3.6. Consecuencias del Bullying.

La sistematicidad del bullying tiene efectos negativos para todo el colectivo que está involucrado en él. Entre las múltiples consecuencias, cabe destacar en las víctimas, el rechazo social, asociado a problemas de tipo psicológico e ideas suicidas; en los agresores, tendencia a desarrollar conductas delictivas; y en los espectadores un incorrecto desarrollo moral.

3.6.1. Consecuencias negativas para las víctimas.

Existen múltiples manifestaciones, entre las que destaca, el miedo, estrés, fobia, desilusión, soledad, fracaso escolar, pasando incluso por el sentimiento más irracional, el suicidio.

- El sufrimiento dilatado en el tiempo va conformando una personalidad insegura, que impide afrontar positivamente los problemas, alimentando sentimientos de culpabilidad.
- Los niveles de autoestima son tan bajos que producen desequilibrios emocionales que desembocan en depresión.
- Las relaciones sociales se ven dañadas tanto dentro como fuera del ámbito escolar.
- Sus principales consecuencias, por lo tanto, están relacionadas con el aislamiento escolar, menor número de amigos y dificultad para iniciar relaciones íntimas.
- El maltrato es una dificultad añadida al trabajo escolar. Existe una correlación negativa entre la conducta bullying y autoeficacia académica.

3.6.2. Consecuencias negativas para los agresores.

También los agresores están sujetos a consecuencias indeseables producto de sus acciones. Las consecuencias que se derivan a largo plazo se relacionan con el mundo delictivo. El modelo relacional del agresor se fundamenta en la violencia como forma de valoración social, apoyada y admirada por sus secuaces y testigos amorales. Esta es la única forma de estatus y poder dentro del grupo de pertenencia. En la mayoría de los casos, el agresor siente un fuerte rechazo a todo lo que está relacionado con la institución escolar. El aburrimiento y desinterés ante los contenidos curriculares son patentes y el absentismo se presenta como la única vía

de escape. En otras ocasiones, sus conductas violentas requieren intervenciones punitivas asociadas a la expulsión del centro.

3.6.3. Consecuencias negativas para los testigos.

La mayoría de los sujetos implicados en una situación de maltrato son los espectadores, frente a una minoría que lo sufre. Su posicionamiento puede ser a favor del agresor apoyándolo y animándolo, o, por el contrario, tomando medidas desde una perspectiva moral enfrentando a los agresores o dando aviso a profesores para parar la situación. Los efectos que pueden desencadenarse en situaciones de maltrato son:

- Desensibilización. Los espectadores no reaccionan ante el sufrimiento de otros. Son incapaces de intervenir para evitarlas.
- Incomprensión. No logran a dar respuesta a tanta violencia injustificada, provocando sufrimiento.
- Indefensión. Consideran que su intervención sólo puede servir para proyectar en el agresor sentimientos de rabia y que la próxima víctima pueda ser él.
- Ansiedad. Tanto para víctimas como para espectadores.
- Culpabilidad. En la medida que comprenden la injusticia de la violencia, pero no se sienten capaces de hacer algo para parar la situación.

3.7. Tipología del Bullying.

En las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre el Bullying, no todas recogen la misma tipología del fenómeno. Si hacemos una revisión cronológica de estudios realizados a nivel estatal podremos ver los matices existentes. El Informe del Defensor del Pueblo (1999) recoge:

- Maltrato físico: Directo: amenazar con armas y pegar. Indirecto: esconder, romper y robar cosas.
- Maltrato verbal: Directo: insultar, poner mote. Indirecto: hablar mal de alguien.
- Maltrato Mixto (físico y verbal) Amenazar con el fin de intimidar. Obligar a hacer cosas con amenazas (es lo que se conoce como chantaje). Acosar sexualmente.
- Exclusión social. Ignorar a alguien. No dejar participar.

El trabajo de investigación a nivel estatal realizado por Serrano e Iborra por el Centro Reina Sofía, (2005) señalan la existencia de diferentes tipos o categorías de violencia escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Veamos las definiciones que estas autoras han realizado de cada uno de ellas:

- Maltrato físico: acciones con intencionalidad que, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas
- Maltrato emocional: acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos. Incluye conductas tales como:
 - Amedrentar: atemorizar, amenazar (con o sin armas), realizar llamadas intimidatorias, perseguir, romper y ocultar propiedades.
 - Denigrar: insultar, humillar, burlarse, ridiculizar y parodiar, dejar en ridículo, poner mote o nombres despectivos.
 - Aislar socialmente: excluir, marginar, hacer el vacío, no dejar participar en actividades.
 - Manipular las relaciones de amistad: desprestigiar, hablar mal, difamar, crear rumores, difundir bulos.
- Negligencia: abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.

- Abuso sexual: cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.
- Maltrato económico: utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.
- Vandalismo: violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.

El Estudio Cisneros X "Acoso y violencia escolar en España", llevado a cabo por los especialistas en Acoso Escolar, Iñaki Piñuel y Araceli Oñate como miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2007) determinan la siguiente tipología de maltrato

- Desprecio-Ridiculización
- Coacción.
- Restricción-Comunicación.
- Agresiones.
- Intimidación-Amenazas.
- Exclusión-Bloqueo social.
- Hostigamiento verbal
- Robos.

Independientemente de la diversidad tipológica que recogen los diferentes estudios, podemos establecer un denominador común en ellos: Maltrato Físico, Maltrato Verbal, Exclusión Social... Algunos estudios contemplan el maltrato psicológico como una tipología más dentro del bullying, aunque sería redundante porque todas las formas de bullying llevan implícito un maltrato de tipo psicológico. Actualmente, teniendo en cuenta los avances tecnológicos en los que nos encontramos inmersos, podemos definir una nueva modalidad de acoso, recogida en el Informe del Defensor del Pueblo (2006).

- Cyberbullying: se puede definir como una modalidad de acoso entre iguales a través de internet y telefonía móvil principalmente, en la que tiene lugar insultos, chantajes y vejaciones de unos niños a otros de forma repetida y continuada. No es un acoso en el que intervienen adultos, ni tiene connotaciones de tipo sexual. Bullying y Cyberbullying tienen en común una parte etimológica (abuso entre iguales), aunque éste atiende a otras causas, y sus manifestaciones y estrategias de afrontamiento son diferentes. La gran diferencia del primero, con respecto al segundo, es que tiene lugar en el contexto educativo o sus alrededores, mientras que el cyberbullying escapa del control del profesorado por causas evidentes. La gravedad del cyberbullying radica en el anonimato, en el que se escuda la persona que la ejerce, sin la percepción directa y dañina del daño que causa ya que, al no ser cara a cara sus consecuencias no se ven tan claramente. Se trata de un acoso indirecto en el que no se utiliza la fuerza física. Sus formas de manifestación son variadas, dependiendo de la imaginación pericia de los acosadores. Citaré algunas de ellas:
 - Colgar imágenes comprometidas en Internet, reales o manipuladas, con la finalidad de avergonzar a la víctima en su entorno social.
 - Propagar rumores falsos y ofensivos.
 - Realizar fotografías con el móvil para su posterior divulgación. - Suplantación de personalidad.
 - Exclusión, eliminar a alguien del foro.
 - Compartir con los internautas confidencialidades de la víctima.
 - Usurpar la clave del correo electrónico, cambiarla, violando su intimidad.
 - Colgar imágenes comprometidas en Internet, reales o manipuladas, con la finalidad de avergonzar a la víctima en su entorno social.
 - Propagar rumores falsos y ofensivos.
 - Realizar fotografías con el móvil para su posterior divulgación.

- Suplantación de personalidad.
- Exclusión, eliminar a alguien del foro.
- Compartir con los internautas confidencialidades de la víctima.
- Usurpar la clave del correo electrónico, cambiarla, violando su intimidad.
- Enviar mensajes amenazantes por email o SMS, provocando angustia y agobio.

En el Informe del Defensor del Pueblo (2006) una de las modalidades de acoso que se introdujo en este nuevo estudio, fue el ciberbullying. Los datos arrojados ponen de manifiesto que un 5,5% de las y los estudiantes que se reconocen víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben. Un 5,1% de los casos es de forma esporádica y un 0,4% frecuente. En el caso de los agresores la incidencia es de 4,8% y en los testigos aumenta a 22%. Los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar no pueden considerarse de forma simple, como una nueva categoría de maltrato, sino como una forma para hacer los abusos más ofensivos para las víctimas.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

CAPÍTULO 4;

PRINCIPALES PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN EN BULLYING

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 4; Principales programas de intervención y prevención en bullying

4.1. Programas de fomento de la inteligencia emocional, prevención de la violencia y mejora de la convivencia, aplicados y diseñados en España

En el presente capítulo pretendemos mostrar cuáles son los principales programas realizados hasta la fecha para prevenir o actuar sobre los niveles de violencia escolar detectados en nuestras aulas. En los últimos tiempos, tras el aumento que se han experimentado en las conductas de acoso escolar en nuestro país, ha habido un aumento de programas al respecto, tanto de intervención como preventivos.

A continuación, mencionamos algunos de los programas más importantes que se han realizado en nuestro país, centrados sobre todo en el desarrollo socioemocional para conseguir una mejora de la convivencia dentro de nuestras aulas. Dichos programas muestran efectos positivos sobre el acoso escolar, por lo tanto, podemos afirmar que estos programas, junto a los que se diseñen en el futuro, son herramientas indispensables y muy útiles para los profesionales de la educación y para los alumnos. Sería muy adecuado incluirlos dentro del Plan de Acción Tutorial de los centros educativos y de sus planes de convivencia escolar, tanto para prevenir los problemas que puedan surgir por las situaciones de acoso que se den dentro del centro escolar, como para fomentar la maduración de los alumnos al hacer que vean estas situaciones como lo que son, algo nocivo y que no

beneficia; y contra lo que tienen que actuar, conocimientos que se extenderán a lo largo de su vida adulta, con los beneficios que esto lleva aparejado.

Consideramos que además de los programas que se han realizado, la aparición de otros programas puede ser enormemente beneficiosa para toda la comunidad educativa.

Así, se han venido desarrollando e implementando diferentes programas orientados a la educación en valores y la resolución de conflictos que favorecen la prevención del maltrato entre iguales, así como los llamados "Planes de Convivencia" en la mayoría de los centros educativos. Sin embargo, todavía las cifras de acoso detectadas en nuestras aulas son muy elevadas, tal y como muestra el informe coordinado por la profesora Ana Sastre para la organización Save the Children (2016), que refleja niveles muy preocupantes en la mayoría de las regiones españolas.

4.2. Antecedentes y estado actual del tema

Para analizar los resultados de los programas de prevención y control de la violencia en los centros escolares, planteamos una doble fuente de información: de una parte, las propuestas institucionales, y de otra las elaboradas desde la propia experiencia educativa y de investigación.

Como inicio de estos trabajos, se pueden tomar como punto de partida los estudios sobre maltrato entre escolares llevado a cabo desde 1973 por Dan Olweus y colaboradores. Comenzaron un estudio sistemático en Suecia, tratando de conocer cuáles son las características psicosociales y ambientales de los agresores, de los sujetos víctimas, así como del entorno escolar en el que se producían las agresiones. Sus investigaciones en esta línea todavía continúan, y sus resultados

apuntan a que esta problemática, internacionalmente conocida como bullying, es una forma de interacción entre escolares caracterizada por los ataques repetitivos de una persona o un pequeño grupo de compañeros que se las dan de bravucones, hostigando de manera sistemática a otro al que consideran su víctima habitual. Olweus encontró un nivel de incidencia en torno al 10% de la población escolar, entre 12 y 16 años (Olweus, 1993). Estas investigaciones surgieron como respuesta a una gran preocupación social, que, aunque comenzó en Escandinavia, pronto le siguieron gran número de países, y desde finales de los años ochenta y primeros noventa, se financiaron comisiones específicas para el estudio e intervención de esta problemática.

En España, a nivel institucional, cabe mencionar la iniciativa del Senado para la lucha contra la violencia en la escuela, que planteó el análisis de la situación en el ámbito nacional, plasmado en diferentes "Informes sobre la violencia escolar y el maltrato entre iguales en la educación secundaria" llevados a cabo a través de la oficina del Defensor del Pueblo (AA.VV. 2000; 2006). Las conclusiones de este informe revelan que la tasa de agresividad que se observaba en las escuelas de nuestro país era semejante a la registrada en otros países de Europa, situándola, según el tipo de violencia observada, entre el 56% (verbal), el 22% (exclusión y amenazas), 14.2% (agresión física directa) el 10.5% (robos) y el 1.3 (acoso sexual).

Estudios con carácter regular sobre muestras aleatorias de estudiantes de educación primaria y secundaria en la Región de Murcia, apuntan que este fenómeno se extiende desde la Educación Primaria y que aparece de forma significativa a partir de 3º de Educación Primaria (Cerezo, 2009). Dichos estudios revelan que el problema del maltrato en los centros escolares es un fenómeno muy extendido y no privativo de determinadas zonas geográficas o desfavorecidas económica y culturalmente. Desde los primeros estudios en 1996 que situaban el

índice de repercusión entre el 11-14%, la edad de mayor significación en los 13 años, y el género masculino en mayor incidencia; a los llevados a cabo en 2014, que sitúan el nivel de incidencia en torno al 22%, e incluyen al ciberbullying como una forma de ejercer maltrato entre adolescentes. Los resultados de dichos estudios revelan aspectos sorprendentes por su extensión (los porcentajes de sujetos implicados casi se duplican), y por la precocidad, ya que se detectaron casos, ya desde los primeros años de la Enseñanza Primaria, especialmente preocupante cuando ya llevamos casi una década con la aplicación de normativas contra el acoso escolar. De hecho, desde los primeros informes del Defensor del Pueblo se alentó la puesta en marcha de diferentes estrategias: desde los Planes de Convivencia en los centros educativos a otro tipo de propuestas de intervención y prevención en algunas regiones españolas (Andalucía, Madrid, País Vasco, Región de Murcia), promovidas desde las administraciones, para facilitar la intervención y la formación de escuela y familia, así como a los propios alumnos en la elaboración de respuestas adecuadas a la violencia, con la adquisición de las habilidades necesarias para mejorar la situación de convivencia en la escuela (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005/2006).

Por otro lado, encontramos iniciativas surgidas desde la investigación ya que son numerosos los programas que se han ido aplicando en diferentes lugares y niveles educativos. Ya en los años 90 Smith y Sharp (1994) plantearon la intervención psicopedagógica partiendo de la propuesta de Olweus, llevando a cabo un entrenamiento específico del profesorado con la implicación de las administraciones educativas.

Otros estudios pioneros propusieron modelos de intervención psicosocial (Pepler, King y Byrd, 1991). Éstos sugieren la intervención desde el ámbito del aprendizaje social y el procesamiento de la información de la psicología cognitiva,

y llevaron a cabo el programa "Earls court Social Skills Group Program (ESSGP)", para mejorar el autocontrol y las habilidades sociales como estrategias para reducir el comportamiento agresivo. Ponen su atención en cómo el alumno aprende actitudes y desarrolla esquemas o representaciones internas sobre los individuos que le rodean, y sobre los fenómenos que les conducen a manifestaciones agresivas o de victimización. El ESSGP se aplica en grupo y está diseñado para alumnos de educación primaria. Su aplicación incluye la colaboración de profesores y padres. Los resultados indican que los cambios conseguidos se mantienen en el tiempo, aunque no se pueden generalizar, ya que, de los dos grupos donde se llevó a cabo la intervención, sólo en uno se consiguieron cambios estables y significativos en la solución de problemas sociales. Los autores señalan la necesidad del entrenamiento a los profesores y padres para mejorar los resultados.

Recientemente, el equipo de la profesora Salmivalli en la Universidad de Turku, Finlandia, ha llevado a cabo un programa de intervención, el programa KIVA, con material para profesores, estudiantes y padres, incluyendo los manuales, vídeos y juegos en red, cuya aplicación ha sido bien acogida en numerosos países. Su aplicación necesita personal especialmente entrenado para ello. Está basado en la participación como forma de reducir el bullying y la victimización. Estudios sobre su eficacia en estudiantes de educación primaria señalan la influencia de las actitudes del alumnado y del profesorado ante el bullying como factor de prevención (Saarento, Boulton, y Salmivalli, 2015) y enfatizan la importancia de la intervención de tipo sistémico.

En España, fueron pioneros los trabajos de Ortega (1997) en la Universidad de Sevilla. El proyecto "Sevilla Antiviolenencia Escolar" (SAVE), fue ampliado y aplicado con carácter general en toda Andalucía bajo el nombre de programa ANDAVE, orientado a estudiantes de Educación Secundaria, entre otros proyectos (Gázquez,

Pérez, Cangas y Yuste, 2007; González-Pienda, et. Al, 2010; Pérez et. Al. 2007). Hoy día contamos con propuestas contrastadas tales como el programa "Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria" de Corredor, et al., (2013) de la Universidad de Granada. El programa pretende la mejora de la competencia social como estrategia para la disminución de los problemas de conducta. Este programa aplicado con alumnos de Educación Infantil (Fernández-Cabezas, et al, 2011), consiguió una mejora de la conducta, pero los resultados no son concluyentes, ya que la muestra es muy reducida y no contaba con un grupo control. Como continuación de este estudio, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia (2015) llevaron a cabo un programa de mejora de problemas de conducta, teniendo como una de sus variables la interacción social. Curiosamente, los resultados del estudio longitudinal con niños y niñas desde los 3 a los 5 años, no encontraron mejoras en esta variable.

Otros programas se orientan hacia la población de la Educación Primaria y Secundaria, así, el programa de intervención: "Educación para la convivencia en contextos escolares" de Benítez, Tomás de Almeida y Justicia (2005), tiene como objetivo la mejora de las relaciones sociales de la comunidad educativa. Implica al profesorado tutor y al alumnado, y el programa tuvo una duración de tres años. Tras su aplicación se observó una disminución del maltrato sufrido por las víctimas, que además son capaces de comunicar lo que les pasa con mayor facilidad que antes de la aplicación del programa, pero, curiosamente, no se encontraron diferencias apreciables en el número de las agresiones practicadas, ni en su frecuencia, ni en su forma; excepto en las amenazas, los falsos rumores y los robos, que experimentaron una reducción significativa. En general, el profesorado observó menores diferencias que el alumnado.

En la Universidad de Málaga, coordinados por la profesora María Victoria Trianes, se vienen aplicando programas específicos para el desarrollo social y afectivo para el alumnado de Educación Primaria (PECSA) y Secundaria (Aprender a ser personas y a convivir). Algunos resultados en primaria, con diseños longitudinales de cuatro años, señalan que los sujetos del grupo experimental siguen una trayectoria más estable en el manejo de las habilidades sociales (Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009).

David Álvarez y su equipo de la Universidad de Oviedo aplicó un programa de resolución de conflictos en la tutoría en grupos de ESO y Bachillerato (Álvarez, et al., 2009). La intervención consiguió una reducción de la violencia relacional entre los alumnos de primer ciclo de secundaria y de bachiller, pero no tuvo un efecto significativo en la muestra de segundo ciclo.

Algunos programas se orientan hacia optimizar la intervención desde una perspectiva participativa, como los desarrollados por Comellas (2007) en Cataluña, que incluyen al profesorado y alumnado de primaria y secundaria. Sus resultados señalan el aumento del interés por mejorar las relaciones interpersonales, por tanto, eleva la concienciación hacia el problema. El programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010), coordinado por Fuensanta Cerezo, de la Universidad de Murcia, parte del análisis de las situaciones de acoso de las aulas. Tiene un carácter sistémico que incluye al conjunto de la comunidad educativa. Sus objetivos son: mejorar el clima de relaciones entre los escolares; favorecer el control del comportamiento agresivo y el desarrollo de estrategias de afrontamiento en la víctima; propiciar el desarrollo de actitudes pro-sociales en el conjunto del grupo-aula y facilitar al profesorado herramientas de detección e intervención precoz. Una experiencia realizada durante dos cursos escolares con un grupo de Educación Primaria, escolarizados en 3º de Primaria (8-9 años de edad) en la fase de pre-test y en 4º (10-11 años) en la de post-test y sus profesores, presenta unos resultados que

muestran un importante descenso en el número de alumnos que fueron detectados como agresores en la fase previa a la aplicación del programa.

Otra conclusión positiva fue el del número de alumnos conscientes de la victimización. Frente a estos logros, el programa suscitó algunas controversias, ya que se encontró una mayor frecuencia de conductas violentas -aunque no en todos los tipos de violencia- y una percepción de menor seguridad en el centro escolar.

El programa adaptado para trabajo en red se está aplicando en la actualidad con grupos de Primaria y de ESO, teniendo especial atención a la mejora de la Inteligencia Emocional. Los resultados, aunque los preliminares son alentadores (Carbonell, Sánchez y Cerezo, 2014), observando un descenso en los valores del rechazo y especialmente de la variable exclusión, lo que se traduce en una mejora sensible del estatus social de los sujetos y de la convivencia en las aulas.

Cabe señalar el estudio de Hughes, et al, (2014) sobre la literatura relativa a los programas de prevención de la violencia interpersonal entre 2007 y 2013. Encontraron que el número de trabajos ha ido creciendo con el tiempo y que se centran especialmente en la violencia juvenil, destacando que los programas que son llevados a cabo por profesionales especializados consiguen mejores resultados.

Dada la proliferación de programas de prevención e intervención sobre las conductas violentas de los menores, planteamos en este capítulo hacer una revisión de su eficacia contrastando sus resultados para que sirva de reflexión para aplicaciones futuras.

4.3. Programas internacionales de relevancia

4.3.1. The Bergen Anti-Bullying Program

Programa desarrollado por Olweus (1993) con el objetivo de prevenir la aparición de casos de bullying entre iguales, implicando a todos los agentes de la comunidad educativa, desglosándose dicho objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar las relaciones entre el alumnado.
- Promover un adecuado clima de convivencia a nivel de aula y de centro.
- Modificar las condiciones o estructuras que favorecen la aparición de casos de bullying. Este programa se compone de acciones dirigidas al centro, a las víctimas, a los acosadores/as y a sus familias.
- Acciones dirigidas al centro educativo: conferencias para informar a la comunidad educativa sobre el bullying y sobre las ventajas de desarrollar el programa, establecer normas de convivencia en el centro, vigilar los lugares de riesgo, formar grupos de debate entre diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro y solicitar la creación de un Comité de Coordinación de Prevención del bullying.
- Acciones dirigidas a los grupos-clase: elaborar normas de convivencia en cada uno de ellos en coordinación con las del centro educativo, organizar actividades que favorezcan las relaciones interpersonales entre el alumnado y el desarrollo de la empatía, así como organizar reuniones periódicas con las familias para informarles del comportamiento de sus hijos/as y sobre cómo prevenir e intervenir si estos/as se ven envueltos/as en un caso de bullying.
- Acciones dirigidas a las víctimas, a los acosadores/as y a sus familias: hablar con los implicados/as en el caso de bullying e informar y trabajar con sus familias.

The Bergen Anti-bullying Program fue seleccionado en 1999, como uno de los diez programas modelo para ser utilizado a nivel nacional en los EE. UU., apoyado por el Departamento de Justicia de este país (Olweus & Limber, 1999), y también ha sido reconocido como un programa modelo por el Center for Substance Abuse Prevention (CSAP). Este programa se ha ido revisando con los años, aplicándose en centros educativos de primaria y secundaria de distintos países, e incluso se han recogido datos sobre sus resultados en centros de estudios superiores.

En Noruega el programa ha sido aplicado en cientos de centros educativos de primaria y secundaria, obteniéndose en diferentes centros de primaria un descenso de entre el 30% y el 50% del número de casos de bullying. Sin embargo, se conocen pocos datos sobre sus efectos en los centros de secundaria, aunque parecen ser menos positivos que en primaria. No obstante, el gobierno noruego recomendó en 2002 el uso de este programa en los centros educativos de primaria y secundaria, junto con el programa Zero (Roland & Vaaland, 2003). Este programa elaborado por Smith & Sharp (1994) tiene el objetivo de prevenir e intervenir ante el bullying actuando a tres niveles, centro, clase e individual. El programa comienza valorando el clima de convivencia del centro educativo y a partir de aquí adapta las distintas medidas a seguir a las características y necesidades concretas del mismo. No obstante, el programa cuenta con una medida básica y varias optativas que se adoptan en función de la situación detectada:

- Medida básica: elaborar normas de convivencia del centro educativo, teniendo en cuenta las opiniones de la comunidad educativa. Además de concienciar a todos/as de su importancia, incluirlas en el currículum y revisarlas cada cierto tiempo.
- Medidas optativas: contar con supervisores/as encargados/as de vigilar los lugares de riesgo; trabajar la problemática del bullying desde el currículum

mediante videos, representaciones dramáticas y lecturas, entre otras actividades e intervenir directamente con el alumnado implicado en un caso de bullying, usando por ejemplo el Método Pikas (Pikas, 1989).

Antes de poner en marcha el programa es necesario formar al profesorado y al personal encargado de la vigilancia de los lugares de riesgo. Este programa es un referente para la elaboración de otros programas, como, por ejemplo: The Home Office London-Liverpool Project (Pitts & Smith, 1995) y Flander Anti-Bullying Program (Stevens, Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000).

4.3.2. Programa ZERO

El Programa Zero fue creado por el Centre for Behavioural Research (Centro de Investigación de la Conducta) de la Universidad de Stavenger (Roland & Vaalend, 2003). El nombre Zero alude al principio de tolerancia cero ante el bullying, contenido en el manifiesto noruego anunciado en 2002 por el Primer Ministro, junto con la Unión de Comunidades, el principal sindicato de profesores/as, el Consejo Nacional de padres y madres y el Defensor del Menor. Parte de la idea de que las agresiones son estimuladas por recompensas sociales como tener poder sobre la víctima y una mayor unión con los/las coparticipes de la situación problema (Roland & Idsøe, 2001); además de adquirir con éstas cierto estatus en el grupo-clase (Roland, 2007; Salmivalli, Kaukiainen, Lagerspetz, Björkqvist & østerman, 1996). Así pues, el objetivo del programa es reducir estas recompensas e incrementar la gratificación social derivada de una conducta positiva. El programa Zero se ocupa tanto de la prevención como de la intervención ante situaciones de bullying.

La prevención se basa en:

- La autoridad del profesorado. Existiendo una posición clara de autoridad del profesorado respetada por el alumnado.

- El efecto directo e indirecto de la autoridad del profesorado. La autoridad del profesorado lo convierte en un modelo a imitar por el alumnado.

Si el profesorado respeta la norma del programa Zero "en este centro no se permite el bullying o ante el bullying tolerancia cero" el alumnado también lo hará, facilitando el control del grupo/clase por parte del profesorado.

4.3.3. Proyecto VISIONARY (Violence In School-Intelligence On the Net - Applying Resources for Youngsters).

Este proyecto fue promovido por la Comisión Europea entre los años 2000 y 2003. En él participaron cinco países: Alemania (coordinadora), Dinamarca, Finlandia, Portugal y Reino Unido. Su objetivo era crear un portal internacional en Internet que organizara toda la información y materiales centrados en la prevención e intervención del bullying, para facilitar las búsquedas sobre este tema a través de la red, para que todos los países pudieran aprender de las experiencias de otros. Actualmente, el portal está disponible en los siguientes idiomas: alemán, danés, español, finlandés, francés, inglés, portugués y rumano. Consta de las siguientes secciones: hechos y datos sobre el bullying y sobre cómo prevenirlo; planes de acción y prácticas de distintos países, que pueden tomarse como orientaciones por otras naciones a pesar de sus diferentes sistemas educativos; enlaces y recursos web sobre bullying, permitiendo a los usuarios/as hacer sus propias aportaciones; conferencias on-line entre expertos/as y blogs que también permiten la interconexión entre usuarios/as -como las conferencias on-line-, recogiendo las conclusiones extraídas en estas e invitando a los usuarios/as a expresar sus opiniones y experiencias sobre las mismas; así como informar sobre noticias, eventos, estudios y publicaciones en torno al bullying. A partir de este proyecto se edita un libro que ofrece información general sobre el bullying y sobre su

prevención en distintos países: Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective (2003). Proyecto VISIONARIES-NET. Este proyecto, continuación del Proyecto VISIONARY, comenzó en diciembre de 2004 extendiéndose su creación hasta 2006. En este nuevo proyecto VISIONARIES-NET participó un equipo procedente de cuatro países: Alemania, Francia, España y Rumania. Su principal objetivo era facilitar el contacto entre expertos/as en bullying a través de conferencias on-line.

4.3.4. Programa Avoid aggression, Be tolerant and Care for others

Este programa es conocido con el acrónimo ABC, que procede del antibullying Centre y de los principios fundamentales del programa, Avoid aggression, Be tolerant and Care for others ("evitar la agresión, ser tolerante y preocuparse por los/las demás"). Se desarrolló a petición del Ministerio de Educación y Ciencia de Irlanda como consecuencia de los resultados obtenidos en un estudio nacional (1993 y 1994) que desveló que 20.000 alumnos/as de primaria y 7.400 de secundaria eran víctimas de bullying por parte de sus compañeros/as, con una frecuencia de al menos una vez por semana (O'Moore, Kirkham & Smith, 1997; O'Moore, 2010). El objetivo de este programa era trabajar el bullying de modo que todos los miembros de la comunidad educativa tomaran conciencia de su importancia y aprendieran técnicas y estrategias para su prevención e intervención. Para ello, se creó una red de instructores, que formaron al profesorado, a los directores, a las familias y al resto de la comunidad educativa de los centros de primaria y secundaria que accedieron a aplicar el programa.

Con el apoyo económico de la Fundación Valouste Gulbenkian, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo de Salud del Noroeste de Irlanda (North Western Health Board), se realizó un estudio piloto del programa en el condado de Donegal,

previo a su desarrollo a nivel nacional (O'Moore & Minton, 2005; Smith, Pepler & Rigby, 2004). No obstante, aunque en el estudio piloto sólo participaron centros educativos de primaria, el programa se aplicó también durante el curso académico 2005-2006 en centros de secundaria. La aplicación del programa a nivel nacional se produjo en tres fases:

- Fase 1. Formación de la red de instructores/as. Se formaron 32 docentes de primaria y secundaria que se ofrecieron voluntarios/as, quedando acreditados/as como instructores/as y pertenecientes a la red de formadores/as, intentando que hubiera al menos un instructor/a de primaria y otro de secundaria en cada región del país. El papel de los instructores/as en los centros experimentales consistía en dedicar una jornada completa a la formación del profesorado, celebrar una reunión informativa con los padres y madres del alumnado y convertirse en consultores/as para los centros educativos que les/las habían tenido como formadores/as a la hora de aplicar el programa.
- Fase 2. Los instructores/as forman al profesorado, a los directores/as, a las familias y demás miembros de la comunidad educativa de los centros experimentales. La primera función de los instructores/as en los centros educativos era lograr sensibilizar a toda la comunidad educativa de la importancia del bullying y animarles a que se instruyeran sobre el tema. Tratando después, de que llegasen a un consenso en lo referente a su política contra el bullying, aconsejándoles la creación de uno o varios comités encargados de desarrollar y evaluar las iniciativas en materia de bullying. Otro aspecto a tratar por los instructores/as fue el de motivar a los directores/as y al profesorado para que desarrollasen estrategias de denuncia seguras que llevaran a romper la ley del silencio de víctimas y testigos. Por otro lado, respecto a la prevención e intervención ante el bullying el programa ABC proponía el uso de distintos métodos y estrategias. Así, para prevenir la aparición de casos de bullying

destacaba la utilización de la disciplina asertiva (Canter & Canter, 2001), la enseñanza positiva (Merrett & Wheldall, 1990), los enfoques de iniciativas globales (Rogers, 2004), el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1991) y el desarrollo de la autoestima (Farrington & Baldry, 2005). Asimismo, si se confirmaba la aparición de un caso de bullying el programa aconsejaba utilizar entre otros el Método PIKAS (Pikas, 1989).

- Fase 3. Aplicación del programa. Después de que los instructores/as formaran al equipo directivo, al profesorado y a las familias de los centros educativos experimentales, estos/as comenzaron a trabajar con el alumnado, desarrollando el programa tal y como se les había explicado. Respecto a los resultados del programa, señalar que disminuyó significativamente el número de víctimas en los centros educativos experimentales, tanto de primaria como de secundaria.

4.3.5. Método Pikas

El método Pikas fue creado en 1989 por el psicólogo sueco Pikas, del que recibe su nombre, para ser aplicado una vez se ha producido el caso de bullying. Con él se pretende que los implicados/as en el problema asuman sus responsabilidades y traten de buscar una solución, por medio de entrevistas individuales y de un encuentro entre la víctima y el acosador/a, en el que la disposición favorable de ambas partes por subsanar el problema les lleve a la adopción de un acuerdo positivo para todos/as.

Este método ha sido pensado para ser aplicado en jóvenes con edades comprendidas entre los 9 y los 16 años y se compone de tres etapas:

- Etapa 1. Entrevistas individuales. Primero se conversa con el acosador/a y si este/a es respaldado/a por un grupo de compañeros/as se continua con ellos/as y por último, se cita a la víctima. Siempre estas conversaciones se realizan de forma

individual, sin aviso previo para que no preparen su declaración y procurando que no hablen entre ellos/as. Se recomienda utilizar una entrevista estructurada, clara, cerrada y con una duración de entre 7 y 10 minutos. Además, hay que tratar de hacerla fuera del escenario habitual en el que se mueve el alumnado, por ejemplo, en un despacho o sala de reuniones, sin elementos distractores, ni interrupciones y con un mobiliario sencillo y movable que favorezca el contacto visual entre el profesor/a y el alumno/a y les permita situarse a la misma altura, generando una situación de confianza que ayude al alumno a sincerarse. El profesor que realice las entrevistas ha de tener experiencia en ello, poseer conocimientos psicológicos y saber mantener una actitud neutral ante el alumnado, procurando que sea siempre la misma persona quien las realice, percibiendo mejor cualquier cambio que se produzca en el alumnado y dándoles cierta seguridad. Hay un modelo de entrevista útil para ser usado con el acosador, otro para las víctimas y un tercero para los testigos.

- Etapa 2. Entrevistas de seguimiento. Se pasa a esta fase una vez el alumnado se ha comprometido a asumir ciertos cambios en su conducta, manteniéndose encuentros periódicos de tres minutos con cada uno de ellos. Si su actitud no varía, se continuará con el trabajo individual hasta que se consiga y después, si todos/as los implicados/as están de acuerdo, se procederá al encuentro entre el acosador/a y la víctima para que establezcan entre ellos/as pactos estables, entrando en la siguiente etapa.
- Etapa 3. Reuniones con el acosador y con la víctima. Se hacen sólo cuando es posible y siempre que las partes implicadas en la situación problema deseen alcanzar una solución. En esta reunión se cita primero al acosador y se le prepara para la llegada de la víctima, cuando esta entra en la habitación debe poder ir directamente a su silla sin tener que pasar por delante de él, sentándose cerca del profesor para que se sienta protegido. A continuación, el acosador expresa

su opinión sobre la víctima sin ser interrumpido, después el profesor, que en esta fase toma el rol de mediador, le ofrece a la víctima la oportunidad de explicarse y luego, cada alumno puede opinar y aportar soluciones respetando los turnos de palabra hasta llegar a un consenso común.

4.3.6. Programa Finlandés Kiva

En el año 2006, El ministerio de Educación de Finlandia aceptó el Bullying como problema principal en las escuelas, y realizó un contrato con la Universidad de Turku, para el desarrollo y evaluación de un programa capaz de convertirse en un fuerte sistema antibullying para las escuelas. Esta acción tan clara de incorporar un programa fue necesaria para dar una acción real al problema. El motivo principal, aparte de la aprobación del gobierno del acuerdo con la universidad, vino a raíz de ver la ineficacia de mantener tan sólo un marco legal para combatir el acoso. "El hecho de mantener un sistema legal, juntamente con el jurídico, como recurso para acabar resolviendo todos los problemas relacionados con el acoso es una mentalidad orientada incorrectamente" (Auberni, 2008).

Hay una gran variedad de fórmulas que pueden aplicarse, tanto de prevención como de intervención, y que pueden mediar el conflicto sin necesidad de llegar al nivel jurídico y legal. Esta filosofía de resolución de conflictos parece estar mucho más ligada al ideal de Finlandia, y correlaciona mucho con el programa Kiva. La composición se realiza por la creación de dos facetas que acaban obteniendo el resultado de minimizar del problema social: las acciones universales, que otorgan un punto clave para la concienciación de las personas ante el problema social, y el de intervención, ante los problemas directos entre la víctima y el acosador. Las dos partes son esenciales para comprender la naturaleza del programa, y juegan un papel esencial en la resolución del acoso escolar. Mediante la acción universal,

obtenemos una visión para los individuos de qué efectos tiene el sentirse excluido y qué consecuencias se obtienen de tales actos, y con la faceta de intervención se puede actuar para mediar con el conflicto. Teniendo esto en cuenta en la creación del programa, se puede trabajar en la disminución del acoso juntando ambas partes.

En Kiva, las distintas actividades más destacadas para la acción universal residen principalmente en una plataforma virtual llamada Kiva-Street. En ella, el objetivo de los distintos elementos que la conforman es concienciar a todos los alumnos de qué posibilidades de acto tienen al presenciar acoso en su aula. El objetivo es fortalecer la conciencia global de los alumnos para que ellos refuercen el rol de la víctima y tengan un soporte ante su situación. Lo peor que puede vivir una víctima es la soledad total ante los actos que se están cometiendo a su persona. Mediante un soporte activo de personas que le hagan ver que no está aislado de la situación que vive, hará que psicológicamente esa persona sea mucho más estable y fuerte. Este punto es esencial para comprender el motivo de la importancia de una conciencia global. Uno de los motivos por los cuales un acosador sigue actuando y acosando a la víctima, aparte de los motivos que pueda tener hacia esa persona, sus actos se siguen perpetuando normalmente por el reconocimiento social que obtiene por parte de los alumnos.

Si volvemos al apartado de los roles, nos fijamos que buena parte de ellos aprueban el Bullying o lo consideran parte "habitual" o normal dentro del comportamiento social. Si esos roles se reducen en número, pasando a un apoyo activo de las personas ante actos de acoso, el acosador pierde poder ante el reconocimiento social y hay más posibilidades de resolver el acoso. Por eso, es esencial mantener este clima de apoyo a la víctima y rechazo ante actos de Bullying.

Todas las correlaciones son significativas ($p < 0.001$). Además, las más altas en el bullying global sufrido residen en los verbales, los físicos y los manipulativos. Exceptuando el último, los verbales y físicos son unos de los más visibles por parte de cualquier alumno, más que los manipulativos. El hecho de prevenir estos dos puntos mediante el apoyo hacia la víctima y menosprecio del acto abusivo es clave.

La otra faceta clave para entender el éxito del programa Kiva es la intervención como aspecto fundamental para la reducción del acoso escolar. En un estudio realizado para visualizar los resultados obtenidos con la aplicación de métodos de intervención en vez de control, cabe destacar que la diferencia entre control e intervención reside en el acto directo hacia el conflicto. En vez de intervenir en el problema y actuar, permanecen en una política de controlar la situación para que no se produzca. Los resultados muestran los porcentajes de acoso antes del test de aplicar las medidas necesarias para detenerlo, antes y el después del test en porcentajes, junto con la diferencia en porcentajes y sus Odd Ratios.

Como se puede apreciar, en todos los tipos de Bullying el programa Kiva ha podido disminuir en una proporción considerable el acoso escolar, mientras que en las escuelas de control lo único que ha hecho es aumentar considerablemente el problema. Concluyendo que las facetas de acción universal y de intervención son clave para que funcione el programa, también hay que tener en cuenta la edad en la cual se aplican estas medidas. En los estudios relacionados con el proyecto Kiva han dejado muestra de las dificultades de aplicar tales medidas según la franja de edad en la que encontremos, ya que su efecto varía.

En un estudio realizado en la escuela primaria y la escuela secundaria, las conclusiones que acaban obteniendo de aplicar el programa Kiva son distintas en la efectividad prolongada. Mientras que a los alumnos de primaria los efectos son

realmente positivos, en la secundaria los cambios no lo son con la misma efectividad. La explicación reside en que los alumnos pertenecientes a la escuela primaria suelen tener un sentido de respeto a la autoridad tanto hacia los profesores como a los padres mayor que en la adolescencia. En esta etapa de la vida, en pleno crecimiento de la identidad de la persona, las medidas anti-Bullying suelen ser más difíciles que para la primaria. Aun así, el estudio demuestra que hay un avance positivo en aplicar el programa Kiva a los alumnos de secundaria, aunque menor que en los de primaria.

4.4. Estudios nacionales.

El primer estudio sobre bullying a nivel nacional fue el del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2000). Después, se han realizado otros como: "El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos" (Hernández y Sancho, 2004); "La opinión de los profesores/as sobre la convivencia en los centros" (Rey y Marchesi, 2005); el "Estudio del Centro Reina Sofía: Violencia entre compañeros/as en la escuela" (Serrano e Iborra, 2005); el "Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España" (Piñuel y Oñate, 2006a); un nuevo trabajo y actualización del "Estudio del Defensor del Pueblo: Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria" 1999 - 2006" (Del Barrio et al., 2007) y el "Estudio del Observatorio Estatal Convivencia Escolar: La Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria" (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010). A continuación, se comentan cada uno de ellos, resaltando la información importante para este estudio, que es la relacionada con la formación del profesorado en bullying y las acciones de prevención e intervención que se siguen ante esta problemática.

4.4.1. Programa “Dando pasos hacia la paz”.

En este apartado dedicaremos un análisis hacia un estudio que se realizó en el País Vasco, teniendo como objetivo la prevención de la violencia. Reconoce la existencia del acoso escolar, pero no es su objetivo principal. Aunque después de analizar el informe, el objetivo de mantener un clima de paz en el alumnado sigue siendo necesario para poder cumplir la reducción de acoso en las aulas. El objetivo principal de este proyecto fue potenciar las conductas prosociales, la empatía, el autoconcepto-autoestima, la positiva imagen de los demás y la capacidad para analizar sentimientos; así como un descenso de la ansiedad (Garaigordobil, 2010). Todas estas actitudes son puntos esenciales para Garaigordobil (2010).

Es un proyecto que se asemeja claramente a lo que conocíamos como acción universal para la prevención del acoso escolar, en cierto modo. En el caso del programa Kiva el enfoque iba hacia a la prevención del Bullying, pero el programa “Dando pasos hacia la paz”, pese a declararse de intervención, realmente se asemeja más al plan de acción universal que planteábamos. Es esperanzador observar que existen medidas que intervienen en las escuelas y que el gobierno otorga un apoyo a estos programas. Para evitar la confusión, hay que diferenciar el tratado aquí con las asociaciones que me refería en el anterior punto. Las asociaciones referidas al acoso escolar no reciben casi ninguna ayuda económica para sus tareas diarias, mientras que este programa ha sido subvencionado por el gobierno vasco.

El problema del acoso escolar se muestra como una realidad que requiere de una actuación por parte del gobierno central, los datos son demasiado elevados como para pasarlos por alto. Aunque en los colegios que se aplicó una actuación como la del programa que estamos analizando, unos datos tan elevados requieren tomar medidas para que no sucedan con tanta frecuencia. De ahí la necesidad de

estrechar vínculos entre los centros educativos y programas como éste, para poder lidiar con una situación donde los alumnos están expuestos a una continua situación de riesgo.

En la aplicación del programa y sus resultados, podemos constatar que han sido satisfactorios para fortalecer valores y actitudes que fomenten un clima de paz para las aulas. "Dando pasos hacia la paz" acabó obteniendo unos resultados que favorecieron en general el clima de no-violencia:

- Obtuvieron una mejora de los adolescentes hacia sí mismos.
- Aumento significativo del rechazo de situaciones de violencia, junto con el aumento de la capacidad empática del individuo, tanto en general como en temas específicos.
- Aumento de la capacidad de comunicación intragrupo.
- Aumentó la inteligencia emocional de los individuos
- Sensibilización hacia las víctimas de la violencia, junto con la capacidad de analizar esa conducta.
- Fomento de valores prosociales y de respeto por los derechos humanos.
- Aprobación por parte de los adultos sobre las actividades ofrecidas en el programa.

Ante las conclusiones que se obtienen, de forma generalizada podemos destacar el rechazo a situaciones de violencia, hay ciertas hipótesis que fueron rechazadas y que no tuvieron éxito mediante el programa aplicado. Las hipótesis fueron:

A) "Se recibirá un aumento de las conductas sociales positivas entre iguales, disminuyendo conductas negativas asociadas al acoso escolar y el índice general de agresión". Los resultados mostraron que actitudes de conducta negativa, tales como los moteos hacia personas, asustar a otro, meterse con alguien, provocar a

un compañero para crear problemas, etc., no pudieron disminuirse, como tampoco el índice general de agresión evaluado a través de conductas agresivas físicas, verbales, de extorsión, de amenaza, etc.

B) "Se disminuirá el neosexismo, es decir, la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres". El programa no pudo disminuir el neosexismo.

Una de las claves reside en el factor edad, como hemos mencionado anteriormente en el trabajo, ya que es fundamental para elegir qué políticas se deben aplicar sobre el tema. Por ejemplo, considero que medidas restrictivas de sanción hacia alumnos pertenecientes a la secundaria, no harían disminuir el acoso en las aulas. Tampoco, con la aplicación de programas que fomenten el trabajo entre compañeros, se acaba resolviendo el Bullying (Ttofi, Farrington 2011). Quizás la respuesta está en la adaptación constante de los programas anti-bullying para adaptarse mediante prueba y error a las políticas que acaben obteniendo mejores resultados. Mediante programas consistentes centrados en un único centro, que muestren una dedicación para promocionar la convivencia en paz, y que en las situaciones de acoso haya mecanismos para intervenir y solucionarlo, son las bases para establecer un buen programa. Además, los que son más efectivos tienen una correlación alta con la duración de tales en el centro (Ttofi, Farrington 2011). El factor clave consiste en la adaptabilidad del programa para poder aprender y experimentar con distintas metodologías, hablando siempre de la existencia de pruebas de rigurosidad científica para contrastarlos.

4.4.2. Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar: La Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.

El objetivo de este estudio de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010a) era conocer el clima de convivencia de los centros educativos españoles; concretándose este objetivo general en cuatro más específicos:

- Definir criterios e indicadores de convivencia que permitieran comparar los resultados obtenidos en distintas investigaciones.
- Prestar atención a elementos o situaciones que dañaban la convivencia escolar y que apenas eran estudiadas.
- Adaptar los trabajos sobre convivencia a los cambios producidos en los últimos años, como los originados por el uso de las TIC.
- Proporcionar instrumentos de fácil aplicación que permitieran valorar la convivencia en los centros educativos, detectando posibles problemas y evaluando la eficacia de las acciones puestas en marcha para su mejora.

Los instrumentos de recogida de información utilizados fueron cuatro cuestionarios de autoevaluación on-line confeccionados para este estudio, dirigidos al alumnado, al profesorado, al equipo directivo y al departamento de orientación. Realizándose una prueba piloto en cinco Institutos de Educación Secundaria (IES) de una Comunidad Autónoma, para comprobar la viabilidad de los procedimientos informáticos y corregir posibles problemas existentes en las preguntas y opciones de respuesta, reajustando el cuestionario definitivo. De igual modo, se llevó a cabo un trabajo de definición de indicadores en 22 centros con las mismas características que los anteriores, pero de otra Comunidad Autónoma. Partiendo de estos trabajos previos, en el curso 2007-2008 comenzó esta investigación estatal.

Para su realización la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar elaboró un grupo de trabajo constituido por 17 representantes de cada una de las Comunidades Autónomas, más un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la violencia hacia las mujeres, que comenzaron a trabajar en octubre de 2007. Se llevaron a cabo reuniones para desarrollar y aprobar los indicadores de calidad de la convivencia que se iban a tener en cuenta; confeccionar los cuatro cuestionarios que se iban a pasar; además de establecer una comunicación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación, el coordinador/a de cada Comunidad Autónoma y los coordinadores/as de cada uno de los centros participantes en el estudio.

A su vez se diseñó una página web y de registro en la que el coordinador/a de cada uno de los centros participantes pudiera indicar los resultados obtenidos en su centro. En total participaron en el estudio 301 IES públicos y privados de las distintas Comunidades Autónomas, siendo encuestados/as un total de 23.100 alumnos/as y 6.175 profesores/as, incluyendo en esta última categoría no sólo al profesorado, sino también al equipo directivo y al departamento de orientación.

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos en el estudio. Concretamente, se destaca que para el 25,90% del profesorado encuestado el bullying era un fenómeno que perturbaba bastante o mucho la convivencia escolar, porcentaje que descendía hasta el 20,40% en el caso del departamento de orientación y al 13,70% en el del equipo directivo. Según el alumnado implicado, los casos de bullying más frecuentes eran: hablar mal de alguien (31,95%) e ignorarle (26,30%). Ante estas situaciones problema, las acciones que nunca o sólo a veces realizaban los profesores/as eran acordar con el alumnado las normas de convivencia (46,40%), hacer debates sobre temas con diversidad de opiniones

(43,30%), estimular al alumnado para que participase en actividades del centro (40,7%), la cooperación entre estudiantes (35,9%) y actividades destinadas a que la clase estuviera más unida (34,9%). Además, la tendencia de las víctimas a recurrir al profesorado era minoritaria, con un 37,90%, por detrás de sus amigos/as (69,40%) y su familia (64,30%). Aunque más de la mitad del alumnado encuestado, un 54,90%, señaló que bastantes o muchos profesores/as trabajaban con eficacia para que no se produjeran casos de bullying, y prácticamente con el mismo porcentaje, un 54,20%, aseguró que podían contar con ellos/as en este tipo de situaciones.

Según el alumnado encuestado las acciones que consideraban entre bastante y muy eficaces ante el bullying eran: que el grupo-clase apoyara a la víctima (67,30%), educar en la igualdad y en el respeto (63,60%), el trabajo cooperativo (61,30%) y acordar entre todos/as las normas de convivencia del centro (60,50%). En lo que se refiere a las normas de convivencia del centro, el alumnado indicó que el profesorado las respetaba bastante o mucho (70,70%), que eran justas (62,50%) y que ellos/as trataban de resolver las situaciones problema sin pegar ni insultar a nadie (51,70%). El profesorado también destacó que cumplía las normas de convivencia del centro (88,30%), que eran justas (87,10%), que se escuchaba su opinión para cambiarlas (75,9%), que estaba de acuerdo con las sanciones por transgredirlas (71,50%), que el alumnado podía decirle lo que pensaba sobre ellas (86%) y que se discutían con estos/as últimos/as los problemas de convivencia y disciplina (79,20%).

Al comparar los resultados de las respuestas dadas por el alumnado y el profesorado es significativo que en la afirmación de si el alumnado cumplía o no con las normas de convivencia del centro, el 45,30% del profesorado marcara estar entre muy y bastante de acuerdo frente al 36,90% del alumnado, siendo este último más crítico con su propia conducta. También había discrepancias en si se escuchaba

la opinión del alumnado para cambiar las normas del centro, estando el 58,60% del profesorado muy y bastante de acuerdo respecto al 28,60% del alumnado. De todo ello, los autores del estudio dedujeron la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia del centro, así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de las mismas. Igualmente, el estudio recogió información sobre cómo contribuía el centro a la construcción de un clima de convivencia de calidad.

Para el profesorado, en su centro se enseñaba bastante y mucho a cumplir con los deberes de cada uno/a (93,70%), posibles alternativas a la violencia (87,30%) y a respetar los derechos humanos (86%). Los alumnos/as compartían en parte las respuestas dadas por el profesorado, aunque con porcentajes más bajos, para ellos/as en su centro se enseñaba bastante y mucho a cumplir con los deberes de cada uno/a (81,10%), a respetar los derechos humanos (71,80%) y a entender a las personas que pensaban de una manera diferente a ellos/as (62,90%).

Una vez analizado lo qué se hacía en los centros educativos para mejorar su clima de convivencia, se preguntó a los equipos directivos y a los departamentos de orientación sobre las acciones que se debían incrementar o añadir a las mencionadas. Asumiendo que era muy o bastante importante la formación del profesorado en bullying (según el 73,80% de los equipos directivos y el 75,30% de los departamentos de orientación), disponer de recursos de intervención (según el 78,60% de los equipos directivos y el 75,20% de los departamentos de orientación), de un programa de prevención (según el 67,30% de los equipos directivos y el 72,10% de los departamentos de orientación), contar con un equipo de mediación (según el 69,40% de los equipos directivos y el 77,70% de los departamentos de orientación), crear un equipo de alumnos/as a nivel de centro para mejorar la convivencia (según el 63,60% de los equipos directivos y el 78% de los

departamentos de orientación) y promover la coordinación de los equipos educativos (según el 60% de los equipos directivos y el 76,60% de los departamentos de orientación).

4.4.3. Estudio sobre intimidación y maltrato entre iguales en quince centros educativos de la provincia de Alicante.

Caruana (2005) coordinó este estudio, con él pretendía: conocer los comportamientos de intimidación y maltrato del alumnado de 2º ciclo de ESO de Alicante, las propuestas de mejora sugeridas por estos/as y la opinión del profesorado sobre el tema. En el estudio participaron un total de 2.480 alumnos/as con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, escolarizados/as el 56,61% en 3º de ESO y el 43,39% en 4º de ESO en 15 centros de Alicante, tanto públicos como privados-concertados. Además de 107 profesores/as entre 24 y 60 años. Utilizándose un cuestionario para el alumnado y otro para el profesorado. El cuestionario para el alumnado estaba dividido en dos partes. La primera de ellas, la A, era una adaptación del "Cuestionario CEVEO" (Díaz Aguado, 2004) en la que se les preguntaba la frecuencia con la que en los dos últimos meses se habían producido una serie de situaciones problema en su centro, teniendo que matizar si dichas situaciones las habían sufrido, presenciado y/o realizado. Por otro lado, la parte B del cuestionario para el alumnado era una adaptación del "Cuestionario PRECONCIMEI" (Avilés, 2002), y constaba de cuatro preguntas de alternativas más una pregunta abierta en la que el alumnado debía hacer propuestas para mejorar el clima de convivencia del centro.

Respecto al cuestionario para el profesorado, señalar que era una adaptación del "Cuestionario PRECONCIMEI" (Avilés, 2002b), compuesto por 11 ítems. Referente a los resultados obtenidos en el estudio, comentar que, de acuerdo con las respuestas

dadas por el alumnado alicantino encuestado, los casos de bullying más frecuentes eran los insultos (92,90%), hablar mal de alguien (91,50%) y poner motes para ofender o ridiculizar (87,80%). Además, la mayoría del alumnado reconocía haber sido testigo de este tipo de situaciones, seguido del alumnado que afirmaba haberlas ejercido, asegurando un porcentaje menor haberlas padecido. Continuando con las respuestas dadas por el alumnado, del total de los acosadores/as encuestados/as un 71,30% indicaron maltratar a sus compañeros/as con la intención de molestarles/as, principalmente en la calle (70%) o en el patio (62,30%). Reaccionando el 30% de las víctimas contándole su problema a sus compañeros/as, el 20,10% a su familia, el 9,60% a nadie y el 6,50% al profesorado. No obstante, un 41,70%, opinaba que era el profesorado u otro adulto el que normalmente paraba las situaciones de intimidación y maltrato.

Respecto a las posibles acciones propuestas por el alumnado para mejorar la convivencia escolar, resaltar: aumentar la intervención e implicación del profesorado en este tipo de situaciones -incrementando la vigilancia en los lugares de riesgo y preocupándose más por el alumnado, entre otras acciones- (15,48%), además de expulsar, separar o aislar al alumnado conflictivo del resto de sus compañeros/as (13,22%). En relación a las respuestas ofrecidas por el profesorado encuestado, destacar que únicamente el 14% indicara que las agresiones eran un peligro en su centro educativo, contrastando con los datos aportados por el alumnado. No obstante, el 96,30% del profesorado encuestado consideraba que para eliminar estos problemas era necesario que todo el profesorado del centro tomara conciencia de la gravedad de los mismos y se decidiera a actuar. El 78,50% afirmaba que su intervención en este tipo de casos formaba parte de sus funciones como docente y el 93,50% aseguró que controlaba y solucionaba los conflictos y

agresiones que se producían en su clase. Dato, este último, chocaba con que el 46,80% afirmara sentirse indefenso ante estos casos.

Por último, en relación a la implicación de las familias, el 94,40% del profesorado encuestado apuntaba que debían participar en la solución de los problemas de convivencia del alumnado, aunque para el 43,90% su intervención a menudo empeoraba la situación.

4.4.4. Informe extraordinario del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana: un estudio epidemiológico del acoso escolar en Centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana.

Es un estudio elaborado por Marchesi, Pérez, Pérez y Marín (2007) con el objetivo de conocer y contrastar la opinión de los distintos miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, directores/as y familias) sobre el clima de convivencia en los centros y los casos de bullying, además de identificar los factores que promueven la aparición de estos problemas y el desarrollo de conductas de pasividad y permisividad ante ellos. El estudio se realizó en 2006 y en él participaron un total de 6.065 alumnos/as (2.822 de 5º y 6º de primaria y 3.234 de ESO), 1.689 profesores/as. Este estudio se asemeja mucho a otros tres, realizados en Cataluña, Madrid y el País Vasco (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín, Lamarca, 2006).

En este estudio se optó por una metodología cuantitativa complementada por otra cualitativa. En la parte cuantitativa se pasaron cuatro cuestionarios, uno para cada una de las audiencias encuestadas (alumnado, familias, profesorado y directores/as), y para la cualitativa se seleccionaron cuatro IES y dos CEIPS, la mitad

públicos y la otra mitad privados concertados, organizándose varios grupos de discusión en cada uno de ellos (de alumnos/as, profesores/as y madres y padres del Consejo Escolar).

Centrándonos en los resultados aportados en el estudio, resaltar que para el 83,30% del profesorado el bullying era un problema muy o algo importante para la convivencia del centro, tan sólo por detrás de las acciones del alumnado que les impedían dar la clase (88,50%). Además, señalaban que éstos eran producidos porque los alumnos/as hacían lo que querían en casa (63,70%) y porque no respetaban la autoridad del profesorado (26,30%). Las familias coincidieron en parte con el profesorado, indicando que los casos de bullying estaban causados porque los alumnos/as de hoy en día no respetaban la autoridad (54,80%), porque eran muy conflictivos/as (31,53%) y porque había familias demasiado permisivas con sus hijos/as (40,70%). Atribuyendo el alumnado de ESO la aparición de casos de bullying principalmente a que el profesorado eludía sus responsabilidades.

Los casos de bullying más frecuentes eran: insultar (según el 41,75% de las víctimas de ESO, el 40,80% de los acosadores/as de ESO, el 92,15% de los testigos de ESO, el 76% del profesorado y el 9,40% de las familias), poner mote (según el 38,95% de las víctimas de ESO, el 37,05% de los acosadores/as de ESO, el 91,50% de los testigos de ESO, el 67,30% del profesorado y el 9,60% de las familias) y hablar mal de alguien (según el 48,75% de las víctimas de ESO, el 45,35% de los acosadores/as de ESO, el 91,50% de los testigos de ESO, el 73,90% del profesorado y el 5,40% de las familias). Además, para el 39,75% de los acosadores/as de ESO eran también frecuentes los casos en los que se ignoraba a algún compañero/a.

Según las víctimas de ESO, su acosador/a era principalmente de su misma clase, actuaba sobre todo en los lugares en los que no se realizaban actividades lectivas y

por tanto estaban menos vigilados, como los aseos, los pasillos, el comedor, la salida del centro y el aula cuando no estaba el profesor/a, coincidiendo con la opinión del profesorado. Las víctimas recurrían principalmente a sus amigos/as para contarles su problema y eran ellos/as quienes principalmente les/las ayudaban, además, preferían no contárselo a nadie antes que acudir al profesorado, situando su intervención por detrás no sólo de los amigos/as sino también de las familias.

Por otro lado, se le preguntó al profesorado y a los directores/as sobre las acciones de prevención e intervención ante los casos de bullying. El 77,50% del profesorado señaló que algunas veces, muchas veces o siempre se enteraba cuando ocurría un caso de bullying, adoptando un tipo u otro de acciones dependiendo del caso de bullying. Así, ante situaciones como ignorar, no dejar participar, hablar mal, poner mote e insultar, intervenía sobre todo hablando con el alumnado implicado, aunque en uno de cada cuatro casos de insultos optaba también por hacer una amonestación o poner un parte. Cuando el caso de bullying era esconder, robar o romper cosas y amenazar para meter miedo, el profesorado hablaba con el alumnado implicado o utilizaba las amonestaciones y los partes. La expulsión de clase y la propuesta al director/a para su expulsión del centro únicamente alcanzaron cierta importancia ante los casos de pegar y de obligar a hacer cosas con amenazas, y la expulsión del centro llegó a ser señalada por la mitad del profesorado encuestado en el caso del acoso sexual físico y de las amenazas con armas. Pero el profesorado consideraba que, en general, la mejor acción para prevenir e intervenir en casos de bullying era que todos los centros contaran con un programa de mejora de la convivencia (93,70%), aunque sólo el 50,20% indicó participar en uno.

Un porcentaje también muy alto del profesorado, un 82,5%, afirmó que en las tutorías se trataban temas relacionados con la convivencia y el conocimiento mutuo,

a pesar de que solamente el 36,90% había participado en actividades de sensibilización sobre las características personales del alumnado. Además, los directores/as añadieron que los casos de bullying sucedidos el curso anterior a la realización de este estudio (2004-2005) se habían resuelto por medio de una sanción del profesorado (46,6%) o de ellos/as mismos/as (23,80%). Las expulsiones por una semana fueron elegidas con un porcentaje del 22,60%, los cambios de centro con un 17,10%, las denuncias a la policía se habían tramitado en el 14,30% de los casos, aunque las que habían llegado al juzgado se limitaban al 5,70%, y no se había producido ninguna expulsión durante ese año académico. No obstante, de acuerdo con los directores/as los centros contaban con Planes de Acogida para los nuevos/as alumnos/as (64,80%) y se reorganizaban los grupos-clase si se observaban problemas en las relaciones entre el alumnado que enturbiaran la convivencia (57,30%), lo que les ayudaba a prevenir la aparición de casos de bullying.

Para el 47,70% de las familias, el centro había respondido de forma bastante o muy adecuada ante los casos de bullying, resolviéndolos de forma justa según el 84,50% del profesorado y el 61,70% de las familias. Opiniones que contrastaban con la opción de actuar por vía judicial, siendo elegida por el 70,30% de las familias, el 52,40% del profesorado y el 37,10% de los directores/as.

El profesorado y las familias también opinaron sobre el papel de la Administración educativa en la promoción de un buen clima de convivencia escolar, mostrándose muy críticos/as. Sólo el 19,10% del profesorado y el 42,40% de las familias señalaron que la Administración educativa se preocupaba de los problemas de convivencia en los centros, y este porcentaje se reducía al 4,30% en el caso del profesorado y al 21,30% en el de las familias cuando se les preguntaba si la política de la Administración educativa era eficaz para mejorar la convivencia. En relación a

las Comisiones de Convivencia del Consejo Escolar, para el 68,90% del profesorado eran un órgano puramente sancionador.

Por lo que respecta al cyberbullying, el 98,20% del alumnado y el 99,30% de las familias afirmaron que nunca se había dado ningún caso o que estos habían sido muy pocos, sin embargo, un 17,90% del profesorado indicó que habían aparecido algunos y muchos casos de cyberbullying. En el estudio también se realizaron grupos de discusión de alumnos/as, de profesores/as y de madres y padres del Consejo Escolar. En ellos, todos los/las participantes señalaron que la convivencia en sus centros era buena, pero entendían de manera diferente qué era el bullying, sus causas, consecuencias, protagonistas y vías de acción. En los grupos de discusión se identificaron algunos elementos que podían influir en la aparición de casos de bullying como: el ciclo evolutivo del alumnado, destacando la adolescencia como una etapa difícil; el entorno social y en especial los medios de comunicación; la estructura de valores de la sociedad actual como generadora de agresividad, siendo ésta sinónimo de fortaleza y la no agresividad de debilidad; la presencia de la agresividad latente en la sociedad, no poniéndose mecanismos de control y transmitiéndose de manera indirecta a sus ciudadanos/as; así como el pertenecer a familias fuertemente desestructuradas o que dedicaban poco tiempo a sus hijos/as.

Por otro lado, sobre cuáles eran los casos de bullying más frecuentes, del discurso del alumnado y de sus familias se desprendía que eran aquellos relacionados con los insultos, seguidos del chantaje y los bulos, haciendo también referencia a pegar o molestar. Una vez identificados los casos de bullying más frecuentes se les pidió a los/las participantes que aportasen posibles acciones de prevención e intervención. Las familias destacaron la necesidad de establecer acciones disciplinarias que apuntasen al aislamiento de los acosadores/as, mediante cambios de grupo-clase y de centro, junto a la iniciación de expedientes disciplinarios. Además, fueron

también las familias las que resaltaron en mayor medida la importancia de establecer acciones claras y explícitas ante estos casos, y de crear servicios de atención especializada en los centros dirigidos a las víctimas. El profesorado, por su parte, resaltó la importancia de implicar a las familias en la resolución de los casos de bullying, el uso de las tutorías para trabajar la convivencia y el bullying y la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo, concediendo más autonomía a los centros a la hora de actuar ante los casos de bullying y reforzando valores como la disciplina y la convivencia.

4.4.5. Estudio sobre roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad.

Tal y como menciona Górriz (2009) los objetivos de su estudio eran: analizar el fenómeno del bullying; describir los roles de los distintos implicados/as, destacando el papel del público; examinar sus creencias maquiavélicas; además de la evitación de responsabilidades ante el problema.

En este trabajo se contó con 441 alumnos/as con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, encontrándose el 55,60% estudiando 2º de ESO y el 44,40% 3º de ESO en dos centros educativos de la ciudad de Castellón. Se aplicaron de forma colectiva varios instrumentos de recogida de información: "Escala de roles participantes en la victimización escolar" (Salmivalli, Kaulainen, Lagerspetz, Bjorkqvist & Österman, 1996; adaptada por Sutton & Smith, 1999); "Cuestionario sociométrico de nominaciones sociométricas directas" (Arrugas, 1983); "Tarea de los ojos" (Barón-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 2001); "Cuestionario de conciencia emocional, EAQ" (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland, 2007); "Escala de evitación de responsabilidad, PARS" (Powell, Rosen & Huff, 1997); y "Escala de creencias maquiavélicas Kiddle Mach" (Christie & Gels, 1970).

De los resultados obtenidos, indicar que un 39,20% reconoció haber acosado/a a algún compañero/a, ya fuera directamente como acosador/a o indirectamente como seguidor/a de éste/a, un 31,70% afirmó defender a la víctima, un 20,40% ser público de este tipo de situaciones problema y un 3,60% de la muestra confirmó ser víctima de bullying. Respecto al estatus social, un 77% de los acosadores/as, un 64% de los seguidores/as, un 50% de las víctimas, un 72% del alumnado que defendía a la víctima y un 75% del público, tenían un estatus medio.

4.4.6. Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir

Cerezo, Calvo y Sánchez (2010) elaboraron el programa Concienciar, Informar y Prevenir (CIP) con el objetivo de prevenir el bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las relaciones positivas entre el alumnado, pudiendo ser utilizado tanto en primaria como en secundaria. Este objetivo general puede desglosar en otros específicos, tales como:

- Mejorar las relaciones entre el alumnado.
- Enseñar a los acosadores/as a controlar su agresividad. - Desarrollar estrategias de afrontamiento en la víctima.
- Promover actitudes pro-sociales en el conjunto del grupo-clase.
- Facilitar al profesorado y a las familias herramientas de detección e intervención precoz.
- Reducir la frecuencia de aparición de casos de bullying.

En este programa se aborda la problemática del bullying desde un planteamiento global, ofreciendo acciones para su prevención e intervención de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro dirigidas a la institución escolar, al profesorado, al grupo-clase, al acosador/a, a la víctima y a las familias. El orientador/a del centro se encargará de coordinar las distintas sesiones seguidas

con cada una de las audiencias y de asesorar a los profesores/as-tutores/as, que serán los/las responsables de poner en práctica las acciones con el grupo-clase y con las familias. Las actuaciones a seguir con cada una de las audiencias mencionadas (institución escolar, profesorado, grupo-clase, acosador/a, víctima y familias) se estructuran en seis etapas, aunque es conveniente desarrollar todas ellas de forma integral y coordinada, también pueden ser trabajadas individualmente

- Etapa 1. Concienciación del problema: me doy cuenta. Pretende que cada una de las audiencias entienda en qué consiste el bullying, le dé la importancia que merece y comprenda que debe ser atendido.
- Etapa 2. Consultas y recogida de información: analizar. Aquí se recoge información sobre las relaciones socio-afectivas que se establecen entre el alumnado, a través de diversas estrategias como la observación y el pase del test Bull-S (Cerezo, 2000). Al mismo tiempo, en las acciones de esta etapa dirigidas a las víctimas se las anima a que cuenten lo que les está sucediendo, y en las acciones destinadas a los acosadores/as, a que reflexionen sobre el origen de su comportamiento, identificando posibles factores desencadenantes e inhibidores de este.
- Etapa 3. Concreción de actuaciones y calendario: programa. Cuando ya se sabe qué es el bullying y la situación del mismo en la realidad educativa en la que se pretende actuar, el siguiente paso es adaptar las acciones contenidas en el programa a las características concretas de dicha realidad educativa.
- Etapa 4. Comunicación: doy a conocer. En una sesión común, cada uno/a de los profesores/as-tutores/as expone como son las relaciones socio-afectivas entre el alumnado de su grupo-clase y presenta su plan de actuación, elaborado con el alumnado. El director/a y el orientador/a del centro estudian las propuestas y, en base a ellas, generan otra global.

- Etapa 5. Realización: pongo en práctica. Una vez conocido y aceptado el plan de actuación a seguir, se proporcionan los recursos necesarios y se procede a su puesta en práctica.
- Etapa 6. Revisión y seguimiento: evaluar los resultados. El programa CIP también propone diversas estrategias para revisar el plan de actuación seguido con cada una de las audiencias (institución escolar, profesorado, grupo-clase, acosador/a, víctima y familias) y para reunir sus posibles propuestas de mejora.

4.4.7. III Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar

El III Plan Director consiste en informar al alumnado sobre el bullying, las drogas, el alcohol, las bandas juveniles, los riesgos de Internet y la violencia de género con la intención de prevenir la aparición de este tipo de situaciones problema, además de facilitar a las familias y al profesorado pautas de detección e intervención. Asimismo, se contempla la intervención directa de profesionales de los cuerpos de la Policía Nacional y de la Guardia Civil ante los casos más graves. Sus objetivos son:

- Acercar las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado a la comunidad educativa, para que confíen en ellos.
- Proporcionar al personal de los centros educativos la ayuda necesaria para prevenir e intervenir correctamente ante aquellas situaciones problema que perjudiquen gravemente la convivencia escolar.
- Mejorar el conocimiento del profesorado, el alumnado y sus familias sobre este tipo de problemas, que pueden poner en peligro la seguridad de los/las menores.

Estos objetivos tratan de lograrse a través de reuniones entre la comunidad educativa y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, charlas informativas dirigidas al alumnado sobre problemas que afecten a su seguridad, el servicio de

vigilancia del entorno escolar y la asistencia permanente de un experto/a de la policía al que consultar cualquier problema relacionado con la seguridad y la convivencia en el centro educativo.

4.4.8. Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social

El programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas Casares (1993) se dirige a las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, para entrenar al alumnado en la adquisición de habilidades sociales que les permitan relacionarse positiva y satisfactoriamente con otras personas. El programa comprende un total de treinta habilidades sociales agrupadas en seis áreas, que se trabajan en el aula y en casa por medio de una serie de fichas. Este programa se desarrolló entre 1994 y 1997, dentro de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de la Juventud), el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado, 1996). Sus objetivos son:

- Adaptar las acciones de prevención e intervención del bullying a las características propias de la adolescencia.
- Reducir factores de riesgo y desarrollar protectores.
- Enseñar a respetar los derechos humanos.
- Desarrollar la tolerancia.
- Proporcionar herramientas para detectar y solucionar pequeños problemas entre el alumnado que puedan derivar en casos de bullying.
- Generar un sentimiento de rechazo hacia este tipo de situaciones.

Está formado por cuatro volúmenes:

1. Fundamentación pedagógica
2. Pautas y unidades de intervención

3. Materiales complementarios
4. Instrumentos de evaluación e investigación.

A dichos volúmenes se adjuntan dos vídeos, uno de documentos de aplicación en el aula y otro de formación de formadores/as. Además, señalar que en él se destacan cuatro tareas a seguir con el alumnado para la prevención e intervención del bullying: la discusión entre compañeros/as, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas y la democracia participativa.

4.4.9. "Programas Decide Tú I y II"

En 1997 el Gobierno de Canarias publica los "Programas Decide Tú I y II" (Segura, Mesa y Arcas, 1997) de primaria y en 1999 el "Programa Ser Persona y Relacionarse" (Segura, 2002) de secundaria, todos ellos de carácter preventivo. En un principio los programas fueron distribuidos de forma gratuita por los ceips y por los IES públicos de las Islas Canarias, pero con el tiempo su uso se ha ido extendiendo por toda España y algunos Países de América Latina. Como este estudio se centra en ESO, se va a describir de forma general en qué consiste el Programa Ser Persona y Relacionarse.

Se aconseja aplicarlo en 1º y 3º de ESO, realizándose en 2º y 4º de ESO un trabajo de mantenimiento y generalización del mismo. Concretamente, las actividades del programa se dirigen a desarrollar en el alumnado:

- Los cinco pensamientos de Spivack y Shure (causal, alternativo, consecuencial, perspectiva y medios-fin) y la creatividad, comentando en pequeño y gran grupo las opiniones e ideas sobre diferentes temas, reflexionando sobre problemas e inventando dibujos con frases que resuman el tema trabajado.
- La moralidad, mediante la propuesta de diferentes dilemas morales sobre la vida real.

- Habilidades sociales, a través del role-playing y discusiones con el alumnado.

Es un programa compuesto por tres subprogramas destinados a las etapas de infantil (Pérez, 2000a), primaria (Pérez y Asensi, 2000) y ESO (Pérez, 2000b). Su principal objetivo es prevenir la aparición de problemas de convivencia en los grupos-clase mediante asambleas de aula que permitan participar democráticamente al alumnado en la organización de esta, la elaboración consensuada y negociada de las normas de convivencia del aula, el empleo de una metodología de enseñanza-aprendizaje cooperativa, la realización de actividades que favorezcan su desarrollo socio-moral, el uso de la mediación en la resolución de los problemas y el conocimiento de sus derechos y deberes. Con este programa Pelegrín y Garcés (2007) pretenden prevenir las conductas disruptivas del alumnado de primaria y secundaria a través del deporte. Específicamente, los objetivos que persigue este programa son:

- Detectar variables personales, sociales y familiares que favorezcan el desarrollo de conductas acosadoras.
- Enseñar al alumnado a respetar las normas de convivencia.
- Desarrollar la autodisciplina.
- Emplear el trabajo cooperativo.
- Generar una actitud participativa ante las actividades propuestas.
- Establecer un buen clima de convivencia.
- Formar al profesorado para que convierta el deporte en un contexto de enriquecimiento emocional y social para el alumnado.

Todo ello a través de actividades relacionadas con la deportividad, el juego limpio y en equipo. De esta manera, los niños/as y los/las adolescentes pueden encontrar en el deporte no sólo un medio que les permita adquirir y potenciar sus habilidades

físicas, sino también un contexto enriquecedor de experiencias positivas que les aporten hábitos de vida saludables.

Se trata de un programa de prevención del bullying llevado a cabo por profesionales de la Fundació Institut Socioeducatiu s`Estel y subvencionado por l'Observatori de la Convivència Escolar de la Conselleria d'Educació del Govern Balear (Escoda, Calleja, Méndez y Montanel, 2007). La Fundació Institut Socioeducatiu s`Estel es una organización sin ánimo de lucro, que tiene por objeto la intervención con menores que cumplen medidas de internamiento en las Islas Baleares. Estos/as menores presentan un fuerte rechazo social, especialmente por parte de los centros educativos, que suelen mostrarse reacios a escolarizarlos/as. Por ello se creó este programa, para mejorar la integración de los/las menores de 12 a 16 años con problemas de conducta en los centros escolares ordinarios. En él se trabaja con el profesorado, el alumnado y las familias a través de las siete sesiones que componen el programa:

- Sesión 1. En esta primera sesión se le presenta el programa al profesorado y se le informa sobre la necesidad de ser aplicado en su centro educativo, dados los resultados obtenidos en el pase de una serie de cuestionarios: "Test de evaluación de conflictos sobre escolares" -versión profesionales y alumnos/as- (adaptación de Fernández), "Cuestionario sobre las relaciones" -versión profesionales y alumnos/as- (adaptación del Test-Bull de Cerezo), "Cuestionario Reglamento de Régimen Interno Planes y programas orientados al grupo-clase sobre convivencia" -para las familias- (elaborado por Escoda) y Cuestionarios realizados por profesionales de la Fundació Institut Socioeducatiu s`Estel.
- Sesión 2. A partir de esta sesión comienza el trabajo con el alumnado, sensibilizándolo de la importancia del bullying y de la convivencia escolar a través

de situaciones problema ocurridas en el propio centro educativo, proponiéndoles para la próxima sesión la recogida de información sobre el tema.

- Sesión 3. Aquí se explica en qué consiste el bullying, su tipología, protagonistas y formas de afrontarlo, pidiéndole al alumnado que escriba sobre casos que conozca.
- Sesión 4. Donde se desarrolla la empatía y la asertividad del alumnado a través del visionado de un corto.
- Sesión 5. Es la última sesión con el alumnado, destinada a resumir los contenidos trabajados y a solucionar posibles dudas.
- Sesión 6. Esta es la única sesión dirigida a las familias, en ella se les explica en que consiste el bullying y cómo ellos/as pueden contribuir a su prevención e intervención.
- Sesión 7. Una vez terminado el programa, se le entrega al profesorado un CD con los siguientes materiales: una copia de los cuestionarios pasados antes y después de desarrollar el programa, los resultados obtenidos en los mismos, una guía didáctica de las actividades realizadas con el alumnado, la estructura del informe que el alumnado debe rellenar y entregar a la dirección del centro con su opinión sobre el programa, materiales para la realización del PC y los power point utilizados en las distintas sesiones. Recursos que le permiten al profesorado impartir el programa en otros grupos-clase.

Respecto a los resultados del programa, resaltar los datos obtenidos en un estudio realizado por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Consejería de Educación del Gobierno Balear en el curso académico 2005- 2006. En él participaron diez IES, señalando la mitad del alumnado de los centros con mayores problemas de convivencia, sentirse felices de que por fin se hubiese hablado claro de este tema. En cuanto a la opinión del alumnado del resto de los IES participantes, un 82%

agradeció poder hablar de estos temas. Detectándose un total de 19 alumnos/as en situación de riesgo y 4 casos graves de bullying, que fueron tratados en los centros educativos. Respecto a la opinión del profesorado sobre el programa, indicar que, de los diez centros educativos participantes, en siete el profesorado hizo una valoración excelente del mismo. El Síndic de Greuges de Catalunya creó este programa para 2º ciclo de ESO, orientado a que el alumnado:

- Conozca sus derechos.
- Logre un equilibrio entre sus intereses personales y sociales.
- Sea consciente de que el respeto de sus derechos pasa por el cumplimiento de sus deberes.
- Relacione el Síndic de Greuges con una figura que defiende sus derechos, sabiendo cómo contactar con la institución. Por lo que el programa se estructura en cinco sesiones:
 - Sesión 1. En la que el alumnado reflexiona sobre qué es un derecho y las necesidades básicas que cubre.
 - Sesión 2. Se le pide al alumnado que clasifique los derechos de la infancia en los cuatro ámbitos de acción propuestos en la Convención sobre los Derechos de la Infancia. La Convención, en sus 54 artículos, persigue el desarrollo armonioso de los niños/as, para lo cual establece pautas en materia de atención a la salud, a la educación, a los servicios jurídicos y a los servicios sociales.
 - Sesión 3. En esta tercera sesión el alumnado contrasta sus derechos con sus deberes.
 - Sesión 4. Se informa al alumnado de las funciones del Síndic de Greuges, destacando la defensa de los derechos de la infancia.
 - Sesión 5: En esta última sesión se les explica a los alumnos/as cómo pueden contactar con el Síndic de Greuges y en qué cosas puede ayudarles, analizando

casos tratados por el Síndic de Greuges y reflexionando sobre las decisiones tomadas.

4.4.10. Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral

El Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral, también conocido como programa PECEMO, fue desarrollado por Alonso-Gancedo e Iriarte (2005) con el objetivo de enseñar al acosador/a a gestionar moralmente su comportamiento, siendo esta una forma más estimulante y eficaz de cambiarlo que mediante el uso de castigos y sanciones. Consiste en:

- Desarrollar su autoconciencia emocional, es decir, enseñarle/a aprendiendo a reconocer sus emociones, a transmitir estas y a regular su expresividad según el contexto.
- Identificar y comprender las emociones de las otras personas, comunicándose afectivamente con ellas. - Adquirir valores de convivencia.
- Estimular la autonomía y el autodomio moral.
- Tomar conciencia de los patrones propios de comportamiento, ampliándolos y sabiendo escoger el más adecuado.

De este modo, el programa resalta la necesidad de fomentar comportamientos positivos y cívicos, no sólo de corregir los negativos. Concluyendo con una serie de orientaciones para promover la convivencia (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005; Consejo Escolar de Navarra, 2006; Hoffman, 2002; López de Dicastillo, 2006) como son: permitir/a que el/la adolescente experimente diferentes emociones, para que le sea más fácil empatizar con ellas; dirigir su atención a las emociones de las demás personas y exponerle/a a modelos empáticos y climas de colaboración que generen en él/ella un sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar, familiar y social.

En relación a los resultados del programa indicar que fue aplicado durante ocho semanas en alumnos/as de 3º ESO, consiguiendo que estos/as identificaran mejor sus emociones y sentimientos; coordinasen su pensamiento, con su emoción y su conducta; tuviesen un mayor control emocional; aumentase su capacidad para afrontar los problemas; mejorase su comportamiento y fueran más responsables, optimistas, prudentes, fuertes y equilibrados/as emocionalmente, lo que a su vez contribuyó a mejorar sus relaciones interpersonales (Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006).

4.4.11. Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO)

El Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO) es de Álvarez, Álvarez y Núñez (2007) y en él se aborda la resolución de problemas mediante la aplicación de técnicas como la negociación, la mediación y el consenso en grupo. Constituye una herramienta práctica para educar en convivencia, con actividades estructuradas que guían la labor docente a la hora de aplicarlas, dándole seguridad al profesorado. No obstante, es un programa abierto y flexible en el que el profesor/a decide las actividades a desarrollar dependiendo de las características de su realidad educativa. Este programa está pensado para ser aplicado en alumnos/as de ESO y se estructura en cuatro partes:

- Parte 1. Contiene el "Cuestionario de Violencia Escolar" (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006), un instrumento de recogida de información válido y fiable que ayuda a decidir si hay que intervenir y comprobar el impacto de dicha intervención.
- Parte 2. Exposición de los principales modelos de intervención sobre convivencia escolar, describiendo más detenidamente aquel sobre el que se fundamenta el programa ARCO que es el de la "Educación en Resolución de Conflictos".
- Parte 3. Contiene siete unidades con distintas actividades:

- Unidad 1. Conflicto y violencia. En la que se define el concepto de “conflicto”, fomentando una actitud positiva hacia él, así como el de “violencia” y sus principales manifestaciones y consecuencias.
 - Unidad 2. Afrontamiento constructivo del conflicto. A través de la negociación, la mediación y el consenso en grupo.
 - Unidad 3. Condiciones adecuadas para el afrontamiento. Con la explicación de las situaciones ambientales y emocionales previas que hay que crear para que la negociación, la mediación y el consenso en grupo funcionen.
 - Unidad 4. Análisis del conflicto. Centrada en el estudio del conflicto a través de la toma de perspectiva, la escucha activa y el análisis crítico de la información antes de tomar cualquier decisión.
 - Unidad 5. Búsqueda de soluciones. Para ello sugiere realizar una tormenta de ideas entre los implicados/as en el problema. } Unidad 6. Evaluación de soluciones y posibles acuerdos. Se valoran las soluciones planteadas a desarrollar.
 - Unidad 7: Práctica de resolución de conflictos. Se ensaya la negociación, la mediación y el consenso en grupo antes de llevarlas a la práctica en un caso real. La información presentada en esta tercera parte del programa permite formar a los mediadores/as, a los alumnos/as ayudantes, a los coordinadores/as de las asambleas de aula y a todo el alumnado del centro educativo, en estrategias de resolución de problemas de forma pacífica y constructiva.
- Parte 4. Es el último bloque del programa y en él se ofrecen una serie de orientaciones y procedimientos a seguir para hacer funcionar correctamente el servicio de mediación, la red de alumnos/as ayudantes, las asambleas de aula y consensuar las normas de convivencia del centro y de los distintos grupos-clase.

No se dispone de datos empíricos que sustenten la eficacia del programa ARCO, pero en base a la evaluación informal del profesorado que lo ha utilizado y los datos obtenidos en la aplicación de su versión previa (Álvarez García, 2006), se puede afirmar que es útil para formar al alumnado en la gestión constructiva de los problemas.

4.4.12. SOPRODIS

Este programa de intervención elaborado por Navarro (2011), comúnmente conocido como SOPRODIS, tiene el objetivo de optimizar el clima de convivencia en los CEIPs y en los IES, aunque para ello sería necesario realizar algunas modificaciones. Se ofrece en formato papel y en soporte informático, proporcionándose la información en dos archivos, uno que recoge las instrucciones y normas de aplicación entre otros documentos, y otro con el programa en sí.

Es un programa a emplear para evaluar los problemas de disciplina que aparecen a nivel del centro, del aula o de un alumno/a concreto, proporcionando medidas para solucionarlos y llevar a cabo un seguimiento de los mismos. De este modo, frente a un caso de bullying empieza a aplicarse el programa indicándose si se opta por intervenir a nivel de centro, aula o directamente sobre los implicados/as, procediéndose a continuación a seleccionar aquellas medidas de las ofrecidas que mejor se ajusten a la situación problema.

Por último, en lo que se refiere a dicho programa, apuntar que dentro de las medidas para afrontar los problemas de disciplina desde el centro se propone establecer un programa de formación del profesorado en bullying y convivencia escolar. Igual que se señalaba en los planes y programas de intervención comentados anteriormente, las técnicas y estrategias que contiene este subapartado también tienen la finalidad de resolver los casos de bullying, pero implican una

actuación directa y puntual sobre el problema concreto, no en otros aspectos que pudieran favorecer la aparición de este. Así pues, dan una respuesta a corto plazo, sin poder prever si dicha volverá o no a aparecer en un corto periodo de tiempo. Algunas de estas técnicas y estrategias son las que se describen a continuación.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

CAPÍTULO 5; OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 5. Objetivos e hipótesis del estudio

5.1. Objetivos

La investigación que aquí presentamos, plantea la relación inversa entre Inteligencia Emocional y “bullying”, de manera que, el desarrollo de ésta conllevará la disminución del acoso en el alumnado. Dado que, en la actualidad, los jóvenes utilizan los entornos virtuales como verdaderos nativos digitales, planteamos una herramienta virtual, que facilite una aproximación atractiva basada en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, que favorezca la prevención e intervención eficaces ante procesos de bullying.

Además, pretendemos que esta herramienta pueda ser utilizada por los docentes y los orientadores directamente, sin requerir de la intervención de agentes externos, de manera que pueda convertirse en una actividad generalizada, alternativa o previa al uso de otros programas más complejos.

Los objetivos que pretendemos alcanzar, con nuestra investigación, estarán relacionados con la determinación de los niveles de bullying (asociados al objetivo general 1). Analizar el nivel de Inteligencia Emocional en la muestra (asociado al objetivo general 2). Posteriormente avanzaremos con la aplicación del programa CIE y veremos la evolución de la Inteligencia Emocional en nuestra población estudio, viendo la relación entre ambas y comprobando la efectividad de nuestro programa.

5.1.1. Objetivo general

Disminuir el índice de bullying entre los sujetos de la muestra como consecuencia de la aplicación del programa CIE.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

5.1.1.1. Objetivo específico 1.

Conocer la incidencia de la dinámica del Bullying en la población de estudio.

De este objetivo específico se derivan los siguientes sub-objetivos.

5.1.1.1.1. Sub-Objetivo 1.1.

Detectar el nivel de incidencia del bullying en la población objeto de estudio.

5.1.1.1.2. Sub-Objetivo 1.2.

Conocer aspectos situacionales de esta dinámica. como pueden ser: el tipo de agresión, frecuencia, lugares en los que ocurre, gravedad de la misma y nivel de seguridad de los alumnos.

5.1.1.1.3. Sub-Objetivo específico 1.3.

Detección del alumnado implicado, según los roles definidos en la dinámica, tales como: agresor, víctima y víctima-agresor.

5.1.1.2. Objetivo específico 2

Conocer el nivel de Inteligencia Emocional que presenta el alumnado objeto de estudio.

5.1.1.2.1. Sub-Objetivo Específico 2.1.

Conocer el nivel de Competencia social que presentan los sujetos de estudio.

5.1.1.2.2. Sub-Objetivo Especifico 2.2

Conocer el nivel de empatía que presentan los sujetos del estudio.

5.1.1.2.3. Sub-Objetivo Especifico 2.3

Conocer el nivel de autocontrol que presentan los sujetos de estudio.

5.1.1.2.4. Sub-Objetivo Especifico 2.4

Conocer el nivel de autoconcepto que presentan los sujetos de estudio.

5.1.1.2.5. Sub-Objetivo Especifico 2.5

Conocer el nivel de motivación que presentan de los sujetos de estudio.

5.1.1.3. Objetivo específico 3

Conseguir la disminución de las conductas de acoso a través de la implementación de un programa on-line de mejora de la Inteligencia Emocional.

Este objetivo específico se concreta en los siguientes sub-objetivos

5.1.1.3.1. Sub-Objetivo específico 3.1

Realizar el diseño de un programa on-line de mejora de la Inteligencia Emocional

5.1.1.3.2. Sub-Objetivo específico 3.2.

Aplicar un programa on-line de mejora de la Inteligencia Emocional

5.1.1.3.3. Sub-Objetivo específico 3.3

Comprobar la eficacia del programa CIE

5.2. Hipótesis

En nuestro estudio, planteamos como Hipótesis general, que el programa de intervención, va a ejercer un efecto positivo en los alumnos con los que hemos trabajado, aumentando su Inteligencia Emocional y disminuyendo las conductas de acoso previamente detectadas.

Esta hipótesis general se desglosa en 5 bloques principales; el primero, relacionado con la detección de conductas de acoso, el segundo habla sobre los niveles de Inteligencia Emocional previamente encontrados, en el tercer bloque nos centramos en la eficacia que tiene el Programa CIE para aumentar los niveles de Inteligencia Emocional, en el cuarto bloque comprobamos en la eficacia del programa CIE para disminuir la prevalencia de las conductas de acoso previamente detectadas y por último, en el quinto bloque hablamos de los niveles de satisfacción percibidos por la población de la muestra tras la aplicación del programa CIE.

Estos bloques a su vez, se dividen en una serie de hipótesis tal y como queda reflejado en la tabla 5.1 (Hipótesis y sub-hipótesis, herramientas y objetivos) en la que, además, incluimos las herramientas de evaluación y los objetivos que perseguimos.

Tabla 5.1. Hipótesis, sub-hipótesis, herramientas y objetivos

Hipótesis	Sub-hipótesis	Herramientas	Objetivos
En relación con las conductas de acoso encontradas en la muestra	Se encontrarán problemas de acoso en todas las aulas en las que realizamos la intervención.	Medida de la prevalencia de las conductas de Bullying	Indagar acerca de la dinámica del Bullying que existe en este centro, incluyendo el tipo de agresión, dónde ocurre, quién es el agresor
		La prevalencia del acoso se situará entre el 11 – 16%	
		Análisis de prevalencia de víctima - agresor	
	El tipo de agresión más frecuente es la física	Test Bull	
	El lugar donde se producen las agresiones con más frecuencia es en el aula		
	Se apreciarán diferencias por sexo en: agresores y víctimas.		
En relación con la Inteligencia Emocional encontrada	Los análisis de los niveles de competencia social serán medio-bajo.	Cuestionarios CIE	Dotar a los alumnos de estrategias de resolución de conflictos y problemas de convivencia en el centro, a través de la implementación de un programa on-line de mejora de la Inteligencia Emocional.
	Los niveles de empatía serán medio-bajo		
	Los niveles de autocontrol serán medio-bajo		
	Los niveles de autoconcepto serán medio-bajo		
	Los niveles de motivación serán medio-bajo		
	Se van a encontrar diferencias en las dimensiones de la Inteligencia Emocional según el sexo		
	Relación entre la edad y la motivación		
	Relaciones entre Edad y las dimensiones de la IE		

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Hipótesis	Sub-hipótesis	Herramientas	Objetivos
Efectos del programa de intervención en la Inteligencia Emocional	La aplicación del programa CIE sobre la muestra contribuirá a mejorar la empatía	Cuestionarios CIE	Comprobar la eficacia del programa CIE en la disminución de las conductas de acoso
	La aplicación del CIE contribuirá a mejorar el autoconcepto		
	La aplicación del programa CIE elevara los niveles de Inteligencia Emocional		
	La aplicación del programa CIE sobre la muestra contribuirá a mejorar la motivación		
	La aplicación del programa CIE sobre la muestra contribuirá a mejorar la competencia social		
	La aplicación del programa CIE sobre la muestra contribuirá a mejorar el autocontrol		
	Existe diferencia por sexo en los niveles de Inteligencia Emocional tras la aplicación del programa CIE		
	Existe diferencia por edad en los niveles de Inteligencia Emocional tras la aplicación del programa CIE		
Diferencias en la incidencia del bullying	Si aplicamos el programa CIE disminuirán los porcentajes de alumnos agresores implicados en el fenómeno Bullying	Cuestionarios CIE	Comprobar la eficacia del programa CIE en la disminución de las conductas de acoso
	Si aplicamos el programa CIE disminuirán los porcentajes de alumnos víctimas implicados en el fenómeno Bullying		

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Hipótesis	Sub-hipótesis	Herramientas	Objetivos
Satisfacción tras la aplicación del programa CIE	Evaluación de la participación	Cuestionario de satisfacción	
	Nivel de satisfacción con lo aprendido gracias al programa		

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

CAPÍTULO 6.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 6. Población y muestra

6.1. Población

La población utilizada para realizar esta investigación son los alumnos de 1º y 2º de la ESO, de entre 11 y 15 años, de dos centros seleccionados de nuestra región, Saavedra Fajardo y Villa de Alguazas. Hemos elegido estos cursos y rango de edad puesto que los estudios muestran que es el periodo evolutivo en la que hay mayor prevalencia de bullying (Olweus, 1998, 2006; Ortega et al., 2000; Serrano Sarmiento, 2006).

La muestra analizada en este estudio, son todos los sujetos que están matriculados durante el actual curso escolar de 1º y 2º A de la ESO de los citados centros.

6.1.1. Descripción de la muestra

La muestra analizada, por lo tanto, estará formada por un total de 189 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de 11 a 15 años, de los centros antes mencionados.

Del conjunto de la muestra, 90 son chicos y 99 chicas, 47,6 % y 52,4 % respectivamente, por lo tanto, no se hallaron diferencias significativas en función del sexo entre los participantes de nuestro estudio. Tal y como se refleja en la tabla 6.1. (Frecuencia y porcentajes de chicos y chicas) y el grafico 6.1 (porcentaje de chicos y chicas) representación gráfica de los datos mostrados, correspondientes a los datos de porcentajes de chicos y chicas.

Tabla 6.1. Frecuencia y porcentaje de chicos y chicas.

Sexo	Frecuencia	%
Chico	90	47,6
Chica	99	52,4
Valores totales	189	100

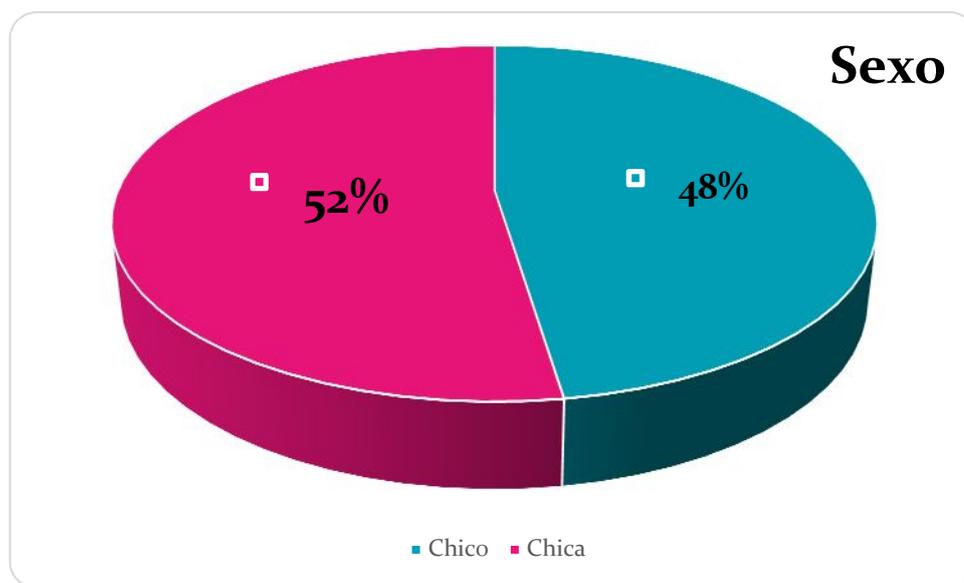


Gráfico 6.1. Porcentajes de chicos y chicas

Con respecto a la edad de la muestra, podemos ver el desglose en la tabla 6.2. (Frecuencia y porcentaje de edad) la edad media de los participantes es de 12,8 años (DT = 0,7), por lo tanto, se encuentran diferencias significativas en edad entre los participantes en nuestro programa de intervención. Los cuales se distribuyen en cursos según el grafico 6.2. porcentajes de edad.

En el grafico 6.3. (Distribución de alumnos por curso), podemos ver una representación de la muestra que analizamos, y posteriormente en la tabla 6.3 (frecuencia y porcentaje de alumnos repetidores y no repetidores) veremos respecto

a esos alumnos cuantos son repetidores frente a aquellos que no lo son, observando que existen un 11,1 % (21) alumnos repetidores frente al 88,9 % (168) que no lo son, como representa la gráfica 6.4 (porcentaje de repetidores).

Tabla 6.2. Frecuencias y porcentajes de edad

Edad	Frecuencia	%
10	0	0
11	6	3,1746032
12	47	24,867725
13	112	59,259259
14	23	12,169312
15	1	0,5291005
Valores totales	189	100

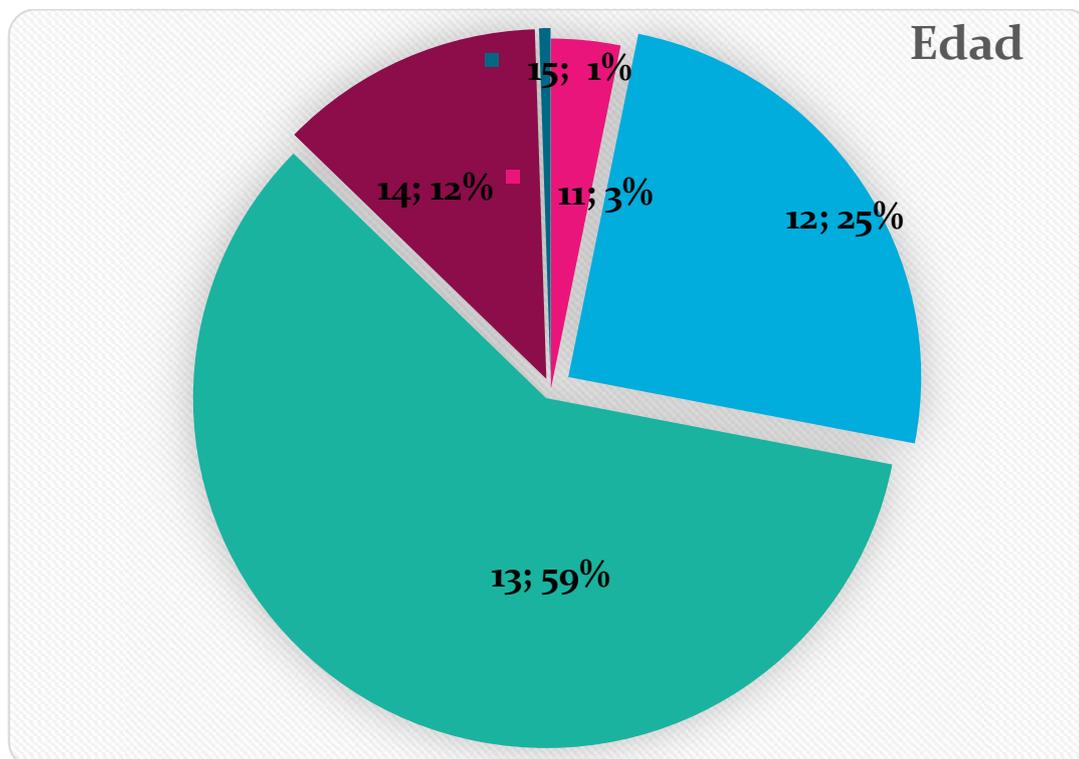


Gráfico 6.2. Porcentajes de edad

Tabla 6.3. Frecuencia y porcentaje de alumnos repetidores y no repetidores.

Repetidor ESO	Frecuencia	%
Repetidor	21	11,1
No repetidor	168	88,9
Valores totales	189	100

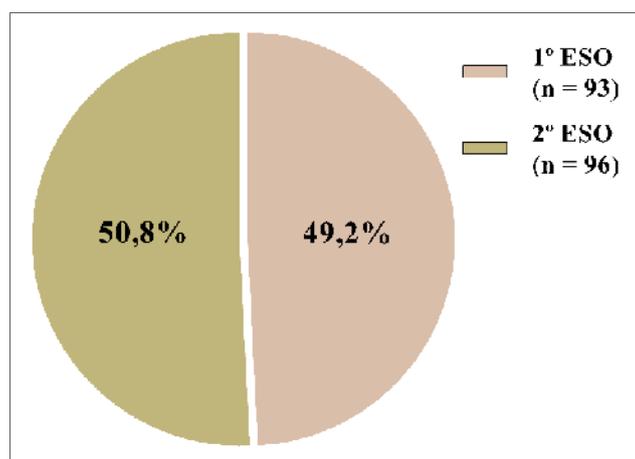


Gráfico 6.3. Distribución alumnos por curso

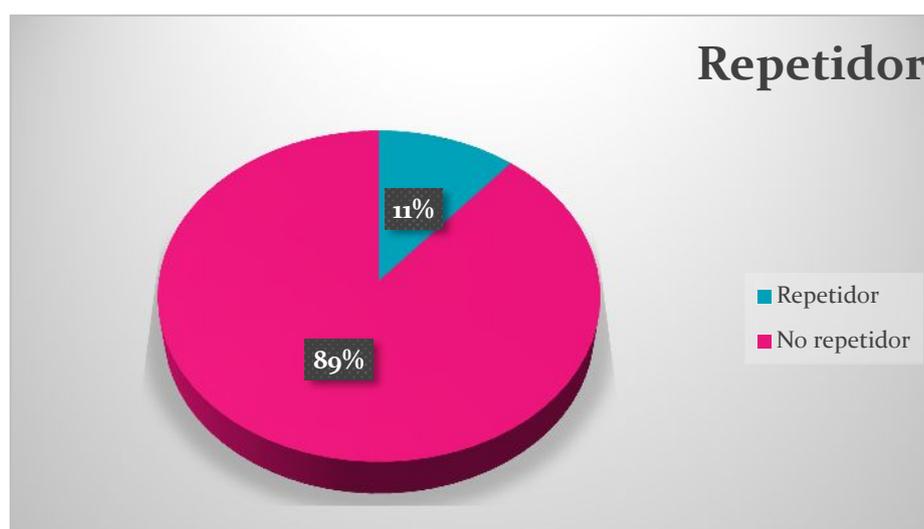


Gráfico 6.4. Porcentajes de repetidores

Respecto al origen étnico de la muestra seleccionada, tenemos que 24 alumnos son extranjeros, lo que supone un 12,69% del total y los 165 restantes son españoles, equivalente al 87,31 % restante, lo cual implica una diferencia significativa, como podemos ver en la tabla 6.4 (Frecuencia y porcentaje de alumnos según procedencia) y de forma gráfica en el gráfico 6.5. Porcentajes según procedencia.

Tabla 6.4. Frecuencia y porcentaje de alumnos según procedencia.

Procedencia	Frecuencia	%
Extranjero	24	12.69
No extarnjero	165	87.31
Valores totales	189	100

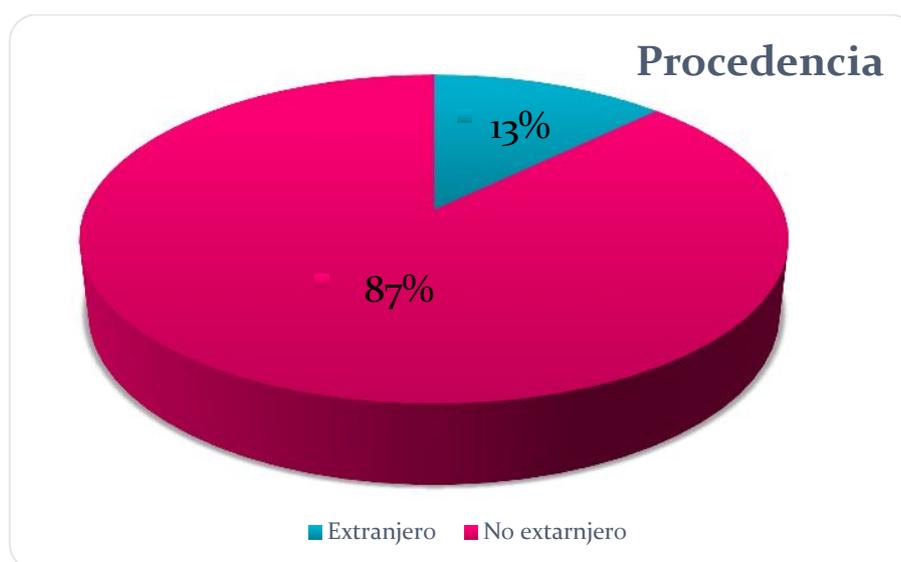


Gráfico 6.5. Porcentajes según procedencia.

6.1.2. Características de los centros educativos

La aplicación de nuestro programa de intervención se realizó en dos centros educativos de la Región de Murcia, siendo ambos centros públicos, Dichos centros son el Saavedra fajardo de Murcia y el IES villa de alguazas.

6.1.3. Nivel de estudios y ocupación laboral de los progenitores.

En relación al nivel de estudios del padre un 35,97 % tiene estudios básicos, un 33,33 % estudios de grado medio, un 11,11 % han ido a la universidad y 19,57 % no tienen estudios, lo que permite ver una distribución sesgada tal y como se refleja en la tabla 6.5 (Frecuencia y porcentaje del nivel educativo paterno) y en el grafico 6.6 (porcentajes del nivel educativo paterno).

Tabla 6.5. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo paterno

Nivel educativo del padre	Frecuencia	%
No tienen estudios	37	19,57672
Estudios básicos	68	35,978836
Estudios de grado medio	63	33,333333
Estudios Universitarios	21	11,111111
Valores totales	189	100

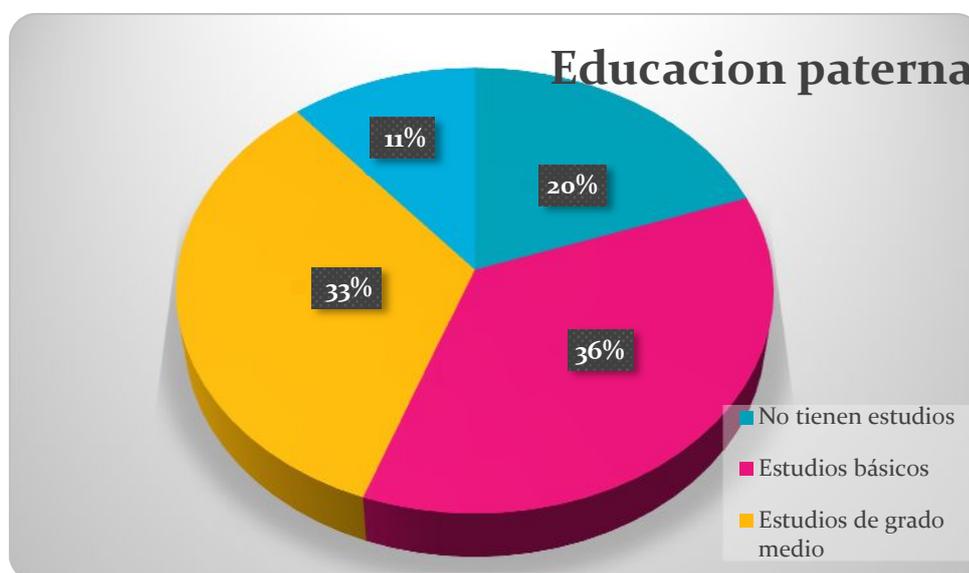


Gráfico 6.6. Porcentajes del nivel educativo paterno

Si analizamos los mismos parámetros para las madres obtendremos un 26,45 % sin estudios, un 38,09 % con estudios básicos, un 30,68 % con estudios de grado

medio, y el 4,76 % estudios universitarios, siendo este último grupo el menos común, como podemos comprobar en la tabla 6.6. (Frecuencia y porcentaje del nivel educativo materno) y el grafico 6.7. (Porcentajes del nivel educativo materno).

Con respecto a la ocupación laboral de los padres, el 21,16 % de los padres son técnicos profesionales, el 54,49 % son empleados cualificados, el 18,51 % son trabajadores no cualificados y el 5,82 % no trabaja. Encontrándose diferencias significativas con respecto a la ocupación laboral de los padres, como se refleja en la tabla 6.7. (Frecuencia y porcentaje del nivel laboral paterno).

Tabla 6.6. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo materno

Nivel educativo de la madre	Frecuencia	%
No tienen estudios	50	26,455027
Estudios básicos	72	38,095238
Estudios de grado medio	58	30,687831
Estudios Universitarios	9	4,7619048
Valores totales	189	100

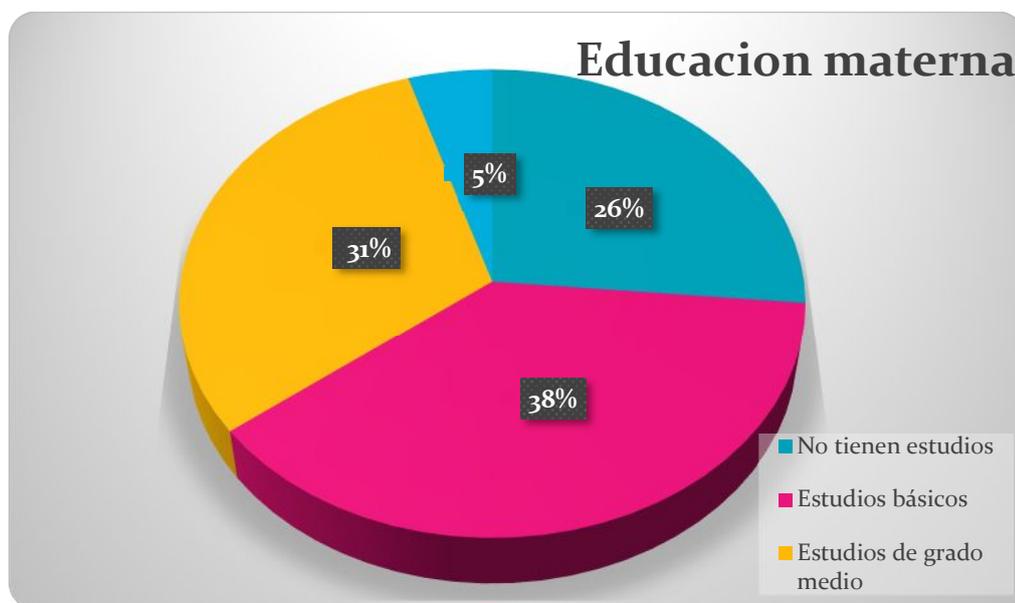


Gráfico 6.7. Porcentajes del nivel educativo materno

Si hablamos de la ocupación laboral de las madres, el 23,80 % de las madres son técnicos profesionales, el 53,43 % son empleados cualificados, el 17,46 % son trabajadores no cualificados y el 5,29 % no trabaja, encontrándose diferencias significativas con respecto a la ocupación laboral de las madres, como podemos comprobar en la tabla 6.7. (Frecuencia y porcentaje del nivel laboral paterno) y 6.8. (Frecuencia y porcentaje del nivel laboral materno).

Tabla 6.7. Frecuencia y porcentaje del nivel laboral paterno

Ocupación laboral del padre	Frecuencia	%
Sin empleo	11	5,8201058
Trabajadores no cualificados	35	18,518519
Empleados cualificados y de tipo administrativo	103	54,497355
Técnicos, profesionales, científicos e intelectuales	40	21,164021
Valores totales	189	100

Tabla 6.8. Frecuencia y porcentaje del nivel laboral materno

Ocupación laboral de la madre	Frecuencia	%
Sin empleo	10	5,2910053
Trabajadores no cualificados	33	17,460318
Empleados cualificados y de tipo administrativo	101	53,439153
Técnicos, profesionales, científicos e intelectuales	45	23,809524
Valores totales	189	100

Si comparamos los datos de ocupación de ambos progenitores como muestra la gráfica 6.8 (Porcentajes de las profesiones de los padres), observaremos que existe una distribución muy similar para ambos.

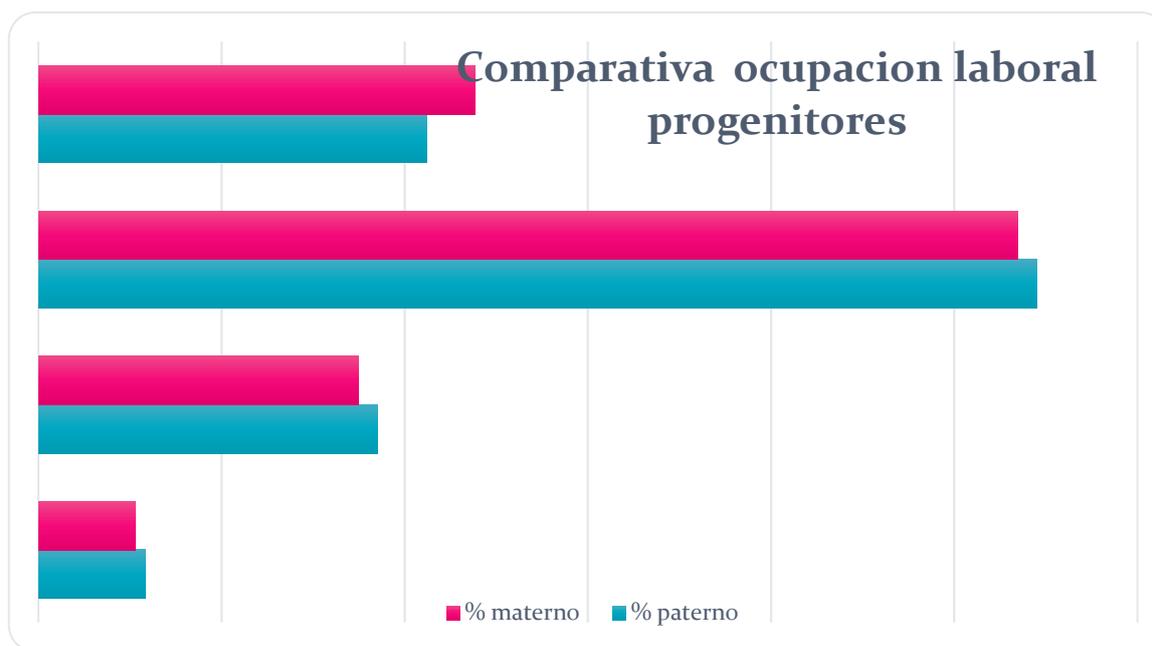


Gráfico 6.8. Porcentajes de las profesiones de los padres

6.2. Procedimiento de selección muestral.

El muestreo utilizado para la presente investigación es un muestreo no probabilístico, debido a que no se cuenta con alumnos elegidos al azar, sino que trabajaremos con todos y cada uno de los alumnos que asisten a clase en 1º y 2º de la ESO de los centros ya indicados. Estos centros fueron seleccionados de manera incidental, ya que no guardan ninguna relación probabilística, si no que fueron los que se prestaron a participar.

Aplicaremos nuestro programa de mejora de la convivencia a todos los alumnos, por eso decimos que el muestreo es intencional, ya que nuestra intención es trabajar con todos ellos para la solución de este problema, sin excluir a ninguno, pues consideramos pertinente que no haya ningún tipo de exclusión por los beneficios que puede aportarles la aplicación del Programa CIE.

Una vez que contactamos con los centros y se mostraron de acuerdo en participar con nuestro programa, se solicitó la colaboración de los padres para el procedimiento que íbamos a seguir y cómo vamos a trabajar con los alumnos, para ello se les envió una carta en la que se explicaban estos procedimientos y que debían devolver firmada (ver anexo 1).

Entre los criterios de inclusión podemos citar; que los padres estén de acuerdo en que se les pase a sus hijos el cuestionario, que cursen 1º y 2º de la ESO, y que estén matriculados en el centro, entre otros.

Por otro lado, en los criterios de exclusión, citaremos a alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales, asociados a discapacidad mental, que sean mayores de 16 años, etc.

CAPÍTULO 7; DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 7. Diseño y procedimiento de la investigación

7.1. Diseño del estudio.

Para la realización de nuestra tesis hemos utilizado un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test – post-test.

En el estudio que hemos realizado, nuestro programa de intervención se considera la variable independiente, y las variables dependientes son empatía, competencia social, automotivación, autoconcepto, autocontrol, lugar de la agresión, forma de la agresión, gravedad, frecuencia de la agresión, seguridad del alumno, seguridad del centro e índice de cohesión.

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, los valores mínimos, máximo, media y desviación típica.

La fiabilidad de las escalas se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

La comparación entre grupos para las variables cualitativas se realizó mediante la prueba Chi-cuadrado y el test de McNemar, para la comparación antes de la intervención y después de la intervención. Las correlaciones entre variables cuantitativas se han estudiado mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Para la comparación de medias entre grupos se empleó el test t-Student, en el caso de dos grupos una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov y de homogeneidad de varianzas con el test de Levene.

Para contrastar si el cambio entre las medidas de las escalas en el tiempo depende del sexo y del curso, se realizaron los análisis ANOVA de medidas parcialmente repetidas a través del procedimiento Modelo Lineal General (MLG), para estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (escalas), ejercen los factores intra-sujeto (tiempo) e inter-sujeto (sexo y curso) y la interacción de éstos.

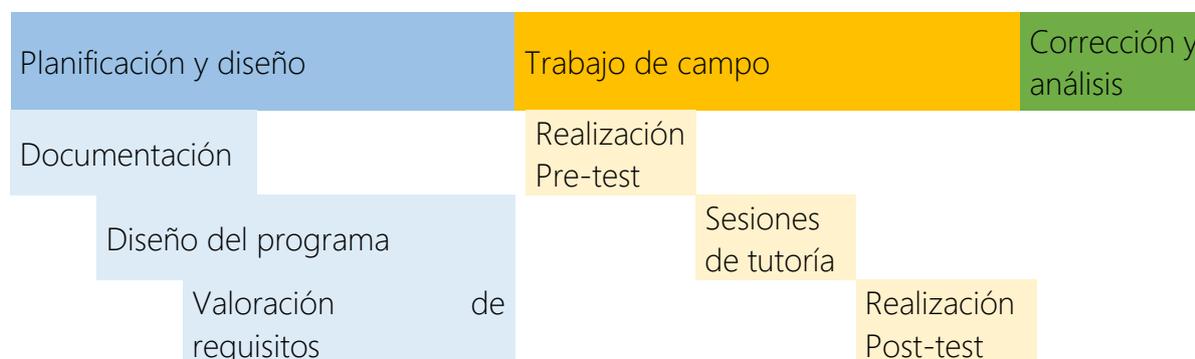
El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 23.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$.

7.2. Procedimiento de nuestro estudio

Para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto conseguir en nuestro estudio y que hemos comentado en el apartado correspondiente, se han seguido diferentes fases, que, aunque figuran consecutivamente en la redacción de nuestra tesis, algunas se han desarrollado paralelamente en el tiempo por sus características de aplicación y/o intervención.

El procedimiento que hemos utilizado para la realización de nuestra investigación puede dividirse en 2 fases principales, las cuales mostramos en la tabla 7.1 (Cronograma):

Tabla 7.1. Cronograma



Para la comprensión de nuestra investigación, debemos decir que la misma se basa, en valorar qué aspectos de la dinámica bullying mejoran, tras la aplicación de las sesiones de tutoría de nuestro programa de intervención, donde hemos trabajado con los distintos componentes que forman parte de la inteligencia emocional.

Otra observación, que es conveniente tener presente, es que en el diseño de nuestra investigación compaginamos técnicas cualitativas y cuantitativas.

7.2.1. Documentación, planificación y diseño

Revisión de la bibliografía existente sobre nuestro objeto de estudio, seguido de un diseño general de la investigación a realizar. Queremos incidir que, en nuestro caso, basándonos en las investigaciones que se han ido haciendo sobre el fenómeno bullying, como comentábamos anteriormente, pese a que la mayoría se centraban en los dos roles principales; el agresor y las víctimas, nos hemos enfocado en los más recientes donde se ha empezado a tener en cuenta a los observadores y en nuestra investigación tenemos en cuenta a todos estos elementos de la situación de bullying.

Gracias a esto se han realizado los capítulos de fundamentación teórica, donde se incluyen la revisión bibliográfica que hemos realizado, presente en la primera parte de nuestro trabajo.

Una vez obtenida la parte teórica se comenzó con el diseño de los cuestionarios y diseño de las sesiones de tutoría, que constituirían el programa y que se describirán en el capítulo de instrumentos de la investigación (capítulo 8). Para realizar el programa se tuvo en cuenta las distintas partes que iban a formar parte a lo largo del proceso en el trabajo de campo.

Los cuestionarios seleccionados, que serán descritos en el capítulo 8, se pusieron a disposición de nuestra directora de tesis, la cual nos ayudó y aconsejó en una serie de cambios; proceso que se repitió varias veces hasta que se llegó al cuestionario final (anexo III); en cada una de ellas, fueron muchos los cambios realizados y se observa una gran diferencia y mejora entre el cuestionario base presentado a nuestra directora y en el que se confeccionó al término de los procesos de sugerencias y cambios que ella recomendó.

El pre-test y el post-test en su versión final, tal y como se recoge en los anexos 1 y 2, se presentaba primero de forma oral, exponiéndose a los alumnos qué era lo que se pretendía conseguir con él y el motivo por el que se les pedía que lo cumplimentaran; también, se les pedía sinceridad y se les garantizaba que el tratamiento de la información obtenida iba a ser totalmente confidencial, anónima y privada, garantizándoseles que no sería leído por nadie de la clase, para facilitar la colaboración del alumnado, a continuación, se les explicaba cómo se rellenaba y se les agradecía de antemano su colaboración.

7.2.1.1. El alumnado

Conocer los requerimientos y hábitos de los estudiantes es un proceso esencial para el éxito de nuestro programa, puesto que, si no somos capaces de llegar a ellos, difícilmente podremos conseguir tener éxito.

Como podemos comprobar, los adolescentes de nuestras aulas, en la actualidad ven una media de 4,5 horas diarias de televisión, pero es una cifra que va disminuyendo, por trasladarse estas horas al uso de Internet, a través de teléfono móvil, tablet u ordenador, cuyo porcentaje de uso en horas cada vez sube más. Por todo ello, podemos afirmar, que las nuevas tecnologías están muy presentes en nuestros estudiantes, los cuales no se adaptan con facilidad a que el código mas

usado en las aulas sea el escrito, por eso, se están introduciendo nuevas tecnologías en las aulas.

Aunque cada vez aparecen más medios audiovisuales educativos, en formato DVD y páginas web, incluso aplicaciones para móviles denominadas Apps, no es menos cierto, que, sobre el tema del maltrato entre escolares, es todavía muy poco lo que se pueden encontrar y en lo relacionado con la Inteligencia Emocional aun menos.

Por este motivo, hemos decidido la creación de nuestro programa de intervención enfocando como un aula virtual, para favorecer la implicación y motivación de este alumnado en el mismo, aprovechando el interés de estos alumnos en las nuevas tecnologías.

El programa esta creado desde una perspectiva no culpabilizadora, lo que facilitara la empatía hacia la víctima e incluso hacia el agresor, ambos como receptores de ayuda y a la vez trabajando con los observadores para erradicar en la medida de lo posible este fenómeno e incluyendo dentro de esta perspectiva a dichos observadores y permitiendo observar la "cara oculta" de este elemento; de tal forma que apele a los espectadores como incitadores o mantenedores de la dinámica bullying.

7.2.1.2. Los centros educativos

El primer paso que dimos fue contactar por correo electrónico con los centros educativos explicándoles cual era nuestro proyecto de investigación, a fin de solicitar permiso para llevarlos a cabo en sus centros.

Para poder aumentar la implicación de los centros, se llegó al compromiso de facilitar los datos obtenidos durante la investigación, tanto a nivel de la aplicación

de los cuestionarios, como a nivel de aplicación del programa; de esta forma, la comunidad educativa de cada centro obtendría cierto beneficio de su participación en nuestra investigación, puesto que pueden saber si los resultados obtenidos han sido los esperados o no y conocer de primera mano si existe o no bullying en sus centros y si este es atajado con la aplicación de nuestro programa.

7.2.1.3. Departamento de Orientación

Para la realización de nuestra investigación solicitamos la colaboración de los Departamentos de Orientación en los Institutos en los que se aplicó el programa.

Como hemos comentado, el bullying, es una temática preocupante y de actualidad en nuestros centros de enseñanza y prácticamente en los de todo el mundo, y en base a ello los Departamentos de Orientación tienen encomendadas una serie de funciones con respecto a esta problemática.

Los Departamentos de Orientación son los principales implicados en la concreción de la Acción Tutorial y de su puesta en práctica en sus respectivos centros educativos. Son ellos, dentro de los centros educativos, una de las principales herramientas de coordinación docente. Por este motivo, un programa que pretende usar las sesiones de tutoría como base fundamental para conseguir sus objetivos, tiene que recurrir a los Departamentos de Orientación para su puesta en práctica.

En nuestras reuniones con los Departamentos de Orientación de los centros elegidos, se presentó el programa de intervención y los instrumentos para la recogida de datos a las Orientadoras y Orientadores de forma individualizadas. Se hizo especial incidencia en los objetivos y actividades y en la colaboración por parte de los docentes para la correcta aplicación del mismo. Así mismo, se les indico que

seríamos nosotros, los que administraríamos los pre-test y post-test para salvaguardar de contaminación los resultados y evitarles la molestia de tener que intervenir ellos.

Al final, tras mostrarse de acuerdo, se les solicito las listas de sus alumnos para conocer cuál es el número de estudiantes de primer tramo de Educación Secundaria Obligatoria de sus respectivos centros; y recomendaciones para llevar a cabo las sesiones de tutoría en función de las características personales a nivel de cada grupo-aula. Cabe destacar que la colaboración fue inmediata y total, además de prestar un trato encantador y facilitarnos mucho nuestra labor.

Al mismo tiempo, en la reunión que mantenemos con los orientadores, aseguramos total confidencialidad a los datos que obtuviéramos: puesto que en los cuestionarios no figuran los nombres y apellidos de los estudiantes, ni tampoco sus cursos e institutos a los que pertenecen; éstos serán confidenciales y en ningún momento aparecerán en nuestro trabajo de investigación. Para asegurarlo, las respuestas de cada estudiante serán identificadas a través de un número de clase, de tal forma, que la identificación sólo sería posible disponiendo del listado completo de estudiantes y del número de clase asignado.

7.2.1.4. Los padres

Con la colaboración de los orientadores del centro se hizo llegar a los padres una carta con el consentimiento informado (ver anexo I).

7.2.2. Trabajo de campo

En la tabla 7.2 (Calendario de aplicación) figuran las fechas de realización de los cuestionarios, tanto pre-test como post-test y la aplicación del programa

Tabla 7.2. Calendario de aplicación

Pre-test	Tratamiento	Post-test
1ª semana de noviembre 2014	A partir de la siguiente semana se aplicaron 5 sesiones con carácter quincenal	2ª y 3ª semana de febrero de 2015

La aplicación de los cuestionarios pre-test se realizó durante la primera semana de noviembre. Este cuestionario, para evitar contaminación, lo administramos nosotros, tal y como ya hemos comentado, en colaboración con los orientadores de los centros colaboradores, en todas las aulas de 1º y 2º de ESO de su centro simulando una "situación de examen"; es decir, que los estudiantes se colocan de forma individual sin posibilidad de que unos compañeros puedan ver lo que contestan otros y así asegurar la confidencialidad de los datos. Como ya se ha indicado, aunque en los cuestionarios aparece un espacio para el nombre y los apellidos, los alumnos sólo escriben su número de clase que deben repetir de la misma forma en el post-test.

Durante las dos semanas siguientes, comenzamos a aplicar las sesiones de tutoría previamente programadas con los orientadores y los tutores de los centros en las aulas correspondientes. Estas sesiones serían impartidas de forma quincenal y serán aplicadas por nosotros a cada clase, pero para facilitar la impartición de las mismas, precisaremos la asistencia de los docentes a dichas sesiones de tutoría.

Tras la aplicación de todas las sesiones de tutoría de nuestro programa, que son un total de cinco, se dejarán transcurrir cuatro semanas de margen, a fin de asegurarnos la interiorización de los conocimientos adquiridos sobre Inteligencia Emocional por parte de nuestro alumnado, y después, junto a los orientadores y

orientadoras del centro aplicaríamos los cuestionarios de post-test, con las mismas prevenciones sobre la confidencialidad que se dieron en el pre-test.

Para conocer la opinión de los docentes y los alumnos realizaremos diversos instrumentos de valoración acerca de nuestro programa CIE. En el caso de los docentes se presentará un cuestionario donde preguntamos a los docentes su opinión acerca del programa, siendo un instrumento cualitativo. Para los alumnos, en la quinta sesión desarrollamos junto con los contenidos a trabajar un grupo de discusión; en la que, a través del trabajo en la dinámica de grupos, obtuvimos respuestas de los estudiantes, de la forma más ecológica posible: en su propia aula, con sus propios compañeros, a la hora de tutoría y estando presente su tutor. Con lo que pudimos averiguar desde un punto de vista cualitativo, su opinión sobre el programa y que mejoras habían percibido ellos en sus día a día a partir de la aplicación del programa CIE.

Cabe decir, que obtuvimos datos muy interesantes, porque los estudiantes se mostraron entusiasmados con la posibilidad que les presentamos: reflexionar y exponer sus opiniones sobre el tema del acoso escolar y el programa que se les había aplicado, hacerlo en grupo y que sus respuestas fueran consideradas y tenidas en cuenta.

A modo de conclusión de este capítulo, nos gustaría añadir que este estudio cumplió con los valores éticos que son requeridos en la investigación con seres humanos respetando los principios fundamentales que se encuentran recogidos en la Declaración de Helsinki y en La actual normativa vigente relacionada con este tema estos temas de forma específica son: Consentimiento informado, protección de datos personales, confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

abandonar el estudio en cualquiera de sus fases sin que existan repercusiones. Esta investigación ha sido evaluada positivamente por la comisión universitaria de ética

CAPÍTULO 8; VARIABLES DEL ESTUDIO

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 8. Variables del estudio

Con la finalidad de evaluar los efectos que vamos a obtener tras la aplicación de nuestro programa CIE, utilizamos una evaluación experimental pre-test – post-test. Pretendemos evaluar, de forma objetiva, el cambio que se ha producido en el alumnado al que le hemos aplicado nuestro programa, mediante una serie de variables que están relacionadas con las conductas implicadas en el acoso escolar (Bullying).

Además del uso de una serie de datos de tipo sociodemográfico, para realizar una correcta clasificación de los sujetos, se emplearán seis instrumentos de evaluación, descritos en el capítulo 9, para evaluar el impacto que tuvo nuestro programa de intervención en la Inteligencia Emocional del alumnado y en las conductas de acoso escolar, según podemos observar en la tabla 8.1 (Variables analizadas), que nos permitirán obtener datos relevantes de las distintas variables a considerar en nuestro estudio.

8.1. Definición de variables sociodemográfico

Estas variables están tomadas para poder describir el grupo muestral y descartar posible sesgo en las respuestas debido a los datos sociodemográficos propios de cualquier población analizada al azar. La tabla 8.2 (variables sociodemográficas) nos mostrará un resumen y análisis de los datos sociodemográficos analizados y el correspondiente motivo por el que fueron seleccionados.

8.2. Definición de variables dependientes

Las variables dependientes serán las relacionadas con las actividades de Bullying, medidas todas ellas mediante el Test Bull-S, descrito en el capítulo 9. La tabla 8.1.

(Variable dependientes) nos mostrara las variables analizadas y el porqué de su importancia.

Tabla 8.1. Variables analizadas

Instrumentos	Variables que se miden	Autores
Bull-S Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares.	Lugar agresión.	Fuensanta Cerezo 2009
	Forma agresión	
	Lugar agresión	
	Frecuencia agresión	
	Forma agresión.	
	Seguridad del alumno	
	Seguridad del centro.	
	Índice de cohesión	
	Características que se asocian al perfil del agresor	
	Actitud del grupo ante el Bullying	
Porcentajes globales "Forma"		
Porcentajes globales "Lugar"		
Porcentajes globales "Gravedad"		
Porcentajes globales "Frecuencia"		
Escala de autoconcepto emocional del test LAEA	Autoconcepto.	(Garaigordobil, M. 2011).
Cuestionario de competencia social. MESSY	Competencia social	(Trianes et al, 2002).
SMAT (test motivacional para adolescentes)	Automotivación	Sweeney, Cattell&Krug
Escala de empatía	Empatía	(Bryant, 1982)
CACIA Cuestionario de Auto-control Infantil y adolescente	Autocontrol	(Capafons y Silva, 1991)

8.3. Definición de variables independientes

Las medidas obtenidas de los instrumentos de evaluación destinados a la medición de los distintos índices que componen la Inteligencia Emocional, serán consideradas como las variables de nuestro estudio, siendo el eje principal para determinar, justificar y explicar los resultados obtenidos en la aplicación de nuestro programa de CIE. La tabla 8.4. (Variable independientes) nos mostrara las variables analizadas y el porqué de su importancia.

Tabla 8.2. Variables sociodemográficas

Variable	Datos relevantes
Sexo	Diversos estudios indican que las mujeres puntúan más alto en el componente Interpersonal (Bar-On, 2006; Ferrando, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005). Para los chicos, unos estudios sugieren que obtienen mayor puntuación en el componente Intrapersonal, la Adaptabilidad y el Manejo del estrés (Bar-On, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005), y otros, como el de Ferrando (2006) encuentran que sólo puntúan en Adaptabilidad. Muchos estudios han analizado la correlación de la variable sexo y el bullying, concluyendo que la mayoría de los acosadores/as y víctimas son chicos. Esto no debe desligarse de que los chicos suelen relacionarse con el bullying físico, y las chicas con conductas disruptivas más encubiertas propias del bullying verbal, social o psicológico y por tanto difíciles de detectar (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Ortega, 1992; Pareja, 2002; Pearce, 2008; Piñuel y Oñate, 2006a). Ante esto Pearce (2008) se plantea si la conducta acosadora es algo innato del sexo masculino o está determinada por elementos culturales asociados a la masculinidad. La mayoría de los estudios realizados hasta ahora relacionando la variable sexo con las conductas acosadoras han llegado a la misma conclusión, indicando que estas conductas forman parte de la naturaleza de los varones.

Variable	Datos relevantes
Edad	<p>Algunas investigaciones apuntan que los adolescentes más jóvenes son los que obtienen puntuaciones más altas en Inteligencia Emocional (Ferrando, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005), mientras que en otras los resultados evidencian que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad (Bar-On y Parker, 2000). La edad ha sido tenida en cuenta en muchos estudios sobre bullying, analizando si la cantidad de víctimas y de acosadores/as aumentaba o no con la edad del alumnado, y si ambos/as protagonistas eran de la misma edad o si la víctima era menor, siendo un rasgo de debilidad. Respecto al número de víctimas y de acosadores/as en función de la edad, Vieira, Fernández y Quevedo (1989) señalan que el número de ambos va descendiendo conforme va aumentando la edad. Ortega (1990, 1992) indica que el número de acosadores/as se mantiene constante a lo largo de las distintas edades, mientras que el de las víctimas va descendiendo a medida que va aumentando su edad, hasta desaparecer. Avilés (2002a) advierte que según aumenta la edad del alumnado disminuye la cantidad de víctimas y el número de acosadores/as se incrementa entre los 12 y los 15 años, descendiendo a partir de esa edad. Díaz Aguado et al. (2004) destaca que los casos de bullying son más frecuentes en la adolescencia temprana en comparación con edades posteriores. Asimismo, Piñuel y Oñate (2006a) apuntan que los acosadores/as suelen ser de la misma edad que sus víctimas y del mismo grupo-clase. A partir de los resultados se puede afirmar que la mayoría de los acosadores/as y de las víctimas suelen ser de la misma edad, con una tendencia ascendente en la cantidad de víctimas y de acosadores/as proporcional a la edad hasta alcanzar los 16 años, momento en que comienza a descender.</p>
Procedencia	<p>Respecto a las diferencias en Inteligencia Emocional en función del origen étnico los datos encontrados están referidos a población adulta y son aportados por Bar-On (2006), no teniendo nada de la población adolescente. Los resultados de sus investigaciones indican que no hay diferencias significativas en Inteligencia Emocional entre los distintos grupos étnicos que se examinaron en América del Norte.</p>
Repetidor	

Variable	Datos relevantes
Nivel de estudio del padre	Al analizar la Inteligencia Emocional, en función del estatus socioeconómico, se han encontrado diferencias significativas, mostrando que los estudiantes pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico y cultural bajos presentan una Inteligencia Emocional significativamente más baja que los estudiantes de familias de clase media o alta (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ugarriza y Pajares, 2005). Existe cierto consenso en afirmar que los casos de bullying aparecen con más frecuencia en menores de familias con un nivel socio-económico mediobajo o bajo, información contrastada por distintos estudios, como el de Cajigas, Kagan, Najson, Ugo y Zaavide (2006). No obstante, no existe una unanimidad, ya que algunos autores/as como por ejemplo Olweus (1978, 1991) aseguran que la situación socio-económica de la familia no es un factor determinante en el desarrollo de conductas acosadoras en los/las adolescentes. De modo que, para él, la proporción de alumnos/as acosadores/as y de víctimas de bullying es similar en las distintas clases sociales.
Nivel de estudio de la madre	
Nivel ocupacional del padre	
Nivel ocupacional de la madre	

Tabla 8.3. Variable dependientes

Variable	Datos relevantes
Lugar agresión.	Donde se produce la agresión; aula, patio, pasillo y otros
Forma agresión.	Tipo de agresión; Física, verbal, rechazo y otros
Gravedad de la agresión	Muy grave, grave, regular y nada
Frecuencia de la agresión	Todos los días, una o dos veces a la semana, poco frecuente, nada
Seguridad del alumno	Muy seguro, seguro, poco seguro, nada seguro
Seguridad del centro.	Muy seguro, seguro, poco seguro, nada seguro

Tabla 8.4. Variables independientes

Variable	Datos relevantes
Autocontrol	La capacidad de controlarse a uno mismo
Autoconcepto	Como se ven a sí mismos
Automotivación	La capacidad de animarme a hacer cosas
Empatía	La capacidad de ponerse en el lugar del otro
Competencias Sociales	La capacidad de adaptarme al entorno social en el que vivo

CAPÍTULO 9; INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 9. Instrumentos de evaluación

El factor más importante a la hora de seleccionar los instrumentos de evaluación es conocer las ventajas y dificultades que se nos plantearan para la obtención objetiva de los datos necesarios para nuestro estudio, así como las limitaciones que nos podemos encontrar al realizarlo por incompatibilidades con nuestros objetivos, recursos o población investigada. Para seguir un criterio estándar y replicable, hemos marcado unos criterios que nos permitan una selección de estos instrumentos y de esta forma conseguir que sean lo más eficaces posible. Dichos criterios son:

- El grado de adecuación a las características del objeto de estudio de la investigación.
- El nivel de rigor y de calidad
- Los recursos disponibles
- Los costes humanos, sociales y económicos.
- Los aspectos éticos y morales

Los datos que nos propusimos recoger para realizar la evaluación del impacto de nuestro programa, tenían como principal objetivo, conocer cuales habían sido los cambios producidos por el programa en las variables objeto de estudio, concretamente en las variables de la Inteligencia Emocional y en las conductas de acoso.

9.1. Test de evaluación

A fin de obtener la información necesaria, con la que comprobar la eficacia de la aplicación de nuestro programa, utilizaremos los test q se muestran en la tabla 9.1. (Cuestionaros para la evaluación del programa CIE.)

Tabla 9.1. Cuestionarios para la evaluación del programa CIE.

Cuestionarios para la evaluación del programa CIE.	
Para medir el acoso	Test Bulls-S
	Test Messy
	Test CACIA
	Test de empatía
	Test SMAT
Para medir la IE	Test LAEA

9.1.1. Test Bull-S

El instrumento que vamos a utilizar para obtener la información sobre las características del bullying, es el test Bull-S Versión 2.2 (Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares. (Cerezo, 2002)) un instrumento que se utiliza para la evaluación del clima socio-afectivo en el aula y la agresividad entre escolares.

Desde su primera versión (Cerezo, 2000), este cuestionario a tratado de ser un instrumento que nos permita analizar y comprender el problema de la agresión y victimización, lo que se conoce como dinámica bullying, desde una perspectiva individual y global, que facilite la intervención psicopedagógica con los alumnos. La versión 2.2, que ahora presentamos, amplía el estudio sociométrico de versiones anteriores, e incluye formas de agresión relacionadas con el uso de las tecnologías. Cuenta con tres dimensiones fundamentales: detectar a los sujetos implicados, elaborar un perfil de características psicosociales de estos sujetos y conseguir información precisa sobre el lugar, la magnitud, la frecuencia y el nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares a estas conductas.

El Test Bull-S se presenta en dos modalidades: Forma A, para el alumnado y Forma P para el profesorado. Cada una de las dimensiones del test proporciona

abundante información de gran utilidad para conocer cuál es la estructura social y afectiva del grupo-aula, así como los aspectos relacionados con la dinámica bullying.

El Test Bull-S, siguiendo la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica de "peer nomination", analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios siguientes: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados (Cerezo, 2009). Tal y como puede apreciarse en la Tabla 9.2. (Formas test Bull-S), el Test Bull-S tiene dos formas; forma A y forma P.

Tabla 9.2. Formas test Bull-S

Forma	Dimensiones	Variables
A (alumnos)	Dimensión sociodemográfica	Sexo, edad, procedencia y repetición de curso
	Dimensión sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socioafectiva del grupo en su conjunto	Elegido, rechazado, expectativas ser elegido y expectativas ser rechazado
	Dimensión sobre la relación Agresión – Victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y la víctima	Fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca, manía
	Dimensión contexto; las circunstancias o aspectos situacionales de esta dinámica (forma y lugares), valoración topográfica de la situación como grave o peligrosa, percepción de seguridad-inseguridad en el centro	Forma, lugar, frecuencia, gravedad, seguridad
P (profesores)		Elegido, rechazado, débil, cruel, fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y manía

9.1.2. Evaluación de los componentes que forman parte de la IE

Como se indicó en el capítulo anterior, los test seleccionados para medir la Inteligencia Emocional en nuestros alumnos, han sufrido diversos cambios desde su versión inicial. En este punto están incluidos los instrumentos utilizados, en base a los cinco parámetros que mide la Inteligencia Emocional de Goleman y que hemos comentado en el apartado de fundamentación teórica.

9.1.2.1. LAEA

La primera dimensión que vamos a exponer será la del Autoconcepto. Para llevar a cabo su evaluación nos hemos servido del test LAEA (Garaigordobil, M. 2011).

El LAEA, de Maite Garaigordobil, consiste en un listado de adjetivos que tiene como objetivo la evaluación del autoconcepto físico, social, emocional e intelectual de los sujetos desde los 12 hasta los 65 años.

Esta prueba consta de 57 adjetivos de carácter positivo a los que se debe contestar eligiendo una entre cinco alternativas de respuesta; Nada, Un poco, Moderadamente, Bastante, Mucho, se les pide «Lea rápidamente los adjetivos que se indican a continuación y valore el grado en que le describen o definen en una escala de 0 a 5, donde 0 sería "nada" y 4 sería "mucho", es decir, el grado en que pueden aplicarse a su persona. Anote su valoración en la hoja de respuesta o protocolo del test

LAEA es una herramienta fácil de aplicar e interpretar que puede formar parte de los instrumentos habituales de evaluación en cualquier área, aporta las evidencias necesarias y suficientes para considerarse un instrumento de medida fiable y válido que permite a los profesionales en contextos clínicos, pero también sociales y educativos, llevar a cabo inferencias a partir de las puntuaciones obtenidas.

Concretamente, nuestra atención se centra en la evaluación del Autoconcepto emocional, que se determina cuando el sujeto describe en este apartado la percepción de su estado y autocontrol emocional, mediante la valoración de adjetivos como; optimista, feliz, sensible, estable, etc.

En estudios realizados para comprobar la fiabilidad de todo el cuestionario, se ha obtenido un alpha de Cronbach de 0,92 y un coeficiente de Spearman-Brown de 0,83.

Para analizar la validez que presenta el LAEA se realizaron correlaciones que miden otros instrumentos que miden el autoconcepto (García y Musitu,1999) obteniéndose correlaciones positivas significativas ($r = 0,71$) que muestran una buena validez de constructo, con lo que es adecuado para nuestra investigación.

9.1.2.2. MESSY

Para determinar la competencia social, hemos empleado el Cuestionario de competencia social, MESSY (Trianes et al, 2002), que se utiliza para evaluar cuál es el grado de adecuación de la conducta social en adolescentes. Antes de la recolección de datos, se realizó un estudio piloto en el que se aplicó la escala a 15 niños de entre 7 y 13 años de edad con el objetivo de valorar la claridad semántica y sintáctica de la versión de auto-informe bajo análisis.

Se utilizó la versión en español de Trianes et al. (2002) de Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) (Matson et al., 1983, citado en Matson&Wilkins, 2009, Evaluación Matson de Habilidades Sociales con Jóvenes).

La escala permite evaluar habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos, como también comportamientos no adaptativos, considerando la relación con los pares y adultos, y se aplica a niños y

jóvenes de 4 a 18 años. Posee versiones de auto-informe y evaluación externa (padres y docentes), en este estudio sólo se trabajó sobre la primera versión, es decir, la de autoinforme.

Dicha versión cuenta con 62 ítems que analizan 5 factores: habilidades sociales apropiadas que evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir..., asertividad inapropiado explorando conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, impulsividad, sobreconfianza para evaluar los casos de sobrevaloración del Yo y celos/soledad para conocer los sentimientos de sentirse solo, no tener amigos... Se evalúa con una escala tipo Likert de 4 puntos: 1; Nunca, 2; A veces, 3; A menudo, 4; Siempre.

Los cinco factores explicaron el 22.8% de la varianza total de comportamiento social. La cantidad de dimensiones encontradas resultan semejantes a las observadas en otras investigaciones (Matson et al., 1983, citado en Matson&Wilkins, 2009; Trianes et al., 2002), sin embargo, algunos ítems cargaron en factores distintos a los propuestos en la versión original y a la versión en español. Incluso, en nuestro estudio, un conjunto de ítems que hacía referencia a los amigos se agrupó de manera notoria, dando lugar al factor Amistad, que no había surgido en estudios anteriores. A pesar de ello, la estructura resultó teóricamente coherente, por lo que se respetó la pertenencia de los ítems a las dimensiones aquí observadas. Esto se realizó considerando también los hallazgos disímiles de diversas investigaciones sobre la estructura de la escala (Martins Teodoro et al., 2005; Méndez et al., 2002; Trianes et al., 2002).

En cuanto a la consistencia interna, podemos comprobar que existen buenos índices en el estudio de Matson et al. (1983, citado en Matson&Wilkins, 2009), con valores alfa de Cronbach de 0.54 a 0.80 para la versión de auto-informe. Con

respecto a la consistencia interna, tanto la escala total como los factores 1 y 2 mostraron índices adecuados ($\alpha = 0.81, 0.85$ y 0.79 , respectivamente), en tanto que los factores 3 y 4 mostraron índices aceptables ($\alpha = 0.69, 0.65$, respectivamente), y el factor 5 un valor demasiado bajo ($\alpha = 0.43$).

Para la aplicación se le entrega al adolescente el cuadernillo y se le explica cómo tiene que rellenar este cuestionario donde les presentan una serie de frases referidas a habilidades de la competencia social el alumno debe responder explicando en una escala tipo Likert de 4 opciones.

Respecto a su consistencia interna los estudios muestran que es elevada, al presentar un α de $0,88$. En referencia al coeficiente de correlación de Pearson, en conjunción con las puntuaciones en escalas AS (AsserivenessScaleforAdolescents), del TISS (TeenagerInventory of Social Skills), y la de ASCA (AssertivenessScaleforChilden and Adolescents), presenta una correlación de sumisión negativa.

9.1.2.3. SMAT

Para la valoración de la motivación usaremos el SMAT (test motivacional para adolescentes) Sweeney, Cattell&Kruggun, un test que mide la motivación de los adolescentes enfocándola a si esta se debe a factores internos (de la persona) o bien a factores externos (entorno que rodea al adolescente).

Este instrumento tiene como objetivo medir, específica y objetivamente, la fuerza de las motivaciones de los jóvenes de 12 a 17 años de edad, desde la orientación del modelo dinámico cattelliano. Sus características más sobresalientes son la utilización de 68 principios de medición derivados de la psicología clínica, del aprendizaje y de la percepción, entre otras áreas, aceptándose aquellos que

ofrecieron una alta validez, mediante 10 ítems que se responden con sí o no. Se ha evidenciado la incidencia e importancia de la motivación en el desempeño académico. Los rasgos dinámicos medidos por el SMAT constituyen un importante predictor del rendimiento académico y discriminan el éxito o fracaso escolar.

Su objetividad radica en que utiliza pruebas objetivo-analíticas con procedimientos de medida de tipo indirecto, evitando la distorsión motivacional más o menos deliberada.

Parte de un muestreo sobre el total de intereses de los jóvenes para alcanzar factorialmente una estructura de diez dimensiones o rasgos bastante predictivos y significativos de la dinámica de la personalidad: Asertividad, Emparejamiento/Sexo, Miedos, Narcisismo, Pugnacidad/Sadismo, Protección/Compasión, Sentimiento Propio, Sentimiento Superego, Sentimiento Escolar, Sentimiento Hogar.

En su aplicación experimental los resultados han sido altamente satisfactorios, ha resultado útil al aplicarlo en la enseñanza básica y en las enseñanzas medias y se ha confirmado con datos españoles su estructura factorial, y han quedado identificados los diez rasgos dinámicos y los componentes integrados y no-integrado de la motivación.

Puede ser aplicado de forma individual o colectiva a adolescentes de 12 a 19 años de edad, para su aplicación se les indica a los alumnos que deben leer atentamente esas preguntas y responder sí o no a las preguntas que se les hacen.

Con respecto a la fiabilidad y validez, los estudios con datos españoles arrojan resultados similares a los estudios originales. Se observaron diferencias significativas ($p < 0.05$) mediante el Análisis de la Varianza (ANOVAS) en dos dimensiones: Asertividad y Sentimiento Escolar. Respecto a la Asertividad, las diferencias se

referían a una relación negativa entre el rasgo y el rendimiento escolar. Es decir, a mayores puntuaciones en esta dimensión, menor es el rendimiento observado en las puntuaciones escolares. En el caso del Sentimiento Escolar, la relación es positiva.

9.1.2.4. Escala de empatía (Bryant,1982)

Para la medición de este parámetro, hemos creído conveniente, dadas las características que a continuación serán expuestas, utilizar la Escala de empatía (Bryant, 1982).

El Índice de Empatía de Bryan, para medir la respuesta emocional empática en niños (as) y adolescentes, es una derivación del Questionnaire Measure of Emotional Empathy de Mehrabian, A. y N. Epstein (QMEE, 1972). En 1972, Mehrabian, A. y Epstein, N., ante la falta de consistencia de las medidas de empatía entendida como respuesta emocional, construyeron el QMEE para adultos. El concepto de empatía emocional integró en este instrumento tanto la conducta agresiva como la conducta de ayuda, conceptos estudiados de forma separada en ese momento. El supuesto de estos autores fue que a mayor nivel de empatía emocional manifestara un individuo, menos comprometido estaría en respuestas agresivas, ante situaciones de malestar de otras personas. El cuestionario de Mehrabian, A. y Epstein, N., (1972) incluyó 33 ítems todos ellos intercorrelacionados con otras mediciones de subescalas contenidas en el constructo de empatía emocional. Estas subescalas consistieron en: Suceptibilidad hacia el "contagio" (Contagion) emocional, Aprecio de los sentimientos de familiares y otros distantes, Respuesta emocional extrema, Tendencia a ser influenciados por experiencias emocionales positivas de otros, Tendencia a ser influenciados por experiencias emocionales negativas de otros.

La escala de Bryant está diseñada para evaluar la activación empática de los adolescentes, formada por un total de 22 ítems, de los cuales algunos muestran un

conjunto de situaciones donde se produce una activación empática del lector, hacia otra persona, en el resto de ítems, lo que se refleja es una total falta de empatía.

Esta escala evalúa dos dimensiones, por un lado, la empatía afectiva y por el otro las creencias acerca de la expresión de los sentimientos.

Las instrucciones de aplicación del instrumento fueron estandarizadas respecto a la presentación de la actividad, llenado de respuestas y oportunidad de recibir ayuda en caso de dudas. Los estudiantes de las aulas seleccionadas presentes el día de la recolección de datos se incluyeron en el estudio. Se excluyeron estudiantes que pudieron ser identificados con actitudes de indisponibilidad a través de estrategias de observación.

El instrumento presenta un formato de respuesta para niños (as) de sí o no (dicotómico), puntuando únicamente la afirmación que contribuye a una respuesta empática. Cuanto mayor sea la puntuación obtenida, mayor será su tendencia de empatía.

El rango de la puntuación se encuentra entre 0 y 22. El coeficiente de confiabilidad α de Cronbach de 0.79. El Índice de empatía de Bryant (1982) fue adaptado en la población española (Mestre, Pérez-Delgado y Frías, 1999) en una muestra de 509 sujetos, los resultados de consistencia interna de la escala indicaron un coeficiente α de 0.73, con una puntuación media global de 16.20 y una desviación típica de 3.46, los resultados obtenidos demostraron medias por sexo de 10.14 para el grupo de varones y 17.93 para el grupo de mujeres, es decir, que el grupo de mujeres presentó una respuesta emocional empática mayor que en el grupo de varones.

A cerca de la validez del instrumento, los autores correlacionaron el Índice de empatía de Bryant con cada una de las cuatro subescalas del interpersonal Reactivity Index de Davis (1980). Estas subescalas son: Fantasía, Toma de Perspectiva, Preocupación empática y Distrés Personal. La correlación general más alta se obtuvo en relación con la preocupación empática, en el grupo de varones con 0.55 y con 0.29 en el grupo de mujeres.

Mestre, Pérez-Delgado y Frías (1999), señalan que estas correlaciones confirman que el IECA es fundamentalmente un instrumento de medida del componente emocional de la empatía. Con estas conclusiones, los autores asumen la validez convergente y discriminante del instrumento respecto de otras mediciones incluyendo instrumentos de empatía que consideran factores afectivos y cognitivos.

9.1.2.5. CACIA

Para determinar el grado de Autocontrol, utilizaremos el CACIA Cuestionario de Auto-control Infantil y adolescente (Capafons y Silva, 1991) que consta de cinco escalas para medir el auto-control en niños mayores y adolescentes (entre 11 y 19 años): Retroalimentación personal, formada por 21 elementos, en el que una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de cuáles son las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace «Cuando me dicen que debo portarme bien suelo preguntar: «Qué quiere decir eso»», «A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho»); Retraso de la recompensa, compuesta por 19 elementos, donde una puntuación alta evidencia comportamientos de organización y estructuración de las tareas, un buen hábito de trabajo y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas («Recuerdo mis obligaciones en casa», «Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé

que no debo»); Auto-control, compuesta por 10 elementos, refleja la capacidad de las personas para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal («Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer», «Si tengo miedo por algo me aguanto y hago lo que tengo que hacer»); Auto-control procesal, consta de 25 elementos, una elevada puntuación indica desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas («Cuando cometo errores me critico a mí mismo», «Cuanto más consigo por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi propio esfuerzo más a gusto me siento»). Se incluye también una escala de Sinceridad de 14 elementos.

Las respuestas admiten dos posibilidades (sí, no). La corrección del cuestionario se facilita mediante el uso de una plantilla transparente, sumando todos los círculos de la plantilla que coincidan con las respuestas marcadas. En los ejemplos de preguntas que hemos puesto sumarían todas las respuestas afirmativas, salvo los de la sub-escala Retroalimentación personal, que sumarían las negativas.

Las instrucciones de aplicación del instrumento fueron estandarizadas respecto a la presentación de la actividad, llenado de la hoja de respuestas y posibilidad de recibir ayuda en caso de dudas.

El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna del cuestionario que hemos creado, lo obtuvimos a través del coeficiente α de Cronbach. La puntuación que obtuvimos fue significativamente muy alta ($\alpha = 0,9380$) lo cual nos asegura una fiabilidad bastante alta para los cuestionarios que vamos a pasar a nuestro alumnado objeto de estudio.

De la misma manera obtuvimos el coeficiente de fiabilidad de los ítems del cuestionario correspondientes a las funciones que tenían una estructura idéntica (154 ítems), cuyas puntuaciones también fueron muy elevadas. Igualmente obtuvimos la correlación ítem-total, mediante la que se determina la influencia de cada ítem en la escala y el coeficiente de fiabilidad que se obtendría si se eliminara el ítem; constatamos que si se elimina algún ítem el aumento o disminución de la fiabilidad de la escala apenas es perceptible.

La validez factorial del cuestionario ha sido también examinada utilizando el análisis factorial confirmatorio. La fiabilidad interna fue determinada al calcular los coeficientes α de Cronbach. Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria. Los coeficientes alfa de Cronbach han sido para la LAEA 0.80, en el MESSY 0.78, en el caso del SMAT fue de 0.70, para la escala de empatía de Brian 0.57, y en el caso del Cacia 0.60, respectivamente, siendo consistentes con el estudio original y satisfactorio, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los aspectos implicados en cada escala.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

CAPÍTULO 10;

PROGRAMA CONVIVENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL (PROGRAMA CIE) (CARBONELL, SANCHEZ Y CEREZO, 2014)

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 10. El programa Convivencia e Inteligencia Emocional (Programa CIE) (Carbonell, Sanchez y Cerezo,2014)

A lo largo de este capítulo vamos a explicar en qué consiste el programa Convivencia e Inteligencia Emocional (Programa CIE) centrándonos en cuales han sido los objetivos generales y los específicos de nuestro programa de intervención, además de explicar cuál ha sido el procedimiento metodológico que hemos utilizado para realizar la implementación del mismo en los alumnos con los que hemos trabajado.

Este programa fue presentado en el congreso IV Symposium Nacional de Psicología Clínica y de la Salud con Niños y Adolescentes, Alicante.

10.1. Objetivos generales y específicos del programa CIE

10.1.1. Objetivos generales

Los objetivos generales que proponemos conseguir en el alumnado objeto de aplicación con la aplicación de nuestro programa son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de auto motivarse.

- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

10.1.2. Objetivos específicos

Para la obtención de unos resultados adecuados tanto en la parte de teoría, como en las actividades prácticas, que hemos trabajado con nuestros alumnos a lo largo de las 5 sesiones, que dura nuestro programa, se ha girado en torno a los siguientes objetivos específicos:

- Tomar conciencia de las emociones propias y ajenas.
- Ser capaces de aceptar cumplidos y críticas.
- Ser capaces de realizar peticiones de manera adecuada.
- Ser capaces de manejar situaciones difíciles adecuadamente.
- Practicar herramientas de autorregulación emocional y la gestión de emociones negativas: ira, enfado, rabia, tristeza y frustración.
- Mejorar y trabajar la escucha activa.
- Ser capaz de expresar lo que pienso y lo que siento de la manera adecuada (asertividad).
- Mejorar las habilidades necesarias para expresarse en público.
- Mejorar las habilidades de comunicación interpersonal.
- Tomar conciencia de la capacidad para influir en las emociones y estados de ánimo de los demás.
- Mejorar la capacidad para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales.
- Mejorar la capacidad para manejar situaciones difíciles y resolver conflictos.

10.2. Descripción del programa CIE

Fundamentándonos en los postulados de Goleman, acerca de los componentes que forman parte de la Inteligencia Emocional, nos proponemos trabajar con los cinco elementos que los componen.

El programa CIE se divide en 5 sesiones, en las que se explica a nuestro alumnado cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional, para pasar posteriormente a trabajar con los mismos a nivel práctico, a través de una serie de 2 o 3 tareas a realizar a lo largo de cada sesión, mediante los ejercicios propuestos.

El programa CIE de intervención, ha sido diseñado para ser aplicado a la población adolescente, aunque muchas de sus actividades, si son adaptadas pueden ser aplicadas, a otros perfiles de edad, bien sea por encima o por debajo del citado rango de edad.

Los 5 módulos en que se divide El programa CIE, tiene como finalidad facilitar al alumnado, estrategias que aumenten sus niveles previos de Inteligencia Emocional y con la finalidad de prevenir y/o intervenir, en las situaciones de acoso que hayan sido detectadas, tanto dentro como fuera del centro escolar.

El objetivo último del programa es la prevención de las situaciones de violencia escolar detectadas en el centro y que estas situaciones de agresión, que han sido detectadas, disminuyan a partir de primero de la ESO, tal como hemos expuesto, con el aprendizaje del correcto uso de los elementos que forman parte de la Inteligencia Emocional.

Los resultados podrán ser extrapolados a la vida cotidiana del alumnado con el que vamos a trabajar y, por tanto, influir en sus conocimientos y actitudes acerca de la convivencia a aquellos compañeros que no hayan participado en el proyecto y

muestren algún tipo de conducta desadaptativa y, posteriormente a su vida extraescolar y mas adelante en su vida adulta.

10.3. Aplicabilidad del Programa CIE.

El programa CIE, esta destinado principalmente a los alumnos de 1º y 2º de la ESO, ya que, en estos cursos de inicio de la educación secundaria, es donde más incidencia presenta la violencia entre escolares, y es por esta razón, por lo que este programa de mejora de la convivencia se aplicará a estos cursos.

Este programa podrá ser aplicado por los tutores siguiendo unas instrucciones básicas.

Para llevar a cabo el programa es necesario la existencia de conexión a internet, los alumnos podrán acceder a través de los dispositivos electrónicos.

10.4. Contenido del programa.

El programa se estructura en 5 sesiones en las que se trabajaran las distintas habilidades que forman parte de la IE, véase gráfico 10.1 (Contenido de las sesiones).



Grafico 10.1. Contenido de las sesiones

10.5. Módulos del programa, temporalización e índice de actividades

El contenido de estas sesiones se desarrolla a través de distintas actividades, que veremos en la tabla 10.1 (Esquema de programa, organización e índice de actividades).

Tabla 10.1. Esquema de programa, organización e índice de actividades

Módulo	Actividades	Temporalización
Modulo 1. Gestión emocional. Relacionarse con uno mismo	Nuestra balanza	Noviembre
	La cara de mi emoción	
	Video sobre la empatía	
Modulo 2. Habilidades de comunicación	Role playing de técnicas de escucha activa	Noviembre
	Disco rayado	
	Role playing de técnicas asertivas	
	Ironía asertiva	
Modulo 3. Empatía	Video sobre empatía	Diciembre
	Video biografía de Gandhi	
	Role playing situaciones cotidianas que deben solucionarse con el uso de la empatía	
Modulo 4. Relacionarse con los demás	Técnica del semáforo	Diciembre
	Video sobre que es el autocontrol emocional y como utilizarlo	
Modulo 5. Conclusión	Debate	Enero

10.6. Contenido de las sesiones

Lo que perseguimos con la aplicación de este programa, es el desarrollo transversal de una serie de competencias que trabajamos a lo largo de los 5 módulos, y que resultan útiles para el desarrollo de capacidades personales y sociales para actuar frente al bullying (empatía, asertividad, escucha activa, resolución de conflictos, etc).

Las sesiones se impartirán semanalmente, durante la hora de tutoría, con una duración estimada de 50 - 60 minutos por sesión. Cada sesión se articula en dos partes, en los treinta primeros minutos de la sesión se explicaban las bases teóricas de cada módulo, y en los veinte siguientes, se realizan ejercicios prácticos propuestos (Ver anexos).

A continuación, se detallan los contenidos por sesión:

10.6.1. Modulo 1. Gestión emocional. Relacionarse con uno mismo

En este módulo se les da primero a los alumnos una explicación acerca de cuáles son los objetivos que vamos a trabajar en el, en qué consiste el programa CIE y que esperamos que ellos consigan con el mismo, a continuación, hablamos sobre el conocimiento de nuestras propias emociones, se expone a los alumnos un video acerca de esta temática, y se les explicaba a los alumnos que es el autocontrol y la empatía y que beneficios lleva el trabajarlo.

Seguidamente, se pasa a la realización de las actividades prácticas, el primer ejercicio, denominado nuestra balanza, en la que pedimos a los alumnos que describan tanto aspectos positivos, como negativos de ellos mismos y la cara de mi

emoción, en la que los alumnos deben identificar las distintas emociones que aparecen en una serie de rostros que les exponemos en el aula virtual.

En definitiva, con este módulo lo que se pretende es que el alumnado al que le aplicamos nuestro programa de intervención adquiera los conocimientos necesarios a nivel teórico y práctico para la identificación de sus emociones y cómo gestionarlas para no dejar que estas dominen todos sus comportamientos.

10.6.2. Modulo 2. Habilidades de comunicación

Este módulo comienza con la parte teórica, en la que facilitamos a nuestro alumnado una serie de definiciones acerca de cuáles son las principales habilidades de comunicación que existen, enfatizando sobre todo en la práctica y manejo de la escucha activa y la asertividad.

En la parte práctica de este módulo se les enseñó como poner en marcha algunas de las principales técnicas asertivas que existen, tales como el disco rayado o la ironía asertiva, el procedimiento que utilizamos fue hacer primero la demostración de cómo se hacen estas técnicas para después trabajarlas los alumnos en el aula a través del "role-playing"

10.6.3. Modulo 3. Empatía

En esta sesión, dentro de la parte teórica empezamos con la definición del concepto de empatía, para que los alumnos sepan que es y cómo practicarla; como claro ejemplo de empatía hacia los demás utilizamos la vida y obra de Mahatma Gandhi, asimismo, en esta sesión proyectamos dos videos, uno sobre el concepto de empatía y otro sobre la vida de Gandhi, como actividad práctica, se les propuso a los alumnos que pusieran a través de la técnica de "role-playing" ejemplos de situaciones que iban resolviendo con la empatía.

El objetivo que perseguimos con este módulo es analizar la empatía desde los tres roles implicados en las conductas de acoso para conseguir eliminar o minimizar los efectos del acoso escolar.

Es decir, el objetivo que perseguimos con los contenidos teóricos presentes en este y los módulos comentados anteriormente es que los alumnos puedan conseguir la prevención y afrontamiento de las situaciones de bullying.

10.6.4. Modulo 4. Relacionarse con los demás

Nuestra penúltima sesión está enfocada en enseñar a nuestro alumnado como responder de forma adecuada cuando nosotros mismos nos encontramos alterados.

Comenzamos este módulo explicando al alumnado cuales son los objetivos que pretendemos conseguir con nuestra sesión, continuando con una explicación teoría acerca de lo que es el control emocional y cómo se consigue este.

La parte práctica de la penúltima sesión de nuestro programa lo enfocamos a través de la "técnica del semáforo" en la que le enseñábamos a los alumnos una breve técnica de relajación seguida del pensamiento y de la ejecución de una adecuada respuesta a la situación que ha provocado la pérdida de control, enseñándoles a manejar lo que es el control emocional.

El procedimiento consistió en el uso de la técnica de role-playing realizado por los alumnos y modelado de forma previa por el docente.

La sesión concluye con el visionado de una película sobre el control emocional y las consecuencias de no manejar este de forma adecuada.

10.6.5. Modulo 5. Conclusión

En esta última sesión lo que hicimos fue un resumen de todos los conceptos con los que habíamos trabajado en las anteriores sesiones, hicimos un debate con los alumnos, pidiendo la opinión de estos y viendo que mejorarían y que eliminarían de los conceptos trabajados.

Así mismo consideramos que es importante indicar como a lo largo de la aplicación de nuestro programa de intervención lo que hemos hecho ha sido formar a los participantes para que puedan enfrentar y conocer las conductas que están relacionadas con las conductas de acoso.

Por lo tanto, podemos afirmar que lo que perseguimos con la aplicación de nuestro programa lo que pretendemos conseguir el desarrollo transversal de una serie de competencias que trabajamos a lo largo de estos cinco módulos que nos resultan muy útiles para conseguir el desarrollo de una serie de capacidades personales y sociales para actuar frente al bullying (empatía, asertividad, escucha activa, resolución de conflictos...)

Es decir que el programa CIE lo que pretende es conseguir el desarrollo de la Inteligencia Emocional en nuestro alumnado para conseguir un aumento de esta y por tanto, una convivencia democrática.

Las actividades prácticas que forman parte de este programa han sido extraídas de distintos manuales para conseguir que los alumnos desarrollen la Inteligencia Emocional

10.7. Procedimiento para la aplicación del programa con un grupo

La aplicación de nuestro programa de intervención implica las siguientes particularidades:

- Constancia entre las sesiones; la aplicación de nuestro programa de intervención se realizó a través de una sesión de intervención semanal de 50 minutos de duración durante 5 semanas, una por cada sesión.
- Constancia contextual; se realiza siempre a la misma hora el mismo día, en la misma aula y con el mismo grupo de alumnos.
- Constancia de la persona que aplica el programa, siempre es el mismo sujeto.
- Constancia en la estructura de las sesiones; las sesiones se dividen en los siguientes apartados:
 - Explicamos la teoría de la temática que vamos a ver en esa sesión.
 - Explicamos la actividad que vamos a hacer y cómo realizarla.
 - Se realiza la actividad.
 - Explicamos la misma y hacemos un debate sobre las conclusiones a las que se ha llegado.

De esta forma todas las sesiones que realizamos se hacían siguiendo el esquema que hemos comentado en el punto anterior.

CAPÍTULO 11; ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Capítulo 11. Análisis de resultados y discusión.

En este capítulo se exponen cuáles han sido los resultados que hemos obtenido a lo largo de la investigación realizada, de acuerdo a los objetivos planteados y su posterior discusión. El análisis de estos datos facilitará la comprobación de las hipótesis propuestas en nuestra investigación.

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, los valores mínimos, máximo, media y desviación típica.

La fiabilidad de las escalas se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

La comparación entre grupos para las variables cualitativas, se realizó mediante la prueba Chi-cuadrado y el test de McNemar para la comparación antes y después de la intervención. Las correlaciones entre variables cuantitativas se han estudiado mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Para la comparación de medias entre grupos se empleó el test t-Student, en el caso de dos grupos, una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnovy de homogeneidad de varianzas con el test de Levene.

Para contrastar si el cambio entre las medidas de las escalas en el tiempo depende del sexo y del curso se realizaron los análisis ANOVA de medidas parcialmente repetidas a través del procedimiento Modelo Lineal General (MLG), para estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (escalas) ejercen los factores intra-sujeto (tiempo) e intersujeto (sexo y curso) y la interacción de éstos.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 23.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$.

Se utilizará un diseño metodológico cuasi-experimental, puesto que en el mismo no se manipula ninguna variable, ni hay asignación aleatoria de los sujetos, sino que trabajaremos con los individuos en el contexto natural en el que se desenvuelven, pero se aplica un programa y después se valora su resultado o efectos sobre la muestra. La evaluación de los resultados se realizará mediante un diseño test-retest. Éste es uno de los diseños más usados en la investigación educativa. Su origen es de los autores Campbell y Stanley (1973), ampliado posteriormente por Cook y Campbell (1979). Estos diseños tienen las siguientes características esenciales:

- a) Empleo de escenarios naturales; en nuestro caso el aula
 - b) Control parcial;
 - c) Posibilidades de utilizarse cuando no es posible un diseño experimental.
- Bisquerra (1989)

Los distintos puntos del análisis que hemos seguido se pueden observar en la siguiente tabla 11.1 (Análisis de datos).

Tabla 11.1. Análisis de datos.

Punto	Tipo de datos	Agrupamiento	Objetivos
1	Pre-test (Alumnado)	Toda la muestra	Datos generales de bullying
2	Pre-test (Alumnado)	Toda la muestra	Datos generales IE
3	Pre-test / Post-test (Alumnado)	Toda la muestra	Efectos del tratamiento en Bullying
4	Pre-test / Post-test (Alumnado)	Toda la muestra	Efectos del tratamiento en IE
5	Post-test (Alumnado)	Toda la muestra	Nivel de satisfacción

Se presentan en el mismo orden que los objetivos e hipótesis planteadas, por tanto, contamos con 5 bloques de resultados.

La medida pre-test nos va a indicar si existen diferencias importantes entre los grupos antes de introducir el tratamiento, por eso es tan importante que esta sea considerada." (García Gallego, 2001).

11.1. Análisis de la dinámica del Bullying

Sobre las hipótesis del primer punto, es decir, las Relacionadas con Conductas de acoso, a continuación, vamos a comentar los resultados que hemos obtenido de los análisis descriptivos.

11.1.1. Sobre los problemas de acoso.

En la hipótesis 1, "se encontrarán problemas de acoso en todas las aulas en las que realizamos la intervención", es decir, planteamos que se encontrarían situaciones de bullying en la muestra. Para la comprobación de nuestra hipótesis, hemos realizado diferentes fases de análisis, unos directos, como la medida de la incidencia entre los perfiles de víctima y acosador presentes en las aulas, y otros indirectos, como las comparativa de medidas de prevalencia observados en estudios anteriores.

11.1.1.1. Medida del nivel de prevalencia del acoso

Los resultados indican que, del total de los 189 alumnos estudiados, se detectaron 18 casos, entre sujetos agresores y víctimas, lo que representa el 9.52 % del total de la muestra, como podemos ver en la tabla 11.2 (Datos victima agresor).

Con lo que nuestra hipótesis queda confirmada en la misma línea de lo que indican otros autores como Cerezo, 2009; Defensor del pueblo, 2006.

Tabla 11.2. Datos victima agresor.

	Individuos	%
Victima	8	4,2
Agresor	10	5,3
Victima - Agresor	2	1,05

11.1.1.2. Comparación del nivel de prevalencia del acoso

Al analizar la hipótesis el nivel de prevalencia se situará entre el 11 y 16%.

Los resultados cuantitativos que hemos obtenido en la fase pre-test, arrojan una prevalencia del acoso del 9,52 % por lo que nuestra sub-hipótesis no se confirma.

Pese al hecho de que nuestra sub-hipótesis de comparación de prevalencias, no se ajusta a los valores esperados, según lo detectado en estudios como los de Cerezo 2013, Garaigordobil 2010 y Del Rey 2008, entre otros autores, hemos de decir que la hipótesis general si se aceptaría, puesto que encontramos un valor positivo de prevalencia de estos roles en los alumnos analizados, y que, si responde a lo esperado según Olweus, 1993, que obtuvo un índice de prevalencia del 10%.

11.1.1.3. Análisis de la prevalencia de víctimas y agresores.

Para la hipótesis de se encontrarán agresores, víctimas y víctimas-agresores.

Tras analizar los resultados obtenidos en el pre-test, encontraremos alumnos agresores, víctimas y víctima-agresor. Como se puede apreciar en el gráfico 11.1 (Distribución victima/acosadores) se detectaron un total de ocho alumnos con el perfil de víctimas y diez sujetos con el perfil de agresores.

Encontramos que dos de los individuos son víctimas-agresores, por lo que podemos afirmar que esta hipótesis queda confirmada, apoyando lo que se ha observado en otros estudios, como los de Garaigordobil 2013, Cerezo 2015

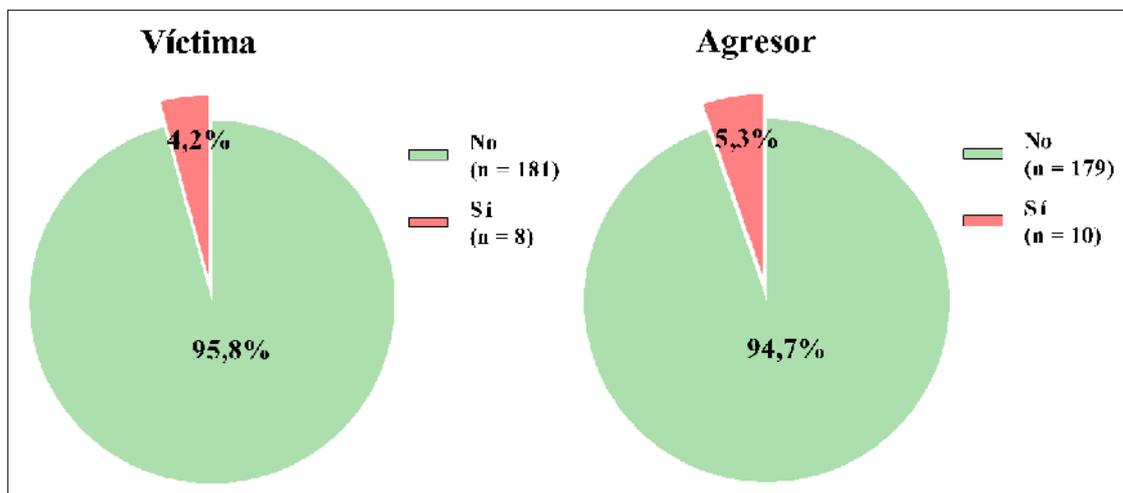


Gráfico 11.1. Distribución víctimas / acosadores.

11.1.2. Tipos de agresión

Como podemos observar en el gráfico 11.2 (Distribución de tipo de agresión) los resultados que hemos obtenido en el pre-test del test Bull, nos muestran que existe un 55,46% de acoso de tipo verbal frente a un 44,54% de acoso de otro tipo incluyéndose el acoso físico, o el ciber acoso.

Con lo que nuestra hipótesis "el tipo de agresión más frecuente, es la agresión verbal" Queda confirmada.

Según lo observamos, podemos afirmar que los resultados obtenidos van en la misma línea que otros estudios revisados, como el último informe del defensor del pueblo que lo sitúa en el 56% o los estudios realizados por Del Rey, Salmivally, Martínez Ubieta, 2008; López, Espín y Arense 2013.

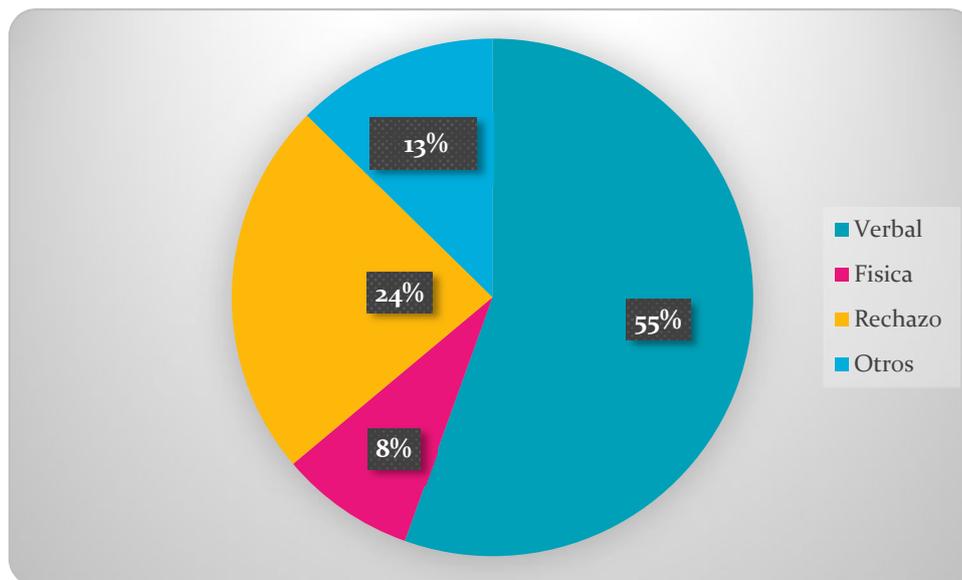


Gráfico 11.2. Distribución de tipo de agresión

11.1.3. Lugares de las agresiones

AL analizar nuestra hipótesis "El lugar más frecuente de la agresión es el aula", los datos obtenidos, muestran como el 43,54% de las agresiones que hemos encontrado en los centros, antes de comenzar nuestra intervención, se producían en el aula, frente al 56,46% que se producía en el resto de lugares, pudiendo afirmar que nuestra hipótesis esta confirmada, pudiendo ver en el gráfico 11.3 (Distribución de frecuencias de lugares de agresión), un desglose de los porcentajes detallados.

Estos datos, se refuerzan por su coincidencia con los extraídos de los estudios de (Cerezo 2009) y el Informe del defensor del pueblo 2006., junto a los de Martínez Ubieta 2008; Ortega y del Rey (2009).

11.1.4. Diferencias por sexo en agresores y víctimas

En lo referente a la distribución por sexo, nuestra hipótesis "se apreciarán diferencias en la prevalencia por sexo entre agresores y víctimas" podemos decir

que los resultados indican que el 6,7% de los chicos son víctimas de acoso, frente al 2% de las chicas, no siendo significativa la diferencia de porcentajes.

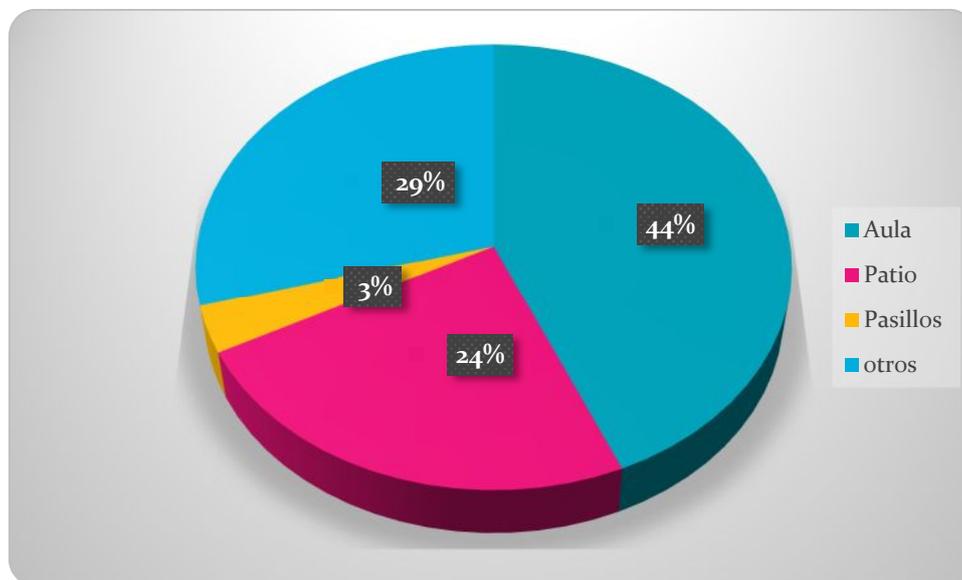


Gráfico 11.3. Porcentaje de agresiones por lugares

Con respecto a los porcentajes de agresores, el 8,9% de los chicos lo son, frente al 2% de chicas siendo, en este caso, el porcentaje de chicos significativamente superior al de chicas, como podemos comprobar en la Tabla 11.3 (Frecuencias y prueba Chi-cuadrado del rol entre sexos).

Podemos afirmar que esta hipótesis se cumple, pese que en el caso de las víctimas la diferencia no sea significativa, al igual que ocurre en otros estudios, como el Informe del defensor del pueblo y el informe Reina Sofia, junto a las investigaciones de Ortega y del Rey 2009 y Cerezo, 2009.

Tabla 11.3. Frecuencias y prueba Chi-cuadrado del rol entre sexos.

Rol, n(%)	Sexo		Prueba Chi-cuadrado	
	Hombre (n = 90)	Mujer (n = 99)	$\chi^2^{(1)}$	p-valor
Víctima			2,511	0,113
No	84 (93,3)	97 (98)		
Sí	6 (6,7)	2 ⁽²⁾		
Agresor			4,438	0,035*
No	82 (91,1)	97 (98)		
Sí	8 (8,9)	2 ⁽²⁾		

11.2. Nivel de la Inteligencia Emocional previo a la intervención.

Los valores de la Inteligencia Emocional se midieron a través de diferentes escalas no teniendo uno de la globalidad de la misma.

11.2.1. Niveles de competencia social.

Para la totalidad de la muestra, la puntuación media obtenida con el Messy fue superior a la del punto de corte para considerarse clínicamente significativa (≤ 105), con un valor de 2,26 (DT = 0,24). Por lo que esta hipótesis no se confirma la hipótesis de que los niveles de competencia social serán bajos, lo que apunta en la otra dirección a lo que afirma Sanchez, Trianes y Rivas, 2009; Arracer, Pichardo y Justicia, 2015.

11.2.2. Niveles de empatía.

En la escala de empatía se obtuvo una puntuación media de 11,46 (DT = 3,73), situándose dentro del nivel esperado, con lo que nuestra hipótesis los niveles de empatía serán medio bajos, se cumple.

Los datos que hemos obtenido, por tanto, van en la misma dirección que los que se obtuvieron en otros estudios en los que se han medido los niveles de empatía, como los de Garaigordobil 2012, Martínez Valderrey 2013, Sahin 2012; Del Barrio et al. 2012.

11.2.3. Niveles de autocontrol.

Con respecto a la escala de autocontrol, la puntuación media obtenida con el CACIA fue de 22,79 (DT= 6,68), que es una puntuación baja, por lo que podemos afirmar que la hipótesis, los niveles de autocontrol serán bajos, se cumple, confirmando los mismos resultados que los que se han obtenido en otros estudios. Como Garaigordobil (2014). Serrano y García Álvarez, 2010; Motero y Peña, 2003.

11.2.4. Niveles de autoconcepto.

En la escala de autoconcepto se obtuvo una puntuación media de 3,42 (DT= 0,89) que corresponde a una puntuación baja, confirmando nuestra hipótesis los niveles de autoconcepto serán bajos.

Estos resultados confirman lo visto en los estudios de Rosier, 2004; Garaigordobil y Fagoaga, 2005, Rawana et al. 2011.

11.2.5. Niveles de motivación.

La escala de motivación produjo una media para toda la población de 5,75 (DT= 2,78) confirmando nuestra hipótesis, la motivación será baja.

Los resultados coinciden con lo esperando basándonos en los estudios Tapia, 1992; Cerezo y Casanova, 2004.

11.2.6. Diferencias en la Inteligencia Emocional según el sexo.

la Tabla 11.4 (Descriptivo y comparación puntuación escalas pre intervención según sexo), muestra la media y desviación típica de la puntuación en las escalas en hombres y mujeres, así como la comparativa de dicha puntuación entre los grupos. La prueba t-Student no mostró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las escalas en la medida realizada antes de la intervención en el aula.

Tabla 11.4 Descriptivo y comparación puntuación escalas pre intervención según sexo.

Escala	Sexo, media(DT)		Prueba t-Student	
	Hombre (n = 90)	Mujer (n = 99)	t(g.l.)	p-valor
Messy	2,26 (0,27)	2,26 (0,22)	t(187) = 0,01	0,998
Empatía	12,04 (3,33)	12,74 (3,63)	t(187) = 1,30	0,197
Cacia	22,29 (7,20)	23,26 (6,16)	t(187) = -1,00	0,318
Autoconcepto	3,26 (0,91)	3,56 (0,85)	t(187) = 1,04	0,302
Motivación	5,70 (1,98)	5,79 (2,18)	t(187) = -0,29	0,773

Según estos datos podemos afirmar que no existen diferencias según el sexo en los componentes de la de Inteligencia Emocional evaluados en la etapa previa a la intervención, con lo que nuestra hipótesis no se cumple, contrariamente a lo que se indica en otros estudios como los realizados por Fulquez Castro, 2010; Gartzzi, Aritz, Balluerka y Barbera, 2012; Sanchez Nuñez, Fernadez-Berrocal, Montañó y LaTorre 2008.

11.2.7. Relación entre la edad y la motivación.

Al estudiar la posible relación entre la edad y la motivación, para comprobar nuestra hipótesis “existirá una relación entre la edad y la motivación”, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla x. El análisis mostró una relación negativa y significativa con la motivación ($r = -0,251$) de forma que a medida que aumenta la edad la motivación disminuye, confirmando nuestra hipótesis.

Estos resultados se asocian con los de Falcado, 2004; Muñoz, Perez, Celaya, Naves, Torras, Tragant y Victori, 2002.

11.2.8. Diferencias en la Inteligencia Emocional según la edad.

Para estudiar la posible relación que pueda existir entre la edad y la puntuación en las escalas evaluadas, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla 11.5 (Coeficiente correlacion Pearson entre la edad y las escalas de IE) La edad y el cuestionario Messy mostraron una relación directa y significativa ($r = 0,180$) de forma que a medida que aumenta la edad el Messy aumenta, con los que podemos afirmar que aumentan las competencias emocionales.

No podemos relacionarlo con estudios previos, ya que no se han encontrado estudios con esta misma temática.

Tabla 11.5. Coeficiente correlación Pearson entre la edad y las escalas de IE

		Messy	Empatía	Cacia	Autoconcepto	Motivación
Edad	r	0,180*	-0,104	-0,12	0,001	-0,251**
	p-valor	0,013	0,153	0,101	0,999	0,001

11.3.Efectos del programa de intervención en la Inteligencia Emocional.

En tercer lugar, se analizan las diferencias pre test-post test en cada una de las variables que conforman la Inteligencia Emocional.

11.3.1. La aplicación del programa CIE elevara los niveles de Inteligencia Emocional

Para medir los cambios que han ocurrido en cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional tras la aplicación del programa CIE, a fin de evaluar la eficacia del programa, se ha realizado un análisis univariante (anova) con las puntuaciones que obtuvieron en la fase pre test y post test en el test LAEA, cuyos resultados podemos ver en la tabla xxx.

Al igual que en el apartado anterior para poder confirmar nuestra hipótesis haremos un análisis de cada uno de los cinco componentes de la Inteligencia Emocional, que iremos desarrollando en las correspondientes sub-hipótesis.

11.3.1.1. Efectos sobre la empatía.

A la vista de los resultados obtenidos en el cuestionario post-test, realizado tras la aplicación de nuestro programa, comprobamos como nuestro programa ha supuesto un efecto positivo, ya que, tras la aplicación de este, los alumnos han experimentado un aumento en sus niveles de empatía, es decir, de su capacidad de ponerse en el lugar de los demás antes de hacer o decir algo que pueda resultar desfavorable. Siendo estos, una clara manifestación de que se confirma nuestra hipótesis. El tamaño del efecto fue moderado, pero nos permite concluir que promueve el aumento de las conductas empáticas

Los datos que hemos obtenido van en la misma dirección que los obtenidos en otros estudios como los de Garaigordobil 2012, Martínez Valderrey 2013, Sahin 2012).

Debemos considerar, que, al ser la adolescencia una etapa en la que se produce una madurez a nivel físico y cognitivo, no solo nuestro programa puede estar influyendo en el aumento de estos niveles de empatía, pero si puede ser el responsable de la dirección en la que puede dirigirse este contenido.

11.3.1.2. Efectos sobre el autoconcepto

Como podemos ver, en los datos obtenidos, se ha producido una mejora en los valores del autoconcepto del pre test – post test tras la aplicación del Programa CIE, ilustrando como nuestro programa ha generado un efecto positivo en la muestra aumento en los niveles de autoconcepto en los individuos de la muestra, es decir, la imagen que tienen de ellos mismos, se ha visto fortalecida.

En síntesis, comparando el cambio que se ha producido tras la aplicación de nuestro programa, se puede observar como aumenta la media del autoconcepto permitiéndonos afirmar que nuestra hipótesis se confirma.

Los datos que hemos obtenido, confirman los obtenidos en otros estudios que también han medido los niveles de autoconcepto de los alumnos, Garaigordobil 2012, Martínez Valderrey 2013, Sahin 2012; De Rosier y Marcus, 2015; Rawana et Al, 2011.

11.3.1.3. Efecto sobre la motivación

Tras analizar nuestros datos comprobamos que se ha producido una mejora en los valores de la motivación del pre test al post test tras la aplicación del Programa

CIE. Los valores que se obtienen para la variable motivación, reflejan como nuestro programa ha generado un efecto positivo en la muestra, coincidiendo con los resultados que se han obtenido en otros estudios relacionados con la motivación de Garaigordobil 2012, Martínez Valderrey 2013, Sahinn 2012).

Los resultados obtenidos, tal y como podemos comprobar en la tabla, confirman que el aumento de la motivación, en los sujetos a los que hemos aplicado nuestro programa fue estadísticamente significativo, cumpliendo lo esperado según nuestra hipótesis.

11.3.1.4. Efecto sobre la competencia social

Los resultados del anova realizado para la variable competencia social, muestran diferencias significativas tras la aplicación del Programa CIE, mostrando que nuestro programa ha ejercido un efecto positivo, promoviendo un aumento de esta capacidad en nuestro alumnado.

Esto se ve confirmado con los resultados observados en estudios de Pichardo y Justicia, 2015, Sanchez, Trianes y Rivas, 2009; Corredor, 2013.

11.3.1.5. Efecto sobre el autocontrol

Los resultados del anova realizado para la variable autocontrol, medido a través del test CACIA, como se puede observar en la tabla, muestran diferencias significativas tras la aplicación del Programa CIE

Los resultados nos muestran que, nuestro programa ha ejercido un efecto positivo en la variable, ya que ha promovido un aumento facilitando su capacidad de controlarse a sí mismos ante situaciones conflictivas. Esto se asocia a los estudios del Programa Ulises, Comas, Moreno y Moreno, 2002.

El aumento de los 5 componentes de la inteligencia emocional de nuestro alumnado, como se observa en la tabla 11.6 (Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las escalas para el efecto tiempo), permite concluir que nuestra hipótesis principal es válida, y por tanto que la aplicación del programa es positiva y favorece el aumento de la Inteligencia Emocional.

Tabla 11.6. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las escalas para el efecto tiempo.

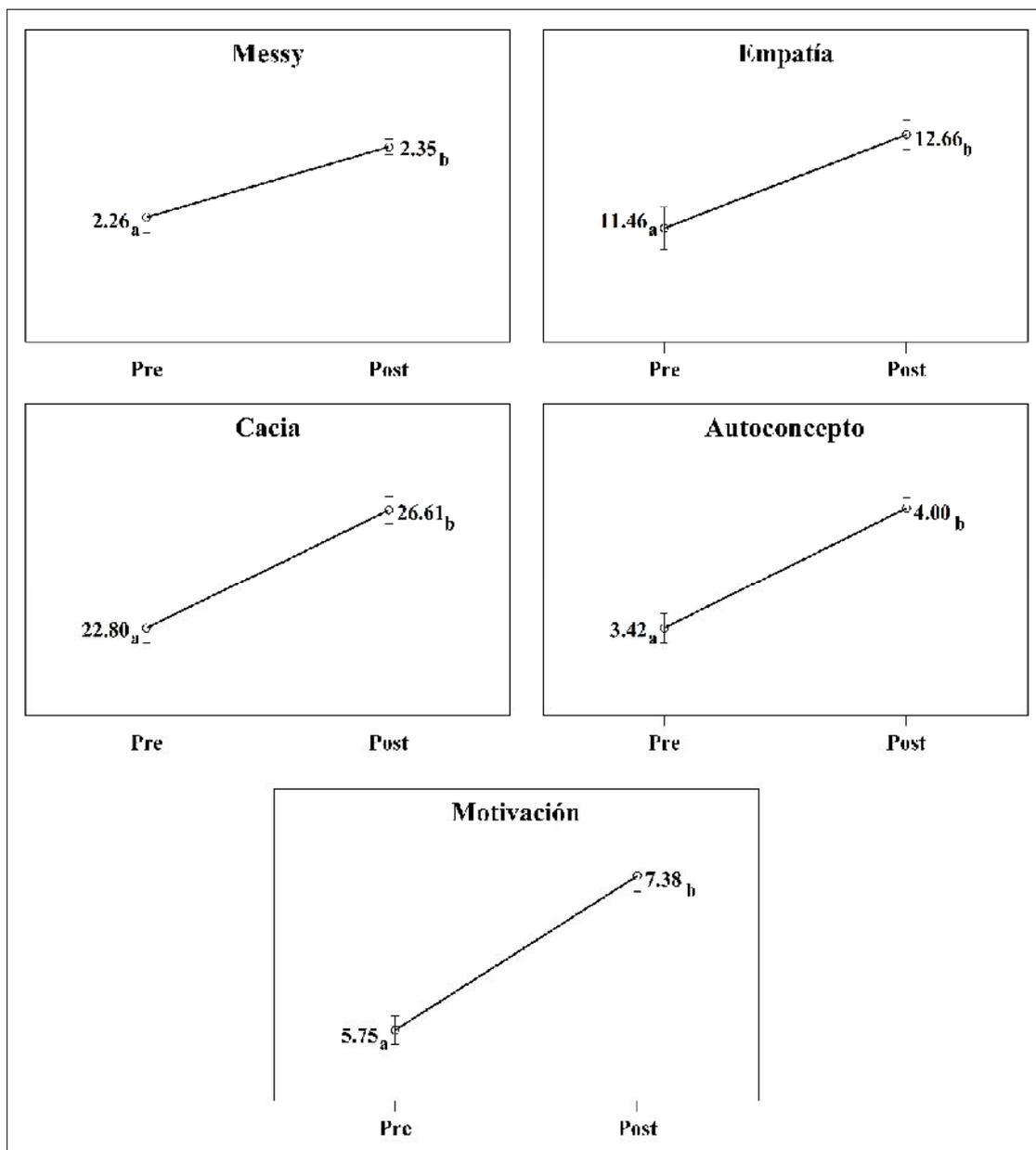
Escala	Medida, media (DT)		Efecto intra-sujeto: Tiempo		
	Pre	Post	F(1,187)	p-valor	eta2
Messy	2,26 (0,2)	2,35 (0,2)	19,56	p < 0,001	0,095
Empatía	11,46 (3,7)	12,66 (2,7)	17,57	p < 0,001	0,086
Cacia	22,80 (6,7)	26,61 (5,9)	46,68	p < 0,001	0,2
Autoconcepto	3,42 (0,9)	4,00 (0,7)	52,6	p < 0,001	0,22
Motivación	5,75 (2,1)	7,38 (2,3)	77,86	p < 0,001	0,294

Eta2: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)

Un enfoque que cabe esperar de esto, es que los alumnos han aumentado; la capacidad de identificar situaciones de acoso; la capacidad de empatizar con la víctima; y por ello podrán afrontar constructivamente aquellas situaciones de acoso que se den dentro o fuera del centro educativo. Igualmente se considera que han aumentado sus conductas prosociales, han elevado su autoestima, todo esto lo podemos ver de forma gráfica en el grafico 11.4 (Evolución puntuación escalas).

Por otro lado, en la revisión que hemos realizado acerca de estudios en los que se haya aplicado un programa de estimulación de la Inteligencia Emocional para disminuir el acoso, debemos concluir que no hemos encontrado ningún programa que trabaje la inteligencias en los alumnos para disminuir el acoso escolar, podemos citar como trabajos parecidos a Garaigordobil (2010) quien determina que los

alumnos acosadores y las víctimas tienen bajos niveles de Inteligencia Emocional, lo que sirve de base para justificar nuestras consideraciones en la hipótesis de que aumentar dichas capacidades provocara una reducción de esos perfiles.



a-b. Diferentes letras indican diferencias estadísticamente significativas entre el pre y post intervención (corrección de Bonferroni). Las barras representan la media \pm error típico.

Grafica 11.4. Evolución puntuaciones escalas.

11.3.2. Efectos del programa CIE por sexos

Con respecto al efecto de la interacción del sexo, en la Tabla 11.7. (Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las escalas para el efecto sexo*tiempo) se muestran las medias y desviaciones típicas en las escalas según el sexo en la que se observa que no hubo un efecto significativo de la interacción de sexo, lo que nos indica que la intervención realizada influyó de igual forma en chicos y chicas, por lo que debemos rechazar nuestra hipótesis.

Estos resultados se asocian con los de Falcado, Alcaraz, 2004; Muñoz, Perez, Celaya, Naves, Torras, Tragant y Victori, 2002.

*Tabla 11.7. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las escalas para el efecto sexo*tiempo.*

Escala	Medida, media (DT)		Efecto inter-sujeto: Sexo		
	Pre	Post	F(1,187)	p-valor	eta2
Messy			0,18	0,671	0,001
Hombre (90)	2,26 (0,3)	2,36 (0,2)			
Mujer (99)	2,26 (0,2)	2,34 (0,2)			
Empatía			1,71	0,192	0,004
Hombre (90)	10,04 (3,3)	12,72 (2,7)			
Mujer (99)	12,74 (3,6)	12,60 (2,6)			
Cacia			0,36	0,55	0,002
Hombre (90)	22,29 (7,2)	26,46 (6,7)			
Mujer (99)	23,26 (6,2)	26,76 (5,2)			
Autoconcepto			3,29	0,071	0,022
Hombre (90)	3,26 (0,9)	4,01 (0,7)			
Mujer (99)	3,56 (0,9)	3,98 (0,7)			
Motivación			2,7	0,102	0,003
Hombre (90)	5,70 (2,0)	7,84 (2,0)			
Mujer (99)	5,79 (2,2)	6,96 (2,5)			

11.3.3. Efectos del programa CIE por edad

El efecto de la interacción del curso se muestra en la Tabla 11.8 (Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las escalas para el efecto curso*tiempo), donde se observa que no hubo un efecto significativo de la interacción de curso, lo que nos indica que la intervención realizada influyó de igual forma en los alumnos de 1º y 2º con lo que podemos concluir que no se cumple nuestra hipótesis.

No podemos comprobar la similitud con otros estudios, al no haber obtenido referencias previas centradas en esta parte del estudio de la Inteligencia Emocional.,

*Tabla 11.8. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las escalas para el efecto curso*tiempo.*

	Medida, media (DT)		Efecto inter-sujeto: Curso*Tiempo		
	Pre	Post	F(1,187)	p-valor	eta2
Messy			1,25	0,266	0,007
1º ESO (93)	2,22 (0,2)	2,33 (0,2)			
2º ESO (96)	2,30 (0,3)	2,36 (0,2)			
Empatía			0,57	0,452	0,003
1º ESO (93)	11,87 (3,9)	12,83 (2,7)			
2º ESO (96)	11,05 (3,6)	12,49 (2,7)			
Cacia			3,08	0,081	0,016
1º ESO (93)	23,33 (6,4)	28,14 (4,4)			
2º ESO (96)	22,28 (6,9)	25,14 (6,9)			
Autoconcepto			1,02	0,314	0,002
1º ESO (93)	3,29 (0,9)	4,12 (0,6)			
2º ESO (96)	3,55 (0,8)	3,88 (0,8)			
Motivación			1,33	0,25	0,008
1º ESO (93)	6,08 (2,0)	8,46 (1,5)			
2º ESO (96)	5,43 (2,1)	6,33 (2,5)			

11.4. Diferencias en la incidencia del bullying

Para este caso nuestra hipótesis será "Si aplicamos el programa CIE disminuirán la prevalencia del Bullying"

Uno de los objetivos principales que perseguimos con nuestro trabajo, es realizar e implementar en las aulas un programa de prevención del acoso escolar a nivel primario y secundario, basándonos en la enseñanza a los alumnos de los elementos que forman parte de la Inteligencia Emocional, para que puedan aplicarlos en su vida diaria y que disminuyan esas conductas de acoso. Para comprobar que dicha disminución ocurre analizaremos la evolución de distintos aspectos del fenómeno.

Para determinar el efecto de la intervención en la evolución del número de víctimas y agresores entre el pre y el post se realizó la prueba de McNemar.

11.4.1. Efectos del Programa CIE en los roles del Bullying

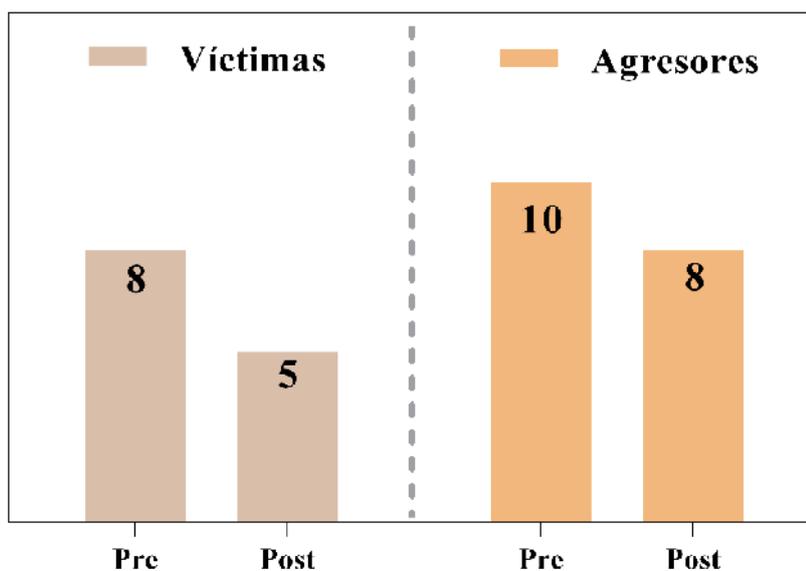
Como podemos comprobar en las tablas 11.9 (Evolución de los roles del Bullying) y su correspondiente representación en la gráfica 11.5. (Evolución número de víctimas y agresores), podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple a la vista de los resultados que hemos obtenido en el pre-test y post-test, estos resultados muestran que el programa ha conseguido una disminución del porcentaje de participantes en estas conductas de acoso como agresores, pasando de 10 (5,3%) a 8 (4,2%) alumnos con perfil agresor, pese a no ser una diferencia estadísticamente significativa (Prueba de McNemar: $p = 0,754$).

Estos resultados van en la misma dirección que otros estudios previos de Caballo et al 2011, Del Rey et Al, 2012, Garaigordobil y Oñederra 2013, Olweus y Limbert 2010 ab, Ortega et Al 2004, Cerezo 2009, Roland 2010, Salmivalli 2012. Podemos

extraer la conclusión de que los programas que se emplean para eliminar las conductas de acoso en las aulas han demostrado su eficacia, ya que, en los estudios citados, al igual que en la aplicación de nuestro programa, se consigue la disminución de las frecuencias de las conductas de acoso escolar que se producen en las aulas.

Tabla 11.9. Evolución de los roles del Bullying

	Victima	Agresor	Víctima - Agresor
Pre Test	8	10	2
Post Test	5	8	0



Grafica 11.5. Evolución número de víctimas y agresores.

11.4.2. Efecto del programa CIE en el número de víctimas

Con respecto al número de víctimas, el número de víctimas antes de la intervención fue de 8 (4,2%) frente a las 5 (2,6%) tras la intervención, disminuyendo

el número de víctimas en 3 alumnos tras la intervención, no resultando esta disminución estadísticamente significativa (Prueba de McNemar: $p = 0,375$)

En vista de los datos que hemos obtenido, podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple, ya que disminuye el porcentaje de los alumnos agresores que hemos encontrado tras la aplicación de nuestro programa de intervención.

Esto se ajusta a lo indicado por Caballo et Al, 2011; Kärnä et Al, 2011; Olweus y Limbert, 2010; Ortega et al, 2004; Pagliocca et al, 2007, Salmiballi, 2012, Cerezoy Sanchez, 2013.

11.5. Satisfacción tras la aplicación del programa CIE.

11.5.1. Evaluación de la participación

En el cuestionario cualitativo que les pasamos a los alumnos tras la aplicación del programa CIE, preguntamos acerca de cuáles fueron las actividades que más les interesaron y cuáles son las principales aportaciones que ellos han extraído de la experiencia.

La tabla 11.10 (Valoración del aprendizaje) muestra la información sobre los aprendizajes y las aportaciones que hace el alumnado con respecto a que han aprendido con el programa CIE. En cada cuadro podemos ver las respuestas que han dado los alumnos a las preguntas que les hicimos en la quinta sesión con nuestro cuestionario cualitativo sobre el programa CIE nos muestran que:

- Entre las actividades que más les han gustado existe un cierto consenso en las respuestas de los alumnos de los dos centros y destacamos como actividades de mayor interés:

- Ver los videos y analizarlos en grupo por las consecuencias que tiene el acoso en las aulas.
- Trabajar en grupo con el aula virtual, para analizar las consecuencias del acoso en las víctimas, agresores y observadores y poner en común con los compañeros para ver que piensan ellos sobre el mismo tema.
- Los role playing, porque se han divertido mucho y han conocido mejor a sus compañeros.
- La técnica del semáforo porque les ha enseñado a poder controlarse.

Tabla 11.10. Valoración del aprendizaje.

Preguntas	Respuestas
Que actividades de las hemos realizado son las que te han gustado y porque	La cara de mi emoción porque es divertida y aprendo sobre las emociones
	La balanza de las emociones porque he aprendido cosas sobre mí mismo y mis compañeros
Que actividades son las que menos te han gustado y porque	Gandhi porque me ha dado mucha pena que muera
Que cosas aprendido con este programa	A controlar mis emociones, a pensar antes de hacer o decir algo que pueda molestar a mis compañeros y a no meterme en problemas
Que cosas no te gustan del programa	Que dura muy poco, ha sido muy divertido y me hubiera gustado hacer mas sesiones
Que actividades añadirías nuevas o eliminarías de las propuestas	Pondría algún video mas, y mas debates con los profesores y mis compañeros

- Dentro de las actividades que menos les han gustado, también nos encontramos que entre los alumnos de los dos centros educativos a los que les hemos aplicado nuestro programa de intervención existe bastante concordancia. De las actividades propuestas, las mas rechazadas son:

- La realización de actividades de trabajo en las que tienen que buscar definiciones o escribir.
- Escribir la biografía de Gandhi.
- Rellenar los test de forma previa, según los adolescentes, estos cuestionarios les resultaban muy largos y aburridos de realizar.

En la tabla 11.11 (Esquema preferencia de actividades) que mostramos a continuación, vemos cuales son las actividades que los alumnos prefieren y cuáles son las que menos les gustan, además de las razones por las que los alumnos eligen esas actividades

Tabla 11.11. Esquema preferencia de actividades

Actividades preferidas	Motivos por los que las eligen
El semáforo	Ha sido muy divertido
La balanza de mis emociones	He aprendido mucho
Habilidades de comunicación	Me ha gustado mucho la actividad porque lo he pasado muy bien con mis compañeros

La tabla 11.12 (Esquema actividades rechazadas) muestra las actividades que menos les han gustado y los motivos de los alumnos para no elegir estas.

Tabla 11.12. Esquema actividades rechazadas

Actividades que menos les gustan	Motivos por los que las rechazan
Gandhi	No me ha gustado porque me ha dado mucha pena el video
Video sobre autocontrol	No me ha gustado porque era un video muy aburrido

Aun así, y de forma mas general, podemos afirmar que los alumnos que han realizado nuestro programa valoran de forma positiva las actividades que se han realizado a lo largo del programa, ya que muchos de ellos al preguntarles acerca de lo que más les gustaban respondían con un "me han gustado todas las actividades", "Todas han sido interesantes" o "Me ha gustado todo", con lo que podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple.

11.5.2. Nivel de satisfacción con lo aprendido gracias al programa

En resumen y de forma general, podemos decir que el programa CIE, a los adolescentes les ha resultado muy estimulante, ya que, consideran que el programa ha potenciado muchos cambios positivos en su forma de ver y actuar ante las conductas violentas, en general los alumnos manifiestan que:

- Conocen que es el acoso escolar y qué consecuencias tiene.
- Saben cómo deben actuar ante estas situaciones.
- Saben cómo analizar las consecuencias del acoso.
- Diferencian las conductas de la víctima, el agresor y el observador.
- Diferencian entre los distintos tipos de acoso escolar.

Con respecto a la inteligencia emocional;

- Valoran y tienen más en cuenta los sentimientos de los demás, especialmente de los sujetos agresores y de las víctimas de las situaciones de acoso.
- Tienen más confianza en sí mismos.
- Respetan las condiciones y sentimientos de los demás, aunque sean distintos de los suyos.
- Se encuentran más motivados.
- Comprenden mejor a las víctimas y a los agresores.
- Son más sensibles ante las situaciones de acoso.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

- Son más conscientes de la situación por la que pasa la víctima.
- Respetar a todos por igual y a comportarse mejor.
- Controlar su agresividad.
- Analizar las consecuencias que pueden tener sus actos.
- Afrontar las conductas de acoso en caso de ser víctima.
- Solucionar los problemas mediante el dialogo.
- Afrontar las conductas de acoso y actuando ante ellas como acosadores.
- Ayudar y apoyar a aquellos que lo necesitan.

Por último, en la pregunta de qué cosas no les han gustado sobre el programa CIE, debemos afirmar que la mayoría de los alumnos que han trabajado con nuestro programa dicen, de forma general que no hay nada negativo, que, de forma general, les ha gustado todo el programa y que ha sido una experiencia muy divertida de la que han aprendido mucho.

Aunque algún adolescente ha afirmado que en alguna sesión se aburría y que pondría mas videos.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

CAPÍTULO 12; CONCLUSIONES

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Conclusiones

A lo largo de este capítulo vamos a presentar cuales son las conclusiones más relevantes del estudio que hemos realizado, contrastando los resultados que hemos obtenido en el análisis de datos, con las hipótesis propuestas y con los hallazgos que sobre este tema se han obtenido en otras investigaciones de corte similar y que se han utilizado como referencias en las fundamentaciones teóricas de este estudio.

Posteriormente, y a modo de conclusión, comentaremos cuales han sido las limitaciones que se han presentado en nuestro estudio señalando también posibles líneas de investigación futuras, que deducimos pueden ser interesantes a partir de los resultados que hemos obtenido.

12.1. Conclusiones del estudio

Para llevar a cabo las conclusiones, al igual que en capítulos anteriores nos iremos centrado en nuestros objetivos, según se presentaron en el capítulo 5. Para poder llegar a la conclusión final de nuestro estudio que recordamos es "Disminuir el índice de bullying entre los sujetos de la muestra como consecuencia de la aplicación del programa CIE", comenzaremos analizando los diversos objetivos específicos planteados a tal efecto.

Conocer la incidencia de la dinámica del Bullying en la población de estudio.

Para la realización de este punto se han tenido en cuenta distintas sub-hipótesis, según se muestra en la tabla 5.1. (Hipótesis, sub-hipótesis, herramientas y objetivos),

presente en el capítulo de objetivo e hipótesis, con los datos del análisis que se muestran en el capítulo de resultados.

Detectar el nivel de incidencia del bullying en la población objeto de estudio.

Para conocer los índices de bullying de nuestra muestra y su importancia, trabajamos con el índice de prevalencia que esta presenta. Según los resultados obtenidos al analizarlo encontramos una prevalencia del 9,52%.

Si comparamos nuestros datos obtenidos con los presentes en otros estudios como el de Cerezo, 2009; Defensor del pueblo 2006; Garaigoirdoibil, 2015, podemos concluir que es correcta nuestra percepción de que el fenómeno del bullying está presente en todas las aulas independientemente de la forma y lugar en la que este se manifieste.

No obstante, nos encontramos que, al comparar nuestro dato de prevalencia con la prevalencia esperada según lo observado en estudios como Cerezo, 2015, este se encuentra por debajo del que hubiera cabido esperar, aunque en la diferencia parece significativa, no lo es tanto si comparamos con otros estudios. Esto se justifica básicamente en que las variaciones de la prevalencia son muy diferentes en los estudios sobre acoso escolar, estas diferencias se han asociado a las inconsistencias en la medición de las mismas (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014; Vessey, Stroud, Difazio & Walker, 2014). Se considera que esta variabilidad se podría reducir estandarizando y ajustando los procesos de medición, así como estableciendo una definición más restrictiva de lo que consideremos acoso.

Conocer los tipos de acoso más comunes.

Dentro de la detección del tipo de acoso, verbal, físico, exclusión... debemos conocer cuáles son los más prevalentes, y para ellos trabajamos sobre la hipótesis de que el acoso verbal será el más usado, según se ha podido documentar en el informe del defensor del pueblo, 2006.

Al realizar las medidas de nuestro pre-test comprobamos que el acoso verbal se encuentra en la cabeza con una prevalencia del 55,46%, es decir, más de la mitad de los actos de acoso tiene lugar de esta forma. La siguiente forma más común, es el rechazo, que tiene una incidencia del 23,53%, mientras que la forma de acoso físico ocupa el último lugar siendo del 8,4%. Los datos obtenidos concuerdan con lo obtenido por López Espín, 2014; El Instituto canario de evaluación y calidad educativa, 2005.

Esto contrasta con otros estudios en los que se dice que la agresión física es la forma dominante. como es el caso de la Encuesta sobre el estado de la convivencia en centros educativos, 2006.

Conocer los lugares de acoso más comunes.

También nos parece interesante conocer el lugar donde se presenta con mayor frecuencia dichos actos de agresión, y que en base a Cerezuela, 2009, partimos de la hipótesis que serán en el aula. Tras la revisión de los datos, podemos concluir al igual que Ortega, 2010; Olweus, 2002 y Cerezo, 2009 que será el aula la zona más común de acoso con una prevalencia del 43,54%, seguido de otros lugares

(29,25%), el patio (23,81%) y por último el pasillo. En contra de lo observado por Martínez Ubieta, 2008, que considera que la agresión sería más común en la calle (otros lugares, según nuestro estudio).

Detección del alumnado implicado en los roles del Bullying.

Al realizar el conteo de los individuos de la muestra que presentaban alguno de los roles elementales de la dinámica del bullying, se encontraron 10 agresores y 8 víctimas.

Al poner a prueba los perfiles víctima-agresor según se definen en los estudios de Lucas et. Al, 2011; Pulido, Martín & Díaz, Aguado, 2010, encontramos que dos alumnos presentan el doble perfil de víctima agresor.

En línea con este objetivo, se estudió también las posibles diferencias existentes en los perfiles de la dinámica de bullying según el sexo, observando que hay una diferencia significativa en esos perfiles en base al género, tanto en el perfil de víctima como en el de agresor, siendo en ambos casos mayor en el caso de los chicos que de las chicas. Esto apoya los resultados obtenidos por Alweus, Smith & Sharp, 1994; Defensor del pueblo, 2007; Díaz-Aguado, Martínez Arias, 2001.

De esta forma podemos resumir, que al inicio de nuestro proyecto la situación de acoso en las aulas con las que vamos a trabajar y llevar a la práctica nuestro programa CIE, encajan en lo esperado, según los estudios analizados con una prevalencia no en la media esperada, pero próxima a ella, en la que los agresores y víctimas, son principalmente hombres, el tipo de acoso es sobre todo verbal y tiene lugar dentro del aula.

Conocer el nivel de Inteligencia Emocional en la población de estudio.

Como se ha descrito a lo largo de los distintos capítulos de la fundamentación teórica, se considera que la inteligencia Emocional, es uno de los pilares fundamentales para la prevención, y disminución de los procesos del acoso. En base a esto y para determinar la necesidad del grupo nos planteamos la importancia de conocer el estado previo de los cinco conductos básicos que la componen.

Los datos obtenidos en el análisis de cada una de las distintas pruebas, se presentan en el apartado resultados.

Conocer los niveles de competencia social.

Los niveles de competencia social medidos a través del Test Messy previos a la implementación del programa CIE, nos muestra que las competencias sociales de los alumnos son medio-baja, confirmando nuestra hipótesis de trabajo, como se muestra en el apartado de resultados.

Rosario Ortega, 2008; Dueñas y Serna, 2009; presentan estudios que confirman la observación de datos similares a los nuestros, en los que las habilidades sociales, son bajas, limitando las respuestas que los alumnos pueden/deben presentar ante distintos escenarios de su día a día.

Conocer los niveles de empatía.

El análisis del cuestionado de escala de empatía, cumpliendo con lo esperado, ha permitido validar nuestra hipótesis de que la empatía es baja-media en los alumnos

analizados, al igual que ocurren en otros estudios como Beran y Shapiro, 2005; Garaigordobil, 2004; McMahon et Al., 2006; Sahin, 2012.

Estos bajos niveles de empatía están relacionados con la falta de capacidad de ponerse en el lugar del otro, jugando un papel importante en la falta de respuesta por los observadores, e incluso en la necesidad de algunas víctimas de tomar el papel de agresor para así poner de manifiesto sus sentimientos.

Conocer los niveles de autocontrol.

En base a los resultados del test CACIA, comprobamos que los valores obtenidos para el análisis del autocontrol, son medio-bajo, igual que en los estudios de Díaz Aguado, 2003; Serrano y Garcia Alvarez, 2010.

La falta de autocontrol, supone un riesgo en las situaciones difíciles que debe afrontar el individuo, facilitando pérdidas de control, ataques de ira y respuestas desmesuradas.

Conocer los niveles de autoconcepto.

Tras analizar los resultados del cuestionario LAEA, comprobamos que los niveles de autoconcepto son bajos-medios, confirmando lo expuesto en las referencias obtenidas de Derosier, 2004; Derosier y Marcus, 2005, Garaigordobil, 2005; Garagordobil y Fagoaga, 2005; Rawana et Al. 2011.

Como ya se ha comentado en diversas ocasiones, el autoconcepto es un factor importante en las franjas de edad en las que trabajamos, no solo por las

consecuencias del momento en el que se encuentra, sino como factor en pleno desarrollo que influirá en las futuras actitudes que presentará el individuo.

Conocer los niveles de motivación.

Los resultados obtenidos en el Cuestionario SMAT, confirman nuevamente la hipótesis planteada de que la motivación será baja en la población al igual que lo observado por Extremera Pacheco, 2004; Garrido Repetto, 2008.

Estos bajos niveles de motivación hacen que las respuestas obtenidas no respondan a la conducta que cabría esperar antes los estímulos positivos.

Relación de la Inteligencia Emocional con el género

Tras analizar los 5 constructos desde el punto de vista del género, debemos concluir que no hay una diferencia entre los géneros. Esto encaja con lo que cabría esperar, y permite justificar el hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas en los niveles de bullying por género.

Relación de la Inteligencia Emocional con la edad.

Si observamos la relación existente entre los 5 constructos de la Inteligencia Emocional y la edad, comprobamos que únicamente en la motivación existen una diferencia significativa que indica una relación inversamente proporcional con la edad.

Este dato parece poder asociarse con el estatus de comodidad que se va obteniendo con la edad, pues puede entenderse que ya han "tocado techo" respecto a su aspiración básica.

La aplicación del programa CIE supondrá un aumento de los Constructos de la Inteligencia Emocional.

Para la comprobación de esta hipótesis se realizaron los siguientes sub-hipótesis.

El programa CIE elevara los niveles de Inteligencia Emocional.

Basándonos en los resultados obtenidos y discutidos en el apartado 3 del capítulo 11, en el que analizamos los resultados obtenidos, vemos que según lo esperado se produce un aumento de los diferentes constructos que componen la inteligencia emocional tras la aplicación del programa CIE. Dicho aumento muestra, cómo se ha ido reiterando anteriormente, una mejora de las capacidades implicadas en las relaciones sociales, así como en aquellas que afectan a la visión que ellos tienen de sí mismos.

Habrá diferencias en las mejoras obtenidas en los niveles de Inteligencia Emocional por sexo.

Al observar los resultados obtenidos en nuestros análisis y en contra de lo observado por, Gartzia, Aritz, Balluerka y Barbera, 2012, nosotros no hemos encontrado una diferencia significativa por género. Este hecho favorece la aplicación del programa CIE, al ser una herramienta útil dentro del marco de la mejora de las

capacidades sociales sin necesidad de crear una diferencia por sexo, facilitando por tanto su aplicación.

Habrán diferencias en las mejoras obtenidas en los niveles de inteligencia Emocional por edad.

Al comprobar las diferencias observadas por edad, comprobamos que no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en función de la edad, esto puede ser una justificación a la falta de datos previos en este sentido. No podemos garantizar que esta falta de diferencia se mantuviera en caso de comparar rango de edad mayores, puesto que los estudios revelan que, si hay una variación en los rasgos de la Inteligencia Emocional al comparar poblaciones de 12 y 18 años Ferrando, 2006 Ugarriza y Pajares, 2005.

En base a los datos obtenidos en las subhipotesis de este apartado, debemos concluir que el programa CIE ayuda claramente a la mejora de Inteligencia Emocional, sin presentar diferencias ni por la edad, ni el sexo, favoreciendo un sistema de aplicación sencillo y práctico.

La aplicación del programa CIE supondrá un aumento de los Constructos de la Inteligencia Emocional.

Tras la aplicación del programa CIE se ha observado una disminución de víctimas y agresores, destacando que ha desaparecido el perfil víctima- agresor. La reducción de ambos perfiles pone de manifiesto la importancia de la aplicación de programas que lleven a la mejora de este problema, que, pese a parecer pequeño

al reflejarse sobre el papel, es de gran importancia como ya quedo de manifiesto al principio de este trabajo.

Satisfacción del alumnado ante la aplicación del Programa CIE

Según se ha podido comprobar el alumnado tuvo un alto índice de satisfacción en lo referente al programa CIE, no solo por los buenos resultados obtenidos, sino por ser una actividad nueva que les abre una nueva ventana a cómo afrontar su día a día, y al autoconocimiento.

La presencia de ejercicios y dinámicas fue muy importante a la hora de la aceptación de las actividades por el grupo, al igual que el utilizar una herramienta virtual adaptada a sus hábitos preferencias.

En base a los resultados obtenidos, de cada una de las hipótesis plateadas, podemos afirmar que la aplicación del programa CIE ha supuesto una mejora de las inteligencias emocionales, y como consecuencia, hemos obtenido una reducción en los perfiles definidos por la dinámica del bullying.

Cabe destacar, por tanto, la importancia de mejorar la Inteligencia Emocional, para favorecer las relaciones interpersonales y crear entornos mas favorables, con menor prevalencia del acoso.

Dificultades y limitaciones

12.2. Dificultades

Entre las dificultades que nos podemos encontrar en la realización de nuestro estudio, estimamos que estarían incluidas la colaboración de los alumnos objeto de

nuestro estudio, así como su motivación y el grado de asistencia a las sesiones, junto a la participación y seguimiento en las diversas tareas que conforman nuestro programa.

La investigación en curso ha determinado que las conductas de maltrato en los centros con los que hemos trabajado, obtenidas a través del test Bull y teniendo en cuenta los tres roles implicados: agresores, víctimas y espectadores, son similares a los obtenidos por otros estudios anteriores en contextos cercanos y parecidos al contexto en el que hemos desarrollado nuestra investigación (Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, et al., 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano Sarmiento y Iborra, 2005).

En cualquier caso, las cifras que hemos obtenido son cifras más bajas que los datos de referencia obtenidos para otros países de nuestro entorno. Coincidimos con muchos estudios anteriores en que este es un fenómeno principalmente masculino (Baldry y Farrington, 2004; McLaughlin, Arnold, y Boyd, 2005; Natvig, Albreksen, y Qvarnstrom, 2001; Olweus, 1978, 1998; Olweus y Endresen, 1998; Oñate y Piñuel, 2005; Ortega y Lera, 2000; Ortega et al., 2000). Las conductas de acoso están igualmente distribuidas por entornos urbanos y rurales, pero con especial significación en zonas educativas de especial dificultad.

12.3. Limitaciones de la investigación.

Al igual que cualquier otra investigación, nuestro trabajo tiene sus propias limitaciones que podemos concretar en las siguientes:

- La población de referencia es el primer tramo de secundaria de la provincia de Murcia, la cual, como es lógico puede tener una serie de características locales que la hagan diferente de otras poblaciones estudiantiles de otras comunidades

autónomas, por lo que sería interesante, tal como comentaremos más adelante, replicar la investigación en otras poblaciones y con otros niveles educativos.

- No podemos valorar los efectos a largo plazo de la intervención, por lo que sería interesante realizar una nueva medida durante el curso próximo o diseñar un estudio longitudinal para poder comprobar la eficacia de nuestro programa.
- Las limitaciones propias de los instrumentos utilizados, el método de recogida y análisis de la información, a pesar de todas las precauciones que hemos adoptado en su elaboración: índice de fiabilidad, juicio de expertos, análisis a través de pruebas contrastadas, triangulación de métodos y resultados, etc.
- Interés de los alumnos en el programa de intervención; Pese a haber comprobado mediante los test de satisfacción, la buena disposición del alumnado, es un factor con el que no podemos contar de ante mano.

12.4. Aportaciones de nuestro estudio

A la vista de los datos obtenidos y las observaciones realizadas durante la aplicación de las sesiones, podemos afirmar que nuestra intervención se trata de un programa fácil de aplicar y por su contenido eminentemente práctico y muy ameno, los alumnos y alumnas participan bastante en él y están muy motivados durante todas las sesiones que se han realizado.

Además, fruto de nuestra revisión bibliográfica hemos podido comprobar lo innovador de nuestro programa debido a la escasez de programas de intervención que existen en la actualidad para disminuir los índices de violencia escolar basados en las premisas de la inteligencia emocional y todavía son más escasos cuando añadimos el uso de un aula virtual para fomentar el desarrollo de dicha inteligencia.

12.4.1. Implicaciones teóricas.

Tal como hemos anticipado, el concepto de acoso escolar está íntimamente unido a los instrumentos utilizados para la identificación de agresores y víctimas y por lo tanto con los resultados obtenidos de ellos. En nuestro caso, para poder identificarlos hemos seguido una perspectiva sociocultural, consideramos al grupo como un microsistema en el que alcanzan sentido las conductas que tienen lugar entre cada uno de sus componentes, por ello hemos usado un instrumento que contrasta la información de varios informantes -los componentes del grupo- para identificar de forma segura qué elementos del grupo actúan como agresores y víctimas: el cuestionario Bull de Fuensanta Cerezo.

Desde nuestra perspectiva creemos necesario no circunscribirse a un solo instrumento sino el uso de varios para estudiar el bullying de tal forma que complementen el conocimiento del mismo.

En otro sentido, considerar el grupo como eje fundamental del fenómeno, implica el uso de grupos completos para su investigación. Desde este punto de vista, los trabajos cuyas muestras son aleatorizadas individualmente, pueden ser útiles para obtener ciertos datos generales, pero poco incisivos para profundizar en la idiosincrasia propia de los centros y en las redes sociales que establecen los estudiantes.

12.4.2. Implicaciones prácticas.

De las respuestas que hemos obtenido del profesorado y alumnado se desprende que su concepto de acoso escolar es incompleto y poco definido, sobre todo a la hora de asociarlo con la realidad, reconociendo los primeros que les falta preparación para detectarlo e intervenir. Es necesario, por lo que hemos podido

observar durante nuestras sesiones de formación a lo largo del programa, iniciar igual que se hace con el alumnado, campañas de información y formación para el profesorado que les permitan enfrentarse al problema del acoso con seguridad y disponiendo de una serie de estrategias de Inteligencia Emocional que puedan resultarles útiles para la realización de este cometido de la forma más eficaz posible. Es cierto que se está avanzando en este sentido, y se está realizando formación y sensibilización de este tema para conseguir una mayor implicación del equipo docente en la detección e intervención en estas dinámicas, pero también debemos considerar que mucha de la información que llega está mediada por los medios de comunicación que suele emplear la información disponible sobre el acoso escolar sin profundizar en el asunto con el simple objetivo de lograr más audiencia, por lo que solo se resaltan los aspectos más negativos.

El profesorado cuando se le pregunta acerca de esta temática, nos indica que considera la principal vía de detección del fenómeno de acoso escolar a la observación, pero este es un método que presenta muchas dificultades para detectar el fenómeno, por la "invisibilidad" del acoso escolar y la "ley del silencio" que lo rodea, ya que el temor a que se produzcan nuevas agresiones por informar del mismo siempre está presente. Creemos, por tanto, que sería necesario intentar dar a los centros otros recursos que permitieran conocer el estado de la convivencia escolar mediante cuestionarios, sociogramas o nominaciones, el test Bull de F. Cerezo es un buen instrumento para el mismo, puesto que nos proporciona un sociograma muy completo y el carácter anónimo del mismo nos aporta mucha información; información que posibilitaría conocer la situación de partida, las características que presenta la situación de acoso, quienes son los sujetos implicados y que por tanto, nos ayudaría a establecer un plan de acción con datos concretos para eliminar o disminuir esta situación.

Hemos destacado que los estudiantes considerados observadores dentro de estas situaciones, quieren hacer lo posible para ayudar a sus compañeros cuando son acosados pero muchas veces no actúan porque no saben cómo hacerlo, por lo que también consideramos como algo necesario difundir entre los estudiantes, mediante campañas informativas, estrategias válidas para que ellos sepan cómo actuar y hacer lo correcto y más eficaz ante estas situaciones.

Uno de los principales problemas para que tengan lugar cambios en los centros educativos en torno a este problema es la sensibilización ante el mismo, de tal forma que prácticamente todas las estrategias tienen en cuenta esta cuestión en algún momento de su desarrollo contando con planes de formación del profesorado. Consideramos que la que nosotros hemos probado y de la que damos cuenta en este trabajo es muy adecuada para la sensibilización del alumnado y del profesorado, tal como hemos demostrado, puesto, que, al estar los docentes presentes durante el desarrollo de las sesiones, ellos también se ven beneficiados de los conocimientos que se facilitan. Conviene añadir que, a raíz de la intervención, las alumnas y alumnos deseaban seguir trabajando el tema en clase proponiendo algunas actividades (murales, periódicos, dramatizaciones...) y los tutores y tutoras han consultado con nosotros para ampliar las sesiones que se habían diseñado en la intervención objeto de estudio. De tal forma que hemos completado una unidad didáctica que está disponible a través de la [web; shiiirasanchez.wix.com/emocioninteligente](http://shiiirasanchez.wix.com/emocioninteligente) para que puedan seguir trabajando los conocimientos adquiridos.

Esta acogida en los centros por parte de los docentes y alumnos otorga una gran validez ecológica a la intervención y resalta la eficacia y eficiencia de la misma, puesto que la estrategia experimentada ha demostrado que la colaboración entre el corazón y la cabeza lleva las manos, a la acción.

Por otro lado, la intervención que hemos propuesto y analizado está basada en sesiones de tutoría con medios audiovisuales que mantienen un acercamiento no culpabilizador y centrado en los espectadores, de manera que, el no señalar a nadie hace que estas sesiones se desarrollen más dinámicamente y sean mucho más participativas. Mantenemos que lo realizado es un planteamiento eficaz porque consigue los objetivos que nos hemos planteado y eficiente por conseguirlos de una manera en la que se usan los menores recursos humanos y las estructuras de acción tutorial ya existentes en los centros.

12.4.3. Sugerencias para líneas de desarrollo e investigación futuras.

Dos grandes metas han guiado el presente trabajo, en primer lugar, conocer el estado de la convivencia escolar en la Región de Murcia, así como conocer cuál es la incidencia del acoso escolar en nuestra región; en segundo lugar, verificar la eficacia experimental del programa de intervención de prevención primaria "Convivencia e Inteligencia Emocional".

Los resultados encontrados tras la aplicación de nuestro programa de intervención muestran una evidencia empírica de la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y las conductas agresivas. De manera significativa podemos destacar elementos como el control de los impulsos o el manejo de las emociones, la tolerancia a la frustración, la empatía, las relaciones interpersonales, la responsabilidad social, el optimismo y la felicidad como factores protectores de la violencia en la escuela. Si tenemos en cuenta que una de las características de la Inteligencia Emocional es que se puede modificar a lo largo de la vida y que por tanto se puede enseñar (Bar-On, 2006), consideramos que los estudiantes con comportamientos violentos y que han obtenido puntuaciones significativamente bajas en las escalas de la Inteligencia Emocional pueden beneficiarse de programas

de Educación Emocional para la mejora de dichas competencias emocionales y sociales. Desde la escuela se deberían enfatizar no solamente la mejora de las habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de las competencias socioemocionales, puesto que se ha demostrado el impacto significativo de la Inteligencia Emocional en los diversos aspectos de la vida tanto académica como personal de nuestros estudiantes.

En cuanto al primer objetivo que hemos planteado en nuestra investigación, consideramos que sería interesante replicar este estudio en otras Comunidades Autónomas con objeto de comprobar si aparecen resultados congruentes con los aquí enunciados en cuanto a incidencia del fenómeno, distribución y si se encuentran las mismas connotaciones en torno a las características significativas de las que hemos informado.

En otro sentido, encontramos la limitación de no poder valorar la eficacia temporal del programa a un plazo más largo, por lo que sería conveniente realizar una nueva medida en los centros de la muestra o en diseñar una investigación longitudinal para comprobar la efectividad de nuestro programa de intervención.

Respecto al segundo objetivo que nos hemos planteado, creemos acertadas las sugerencias que han expresado los profesores y profesoras en los cuestionarios cualitativos que les facilitamos sobre cómo continuar el programa que habíamos aplicado en sus aulas: diseñar más sesiones de tutoría configuradas de la misma forma, articuladas en torno a vídeos alusivos y el uso del aula virtual con más contenidos, así como emplear diferentes técnicas como dramatizaciones u otras de dinámica de grupos para aumentar la cohesión de los mismos y mejorar la convivencia en el centro escolar.

Sería deseable diseñar una unidad didáctica completa, es decir con una temática acerca de los contenidos de la Inteligencia Emocional mucho más amplia, alrededor de ocho o nueve sesiones sobre el acoso escolar que giren en torno a los temas empleados en las sesiones (empatía, asertividad...) u otros que se puedan plantear con las mismas características, que como ya hemos mencionado más arriba, durante la investigación se diseñó y se puso a disposición de los centros y de toda la comunidad educativa a través de una página web: shiiirasanchez.wix.com/emocioninteligente.

Pensamos que tal y como está diseñado el programa convivencia e inteligencia emocional es posible usarlo en cualquier centro educativo, siendo razonable esperar los mismos efectos y resultados que hemos obtenido con la realización de este estudio. Pudiendo convertirse en un programa estándar para sensibilizar a profesorado y alumnado sobre el fenómeno de la intimidación escolar que suponga el primer paso antes de introducir otros programas que requieren más energías y recursos. En cualquier caso, por sí mismo, representa una intervención eficaz, como podemos comprobar con nuestros resultados.

Un campo en el que se debería trabajar a día de hoy y donde nosotros hemos detectado carencias, es en el de la formación inicial y continua del profesorado dentro de este campo, tal y como hemos comentado, introduciendo en sus currículos áreas de conocimiento en los que esté presente la violencia escolar y en especial la violencia entre iguales como aspecto más insidioso y perjudicial, para que sepan cómo abordar este problema con su alumnado dentro de las asignaturas que imparten sean estas las que sean, no solo hay que centrarse en del contenido que se da en clase y que viene en el currículo, sino que se puede añadir esta temática mientras se trabajan en otras áreas.

En general, pensamos que la administración educativa debe elaborar planes nacionales o autonómicos sostenidos en el tiempo que promuevan el estudio y la implementación de estrategias, ya sean globales, basadas en modelos "wholeschoolpolicy" u otras que usen menos recursos como las que hemos mencionado en el capítulo 3 del presente trabajo: sistemas de mediación, enfoque ninguna culpa, etc. Para ello, es necesaria una apuesta por la formación en centros de trabajo que facilite que el profesorado se implique en la misma y el establecimiento de una red de apoyo sostenido a las estrategias que se pongan en marcha tal como ha demostrado la experiencia noruega, holandesa y finlandesa, por la cual los docentes encuentren seguridad y apoyo en su acción contra el acoso escolar.

12.5. Comentario final

Para finalizar este trabajo de investigación, quisiéramos señalar como futuras líneas de investigación las siguientes:

- La ampliación de la muestra de estudio, para poder comprobar los resultados obtenidos y averiguar si estos son generalizables o no, a toda la población española.
- La implementación y evaluación de programas de educación socioemocional dirigidos tanto a agresores como a víctimas y por supuesto, a observadores.
- La formación del profesorado dentro de este campo, a fin de conseguir que los resultados obtenidos sean más generalizables y efectivos.
- La formación y sensibilización de las familias a través de elementos como la escuela de padres.
- La inclusión de estos preceptos como parte del currículo escolar, a fin de hacer estas habilidades algo cotidiano, con los consiguientes beneficios para el

desarrollo social del individuo y la comunidad, tal y se contrasta en los diversos estudios consultados.

12.6. Discusión

Mediante la tesis que presentamos, esperamos aportar a la comunidad científica e investigadora una visión actualizada de la realidad del fenómeno Bullying y su relación con la Inteligencia Emocional como instrumento práctico que podemos utilizar para evitar la ocurrencia de este fenómeno. Queremos acercarnos a la relación de estos dos fenómenos, de los cuales, podemos obtener grandes ventajas y resultados con su unión.

Es difícil encontrar investigaciones y trabajos sobre la utilidad de la Inteligencia Emocional, especialmente en su vertiente educativa, relacionada con la prevención de la violencia escolar. Por ello con el presente trabajo se persigue iniciar una vía de estudio sobre la influencia de la Inteligencia Emocional y el Fenómeno Bullying utilizando las nuevas tecnologías, con el fin de elevar su importancia dentro del marco académico, ya que consideramos, a la vista de los estudios consultados, que se trata de una competencia muy importante dentro de la vida cotidiana de los individuos que viven en sociedad.

Por otro lado, sería deseable la realización de un estudio actualizado sobre los diversos programas en IE realizados en nuestro país, analizando sus características principales (modelo teórico en el que se fundamentan, objetivos específicos, destinatarios, competencias o habilidades entrenadas, metodología, temporalización) y los resultados empíricos de su aplicación, en el caso de existir estos; un primer intento de este acercamiento ha sido llevado a cabo por Vallés y Vallés (2000, 2003).

Un paso previo en la aplicación de programas educativos en la escuela para el desarrollo de la IE consiste, tal y como hemos comentado, en la necesidad de formar a los profesores que van a impartirlos (Bisquerra, 2005; Obiols, 2005; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006), pues los datos de los estudios consultados indican que los docentes están muy sensibilizados ante la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas pero que no han recibido la formación e instrucción necesaria para llevarla a cabo con éxito (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Hué, 2012).

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

BIBLIOGRAFIA

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Referencias bibliográficas

Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 4, 505-518.

Adair, J. (2006) the efficacy of sexual violence prevention programs: Implications for school, en *Journal of school violence*, pp 87-97

Almeida, A., Caurcel, M. J., & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 371-396.

Alonso-Gancedo, N., & Redín, C. I. (2005). Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO.

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaída, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151-159.

Aluedse, O. (2006). Bullying in schools: A form of child abuse in schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 37.

Álvarez-García, D., Álvarez, L., & Núñez, J. C. (2007). Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: CEPE.

Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., & 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.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Álvarez Pérez, L., Álvarez García, D., González Castro, M. P., Núñez Pérez, J. C., & González García, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4).

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.

Alzina, R. B., Granell, V. P., González, M. Á., & Cuadrado, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. *CissPraxis*.

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational psychology*, 24(1), 27-41.

Arias Gutiérrez, M., Marcos Fernández, S. G., Martín Jiménez, M., Arias Gutiérrez, J. M., & Deronceré Tamayo, O. (2009). Modificación de conocimientos sobre conducta suicida en adolescentes y adultos jóvenes con riesgo. *Medisan*, 13(1), 0-0.

ARORA, C. M. J. Bullying: action and intervention. *Pastoral Care*, p. 44-47, set. 1989

AUBERNI, S. (2007). *Convivir en paz: la metodología apreciativa. Aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en Centros Educativos*. Bilbao: Desclée de Brower

Avilés-Martínez, J. M. (2002). Cuestionario PRECONCIMEI. Bullying. Intimidación y Maltrato entre el Alumnado. Madrid: STEE-ILAS, 28-36.

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57.

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales-. *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.

Baldry A.C. (2005) Factores de riesgo individuales en la violencia escolar. IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. *Violencia y Escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263-284.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(2), 241-251.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: MultiHealth Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQi). In Reuven Bar-On & James D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Bar-On, R., Handley, R.,

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems

Benítez, J. & Justicia, F. (2006), El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno, Revista electrónica de investigación Psicoeducativa N° 9 vol. 4 2006

Benítez, J. L., Tomás, A. M. y Justicia, F. (2007). La liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. Anales de Psicología, 23, 185-192.

Beran, T., & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an anti-bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 700-717.

Bisquerra Alzina, R. (1989). Introducción conceptual al análisis multivariable. Vol. II.

Bisquerra, R (2000). Educación Emocional y Bienestar. Barcelona. Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. Letras de Deusto, 32, 95, 45-74.

Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. El reto de la educación emocional en nuestra sociedad, 121-161.

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional. España: Wolters Kluwer. Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 7. Número 1. 2011. Pág. 97-99.
http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/145_educacion_ciudadania_convivencia.pdf

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.

Bisquerra, R., & López, É. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Praxis. Mográfico Escuela Española.

Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. In *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 165-186). Ariel.

Blaya, C. & Debarbieux, E. (2007) La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: El caso de los centros educativos. *Revista de educación*, 342 61-83.

Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. Longman Publishing Group.

Bowers, L., Smith, P. K. and Binney, V. 1993. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14: 371–387.

Bowers L., Smith P.K., Binney V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships* 11: 215–232

Bryant, Brenda. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611.

Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(2), 143-151.

Calmaestra, J. (2016). *Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children.

Cammack-Barry, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(9-B), 4819.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.

Candela, C; Barberá, E; Ramos, A & Sarrió M (2001). Tendencias psicológicas en la investigación sobre inteligencia emocional. *Revista de psicología social aplicada*, 11 (3), 5-25.

Capafóns, A. & Silva, F. (1995). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*. TEA: Madrid.

Caralt, J. C., & i Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, (2), 9-14.

Carbonell, N., Sánchez, S., y Cerezo, F. (2014). Un programa virtual para la prevención del fenómeno bullying en alumnos víctimas. Programa CIE.

Comunicación presentada en el IV Symposium Nacional de Psicología Clínica y de la Salud con Niños y Adolescentes, Alicante, España.

CARM. (2013). Informe 2013 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Región de Murcia: Consejería de Educación, Cultura

Caruana, A. (2005). Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.

Casares, M. I. M. (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Cepe.

Castillo, R., Aurelia, M., y Fernández, .D. (2002). El papel del orientador en la convivencia escolar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (1), 1 – 5. y Universidades.

Castro, A. (2005). El ciber acoso escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 38.

Catasús, J. G., & Doreste, J. S. (2006). El club de los poetas muertos: un referente para el desarrollo de la inteligencia emocional. Aula de innovación educativa, (156), 18-23.

Caurcel, M. J., & Almeida, A. (2015). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. European journal of education and psychology, 1(1), 51-68.

Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

Cava, M. J., Musitu, G., & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.

Cerezo Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*.

Cerezo, F. (2002). Bull-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia. Vizcaya: Grupo ALBOR-COHS.

Cerezo, F. (2000/2012). Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Madrid: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2001/2009). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

Cerezo, F. (2013). Aplicabilidad del test Bull-S versión 2.2 para la evaluación del bullying. In *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 153-158). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).

Cerezo, F. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. *Desigualdades de género en la violencia entre escolares. Informació psicològica*, (94), 48-59.

Cerezo, F. (2002). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide. Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/16-26_1.pdf

Cerezo, F., Calvo, Á. R., y Sánchez, C. (2010). Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying, Concienciar, Informar Prevenir. Madrid: Pirámide.

Cerezuela, G. P., Peña, D. M. N., Amorós, D. A. B., Bataller, D. P. B., Lissarde, A. J., Mínguez, R. T., & Andrés, M. I. F. Evaluación de procesos cognitivos y funcionamiento ejecutivo en una muestra de alumnos/as de aulas CyL de Valencia y su relación con el rendimiento académico y el funcionamiento en la vida cotidiana: un proyecto de investigación/Universidad de Valencia. LIBRO DE ACTAS, 83.

Chamarro, A., & Farriols, N. (2006). Evaluación de la Inteligencia Emocional en pacientes con psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 355-364.

Chamarro, A., & Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma*, 14, 209-217.

Christie, R. and Geis, F.: 1970, *Studies in Machiavellianism* (Academic Press, New York, NY).

Codina, M. T. (2003). Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Cuando las emociones son determinantes. España: Graó.

Cohen, D., & Poza, J. A. M. (1993). El aspecto verbal. *Visor*.

Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Jonson, J., Rojas, M., Brooks, J., y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 34 (6), 851-867

Collell, J., & Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 21-26.

Collell, J., & Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 21-26.

Colorado, Y. S. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 182-200.

Comas Verdú, R., Moreno Arnedillo, G., & Moreno Arnedillo, J. (2002). Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Asociación Deporte y Vida. Madrid.

Consejo Escolar de Andalucía (2006). Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos. Granada.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings*. Rand McNally.

Cooper, R y Sawaf, A. (1997) *La Inteligencia Emocional Aplicada al Liderazgo y a las Organizaciones*. Bogotá: Norma

Cortés Alfaro, A., Aguilar Valdés, J., Medina Suárez, R., Toledo Prado, J. L., & Echemendía, B. (2010). Causas y factores asociados con el intento de suicidio en adolescentes en la Provincia Sancti Spíritus. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 48(1), 0-0.

Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Martínez, M. C., & Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 883-894.

Cowie, H. y Wallace, P. (2000): *Peer support in action*. London: Sage

Cowie, H.; Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 471-482.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader*. Psychology Press.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.

Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid Consultada el 15 /02/2012 en la [web](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf) http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf

del Arroyo, G. M., Relinque, C. S., & Ochoa, G. M. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 105-128.

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.

De Frutos, T. H., Heydrich, B. S., & García, E. C. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(Suplemento), 50-62.

De Morales Ibáñez, M. M., & Alzina, R. B. (2006). EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DEL ESTRÉS PSICOSOCIAL EN EL CONTEXTO DEL AULA. *Ansiedad y estrés*, 12.

Del Rey, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(1), 39-50.

Delgado, E. P., Escrivá, M. V. M., García, P. S., & Navarro, M. D. F. (1999). Instrumentos para la evaluación de la empatía. In *Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio de siglo* (pp. 181-190). Ariel.

Delors, J. (1996). de la publicación: *La Educación Encierra un Tesoro* (Libro).

DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.

DeRosier, M. E., & Marcus, S. R. (2005). Building friendships and combating bullying: Effectiveness of SS GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 140-150.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Díaz-Aguado M.J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes y un video. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Varona, B. (1996) Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín, J. (2010) Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia

Díez, M. S. T., Saura, C. J. I., López, E. E., Ochoa, G. M., & Fernández, J. M. G. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.

Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of abnormal child psychology*, 32(2), 159-173.

DORELEIJERS, T. A., VAN DIJK, M. E., & HARTMAN, C. A. (2000). Girls in detention: What are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23(3), 287-303.

Dueñas, S., & Serna, H. (2009). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(4), 367-373.

Elinoff, M., Chafouleas, S. y Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.

Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6(486).

El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6, Núm. 2.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., y del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and implication in different types of bullying [Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar]. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.

Elton, B. R. (1989). *Discipline in Schools: report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*. HMSO.

Estévez, E. (2002). Conductas disruptivas y violentas en la escuela y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis con variables sociodemográficas en población adolescente. Trabajo de investigación. Universidad de Valencia.

Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., y Martínez, B., (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. X Congreso de Psicología de la Infancia y la Adolescencia. Teruel.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), 73.

Extremera, N. & Fernández –Berrocal, P. (2002) Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. *Corazones inteligentes*. Pp353-375

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología (Valencia)*, (80), 59-77.

Estévez, E. H. (2002). Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., & Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. In X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002c). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. Corazones inteligentes. Barcelona: Kairos.

Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista electrónica de investigación educativa, 6(2), 1-17.

Fabra, M. L., & Domènech, M. (2001). Hablar y escuchar. Barcelona: Paidós, 200, l.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. Ansiedad y estrés, 6, 2-3. Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002).

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-6.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Desarrolla tu inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. Revista electrónica de investigación psicoeducativa 15,6 (2) ,421-436.

Fernández Cabezas, M., García-Berbén, A. B., & Benítez Muñoz, J. L. (2011). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales.

FERRANDO, M. (2006). Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. Published PhD Thesis. Universidad de Murcia.

Ferrando, M., Pina, J. L., & Prieto, M. D. (2006). Ansiedad y Estrés.

Ferrando Prieto, M. (2008). Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades.

Filella Guiu, G., Ribes, R., Agulló Morera, M. J., & Soldevila Benet, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 2002, núm. 30, p. 159-167.

Fulquez, S. C. (2004). La reestructuración urbana actual en América: la familia de ciudad y su implicación en el desarrollo de la inteligencia emocional. Comunicación presentada en las Jornadas de Pensar y vivir la ciudad: Estrategias y dinámicas sociales en los espacios urbanos.

Gallego, J (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo

Gallego, D. y Gallego, M^a. J. (2004) *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.

Garaigordobil, M. (2007). EA - Escala de Evaluación del Autoconcepto Infantil [Childself concept assessment]. En M. Garaigordobil (Ed.), Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años (pp. 272-275). Madrid: Pirámide

Garaigordobil, M. (2010). El maltrato entre iguales: definición, prevalencia, consecuencias, identificación e intervención. Ponencia invitada en las Jornadas Formativas dirigidas a profesionales de la Psicología y la Educación que trabajan con alumnos/as con discapacidad intelectual. FEVAS. Federación Vasca de Asociaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.

Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *anales de psicología*, 31(3), 1069-1076.

Garaigordobil, M., & 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.

Garaigordobil, M. (2011). LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (" cyberbullying") en el país vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461.

GARAIGORDOBIL, M., y FAGOAGA, J.M. (2006). Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. CIDE

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of the Cyberprogram 2.0 on the reduction of victimization and the improvement of social competence in adolescents. *Revista De Psicodidáctica*, 19, 289-305. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015a). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27, 45-51. doi: 10.7334/psicothema2014.78

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015b). The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57, 229-234. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.04.007

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29-40.

García Blanco, A. C., Perea Lara, M., & Salmerón, L. (2014). Atención y procesamiento emocional en personas con trastorno bipolar. *Ciencia Cognitiva*, 2014, vol. 8, num. 1, p. 1-4.

García, F., & Musitu, G. (1999). Autoconcepto forma 5.

García Gállego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. S. Fontes de Gracia, C. García Gallego, AJ Garriga Trillo, MC Pérez-Llantada Rueda, y E. Sarriá Sánchez (Coords.), *Diseños de Investigación en Psicología*, 343-378.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

García-Rincón, M., & Vaca-López, E. (2006). CONVES: programa para mejorar la convivencia escolar: primaria.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiples intelligences for the 21st century*. New York: Basic Book.

Garrido, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 401-420.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Heredia, E. B. (2012). Emotional intelligence and gender: beyond sex differences. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575.

Gázquez, J. J., PÉREZ-FUENTES, M. D. C., Carrión, J. J., & Santiuste, V. (2010). Study and Analysis of Violent Behaviour in Secondary Education in Spain. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J. y Yuste, N. (2007) Situación actual y características de la violencia escolar. Almería: Grupo Editorial Universitario

Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., y Nuñez, I. (2005). La Inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351- 357). Madrid: Biblioteca Nueva

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior*, 33(5), 467-476.

Goleman, D. (1997) *La inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.

Gómez-Bahillo, C., PUYAL, E., ELBOJ, C., SANZ, A., & SANAGUSTÍN, M. V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

GÓMEZ BRUGUERA, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Gómez Mayorga, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras: Reflexiones y práctica sobre los sentimientos*. Sevilla: MCEP.

Gottfredson, D. (2001) *school and delinquency*. Oxford University Press

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, 9(4), 379-400.

Guerra, M. Á. S. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje* (Vol. 166). Narcea Ediciones.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Guibert Reyes, W., & Alonso Roldán, A. P. (2001). Factores epidemiológicos y psicosociales que inciden en los intentos suicidas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(2), 155-163.

Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M., y Nuñez, I. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M., y Nuñez I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22). Recuperado el 29 de enero de 2008 de <http://reme.uji.es/reme/numero22/index-sp.html>

Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases (Revista de Investigación N° 58). Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

Hanish, L. D., & Guerra, N. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(1), 17-38.

Harber, C. (2004). *Schooling as violence: How schools harm pupils and societies*. Routledge

Harris, S. (2006). *El acoso en la escuela*. Barcelona: Paidós

Harris, S. L., & Petrie, G. F. (2006). El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores.

Harris, G.T., y Rice, M.E. (2007). Characterizing the value of actuarial violence risk assessment. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 1638-1656.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.

Henley, M., & Long, N. J. (1999). Teaching emotional intelligence to impulsive-aggressive youth. *Reclaiming Children and youth*, 7(4), 224.

Hernandez, T. Sarabia B. y Casares E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema* 50-62

Hoffman, M.L. (2002). Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Ideas Books.

Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.

Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish journal of psychology*, 7(01), 3-12.

Hunter, S. C., & Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26(6), 813-826.

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage,

gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390.

Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish journal of psychology*, 7(01), 3-12.

Ibarrola, B., & Delfo, E. (2003). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años*. SM.

Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación e investigación educativa. Elaborado por Xesús Rodríguez Jares*. Canarias: Consejería.

Ipiña, M. J., Molina, L., & Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 245-264.

Jäger, T. (Ed.). (2003). *Violence prevention in school using the Internet: a European perspective*. Verlag Empirische Pädagogik.

Jalón, M. J. D. A. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*.

Jalón, M. J. D. A., & Arias, M. D. R. M. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*.

Jalón, M. J. D. A., Arias, R. M., & Seoane, G. M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud.

Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 248-252.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Justicia-Arráez, A., Pichardo, C., & Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *anales de psicología*, 31(3), 825-836.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311-330.

Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child development*, 72(1), 134-151.

Krug S., Sweeney A. y Cattell R. *HandbookfortheSchoolMotivationAnalysis Test (SMAT)*. Champaign, IL: InstituteforPersonality and AbilityTesting, 1976.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

Landazabal, M. G. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.

Landazabal, M. G., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.

Landazabal, M. G. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: Relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(2), 151-165.

Lazcano, J. A., Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2013). Sexismo y características del centro escolar: diferencias en función del tipo de centro. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 360.

Lensen, A.M., Doreleijers, T.A.H., Van Dijk, M.E., y Hartman, L.A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.

Lera, M.-J. (2005). Les contes comme prevention de la violence scolaire. *Les Politiques Sociales 1 & 2*: 78-87.

Linares, G., & Codina, R. P. Violencia entre iguales, rendimiento académico y participación de la familia en el centro educativo.

Linares, J. J. G., Fuentes, M. D. C. P., Ación, F. L., & Torres, M. F. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 37(2), 11-18.

Lizeretti, N. P., Oberst, U., Chamarro, A., & Farriols, N. (2006). Evaluación de la Inteligencia Emocional en pacientes con psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 355-364.

López De Dicastillo, N. (2006). La Competencia social en el marco de la educación cívica; estudio descriptivo en profesorado de Pamplona (Doctoral dissertation, Tesis

doctoral inédita, Universidad de Navarra). Recuperado de <http://www.unav.es/fyl/tesisnldc.htm>).

López, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M., & Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.

López Espín, J. J., Torres Cantero, A. M., Piñero Ruiz, E., Gonzalo, A., & Jesús, J. (2014). Icidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia.

López-Zafra, E. 2009. Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*. 41, 105-111.

Lucas, J.M. (2005). Desarrollo de la inteligencia Emocional como apoyo a la integración escolar, *Campo abierto: Revista de Educación*, 28, 81-96.

Maldonado, H., Ulla, N. M., Bracamonte Gómez, C., Ruiz Nieto, S. G., Galli, M., Abascal, M. S., ... & Caballero, R. (2004). Convivencia escolar: ensayos y experiencias (No. 37.06). Taller de Arquitectura Mauricio Rocha.

Marchesi, A., Pérez, F., Pérez, E., & Martín, E. (2007). Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia. Valencia: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., & Díaz, T. (2006). Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L., & Ylc-Cura. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization . *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.

Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118-123.

Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 79-95.

Martín, E., & Lamarca, I. (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario Ararteko al Parlamento Vasco. pag, 134.

Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 79-95.

Martín, A., Martínez, J.M., López, J.S., Martín, M.J., y Martín, J.M. (1998). Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales. Madrid: Entinema

Martínez, J. M. A. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, (9), 201-220.

Martínez, F., & Gutiérrez, N. (2011). Diseño y evaluación de programas de educación emocional... Madrid: Escuela Española.

Martínez, P. y Ubieta, E. (2008). Maltrato entre iguales en Euskadi. Gobierno Vasco ISEI-IVEI.

Martorell, M., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.

Matson, J., Rotatori, A. y Helsel, W. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340

Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249-274.

Mattingly, H. J. (2010). Emotional intelligence and problem behaviors. *Psychology. ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/520404690?accountid=14477>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.

McLAUGHLIN, J. H. Crime and punishment: Teen sexting in context. *Peen State Law Review*, 115 (1), p. 135-181, 2010.

McLaughlin, C., Arnold, R., & Boyd, E. (2005). Bystanders in schools: What do they do and what do they think? Factors influencing the behaviour of English students as bystanders. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 17-22.

McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health, 39*, 135-137

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality, 40*(4), 525-543.

Méndez, J. M. Á. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior, 29*(6), 515-530.

Merrett, F., & Wheldall, K. (1990). *Positive teaching in the primary school*. SAGE.

Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P., & Frías, D. (1999). Instrumentos de evaluación del razonamiento moral. *Psicología moral y crecimiento personal, 155-179*.

Mestre, J.M., Guil, M.R. & Gil-Olarte, P. (2004) Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *R.E.M.E. (ON LINE)7, (16)*.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611.

Molero, R. Nabuzoka, D., Rønning, J. A., & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology, 29*(7), 849-866.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Monjas, I. (1993). Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS). Salamanca: Trilce

Mora Merchán, J. A. (2001). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Nº41, p. 251-254).

E.B. Morris, B. Zhang, S.J. Bondy (2006) Bullying and smoking: examining the relationships in Ontario adolescents *J Sch Health* pp. 465–470

Munoz, C., Pérez-Vidal, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torras, M. R., Tragant, E., & Victori, M. (2002). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Eduling*. In *Revista-forum sobre plurilingüisme i educacio*. Publicacio electronica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona (Vol. 1).

Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1991). AFA. Autoconcepto Forma A, 2.

Nabuzoka, D., Rønning, J. A., & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 561-575.

Navarro, F. (2011). Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS)[en línea]. Valencia: Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana.

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three

European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 129-142.

Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Director: Rafael Bisquerra Alzina i Joan Mateo Andrés. Universitat de Barcelona, *Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació*.

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.

Olweus, D. (1983). *Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys*. *Human development: An interactional perspective*, 353-365.

Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. The development and treatment of childhood aggression*, 17, 411-48.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What know and what we can do*. Oxford: Blackwels. (Trd. Cast. *Conductas de acoso y amenaza en contextos escolares*. Madrid: Morata. 1998).

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2006). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Hazelden Publishing & Educational Services.

Olweus, D., & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7(3), 370-388.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.

O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 141-169.

O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive behavior*, 31(6), 609-622.

Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid.

Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. y Ubieta E. (2005). El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI.

ORTEGA (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.

Ortega, R. (2008). Cyberbullying. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(2), 183-192.

Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive behavior*, 26(1), 113-123.

Ortega Ruiz, R., & Fernández Alcalde, V. (2000). La educación familiar: una vía para prevenir la violencia. Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: A.

Ortega, Rosario; Rey, Rosario del; Mora-Merchán, Joaquín A. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 41, agosto, 2001, pp. 95-113 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar: mito o realidad.

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. Infancia y aprendizaje, 31(4), 515-528.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4), 197-204.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las Comunidades Autónomas. Revistas Interuniversitaria de Formación el Profesorado, 41, 133-145.

Ortega, R., y Lera, M.J. (2000). The Seville Anti-bullying in school Project. - Aggressive behaviour, 26, 113-123.

Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.

Pagliocca, P. M., Limber, S. P., & Hashima, P. (2007). Evaluation report for the Chula Vista Olweus bullying prevention program. Unpublished report prepared for the Chula Vista (CA) Police Department.

Pareja, J. A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.

Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor? En M. Elliot (ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 157-186). México: Fondo de Cultura Económica

Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (2007). Programa de prevención de la violencia escolar a través del deporte. Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar, 187-193.

Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E.J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European journal of education and psychology*, Vol. 1(1), págs. 5-20

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216.

Pena, M. (2007). La Orientación y Formación en competencias socio-emocionales en función del género, el curso académico y la dedicación a la lectura. En F. Etxeberría, L. Sarasola, J.F. Lukas, J. Etxeberría y A. Martxueta (coords.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE (Libro en CD-Rom; ISBN: 978-84-9746-382-9).

Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.

Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Revista pensamiento educativo*, 40(1), 31-43.

Pepler, D. J., King, G., Craig, W., Byrd, B., & Bream, L. (1995, October). The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 24, No. 5, pp. 297-313). Springer Netherlands.

Pérez, C. (2000a). Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 92, 83-97.

Pérez, C. (2000b). Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 95, 77 – 97.

Pérez, C., y Asensi, C. (2000). Educación para la convivencia: programa de intervención para Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 93-94.

Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. In *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Ediciones Pirámide.

Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.

Pérez-González, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): Manual de Inteligencia emocional, (pp. 81-98). Madrid, Ed. Pirámide.

Peterson, L., & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 481-492.

Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. *Bullying: An international perspective*, 91-104.

Piñero Ruiz E, Areñese Gonzalo J., López Espín J, Torres Cantero A Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia *Revista de investigación educativa, RIE*, ISSN 0212-4068, Vol. 32, Nº 1, 2014, págs. 223-241

Piñuel, I. y Oñate, A. (2005a). (2005). Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado el 16/06/2016 de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). AVE: acoso y violencia escolar: manual. TEA.

Piñuel, I., y Oñate, A. (2006a). Estudio Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acosoescolar.pdf>

Pitts, J., & Smith, P. (1995). Preventing school bullying. Home Office, Police Department.

Powell, K. M., Rosén, L. A., & Huff, M. E. (1997). Disruptive behavior disorders and the avoidance of responsibility. *Personality and individual differences*, 23(4), 549-557.

Pulido, R., Martín Seoane, G., & Diaz Aguado, M. J. (2010). School Violence Roles and Sociometric Status among Spanish Students. *Online Submission*, 7(1), 51-61.

Pulido, R; Martín Seoane, G. & Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la Anexos 315 violencia escolar. [Analyzing Educational Path as a Relevant Variable in Situations of School Violence] *Revista de Educación*, 356, 457-481

Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9 (4), 265- 290.

Ramirez, F. C. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicològica*, (94), 48-59.

Ramírez, F. C., Rodríguez, Á. R. C., & Lacasa, C. S. (2010). Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir. Pirámide.

RAMÍREZ, F. C., & LACASA, C. S. (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(2), 173-181.

Rawana, S., Norwood, J. & Whitley, J. (2011). A mixed-method evaluation of a strength-based bullying prevention program. *Canadian Journal of School Psychology*, 26 (4), 283-300. doi: 10.1177/0829573511423741

Redín, C. I., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(8), 177-212.

Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E.Repetto (dir): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, vol. II (p. 454-482). Madrid: UNED.

Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.

Rey, R., & Marchesi, A. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.

Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 95-105.

RIGBY K (2000): Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *J Adolesc*, 23:57-68,

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*, pp. 310-331. New York: Guilford Press.

Rigby, K. y Johnson, B. (2006): "Expressed readiness of Australian school children to act as bystanders in support of children who are being bullied", en *Educational Psychology*, 26, 3, pp. 425-440

Rodríguez, X. (2005). La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).

Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.

Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del "bullying" escolar. In *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 33-54). Alianza Editorial.

Rubin, K, Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700). Nueva York: Wiley.

Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional y depresión en una muestra italiana. *Interpsiquis*, 6º Congreso Virtual de Psiquiatría, 1 febrero-28. Recuperado [http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/desiree%20et%20al.,%20\(2006\).pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/desiree%20et%20al.,%20(2006).pdf)

Ruiz, R. O. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*.

Ruiz, R. O., Del Rey, R., & Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. In *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Alianza Editorial.

Ruiz, M. A. S. Guía Clínica de Ciberacoso para Profesionales de la Salud. In *Índice del Especial: XXII Congreso Español de Pediatría Social* (p. 16).

Ruiz, E. P., Gonzalo, J. J. A., Espín, J. J. L., & Cantero, A. M. T. (2014). Icidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria

Obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.

Rus, A. (1999). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Rusillo, C., Teresa, M., & Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1), 97-112.

Rygaard, N. P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Barcelona, Gedisa.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 35-66.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*.

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 61-76.

Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.03.013

Sala, J., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(5), 3.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Sala, J. C. T. (1999). *Violencia sexual: análisis de la nueva ley*. PEHUÉN EDITORES LIMITADA.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Ostermann, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior*, 28(1), 30-44.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 293.

Salmivalli, C., & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, 57-72.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition C and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp.279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Sanchez-Nunez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6(2), 455-474.

Sánchez, A. M. T. T., & Rivas Moya, T. (2009). Resultados de una intervención con el Programa de Educación de la Competencia Social en Alumnado de primaria (PECSA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(4), 303-323.

Sánchez, F. L., Bilbao, I. E., Rebollo, M. J. F., & Barón, M. J. O. (2001). Desarrollo afectivo y social.

Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Editorial Ariel.

Sanmartín, J. (2006). *Conceptos y tipos de violencia escolar. Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona: Ariel, 21-35.

Sastre, A. (coord.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children España

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.

Segura, M. (2002). Ser persona y relacionarse. *Materiales*, 12-16.

Segura, M., Mesa, J., & ARCAS, M. (1997). Programa de competencia social, primero y segundo ciclo de primaria.

Serrano, M. E., & Álvarez, D. G. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3).

Serrano, A. & Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie Documentos.

Serrano Sarmiento, Á., & Iborra Marmolejo, I. (2006). Informe violencia entre compañeros en la escuela. In Serie documentos (No. 9). Goaprint, S. L.

Serrano, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Editorial Ariel SA. Anexos 318

Serrano, María Elena; García Álvarez, Diego Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria *Multiciencias*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 273-280 Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela

Sharma, R. (2008). Emotional intelligence from 17 th century to 21 th century: perspectives and directions for future research. Management Development Institute, 59-66.

Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). School bullying: Insights and perspectives. Routledge.

Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). School bullying: Insights and perspectives. Routledge.

Steffgen, G., & König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. In *The good, the bad and the challenging*. Conference Proceedings (Vol. 2, pp. 1041-1047). Cost office Brussels.

Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal problem solving thinking and adjustment in the mother-child dyad. *Primary prevention of psychopathology*, 3, 201-219.

Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia i conflictos als centres educatius*. Informe extraordinario Diciembre.

Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Informe especial.

Smith, P. K., Bowers, L., & Binney, V. y Cowie, H.(1993). Relationship of children involved in bully-victim problems at school. *Understanding relationship process*, 2.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4),, 376-385.

Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65.

Stan,C., & Galea Beldean, I. (2014). The development of social and emotional skills of students ways to reduce the frequency of bullying-type events. Experimental results. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 114: 735-743+

Stevens, V., Bourdeaudhuij, I., & Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195-210.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la Enseñanza Secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Sullivan, K., Sullivan, G., Clearly, M. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona. Ediciones Ceac.

Talavera, E. R., Garrido, M. P., Mudarra, M. J., & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic journal of research in educational psychology*, 5(11), 159-178.

Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Teodoro, M. L. M., Kappler, K. C., de Lima Rodrigues, J., de Freitas, P. M., & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 239.

Tillmann, K. J. (2006). Factores de riesgo socioculturales. In *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 187-214). Ariel.

Torrubia, R. (2004). El delincuente. In *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos* (pp. 267-281).

Trobat, M. E., Font, M. C., Rodríguez, D. M., & Montanel, M. L. (2007). Programa xerram? Prevención del acoso escolar en las Islas Baleares. In *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 175-180). Grupo Editorial Universitario.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes/Construct validity of the BarOn Emotional Quotient Inventory: youth version. *Persona, 8*(1), 11-58.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive behavior, 31*(2), 153-171.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.

Vallés Arándiga, A., Vallés Tortosa, C., & Antonio Valdés Arándiga, C. V. T. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas* (No. Sirsi) i9788489967816).

Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid. Pirámide. Varela Garay, R. M., Elena Ávila, M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.

Varela Garay, R. M., Elena Ávila, M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.

Vessey, J., Strout, T. D., DiFazio, R. L., & Walker, A. (2014). Measuring the youth bullying experience: A systematic review of the psychometric properties of available instruments. *Journal of school health*, 84(12), 819-843.

Vidal, P. D., de Ulzurrun, A. D., Olivella, J. M., Bruguera, J. G., Labad, A. M., Massana, M. M., ... & Vicens, S. P. (2003). *Emociones y Educación: Qué son y como intervenir desde la escuela* (Vol. 23). Grao.

Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican península. En E. Roland y E. Munthe (eds) *Bullying: a international perspective*. London: D. Fulton.

Villanueva, M. C. (2004). Violencia contra las mujeres: una visión estructural. *Intervención Psicosocial*, 13(2), 155-164.

Villanueva, L., Górriz, A. B., Andrés, C., Cuervo, K., & Adrián, J. E. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LOS PARTICIPANTES EN ACOSO ESCOLAR: AGRESORES, SEGUIDORES, VÍCTIMAS, DEFENSORES Y PÚBLICO.

Whitney, I., y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35. 3-25.

Wolke, D., & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 1015–1029.

Julian Stanley, D. C. (1973). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

ANEXO I; CARTAS A LOS INTERESADOS

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Anexo I; Cartas a los interesados.

I.1. Cartas a los padres



Universidad de Murcia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología

A la atención de los padres y madres del Centro de Enseñanza:

Desde el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia y dentro del programa dentro del programa de Doctorado en Psicología, estamos llevando a cabo una investigación sobre competencia emocional como medio de favorecer la convivencia escolar, dirigida por la Dra. Fuensanta Cerezo Ramírez, profesora titular de este departamento, para lo cual:

Solicitamos su colaboración permitiéndonos acceder durante el horario lectivo a las aulas donde cursan sus hijos, con el fin de administrar de manera anónima, diversos instrumentos de evaluación.

Una vez finalizado, nos comprometemos a informar de los resultados globales, que podrán ser de utilidad en la prevención de conductas de riesgo para la convivencia.

Gracias por su colaboración

En Murcia, a 7 de Abril de 2014.

Fdo.: Fuensanta Cerezo

Si NO desea que su hijo/a participe en esta tarea, por favor devuélvanos este boletín firmado.

Sr./ra D/Dña:

No deseo que mi hijo/a participe en la tarea propuesta en esta circular.

Firmado,

I.2. Cartas al director



Universidad de Murcia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología

Sr. Director del Centro de Enseñanza Secundaria:

Desde el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado: "Desarrollo de la Inteligencia Emocional como prevención del Acoso Escolar", dirigido por la Dra. Fuensanta Cerezo Ramírez, profesora titular de este departamento.

Pensamos que los escolares del centro que Vd. dirige pueden ser representativos de la situación en el conjunto de la población juvenil. Es por ello que solicitamos su colaboración permitiendo acceder durante el horario lectivo a las aulas de 1º y 2º de la ESO, con el fin de administrar a sus alumnos, durante una sesión de 50 minutos, los siguientes instrumentos de evaluación:

- **"El cuestionario Bull-S"**. Instrumento para la evaluación de las relaciones interpersonales entre escolares, destacando las posibles implicaciones en situaciones de bullying.
- **"CUESTIONARIO CIE"**. Instrumento para conocer el grado de Inteligencia Emocional de los estudiantes de Enseñanza Secundaria.

Por nuestra parte, nos comprometemos a informar por escrito de los resultados globales, considerando que podrán ser de utilidad para llevar a cabo programas de prevención y, en su caso, de intervención.

Gracias por su colaboración

En Murcia, a 25 de noviembre del 2014.

Fdo.: Fuensanta Cerezo

ANEXO II;
CONTENIDO DEL
PROGRAMA CIE

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Anexo II; Contenido programa CIE



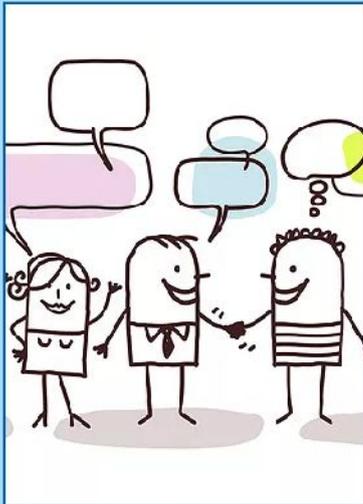
Módulo 1:
Gestión Emocional 1:
Relacionarse con uno mismo

- **Objetivos:**
 - Tomar conciencia de las emociones propias y ajenas.
 - Ser capaces de aceptar cumplidos y críticas.
 - Ser capaces de realizar peticiones de manera adecuada.
 - Ser capaces de manejar situaciones difíciles de manera adecuada.
 - Entrenar la autorregulación emocional.
 - Practicar herramientas de autorregulación emocional.
 - Mejorar la escucha activa.
 - Ser capaz de expresar lo que pienso y lo que siento de la manera adecuada (asertividad).
 - Mejorar las habilidades necesarias para expresarse en público.
 - Mejorar las habilidades de comunicación interpersonal.

Módulo 2

Habilidades de comunicación

"Conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas"



Escucha activa

La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla.
Para llegar a entender a una persona se precisa cierta **empatía**, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona, la que nos está hablando, transmitiendo un mensaje que desea que entendamos y al que necesita que demos respuesta.

Ventajas

Para la persona que escucha y la escuchada:

1. Crear un clima de confianza que facilita la comprensión mutua.
2. Se puede comunicar aceptación e incrementar la motivación del usuario.
3. Se reduce la tensión, las diferencias de criterios.

Asertividad

Una conducta asertiva es aquella que implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de los demás. Es más que saber decir **NO**.

Técnicas:

- **Técnica del disco roto/rayado:** repetir nuestro punto de vista con tranquilidad, manifestando acuerdo, sin dejarse ganar por otros aspectos. Por ejemplo, utilizando frases como...Sí, pero... Sí, lo sé, pero mi punto de vista es... Estoy de acuerdo, pero...
- **Técnica del acuerdo asertivo:** responder a la crítica que nos realizan admitiendo que se hemos cometido un error, pero separándolo del hecho de que seamos una buena o mala persona. Por ejemplo: Sí, no he realizado la tarea que me comentaste, la verdad es que suelo ser más

Proactividad

La proactividad no significa sólo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que queremos hacer y cómo lo vamos a hacer. Tenemos que tomar la iniciativa en las comunicaciones, no esperar a que la otra persona nos hable, sino que si deseamos decirle algo, buscar el momento oportuno para decirlo, en este caso estamos siendo proactivos y no reactivos.

Instrucciones

En esta actividad debéis buscar individualmente tres imágenes por la web que os definan, que describan cómo sois... indicando el por qué de vuestra elección.



Tarea 1: La cara de mi emoción

Sin fecha de vencimiento

Instrucciones

Observa los rostros en sus diferentes estados emocionales y responde a las cuestiones planteadas después.

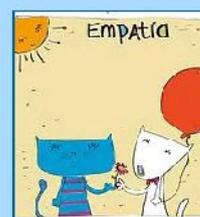


¿Ya habéis identificado las emociones?... ahora responder a estas cuestiones:

- ¿Qué son para vosotros las emociones?
- ¿Qué es una emoción?
- ¿Cuál es la que más habéis sentido?
- Cuéntanos cuál fue la vez que más miedo sentiste... y la que más feliz?

Módulo 3

Empatía



Es la capacidad que tiene el ser humano para conectarse a otra persona y responder adecuadamente a las necesidades del otro, a compartir sus sentimientos, e ideas de tal manera que logra que el otro se sienta muy bien con él.

La empatía es una destreza básica de la **comunicación interpersonal**, ella permite un entendimiento sólido entre dos personas, en consecuencia, la empatía es fundamental para comprender en profundidad el mensaje del otro y así establecer un diálogo.

Esta habilidad de inferir los pensamientos y sentimientos de otros, **genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura**.

El ser empáticos es el ser capaces de **"leer" emocionalmente a las personas**.

Es sin duda una habilidad que, empleada con acierto, facilita el desenvolvimiento y progreso de todo tipo de relación entre dos o más personas.

Revisemos ahora con detenimiento en qué nos es útil.

No es raro que se crea comprender al otro sólo en base a lo que notamos superficialmente. Pero lo peor puede venir al confrontar su posición con la nuestra y **no "ver" más allá de nuestra propia perspectiva** y de lo aparentemente "evidente".

Debemos saber que nuestras relaciones se basan no sólo en contenidos manifiestos verbalmente, sino que existen muchísimos **otros mecanismos** llenos de significados, que siempre están ahí y de los que no siempre sabemos sacar partido. La *postura, el tono o intensidad de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo*, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada.

El proceder con empatía **no significa estar de acuerdo** con el otro. No implica dejar de lado las propias convicciones y asumir como propias la del otro. Es más, se puede estar en completo desacuerdo con alguien, sin por ello dejar de ser empáticos y respetar su posición, aceptando como legítimas sus propias motivaciones. A través de la lectura de las necesidades de los demás, podemos reajustar nuestro actuar y siempre que procedamos con sincero interés ello repercutirá en beneficio de nuestras relaciones personales. Pero ello es algo a lo que debemos estar atentos en todo momento, pues lo que funciona con una persona no funciona necesariamente con otra, o es más, lo que en un momento funciona con una persona puede no servir en otro con la misma.

Módulo 4: Gestión emocional II: relacionarse con los demás

Objetivos:

1. Tomar conciencia de la capacidad para influir en las emociones y estados de ánimo de los demás.
2. Mejorar la capacidad para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales.
4. Mejorar la capacidad para manejar situaciones difíciles y resolver conflictos
5. Entrenar la autorregulación emocional: gestión de emociones negativas: ira, enfado, rabia, tristeza y frustración

El autocontrol emocional es la capacidad que nos permite controlar a nosotros mismos nuestras emociones y no que estas nos controlen a nosotros, sacándonos la posibilidad de elegir lo que queremos sentir en cada momento de nuestra vida.

Nosotros somos los actores o hacedores de nuestra vida ya que de las pequeñas y grandes elecciones depende nuestra existencia; tenemos la importante posibilidad de hacer feliz o no nuestra vida, a pesar de los acontecimientos externos.

Esos acontecimientos no son los que manejan nuestra vida, sino nosotros mismos, como sujetos activos manejamos nuestra felicidad dependiendo de la INTERPRETACION que hacemos de ellos.

Somos lo que pensamos y si aprendemos a controlar nuestros pensamientos también así podremos controlar nuestras emociones.

Sentimiento, lo podemos definir como una reacción física a un pensamiento. Si no tuviéramos cerebro no sentiríamos, con algunas lesiones en el cerebro no se siente ni el color físico. Todas las sensaciones llegan precedidas por un pensamiento y sin la función del cerebro no se pueden experimentar sensaciones. Si se controlan los pensamientos...y las sensaciones y sentimientos vienen de los pensamientos, entonces ya se es capaz de tener un autocontrol emocional.



La **técnica del semáforo** es una estrategia de aprendizaje para muchas situaciones, tanto en casa como en el colegio.

E Pasos para la enseñanza de la Técnica del Semáforo:

1. Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta:

a. **ROJO: PARARSE.** Cuando no podemos controlar una emoción (sentimos mucha rabia, queremos agredir a alguien, nos ponemos muy nerviosos...) tenemos que pararnos como cuando un coche se encuentra con la luz roja del semáforo.

b. **AMARILLO: PENSAR.** Después de detenerse es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que se está sintiendo.

c. **VERDE: SOLUCIONARLO.** Si uno se da tiempo de pensar pueden surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema. Es la hora de elegir la mejor solución.

Para asociar las luces del semáforo con las emociones y la



Instrucciones

En grupos de 5 a 8 a unos veis a hacer un collage que represente las cualidades positivas que tiene cada uno de los miembros del grupo. Para ello, dedicad unos minutos a dialogar acerca de qué cualidades positivas definen mejor a cada uno de vosotros y cómo las vais a representar. Construid un collage que exprese ese conjunto de cualidades, pero atención:

-No se del grupo a quien que le va mejor, todos se merecen esas cualidades de todos.

-Elegid sólo cualidades positivas, nunca negativas.

-Sólo se pueden expresar cualidades que realmente tengan las personas.

-Elegid el mismo número de cualidades positivas para cada uno: una, dos o tres a lo sumo.

Una vez finalizados los collages, se realiza una puzosa en común. Por turnos, un representante de cada grupo expone al resto subiéndolos aquí... ¡¡Es hora de comentar!!... Decid cómo lo habéis hecho, qué dificultades habéis tenido... y comentad al de los demás. ¡No olvidéis hacer un cumplido de su trabajo!





AUTO-CONCIENCIA

A

¿Cómo hacemos para tener una conciencia exacta de lo que nos está pasando (en el cuerpo) y qué estamos sintiendo (en la mente)?

A esta pregunta responde el principio de la autoconciencia, primer paso de la Inteligencia Emocional, porque ésta sólo se da cuando la información afectiva entra en el sistema perceptivo.

CONTROL EMOCIONAL

Las emociones básicas vinculadas al hambre, la sed, el miedo, la ira, la sexualidad y el cuidado de los niños, **forman parte de nuestro equipamiento básico emocional.** Están arraigadas biológicamente en nuestra naturaleza y forman parte de nosotros, tanto si queremos como si no. En cambio, el modo en que manejamos este tipo de formas de comportamiento innatas **está en nuestras manos:** poseemos la libertad de sopesar las diferentes posibilidades de actuación y de decidir de acuerdo con nuestros propios motivos y criterios. .

MOTIVACIÓN

La tercera habilidad intra-personal de la Inteligencia Emocional es la **motivación.** En realidad, esta tercera habilidad participa justamente de ambas habilidades prácticas: la **intra-personal** y la **interpersonal**, en el sentido de que podemos hablar de la **capacidad de motivarnos** (interna, o automotivación) y la **capacidad de motivar** (cuando motivamos a los demás, saber motivar a otras personas).

Por razones prácticas se considera a la motivación formando parte del primer grupo (habilidades intra-personales, junto con la autoconciencia y el control emocional) pero en términos de exactitud, como se acaba de decir, puede ser vista en sus dos aspectos: **una habilidad interna y una habilidad externa o de relación.**

EMPATÍA

Cuando desarrollamos la **empatía** (la cuarta de las habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional) las emociones de los demás **resuenan en nosotros.** Sentimos cuáles son los sentimientos del otro, cuán fuertes son y qué cosas los provocan. Esto es difícil para algunas personas, pero en cambio, para otras, es tan sencillo que pueden leer los sentimientos tal como si se tratase de un libro.

MANEJO DE LAS RELACIONES

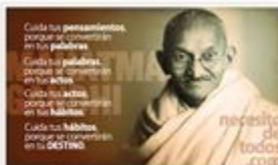
La **importancia** de la destreza en las **relaciones humanas -o habilidades sociales-** no hace falta explicarla. Pero sí conviene **definir hasta qué punto** son ellas **determinantes** en todos los aspectos de nuestra vida, o sea, en nuestra **salud física y mental,** y en nuestro **desarrollo social y económico.**

Gandhi

Sin fecha de vencimiento

Instrucciones

Buscad información de qué Gandhi y analizad lo que hizo. ¿Cómo os sentís?



EMOCIONES INTELIGENTES
¿Me controlan o las controlo?

Inicio Quiénes somos Qué aprenderemos Qué queremos decir



Name Message
Email
Subject Send

 Like Be the first of your friends to like this.

0 comentarios Ordenar por: Los más antiguos ▾

 Añade un comentario...

Facebook Comments Plugin

Tarea 2: Nuestra propia balanza

Sin fecha de vencimiento

Instrucciones

Las personas de vuestro entorno tienen una opinión sobre vosotros, pero nadie os conoce mejor que vosotros mismos.

Es importante reflexionar sobre las características personales, lo que creéis que sois realmente.

Cada estudiante ha de escribir diez características que lo definan, se han de numerar y colocar en una balanza... a la derecha se colocan los rasgos positivos, que nos hacen sentir orgullosos de nosotros mismos, felices... a la izquierda situamos los negativos, los que no nos gustan de nosotros, los que desearíamos cambiar... ¿hacia dónde se inclina la balanza?



Instrucciones

Elige dos imágenes entre todas las expuestas.

Describelas y explica el significado.

Indica por qué las has elegido, qué te

sugiere o evoca, qué valores o ideas se reflejan en la imagen.



Instrucciones

Listado de afirmaciones:

1. La mejora de la sociedad puede hacerse mediante la violencia.
2. La televisión es un excelente medio de formación de la infancia y la juventud. Por eso es buena la televisión.
3. La preocupación que la sociedad tiene por el aumento del consumo de drogas entre la juventud es exagerado.
4. Los partidos políticos son capaces de ofrecer soluciones a los problemas de la juventud de hoy.
5. Ante las dificultades que hoy existen para colocarse y mantener el puesto de trabajo, lo mejor es que cada cual luche por sus intereses sin preocuparse demasiado por el resto.
6. Las notas son un buen índice para calificar el esfuerzo real que ha hecho el alumnado.
7. La fama y la popularidad que llegan a tener algunos/as participantes en programas televisivos es poco real, pues apenas hay sacrificio y esfuerzo.
8. El hombre es violento y la mujer sensible.
9. En general a los padres y madres y a las personas mayores les cuesta entender los intereses y la forma de ser de la juventud.
10. En algunos casos y situaciones las personas inmigrantes pueden llegar a ser un problema.

Aumento de la IE a través del programa CIE

Noelia Carbonell Bernal

EL CUENTO DEL QUESO

Oli y Comi eran dos ratones que vivían en el laberinto. Allí encontraban los secretos que les hacían disfrutar de una buena vida. Para buscar queso utilizaban

el sencillo método del tanteo. Recorían un pasillo, si estaba vacío, daban media vuelta y recorrían otro. Oli olfateaba el aire para adivinar en qué dirección

había que ir para encontrar queso. Entonces Comi sin pensarlo dos veces avanzaba por ese pasillo.

Kif y Kof eran dos personitas que vivían en el Laberinto. Usaban un método distinto que se basaba en su capacidad de pensar y aprender de las experiencias

pasadas, aunque a veces sus creencias y emociones los confundían. Estos cuatro personajes dependían del queso para alimentarse y ser felices.

Un día encontraron una habitación llena de queso y vivieron durante un tiempo muy contentos. Pero un buen día el queso desapareció...

Oli y Comi no se sorprendieron porque habían notado que las reservas habían ido disminuyendo últimamente. Se miraron, se levantaron y sin perderse

en análisis decidieron cambiar. Oli alzó el hocico y Comi se adelantó en busca de queso nuevo.

Kif y Kof despotricaron y se quejaron de lo injusto que era todo lo ocurrido. Kof empezó a deprimirse. ¿Qué sucedería si al día siguiente tampoco encontraban el queso? Habían hecho muchos planes para el futuro basados en aquel queso...

- Tal vez sería mejor no analizar tanto la situación. Lo que deberíamos hacer es ponernos en marcha de inmediato y buscar queso nuevo –dijo Kof.

¡Vámonos!

- No –replicó Kif rápidamente-. Estoy bien aquí, es un lugar cómodo y conocido. Salir ahí fuera es peligroso.

Estas palabras hicieron que Kof volviera a sentir miedo al fracaso, y sus esperanzas de encontrar queso nuevo se esfumaron. Sabía que, a veces, un poco de miedo es bueno y puede incitar a la acción. Pero cuando el miedo te impide hacer algo no es bueno. ¿Qué haría si no tuviera miedo? Se decía Kof sabiendo que tenía miedo a ir solo. Escribió algo en la pared, le iba a servir como recuerdo y como aguijón: *Avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar un nuevo queso.*

Empezó a correr por el pasillo, empezó a pasárselo bien y a sentirse mejor. Sabía lo que le pasaba y escribió: *Cuando dejas atrás el miedo, te sientes libre.*

Al cambiar de creencias, había cambiado de forma de actuar. Escribió:

Cuando ves que puedes encontrar nuevo queso y disfrutar de él cambias de trayectoria.

También se dio cuenta de que había empezado a cambiar cuando había aprendido a reírse de sí mismo y de lo mal que estaba actuando. Advirtió que la manera más rápida de cambiar es reírse de la propia estupidez. Después uno ya es libre y puede avanzar.

A medida que encontraba pedacitos de queso se los llevaba a Kif, pero éste sólo pedía que le devolvieran su queso de siempre. Kof no se paralizó. Sabía que encontrar lo que necesitaba era sólo cuestión de tiempo. Decidió explorar las zonas más desconocidas del laberinto. Se alegró de haber escrito aquellas frases pensando que algún día podían ayudar a Kif si decidía salir. Entonces utilizó su maravilloso cerebro para hacer algo que las personitas pueden hacer mejor que los ratones. Reflexionó sobre los errores cometidos en el pasado y los utilizó para trazar un plan para su futuro. Si uno advierte cuando empiezan a producirse los cambios pequeños está más preparado para el gran cambio que antes o después seguramente se producirá. Tuvo que admitir que el repesor más grande de los cambios está dentro de uno mismo. De repente un día su viaje terminó felizmente. ¡Encontró una nueva Central Quesera con montañas de queso!

Citas tomadas y adaptadas de Spencer Johnson (1999).

MI PERSONAJE QUESO

CORRI: ACTIVO, simple, inquieto, rápido, valiente.

OLI: INTUITIVO, pionero, previsor, curioso, experimentador.

KOF: REFLEXIVO, lento, lógico, liberado, buscador.

KIF: PASIVO, atado, fracasado, complicado, estancado.

Indica con que personaje te sientes más identificado. ¡¡¡NO olvides razonarlo!!! ;)



Su respuesta

Your Grade

Write your answer in the field on the left or attach files. The course instructor will not see you answer until you send it. Once the task is sent no further changes are allowed.

Send answer

+ Añadir archivo Actualizar

ANEXO III; CUESTIONARIO

Aumento de la IE a través del programa CIE
Noelia Carbonell Bernal

Anexo III; Cuestionario



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo



**UNIVERSIDAD
DE MURCIA**
Centro de Formación y
Desarrollo Profesional.
Dpto. Psicología
Evolutiva y de la
Educación

**CUESTIONARIO CONVIVENCIA E INTELIGENCIA
EMOCIONAL
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás algunas cuestiones sobre cómo ves tus relaciones personales y sobre la convivencia escolar. Agrupadas en 4 bloques de contenidos:

- I. Datos de Situación.
- II. Relaciones interpersonales en la escuela.
- III. Habilidades Sociales
- IV. Autoconcepto

Para responder, solo tienes que señalar la respuesta que consideres más apropiada a tu caso particular en la hoja de respuestas adjunta.

Toda la información será tratada de manera **CONFIDENCIAL**.

Gracias por tu participación,

PRIMERA PARTE

BLOQUE I

DATOS DE SITUACIÓN

1. Rango de edad:

- a. Hasta 9 años.
- b. 10 a 12 años.
- c. 13 a 14 años.
- d. 15 a 16 años
- e. >16 años.

2. Sexo:

- a. Hombre
- b. Mujer

3. Etapa:

- a. Primaria
- b. Secundaria

Variables de SES

Ocupación padres:

4. Tu padre:

- a. No trabaja
- b. Trabajo sin cualificar
- c. Trabajo especializado
- d. Directivo

5. Tu madre:

- a. No trabaja
- b. Trabajo sin cualificar
- c. Trabajo especializado
- d. Directivo

Nivel de estudios de los padres.

6. Tu padre:

- a. No sabe leer ni escribir
- b. Primarios
- c. Medios (ESO o similar)
- d. Superiores (Universitarios)

7. Tu madre:

- a. No sabe leer ni escribir
- b. Primarios
- c. Medios (ESO o similar)
- d. Superiores (Universitarios)

8. Nivel de ingresos del grupo familiar

- a. | Bajo
- b. | Medio
- c. ▿ Alto

BLOQUE II.

CÓMO ME VEO EN MIS RELACIONES CON LOS DEMÁS

Instrucciones:

Responde señalando:

- A Nunca
- B A veces
- C A menudo
- D Siempre

La opción que mejor represente tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

HHSS (MESSY)

9. Suelo hacer reír a los demás.
10. Amenazo a la gente o me porto como un matón.
11. Me enfado con facilidad.
12. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).
13. Critico o me quejo con frecuencia.
14. Interrumpo a los demás cuando están hablando.
15. Cojo cosas que no son mías sin permiso
16. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.
17. Miro a la gente cuando hablo con ella.
18. Tengo muchos amigos/as
19. Pego cuando estoy furioso.
20. Ayudo a un amigo que está herido.
21. Doy ánimo a un amigo que está triste.
22. Miro con desprecio a otros niños.
23. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.
24. Me siento feliz cuando otra persona está bien.
25. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.
26. Siempre quiero ser el primero.
27. Rompo mis promesas.
28. Alabo a la gente que me gusta.
29. Miento para conseguir algo que quiero.
30. Molesto a la gente para enfadarla.
31. Me dirijo a la gente y entablo conversación.
32. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.
33. Me gusta estar solo.
34. Temo hablarle a la gente.
35. Guardo bien los secretos.
36. Sé cómo hacer amigos.
37. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.

38. Me burlo de los demás.
39. Doy la cara por mis amigos.
40. Miro a la gente cuando está hablando.
41. Creo que lo sé todo.
42. Comparto lo que tengo con otros.
43. Soy testarudo.
44. Actúo como si fuera mejor que los demás.
45. Muestro mis sentimientos.
46. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.
47. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).
48. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.
49. Hablo demasiado fuerte.
50. Llamo a la gente por sus nombres.
51. Pregunto si puedo ayudar.
52. Me siento bien si ayudo a alguien.
53. Intento ser mejor que los demás.
54. Hago preguntas cuando hablo con los demás.
55. Veo a menudo a mis amigos.
56. Juego solo.
57. Me siento solo.
58. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.
59. Me gusta ser el líder.
60. Participo en los juegos con otros niños.
61. Me meto en peleas con frecuencia.
62. Me siento celoso de otras personas.
63. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.
64. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,...
65. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.
66. Explico las cosas más veces de las necesarias.
67. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.
68. Pienso que ganar es lo más importante.
69. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.
70. Me vengo de quien me ofende.

SEGUNDA PARTE

BLOQUE III.

RELACIONES INTERPERSONALES

Instrucciones:

Responde señalando A=SÍ; B=NO

EMPATÍA

71. Me siento triste al ver a un/a chico/a que no encuentra a nadie para jugar.
72. La gente que se besa y abraza en público es tonta.
73. Los/as chicos/as que lloran porque son felices son tontos/as.
74. Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no recibo.
75. Ver a un/a chico/a llorando me da ganas de llorar.
76. Me disgusta cuando veo que se le hace daño a un/a chico/a.
77. Incluso cuando no sé por qué alguien se está riendo, yo me río también.
78. A veces lloro cuando veo la televisión.
79. Me resulta difícil comprender por qué otra persona se disgusta.
80. Me disgusta cuando veo que se le hace daño a un animal.
81. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar.
82. Los adultos a veces lloran incluso cuando no tienen motivo para sentirse mal.
83. Es tonto tratar a los perros y a los gatos como si tuvieran sentimientos igual que las personas.
84. Me enfado cuando veo a un compañero que simula necesitar ayuda del profesor todo el tiempo.
85. Los/as chicos/as que no tienen amigos/as probablemente no los quieren (no les hacen falta).
86. Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste.
87. Soy capaz de comerme todos mis dulces incluso cuando veo a alguien mirándome y deseando uno.
88. No me disgusta cuando veo a un compañero castigado por no obedecer las normas escolares.

CACIA

89. Cuando quiero llegar antes a un sitio, me pongo una hora determinada para salir.
90. Cuanto más consigo por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi esfuerzo, más a gusto me siento.
91. A veces soy brusco con los demás.
92. Cuando cometo errores me critico a mí mismo.
93. Los demás dicen que soy un irresponsable.
94. Para mí es importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo voy consiguiendo
95. Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo
96. Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios cómo me va funcionando.
97. Cuando me esfuerzo por algo, sé si voy teniendo éxito en mi empeño.
98. Suelo pensar en por qué mis amigos se comportan de la manera que lo hacen.
99. Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me he prometido
100. Aguanto peor el dolor que la mayoría.
101. Me animo a mí mismo a mejorar, sintiéndome bien o dándome algo especial cuando progreso en algo.
102. Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme qué es lo que me impide estudiar.
103. Generalmente, cuando aconsejo a alguien, las cosas le salen como yo le decía.
104. Si tengo que resistir algo que me hace daño (que me limpien una herida, que me pinchen, etcétera), me propongo soportar todo lo que haga falta para no tener que repetirlo
105. A menudo pienso en cómo seré de mayor
106. Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, procuro pensar en las razones que tengo para ello
107. A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora
108. Me pongo muy nervioso cuando tengo problemas personales
109. Si voy a hacer algo que me he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia
110. Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, ya que así las cosas me salen mejor.
111. Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas

112. Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen
113. Aunque me diesen dinero por hacer algo que me parece mal (por ejemplo, engañar a un amigo, pegar a un niño pequeño, etc.), haría lo que creo que está bien
114. Aunque los demás no me digan nada, me siento muy bien si hago algo difícil y costoso
115. Cuando hago algo adrede, me doy cuenta de cómo reaccionan los demás.
116. Aguanto que me hagan daño como el que más, si por eso me voy a poner mejor
117. Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer
118. Cuando me siento triste o decaído, tardó bastante en comenzar a animarme.
119. Si tengo miedo por algo, me aguanto y hago lo que tengo que hacer (por ejemplo, ir por una calle oscura, hablar con un profesor muy duro, etc.).
120. Simplemente diciéndome con el pensamiento lo que debo hacer me es más fácil hacerlo bien.
121. Es difícil que castigándome y pegándome consigan algo de mí.
122. Me gustaría ser un sabio para conocer por qué hago las cosas que preferiría evitar hacer.
123. Cuando hago algo bien, disfruto un rato por haberlo hecho

BLOQUE IV.

AUTOCONCEPTO. CÓMO ME VEO A MI MISMO/A

Instrucciones:

Responde señalando:

La opción que mejor represente tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

A	Nada
B	Un poco
C	Moderadamente
D	Bastante
E	Mucho

AUTOCONCEPTO

- 124. Limpia
- 125. Educada
- 126. Optimista
- 127. Pacífica, no agresiva
- 128. Tranquila, relajada
- 129. Valiente
- 130. Segura de sí misma
- 131. Expresiva emocionalmente
- 132. Sensible, sentimental
- 133. Responsable
- 134. Decidida
- 135. Constante, perseverante, tenaz
- 136. Independiente
- 137. Estable, equilibrada
- 138. Madura, fuerte emocionalmente
- 139. Admirable, elogiable
- 140. Satisfecha conmigo misma
- 141. Flexible
- 142. Racional
- 143. Organizada, ordenada en el trabajo o en tareas académicas
- 144. Trabajadora, estudiosa

MOTIVACIÓN

Señala:

A	Verdadero
B	Falso

- 145. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.
- 146. Estoy "en las nubes" durante las clases.
- 147. Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.
- 148. Pongo gran atención a lo que dice el profesor.
- 149. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.
- 150. Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.
- 151. En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.
- 152. En clase, suelo quedarme adormilado.
- 153. En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.
- 154. En clase me siento a gusto y bien.

Efecto del programa CIE

Cuestionario de evaluación del programa CIE

Responde a las siguientes preguntas

Gracias por tu colaboración

Indica qué actividad o actividades te han gustado más y por qué	
Indica qué actividad o actividades te han gustado menos y por qué	
Destaca qué has aprendido	
Comenta si has encontrado algo negativo	
Que actividades añadirías nuevas o eliminarías de las propuestas	