



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA

Curso 2022-2023

Trabajo Fin de Máster

**Evaluación de la eficacia del programa HERO para la mejora de la
Inteligencia Emocional y la prevención del acoso escolar**

Autora: Sandra Martínez Sitjes

Tutora: Cordelia Estévez Casellas

Código de la Oficina de Investigación Responsable: TFM.MPG.CEC.SMS.221008

Convocatoria: Enero 2023

Resumen

El acoso escolar es una problemática actual presente en muchos centros educativos. La Inteligencia Emocional es una habilidad que desarrollada puede ayudar a prevenir el acoso y favorecer un desarrollo psicológico y social adecuado. El principal objetivo de este estudio es poner en práctica el programa Hero de prevención de acoso escolar donde se trabajan competencias emocionales como la autorregulación, la empatía, la asertividad, la resolución de conflictos y la autoestima. Además, se pretende analizar su eficacia para la reducción de conductas relacionadas con el acoso. Los participantes del estudio fueron 188 niños (49.5% mujeres y 50.5% hombres) de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años reclutados en siete centros educativos de la provincia de Alicante: Biar, Sant Vicent del Raspeig, Elche, Novelda, Petrer, Villena y Mutxamel. Los resultados mostraron una reducción en las conductas de victimización y un ligero aumento en las habilidades emocionales estudiadas. Esta aportación demuestra que el programa Hero puede ser adecuado para reducir la victimización escolar y, por tanto, mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes en los centros escolares.

Palabras clave: acoso escolar, inteligencia emocional, victimización escolar

Abstract

Bullying is a current problem in many schools. Emotional Intelligence is a skill that, when developed, can help prevent bullying and be beneficial for proper psychological and social development. The main objective of this study is to put into practice the Hero bullying prevention programme where emotional competences such as self-regulation, empathy, assertiveness, conflict resolution and self-esteem are worked on. In addition, the aim is to analyse its effectiveness in reducing bullying-related behaviour. The study participants were 188 children (49.5% female and 50.5% male) aged 10-14 years recruited from seven schools in the province of Alicante: Biar, Sant Vicent del Raspeig, Elche, Novelda, Petrer, Villena and Mutxamel. The results showed a reduction in victimization behaviours and a slight increase in the emotional skills studied. This contribution shows that the Hero programme can be suitable to reduce school victimization and, therefore, improve the quality of life of children and adolescents in schools.

Keywords: bullying, emotional intelligence, school victimisation, school victimisation

Introducción

El acoso escolar es un fenómeno comúnmente conocido, que aumenta constantemente y que se hace más importante afectando a numerosos niños en todo el mundo (Avşar y Alkaya, 2017). En España, un total de 1.054 casos de acoso escolar fueron denunciados en 2017, según datos recogidos por el Cuerpo Nacional de Policía, Guardia Civil y cuerpos de Policía Local (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Según el informe de la UNESCO publicado en 2019, sondean que la prevalencia de acoso escolar en Europa se encuentra aproximadamente en un 25% y en España el 15.4% de estudiantes declaran haber sido víctimas de acoso.

Dan Olweus (1980) fue pionero en la investigación sobre esta problemática considerando a una persona víctima de acoso cuando estaba expuesta de manera repetida y a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Tras se amplió la definición incluyendo la intencionalidad de la acción y considerando, por tanto, el acoso escolar como el conjunto de conductas agresivas de personas en edad escolar que aprovechan su posición de poder para causar daño a los demás intencionadamente (Cerezo, 2009).

Dentro del fenómeno del acoso escolar existen diferentes tipos (Imuta et al 2022): físico (golpes, patadas, empujones, etc.), verbal (insultos, burlas y amenazas), relacional, el cual incluye la exclusión y rechazo social y la difusión de rumores (Kennedy, 2020) y psicológico (intimidación, chantaje o manipulación) (Muiños, 2022). Además, tras la gran evolución y el aumento del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) merece especial atención el ciberacoso, siendo esta una forma de hacer daño a los compañeros por medio de las TIC (Save the Children, 2016). Las formas de acoso se pueden dar de manera

independiente o múltiple. Sin embargo, un estudio realizado por Waasdorp y Bradshaw (2015) señalaron que, de una muestra de 28.000 jóvenes encuestados, habiendo informado 6400 de haber sufrido acoso escolar, únicamente el 20% informó haber sido víctima de tres tipos de acoso. Además, dentro del mismo estudio, se recogió que el tipo de acoso más frecuente fue el verbal, un 88% de jóvenes reportaron esta información, seguido del relacional (53%), luego el físico (38 %), y por último, sólo el 27 % informó ciberacoso.

En el fenómeno del acoso escolar y del ciberacoso viene determinado por sus participantes, siendo originalmente recogidos seis roles (Salmivalli et al., 1996): el acosador (“bully”), el ayudante (“reinforcer”), la víctima (“victim”), los defensores o espectadores defensores (“defenders”), los no implicados u observadores pasivos (“outsiders”) son las personas que presencian la situación de acoso, pero deciden no implicarse en ella. Formar parte de la dinámica de acoso, independientemente del rol adoptado, tiene consecuencias negativas para el desarrollo de los niños y adolescentes. A grandes rasgos, ser víctima de acoso puede provocar problemas a nivel académico/escolar (problemas de concentración y aprendizaje, absentismo y bajo rendimiento académico). A nivel social, encuentran dificultades para relacionarse. En cuanto al ámbito psicológico y emocional, pueden aparecer trastornos del sueño, síntomas depresivos, ansiedad, estrés, ideación suicida y riesgo de suicidio, sentimientos de rabia y agresividad, descenso de la autoestima, imagen negativa de sí mismo, frustración, culpa, agotamiento emocional. Por último, a nivel físico aparecen somatizaciones y/o daños físicos. Desde el otro lado, ser acosador también tiene consecuencias (De la Plaza y González, 2019).

Con el objetivo de evitar estas consecuencias es necesario trabajar en la intervención de esta problemática, pero sobre todo se pone de manifiesto hacer hincapié en la prevención (Schoeler et al., 2018). Se ha comprobado que la Inteligencia Emocional, conocida como la capacidad de gestionar las emociones en nosotros y en las interacciones con los demás, así como ser capaz de identificar las emociones (Salovey y Mayer, 1990), es un factor protector contra el acoso escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Por lo tanto, trabajar las competencias emocionales puede ayudar a reducir esta problemática (León et al., 2020). Además, poner en marcha programas anti acoso escolar eficaces puede proporcionar la capacidad de tomar una perspectiva de defensor y ayudar a las personas que lo necesiten (Rueda et al., 2022).

Por tanto, el objetivo principal de este estudio es analizar la eficacia del programa HERO basado en la inteligencia emocional para la reducción de conductas relacionadas con el acoso escolar. Se pretende, como objetivos específicos, disminuir las conductas de victimización e intimidación, analizar si se reducen o aumentan las conductas propias de los observadores activos y pasivos. Además, se pretende mejorar las competencias emocionales trabajadas tras la realización del programa. Se espera, por tanto, que al aplicar el programa de prevención de acoso escolar se reduzcan las conductas relacionadas con el acoso y por otro lado, que aumenten las habilidades emocionales trabajadas.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 188 niños, reclutados en siete centros educativos ubicados en Biar, Sant Vicent del Raspeig, Elche, Novelda, Petrer, Villena y Mutxamel (provincia de Alicante, España). Los participantes de este estudio forman parte de uno más amplio, donde los criterios de inclusión fueron: (1) tener entre 8 y 14 años y (2) pertenecer a centros educativos situados en la provincia de Alicante. Como criterios de exclusión, se destacaron: (1) no estar recibiendo alguna formación durante la administración de los cuestionarios respecto a las variables trabajadas en el programa: acoso escolar e inteligencia emocional y (2) no tener ningún problema de comprensión en la lectoescritura. La participación fue voluntaria y los alumnos no recibieron incentivos por su colaboración.

Variables e Instrumentos

Los datos sociodemográficos de la muestra se recogieron mediante un cuestionario ad hoc incluyendo las variables edad, género y localidad.

Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) (Caballo et. al., 2012)

Se recabó información sobre la variable Acoso Escolar a partir del “*Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)*” (Caballo et. al., 2012). El instrumento tiene como finalidad evaluar las conductas relacionadas con distintos factores del acoso escolar. Está compuesto por 36 ítems distribuidos en cinco factores: (1) comportamientos intimidatorios, (2) victimización percibida, (3) observador activo en

defensa del acosado, (4) acoso extremo/ciberacoso y (5) observador pasivo. Emplea una escala de respuesta tipo Likert de 1 (nunca) a 4 (siempre) pudiendo contestar dependiendo de las veces que han vivido las situaciones presentadas desde que empezó el curso escolar. La consistencia interna reflejada para el presente estudio es un Alpha de Cronbach de .862 para la puntuación total mientras para cada factor fue la siguiente: (1) comportamientos intimidatorios, .868; (2) victimización percibida, .889; (3) observador activo en defensa del acosado, .849; (4) acoso extremo/ciberacoso, .772 y (5) observador pasivo, .695.

Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo en su versión corta (*TEIQUE-SF*) (Cooper y Petrides, 2010; Laborde et al., 2016).

Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó el *Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo en su versión corta (TEIQUE-SF)* y validado en población española (Cooper y Petrides, 2010; Laborde et al., 2016). El instrumento cuenta con 30 ítems divididos en cuatro factores: (1) bienestar, (2) autocontrol, (3) emocionalidad y (4) sociabilidad. La escala de respuesta utilizada es tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es “completamente en desacuerdo” y 7 “completamente de acuerdo”. La consistencia interna para este estudio fue de .451, lo que implica interpretar los datos teniendo en cuenta el estadístico obtenido.

Procedimiento

El proyecto forma parte de una investigación más amplia, la cual ya había sido evaluada y aceptada por la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández (Elche, España) obteniendo el código DCJ.FML.02.19. Tras este procedimiento se contactó con treinta centros educativos, aproximadamente, de la

provincia de Alicante. Finalmente, se seleccionaron los siete primeros que aceptaron la propuesta. De estos centros educativos, repartidos geográficamente por la provincia, los responsables de cada centro nos asignaron los grupos que iban a recibir el programa y los que formarían parte de los grupos control.

De cada centro educativo se solicitó a la dirección de los mismos, la autorización escrita correspondiente para la realización de la investigación. En el caso de los estudiantes menores de edad, se requirió autorización escrita al padre/madre/tutor, para su participación, garantizando e insistiendo en el carácter voluntario y el tratamiento de los datos anónimos.

La recogida de información y puesta en marcha del programa HERO se concretó con el tutor del curso asignado en cada centro. Las aulas estaban compuestas de una media de 18 alumnos. Los miembros de cada aula contaron con el tiempo suficiente para completar los cuestionarios, 60 minutos aproximadamente. Los niños no recibieron incentivos por la participación en las evaluaciones.

El programa HERO de prevención de acoso escolar está formado por 9 sesiones semanales de 1 hora de duración, además de las dos sesiones dedicadas a la evaluación antes y después de aplicar el programa. El programa HERO tiene un hilo conductor donde cada competencia emocional a trabajar está guiada por un superhéroe. Por lo tanto, cada dos sesiones se inicia una competencia emocional nueva y se presenta a un nuevo superhéroe.

La Sesión 2 (primera del programa) consiste en realizar una formación sobre qué es el acoso escolar, los participantes implicados en el mismo y las consecuencias que puede generar en los niños y adolescentes implicados en la dinámica de acoso.

En las Sesiones 3 y 4 se presenta la primera habilidad: Autorregulación Emocional. Se realiza una primera presentación teórica del concepto y de diferentes técnicas que se pueden utilizar. Posteriormente se ponen en prácticas las técnicas explicadas.

En las Sesiones 5 y 6 se trabaja la Empatía. De la misma manera, se realiza una explicación teórica y se ponen en práctica técnicas para mejorar esta habilidad. Se ponen en marcha la escucha activa, dinámicas para la comprensión emocional...

En las Sesiones 7 y 8 se explica la Asertividad y la Resolución de Conflictos. Se realiza, en este caso, una introducción teórica extendida, ya que es la habilidad emocional que menos conocen los niños y adolescentes. Posteriormente se realizan actividades de role-playing y un debate para la puesta en práctica.

Por último, en las Sesiones 9 y 10 se trabaja sobre la Autoestima. Siguiendo la dinámica de las sesiones, se realiza una explicación teórica del concepto. A nivel práctico, se realizan actividades para trabajar sobre los pensamientos y percepciones que tienen los niños sobre ellos mismos. Además, no solo de forma individual, sino de forma grupal se realiza una actividad para mejorar la autoestima donde todos los compañeros aportan una característica positiva de cada compañero mejorando así, la percepción sobre uno mismo y aumentando la cohesión del grupo.

Tipo de diseño

El diseño de la investigación es cuasiexperimental de medidas repetidas contando con un grupo experimental y un grupo control con la finalidad de comprobar si existen diferencias tras la intervención recibida en uno de los grupos.

Análisis de datos

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS (versión 28). Se realizaron estadísticos descriptivos (frecuencias, medias y desviaciones típicas). Se realizó un estudio de la normalidad de las variables para comprobar si la muestra seguía una distribución normal. Además, se realizó la comprobación pertinente del supuesto de independencia. No se realizó el supuesto de homocedasticidad ya que se llevaron a cabo comparaciones de muestras relacionadas. Al no distribirse la muestra siguiendo la curva normal se decidió utilizar pruebas no paramétricas. Se llevó a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias en las variables tras aplicar la intervención. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando un nivel de significación estadística del 95% en las pruebas realizadas.

Resultados

Descripción de la muestra

La Tabla 1 recoge las características sociodemográficas de la muestra. La media de edad de los 188 participantes fue de 11,7 años (DT=.776). Estos se ubican entre los 10 y los 14 años y encontraban en 5º, 6º y 1º de la ESO. La muestra se obtuvo de localidades repartidas por la provincia de Alicante: Biar, Sant Vicent del Raspeig, Elche, Novelda, Petrer, Villena y Mutxamel.

Tabla 1.
Variables sociodemográficas

		<i>N = 188</i>	%
Género	Mujer	93	49.5
	Hombre	95	50.5
Edad (años)	10	30	16
	11	108	57.4
	12	39	20.7
	13	10	5.3
	14	1	0.5
Localidad	Biar	31	16.5
	Sant Vicent del Raspeig	33	17.6
	Elche	11	5.9
	Novelda	17	9
	Petrer	52	27.66
	Villena	24	12.8
	Mutxamel	20	10.6

Diferencias en conductas de acoso escolar

En la Tabla 2 se presentan muestra las diferencias recogidas en las conductas del acoso escolar para el grupo experimental, el cual ha recibido el programa en Inteligencia Emocional. Se realizó la prueba de rangos de Wilcoxon y se encontraron diferencias significativas para el factor victimización y observador activo, ambas con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 2.

Diferencias intragrupo en conductas de acoso escolar. Grupo Experimental (N=107)

		M	DT	z	p	g
Intimidación	Pre	15.35	5.28			
	Post	15.56	6.05	-.061	.953	
Victimización	Pre	19.65	6.95			
	Post	18.22	6.47	-3.554	<.001*	.201
Observador Activo	Pre	15.73	4.33			
	Post	14.50	4.73	-2.664	.008*	.256
Ciberacoso/ Acoso extremo	Pre	7.94	3.10			
	Post	7.71	2.56	-1.397	.162	
Observador Pasivo	Pre	6.50	2.30			
	Post	6.57	2.36	-.717	.473	

* $p < 0.05$. M = media; DT = desviación típica; Z = Prueba de Rangos de Wilcoxon; p = nivel de significación; g: tamaño del efecto g de Hedges

En la Tabla 3 se muestran las diferencias en las conductas relacionadas con el acoso, pero en este caso del grupo control, el cual no se ha beneficiado del programa.

En este caso, se observan diferencias estadísticamente significativas para el factor observador pasivo con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 3.

Diferencias intragrupo en conductas de acoso escolar. Grupo Control (N=81)

		M	DT	z	p	g
Intimidación	Pre	14.87	4.03			
	Post	14.68	4.24	-.568	.570	
Victimización	Pre	16.55	4.95			
	Post	16.11	4.82	-.774	.439	
Observador Activo	Pre	14.97	4.53			
	Post	15.38	4.24	-1.243	.214	
Ciberacoso/ Acoso extremo	Pre	7.06	1.69			
	Post	7.07	2.00	-.345	.730	

Observador	Pre	5.51	1.61			
Pasivo	Post	6.22	1.96	-3.479	<.001*	.373

* $p < 0.05$. M = media; DT = desviación típica; Z = Prueba de Rangos de Wilcoxon; p = nivel de significación; g : tamaño del efecto g de Hedges

Diferencias en Inteligencia Emocional

En la Tabla 4 se representan las diferencias en el grupo experimental para la variable Inteligencia Emocional. En este caso, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los factores de la variable.

Tabla 4.

Diferencias intragrupo en competencias emocionales. Grupo Experimental (N=107)

		M	DT	z	p
Total	Pre	4.11	.41	-1.039	.299
	Post	4.17	.49		
Bienestar	Pre	4.47	.64	-1.057	.290
	Post	4.55	.76		
Autocontrol	Pre	4.00	.67	-.867	.386
	Post	4.08	.71		
Emocionalidad	Pre	3.65	.83	-.449	.653
	Post	3.70	.90		
Sociabilidad	Pre	4.39	.76	.085	.932
	Post	4.39	.77		

M = media; DT = desviación típica; Z = Prueba de Rangos de Wilcoxon; p = nivel de significación

En la Tabla 5 se presentan las diferencias en la variable Inteligencia Emocional para el grupo control. Encontrándose en este caso diferencias estadísticamente significativas para el factor global de la Inteligencia Emocional y de forma concreta para los factores emocionalidad y sociabilidad siempre con tamaños del efecto pequeños.

Tabla 5.
Diferencias intragrupo en competencias emocionales. Grupo Control (N=81)

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Total	Pre	4.17	.45			
	Post	3.99	.35	-3.535	<.001*	.421
Bienestar	Pre	4.64	.70			
	Post	4.53	.59	-1.358	.174	
Autocontrol	Pre	4.04	.70			
	Post	3.87	.65	-1.746	.081	
Emocionalidad	Pre	3.61	.59			
	Post	3.38	.62	-3.535	<.001*	.368
Sociabilidad	Pre	4.41	.88			
	Post	4.24	.65	-2.008	.045*	.207

* $p < 0.05$. *M* = media; *DT* = desviación típica; *Z* = Prueba de Rangos de Wilcoxon; *p* = nivel de significación; *g*: tamaño del efecto *g* de Hedges

Discusión

El acoso escolar, como se sabe, es una problemática necesaria de prevenir con el objetivo de salvaguardar el bienestar de los niños y adolescentes. Trabajar las habilidades emocionales de los menores puede ayudar a desarrollar y/o mejorar sus capacidades con las que gestionar conflictos y situaciones relacionadas con este tipo de problemáticas.

La creación del programa HERO tiene como objetivo trabajar habilidades emocionales tales como el autocontrol, la empatía, la asertividad y la autoestima, con el fin de reducir las conductas propias de las dinámicas de acoso escolar. Los resultados del estudio muestran, en primer lugar, una disminución en las conductas de victimización en el grupo experimental [Tabla 2] a diferencia del grupo control, el cual no recibió el programa basado en la Inteligencia Emocional, donde no hubo esa disminución [Tabla 3]. Estos resultados son positivos ya que las víctimas son quienes sufren en mayor medida las negativas consecuencias del acoso (Garaigordobil y

Martínez-Valderrey, 2014). Cabe destacar que los resultados encontrados se encuentran concordancia con los obtenidos por Del Rey et al. (2018) los cuales resaltan la implementación de programas de inteligencia emocional en los centros educativos como aspecto positivo para reducir la victimización por acoso escolar. Sin embargo, en los resultados se ha observado una disminución de las conductas relacionadas con el rol de observador activo en defensa del acosado, lo que puede deberse al mayor hincapié proporcionado al rol del agresor y la víctima, y también, aunque en menor medida del papel del observador proactivo.

Por otro lado, en lo que se refiere a la Inteligencia Emocional, no se han visto diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los factores estudiados [Tabla 4]. A pesar de ello, todas las medias han aumentado ligeramente, lo que puede indicar una leve mejoría en cada competencia. Es fundamental señalar, la aportación de diversos autores los cuales resaltan la importancia de trabajar la Inteligencia Emocional para reducir la victimización en el aula (Carbonell y Cerezo, 2019). A pesar de no haber aumentado, en el grupo experimental, de forma significativa los factores evaluados, es importante destacar las puntuaciones obtenidas en el grupo control [Tabla 5], las cuales señalan una disminución de las medias (siendo en tres de los factores estadísticamente significativa y siendo uno de ellos el factor global). Por consiguiente, el mero hecho del paso del tiempo puede hacer que las habilidades no entrenadas disminuyan poniendo de nuevo de manifiesto la importancia de trabajarlas.

La puesta en marcha de programas de prevención y/o intervención en acoso escolar y/o ciberacoso basadas en la Inteligencia Emocional y, por ende, el análisis de su eficacia, son necesarios. Programas creados e implementados en España como el

programa *CIE* (Carbonell, 2014) donde trabajan competencias similares a las propuestas en el Hero como el autocontrol, y la empatía; el *Cyberprogram* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) en el que trabajan la autoestima y la resolución de conflictos y el programa *Prev@cib 2.0* (Ortega-Barón, et al., 2022) en el cual se centran en competencias emocionales, pero intentando prevenir el ciberacoso, han demostrado tener una adecuada eficacia para los objetivos planteados. Sin embargo, es importante seguir aportando evidencia sobre los programas existentes y proponer otros adaptados a los nuevos contextos que vayan surgiendo, siempre teniendo presentes y basándose en todos aquellos (como los nombrados anteriormente) que han demostrado su eficacia.

Como conclusión es necesario tener desarrolladas las habilidades emocionales ya que ayuda a los niños y adolescentes a adaptarse a las situaciones que el contexto escolar les plantea, además de mejorar la convivencia con los compañeros (Vergaray et al., 2021). Y llevar a cabo acciones en el contexto educativo tales como poner en marcha programas eficaces para la prevención de este tipo de victimización.

A pesar de la necesidad de seguir ajustando las evaluaciones y adaptando los contenidos del programa Hero, se ha cumplido uno de los principales objetivos planteados en el estudio, reducir las conductas de victimización que tanto preocupan hoy en día. Además, junto al ligero aumento de las habilidades emocionales evaluadas se muestra la importancia de seguir mejorándolas para garantizar el bienestar de los niños y adolescentes.

El estudio ha contado con varias limitaciones necesarias de destacar. En primer lugar, en cuanto a la muestra, destacar el tamaño reducido de la misma y la importancia de su aumento para poder generalizar los resultados. Asimismo, se

destaca la no aleatorización de la muestra como objetivo para controlar este factor en el futuro. En segundo lugar, cabe señalar la dificultad del tiempo proporcionado por los centros educativos para implementar las sesiones, el cual se fue ajustando a la disponibilidad de las aulas, pero intentando cumplir los objetivos de cada sesión. Por último, es necesario utilizar cuestionarios adaptados a la población que se va a estudiar, en el caso del presente estudio se ha visto limitado en los análisis en relación a la Inteligencia Emocional por no aplicar el cuestionario correcto.

Para finalizar, como futuras líneas de trabajo se propone utilizar un cuestionario de Inteligencia Emocional adaptado a la población objetivo e introducir en este mismo programa de prevención contenidos en relación al ciberacoso (problemática en auge debido a la frecuencia de uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales). Además, se propone realizar programas adaptados a los diferentes roles del acoso y trabajar con ellos las competencias emocionales menos desarrolladas en cada caso. De esta manera, las intervenciones podrían ser individualizadas, adaptadas y más eficaces.

Referencias bibliográficas

- Avşar, F. & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of pediatric nursing, 36*, 186-190. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>
- Carbonell, N., Cerezo, F., Sánchez, S., Méndez, I. y Ruiz, C. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. Secundaria. *Creatividad y Sociedad, 29*, 62-82.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(3), 383-394.
- Cooper, A & Petrides, K. (2010) A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment, 92*:5, 449-457, DOI: [10.1080/00223891.2010.497426](https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497426)
- De la Plaza Olivares, M. y Ordi, H. G. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología/Journal of Victimology, (9)*, 99-131. DOI 10.12827/RVJV.9.01
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). Programa “Asegúrate”: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar, 26*(56), 39-48. Doi: <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F. J. y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: un estudio piloto. *Revista de psicología y educación/Journal of Psychology and Education, 14*(2), 124-135. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: Violencia, impulsividad y desajuste emocional. En Muñoz, F. A., Molina, B., Jiménez, Y.F. (Eds). *I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. (pp. 599–605). Universidad de Granada.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying. Ediciones Pirámide.
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and violent behavior, 55*, 101485.
- Laborde, S., Allen, M. y Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences, 101*, 232-235.
- León, B., Lázaro, S., Polo, M. I. & López, V. M. (2020). Emotional intelligence as a protective factor against victimization in school bullying. *International journal of environmental research and public health, 17(24)*, 9406.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas*. Recuperado de la base de datos de epdata.
- Muiños, M. (25 de mayo de 2022). *Las diversas formas de bullying: físico, psicológico, verbal, sexual, social y cyberbullying*. Universidad Internacional de Valencia.
<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/las-diversas-formas-de-bullying-fisico-psicologico-verbal-sexual>

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J. y Iranzo, B. (2022). Eficacia del programa Prev@cib 2.0 en cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(57), 427-448. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.6684>

Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V. & Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Psicología Educativa*, 28(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>.

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. 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>

Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. [/www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf](http://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B. & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi-org.publicaciones.umh.es/10.1037/bul0000171.supp>

Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health, 56*(5), 483-488.

