



**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA GENERAL**

**SANITARIA**

Curso 2020-2021

Trabajo Fin de Máster

**EFICACIA DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA  
EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE ACOSO  
ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Miriam Richart Ruipérez

Tutora: Cordelia Estévez Casellas

*Convocatoria: Enero 2021.*

## Resumen

El acoso escolar supone a día de hoy un problema de salud pública por su alta incidencia y la amplia repercusión que tiene causando problemas psicológicos en los implicados. Es por ello que se busca reducir la incidencia de esta problemática mediante intervenciones de tipo preventivo. En el presente trabajo se implementó un programa de prevención basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On, para formar al alumnado en identificar qué es el bullying y dotarlos de competencias socioemocionales para combatirlo. El objetivo fue analizar la eficacia de este programa. **Método:** Se plantea un diseño experimental pretest y posttest con grupo control para alumnos de entre 8 y 10 años de un centro de Primaria y una muestra total de 50, para cuya evaluación se empleó el cuestionario Bull-S. **Resultados:** se observó una mejora de la cohesión grupal, que las conductas de agresión se redujeron en frecuencia tras la implantación del programa, una variación en el tipo de agresiones percibidas, cambio del lugar en que se producen. **Discusión:** En el contexto escolar se evidencia la gran relevancia de implementar programas de prevención basados en competencias emocionales. Las limitaciones por el tamaño de la muestra si bien no se ha obtenido una significación estadística, arrojan datos esperanzadores que plantean el camino de trabajo para futuros estudios. Se ha visto un aumento de la cohesión y cómo los actos de acoso han disminuido en los espacios del centro con mayor supervisión.

*Palabras clave:* acoso escolar, bullying, cohesión grupal, prevención, inteligencia emocional.

### **Abstract**

Bullying is now a public health problem because of its high incidence and the wide impact it has on the psychological problems of those involved. That is why we are seeking to reduce the incidence of this problem through preventive interventions. In the present work, a prevention programme based on the Reuven Bar-On model of Emotional Intelligence was implemented to train students to identify what bullying is and to provide them with social-emotional skills to combat it. The objective was to analyse the effectiveness of this programme. Method: A pre-test and post-test experimental design with a control group was proposed for students between 8 and 10 years old from a primary school and a total sample of 50, for whose evaluation the Bull-S questionnaire was used. Results: an improvement of group cohesion was observed, that aggression behaviours were reduced in frequency after the implementation of the programme, a variation in the type of perceived aggressions and change of the place where they occur. Discussion: In the school context, the great relevance of implementing prevention programmes based on emotional competences is evident. The limitations of the sample size, although it has not obtained a statistical significance, give hopeful data that raise the path of work for future studies. We have seen an increase in cohesion and how acts of harassment have decreased in the spaces of the centre with greater supervision.

*Keywords:* bullying, group cohesion, prevention, emotional intelligence.

## Introducción

El bullying o acoso escolar es un fenómeno cada vez más frecuente en la sociedad, recibiendo atención creciente por parte de investigadores desde que fue identificado en los años 70 (Zych et al., 2015). Olweus (1993) establece que un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Después, añadió que implicaba comportamientos de agresión o intimidación intencional y repetitiva contra un compañero o compañera que es incapaz de defenderse, lo cual genera un desequilibrio de poder (Olweus, 2013).

Por su parte, Cerezo (2009) añade que este comportamiento establece una dinámica de la que la víctima es incapaz de salir, aumentando la sensación de indefensión y aislamiento.

Es fundamental distinguir entre acoso entre iguales y acoso escolar. El primero es la victimización mutua entre dos compañeros de forma puntual y espontánea por desavenencias, sin desequilibrios de poder, reiteraciones, ni intencionalidades definidas para el bullying. Por ejemplo, son formas de acoso escolar usar motes, ser rechazado, ignorado por el grupo, excluido de las diferentes actividades y difamación mediante la divulgación de rumores (Baldry y Farrington, 1999).

En cuanto a los participantes de esta dinámica, intervienen agresor, víctima y testigos de la agresión, ya sea de forma activa o pasiva. Estos pueden actuar como cómplices de quien perpetra la acción, como defensores que se interponen para detenerla o eludiendo, de manera pasiva, la participación por pasotismo, miedo a convertirse en víctima o encontrarse sin los recursos necesarios para intervenir (Collell y Escudé, 2007). Esto evidencia la importancia de incluir a todo el grupo dentro de las acciones preventivas y educativas que se tomen en el centro escolar.

El bullying es un problema que afecta a todo el mundo, ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos (Zurita et al., 2015). En la actualidad, el bullying y el cyberbullying son considerados fenómenos generalizados en todas las escuelas del mundo (Tokunaga, 2010). Según un estudio reciente de la OMS, entre el 8,5 y el 11% de los estudiantes de 42 países (entre ellos España) declararon haber sufrido y practicado, respectivamente, acoso escolar al menos entre cuatro y seis veces en los últimos dos meses. Con la misma frecuencia, el 3% de los estudiantes declararon haber sido víctimas de ciberacoso. España obtuvo niveles de prevalencia del acoso tradicional inferiores a la media (6 y 5% en los autores y víctimas, respectivamente), pero ligeramente superiores en el acoso cibernético (4% de las víctimas) (Sánchez-García et al., 2018).

Asimismo, el informe publicado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) indica que uno de cada tres (32%) alumnos sufre acoso escolar en todo el mundo y, concretamente en España, el 15,4% de los estudiantes, siendo mayor esta prevalencia en el género masculino (18,2 vs 12,7%), poniendo en relieve la grave situación existente en las aulas.

A pesar de estas cifras, se ha observado que se tiende a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándose como inevitables y que las víctimas deben aprender a resolverlas solas, sumándose, en ocasiones, como agravante la escasa respuesta de la escuela dejando a las víctimas sin la ayuda que necesitan (Díaz-Aguado, 2005).

En cuanto a los lugares en los que se produce, los estudios localizan las agresiones en el aula como punto principal de acoso escolar, seguido de los patios, evidenciando que la mayoría de estas acciones ocurren en zonas de baja supervisión o

presencia de autoridad, como el cambio de profesor o los lugares más alejados del patio (Arregi y Martínez, 2012; Martínez, 2017; Oñate y Piñuel, 2007).

Desde el ámbito de la salud se ha analizado este fenómeno como un problema médico y psicológico, con unas consecuencias que no afectan únicamente a la víctima, sino que tal y como hace referencia Bisquerra (2014) “tienen graves consecuencias para todos los implicados en el fenómeno tanto para quien se encuentra en el rol de víctima, como para los implicados en el rol de agresor, así como para el entorno en el que se producen”. Por un lado, las víctimas son más susceptibles de presentar efectos negativos en todos los ámbitos de la vida (Medina, et al. 2016) como ansiedad, baja autoestima, depresión, actitudes desfavorables hacia la escuela, falta de asistencia a clase, fracaso escolar, aislamiento social e incluso autolesiones e ideas suicidas (Avilés, 2006; Álvarez, 2014; Medina, et al., 2016), desarrollando en la edad adulta alteraciones en rasgos de la personalidad y deterioro de las facultades psicológicas (Medina, et al. 2016).

Por su parte, el agresor presenta bajos niveles de habilidades sociales en la comunicación y negociación de sus deseos, de autocontrol y de empatía, conductas de imposición, justificación de sus acciones por la necesidad de lograr sus objetivos y dificultad para comprender las emociones y sus causas (Avilés, 2006; Inglés et al., 2014; Fergus y Zimmerman, 2005).

Una de las más graves consecuencias que preocupan a relevantes organizaciones e instituciones internacionales como la OMS, UNICEF, CEPAL, la OCDE y la Unión Europea es el incremento del número de menores que se suicidaron, alcanzando cientos de miles de muertes en el mundo. la mitad relacionados con casos de bullying (Giachero, 2017).

Entre los efectos adversos más inmediatos dentro del entorno escolar de los implicados, se encuentra la repercusión sobre la cohesión grupal del aula o el sentido de pertenencia, como señala el informe de la UNESCO (UNESCO, 2019), revelando que la intimidación socava el sentido de pertenencia de los niños en la escuela y sus aspiraciones de futuro, teniendo el triple de probabilidad de sentirse fuera de contexto dentro del entorno escolar, aumentando el abandono de los estudios tras la educación obligatoria.

En esta línea, un estudio de Cerezo (2008) demuestra que las clases donde se da acoso escolar tienen un índice de cohesión bajo. Además, se produce un deterioro del clima del centro y de las relaciones interpersonales, representando según Bisquerra (2014) un obstáculo importante para la inclusión social del alumnado.

Diferentes autores definen el sentido de pertenencia escolar como la identificación con el grupo, el sentirse parte de o unido a otros, siendo base de satisfacción vital y de bienestar (Allen y Kern, 2017), así como el grado de sentirse aceptado, respetado, incluido y apoyado por otros en la escuela (Goodenow y Grady, 1993).

El alumnado que refiere un mayor sentido de pertenencia tiene más estrategias eficaces de afrontamiento, habilidades sociales, apoyo social, motivación, autoestima, autoeficacia, interés en actividades académicas, adherencia a las normas y valores democráticos (Battistich et al., 1997; Nutbrown y Clough, 2009; Royal y Rossi, 1996); menos soledad, ansiedad, absentismo escolar, violencia, abuso de sustancias y otros problemas de conducta (Akar-Vural et al., 2013; Battistich y Hom, 1997; Chipuer, 2001; Royal y Rossi, 1996). Por tanto, representa un factor protector frente al acoso escolar (Duggins et al., 2016; Skues et al., 2005) y se asocia con mayor satisfacción

vital y menores niveles de victimización por acoso escolar según el informe de la OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017).

Por todo lo anteriormente expuesto, el interés científico por encontrar estrategias de prevención de este tipo de conducta es creciente. Existen diversas acciones para evitar que se produzcan las conductas de bullying, que se dividen en tres niveles (Collell y Escudé, 2007). Por un lado, la Prevención Primaria plantea herramientas de actuación antes de que existan episodios de acoso escolar, con acciones encaminadas a mejorar el clima del aula, favoreciendo las relaciones interpersonales (Cornelius y Resseguie, 2006). Por otro lado, la Prevención Secundaria está dirigida a prevenir situaciones de bullying que están empezando, pero que no se han consolidado, detectando mediante instrumentos de evaluación a alumnos en riesgo. Por último, la Prevención terciaria sería la intervención directa para detener situaciones de bullying ya producidas, para minimizar el impacto en los implicados.

Hay suficientes evidencias científicas para destacar la importancia de la inteligencia emocional (IE a partir de ahora) para esta labor preventiva. El término fue introducido por Peter Salovey y John Mayer (1990) y popularizado por Daniel Goleman (1995), momento a partir del que comenzó a tenerse en cuenta en este tipo de programas.

Según Garaigordobil y Oñederra (2010), tanto víctimas como agresores presentan bajo nivel de IE (principalmente en empatía, responsabilidad social y manejo del estrés) respecto al resto de no implicados en el fenómeno del bullying, por lo que reclaman la necesidad de implementar programas preventivos de desarrollo de la IE para la disminución de la incidencia del acoso escolar. En este sentido, la IE podría convertirse en una variable protectora frente al mismo, reduciendo los casos al permitir una mejor gestión y expresión emocional (Mollá et al., 2015).



Por ello, es importante destacar la IE como la describió Reuven Bar-On (1997) en su modelo, que sirve de marco teórico para el programa de prevención de esta investigación. Éste incorpora rasgos de personalidad, motivación y autoconcepto a las habilidades de percepción, expresión y manejo de las emociones, a través de cinco componentes: inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo del estrés; mediante los cuales un individuo se relaciona con los demás y su entorno. La IE es un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad adaptativa de las personas frente a las presiones y demandas del ambiente. Influye en el bienestar emocional, se relaciona con el éxito y es modificable a lo largo de la vida, por lo que se puede enseñar (Bar-On, 1997, 2000, 2006); aspecto fundamental para crear programas preventivos del bullying basados en la IE. Asimismo, es imprescindible incluir en ellos a padres y profesores, puesto que se trabaja tanto en el ámbito escolar como en el familiar (Melchor, 2017). Además, el rango de edad con mayor número de incidencia de acoso escolar es entre 9 y 10 años, resaltando la importancia de prevenir el bullying con educación emocional en Primaria (Cerezo, 2008; Estévez et al., 2018).

Existen numerosos programas de prevención en el panorama nacional e internacional entre los que cabe destacar el de Olweus Bullying Prevention Program (OBPP), el Programa Zero en Noruega, el Programa KiVa en Finlandia, el Programa Be-Prox en Suiza, el KIDSCAPE en Reino Unido o la Tutoría Entre Iguales en España (González-Bellido, 2015), con los cuales se promueven valores de tolerancia cero ante el bullying. Todos implican a toda la comunidad educativa, incluyendo a víctimas, agresores y testigos.

Un exhaustivo metaanálisis acerca de la efectividad de los programas escolares para reducir el bullying en la Universidad de Cambridge, arroja información muy

valiosa acerca de las características que deben tener para ser realmente eficaces y que supongan una reducción significativa de la violencia y el acoso en los centros escolares. Los programas con mejores resultados fueron aquellos que incluían a padres, docentes, mayor supervisión del recreo, métodos disciplinarios, gestión de aula, política antiacoso del centro y trabajo cooperativo (Ttofi y Farrington, 2011). También los inspirados en el trabajo de Olweus funcionaron mejor, así como aquellos más intensivos.

Por tanto, los aspectos esenciales de un programa de prevención eficaz son: la intensidad de la intervención, su duración, la integración de padres y educadores, además de los escolares, y que incluya entrenamiento en habilidades emocionales y sociales.

Otro factor preventivo, incluido en el programa que se utiliza en el presente trabajo, es el control ambiental, mediante la inclusión de elementos visuales gráficos como señales o carteles en el entorno físico para modificar una conducta o disuadirla (Blackwell et al., 2017). Existen diferentes estudios que muestran su eficacia para la prevención de conductas disruptivas como el acoso escolar. Así se obtienen resultados cuando se quiere disuadir de realizar actos violentos o conductas de acoso mediante recordatorios explícitos de las normas sociales a respetar (Rau y Castillo, 2008; Hansen y Skov, 2016; Aarestrup, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, para este trabajo se ha empleado una adaptación de un programa ya diseñado de prevención del bullying basado en el modelo de IE de Reuven Bar-On, contando con las habilidades socioemocionales que conforman la IE general e integrando todos los aspectos considerados como relevantes para lograr los objetivos de mejora del clima en el aula y disminución de la agresión y del acoso escolar. Cuenta con la inclusión de docentes, padres, alumnado, entrenamiento socioemocional, además de añadir el control ambiental, a través del uso

de pósters y un buzón de aula. Consta de 5 talleres psicoeducativos, destinados a niños de entre 8 y 14 años, a través de los docentes, para mejorar las competencias emocionales relacionadas con el bullying y descritas en este modelo: autocontrol, empatía, asertividad y autoestima. El vehículo educativo y motivador del programa es el cómic, y para ello se han diseñado distintos superhéroes que representan los valores prosociales, de respeto, responsabilidad social y tolerancia que se pretenden transmitir.

El objetivo general del presente trabajo es analizar la eficacia de un programa de prevención de acoso escolar en educación primaria basado en el modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el efecto del programa de prevención en la cohesión grupal del aula.
- Analizar si tras implementar el programa de prevención disminuye el número de agresores.
- Analizar si tras implementar el programa de prevención disminuye la frecuencia de las agresiones.
- Analizar si tras implementar el programa de prevención cambia el tipo de agresiones.
- Analizar si tras implementar el programa de prevención cambia el lugar donde se producen las agresiones.

Las hipótesis que se derivan de estos objetivos son las siguientes:

- Tras la implementación del programa de prevención mejorará la cohesión grupal en el grupo experimental.
- Tras la implementación del programa de prevención disminuirá el número de agresores.

- Tras la implementación del programa de prevención disminuirá la frecuencia de las agresiones.
- Tras la implementación del programa de prevención cambiará el tipo de agresiones.
- Tras la implementación del programa de prevención cambiará el lugar en el que se dan las agresiones.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra estuvo formada por un total de 50 alumnos del CEIP Jorge Guillén de Elche, repartidos en dos grupos, el experimental de 24 y el control de 26, siendo el 50% niñas y el 50% niños, de edades comprendidas entre los 8 y 10 años, de cuarto curso de Educación Primaria todos ellos. Los grupos del centro fueron elegidos de forma aleatoria. Se seleccionaron de entre todos los grupos disponibles en el centro una vez éste aceptó la participación para la aplicación del programa de prevención.

### **Instrumentos**

Se recogieron los datos sociodemográficos de curso, edad, sexo y origen, con un cuestionario elaborado ad hoc.

Se realizó un estudio sociométrico del alumnado y del nivel de cohesión del aula, a través del Test Bull-S versión 2.2 creado por Fuensanta Cerezo en el 2000 y actualizado en 2012 (Cerezo, 2012). Este instrumento aporta, mediante la evaluación sociométrica de la violencia entre escolares, una perspectiva global del entorno que se analiza con todos los incluidos en las dinámicas del grupo, agresores, víctimas, testigos y profesores. Existen dos modalidades de evaluación, forma A para alumnos y forma P para profesores. Para este trabajo solo se utilizó la forma A. La consistencia interna del

instrumento se realizó mediante el Alfa de Cronbach, el rango de valores osciló entre .69 y .75. El valor de este indicador se incrementó al separar los ítems, siendo Alfa para las variables de agresión .82 y para las de victimización .83. Esto indica la estabilidad del instrumento y una fiabilidad de moderada a alta. El Alfa con todos los ítems del cuestionario, incluyendo las variables sociométricas, fue de .68. Este test cuenta con un programa informático para su corrección (Méndez y Cerezo, 2010).

El programa se realizó a lo largo de 10 sesiones semanales de una hora de duración, de las cuales dos fueron de evaluación pre y posttest y ocho a la implementación del contenido teórico-práctico. En la Tabla 2 se muestra un resumen que incluye los objetivos, las competencias socioemocionales trabajadas y las actividades de cada sesión.

**Tabla 2**

*Descripción de las sesiones del programa de prevención del acoso escolar.*

Sesión	Competencia y objetivo	Actividades
1	Evaluar al alumnado (pretest).	Cuestionarios pretest (datos sociodemográficos y Bull-S)
2	Presentar programa. Explicar acoso escolar, consecuencias y compartir conflictos del aula	¿Qué es el bullying?, buzón
3	<b>Autocontrol.</b> Conocer, identificar, expresar y regular emociones. Aprender concepto autocontrol y su relación con la agresión	Cómic, técnicas autorregulación emocional. Dinámica grupal. Buzón
4	<b>Empatía.</b> Desarrollar capacidad empática	Mindfulness con música. Cómic. Dinámica grupal. Buzón
5	<b>Empatía.</b> Desarrollar capacidad empática	Corto animado. Role playing. Buzón

6	<b>Asertividad.</b> Aprender habilidades comunicación asertiva	Mindfulness con estímulos táctiles. Cómic. Debate asertivo. Role playing. Buzón
7	<b>Asertividad.</b> Aprender habilidades para la resolución de conflictos	Corto animado. Debate. Dinámica grupal con historias. Buzón
8	<b>Autoestima.</b> Favorecer autoconocimiento y desarrollar autoconcepto con imagen propia real y positiva	Mindfulness. Cómic. Fortalezas y debilidades. Actividad convertirse en superhéroe. Buzón
9	<b>Autoestima.</b> Mejorar autoestima y desarrollar confianza propia	Dinámica grupal. Corto animado. Superhéroes antibullying. Buzón. Cierre programa
10	Evaluar al alumnado (postest)	Cuestionarios postest (datos sociodemográficos y Bull-S)

### Procedimiento

En primer lugar, se solicitó permiso a la Consellería de Educación para acceder al centro educativo y evaluar. Una vez obtenida esta autorización y la de la Oficina de Investigación Responsable, con código TFM.MPG.CEC.MRR.201217 (Apéndice), se contactó con el centro para informar sobre la investigación y el tiempo requerido. En segundo lugar, se envió una carta informativa con el consentimiento informado para solicitar la autorización paterna para participar en la investigación, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados. Posteriormente, se procedió a realizar la evaluación y la intervención de aquellos que aceptaron participar, que en este caso fueron todos.

La implementación se llevó a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del 2019, asistiendo una vez a la semana al centro escolar en la hora de tutoría.

### Tipo de diseño

Se plantea un diseño experimental pretest y postest con grupo control, de tipo longitudinal.

### **Análisis de datos**

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa SPSS versión 25 para windows. Para la probabilidad asociada se estableció un nivel significativo estadístico de  $p < 0.05$ . Además, debido al tamaño de la muestra menor a 30 sujetos por grupo, se utilizaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y Mann-Whitney para detectar la relación significativa entre los estados pre-post de cada grupo y la comparativa entre ambos. También se calculó el estadístico Odd Ratio (OR), para conocer la probabilidad de que el programa de prevención actúa como factor de protección ante el acoso escolar disminuyendo la incidencia de agresores y/o víctimas.

### **Resultados**

Como resultado del análisis descriptivo de los participantes, en la Tabla 1 se observa la distribución por sexo, edad y origen de la muestra total, así como la muestra correspondiente a los grupos experimental y control.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de la muestra.*

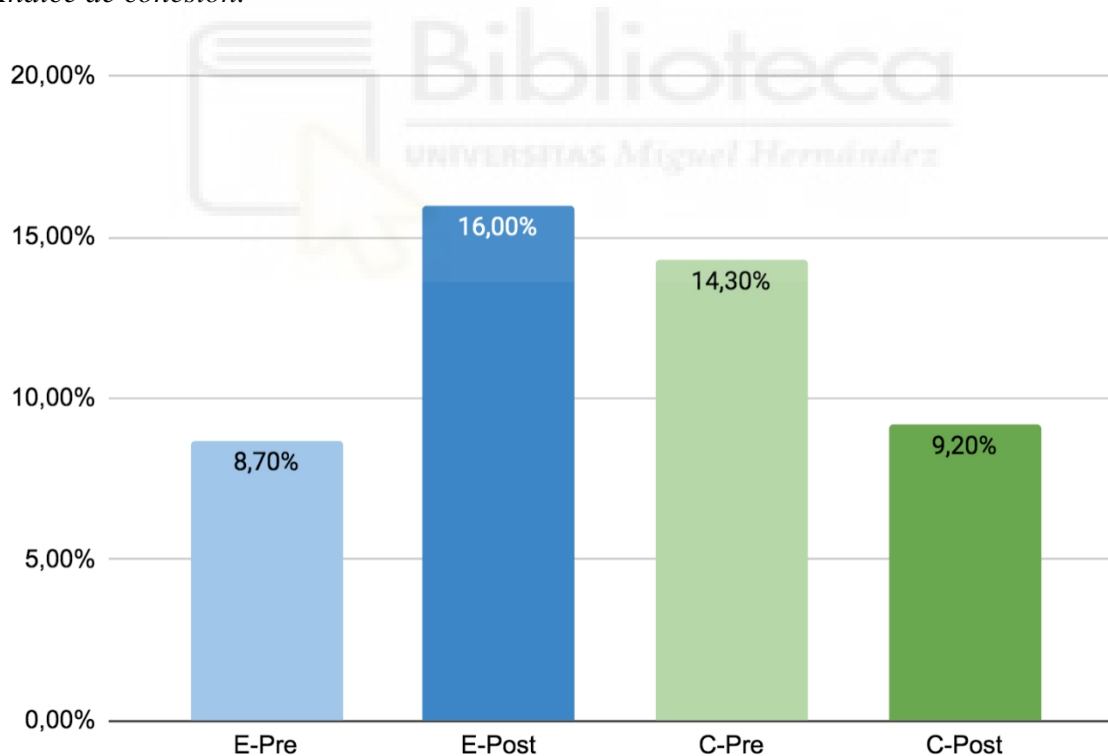
	Experimental		Control		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Sexo</b>						
Mujer	12	50,00	13	50,00	25	50,00
Hombre	12	50,00	13	50,00	25	50,00
<b>Edad</b>						
8	5	19,23	3	11,54	8	16,00
9	16	61,54	22	84,62	38	76,00
10	3	11,54	1	3,85	4	8,00
<b>Origen</b>						
España	23	95,80	23	88,50	45	92,00
Resto de Europa	1	4,20	1	3,80	2	4,00
Latinoamérica	0	0,00	1	3,80	1	2,00
África	0	0,00	1	3,80	1	2,00

A continuación, se presentan los resultados comparados, a nivel cualitativo, de los resultados del Bull-S antes y después de la realización del programa de prevención para ambos grupos.

De la primera parte del test se extrae el índice de cohesión para cada grupo, como se ve en la Figura 1. Se observa que en el grupo experimental hay un aumento del 7,3% tras la aplicación del programa de prevención, mientras que en el grupo control se observa un descenso de un 5,1%. Cabe resaltar que el grupo experimental parte de una cohesión grupal inicial menor que el grupo control, algo que muestra que dicho crecimiento ha sido cualitativamente significativo.

**Figura 1**

*Índice de cohesión.*



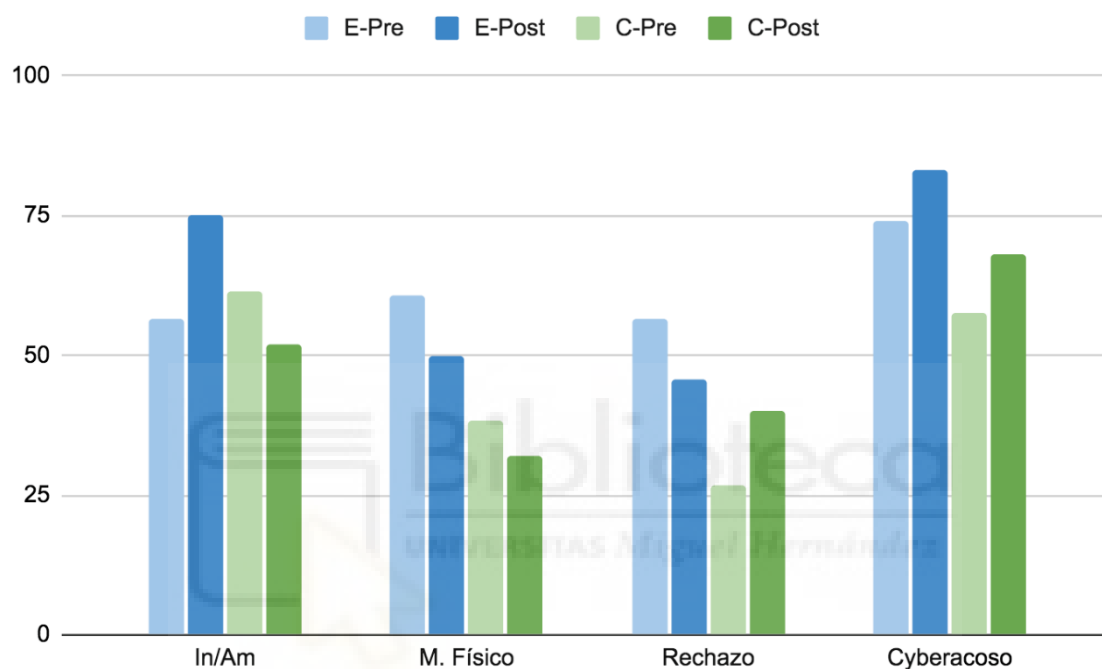
Por parte del alumnado el tipo de agresiones percibidos varía, como se ve en la Figura 2, donde se aprecia una reducción significativa del maltrato físico, pero una mayor percepción de Cyberacoso. Por su parte, en el grupo experimental aumentan



significativamente las agresiones de tipo verbal percibidas, como son los insultos, amenazas, motes y calificativos peyorativos. Por otro lado, el grupo control sufre un aumento a destacar en la identificación de conductas de rechazo entre sus integrantes.

**Figura 2**

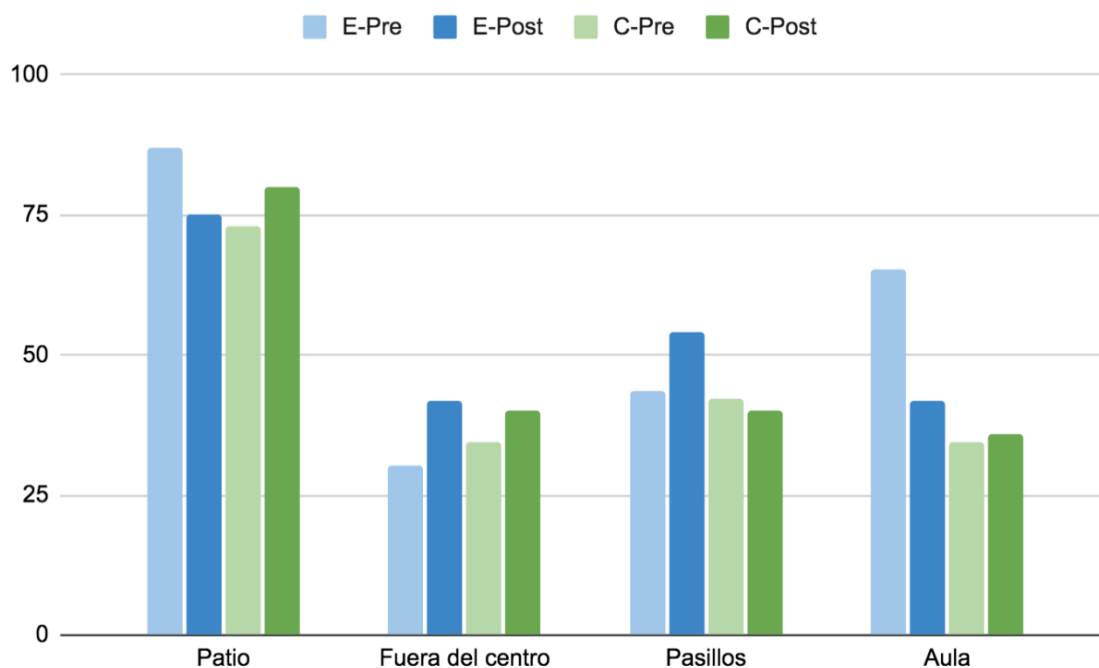
*Comparación de resultados para tipo de agresiones.*



En cuanto a la localización en la que los alumnos identifican las agresiones, se observa en la Figura 3 que para el grupo control apenas sufren cambios, mientras que es el grupo experimental es el que sufre mayores modificaciones entre el pre y el post.

**Figura 3**

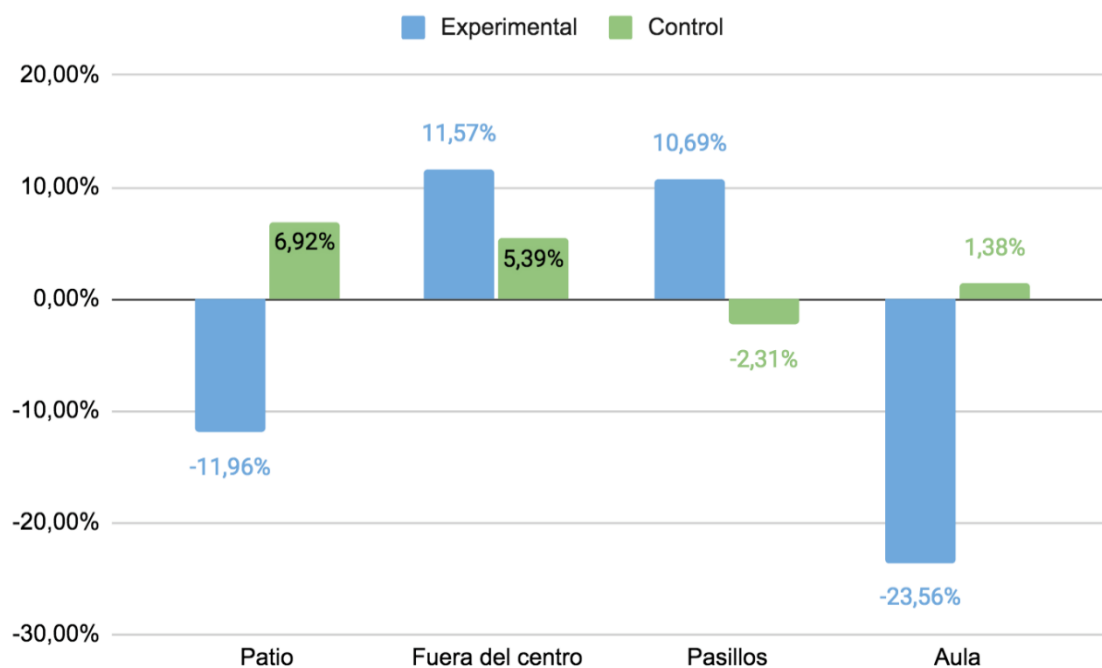
*Comparación de resultados para lugar de agresiones.*



Para mayor claridad, en la Figura 4 se refleja la variación que tienen las diferentes respuestas entre las dos evaluaciones. Consolidando el resultado de bajo impacto para el grupo control, pero revelándose una gran disminución en la percepción de las diferentes formas de acoso en el aula y el patio, siendo estos los lugares de mayor presencia docente, y aumentando fuera del centro y en los pasillos, lugares de menor posibilidad de supervisión por parte de los responsables del centro.

**Figura 4**

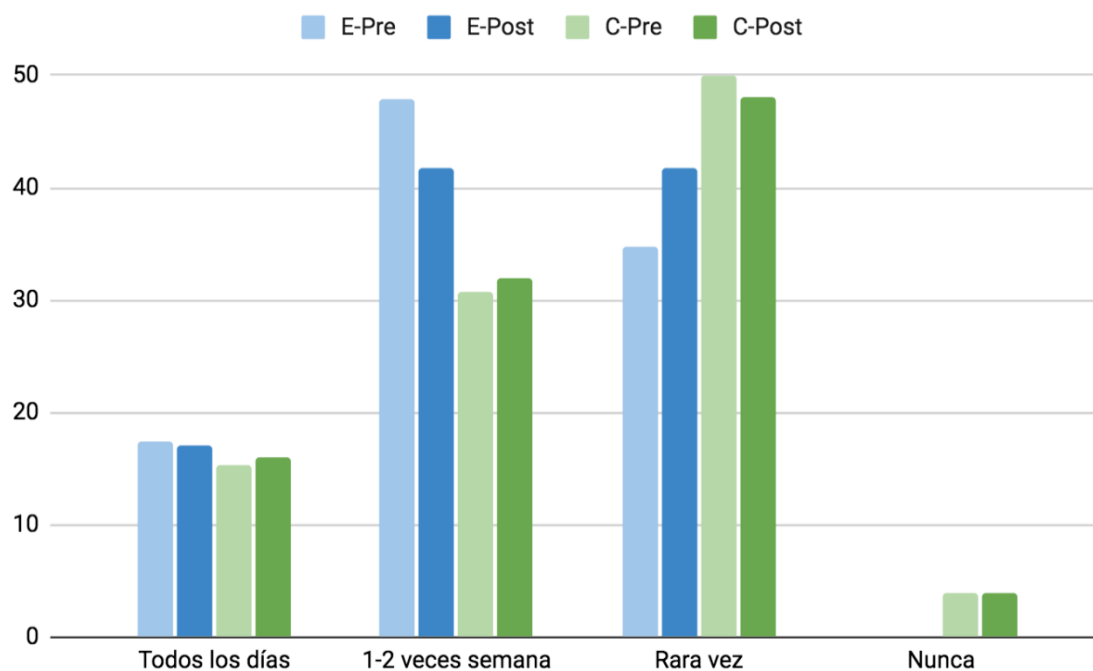
*Comparativa de variaciones para lugar de agresiones*



Con respecto a la frecuencia percibida de las agresiones, la Figura 5 muestra un desplazamiento de las respuestas por parte del alumnado del grupo experimental hacia la derecha, es decir, aumentan las respuestas correspondientes a “rara vez”, mientras que disminuyen las de “todos los días” y “1-2 veces semana”. Por su parte, el grupo control no sufre cambios significativos entre ambas evaluaciones.

### Figura 5

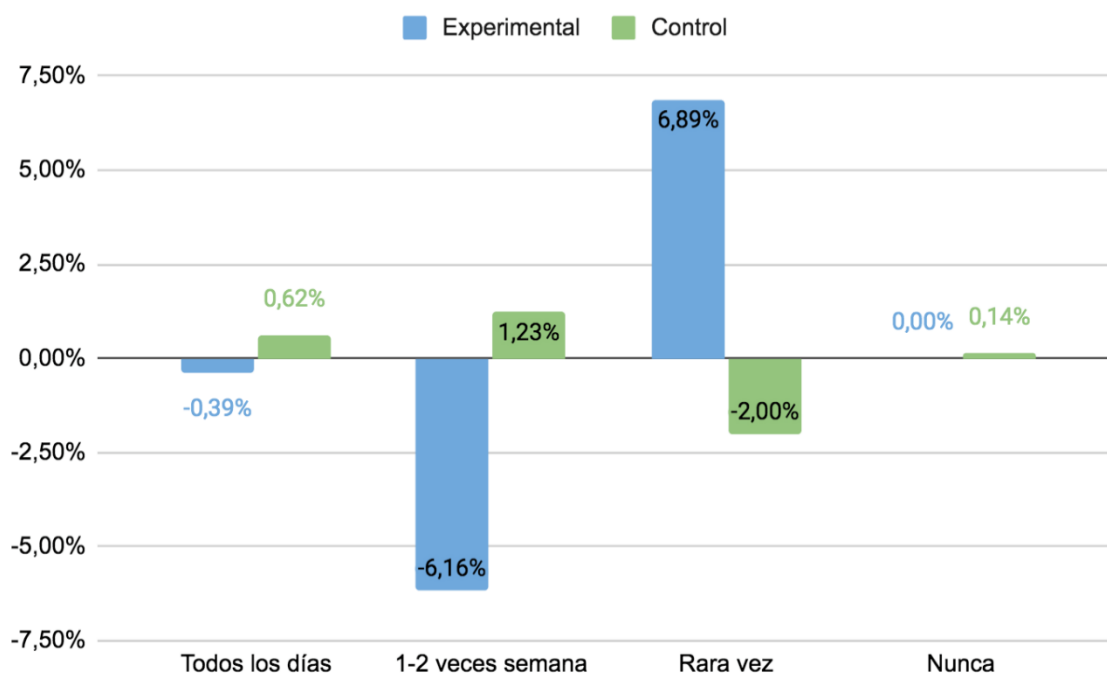
*Comparación de resultados para frecuencia percibida.*



En la Figura 6 se aprecian las variaciones entre ambos grupos, dejando en evidencia la disminución de las valoraciones de alta frecuencia (1-2 veces por semana) y aumentando las de baja (rara vez). Al percibir por parte del alumnado una menor frecuencia de agresiones se extrae que entre el pretest y el postest se ha disminuido la incidencia del acoso dentro del grupo experimental, mientras que para el grupo control habría aumentado ligeramente.

### Figura 6

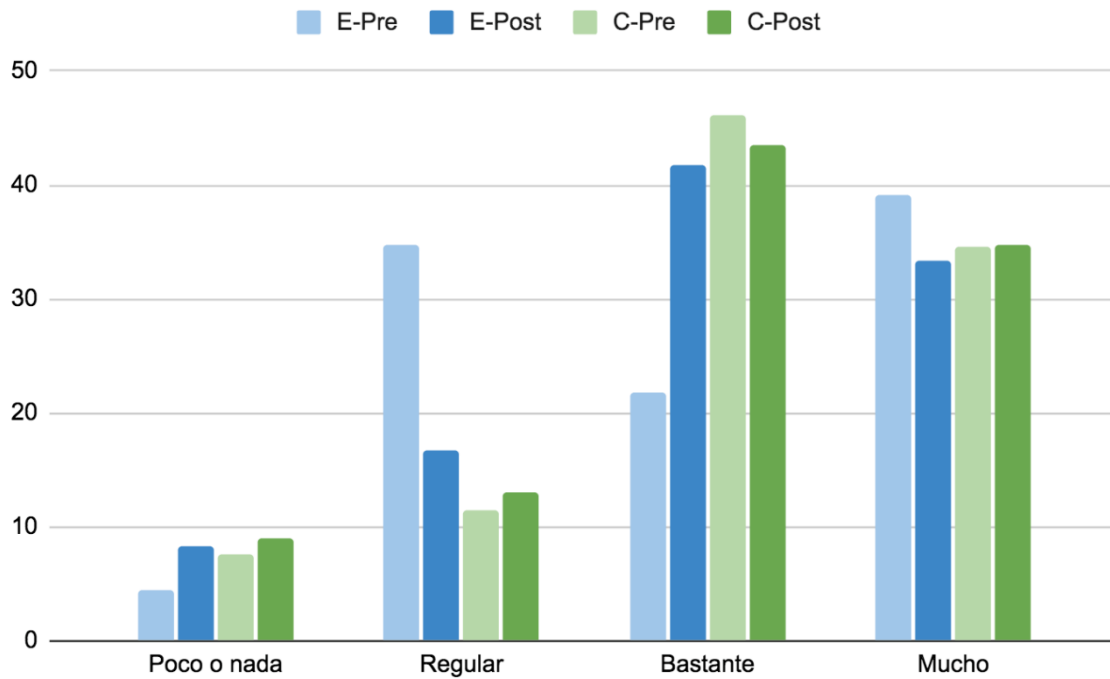
*Comparativa de variaciones para frecuencia percibida.*



En cuanto a la gravedad percibida por el grupo, se da un caso parecido al anterior, donde el grupo control sufre una leve variación y es, una vez más, el grupo experimental el que refleja un mayor cambio en sus respuestas pre y postest. En la Figura 7 se aprecia como las respuestas se desplazan desde el segundo y cuarto ítem al tercero entre ambas evaluaciones.

### Figura 7

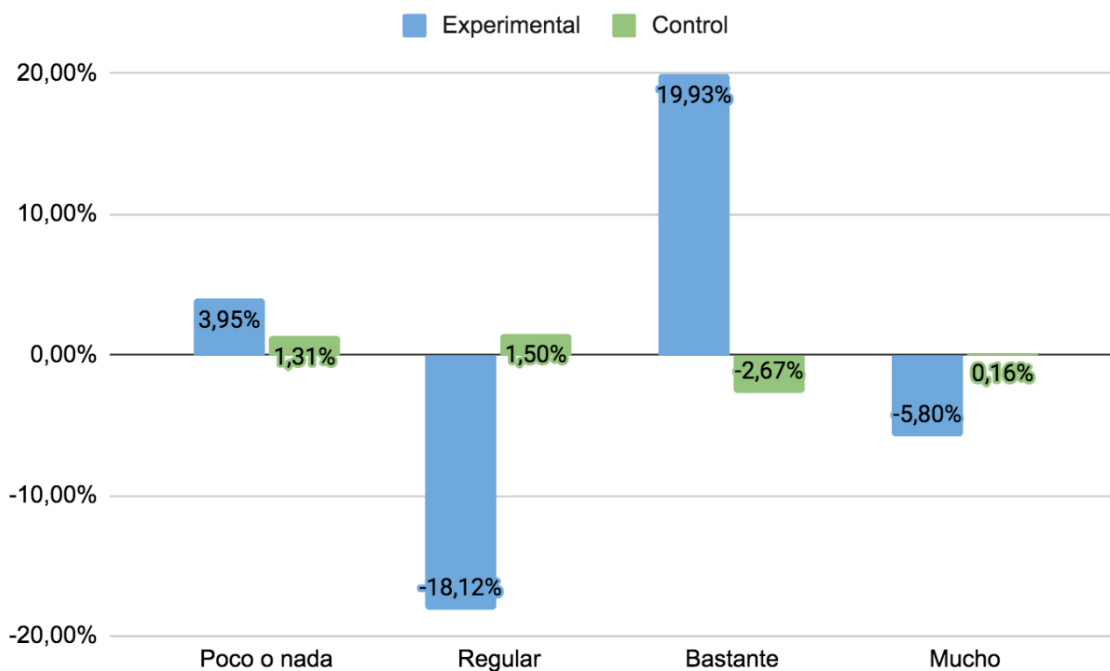
*Comparación de resultados para gravedad percibida.*



De esta forma se percibe una unificación en el criterio de los integrantes del grupo, pasando a ser la respuesta “Bastante” la de mayor peso en el post tras aumentar en un 19,93%, cuando en el pre es la respuesta “Mucho”. En la Figura 8 se pueden ver los diferentes incrementos en las respuestas.

### **Figura 8**

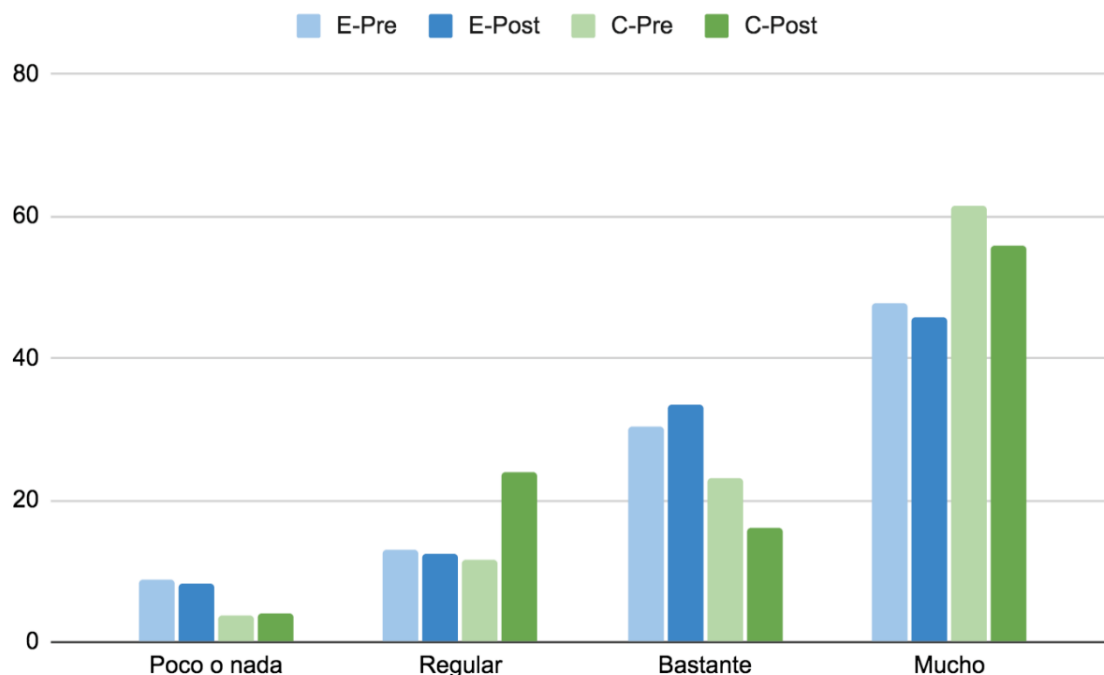
*Comparativa de variaciones para gravedad percibida.*



Por último, en la Figura 9 se hace referencia a la seguridad percibida por el alumnado dentro del centro. En este caso, la sensación de absoluta seguridad se ve reducida en mayor medida en el grupo control. Éste deja de tener alumnos cuya valoración de seguridad es alta o muy alta (con respuestas de “bastante” o “mucho”) para pasar a mostrar una percepción de la seguridad media o regular (con respuestas de “poco o nada” y “regular”). Por su parte, el grupo experimental disminuye en todas las valoraciones ligeramente para crecer en la sensación de alta seguridad, es decir, el grupo experimental crece en sensación de seguridad, mientras que el grupo control decrece aún a pesar de ser este último el que mayor valor absoluto tiene en este parámetro. Es decir, el grupo control manifiesta una mayor sensación de seguridad global que el experimental, a pesar de que la disminución a su vez es más acusada también en el propio grupo control.

**Figura 9**

*Comparación de resultados para seguridad percibida.*



De los sociogramas resultantes de la aplicación del Bull-S, se encuentran señalados los agresores y víctimas identificados por los integrantes de cada uno de los grupos. Es importante conocer que el cuestionario identifica con un perfil cuando se supera el 25% de señalamiento por parte de la clase en sus votaciones.

En el grupo control se observa que en el pretest el alumno n°7 es señalado como agresor (70% fuerte, 62% agresivo, 74% provoca y 31% manía) y como víctimas los alumnos n°9 (58% cobarde, 62% víctima y 27% manía) y n°12 (39% cobarde, 24% víctima y 20% manía). Sin embargo, los datos cualitativos del postest muestran que son identificados como agresores dos alumnos, el n°7 (76% fuerte, 84% agresivo, 88% provoca y 56% manía) y el n°5 (32% fuerte, 24% agresivo y 24% provoca), mientras que las víctimas señaladas son los alumnos n°9 (80% cobarde, 72% víctima y 44% manía) y n°12 (40% cobarde, 44% víctima y 20% manía).



Con estos datos se ve que el porcentaje de alumnos que identifican los diferentes rasgos de víctimas y agresores aumentan, especialmente para el alumno n°7 que es señalado como agresor de forma mucho más clara en el posttest. Además de aparecer un nuevo potencial agresor, el mencionado n°5, en el grupo control.

Para el grupo experimental, fruto de analizar los resultados arrojados por el sociograma, se obtiene que en la evaluación pre sólo es señalado el alumno n°14 (74% fuerte, 27% cobarde, 48% agresivo, 57% provoca y 27% manía) como agresor y ninguna víctima. En cambio, en la evaluación realizada tras las sesiones del programa de prevención se extrae que el agresor señalado se mantiene en el alumno n°14 (75% fuerte, 21% cobarde, 59% agresivo, 71% provoca y 25% manía) y despunta el alumno n°2 como víctima a estudiar (55% víctima).

Por otro lado, al realizar el análisis cuantitativo de estos resultados sobre víctimas y agresores, no se obtienen resultados de significación estadística. Con lo que no se puede inferir la relación entre el número de agresores o víctimas y la participación del programa de prevención presentado.

Además de los datos cualitativos presentados anteriormente, se ha procedido a analizar los datos a nivel estadístico a través de las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y Mann-Whitney, mediante las cuales se obtienen diferentes valores sobre las variaciones intergrupo e intragrupo para los valores de los parámetros analizados.

De esta forma, la Tabla 3 muestra la medida en la que varían las medias en el grupo experimental tras la implementación del plan de prevención.

### **Tabla 3**

*Comparación de medias pre y post en grupo experimental.*

	M (DT)		Wilcoxon (Z)	Sig. asintótica (bilateral)
	pre	post		
<b>In/Am</b>	1,57 (0,728)	1,38 (0,711)	-0,731	0,465
<b>M. Físico</b>	1,83 (0,887)	2,46 (0,833)	-2,247	0,025
<b>Rechazo</b>	2,3 (1,259)	2,38 (0,824)	-0,117	0,907
<b>Ciber</b>	3,48 (1,163)	3,79 (0,509)	-1,04	0,298
<b>Aula</b>	3,43 (0,992)	3,17 (0,868)	-1,525	0,127
<b>Patio</b>	1,13 (0,344)	1,46 (0,779)	-1,732	0,083
<b>Pasillos</b>	2,17 (1,154)	2,71 (0,806)	-1,717	0,086
<b>Otros</b>	2,13 (1,392)	2,67 (1,239)	-1,558	0,119
<b>Frecuencia</b>	1,83 (0,717)	1,75 (0,737)	-0,19	0,85
<b>Gravedad</b>	1,96 (0,976)	2 (0,933)	-0,431	0,666
<b>Seguridad</b>	2,17 (0,984)	2,17 (0,963)	-0,333	0,739

$p < 0,05$

Estos resultados corroboran los ya obtenidos cualitativamente, pero es destacable cómo lo hace la valoración del Maltrato físico por parte del alumnado, el cual se ve reducido en gran medida, siendo el único con una significación estadística suficientemente potente (0,025) como para presentar evidencias claras de relación entre Maltrato físico y el grupo al que se pertenece.

Para los mismos parámetros del grupo control se aprecia en la Tabla 4 una muy ligera variación de la media para todos los parámetros. Reduciéndose la sensación de seguridad percibida en el aula, la gravedad que le otorgan al acoso y viendo un aumento en la incidencia de Maltrato físico. Este grupo también estima que el orden de preferencia con el que se realizan las agresiones se mantiene para la primera y segunda posición, mientras que las agresiones fuera del centro suben a tercera posición y los pasillos bajan a cuarta. Perdiendo estos últimos relevancia y aumentando la incidencia de agresiones fuera del entorno escolar.

**Tabla 4***Comparación de medias pre y post en grupo control*

	<b>M (DT)</b>		<b>Wilcoxon (Z)</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
	<b>pre</b>	<b>post</b>		
<b>In/Am</b>	1,46 (0,647)	1,69 (1,011)	-0,731	0,299
<b>M. Físico</b>	2,5 (0,99)	2,23 (1,07)	-2,247	0,357
<b>Rechazo</b>	2,42 (1,238)	2,42 (0,987)	-0,117	0,897
<b>Ciber</b>	3,15 (1,255)	3,27 (1,218)	-1,04	0,512
<b>Aula</b>	2,69 (1,225)	2,62 (1,359)	-1,525	0,821
<b>Patio</b>	1,31 (0,97)	1,31 (0,884)	-1,732	1
<b>Pasillos</b>	2,31 (1,225)	2,77 (1,243)	-1,717	0,114
<b>Otros</b>	2,62 (1,267)	2,31 (1,123)	-1,558	0,297
<b>Frecuencia</b>	1,58 (0,809)	1,6 (0,816)	-0,19	0,763
<b>Gravedad</b>	2,08 (0,891)	2,04 (0,928)	-0,431	0,305
<b>Seguridad</b>	2,42 (0,857)	2,24 (0,97)	-0,333	0,265

p &lt; 0,05

Quando se ponen en relieve estos resultados en su conjunto, mediante la comparación intergrupos que permite el análisis de Mann-Whitney (Tabla 5) se ve que hay una significación relevante ( $p < 0,05$ ) para los valores de Maltrato físico y Aula pretest, descartando la hipótesis nula planteada por este análisis y negando que ambas muestras sean la misma. Esto constata que las dos muestras son diferentes y sus valores para Maltrato físico e incidencia en Aula son estadísticamente significativos. De esta forma se observan líneas basales muy dispares entre el grupo experimental y el grupo control, que se ven más unificadas en el posttest, corroborando así los datos obtenidos en el análisis cualitativo realizado.

**Tabla 5***Comparación de medias pre y post de ambos grupos*

	M (DT)		U de Mann-Whitney		W de Wilcoxon		Z		Sig. asintótica (bilateral)	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
<b>In/Am</b>	1,51 (0,681)	1,54 (0,885)	279	255	630	555	-0,459	-1,276	0,647	0,202
<b>M. Físico</b>	2,18 (0,993)	2,34 (0,961)	182	277,5	458	628,5	-2,471	-0,705	0,013	0,481
<b>Rechazo</b>	2,37 (1,236)	2,4 (0,904)	289	300,5	565	600,5	-0,209	-0,238	0,834	0,812
<b>Ciber</b>	3,31 (1,211)	3,52 (0,974)	247,5	248,5	598,5	599,5	-1,22	-1,603	0,222	0,109
<b>Aula</b>	3,04 (1,172)	2,88 (1,172)	189	247	540	598	-2,367	-1,323	0,018	0,186
<b>Patio</b>	1,22 (0,743)	1,38 (0,83)	296	264	572	615	-0,085	-1,183	0,932	0,237
<b>Pasillos</b>	2,24 (1,182)	2,74 (1,046)	275,5	274	551,5	574	-0,5	-0,786	0,617	0,432
<b>Otros</b>	2,39 (1,336)	2,48 (1,182)	240	268	516	619	-1,222	-0,889	0,222	0,374
<b>Frecuencia</b>	1,69 (0,769)	1,67 (0,774)	244	268	595	593	-1,189	-0,692	0,234	0,489
<b>Gravedad</b>	2,02 (0,924)	2,02 (0,921)	277,5	268	553,5	568	-0,455	-0,181	0,649	0,856
<b>Seguridad</b>	2,31 (0,918)	2,2 (0,957)	255,5	283	531,5	583	-0,967	-0,37	0,334	0,712

p < 0,05

Para el resto de análisis realizados, no se puede aseverar que la implementación del programa de prevención suponga un factor de riesgo o de protección, ya que ningún valor relacional a este respecto tiene la potencia estadística suficiente como para poder realizar tal afirmación.

### Discusión

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis que se plantea acorde al primer objetivo del estudio, es decir, fruto de los datos que se extraen de la muestra actual, se puede afirmar que la implementación del programa de prevención resulta en un aumento en la cohesión grupal del grupo experimental. A pesar de que no haber obtenido datos con una potencia estadística suficiente, a nivel cualitativo se puede observar cómo la cohesión del grupo control va menguando con el paso del tiempo como consecuencia de la natural convivencia del grupo, en la que aparecen roces y conflictos que, al no disponer de las herramientas adecuadas, van generando una degradación en el sentido de pertenencia al grupo (Allen & Kern, 2017). De manera contraria, el grupo experimental ve doblado su índice de cohesión, suponiendo un aumento importante, evidenciando de esta forma lo que ya se ha citado en numerosos estudios (Mollá et al., 2015), que este tipo de programas basados en IE mejoran las competencias emocionales de aquellos que las reciben, descendiendo la incidencia de acoso en la escuela.

En cuanto a la frecuencia de las agresiones, como se aprecia en los resultados presentados, el grupo experimental cumple con la hipótesis planteada y tiene una disminución en la regularidad con la que se producen las conductas observadas por los alumnos, mientras que en el grupo control aumenta levemente. Ninguno de estos cambios ha obtenido la suficiente significación estadística, sin embargo, la implementación del programa de prevención ha tenido un impacto suficiente como para que, en el grupo con mayor frecuencia de agresiones, éstas se hayan reducido tras impartir las sesiones.

Por otro lado, el grupo experimental experimenta un cambio en cuanto al tipo de agresiones percibidas tal y como se plantea en la hipótesis, experimentando un aumento destacable en los insultos y amenazas, lo cual es una consecuencia esperada al implementar el programa, puesto que en la parte psicoeducativa se les explica todas las clases y formas en que se manifiestan las agresiones verbales, visibilizando con ello comportamientos que eran habituales como el empleo de motes o dirigirse a los demás con insultos (Baldry y Farrington, 1999), que antes se tomaban como algo socialmente aceptado. Es por ello que este aumento resulta esperado tras la formación.

No obstante, con respecto al lugar en el que se producen las agresiones sí que sufre un cambio. Uno de los objetivos del presente estudio era el analizar si se veía modificación en el lugar en el que se producían las conductas de acoso dentro del centro, del cual se deriva la hipótesis de que tras la aplicación del programa se verían afectados los resultados y se podría percibir un cambio. Tanto es así que puede considerarse la hipótesis confirmada al ver que, después de haber realizado las sesiones en el grupo experimental, éste modifica en gran medida el lugar en el que se llevan a cabo este tipo de conductas. Se reducen en un 23,56% las agresiones percibidas en el aula y en un 11,96% en el patio, para aumentar en pasillos y fuera del centro, siendo

esto un resultado esperado. Al concienciar a todos los integrantes del grupo sobre la importancia que tiene la prevención de este tipo de conductas, se convierte a cada uno de ellos elemento disuasorio para el agresor. Según lo establecido en la literatura, el aula es el lugar de mayor frecuencia de acoso escolar, seguido de los patios (Arregi y Martínez, 2012; Martínez, 2017; Oñate y Piñuel, 2007), afirmación que tras impartir el programa se ve modificada, pasando a ser en el pasillo y fuera del centro los sitios en los que mayor número de conductas de acoso pueden observarse, forzando a los bullies a actuar en los lugares que menos se exponen a las miradas del resto, fruto de haber convertido al acoso es una conducta socialmente reprobable.

En cuanto al número de agresores no podemos confirmar la hipótesis con la que partimos de que se verían reducidos, puesto que este número se ha mantenido entre las dos evaluaciones. Esto puede deberse a que las conductas percibidas en el grupo estaban instaladas desde hace tiempo, conductas tan arraigadas necesitan de más tiempo para poder observar un cambio en sus tendencias, por lo que evidencia la importancia de hacer una tercera evaluación pasados unos meses para observar los cambios sucedidos tras haber impartido por completo el programa de prevención. Por otra parte, conductas repetidas de acoso deben ser extinguidas mediante un plan de actuación que debe ser estipulado, coordinado y ejecutado por parte del colegio, ya que el trabajo que se realiza con los alumnos es el de prevención y concienciación, no el de intervención, a pesar de que la parte pedagógica del programa pueda suavizar situaciones existentes.

A pesar de no ser uno de los objetivos establecidos, una observación interesante en los resultados ha sido que en el grupo experimental se produce un cambio de la valoración que hace el grupo con respecto a la gravedad que le atribuyen a las agresiones. Se observa un descenso de las valoraciones de gravedad “regular” para

aumentar las de gravedad “bastante”, poniendo de relieve la importancia de la sensibilización y la educación en competencias emocionales.

Otro aspecto a mencionar es que, en la línea de lo investigado por (Blackwell et al., 2017) se puede observar como el diseño ambiental supone un elemento relevante a la hora de fomentar las conductas deseadas. La inclusión de estímulos visuales (Hansen & Skov, 2016) a modo de pósters del programa empleado en los lugares señalados con más agresiones actúan, por un lado, como recordatorio de las competencias aprendidas y entrenadas durante las sesiones, aumentando la probabilidad de comportamientos socialmente aceptados y su generalización. Actúan también como elementos disuasorios de las conductas de acoso que se pretenden eliminar o disminuir. Esto ha podido contribuir a que el acoso dentro del aula se vea reducido de forma drástica, siendo algo a estudiar en mayor profundidad en próximas investigaciones.

Con todo lo anteriormente expuesto se ha visto que los resultados obtenidos, si bien en su mayoría no son significativos a nivel estadístico, arrojan datos esperanzadores en lo observado a nivel cualitativo en cuanto a la eficacia del programa de IE para la prevención de acoso escolar que se ha empleado, considerando que la labor preventiva en Educación Primaria conlleva un descenso del número de casos de acoso escolar que en cursos posteriores pudieran ocasionarse. Esto refuerza la evidencia mostrada por la literatura científica sobre la gran relevancia de implementar programas basados en la IE en la infancia dentro del proceso educativo como estrategia preventiva del acoso escolar, de acuerdo con el trabajo de Estévez, Carrillo y Gómez-Medina (2018), con el objetivo de concienciar del problema no solo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa, integrando tanto al profesorado como a las familias en dicha formación, para que se trabaje desde todos los ámbitos del alumno (Melchor, 2017) en la labor correctora de esta problemática.

Para finalizar, es necesario señalar las limitaciones del presente trabajo, que podrán guiar futuras investigaciones. En primer lugar, está el tamaño de la muestra y su representatividad, ya que al tratarse de solo dos aulas con 24 y 26 alumnos, y de tan solo un centro, no es suficientemente amplia como para poder extrapolar los resultados al resto de la población general. Para la obtención de unos resultados de mayor potencia estadística y capaces de representar a un amplio segmento poblacional, sería necesario abarcar un mayor número de centros en los que implementar el programa, obteniendo una muestra muy superior para cada grupo, pudiendo extraer conclusiones de mayor alcance.

En segundo lugar, otra limitación corresponde a la temporalidad de la que se pudo disponer para impartir las sesiones y realizar la evaluación por las necesidades del centro. Se hizo la adaptación del programa para ajustarlo a 10 visitas en lugar de las 12 del programa original, lo cual acercó temporalmente el pre y post, no dejando tiempo suficiente para la completa asimilación de los conceptos y recursos que se brindan con el programa. Además, para ver una mejor progresión de cada uno de los grupos se debería pasar una última vez el cuestionario Bull-S para ver cómo, tras implantarse el programa, se desarrolla el resto del curso y si pasados los meses se han mantenido los conocimientos adquiridos o se vuelve a un estado anterior, además de poder evaluar el trabajo de tutorización por parte del centro. En el presente estudio, debido a las circunstancias sanitarias del pasado año, no pudo realizarse dicho seguimiento.

En tercer lugar, cabe mencionar como factor limitante la imposibilidad de aplicar el programa de forma transversal en todos los aspectos para los que está diseñado, debido a las circunstancias particulares de tiempo, disponibilidad y participación de las familias del centro. No se pudo realizar la formación de éstas como



estaba previsto, limitando así el abordaje de uno de los factores clave, el contexto familiar del alumnado.

De esta manera, para futuras investigaciones y a modo de mejoras sobre las presentes limitaciones se hace necesario incrementar el tamaño de la muestra y representatividad para incluir una visión más completa de la realidad de la comunidad escolar, así como el impartir de forma completa el programa de prevención, no siendo necesario reducir las sesiones y haciendo un seguimiento a tercera evaluación a los grupos implicados en los meses siguientes a la finalización del programa. También es de gran importancia poder impartir formaciones específicas tanto a docentes como a padres de los alumnos que forman parte del grupo experimental.



## Referencias

- Aarestrup, S., Moesgaard, F., y Schuldt-Jensen, J. (2016). *Nudging Hospital Visitors' Hand Hygiene Compliance*.
- Álvarez, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla].
- Akar-Vural, R., Yilmaz-Özelçi, S., Çengel, M., y Gömleksiz, M. (2013). "The development of the Sense of Belonging to School" Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215-230. Recuperado de [http://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/12-11021\\_SYilmaz\\_Changes%20\\_215-230\\_.pdf](http://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/12-11021_SYilmaz_Changes%20_215-230_.pdf)
- Allen, K., y Kern, M. L. (2017). *School Belonging in Adolescents*. Singapore: Springer Singapore. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Arregi, A. y Martínez, P. (2012). *El maltrato entre iguales en educación primaria y ESO* Euskadi. Informe ejecutivo 2012. IESI.IVEI Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco Departamento de Educación, Universidad e Investigación. Bilbao. Disponible en <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27ycod=2374>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423–426.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Battistich, V., y Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001. Doi: <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. Doi: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1)
- Bisquerra, R. (coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blackwell, C., Goya-Tocchetto, D., y Sturman, Z. (2017). Nudges in the restroom: How hand-washing can be impacted by environmental cues. Available at SSRN 3007866.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Revista de Información Psicológica*. (94), 49-59.
- 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. (2012). *Bull-S. Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares. Manual de Referencia (Versión 2.2)*. Barakaldo. COHS, Consultores en Ciencias Humanas. Disponible en <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/bullMANU.pdf>
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429-446. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.1027>
- Collell Caralt, J. y Escudé i Miquel, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). *Revista Estudis de la Violència*, 1, 1-10.

- Cornelius, T.L., y Resseguie, N. (2006). Primary and Secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Díaz- Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003703.pdf>
- Duggins, S. D., Kuperminc, G. P., Henrich, C. C., Smalls-Glover, C., y Perilla, J. L. (2016). Aggression among adolescent victims of school bullying: Protective roles of family and school connectedness. *Psychology of Violence*, 6(2), 205-212. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0039439>
- Estévez, C. C., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 227-238.
- Goodenow, C., y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Fergus, S., y Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health* 26(1), 399-419.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Giachero, S. (2017). *Bullying & mobbing: Haciendo visible lo invisible*. Grijalbo.
- Goleman, D. (1995) *Educación emocional*. Barcelona: Kairos.

- González-Bellido, A. (2015). Programa TEI “tutoría entre iguales”. *Innovación educativa*, (25).
- Hansen, P. G., Skov, L. R., y Skov, K. L. (2016). *Making Healthy Choices Easier*
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, Medina Álvarez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 29-41
- Martínez, P (2017). *Maltrato entre iguales en Euskadi 2016*. ISEI.IVEI Instituto Vasco de Evaluación e investigación Educativa. Bilbao, España: ISEI.IVEI. Disponible en [https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/bizikasi/6002017001c\\_Pub\\_ISEI\\_tratu\\_txarrak\\_2016\\_c.pdf](https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/bizikasi/6002017001c_Pub_ISEI_tratu_txarrak_2016_c.pdf)
- Medina, C., Díaz, L. y Pérez, L. C. (2016). *Análisis de las consecuencias del acoso escolar en la edad adulta*. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, M. M. Simón, A. B. Barragán (coord.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II*. (pp. 387 – 391). España: ASUNIVEP.
- Melchor, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández, España].
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). *Test Bull-S: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. 25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunicativo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/imendez.pdf>
- Mollá, L., Prado, V. J. y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de vida y salud*, 8(2) 131-149.

- Nutbrown, C., y Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: un derstanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760903424523>
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España. *Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo*. Disponible en <http://www.acosoescolar.com/estudios-cisneros-acoso-escolar/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-Being*, París, Francia: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Rau, M., y Castillo, P. (2008). Prevención de la violencia y el delito mediante el diseño ambiental en Latinoamérica y El Caribe: Estrategias urbanas de cohesión social e integración ciudadana. *Revista INVI*, 23(64).
- Royal, M. A., y Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416. Doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICD\)1520-6629\(199610\)24:4<395: AID JCOP8>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICD)1520-6629(199610)24:4<395: AID JCOP8>3.0.CO;2-T)
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-García, M. Á., de Albéniz Pérez, A., Paino, M., y Fonseca-Pedrero, E. (2018). Emotional and Behavioral Adjustment in a Spanish Sample of Adolescents. *Actas españolas de psiquiatría*, 46(6), 205-216.

- Skues, J. L., Cunningham, E. G., y Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 17-26. Doi: <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.17>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers inhuman behavior*, 26(3), 277-287.
- Ttofi, M. M., y 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.
- UNESCO. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. 2019.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Zurita, F., Vilches, J. M., Padial, R., Pérez, A. J., y Martínez, A. (2015). Conductas agresivas y de Bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 527-542.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.



## INFORME DE EVALUACIÓN DE INVESTIGACIÓN RESPONSABLE DE 2. TFM (Trabajo Fin de Máster)

Elche, a 17 de diciembre del 2020

Nombre del tutor/a	Cordelia Estévez Casellas
Nombre del alumno/a	Miriam Richart Ruipérez
Tipo de actividad	
Título del 2. TFM (Trabajo Fin de Máster)	Eficacia de un programa de inteligencia emocional para la prevención de acoso escolar en educación primaria.
Código/s GIS estancias	
Evaluación Riesgos Laborales	No procede
Evaluación Ética	No procede
Registro provisional	201217003721
Código de Investigación Responsable	<b>TFM.MPG.CEC.MRR.201217</b>
Caducidad	2 años

Se considera que el presente proyecto carece de riesgos laborales significativos para las personas que participan en el mismo, ya sean de la UMH o de otras organizaciones.

La necesidad de evaluación ética del trabajo titulado: 2. TFM (Trabajo Fin de Máster) ha sido realizada de manera automática en base a la información aportada en el formulario online: "TFG/TFM: Solicitud Código de Investigación Responsable (COIR)", habiéndose determinado que no requiere someterse a dicha evaluación. Dicha información se adjunta en el presente informe. Es importante destacar que si la información aportada en dicho formulario no es correcta este informe no tiene validez.

Por todo lo anterior, **se autoriza** la realización de la presente actividad.

Atentamente,

Alberto Pastor Campos  
Secretario del CEII  
Vicerrectorado de Investigación

Domingo L. Orozco Beltrán  
Presidente del CEII  
Vicerrectorado de Investigación

### Información adicional:

- En caso de que la presente actividad se desarrolle total o parcialmente en otras instituciones es responsabilidad del investigador principal solicitar cuantas autorizaciones sean pertinentes, de manera que se garantice, al menos, que los responsables de las mismas están informados.
- Le recordamos que durante la realización de este trabajo debe cumplir con las exigencias en materia de prevención de riesgos laborales. En concreto: las recogidas en el plan de prevención de la UMH y en las planificaciones preventivas de las unidades en las que se integra la investigación. Igualmente, debe promover la realización de reconocimientos médicos periódicos entre su personal; cumplir con los procedimientos sobre coordinación de actividades empresariales en el caso de que trabaje en el centro de trabajo de otra empresa o que personal de otra empresa se desplace a las instalaciones de la UMH; y atender a las obligaciones formativas del personal en materia de prevención de riesgos laborales. Le indicamos que tiene a su disposición al Servicio de Prevención de la UMH para asesorarle en esta materia.





La información descriptiva básica del presente trabajo será incorporada al repositorio público de Trabajos fin de Grado y Trabajos Fin de Máster autorizados por la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández en el curso académico 2020/2021. También se puede acceder a través de <https://oir.umh.es/tfg-tfm/>

