



# Rompiendo la banalización de la violencia. Entrenamiento virtual en Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE)

Breaking the Trivialization of Violence: Virtual Training in Coexistence and Emotional Intelligence (CEI)

Rompendo a banalização da violência: treinamento virtual em convivência e inteligência emocional (CIE)

**María Ángeles Hernández-Prados\*** 

**Noelia Carbonell Bernal\*\*** 

**Beatriz R. Sarmiento\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Hernández-Prados, M. Á., Carbonell Bernal, N. y Sarmiento, B. R. (2024). Rompiendo la banalización de la violencia. Entrenamiento virtual en Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE). *Revista Colombiana de Educación*, (93), 37-61. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-14308>

---



Recibido: 31/07/2021  
Evaluado: 05/03/2024

pp. 37-61

N.º 93

37

---

\* Doctorado, Universidad de Murcia. Profesora titular, Universidad de Murcia, España. [mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)  
\*\* Doctorado, Universidad de Murcia. Universidad Internacional de La Rioja. Logroño. España. [noelia.carbonell@unir.net](mailto:noelia.carbonell@unir.net)  
\*\*\* Doctorado, Universidad de Granada. Universidad Internacional de la Rioja. Logroño. España. [beatriz.rodriguezarmiento@unir.net](mailto:beatriz.rodriguezarmiento@unir.net)

## Resumen

Las nuevas generaciones presentan una gran facilidad para acceder a los lenguajes emergentes digitales, necesitando adquirir un nivel de alfabetización mediática esencial para su adecuada integración sociocultural. El presente trabajo se centra en la elevada frecuencia y diversidad de expresiones violentas que se dan en los entornos digitales que acaban normalizándose entre los jóvenes; por ello, la importancia de recurrir a la formación virtual en otros lenguajes como mecanismos que permitan romper o frenar el mito de la violencia trivializada. Con esta finalidad se llevó a cabo un programa denominado: Convivencia e Inteligencia Emocional (cie), cuyo objetivo general consiste en disminuir los niveles de acoso escolar en las aulas a través del trabajo activo del alumnado, en un programa virtual basado en las premisas de la inteligencia emocional (autoconcepto, habilidades sociales o empatía) para cambiar su forma de comunicarse. La metodología utilizada es cuasiexperimental con un enfoque pre- y postest. La obtención de los resultados se hace a través de cinco cuestionarios de autocumplimentación, de naturaleza cuantitativa; de su análisis se obtienen diferencias estadísticas en los niveles de acoso escolar una vez realizada la intervención. Las conclusiones ponen de relieve que las nuevas tecnologías pueden contribuir a la ruptura de la naturalización de la violencia y mejorar las formas de comunicarse entre los adolescentes.

## Palabras clave

acoso escolar; adolescencia; alfabetización mediática; comunicación; emoción

## Keywords

school bullying; adolescence; media literacy; communication; emotion

## Abstract

New generations present a great ease to access emerging digital languages, necessitating the acquisition of a level of media literacy essential for their proper socio-cultural integration. This study focuses on the high frequency and diversity of violent expressions in digital environments, which become normalized among young people. Hence, the importance of resorting to virtual training in other languages as mechanisms to break or slow down the myth of trivialized violence. To this end, a program called Coexistence and Emotional Intelligence (cei) was implemented. Its main objective is to reduce levels of school bullying in classrooms through the active engagement of students in a virtual program based on the principles of emotional intelligence (self-concept, social skills, empathy) to change their way of communicating. The methodology used is quasi-experimental with a pre-test and post-test approach. The results were obtained through five self-administered quantitative questionnaires, and the analysis of these results reveals statistical differences in the levels of school bullying after the intervention. The conclusions drawn from this research highlight that new technologies can help break the normalization of violence and improve ways of communication among adolescents.

## Resumo

As novas gerações apresentam uma grande facilidade para acessar as linguagens emergentes digitais, necessitando adquirir um nível de alfabetização mediática essencial para sua adequada integração sociocultural. Este estudo foca na alta frequência e diversidade de expressões violentas que ocorrem em ambientes digitais e acabam se normalizando entre os jovens. Portanto, é importante recorrer à formação virtual em outras linguagens como mecanismos que permitam romper ou frear o mito da violência trivializada. Com essa finalidade, foi implementado um programa denominado "Convivência e Inteligência Emocional" (cie), cujo objetivo geral é diminuir os níveis de bullying escolar nas salas de aula através do trabalho ativo dos alunos em um programa virtual baseado nos princípios da inteligência emocional (autoconhecimento, habilidades sociais, empatia) para mudar sua forma de comunicação. A metodologia utilizada é quase experimental com uma abordagem de pré-teste e pós-teste. Os resultados foram obtidos através de cinco questionários de auto-preenchimento de natureza quantitativa, e a análise desses resultados revela diferenças estatísticas nos níveis de bullying escolar após a intervenção. As conclusões extraídas desta pesquisa destacam que as novas tecnologias podem contribuir para a ruptura da naturalização da violência e melhorar as formas de comunicação entre os adolescentes.

## Palavras-chave

bullying escolar; adolescência; alfabetização mediática; comunicação; emoção

## Introducción

El interés por la violencia, en general, y la que se produce entre iguales, en especial, se ha agudizado en las tres últimas décadas. Sin embargo, la comunidad científica española aún no tiene desarrollado un consenso sobre el término a emplear en este problema social (violencia escolar, maltrato entre iguales, acoso escolar, agresión-victimización, *bullying*, etc.); sin embargo, según la revisión de Maquera (2022), la expresión *acoso* sería la más empleada. Esta diversidad de términos dificulta no solo la narrativa-discursiva, sino también su aproximación científica, pues según revisiones al respecto, existen diferencias entre los distintos conceptos que forman esta red terminológica de la convivencia escolar o su antónimo, la violencia escolar (Hernández Prados, 2004), aspecto que no ocurre en otras culturas como la anglosajona. ¿Qué se entiende por violencia?; ¿qué conductas violentas manifestadas por los jóvenes son toleradas, justificadas o permitidas por la sociedad?; ¿cómo inciden las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los problemas de acoso escolar?; o ¿cómo prevenir este tipo de conductas?, son algunos interrogantes que marcan el discurso de este campo de investigación.

### La violencia escolar como fenómeno social

Son múltiples los estudios que señalan que estamos ante un problema de preocupación mundial (Cerezo y Rubio, 2017; Chan Cobb y Márquez Marín, 2020), caracterizado por la intencionalidad, la repetición y la diversidad de formas de humillación y hostigamiento (Dávila *et al.*, 2017; Muñoz-Ruiz, 2016), cuya prevalencia va en incremento (Garaigordobil, 2020) y cuyos efectos perjudiciales suelen expandirse más allá de las víctimas, pues abarca a agresores, testigos y los propios espacios y contextos educativos. Desde las ciencias sociales, el comportamiento violento es un fenómeno de tipo psicosocial caracterizado por la aparición de un ataque ejecutado de forma injustificada que provoca un daño psicológico, moral o físico. Si bien de forma fortuita no intencionada suceden episodios violentos, el acoso entre iguales hace referencia a la existencia de una víctima indefensa, acosada por uno/a o varios/as agresores/as, que ejercen frecuentemente conductas agresivas hacia la víctima (físicas, verbales, exclusión social...), con intencionalidad de hacer daño y caracterizada por la desigualdad de poder (Carbonell y Cerezo, 2019).

El concepto naturalista de conducta agresiva sustenta y nutre la creencia de que es algo cotidiano, que forma parte de nuestras vidas, incluso que es inevitable, ya que permite la adaptación del ser humano a su medio, en la dimensión psicológica, social y física. La naturalización de la violencia propia de la perspectiva biologicista y tautológica se hace

años cuando aludimos a los procesos de socialización, y entendemos la violencia como un mecanismo sociocultural (Cazañas, 2019). En este caso, se demuestra el declive de la violencia con respecto a épocas pasadas, gracias a los cambios culturales, entre los que contamos el de la comunicación (Pinker, 2012). Por lo tanto, este patrón de comportamiento violento-agresivo encuentra entre los seres humanos una vía de desarrollo en la negociación verbal del conflicto. Ahora bien, el problema radica en las formas erróneas de comportamiento y comunicación que se han instaurado en la vida familiar, escolar, social y mediática de los jóvenes, y que favorecen poco la convivencia (Camacho *et al.*, 2017).

Pese a que el debate sobre la diversidad de variables de los diferentes contextos que intervienen en la génesis de la conducta violenta escapa a las pretensiones de este trabajo, cabe señalar, en línea con Herrera López *et al.* (2022), que las familias democráticas, en las que predomina el diálogo y las muestras de amor, pueden actuar como elemento preventivo de la violencia, y en contraposición, las pautas autoritarias y negligentes se asocian tanto al rol de agresor como de víctima. También cumplen un papel como factor de riesgo aspectos como el país de origen, la raza o las necesidades educativas especiales, así como la titularidad de los centros, con una mayor presencia en centros privados o concertados (Fernández Guerrero *et al.*, 2021).

Igualmente relacionado con el contexto educativo, la prevalencia del acoso escolar se da en la transición de la Educación Primaria a la Secundaria (Cerezo, 2016; Sánchez *et al.*, 2014), continuando en la adolescencia (García Montañez y Ascensio, 2015). Mención se debe hacer también al contexto social. Los ambientes pobres, con alto índice de delincuencia y tejidos sociales debilitados, correlacionan con individuos involucrados más fácilmente en episodios de acoso escolar (García Montañez y Ascensio, 2015). A nivel individual, hay una mayor implicación para aquellos alumnos con baja autoestima y frecuente uso de internet (Gutiérrez Martínez, 2019).

Si bien la violencia es una forma de expresión que acompaña al ser humano desde los inicios de su existencia, y trae consigo el incumplimiento de normas sociales, la desobediencia, el deterioro de las relaciones y el clima convivencial, en este estudio se parte de la consideración adaptativa-evolutiva de la violencia que, mediante la socialización, va moderando la manera de entenderla. Este elemento cultural de la violencia ha sido resaltado en diversos estudios a lo largo del tiempo (Pfaff, 2017; Pinker, 2012; Venet Muñoz, 2019), pues se trata de un comportamiento adquirido, aprendido, no heredado biológicamente (Hernández Prados, 2004). Una reciente revisión de los hallazgos sobre el papel de la socialización en el acoso escolar revela que, aunque no es una problemática reciente y sus

consecuencias pueden ser extremadamente graves, persiste en el tiempo como algo común, arraigado y aceptado en la sociedad, produciéndose el *fenómeno de normalización o naturalización* (Embleton Sánchez, 2023).

## La violencia entre iguales en la era digital

Concretamente, se quiere enfatizar en este artículo, los cambios que la violencia ha experimentado en los adolescentes de la era digital respecto a épocas pasadas. En este sentido, la consideración de la violencia como algo maligno que atemorizaba a la sociedad, fruto de una fuerte presencia del discurso religioso, ha dado paso a una mayor normalización y trivialización de la violencia, popularizando lenguajes que empobrecen al ser humano en su relación con el otro, y que encuentran en los medios de comunicación un modo de amplificar su campo de acción generando estereotipos, que calan en la construcción de la identidad y por ende en los comportamientos y opiniones de los jóvenes (González Fernández, 2023). Esta dualidad en la percepción de la violencia, rechazo o permisividad, ha sido señalada por Grau (2017), quien al identificar la violencia como desobediencia, incumplimiento normativo, supremacía-dominación o como acto de enemistad, se recogía ya en el Antiguo Testamento, con la advertencia de no quedar impunes de castigo, salvo que esta sea permitida e, incluso, justificada por la voluntad de Dios.

Existen, entonces, actos organizados de violencia extrema que se encuentran justificados ideológicamente y se transmiten de unos a otros mediante la socialización (Cely Fuentes, 2021). Uno de los ejemplos más claros para entender cómo estos condicionantes sociales de la violencia pueden contribuir a su erradicación desde un enfoque pacífico (Venet Muñoz, 2019), pero también a su banalización y expansión, tal y como nos recuerda la multitud de aproximaciones al legado literario de Arendt (citada por Bustos, 2019), lo constituye el Holocausto, lo que nos recuerda que la mayor de las maldades puede hacerse realidad.

Este paraguas de la justificación de la violencia se transmite a las nuevas generaciones de múltiples formas y por varios canales. En la actualidad, los jóvenes se encuentran expuestos a edades tempranas a un alto y reiterado contenido violento en su contexto familiar, en los medios de comunicación, en las redes sociales, etc., que propicia la aceptación de la violencia (González Fernández, 2020; Hernández, 2015; Orue y Calvete, 2012). Así, la exposición reiterada desde la familia a mensajes contradictorios y permisivos sobre la violencia como mecanismo de defensa alimenta la expresión violenta en las relaciones entre iguales, no solo de agresión, sino también de rechazo; lo que invita a los hijos a alejarse de aquellos compañeros catalogados de problemáticos o victimizados. Del mismo modo, el culto a la imagen, la exhibición de la intimidad en el escaparate

de las redes sociales, la necesidad de aceptación y liderazgo, de estar en la cima de la popularidad, contribuye a percibir la vida como un escenario, recordándonos a la anunciada *sociedad del espectáculo*, de Debord (2003). El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el *show* de la vida ha sido manifestado por diversos autores, quienes resaltan la importancia que estas han cobrado, en cuanto elemento adicional de los procesos comunicativos del ser humano (Cortés, 2020).

Si entendemos las TIC como lenguaje comunicativo en el que se propician relaciones virtuales mediatizadas distantes de los procesos tradicionales de interacción y expresión, es necesario analizar determinadas características personales que son propiciadoras de maltrato. El uso del lenguaje en las redes sociales es peculiar; según una reflexión de Sánchez y Aguaded en 2002, la red no solo plantea una comunicación para transmitir, sino que especialmente contempla una comunicación para relacionarse; por tanto, en este contexto es donde se comprende la actividad comunicativa. Así, entendemos la propia naturaleza de las TIC como un contexto donde los límites se presentan aún más difusos; donde la finalidad primitiva de las interacciones no es educativa, sino de entretenimiento; donde se vive libremente en tierra de nadie, sin supervisión de los adultos; dinámicas que potencian la cotidianidad y normalización de la violencia. Hablar de la naturalización y normalización de la violencia en los jóvenes “obliga a referirse a conceptualizaciones de esta que van más allá de la violencia directa y visible de carácter relacional y que claramente se materializa en actos físicos y psicológicos delimitados en el tiempo y el espacio” (Evangelista, 2019, p. 87). Nos referimos a otras formas de violencia, que a veces pasan desapercibidas, y tienen que ver con formas de comunicación y de lenguaje, como las conductas de ciberacoso.

El acoso escolar que se ejerce a partir del uso de las TIC, también denominado *ciberacoso*, empieza a tomar protagonismo entre los adolescentes con una prevalencia preocupante (Garaigordobil y Larrain, 2020). Los datos de los estudios epidemiológicos sobre esta temática que se han realizado a nivel mundial arrojan unos resultados en los que aparecen porcentajes de acoso y ciberacoso preocupantes en torno al 10 % (Save the Children, 2016). En cuanto al género, este es un factor clave respecto al ciberacoso y la inteligencia emocional, ya que demuestra un impacto relevante sobre la adaptación social y la salud, así los estudios de la cibervictimización (Del Rey *et al.*, 2012) nos informan que las mujeres son más victimizadas que los hombres.

Ante esta situación, y a la vista de los datos, también se ha estudiado cómo la existencia de factores de riesgo y de protección contribuyen al mayor o menor ajuste cognitivo y socioemocional tanto en los agresores como en las víctimas (Gini *et al.*, 2014; Kowalski *et al.*, 2014). Al respecto, existen variables de tipo cognitivo y social, como las habilidades sociales, la empatía

o los rasgos de personalidad, que pueden considerarse determinantes en el impacto que la cibervictimización tiene sobre la salud mental (Ttofi *et al.*, 2014). Incluido entre los factores de protección, los estudios realizados en las dos últimas décadas han demostrado que existe una variable cuyo papel amortiguador ante los efectos negativos del ciberacoso ha quedado demostrado, nos referimos concretamente a la inteligencia emocional (Baroncelli y Ciucci, 2014; Elipe *et al.*, 2015; Extremera *et al.*, 2018).

Para la comunicación humana y el ajuste psicológico es fundamental expresar y reconocer las emociones. Desde los primeros momentos de vida estamos preparados para reconocer y sentir estados emocionales ajenos (Camacho *et al.*, 2017). El modelo de competencia emocional —desde la propia interacción del individuo con el contexto, y según la historia personal de cada individuo y de sus significados, que propone Saarni (2001)— supone un nuevo paradigma en cuanto al papel que cumplen las emociones en experiencias como el *bullying*. En la misma línea, Arsenio y Lemerise (2004) afirman que la experiencia emocional depende del razonamiento, por tanto, influye en el argumento que hacemos para formar un juicio moral. En este sentido, el centro educativo es el lugar más favorable para conseguir un óptimo desarrollo moral y emocional en los alumnos que contribuya a modificar, con mayor facilidad, patrones de conducta inadecuados. De ahí que la inteligencia emocional sea considerada un elemento fundamental para el desarrollo de la convivencia.

En España, el trabajo sobre el ciberacoso escolar desde los centros educativos se ha incrementado progresivamente. Las primeras medidas que se han ejercido por parte de las administraciones públicas han consistido en adaptar los protocolos de acoso escolar y los proyectos de convivencia a esta nueva dinámica (Cerezo y Rubio, 2017). Actualmente, sigue en funcionamiento el Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el que se prioriza la prevención de la violencia, la educación en el uso de las TIC y la formación del profesorado para trabajar en estas conductas. De igual modo, se han diseñado e implementado distintos programas para trabajar acoso y ciberacoso, que han demostrado, la mayoría de ellos, tener efectos positivos en la victimización, pero no ocurre lo mismo con los agresores, donde los niveles apenas experimentan una disminución (Ttofi y Farrington, 2011). A modo de ejemplo, el programa Asegúrate (Del Rey *et al.*, 2018), el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez Valderrey, 2015) y ConRed (Del Rey *et al.*, 2012), entre otros, han mostrado ser eficaces para disminuir tanto la cibervictimización como la ciberagresión, además de influir en otros fenómenos considerados factores de riesgo del ciberacoso: *sexting* y uso abusivo de internet y redes sociales.

Con la mirada puesta en el potencial de la educación emocional para la mejora de las relaciones interpersonales, la prevención del acoso-cibercoso, y en las posibilidades formativas de las TIC, nace esta investigación con la finalidad de fomentar el desarrollo de la competencia emocional en adolescentes desde los contextos comunicativos actuales de la virtualidad, en la que estas nuevas generaciones se encuentran motivados como en casa.

## Metodología

En el presente trabajo nos planteamos el siguiente problema de investigación: ¿contribuye el entrenamiento en línea, diseñado *ad hoc*, en el desarrollo del lenguaje emocional en estudiantes de secundaria?, ¿mejoran significativamente las relaciones interpersonales de los estudiantes, reduciendo las expresiones violentas tras dicho entrenamiento virtual? También, se planteó como hipótesis de trabajo que el programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) incide en el acoso escolar entre el alumnado, de modo que las potenciales diferencias estadísticamente significativas serían efecto de la intervención llevada a cabo con dicho programa. A partir de esta, el objetivo general aquí propuesto consiste en disminuir los niveles de acoso escolar en las aulas a través del trabajo activo de los alumnos en un programa virtual basado en las premisas de la inteligencia emocional para cambiar su forma de comunicarse. De aquí parten los siguientes objetivos específicos:

1. Mejorar el lenguaje emocional de los alumnos a través de la aplicación del programa CIE.
2. Disminuir los niveles de acoso escolar tras la aplicación del programa CIE.

La metodología aplicada obedece a un tipo de estudio cuasiexperimental de un solo grupo, con un enfoque pretest/posttest, lo cual implica que la muestra participante fue sometida a evaluación en dos momentos: antes y después de la intervención formativa en línea. La obtención de resultados se realizó mediante cinco cuestionarios de autocumplimentación de naturaleza cuantitativa que fueron suministrados de manera colectiva a los participantes que recibían la formación en una única sesión antes y después de la intervención (investigación transversal).

## Programa CIE

El programa CIE, desarrollado por Carbonell *et al.* (2014), se estructura en cinco sesiones, cada una centrada en aspectos clave de la inteligencia emocional. Estas sesiones comprenden una parte teórica y otra práctica, que se llevan a cabo a través de una plataforma en línea.

1. *Sesión 1. Conciencia emocional.* Se aborda el componente de la conciencia emocional. Se proporciona una explicación teórica de la importancia de la conciencia de las propias emociones y se describen las habilidades relacionadas. La parte práctica incluye ejercicios específicos que los participantes realizan en línea para desarrollar su conciencia emocional.
2. *Sesión 2. Regulación emocional.* Se enfoca en la regulación emocional. Se explora la teoría detrás de la regulación de las emociones y se presentan estrategias para gestionar eficazmente las emociones. Los participantes tienen acceso a actividades prácticas en línea diseñadas para mejorar sus habilidades de regulación emocional.
3. *Sesión 3. Empatía.* Se centra en el componente de la empatía. Se discute la importancia de esta en las relaciones interpersonales y se presentan técnicas para desarrollar la empatía. Se incluyen tareas interactivas en línea que fomentan la práctica de la empatía.
4. *Sesión 4. Habilidades sociales.* Se dedica a las habilidades sociales y la importancia de estas en la inteligencia emocional. Se proporciona información teórica sobre las habilidades sociales y se llevan a cabo ejercicios prácticos en línea para mejorar estas habilidades.
5. *Sesión 5. Toma de decisiones emocionalmente inteligente.* Se centra en la toma de decisiones emocionalmente inteligente. Se explora cómo las emociones pueden influir en las decisiones y se presentan estrategias para decisiones más informadas y conscientes. Los alumnos participan en actividades en línea que les ayudan a aplicar estos conceptos en situaciones de la vida.

## Participantes

Para la obtención de la muestra participante se seleccionaron cuatro centros de titularidad pública y concertada en la comunidad autónoma de Murcia, de forma incidental por accesibilidad, con respeto por la proporcionalidad entre los dos modelos predominantes en España: el 70,48 % de los centros fueron públicos y el 29,66 % concertados. La muestra estuvo compuesta por grupos de aula formados naturalmente ascendiendo a un total de 189 estudiantes (47,8 % chicos y 52,2 % chicas), de 11 a 15 años (media 12,8;  $DT=0,7$ ), de aulas completas de 1.º ESO (3 aulas, 24,86 % participantes), 2.º ESO (4 aulas, 59,25 % participantes) y 3.º ESO (3 aulas, 15,89 % participantes). Del total de la muestra, el 11,1 % son alumnos repetidores y, respecto al origen étnico, el 12,69 % son extranjeros.

Atendiendo a los datos familiares, los padres se caracterizan mayoritariamente por tener estudios medios (35,89%) y empleos cualificados (54,49%), por su parte las madres poseen estudios básicos (38,09%) y, al igual que los padres, tienen empleos cualificados (53,3%). Por tanto, como podemos comprobar, la distribución laboral de los padres es muy similar.

## Instrumentos

Retomando de los objetivos, los principales núcleos de la investigación, para medir la prevalencia de la violencia entre escolares se empleó el cuestionario sociométrico “test Bull-S de agresividad entre escolares”, formado por un total de 15 preguntas sobre el perfil de la víctima, del agresor y las formas de acoso, entre otros aspectos (Cerezo, 2012a, 2012b). En cuanto a las habilidades sociales, se utilizó la escala del “test Messy” tipo Likert con cuatro criterios de respuesta (de nunca a siempre) para evaluar las habilidades sociales implicadas en las conductas sociales adaptativas (Matson *et al.*, 1983). Se compone de 62 ítems que analizan cinco factores: habilidades sociales apropiadas que evalúan conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir; asertividad inapropiada 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, etc.

En segundo lugar, para evaluar los niveles de empatía que presentan los adolescentes se utilizó un cuestionario de respuesta dicotómica: “la escala de Bryant” (1982), formada por 22 ítems que miden, por un lado, la empatía afectiva, y por otro, las creencias que tiene el sujeto acerca de la expresión de los sentimientos. Solo contabilizan las respuestas de tipo empático, por tanto, a mayor puntuación, mayor será la empatía que tiene el sujeto participante.

Por otra parte, también utilizamos el “cuestionario de autocontrol infantil y adolescente” (Cacia) (Capafóns y Silva, 1995) de respuestas dicotómicas (sí/no), formado por cinco subescalas: retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol, autocontrol procesal y sinceridad; y en lo que respecta al “test Laea” de Garaigordobil (2011) de evaluación del autoconcepto social, emocional, físico e intelectual, mediante el grado de adhesión a 57 adjetivos en función a cinco criterios de respuesta (de nada a mucho), se ha utilizado parcialmente, recurriendo a la subescala de autoconcepto emocional.

Finalmente, para la valoración de la motivación se usó el “test motivacional para adolescentes” (Smat) de Sweeney *et al.* (1976), que mide la motivación de los adolescentes atendiendo a factores internos (de la

persona) o externos (entorno que rodea al adolescente). Está formada por un total de diez ítems que se responden de forma dicotómica, indicando verdadero o falso.

Todos estos cuestionarios se aplicaron de forma conjunta en un único momento, con una duración que oscila entre 30 y 40 minutos.

## Procedimiento

Mediante el correo y el teléfono se contactó con los centros, y a aquellos que desearon participar se les expusieron los detalles de la investigación de forma presencial. Una vez obtenidos los permisos, se acordó el cronograma y los cursos que formarían parte del estudio. Posteriormente, tomando en consideración los planteamientos éticos de la investigación educativa y la norma 8.02 de la American Psychological Association (APA), se facilitó un documento informando del anonimato y voluntariedad de la participación, y se solicitó el consentimiento de los progenitores. Dicho conocimiento e investigación fue enviado al Comité Ético de la Universidad de Murcia, al que se le informó acerca del procedimiento a seguir y la metodología que se iba a emplear en el trabajo con los alumnos, así como los consentimientos de las familias. Una vez estudiada y revisada la documentación, el comité otorgó el consentimiento.

Los instrumentos fueron aplicados en formato papel en las horas de tutoría, por personal entrenado para ello y en presencia del tutor del grupo (pretest). Se enfatizó el carácter voluntario de la participación en el estudio, el anonimato y confidencialidad de los datos y la importancia de la sinceridad en las respuestas. De hecho, en el cuestionario se incluyeron las respuestas “no sé” o “prefiero no contestar”, por si algún menor se sentía incómodo con las cuestiones planteadas.

Tras la primera recogida de datos, se impartieron las cinco sesiones de las que consta el programa CIE (Díaz López *et al.*, 2019), cada una centrada en uno de los componentes de la inteligencia emocional propuestos por Goleman (1998). Cada sesión se divide en dos partes, una breve explicación teórica de los elementos a trabajar y la parte práctica, donde los alumnos trabajan estos contenidos en un aula virtual con sus compañeros. Tras finalizar la intervención, tres meses después del inicio de esta, se volvieron a administrar los cuestionarios (postest).

## Tratamiento de los datos

Los datos presentados en este artículo se han obtenido a partir del procesamiento mediante el programa *SPSS Statistics*, v. 27, y la realización de pruebas de asociación de variables por medio del análisis estadístico no paramétrico ji al cuadrado. Las correlaciones entre variables cuantitativas se han estudiado mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

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.

Para la comparación de medias entre grupos se empleó el test *t* de 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 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 intrasujeto (tiempo) e intersujeto (sexo y curso) y la interacción de estos.

La fiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, pudiéndose comprobar en la tabla 1 que todos los instrumentos empleados en esta investigación presentan una validez de contenido y fiabilidad óptima.

**Tabla 1**

*Alfa de Cronbach en el presente estudio y en el original de cada instrumento*

Instrumento	Estudio original	Estudio actual
Test Bull-S de agresividad entre escolares (Cerezo, 2012)	Entre 0,69 y 0,75	Entre .792 y .841
Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (Cacia)	0,90	0,938
Matson <i>et al.</i> (1983)	Entre 0,54 y 0,80.	0,82
Test Laea de Garaigordobil (2011)	0,92	0,72
Escala de Bryant (1982)	0,79.	0,79
Test motivacional para adolescentes	0,54 a 0,8	0,81

## Resultados

Para dar cobertura al objetivo general de esta investigación, debemos constatar, en primer lugar, que efectivamente el programa CIE contribuye a capacitar a los participantes en la mejora del lenguaje emocional, en congruencia con los cinco componentes de la inteligencia emocional de Goleman (1998): habilidad social, empatía, autocontrol, autoconcepto y motivación. Para ello se aplicaron cinco instrumentos en dos momentos clave: antes y después de la implementación del programa de intervención, recabando información de 189 participantes, lo que nos permite comparar los resultados de ambas aplicaciones y comprobar si se ha producido mejora en lo que respecta a la competencia emocional.

Así mismo, para conocer si los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas se emplea el modelo Anova de medidas repetidas, donde vamos a realizar una serie de comparaciones entre los intervalos de tiempo y los niveles de inteligencia emocional y de victimización, en este caso con una única muestra de sujetos.

En la tabla 2 se presentan los valores medios, la desviación típica y el efecto intrasujeto del tiempo del valor global obtenido en cada componente emocional. Se observa, en primer lugar, un aumento de las medias y una disminución de las desviaciones típicas en el postest respecto al pretest, en todos los aspectos analizados; donde el autocontrol es el que experimenta el aumento más llamativo: de una media de 22,80 en el pretest pasa a 26,61 en el postest. En segundo lugar, realizamos un Anova donde estudiamos una única variable en distintos momentos temporales, con la finalidad de determinar si se han producido cambios.

**Tabla 2**

*Medias (DT) y contrastes estadísticos de los participantes. Prepost*

Instrumentos de medida	Media (DT)		Efecto intrasujeto: Tiempo		
	Pre	Post	F (1.187)	p-valor	Eta <sup>2*</sup>
Habilidad social	2,26 (0,2)	2,75 (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
Autocontrol	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

*Nota:* \* Eta<sup>2</sup>: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto).

Cuando analizamos las diferencias entre las puntuaciones que se han obtenido en los componentes de la inteligencia emocional, antes y después de la aplicación del programa CIE, comprobamos que las

puntuaciones difieren significativamente en todas las pruebas ( $p < 0,001$ ). De modo que la mejora en las cinco competencias emocionales analizadas puede explicarse por la acción formativa desarrollada en el programa CIE, donde la motivación es la que además de experimentar un incremento significativo en sus medias: de 5,75 del pretest pasa a 7,38 en el postest, presenta el valor más elevado de  $\text{Eta}^2$  parcial de todos los obtenidos en la tabla 2, lo que indica que, siguiendo lo establecido por Valdés *et al.* (2019) cuando los valores de este coeficiente se encuentran por debajo de 0,3, la correlación existente es significativa pero débil, siendo la motivación el componente emocional que más significatividad ha obtenido.

Con relación a la empatía y las habilidades sociales, los datos señalan que la mejora no ha sido tan relevante, se incrementa poco la diferencia pretest/postest en los niveles medios de ambas y el nivel de  $\text{Eta}^2$  del tamaño del efecto es muy bajo. Además, el elevado porcentaje en la forma de acoso verbal que se ha detectado en esta investigación (55,46%), frente a otros tipos de acoso que pueden encontrarse en los centros educativos, indica que las formas de comunicarse entre los adolescentes se caracterizan por ser, en ocasiones, inadecuadas.

De forma general, a la vista de los resultados obtenidos comprobamos cómo la aplicación de este programa ha supuesto un efecto positivo. El tamaño del efecto fue moderado, pero nos permite afirmar que el programa CIE promueve el aumento de las conductas relacionadas con la inteligencia emocional.

Finalmente, en lo que al objetivo 1 se refiere, se analizaron las diferencias de medias pretest/postest, así como el efecto intrasujeto en función del género y del curso con la intención de comprobar si existían diferencias significativas en el nivel de capacitación emocional del programa en función del género y el curso académico. Sin embargo, los resultados que se detallan en la tabla 3 ponen de manifiesto que las mejoras en habilidad social, empatía, autocontrol, autoconcepto y motivación no presentan diferencias significativas en función del género o del curso, dos de las variables predictoras más frecuentemente contempladas en la investigación sobre acoso/victimización.

**Tabla 3**

Medias ( $\sigma$ ) y contrastes estadísticos de los participantes según el género y el curso. Prepost

Instrumentos de medida	Variable	Media ( $\sigma$ )		Efecto intrasujeto: Tiempo			
		Pretest	Postest	F (1.187)	p-valor	Eta <sup>2</sup>	
Habilidad social	Género	Hombre	2,26 (0,3)	2,36 (0,2)	0,18	0,671	0,001
		Mujer	2,26 (0,2)	2,34 (0,2)			
	Curso académico	1.º ESO	2,22 (0,2)	2,33 (0,2)	1,25	0,266	0,008
		2.º ESO	2,3 (0,3)	2,36 (0,2)			
Empatía	Género	Hombre	10,04 (3,3)	12,72 (2,7)	1,71	0,192	0,004
		Mujer	12,74 (3,6)	12,6 (2,6)			
	Curso académico	1.º ESO	11,87 (3,9)	12,83 (2,7)	0,57	0,452	0,003
		2.º ESO	11,05 (3,6)	12,49 (2,7)			
Autocontrol	Género	Hombre	22,29 (7,2)	26,46 (9,7)	0,36	0,55	0,002
		Mujer	23,26 (6,2)	26,76 (5,2)			
	Curso académico	1.º ESO	23,33 (6,4)	28,14 (4,4)	3,08	0,081	0,016
		2.º ESO	22,28 (6,9)	25,14 (6,9)			
Autoconcepto	Género	Hombre	3,26 (0,9)	4,01 (0,7)	3,29	0,071	0,022
		Mujer	3,56 (0,9)	3,98 (0,7)			
	Curso académico	1.º ESO	3,29 (0,69)	4,12 (0,6)	1,02	0,314	0,002
		2.º ESO	3,55 (0,8)	3,88 (0,8)			
Motivación	Género	Hombre	5,7 (2)	7,84 (2,5)	2,7	0,102	0,003
		Mujer	5,79 (2,2)	6,96 (2,5)			
	Curso académico	1.º ESO	6,08 (2)	8,46 (1,5)	1,33	0,25	0,008
		2.º ESO	5,43 (2,1)	6,33 (2,5)			

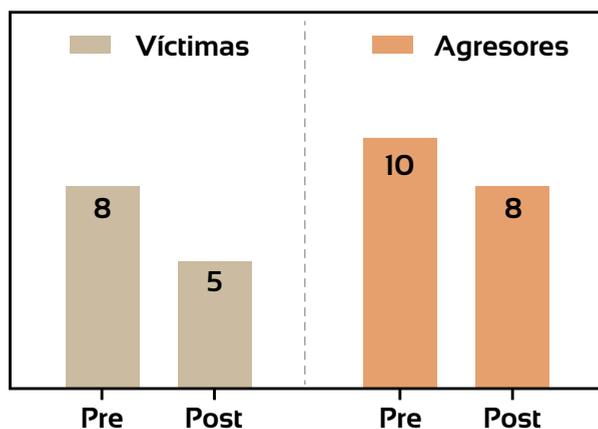
En segundo lugar, para conocer el impacto que el programa CIE tiene en la mejora de la convivencia escolar mediante la reducción de los niveles de acoso/victimización (objetivo 2) se realizó la prueba ji al cuadrado y el test de McNemar que permite la comparación de los valores de víctimas y agresores obtenidos antes y después de la intervención, ya que la identificación del rol de agresor y el rol de víctima se llevó a cabo mediante una variable cualitativa dicotómica (sí/no). Gracias a la prueba de McNemar podremos saber si la intervención para la mejora del lenguaje emocional induce un cambio en la respuesta dicotómica del agresor y de la víctima.

Como podemos comprobar en los datos referidos a la evolución de los roles del *bullying*, refiriéndose concretamente al número de víctimas y agresores que han sido identificados en el pretest y en el postest, se

produce un descenso de la frecuencia de ambos roles (figura 1). De modo que, en el caso de las víctimas, fueron identificados 8 alumnos en el pretest y descendieron a 5 en el postest, sufriendo una variación de menos 3 sujetos, lo que equivale a una reducción del 37,5% de las víctimas iniciales. Igualmente, el número de agresores mermó una vez finalizada la intervención, aunque en un menor porcentaje de reducción de los agresores iniciales (20%).

**Figura 1**

*Casos de agresores y víctimas pre- y posaplicación del programa*



Puesto que la comparación de los porcentajes se lleva a cabo solo en dos grupos (víctimas y agresores), lo más conveniente es ofrecer junto a los porcentajes de cada grupo el valor del estadístico para calcular la diferencia de proporciones, que no es más que la raíz del estadístico ji al cuadrado en este caso (Berlanga y Rubio, 2012), en el caso de estos resultados siempre que  $p < 0,5$  el valor es estadísticamente significativo. En base a esto, pese a que el porcentaje de agresores en el conjunto de los participantes disminuye de 5,3% en el pretest a 4,2% en el postest, los resultados arrojados por la prueba de McNemar no señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,754$ ). Con respecto al número de víctimas antes de la intervención, este fue de 8 (4,2%), frente a las 5 que encontramos (2,6%) tras la intervención, disminuyendo el número de víctimas en 3 alumnos, disminución que resultó estadísticamente significativa (prueba de McNemar:  $p = 0,475$ ).

Por otra parte, resulta de interés comprobar si los efectos del programa CIE, en cuanto a víctimas y agresores, presentan diferencias significativas en función del género. En este sentido, en la tabla 4 se recogen la frecuencia y los porcentajes obtenidos en la identificación de los roles de víctima y agresor en función del género, así como la prueba de significación ji al

cuadrado. De forma global, podemos comprobar que tanto las víctimas masculinas como las femeninas han disminuido, aunque no presentan diferencias significativas. En contraposición, en lo que se refiere a los agresores, el descenso sí resulta significativo en ambos géneros.

**Tabla 4**

*Frecuencias y prueba ji al cuadrado del rol entre sexos*

Identificación de agresores y víctimas		Género	Porcentaje (frecuencia)		Prueba ji al cuadrado	
			Pretest	Postest	$\chi^2$	p-valor
Víctima	Sí	Hombre	6 (6,7)	4 (4,4)	2,511	0,113
		Mujer	2 (2)	1 (1)		
	No	Hombre	84 (93,3)	85 (95,5)		
		Mujer	86 (95,5)	98 (98)		
Agresor	Sí	Hombre	8 (8,9)	7 (6,8)	4,438	0,035*
		Mujer	2 (2)	1 (1)		
	No	Hombre	82 (91,1)	97 (98)		
		Mujer	83 (92,2)	98 (99)		

\* Estadísticamente significativo

Para concluir este objetivo, nos gustaría señalar que de las formas de acoso contempladas en el “test Bull S” (verbal, físico, psicológico, ciberacoso, etc.) se ha obtenido una disminución considerable de los valores porcentuales en el pretest que asciende a algo más del 55 % para el acoso de tipo verbal y los obtenidos en el postest que se redujeron en un 30 %, alcanzando un valor de 25,3 % en total; de estos resultados podemos extraer que el acoso de tipo verbal incide en la forma en la que los adolescentes se comunican, creándose una naturalización cultural que es necesario atajar. El fomento de otros lenguajes como la inteligencia emocional o dotar a los alumnos de adecuadas habilidades sociales puede mejorar esta competencia.

## Conclusiones

La presente investigación perseguía como objetivo general disminuir los niveles de acoso escolar en las aulas a través del trabajo activo de los alumnos de secundaria en un programa virtual basado en las premisas de la inteligencia emocional para cambiar su forma de comunicarse. En base a los resultados presentados, podemos constatar por un lado que, efectivamente, el programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) contribuye a capacitar a los participantes en la mejora del lenguaje emocional, en atención a los cinco componentes de la inteligencia emocional

de Goleman (1998): habilidad social, empatía, autocontrol, autoconcepto y motivación; y por otro, que los niveles de acoso escolar se reducen tras su aplicación. Por ello, podemos afirmar que recurrir a programas validados en instituciones educativas de contextos similares al utilizado en este estudio sería una buena herramienta para paliar los problemas de comunicación y, en consecuencia, los niveles de acoso que suponen los entornos virtuales, especialmente, en el caso de jóvenes y adolescentes que carecen de las capacidades y competencias para abordar los medios tecnológicos con un lenguaje acorde a las exigencias sociales.

En concreto, la acción formativa desarrollada promueve la mejora en todas las competencias emocionales analizadas, pero la variable que ha experimentado la mayor significatividad estadística, al comparar el incremento de sus puntuaciones antes y después de la intervención, ha sido la motivación. Somos conscientes de que uno de los puntos fuertes de esta intervención es el uso de programas virtuales que utilizan una metodología y didáctica basada en las TIC, que al ser más cercanas al estilo de aprendizaje del alumnado y al modo de interactuar de las generaciones actuales aumentan su motivación, por lo que los resultados del proceso de enseñanza son mejores. Conviene recordar que el paradigma de la sociedad del siglo XXI se caracteriza por ser: competencial, digital y mediado. Así, la Unesco, cuando plantea los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030, erige a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como esencial para conseguirlo, puesto que estamos ante alumnos nativos digitales, para quienes las tecnologías forman parte de su mundo desde el nacimiento. Queda mucho por hacer, y así lo reflejan algunos interrogantes (¿uso, abuso?, ¿uso responsable?, ¿alfabetización mediática necesaria?) e investigaciones como esta, que ponen de manifiesto la necesidad de continuar desarrollando y actualizando la educación en esta dirección.

Vale la pena mencionar que, en nuestra investigación, entre las formas de acoso a través de medios virtuales destacan las agresiones verbales, resultado acorde con García Correr *et al.* (2002), quienes tras analizar la violencia en los entornos virtuales por Comunidades Autónomas de España demostraron que en todas ellas las conductas violentas predominantes eran las agresiones verbales. En la misma línea, Rodríguez Serrano y García Catalán (2018) encontraron que el acoso verbal primaba entre las conductas violentas de adolescentes y jóvenes en redes sociales, y más concretamente, como señala el informe de la Fundación ANAR (2017), los insultos y ofensas de palabra. Esto corroboraría la importancia de mejorar las competencias de habilidad social y la empatía en los programas que trabajen la inteligencia emocional, ya que a veces se les otorga menor relevancia a las agresiones verbales que a las físicas y no se perciben como *bullying*, sino como un modo de comunicarse (Escortell *et al.*, 2020) más o menos tolerado.

Para concluir este objetivo, nos gustaría señalar que en todas las formas de acoso verbal se ha obtenido una disminución considerable del pretest al postest. Con base en ello podemos concluir que el acoso de tipo verbal incide en cómo los adolescentes se comunican, creándose una aceptación cultural que es necesario atajar. Por tanto, el fomento de otros lenguajes, como la inteligencia emocional o dotar a los alumnos de adecuadas habilidades sociales, puede mejorar esta competencia. Por último, hay que destacar la efectividad del programa de formación CIE para todo tipo de alumnado, al no encontrarse diferencias significativas en los distintos niveles de capacitación emocional entre sexo o curso.

Con referencia al segundo de los objetivos específicos, los resultados arrojan un descenso estadísticamente significativo del número de víctimas, una vez finalizado el programa de capacitación emocional. Estos resultados van en la misma dirección que otros estudios previos que muestran como factores relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional son moderadores de acoso y ciberacoso (Kowalski *et al.*, 2014), no solo capacitando a las potenciales víctimas, sino también a los testigos quienes con la mejora de sus competencias emocionales pasarían a cambiar su comportamiento de pasivo a defensa de la víctima (Salmivalli *et al.*, 2012). Por tanto, intervenciones como la propuesta en este estudio ayudarían a la mejora del clima escolar global con los beneficios que de ello se derivan. En cuanto a la variable curso no se encontraron diferencias significativas, resultado coherente con otros estudios como el llevado a cabo por Larrañaga *et al.* (2018), para quienes la edad no es un predictor del ciberacoso.

Mayor polémica se observa a lo largo de la literatura con relación a la variable género; por ejemplo, estudios como el de Garaigordobil (2020) apuntan a la importancia de diseñar programas que mejoren la inteligencia emocional para prevenir el ciberacoso, pero no muestra el género como un factor relevante. Sin embargo, revisiones como la llevada a cabo por Kowalski *et al.* (2014) indican cómo tradicionalmente el género masculino se ve más implicado como agresor en el acoso directo, mientras que en el ciberacoso hay que tener en cuenta variables psicológicas que interactúan con el género, por ello sería interesante realizar futuras intervenciones con énfasis en aspectos como ansiedad, autoestima o implicación parental.

Partiendo del informe *Net children go mobile* 2010-2015 (Garmendia *et al.*, 2016), queremos resaltar la alta incidencia de *ciberbullying* con un 12% de víctimas de entre 15 y 16 años (de 9 a 14 años todavía tiene una mayor presencia el acoso tradicional), utilizando como vías más habituales la mensajería instantánea 53% (WhatsApp), las redes sociales (14%) y el chat (4%). Por tanto, la implementación de programas de intervención como el que aquí se presenta cobran relevancia. De hecho, Soriano Martínez (2020) ha estudiado la efectividad de los programas de intervención de acoso escolar, revisando documentos a nivel internacional

en los últimos cinco años, y tras la selección de diez artículos, se concluyó que los programas preventivos, como el objeto de esta investigación, son los más efectivos.

Una vez finalizado este estudio, surgen algunas preguntas que requieren de la continuación del proyecto. Así, trabajar con las variables contextuales que se comentan en la introducción, como los estilos parentales, características individuales de los participantes, intervenciones en otros contextos sociales, campañas gubernamentales, entre otras, tendrían un papel significativo en la mayor o menor eficacia del programa. Igualmente, sería interesante realizar un estudio en el que la presentación de los contenidos del programa CIE no se haga de modo virtual, así se profundizaría en el componente emocional de motivación, altamente asociado al lenguaje digital en el que se comunican las nuevas generaciones, y se comprobaría la importancia de recurrir a lenguajes cercanos para lograr una adecuada socialización.

## Referencias

- Arsenio, W. F. y Lemerise, E. A. (2004). Agresión y desarrollo moral: integración de modelos de procesamiento de información social y dominio moral. *Desarrollo Infantil*, 75(4), 987-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00720.x>
- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en *spss*. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. <http://dx.doi.org/10.2307/1128984>
- Bustos, J. L. (2019). Mal absoluto, mal radical, banalidad del mal: la comprensión del mal en Hannah Arendt. *Bajo Palabra: Revista de filosofía*, 2(22), 57-80.
- Camacho, N. M., Ordóñez León, J. C., Roncancio, M. H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.2649>
- Capafóns, A. y Silva, F. (1995). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (Cacia)*. TEA.
- Carbonell, N. y Cerezo, F. (2019). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno "bullying" en alumnos víctimas.

*Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 427-430. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762>

- Carbonell, N., Sánchez, S. y Cerezo, F. (2014). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno *bullying* en alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 327-430. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790049>
- Cazañas, R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1601>
- Cely Fuentes, D. Z. (2021). Teoría de resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Docentes 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.251>
- Cerezo, F. (2012a). *Test Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Manual de referencia. (Versión 2.2). Grupo Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2012b). *Bulls. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Manual de referencia. Grupo Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2016). ¿Son útiles los programas de intervención? ¿Cómo evaluar su eficacia? En J. L. Castejón (coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 92-99) Acipe.
- Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Chan Coob, J. G. y Márquez Marín, K. N. (2020). Psychometric properties and results of the school violence and bullying scale: How to distinguish bullying and school violence. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 984-1014. [www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/77003](http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/77003)
- Cortés, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3). <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1671>
- Dávila, J. O., Molina, M. D. y Pérez, Á. (2017). Influencia del “bullying” y el “ciberbullying” en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v17i2.11901>
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying y cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613. <http://www.psicothema.com/pdf/4061.pdf>

- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 26(56), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Díaz López, A., Rubio, F. J. y Carbonell, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de *bullying*. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14, 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Embleton Sánchez, S. B. (2023). La cultura del bullying (acoso escolar). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7357-7367. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5886](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5886)
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486>
- Escortell, R., Delgado, B. y Martínez Monteagudo, M. C. (2020). Cybervictimization, self-concept, aggressiveness, and school anxiety in school children: A structural equations analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7000. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197000>
- Evangelista, A. A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 51(5), 85-98. <http://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n51a5>
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem, and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Fernández Guerrero, M., Suárez Ramírez, M., Rojo Ramos, J. y Feu Molina, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: análisis de los factores de riesgo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 97-111. <https://doi.org/10.6018/reifop.434581>
- Fundación ANAR. (2017). *Estudio Fundación ANAR: Evolución de la violencia a la infancia y adolescencia en España según las víctimas (2009-2016)*. Informe. [https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/06/Estudio\\_Evolucio%CC%81n-de-la-Violencia-a-la-Infancia-en-Espan%CC%83a-segu%CC%81n-las-Vi%CC%81ctimas.pdf](https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/06/Estudio_Evolucio%CC%81n-de-la-Violencia-a-la-Infancia-en-Espan%CC%83a-segu%CC%81n-las-Vi%CC%81ctimas.pdf)
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal emotional intelligence during adolescence: Sex differences, connection with other variables, and predictors. *European Journal of Investigation Health Psychology and Education*, 10(3), 899-914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>

- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Garaigordobil, M. y Martínez Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on «face-to-face» bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- García Corraera, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94978/00820123016863.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Montañez, M. V. y Ascensio C. A. (2015). *Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- Garmendia, M., Jiménez-Iglesias, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net children go mobile: riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Red.es; Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://www.researchgate.net/publication/315457707>
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. <https://dx.doi.org/10.1002/ab.21502>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- González Fernández, S. (2020). La representación de la violencia sexual en las series de ficción: el caso de I May Destroy You (HBO, 2020). *Doxa Comunicación*, 36, 125-144. <https://doi.org/10.31921/doxa-com.n36a1752>
- González Fernández, S. (2023). La percepción de la violencia audiovisual entre universitarios: estudio de caso en estudiantes de periodismo (Universidad de Málaga). *Zer*, 28(54), 161-183. <https://doi.org/10.1387/zer.23648>
- Grau, A. (2017). Autoridad y violencia en el Antiguo Testamento: los relatos de Caín y Abel, y de Judit. *Bajo Palabra: Revista de Filosofía*, (15), 23-33. <http://dx.doi.org/10.15366/bp2017.15.003>
- Gutiérrez Martínez, A. K. (2019). La violencia en redes sociales: un análisis a partir de factores contextuales e individuales. *Presencia Universitaria*, 7(14), 74-83. <https://doi.org/10.29105/pu7.14-8>
- Hernández, R. (2015). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 81-102. <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/105>

- Hernández Prados, M. A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Herrera López, M., Del Rosario Benavides, M., Ortiz, G. P. y Ruano, M. A. (2022). Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de la violencia escolar. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 23-34. <https://doi.org/10.21071/psy.v14i1.14181>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying en la era digital: una revisión crítica y un metaanálisis de la investigación del ciberacoso entre los jóvenes. *Boletín Psicológico*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores sociocognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(56), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Maquera, Y. (2022). Acoso escolar en adolescentes: revisión sistemática. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 4(1), 43-60. <https://www.pensamientocriticoaymara.com/index.php/rpca/article/view/86>
- 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. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Muñoz Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763562>
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3976>
- Pfaff, D. (2017). *El cerebro altruista: Por qué somos naturalmente buenos*. Herder Editorial.
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós.
- Rodríguez Serrano, A. R. y García Catalán, S. G. (2018). Prevalencia, motivaciones y respuestas afectivas del ciberacoso en la red social anónima Curious Cat. *Prisma Social*, (23), 353-365. <https://revista-prismasocial.es/article/view/2769>
- Saarni, C. (2001). Cognition, context, and goals: Significant components in emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-129. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152>
- Salmivalli, C., Garandeau, C. y Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. En A. M. Ryan

- G. W. Ladd (eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279-305). Information Age. [https://www.researchgate.net/publication/221937720\\_KiVa\\_anti-bullying\\_program\\_Implications\\_for\\_school\\_adjustment](https://www.researchgate.net/publication/221937720_KiVa_anti-bullying_program_Implications_for_school_adjustment)
- Sánchez, M. y Aguaded, I. (2002). *Internet y los jóvenes*. Grupo Comunicar.
- Sánchez, B. J., Díaz, A. y Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física*. Editorial Académica Española.
- Save the Children (ed.). (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Soriano Martínez, A. (2020). Efectividad de los programas de prevención de acoso escolar en las escuelas. *Revista NPunto*, 3(27), 58-78. <https://www.npunto.es/revista/27/efectividad-de-los-programas-de-prevencion-de-acoso-escolar-en-las-escuelas>
- Sweney, A. V., Cattell, R. B. y Krugg, E. (1976). *Smat (School motivation analysis test)*. TEA Ediciones.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. y Lösel, F. (2014). Interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: Findings from cross-national comparative studies. *Journal of School Violence*, 13(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857346>
- Valdés, A. A., García, F. I., Torres, G. y Urias, M. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. CONACyT.
- Venet Muñoz, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Conrado*, 15(70), 435-443.