

## Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto

Adoración Díaz-Lopez\*<sup>1</sup>, Francisco José Rubio-Hernández<sup>1</sup> y Noelia Carbonell-Bernal<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Murcia

<sup>2</sup>Universidad Internacional de la Rioja

**Resumen:** Los escolares se enfrentan diariamente a infinidad de retos. Para superarlos cuentan con la ayuda del grupo de iguales, familia o profesorado. Sin embargo, los discentes quedan expuestos cuando dentro del centro escolar no encuentran apoyo frente a fenómenos violentos. De esta forma, surge la necesidad de fortalecer el clima de convivencia escolar y de dotar a los alumnos y alumnas de competencias emocionales. La presente investigación pretende analizar la eficacia de un programa de inteligencia emocional en la mejora del clima de convivencia y el bullying, así como en el desarrollo de ciertas habilidades emocionales. Para ello, se implementó el programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) en una muestra de 27 sujetos. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron el Test Bull-S y el cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE). El diseño de investigación fue pre-experimental con medidas repetidas pretest-postest. Los datos sugieren, tal como recogen investigaciones previas, la pertinencia del programa para la mejora de ciertos aspectos del clima de convivencia y acoso escolar, así como para desarrollo de la motivación y la empatía. Se concluye, con carácter exploratorio, la idoneidad de abordar la educación emocional en la adolescencia como herramienta preventiva de problemas de convivencia escolar.

**Palabras clave:** Clima de convivencia, Acoso escolar, Inteligencia Emocional, Intervención Educativa, Convivencia Escolar.

### Effects of the application of an emotional intelligence program on the dynamics of bullying. A pilot study

**Abstract:** It is well known that schoolchildren are faced with a large number of challenges every day. The support of their peer group, family, or teachers can help them to overcome these challenges. However, students are vulnerable when they do not find support against violent actions at school. Hence, the importance of strengthening the atmosphere of school coexistence and providing students with emotional tools. The present investigation analyzed the effectiveness of an Emotional Intelligence program for the improvement of the climate of coexistence and bullying as well as for the development of emotional skills. For this purpose, the "Convivencia e Inteligencia Emocional" (CIE [Coexistence and Emotional Intelligence]) program was implemented in a sample of 27 students. The Bull-S Test and the Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) questionnaire were used to collect the data. The method followed was pre-experimental with repeated pretest-posttest measures. The analysis of the results confirmed the relevance of the CIE program in terms of improving certain aspects of the climate of coexistence as well as in the development of motivation and empathy. It is concluded that, with an exploratory character, addressing emotional intelligence in adolescence is a way to prevent problems of coexistence at school.

**Keywords:** Climate of Coexistence, Bullying, Emotional Intelligence, Educative Intervention, Coexistence School.

Berra y Dueñas (2013) conceptualizan la convivencia escolar como la interrelación entre

los diferentes miembros de un establecimiento educacional, la cual no se limita a la relación entre personas sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa.

La convivencia, cuando es adecuada, puede ser entendida como un modo de vivir

Recibido: 29/09/2018 - Aceptado: 22/01/2019 - Avance online: 06/03/2019

\*Correspondencia: Cristina Pinel Martínez.

Universidad de Almería, Almería, España

C.P. 04120, Almería, España.

E-mail: cpm467@ual.es

en relación o en interrelación con los otros, en la cual se respeta y tienen en cuenta las características y diferencias individuales de las personas involucradas. Para que exista un clima de convivencia dentro del aula, debe de existir una naturaleza prosocial, preocupada por la formación socioemocional y en valores de sus miembros. Este reto conllevaría no solo a elevar la calidad educativa, sino también a tener profundos beneficios sobre la comunidad escolar.

Además, existen evidencias de que tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, presentan efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo afectivo y ético, el bienestar personal y grupal de la comunidad y sobre la formación ciudadana (Viana-Orta, 2013).

Orbegoso y Morocho (2016) afirman que en las prácticas educativas actuales se ha descuidado la enseñanza de una competencia muy importante en las aulas, como es la de aprender a convivir, lo cual ha llevado a que en el manejo de conflictos en los centros educativos primen las vías sancionatorias en oposición a otros métodos más creativos que eliminen la cultura de la violencia. En su análisis, la autora propone alternativas en las que se busque la creación de espacios más democráticos y se implemente la práctica de valores, el trabajo en equipo, la mediación y la educación emocional, entre otras alternativas.

Desde un enfoque similar, se ha apreciado un aumento en la demanda social en relación a la convivencia escolar positiva y sana, lo cual ha llevado a que, desde distintas instancias superiores, se inste a la comunidad educativa a poner en práctica soluciones compartidas para frenar, redimir y erradicar los conflictos en el aula que alteran el clima de convivencia. En este sentido, cabe mencionar las propuestas del defensor del pueblo (Defensor del Pueblo, 2007) y de los documentos derivados de los diferentes encuentros del Consejo Escolar del Estado (CEE, 2001). Por ello, las administraciones públicas han promulgado diversas normativas tratando de proporcionar estrategias a las instituciones educativas para que actúen de manera

coordinada y cohesionada, sobre todo, y especialmente, cuando se está ante casos de violencia escolar. Sin embargo, solo 1 de cada 4 comunidades autónomas contempla dentro de su legislación un protocolo que promueva la prevención, guíe la evaluación y establezca los ejes de la intervención ante un fenómeno que altera y afecta de manera directa el clima de convivencia, el *bullying* o acoso escolar, así como la modalidad virtual del mismo, el *cyberbullying* (Cerezo y Rubio, 2017; Díaz y Rubio, 2018; Rubio y Díaz, 2018).

Por su parte, Dan Olweus (1991) define la violencia escolar, maltrato entre iguales o *bullying* como:

*La conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, generalmente más débil, al que escoge como víctima de repetidos ataques sin que medie provocación alguna, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de miedo indefensión y aislamiento de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios (citado en Cerezo, 2007, p. 5).*

De este modo, el fenómeno *bullying* es entendido como un tipo de acoso escolar y a su vez como un problema de conducta grupal, emergente de las malas relaciones que se generan en el aula, donde, con frecuencia, tanto los agresores, las víctimas como los observadores se encuentran inmersos en un proceso de inadaptación social. Como se percibe, se incluye un grupo de comportamientos heterogéneos, tales como exclusión social, agresión física directa e indirecta, agresión verbal, amenazas y acoso sexual, que varían de acuerdo al grado de sofisticación social necesario para alcanzarlos (Cerezo, 2012)

Es importante añadir que éste fenómeno ha sido estudiado durante los últimos años por diferentes autores, tales como Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass (2009), así como por Correia y Dalbert (2008), entre otros. Todos ellos han determinado la existencia de tres roles principales de esta interacción: el agresor (*bully*), la víctima y el observador.

Por ende, en el encuadre de esta dinámica confluyen en un espacio común los dos polos de la violencia: los agresores, o *bullies*, y sus víctimas. El problema va más allá de los episodios concretos de agresión y victimización. Por un lado, cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera sistemática, generaliza la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, generando graves estados de ansiedad y aislamiento, y con ello, la consiguiente pérdida del interés por aprender (Cerezo, 2009); por otro lado, el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias suelen provocar la exclusión social y la predelinuencia (Olweus, 1991). Así, verse inmiscuido en una dinámica de acoso escolar no solo tiene un impacto negativo para el sujeto en situación de indefensión, es decir, la víctima, sino también en el agresor. La víctima de la agresión puede desarrollar graves síntomas de ansiedad, inseguridad y baja autoestima, inmediatas y persistentes a lo largo de la vida. Del mismo modo, el agresor puede desarrollar una tendencia a conductas desafiantes, desacato a la autoridad y repetidos episodios de agresividad que condicionaran el desarrollo de su vida adulta (Cerezo, 2007; Piñuel y Oñate, 2006). Como gravedad añadida, Martínez-Otero (2017) señala que todos los implicados en este tipo de violencia, independientemente del rol que ocupen, son más vulnerables de sufrir desajustes psicosociales y problemas psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta.

Se constata así que el entramado surgido a tenor del fenómeno del *bullying* no solo toca de cerca a los implicados en la dinámica, sino que, además, el clima afectivo del grupo de iguales sufre una importante pérdida de actitudes prosociales, favoreciendo la falta de consideración hacia los demás (Cerezo, 2007; Roland y Galloway, 2002) y la consiguiente merma y decadencia de la calidad del clima educativo. Se trata, pues, de un fenómeno de amplia repercusión que afecta a la comunidad educativa en su totalidad y quebranta la propia sensación de seguridad. Es por ello que la acción educativa pierde sentido y se pervierte en un contexto en el que es posible

el ejercicio del abuso de poder y en el que de un modo u otro se refuerza, por acción u omisión, el miedo y la sumisión. Este tipo de relaciones que se cursan con tanta impunidad, distorsionando y quebrantando el grupo clase terminar por debilitar o quebrantar el clima de convivencia.

Además de la gravedad de las consecuencias del *bullying* a corto y largo plazo, investigaciones realizadas durante las últimas décadas (Avilés y Monjas, 2005; Piñuel y Oñate, 2006) revelan el incremento paulatino de las incidencias violentas. El informe del Defensor del Pueblo (AA.VV.2007) también destaca la presencia de este fenómeno en más del 50% de los centros escolares españoles. Asimismo, revisiones sistemáticas de la normativa educativa relacionada con el acoso escolar y el ciberacoso (Cerezo y Rubio, 2017; Rubio y Díaz, 2018) señalan que el respaldo normativo otorgado a esta problemática es insuficiente y poco ajustado a las medidas propuestas en el citado informe del Defensor del Pueblo Español.

En otro orden de cosas, es pertinente reseñar que la implicación en este fenómeno denota la expresión de cierto desajuste emocional, una carencia o una inteligencia emocional poco desarrollada. Diversos estudios han puesto de manifiesto el papel de la expresión y regulación emocional como correlatos y/o posibles predictores de la victimización dentro de la dinámica de *Bullying* (Garner y Lemerise, 2007). En esta línea Fergus y Zimmerman (2005) apuntan que el agresor, por lo general, no goza de habilidades sociales que le permitan comunicar o expresar sus deseos, empatía para ponerse en el lugar del otro ni autocontrol que le facilite calmarse ante un conflicto o provocación. Estévez, Carrillo y Gómez-Medina (2018) señalan que la mejor prevención frente al *bullying* es aquella basada en las relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la promoción de las conductas prosociales y en el uso del diálogo como herramienta en la resolución de conflictos.

La estela de comportamientos principalmente emocionales citados con anterioridad queda recogida dentro del

constructo de la inteligencia emocional. Respecto a lo anterior, Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como un tipo de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar las propias emociones y las ajenas, de discriminar entre ellas y utilizar esta información para regular nuestras emociones y ser capaces de guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Goleman (2000), por su parte, la define como la capacidad de saber gestionar las emociones, tanto las propias como las ajenas, desarrollando lo que se conoce como empatía, es decir, la capacidad de saber ponerse en el lugar de la otra persona, pero sin llegar a identificarse emocionalmente con ella.

También, estudios precedentes han demostrado que el metaconocimiento sobre las propias emociones, así como de las emociones ajenas, es un elemento diferencial entre los escolares que se implican o no en fenómenos de acoso escolar o *bullying* (Elípe, Ortega, Hunter, y Del Rey, 2012).

Por ende, la inteligencia emocional está adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar en relación al clima de convivencia, ya que, adecuadamente entrenada, puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula, propiciar la resolución pacífica de conflictos y favorecer a la disminución de las alarmantes cifras de presencia de *bullying* en los centros escolares. Diferentes estudios señalan diferencias en los perfiles de inteligencia emocional asociados a los roles de víctima o agresor en el fenómeno del *bullying* (Ortega, Del Rey y Casas, 2016).

A tenor de los resultados arrojados por investigaciones precursoras a la presente indagación, los alumnos implicados en el fenómeno del *bullying* muestran unas graves carencias en inteligencia emocional, pero sobre todo en uno de los aspectos principales de la misma, la empatía (Carbonell, 2017). Olweus (1991) señala que los niños y adolescentes agresivos son impulsivos, tienen la necesidad de dominar a sus compañeros y no muestran empatía por las víctimas de sus agresiones. Siguiendo los planteamientos de Olweus (1991), el estar dotado de empatía

supone tener la capacidad de dar una respuesta emocional que permita comprender el estado o la situación en la que se encuentra la otra persona y ser capaz de ponerse en su lugar y experimentar lo que el mismo está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva), además de la reacción afectiva de compartir su estado emocional. También, los constructos de motivación y autoconcepto están íntimamente ligados a los roles de víctima y agresor, siendo los agresores en gran medida niños desmotivados y con un autoconcepto distorsionado o equívoco. En el caso de las víctimas, es frecuente la predominancia de un autoconcepto bajo y a todas luces infravaloradas.

En la primera década del siglo XXI se comenzó a abordar el problema de la convivencia en las aulas desde el desarrollo de las competencias emocionales en diferentes estudios. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) se centraron en la relación existente entre las variables autocontrol, empatía e impulsividad, que forman parte del constructo denominado inteligencia emocional, con influencia en las conductas agresivas en el ambiente escolar. Los resultados fueron alentadores, ya que les permitieron diseñar programas concretos de intervención en relación con variables de edad, sexo y empatía en relación con la agresividad. En esta línea, Garaigordobil y Oñaderra (2010) analizaron las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional. Los autores concluyen señalando la suma importancia de implementar programas de inteligencia emocional para la prevención del acoso escolar. Carbonell, Sánchez y Cerezo (2017), por su parte, registran como a través del desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos, el clima de convivencia dentro del aula se consolida. Además, destacan la importancia de concienciar a los menores sobre la gravedad que implican las agresiones y el impacto que pueden producir en la víctima,

no solo en el momento de dicha agresión, sino a lo largo de toda su escolaridad y vida adulta.

De igual modo, recogiendo indicaciones de indagaciones existentes, Valderrama y Rubio (2018) diseñaron un programa para alumnado de segundo curso de Educación Primaria que aborda, a través de la lectoescritura, contenidos relacionados con la inteligencia emocional. Esta intervención está destinada a la prevención del bullying, al desarrollo de competencias socioemocionales y del proceso lectoescritor.

Por otro lado, uno de los estudios más recientes relativos a este tema fue llevado a cabo por Estévez, Carrillo y Gómez-Medina (2018), quienes apreciaron que tanto los agresores como las víctimas presentan puntuaciones de inteligencia emocional inferiores a los de sus compañeros no implicados en el fenómeno de *bullying*. Como ya se apuntaba en líneas anteriores, se sabe que el déficit en destrezas como la empatía se presenta como un factor de riesgo para implicarse de manera activa en la dinámica de *bullying* (Garaigordobil y Oñaderra, 2010).

Así pues, el respaldo teórico y empírico ofrecido por cuantiosos autores corrobora y hace que sea incuestionable la estrecha relación que guarda el correcto desarrollo de la inteligencia emocional con una convivencia escolar sana y libre de *bullying*. Pon ello, y a tenor del sufrimiento y el miedo que todavía hoy sigue estando presente en los centros escolares, se considera pertinente y relevante la investigación que se plantea a continuación. Esta indagación fue llevada a cabo en un grupo aula de Educación Secundaria Obligatoria. En ella se evalúa el efecto de la implementación de un programa, basado en la inteligencia emocional, sobre ciertos elementos de la convivencia escolar y el *bullying* (frecuencia de las agresiones y conciencia en la gravedad de las mismas por parte de los discentes), así como sobre la motivación, empatía y autoconcepto.

Por ende, se formulan las siguientes hipótesis: tras la implementación del programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell, 2017 a)

disminuirá significativamente la frecuencia de las agresiones entre escolares; b) aumentará significativamente la consciencia de la gravedad de las agresiones por parte de los discentes; y c) habrá un incremento estadísticamente significativo de la empatía, autoconcepto y motivación.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

La técnica de muestreo es no probabilística, puesto que el procedimiento de selección de los participantes se basa en criterios informales y establecidos por los investigadores. En este caso se optó por un muestreo casual, intencional o por accesibilidad, ya que se eligió a un grupo de discentes accesible para los responsables de la indagación. Por tanto, la muestra quedó conformada por un total de 27 sujetos, 13 hombres y 15 mujeres, con edad comprendidas entre los 12 y 13 años. Los sujetos pertenecían al mismo grupo-clase, en concreto a 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto sito en la capital de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Entre las características de los sujetos que forman la muestra, destacar que ninguno ha repetido curso y que pertenecen, por lo general, a familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto (véase tabla 1).

### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) de Carbonell (2017) fue la intervención educativa implementada en la presente investigación.

Este programa consta de cinco sesiones de 60 minutos de duración y de aplicación semanal. Es eminentemente vivencial y se vale de las tecnologías de la información y la comunicación, concretamente de un aula virtual para su ejecución. Su aplicación se inicia con una explicación teórica en profundidad de cada uno de los componentes de la inteligencia emocional para pasar posteriormente a trabajar con los mismos

Tabla 1  
Frecuencia y porcentajes de las variables sociodemográficas del grupo

Variables sociodemográficas		Frecuencia	Porcentaje (%)
Sexo del alumnado	Hombre	13	48,14
	Mujer	15	51,85
Ocupación del padre	Desempleado	6	22,2
	Trabajo no cualificado	13	48,1
	Trabajo cualificado	3	11,1
	Cargo directivo	5	18,5
Ocupación de la madre	Desempleada	8	29,6
	Trabajo no cualificado	14	51,9
	Trabajo cualificado	5	18,5
	Cargo directivo	0	0
Nivel de estudios alcanzado por el padre	No sabe leer ni escribir	4	14,8
	Primarios	9	33,3
	Secundarios	13	48,1
	Superiores	1	3,7
Nivel de estudios alcanzado por la madre	No sabe leer ni escribir	4	14,8
	Primarios	7	25,9
	Secundarios	13	48,1
	Superiores	3	11,1
Nivel de ingresos de la familia	Bajo	3	11,1
	Medio	18	66,7
	Alto	6	22,2

Tabla 2  
Esquema del programa, organización e índice de actividades

Módulo	Contenido	Actividades
Módulo 1	Gestión emocional	Nuestra balanza
	Relacionarse con uno mismo	La cara de mi emoción Visualización corto empatía
Módulo 2	Habilidades de comunicación	Role playing de técnicas de escucha activa
	Empatía	Disco rayado Role playing de técnicas asertivas Ironía asertiva
Modulo 3		Proyección de material audiovisual Role playing situaciones cotidianas cuya solución radica en la empatía
Modulo 4	Relacionarse con los demás	Técnica de semáforo Material audiovisual sobre el reconocimiento, comprensión y gestión emocional
Modulo 5	Conclusión	Debate y cierre



contenidos a nivel práctico, a través de una serie de tareas (entre dos y tres por sesión), mediante los ejercicios propuestos. Así, se lleva a cabo una enseñanza grupal de los elementos principales de la inteligencia emocional, además de mostrar distintas maneras de incorporarlos a la cotidianidad de la vida de los adolescentes para hacer frente y prevenir las dinámicas de *bullying*. Todo esto es posible a través del desarrollo de cinco módulos, uno por sesión, los cuales abordan los contenidos y actividades que se plasman en la Tabla 2.

## INSTRUMENTOS

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron para comprobar la eficacia del programa CIE fueron los que se exponen a continuación.

En primer lugar se administró el Test BULL-S, test de evaluación sociométrico de la violencia entre escolares (Cerezo, 2012). El Test Bull-S, siguiendo la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica de *peer nomination*, analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios siguientes: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados. Goza de idoneidad para la detección, medida y valoración de situaciones de agresividad entre escolares, entendiendo por conductas agresivas los insultos, amenazas, rechazo, peleas, etc. Además, recoge información sobre variables sociodemográficas: sexo, edad, procedencia y repetición de curso. Asimismo incluye ítems relativos a tres dimensiones: variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto, variables agresión-victimización (se distinguen los perfiles asociados al agresor y los asociados a la víctima) y variables situacionales y afectivas (circunstancias o aspectos situacionales o afectivos de la dinámica *bullying*). Presenta un alfa de Cronbach de ,73 (Méndez y Cerezo, 2010).

En esta indagación se ha optado por analizar la tercera dimensión, concretamente la frecuencia de las agresiones y la conciencia de los discentes acerca de la gravedad de las mismas.

Por otro lado, para la evaluación de la inteligencia emocional se usó el Cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell, 2017). Se trata de un instrumento de recogida de información de carácter cuantitativo que está constituido por 5 escalas y un total de 154 ítems.

En primer lugar, se seleccionó la escala LAEA (Garaigordobil, 2011) por su pertinencia en la evaluación del autoconcepto. Ésta arrojó un alfa de Cronbach de ,77 (Carbonell, 2017).

En segundo lugar, la escala MESSY (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, e Infante, 2002). Esta permite a evaluar las habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos. Dicho instrumento de recogida de información cuenta con un alfa de Cronbach de ,80.

En tercer lugar, se hizo uso de la escala SMAT (Swenwy, Cattell, Krug, 2002) para valorar la motivación. Su coeficiente de confiabilidad es de ,79.

En cuarto lugar, se utilizó la escala de Empatía de Bryant (1982), a través de la cual se midió el constructo empatía. Esta escala arrojó un alfa de Cronbach de ,79.

La quinta y última escala que conforma el cuestionario empleado para el desarrollo de la presente indagación es CACIA, Cuestionario de auto-control infantil y adolescente (Capafons y Silva, 1995). Su coeficiente de confiabilidad es de ,60.

La validez factorial del cuestionario CIE, ha sido también examinada utilizando el análisis factorial confirmatorio. La fiabilidad interna fue determinada al calcular los coeficientes de alfa de Cronbach por lo que todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria.

Por último, se debe indicar que para la presente indagación se ha optado por analizar únicamente las dimensiones relacionadas con la empatía, autoconcepto y motivación.

## DISEÑO

El diseño de investigación establecido fue pre-experimental de pretest-postest con un grupo. Por tanto, se aplicaron los instrumentos de evaluación o medida al grupo de sujetos antes de la intervención (pretest) y después de ésta (postest), dando como resultado la valoración del cambio ocurrido en las variables analizadas desde la primera a la segunda medida.

## PROCEDIMIENTO

De manera previa al comienzo de la intervención, los profesionales que aplicaron el programa (una pedagoga y un maestro de pedagogía terapéutica) realizaron una sesión de formación con la creadora y estudiaron en profundidad el material.

En segundo lugar, se procedió al contacto y facilitación de información del estudio al centro, en concreto al equipo directivo, a la orientadora educativa y al tutor del grupo que formó parte de la muestra. Tras ello, se envió un consentimiento informado a los padres de los alumnos y alumnas participantes, así como un documento de asentimiento para los menores. Tanto progenitores como discentes tuvieron que firmar dichos documentos. Una vez finalizado este trámite, se siguió la siguiente secuencia: a) pretest, b) aplicación del programa, c) postest.

Finalmente, se llevó a cabo el análisis de datos a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20 y la redacción del informe de investigación.

## RESULTADOS

Atendiendo al objetivo general de la investigación, que es evaluar el efecto de la implementación del programa CIE sobre ciertos elementos de la convivencia escolar, el *bullying* y las competencias emocionales, se procede ahora a la descripción de los resultados.

En este sentido, se analizan las diferencias de medias del pretest y postest en relación a las variables incluidas en la indagación empleando la prueba T de Student para dos muestras relacionadas o dependientes. En la Tabla 3 se detallan las medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes de la muestra de discentes en el pretest y el postest.

Los resultados indican que, tras la implementación del programa CIE, la frecuencia de las agresiones disminuyó, ya que la media en el pretest fue inferior a la del postest. A la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la diferencia entre las medias es estadísticamente significativa.

Tabla 3  
Medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes en el pretest-postest

Variables	M	DT	M	DT	t	sig.	d
Frecuencia de las agresiones	3,26	0,550	2,93	0,81	-2,20	,036	0,6
Conciencia de las agresiones	2,04	0,94	2,59	0,97	-5,70	< ,001	-0,58
Empatía	26,70	1,85	28,74	3,18	-3,16	,004	-1,10
Autoconcepto	78,92	21,07	82,88	9,98	-0,899	,377	-0,18
Motivación	13,74	1,25	14,59	1,5	-2,36	,026	0,68



En cuanto a la conciencia de la gravedad de las agresiones acaecidas en grupo-aula, la media en el pretest fue inferior a la del postest. Se puede constatar que las diferencias halladas entre el pretest y postest son estadísticamente significativas.

De igual modo, la media en el pretest fue inferior a la del postest en la variable empatía, lo cual señala que existen diferencias significativas entre las medias antes y después de la implementación de la intervención.

No obstante, se hizo visible que la diferencia de medias no fue estadísticamente significativa en relación al autoconcepto antes y después de la aplicación del programa.

En último lugar, se pretendió valorar si se había producido cambios en la motivación. El análisis de datos reveló que la media del pretest fue inferior a la del postest y que las diferencias entre ellas son estadísticamente significativas.

Respecto al tamaño del efecto, se consideran medianos los pertenecientes a las variables frecuencia y conciencia de las agresiones, así como motivación. La variable empatía, por su parte, presenta un índice de *d* de Cohen elevado.

## DISCUSIÓN

El *bullying* o acoso escolar es el principal fenómeno responsable de la merma o quebrantamiento del clima de convivencia escolar. Dada la gravedad del mismo, se hace pertinente intervenir con los docentes no solo de manera particular, sino como parte de un todo (grupo-clase). Con ello se busca favorecer el desarrollo de competencias emocionales que puedan detonar mejoras dentro de las relaciones entre los menores, un aumento de las herramientas emocionales de los mismos y, en consecuencia, una disminución de los fenómenos violentos (Cerezo y Rubio, 2017; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Viana-Orta, 2013)

Así, en esta indagación ha tenido lugar un paulatino aumento de la conciencia de los adolescentes ante la problemática del *bullying* y, como efecto, se ha percibido un notable descenso de la frecuencia de las agresiones.

Estas conclusiones confirman la postura de Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega-Ruiz y Elípe (2018), quienes señalaban que la implementación de programas de inteligencia emocional en contextos educativos tiene implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños y adolescentes que sufren situaciones de violencia y acoso por parte de sus iguales, y avalan la eficacia de estas intervenciones en el correcto desarrollo del clima de convivencia en su totalidad.

Del mismo modo, se ha comprobado como el desarrollo de la inteligencia emocional dentro del aula supone un aumento de la empatía de los alumnos, los cuales se muestran más empáticos en el momento del postest. Este hecho, adherido a los positivos resultados en la disminución de la frecuencia y en el aumento de la conciencia, coinciden con lo que ya apuntaban Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri (2013), quienes apostaban por la importancia del desarrollo de la empatía como elemento diferenciador en una convivencia escolar sana.

Entre los beneficios obtenidos tras la implementación del programa de inteligencia emocional cabe señalar el impacto que tuvo en el desarrollo de la motivación, la cual es fundamental a lo largo de la adolescencia, ya que impulsa al alumno a hacer algo por una razón, en este caso contribuir a la mejora de la convivencia en su aula. Los resultados alentadores en el aspecto motivacional van en consonancia con lo expuesto por Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz (2016), quienes mantienen que la motivación en los discentes es vital para la construcción de un clima de convivencia seguro y libre de *bullying*.

A tenor del análisis de los resultados, se concluye que la idea de promover el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para mejorar la convivencia es una propuesta que parece acertada, viable y fructífera.

A la luz de los resultados, y siguiendo la estela de estudios de programas precedentes (Del Rey et al., 2018; Estévez et al., 2018), se vislumbra que una de las bases fundamentales para lidiar el *bullying* es aquella basada en las

relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la apuesta por las conductas prosociales y en el uso del diálogo como medio de resolución de conflictos. Por ello, se hace latente la pertinencia y la necesidad de abordar la inteligencia emocional en el curriculum escolar, no solo de manera transversal sino desde un punto de vista práctico y funcional. Se insta así a una educación emocional reglada, desde la infancia, la cual dote a los alumnos de habilidades y herramientas emocionales que serán determinantes a la hora de enfrentarse a la vida adulta, tanto o más que las pertenecientes a la inteligencia tradicional. En este sentido, existe consonancia con lo expuesto por Estévez et al.(2018), los cuales hablaban de la necesidad de resaltar el papel de la educación emocional en la infancia, no solo como parte de un abordaje global del proceso educativo sino como estrategia preventiva del acoso escolar y de la resolución pacífica de conflictos. En esta línea, y a modo de cierre, Goleman (2006) señala que las personas que son capaces de ejercer control sobre sus emociones, así como aquellas que gozan de unas habilidades sociales bien desarrolladas y o trabajadas, tienen más posibilidades de ser felices en cualquier aspecto, escenario o situación de sus vidas.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

- Avilés, J. M., y Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales De Psicología*, 21(1), 27-4. Recuperado [https://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/04-21\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf)
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., y Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure-based "Anti-bullying initiative" on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424. doi: <https://doi.org/10.1177/105382590803100312>
- Berra, M. J., y Dueñas, R. (2013). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica Electrónica De Psicología*, (7), 159-165. Recuperado <https://bit.ly/2GpWKYw>
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425. doi: <https://doi.org/10.1037/t01742-000>
- Capafóns, A., y Silva, F. (1995). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*. Madrid. España: TEA
- Carbonell, N. (2017). *Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/405648>
- Carbonell, N., Sánchez, S., y Cerezo, F. (2017). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno "bullying" en alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 6(1), 427-430. Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762>
- Cerezo, F. (2007). *Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Terapia con niños y adolescentes*. Madrid, España: Pirámide
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2012). *Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S)*. Vizcaya: Albor Cohs.
- Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20(1), 113-126. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Consejo Escolar del Estado, (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: Curso 1999-2000*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2AAPRIB>

- Correia, I. y Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248-254. Doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.248>
- Defensor del Pueblo Español (2007). *Violencia escolar; El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de <https://bit.ly/2GUE6rH>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Elipe, P. (2018). Programa "Asegúrate": Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48. Doi: <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Díaz, A., y Rubio, F.J. (junio, 2018). *Inteligencia emocional. Una propuesta de mejora para el clima de convivencia en las aulas*. Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2OTr4yK>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar (Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying). *Psicología Conductual/ Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181. Recuperado de <https://bit.ly/2E6KwGS>
- Estévez, C., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 1(1), 227-238. Doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>
- Fergus, S., y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i1.33>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- 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. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Garner, P. W., y Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(1), 57-71. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0954579407070046>
- Goleman, D. (2000). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 279-298. Recuperado de <https://bit.ly/2G3SYbu>
- Martorell, M, Gonzalez, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://bit.ly/2SmzujQ>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of

- a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17, 411-448. Recuperado de <https://bit.ly/2wRlaHK>
- Orbegoso, J. A., y Morocho, E. E. (2016). *Estilos parentales y clima social escolar en estudiantes de una Institución Educativa Secundaria Estatal de Chiclayo* (tesis de grado). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2DSeEFa>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI)*. Recuperado de <https://bit.ly/2zxYTjR>
- Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. Doi: <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Romera, E.M., Cano, J.J., García-Fernández, C.M., y Ortega-Ruiz, R. (2016) *Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships*. *Comunicar*, 24(48), 71-79. Doi: <https://doi.org/10.3916/c48-2016-07>
- Rubio, F.J., y Díaz, A. (2018). Cyberbullying en la normativa autonómica española. Poster presentado en el IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2PwHRsG>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Swenwy, A., Cattell, R., Krug, S. (2002). *Test de Motivaciones en Adolescentes*. Manual Smat. Illinois: Tea Ediciones.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214. Recuperado de <https://bit.ly/2zwDRCc>
- Valderrama, M.A. y Rubio, F.J. (2018). Prevención del bullying a través del aprendizaje de la lectoescritura en Educación Primaria. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 21, 22-58. Recuperado de <https://bit.ly/2SexA5q>
- Viana-Orta, M.I. (2013). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-292. Doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2014.v25.n2.41458](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2014.v25.n2.41458)