UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE

Alma Máter del Magisterio Nacional

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Escuela Profesional de Ciencias Sociales

Competencias socioemocionales y prevención de violencia

Examen de Suficiencia Profesional Res. N° 1178-2022-D-FCSYH

Presentada por:

Quispe Rafael, Gladys Graciela

Para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación

Área Principal: Ciencias Sociales - Área Secundaria: Psicología

Lima, Perú

2022

Competencias socioemocionales y prevención de violencia

Designación de Jurado con Resolución N° 1178-2022-D-FCSYH

Dr. Máximo Hernán Cordero Ayala
Presidente

Dra. María de Lorena Madrid Castro
Secretaria

Mg. David Alexander Paredes Quinteros
Vocal

Línea de investigación: Teorías y paradigmas educativos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección de la Unidad de Investigación

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

Nº 071-2023-DUI-FCSYH-UNE

El director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Hace constar que:

La Monografía titulada: *Competencias socioemocionales y prevención de violencia* del autor Gladys Graciela Quispe Rafael ha sido sometida, en su versión final, al software Turnitin y obtuvo un porcentaje del **12%** de similitud con otras fuentes verificables, lo cual garantiza su originalidad e integridad académica. Asimismo, se comprobó la aplicación de las normas APA de acuerdo con las disposiciones vigentes.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

La Cantuta, 25 de agosto de 2023

Dr. Juan Ciro Chávez Peraltilla
Director de la Unidad de Investigación
DNI N° 06934829

Gladys Graciela Quispe Rafael
Autor
DNI N° 48074159

ev.turnitin.com/app/carta/es/?o=2088956159&u=1128986999&s=3&lang=es

feedback studio | Gladys Graciela Quispe Rafael | Competencias socioemocionales y prevención de violencia | -- /null | 13 de 41

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE

Alma Máter del Magisterio Nacional

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Escuela Profesional de Ciencias Sociales

Competencias socioemocionales y prevención de violencia

Examen de Suficiencia Profesional Res. N° 1178-2022-D-FCSYH

Presentada por:

Quispe Rafael, Gladys Graciela

Para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación

Área Principal: Ciencias Sociales - Área Secundaria: Psicología

Lima, Perú

2022

Resumen de coincidencias

12 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

1	vsip.info Fuente de Internet	10 %
2	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1 %
3	Entregado a Pontificia ... Trabajo del estudiante	<1 %
4	scielo.isciii.es Fuente de Internet	<1 %
5	www.aldeasinfantiles.o... Fuente de Internet	<1 %
6	Victoria Gutiérrez Angé... Publicación	<1 %
7	repositorio.uam.es Fuente de Internet	<1 %
8	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %

Página: 1 de 74 Número de palabras: 15242 Versión solo texto del informe | Alta resolución Activado

Buscar 25°C Parc. soleado ESP 15:41 25/08/2023

Dr. Juan Ciro Chávez Peraltilla
Director de la Unidad de Investigación
DNI N° 06934829

DEDICATORIA

Agradezco a Dios, a mi madre por su comprensión y empeño, a mi familia quienes de la mano me han guiado en el largo camino alentándome a continuar y en especial a mi hijo Antonio Josué Carol Quispe quien ha sido el motivo fundamental para la finalización de este trabajo.

Índice de contenidos

Portada i

Hoja de firma de jurado.....ii

Dedicatoria iii

Índice de contenidos iv

Lista de figuras vii

Introducción.....viii

Capítulo I: Aspectos conceptuales.....10

1.1 Conceptos y teorías sobre la violencia.....10

1.1.1 Teoría sobre el origen de la violencia 11

1.1.1.1 Teoría activa o innata.....11

1.1.1.2 Teoría psicoanalítica 11

1.1.1.3 Teoría etológica 12

1.1.1.4 Teoría de la personalidad 13

1.1.1.5 Teoría reactiva o ambiental 13

1.1.1.6 Teoría del impulso 13

1.1.1.7 Teoría del aprendizaje social 13

1.1.1.8 Teoría revisada de la frustración – agresión.....14

1.1.1.9 Teoría interaccionista persona – ambiente 14

1.1.1.10 Teoría del aprendizaje social 14

1.1.1.11 Teoría ecológica.....15

1.2 Violencia en la escuela 15

1.2.1 Conceptos 15

1.2.2 Expresiones y formas de violencia en la escuela 16

1.2.2.1 Formas de violencia escolar 17

1.2.2.1.1 Verbal 17

1.2.2.1.2 Física 17

1.2.2.1.3 Emocional o psicológica 17

1.2.2.1.4 Sexual 18

1.2.2.1.5 Virtual 18

1.3 Actores involucrados en la violencia escolar 18

1.3.1 Victimario 18

1.3.2 Víctima 19

1.3.3 Observadores 20

1.4 Habilidades sociales y emocionales 21

1.4.1 Conceptos 21

1.4.2 Modelos y teorías 21

1.4.2.1 Modelo de habilidad de Mayer y Salovey 21

1.4.2.2 Teoría de la inteligencia emocional 22

1.5 Vínculo entre violencia escolar y capacidades socioemocionales 24

Capitulo II. Importancia se la prevención de la violencia escolar y juvenil 29

2.1 Competencia socioemocional como clave para la prevención de la violencia 31

2.2 Diversidad de la conducta violenta y competencias Socioemocionales 34

2.3 Efectividad de los programas con componentes de educación socioemocional 37

Capitulo III. Efectividad de los programas con componentes de educación Socioemocional 39

3.1 El proyecto de desarrollo social de Seattle 39

3.2 Proyecto Paths 40

3.3 Proyecto interno 40

3.4 Save 41

3.5 ConRed 42

Capitulo IV. Componente afectivo de los programas en contra del bullying 43

Capitulo V. Intervención de las habilidades sociales sobre la violencia escolar 45

Capitulo VI. Aplicación didáctica 48

6.1 Objetivos 48

6.2 Objetivos específicos 48

6.3 Metodologia 49

6.3.1 Ecosistemico… 49

6.3.2 Constructivista 50

6.4 Contextualización 51

6.5 Destinatarios 51

Aplicación didáctica 53

Síntesis 63

Apreciación, críticas y sugerencias 64

Referencias 68

Lista de figuras

Figura 1. Imagen de Sigmund Freud 12

Figura 2. Aprendizaje Socio emocional 24

Introducción

Los cambios biopsicosociales representan una de las características y etapa en los adolescentes que los hace ser vulnerables ante los riesgos de su entorno, los cuales pueden cambiar según su apreciación. Los adolescentes, en algunos países de América Latina, enfrentan múltiples riesgos, no solo de índole social, por lo que están ante una situación de vulnerabilidad frente a muchos tipos de violencia como, por ejemplo, pandillaje, narcotráfico, violencia de género, así como consumo de sustancias nocivas para la salud.

El maltrato puede adoptar varias formas, como la violencia física, psicológica, abuso sexual, explotación laboral y sexual, y la desatención o negligencia por parte de las personas encargadas de su cuidado. Las niñas, niños y adolescentes víctimas de maltrato, tienen su vida marcada: está en riesgo su crecimiento y desarrollo, su integridad física y psicológica, poniendo en grave peligro su supervivencia, estabilidad emocional y su salud.

Con la finalidad de atenderlos y protegerlos, en la actualidad, se han emitido diversos estatutos tales como, por ejemplo, la Ley N° 30364 (ley que busca proteger a la mujer y miembros de la familia contra cualquier tipo de violencia, a través de la prevención, erradicación y sanción del mismo), la Ley N° 30403 (ley que se encarga de proteger a los niños, niñas y adolescentes contra el empleo de la corrección física y humillante), el Decreto Legislativo N° 1297 (decreto que buscar proteger a niñas, niños y adolescentes que no están bajo el cuidado de sus padres o, en su defecto, están en peligro de perderlos), la Ley N° 30466 (ley que busca el establecimiento de lineamientos y respaldos ante una actividad procesal, con la finalidad de priorizar el interés máximo del niño) y la Política Nacional de Igualdad de Género (política que identifica la discriminación de la mujer como problema de interés público a combatir). Como se puede apreciar, en el ámbito de la Convención sobre los Derechos del Niño, suscrita hace 30

años, todas las normativas mencionadas anteriormente están enfocadas en la intervención desde los diversos actores involucrados (familia, escuela, comunidad e instituciones).

Desafortunadamente, padres y madres son los principales perpetradores de abuso doméstico y sexual contra sus hijos. Ellos creen que, a través de estos actos, los “corrigen” adecuadamente y argumentan que este tipo de violencia los convierte en “buenos adultos”, normalizando así este maltrato como normas parentales o disciplinarias en el entorno privado. Esta situación, finalmente, deriva en hechos lamentables como el abandono y otras vulneraciones a los derechos esenciales o primordiales.

En este contexto, es importante mencionar que, los adolescentes se encuentran expuestos a situaciones de riesgo psicosocial, por lo que, resulta necesario contar con factores que los protejan del mismo. Dicho esto, existe un estudio que tiene por objeto la identificación de las competencias socioemocionales como un actor capaz de satisfacer dicho rol, entendiendo a las mismas como un grupo formado por aquellas destrezas y actores facilitadores que, al interrelacionarse, permiten lograr una eficacia en nuestro entendimiento, expresión, comprensión, relación adecuada con los demás y así, poder encarar los desafíos (Bar On, 2006).

Por otro lado, existen otros estudios que cuentan con participaciones para el fortalecimiento y mejora de las habilidades socioemocionales de estudiantes, tales como, la empatía (Castillo, Salguero, Fernández Berrocal y Balluerca, 2013) y el incentivo de técnicas de enseñanza fundamentadas en el aprendizaje social y emocional, con los cuales se ha comprobado una reducción significativa de niveles de hostigamiento, favoreciendo el trabajo colaborativo (Merwe, 2011). Finalmente, de acuerdo con todo lo mencionado anteriormente, el presente trabajo tiene por objetivo identificar si la generación y/o prevención de la violencia escolar son influenciadas por la percepción del entorno comunitario y las competencias socioemocionales.

Capítulo I

Aspectos conceptuales

1.1 conceptos y teorías sobre la violencia

Existen diversas teorías sobre el "comportamiento agresivo". Gil (2002) menciona que, en base a los aspectos antropológicos, psicológicos, sociológicos, psicológicos y biológicos, se han desarrollado muchos estudios y propuestas, desde teorías que comparan el comportamiento animal con el comportamiento agresivo humano, hasta el pensamiento moderno en donde la agresión se sustenta en aspectos de carácter ambiental, situacional y social. Según la RAE (192), la violencia se define en los diccionarios españoles como un acto de transición a un estado de "fuera de la naturaleza", el quiebre de la "armonía" causado por las acciones de ciertos actores. En otras fuentes, la palabra latina "violencia" significa "violencia" como una característica de violencia o acción y la consecuencia de una transgresión o transgresión. La violencia es cualquier cosa fuera de su estado natural, circunstancia o modo; algo hecho por la fuerza o la fanfarria, es decir, contra la voluntad de las personas. En este escenario, la Organización Mundial de la Salud (2002) puntualiza que la violencia corresponde con el empleo deliberado de la fuerza física o la amenaza, el cual se ejecuta hacia uno mismo o contra otra persona, grupo o comunidad, provocando posiblemente trastornos del desarrollo, privaciones, daños psicológicos, lesiones

corporales o, incluso, la muerte. A continuación, se brindará detalle sobre las teorías de violencia y destrezas sociales y emocionales:

1.1.1 Teorías relacionadas al origen de la violencia

1.1.1.1 Teoría activa o innatista.

Hay impulsos internos que serán absorbidos por las personas desde el nacimiento (Pelegrín y Garcés de los Raios, 2007). Según Díaz (2002), las principales teorías que deben cubrirse son las siguientes: psicoanalítica, del mito, genética y de la personalidad.

1.1.1.2 Teoría basada en el psicoanálisis.

El instinto de muerte provoca la agresión, por lo que, la agresividad representa un mecanismo para dirigir el instinto hacia el exterior y no contra uno mismo. En este contexto, Díaz (2002) manifiesta que, este componente involuntario denominado agresividad responde a la interrupción del deseo sexual o la limitación de todo lo que genera satisfacción. En caso la tensión interna almacenada ante dicha interrupción sea liberada por la persona, se generará un ambiente de relajo; sin embargo, si dicha tensión no es liberada, se tendrá como resultado la agresión.

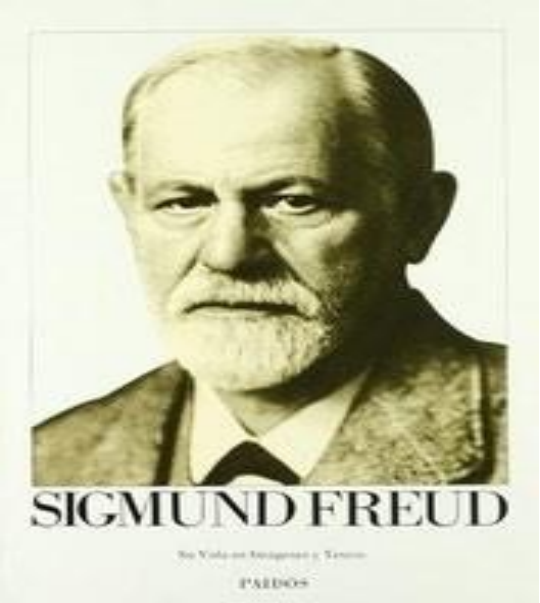

Figura 1. Sigmund Freud Fuente: Recuperado de https://es.slideshare.net/andresrabril/sigmund-freud-psicoanlisis

1.1.1.3 Teoría basada en la etología.

Sugirió que, el maltrato hacia los animales podría extrapolarse al comportamiento humano agresivo. Los focos animales son propensos a la descarga autónoma (impulso primario), incluso en ausencia de ciertas circunstancias o impulsos. Según Ramos (2008), se entiende que la agresión representa una respuesta natural basada en estímulos no conscientes que se adaptan de manera biológica y se desarrollan durante la etapa evolutiva de la persona. Por otro lado, Díaz (2002) indica que, el hecho de agredir tiene como objetivo la conservación personal. La violencia y la agresión no son diferenciados en la presente teoría, por lo que, pueden ser empleados como sinónimos. A pesar de ello, Gil-Verona et. Al (2002) comenta que, varios biólogos con inclinación a la teoría conductista elemental, tiene la idea de que las fuerzas derivadas de tensiones sólo se producen ante un impulso exterior apropiado.

1.1.1.4 Teoría basada en la personalidad.

La conducta con presencia de agresividad es una característica de personalidad, ausencia de control de uno mismo, comportamiento impulsivo o presencia de carencias cognitivas. Se tiene entendido que, la posibilidad de que un individuo presente conducta agresiva es determinado o incrementado por componentes de personalidad. Según Díaz (2002), se tiene la hipótesis de Eysenck sobre la conducta agresiva basada en un nivel superior de psicosis y neurosis, o la hipótesis de Kretschmer, la cual clasifica biológicamente las conductas antisociales de las personas.

1.1.1.5 Teoría basada en factores reactivos o ambientales.

Las presentes teorías establecen que, tanto el entorno como el medio ambiente y su percepción, representan el inicio de la agresión. Esta última, según Pelegrín (2008), es una alarma de reacción ante situaciones del ambiente o, incluso, ante la colectividad en general.

1.1.1.6 Teoría basada en el impulso.

Según Pelegrín (2008), esta teoría declara que, la frustración genera la agresión, dado que el organismo podría ponerse más tenso, debido a algún tipo de obstrucción, por lo que, se entiende que mientras se experimente más frustración, los niveles de agresividad también incrementarán.

1.1.1.7 Teoría basada en el aprendizaje social.

Pelegrín (2008) manifiesta que, el comportamiento agresivo puede asimilarse a través de un proceso de modelación en donde la persona poder observar e imitar el

comportamiento de personas agresivas, por lo que, se está ante una etapa de aprendizaje que se refuerza por diversos elementos de carácter situacional y cognitivos.

1.1.1.8 Teoría basada en la relación existente entre frustración y agresión.

Extrae elementos pertenecientes a la teoría sociológica y original relacionados con frustración y agresión. La agitación y su aumento, a menudo expresada como ira, puede llevar a un estado de frustración, siempre y cuando el individuo haya aprendido a mostrar agresividad ante cualquier circunstancia.

1.1.1.9 Teoría basada en la interacción entre persona y ambiente.

La conducta es una competencia del medio ambiente y su interrelación con el mismo. Pelegrín (2008) explica que, el modelo acopla los déficits de destrezas sociales y las ciencias sociales con la finalidad de conseguir una explicación para el progreso de la conducta agresiva. Por otro lado, Karabagna (1978) menciona que, el entorno adapta a la persona y a la inversa, la persona se ajusta al medio sobre el que se desenvuelve. Asimismo, Díaz (2002) indica que, el comportamiento humano es influenciado por el entorno social y se caracteriza por generar una interrelación bidireccional. Del mismo modo, cuando existen brechas en el momento que padres e hijos socializan en la familia, la problemática de rechazar socialmente a los demás estudiantes y buscar relaciones con compañeros disruptivos representan elementos que aumentan las opciones para que los niños adopten conductas agresivas.

1.1.1.10 Teoría basada en el aprendizaje social.

Según Bandura (1976), la conducta agresiva es la consecuencia del aprendizaje observacional e imitativo. El comportamiento agresivo será imitado independientemente

de si se obtiene una retribución positiva por dicho comportamiento, a partir del modelo observado. Según esta teoría, los padres, maestros y amigos son de particular importancia.

1.1.1.11 Teoría basada en la ecología.

Díaz (2002) refiere que, esta teoría tiene en cuenta que una persona que comienza con una sociedad combinada y estructurada en cuatro sistemas afecta el comportamiento de: (a) micro, ambiental y más cercanos para todos, serán deformados por la familia y los deformados, (b) El lugar donde la relación entre las personas se construye en su entorno directo y juega un papel diferente. (c) el sistema desordenado se refiere a la interacción de los entornos de un microsistema, que abarca la relación y comunicación entre las familias y el colegio; y (d) los sistemas macro incluyen una circunstancia histórica y social, en donde reside un individuo, ideológica y valor del dominio en esta civilización.

1.2 Violencia en la escuela

1.2.1 Conceptos

Dentro de los numerosos conceptos encontrados, se tiene la establecida por Olvaeus, gran investigador sobre la violencia escolar, quien desarrolló el marco y los criterios para la conducta agresiva entre compañeros en la escuela. Olweus (1983) define la violencia escolar como el acoso físico y/o emocional por parte de un estudiante hacia otro estudiante que él o ella elige para ser víctima de ataques repetidos. Este acto, negativo e intencional, hace que las víctimas atraviesen una situación la cual no podrán superar solas. Según Olweus (1998), la intimidación ocurre cuando un estudiante es atacado repetidamente y con el tiempo por uno o más estudiantes. Estas acciones agresivas o negativas son intencionales, dañan, lastiman u ofenden a otra persona a través del contacto físico (golpear, empujar, patear, pellizcar o interponerse en el camino de otra persona). O

verbalmente (con amenazas, burlas o insultos). O sin palabras ni tocamiento físico (dejando de lado a alguien del conjunto de personas, a través de gestos, blasfemias, etc.)

Estas situaciones ocurren una y otra vez y contribuyen a injusticias y abusos de poder (mental o físico) con diferentes consecuencias para cada agente involucrado en tales actividades (Olweus et al., 1989, 1993, 1998; Smith & Sharpe, 1994; OECD, 2004; Cereza, 2006; Skshipets, 2008). Según Schafer y otros (2005), la investigación identifica, como mínimo, los siguientes agentes en situaciones iguales:

- Alumnos que acosan o agreden.
- Alumnos que son acosadas o abusadas.
- Alumnos que observan y tienen conocimiento de los hechos.

1.2.2 Expresiones y formas de violencia en la escuela

Ortega y cols. (2001) afirma que, las expresiones de violencia entre alumnos dentro de las escuelas, son interpretadas como un tipo de violencia interpersonal. Estas se dan tanto directa (visibilidad) como indirectamente (poca evidencia). Díaz-Aguado y cols. (2004) y, de igual manera, Díaz-Aguado (2005) nos explica que, la intensidad de estas expresiones tiene un intervalo que va desde aquellas consideradas muy graves hasta aquellas que se consideran menos graves; sin embargo, cobran importancia en su totalidad ya que tienen un impacto en el mediano y largo plazo para el desenvolvimiento y fortalecimiento de los niños y adolescentes. La ONU (2006) y Avilés (2005) especifican que, la violencia en las escuelas puede ser tipificada de la siguiente manera: disciplinaria, agresiva y denigrante, física, emocional, sexual y de género. A todo esto, se suma la problemática de bullying en el entorno escolar, el cual se trata de todo tipo de agresiones que se ejecutan entre estudiantes, intencional y sistemáticamente. Cohen et al. (2013)

manifiesta que, estas agresiones permiten reconocer al agresor, quien es el estudiante que tiene más poder (físico, intelectual y/o socioemocional).

Según Cerezo (1999), el bullying tiene una dinámica marcada, en donde se genera y mantiene un agresión física o psicológica dentro del entorno escolar, la cual es ejecutada por un alumno o grupo hacia otro alumno que no cuenta con una capacidad de defensa ante dicho escenario.

1.2.2.1 Formas de violencia escolar.

1.2.2.1.1 Verbal.

Esta forma de violencia se caracteriza por el empleo de palabras ofensivas, denigrantes y cortantes; así como, de una tonalidad de la voz agresiva. El agresor constantemente buscar colocar apodos con la finalidad de generar un ambiente de burla, insultos, amenazas y humillación, para ridiculizar a la víctima.

1.2.2.1.2 Física.

Esta forma de violencia involucra acciones físicas como, por ejemplo, empujar, jalar las orejas, golpear, lanzar codazos, pellizcar, patear, bofetear, ahogar, quemar, entre otros; empleando elementos como una regla, una correa, un palo o un látigo.

1.2.2.1.3 Emocional o psicológica.

En esta forma de violencia se tienen acciones orientadas a lograr que la víctima se sienta insegura y temerosa. Acciones relacionadas con la ignorancia, amenaza, aislamiento, humillación, rechazo y demás actitudes que impactan psicológicamente y de manera negativa, perjudicando la autoestima del alumno.

1.2.2.1.4 Sexual.

Esta forma de violencia está relacionada con aquellas acciones que buscan consumar el acto sexual o intentan hacerlo como, por ejemplo, insinuar, tocar el cuerpo del alumno sin su aprobación, realizar señas indecentes y exigir favores sexuales.

1.2.2.1.5 Virtual.

Denominado también como cyberbullying, corresponde con aquel tipo de agresión que se ejecuta haciendo uso de los distintos canales de comunicación electrónicos como, por ejemplo, las redes sociales.

1.3 Actores involucrados en la violencia escolar

1.3.1 Victimario

Según Díaz (2005), el entorno social complejo es una de las características comunes de los invasores. Asimismo Olweus (1993); Pellegrini, Bartini y Brooks (1999); Salmivalli et al. (1996); Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997) afirman que, carecen de interacciones de afecto acogedoras y seguras a nivel familiar, tienen complicaciones en el aprendizaje del respeto por los límites, aplican sanciones físicas y denigrantes, poseen altos niveles de impulsividad, adolecen de destrezas sociales, tienen poca transigencia ante la frustración, dificultades para el cumplimiento, malas interacciones con personas adultas y rendimiento académico con bajos niveles; son menos autocríticos. Sin embargo, tienen amigos que notan su comportamiento agresivo; tienen una clara tendencia a abusar del poder, presentan condiciones físicas que los hacer ver más fuertes en comparación con el resto. Según Díaz-Aguado et al. (2004), y como resultado de su investigación realizada, los adolescentes argumentan el uso de actos violentos e intolerantes en las interacciones, dado que se identifican con un patrón social que se basa en derechos, dominio y sometimiento,

teniendo menos sentido empático y con un raciocinio moral más básico en comparación con los demás. También, Díaz-Aguado (2004) sostiene que, tienen insatisfacción debido a su inadecuado rendimiento académico y sus relaciones con los docentes y demás estudiantes, debido a que perciben su terquedad y arrogancia.

1.3.2 Víctima

De acuerdo con Ortega (2002), los alumnos que son víctimas son, en la mayoría de casos, carentes de destrezas sociales. También señala que, a menudo, sufren de bromas pesadas y son marginados socialmente. De esta manera, se puede decir que, no poseen las capacidades necesarias para poder confrontar las situaciones, evitando que sean el objetivo de un conjunto de abusivos. Esto también se debe a que, frecuentemente, la víctima es una persona débil socialmente, característica que deriva de un contexto con una evidente ausencia de experiencias en donde haya tenido que confrontar agresivamente a otros. Por lo tanto, son percibidos como personas con debilidad e inseguridad al momento de lograr una defensa asertiva. Según Muñoz (2009), están expuestos a un constante sufrimiento y buscan la protección de sí mismos, a través de un entorno social con mayores niveles de seguridad como, por ejemplo, lo tiene en su familia.

Se sabe que, los rasgos o capacidades especiales de algunos alumnos (uso de lentes, forma de las orejas, contextura física, entre otros) son tomados como excusa para poder ejercer burla, desprecio o agresión física. La violencia, como clara problemática, únicamente no representa un conflicto, si no que se torna en una situación que involucra crueldad. Según Esquivel (2015), cuando la violencia que se desarrolla entre estudiantes de distintos grupos involucra temas culturales, se trata de una situación de racismo y esta representa otro claro ejemplo de abuso de poder, en donde se tiene al agresor prepotente y a la víctima indefensa.

Es importante mencionar que, la persona que en algún momento de su vida ha tenido el papel de víctima, a menudo, terminan convirtiéndose en agresores. También, suele darse el caso de que, en cierto momento, ejecuten ambos roles (víctima y victimario), dando cabida a un tipo de progresión de la violencia caracterizado por un ambiente disruptivo. Por eso, Ortega (2001) manifiesta que, es fundamental lograr la prevención y control de la violencia entre las personas.

1.3.3 Observadores

El observador, también llamado espectador, forma parte de este círculo de violencia y se trata del estudiante involucrado indirectamente en esta situación, siendo consciente de lo que sucede. Estos estudiantes son testigos de abusos, insultos o humillaciones por parte del agresor, también temen y desarrollan discordia moral y culpa en su interior, cerrando el llamado "Círculo del Silencio". Incapaz de detener el dolor del agresor o de la víctima, el espectador o espectadores sufre una sensación de impotencia, duelo y victimización dolorosa. Además, el dolor de sus compañeros lo llevan a experimentar un sentimiento de culpa. A pesar de ello, tanto Díaz-Aguado (2006) como Rodríguez y Delgado (2010) explican que, esta dinámica incrementa el peligro de convertirse en intrusos más adelante. Así también, Díaz-Aguado et al. (2004), en una investigación realizada con adolescentes, preguntó a los espectadores sobre cómo reaccionan ante una situación violenta y respondieron lo siguiente: a) el 70,6% respondieron que "intentan separarse" del hecho al existir un vínculo de amistad con la persona agredida"; b) el 45,6% mencionó "pruébalo, a pesar de que no haya tal combinación"; y c) el 37,5% contestó que "consigue apoyo de alguien que no sea el docente", especialmente amigos. Refiriéndose a observar violencia contra un colega, respondieron: "no hizo nada, pese a que pensaron debía haberlo hecho" (17% se identifica generalmente en dicha posición y 56% a veces se considera en la

misma); “Él no hizo nada, dado que no formaba parte del conflicto” (15% y 47%, correspondientemente). Esto sugiere que la complicidad activa y pasiva se vive con mucha frecuencia en los escenarios escolares y que sin esta complicidad no se habría producido la violencia con el nivel de intensidad actual.

1.4 Habilidades sociales y emocionales

1.4.1 Conceptos

Elías et al. (1997) y CASEL (2007) definen a las habilidades sociales y emocionales como las capacidades esenciales para lograr el reconocimiento y regulación de emociones, establecimiento y alcance de objetivos positivos, consideración de la perspectiva de los demás, establecimiento y mantenimiento de interacciones provechosas, toma de determinaciones consecuentes y manejo constructivo de circunstancias de carácter interpersonal. Por otro lado, Bisquerra (2002) explica que, la educación emocional comprende el proceso de aprendizaje con la finalidad de reforzar el desarrollo emocional como un elemento complementario y fundamental para el proceso de adquisición de conocimientos, constituyendo dichos componentes necesarios para la formación del carácter de la persona. Mantiene la relevancia del conocimiento y las destrezas en el desarrollo emocional, es decir, las personas pueden enfrentarse mejor con los desafíos de la vida diaria. Todo esto, diseñado para que los niveles de bienestar a nivel personal y social puedan incrementarse.

1.4.2 Modelos y teorías

1.4.2.1 Modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

El presente modelo sienta sus bases en el hecho de procesar emocionalmente la información y estudiar dicha actividad. Según los autores, esta capacidad implica cuatro elementos:

- Percibir y expresar emociones: consiste en el reconocimiento consciente de las emociones, teniendo la capacidad de expresarlas de manera verbal.
- Facilitar emociones: consiste en la capacidad para la elaboración de sentimientos y la correspondiente facilitación del pensamiento.

Comprender emociones: consiste en la integración de los sentimientos dentro del pensamiento y la consideración de lo complejo que son las variaciones emocionales.
Por ejemplo, estas habilidades se formulan de la siguiente manera: una buena comprensión de las emociones es esencial para la formación de mecanismos adecuados de regulación emocional, y una plena conciencia emocional es necesaria para una comprensión efectiva. Cualquiera puede utilizarlo por su cuenta (los autores de Personal Intelligence explican que, la regulación interna de emociones es una característica importante de la inteligencia emocional y es necesaria para lograr un crecimiento personal y una adaptación emocional óptimos, estableciendo una diferenciación con respecto a la inteligencia y las destrezas sociales).

1.4.2.2 Teoría de la inteligencia emocional.

Peter Salovey y John Mayer, de acuerdo con su trabajo de doctorado de 1990, realizaron la inclusión de la expresión “inteligencia emocional”. En este contexto, este tipo de inteligencia abarca los siguientes aspectos:

- Capacidad de percepción, valoración y expresión precisa de emociones: según Mayer y Salovey (1997) también se trata de la capacidad de acceso y/o generación de sentimientos siempre que estos aporten al razonamiento; la capacidad de entendimiento de emociones; y la capacidad de regulación de emociones con la finalidad de incentivar el desarrollo de las mismas y del intelecto.

- Educación socioemocional: Goleman, Eileen, Growald & Lantieri (1994) se refieren a la existencia del modelo denominado “Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional” (CASEL, por sus siglas en inglés), el cual se origina con la finalidad de lograr la potenciación de la educación socioemocional y así, proporcionar una enseñanza metódica de las habilidades socioemocionales en el ámbito de la escuela. Por otro lado, Fuentes (1997) menciona que, el plan de enseñanza SEL (Social and Emotional Learning), se basa en la necesidad que tienen los alumnos para experimentar sentimientos de bienestar personal y, de esta manera, mostrar una mayor disposición para el aprendizaje. El documento indica que, cuanto más desarrolladas estén las capacidades sociales y emocionales, los problemas de disciplina se generarán en menor cantidad.
- Partiendo de su fundación en el año 1997, este plan de enseñanza (refiriéndose a SEL) ha brindado una estructura de educación socioemocional a través del cual los niños aprenden sobre el manejo de las emociones y la resolución de situaciones conflictivas, creativamente y sin uso de la agresión. En tanto, Lantieri (1994) indica que, CASEL pudo identificar cinco grupos de capacidades orientadas al conocimiento, el afecto y la conducta que se relacionan entre sí.
- Conciencia de sí mismo: la persona es capaz de lograr el reconocimiento de emociones y razonamientos, así como, de su manera de influir en la conducta. Para ello, se incorpora la autoevaluación de fortalezas y debilidades, así como, la posesión de una precepción confiable y optimista.
- Gestión de sí mismo: se refiere a la capacidad para el manejo efectivo de emociones, ideas y conductas ante distintos escenarios. Así mismo, se logra una adecuada gestión del estrés, control de actos impulsivos, automotivación, y trabajo orientado a la obtención de objetivos de carácter personal y académico.

- Destrezas para las interacciones: se refiere a la capacidad para el establecimiento y mantenimiento de interacciones saludables y provechosas con otras personas y grupos, comunicando de manera clara, escuchando activamente, negociando adecuadamente en situaciones conflictivas, ofreciendo resistencia ante las incorrectas presiones sociales y apoyo en tanto sea requerido.
- Responsabilidad en la toma de decisiones: se refiere a la capacidad de realizar una elección de manera constructiva y respetuosa, sustentada en la normativa ética, procurando resultados seguros y evaluando realistamente los probables efectos de los hechos y el bien, tanto individual como colectivo.

Figura 2

Aprendizaje socioemocional

Fuente: Recuperado de https://images.app.goo.gl/tmV2mmF7EkT4mX8M9

1.5 Vínculo entre violencia escolar y capacidades socioemocionales

Es importante entender el vínculo que tiene la violencia en la escuela y las capacidades sociales y emocionales, tomando en cuenta los conceptos mostrados con anterioridad. Samper, Mestre, Malonda y Mesurado (2015) manifiestan que, desarrollar las destrezas sociales, asimilar los valores y autorregular las emociones, deben ser actos cimentados sobre el consentimiento de los estudiantes del salón de clases, permitiendo apoyar emocionalmente y brindar protección y compañía al individuo. En este contexto,

Estévez, Martínez y Jiménez (2009) explican que, niños y adolescentes potencian sus relaciones de carácter interpersonal y cuentan con mayores fuentes de apoyo, al sentirse valorados por sus pares, situación que aporta en el ámbito psicosocial para obtener un mejor bienestar y adaptación. Asimismo, se sienten como personas de gran valor y aceptación, sin tomar en cuenta aspectos como el carácter, identidad y rasgos físicos; los cuales tienen un impacto positivo sobre la interacción entre las personas, sustentadas en acciones que involucren apoyar, confiar y respetarse mutuamente. Siendo víctima de la conciencia, se dice que el contexto, la saturación con incertidumbre y fe, lo que lleva a bajos resultados académicos en la escuela (Sami et al., 2015). Por lo tanto, una persona con el debido conocimiento y control de sus capacidades socioemocionales, tiene la capacidad de explicar fácilmente el estado de ánimo de los demás, lo que corresponde con una persona que puede trabajar en el entorno del medio ambiente. Esto tiene un impacto directo, ya que genera una reducción positiva en el bienestar de la persona. (Contini, 2008).

De igual manera, niños y jóvenes disfrutan de las relaciones positivas con sus colegas para experimentar el alto nivel de pozos emocionales, crear creencias de seguridad, evaluar las formas profesionales de comportamiento con la interacción. Wentzel, Baker y Russia (2009, como citado en González, 2015) nos mencionan que, la sociedad refuerza su fortaleza y adaptabilidad con respecto a los que no las tienen. Por otro lado, Salazar y Narejo (2002) manifiestan que, para lograr una resolución positiva de conflictos dentro del salón de clases, es necesario una variedad formativa y de orientación, así como, una formación educativa, ya que estos factores desempeñan un rol significativo. Asimismo, es parte de la conclusión extraída por los autores, quienes dijeron que, para combatir la violencia escolar, la comunidad educativa debe tener una participación activa en el aula. Por otra parte, en base a nuevos estudios relacionados con la victimización en

las escuelas, Samper et al. (2015) nos indica que, un proceso cognitivo y emocional se encuentra implicado como medio para controlar y regular la conducta agresiva entre pares. Se cree que las tácticas de confrontación y resolución de problemas, las destrezas sociales y el autocontrol determinan sus fortalezas o debilidades para lograr un ajuste social con estabilidad y productividad en las relaciones sociales con los estudiantes del salón de clases, tratando de interactuar con los demás.

Considerando que, las tácticas de confrontación desarrolladas por el niño o adolescente pueden perjudicarse por un desmesurado control parental, obteniendo una ineficacia de las mismas en circunstancias conflictivas, así como, apropiadas e indispensables destrezas verbales y no verbales en el desarrollo educativo y social. De igual manera, en el proceso de victimización, se deben sumar esfuerzos en las relaciones familiares básicas, de tal manera que, se logre enfatizar los planes para prevenir e intervenir el acoso en la escuela. Frías, Fraijo y Cuamba (2008) indican que, la vida del niño y adolescente se encuentra sostenida sobre la base de un núcleo fundamental que son los padres, dado que contribuyen a su hijo en el desarrollo de destrezas del tipo social, emocional y moral, previniendo que sean víctimas de personas que se burlen, rechacen o agredan físicamente, sobre todo en circunstancias dentro del entorno escolar en donde los adultos no puedan supervisarlos.

Los padres al apoyar a sus hijos permiten la obtención de resultados satisfactorios, ya que les permiten prevenir problemas relacionados con la ansiedad y depresión, así como, disminuir comportamientos agresivos e incentivar una buena autoestima. De igual manera, es importante reconocer que los docentes cumplen un rol fundamental en las instituciones educativas, ya que representan una fuente de información referente a la forma de comportarse y desenvolverse del estudiante, permitiendo así el diseño de programas que tengan la capacidad de detectar oportunamente un caso de acoso en dicho ambiente.

Valadez (2008, como citado en Uribe, Orcasita y Gómez, 2012) propone que, al interactuar una persona con otros individuos dentro de un mismo entorno físico, las reglas de dicho territorio generan confrontaciones que pueden escalar a actos de violencia, lo que se interpreta como una agresión hacia los demás. De acuerdo con lo mencionado, Bandura (1994, como citado en Uribe, Orcasita y Gómez, 2012) plantea un modelo que busca prevenir las confrontaciones en los agresores y las víctimas, basado en componentes orientados a desarrollar de capacidades sociales y de control propio, recopilar testimonios, potenciar la eficacia personal y apoyar socialmente; dado que con estos se logra confirmar las variaciones que las personas realizan sobre sus hábitos.

En tal sentido, es relevante tener en cuenta la influencia de los factores infanto-juveniles que, de alguna manera, contribuyen a desarrollar y ejecutar comportamientos peligrosos para el bienestar físico y/o la salud mental, los cuales perjudican el progreso individual orientado a una patología y pautas de comportamiento en la sociedad. También, se ha encontrado que las capacidades sociales de las personas se ven afectadas negativa y progresivamente por los elevados niveles de tensión y angustia, porque les lleva a creer que son incapaces de sostener vínculos seguros, reduciendo su felicidad y, a su vez, su accesibilidad a la asistencia social.

Refiriéndose a las víctimas de bullying, Rodríguez y Mejía (2012) mencionan que estas personas se caracterizan por su debilidad ante los ojos de sus compañeros, propensas a la agresión, tienen desordenes tanto del sueño como alimenticios, carecen de capacidades para comunicar y socializar, poseen autoestima baja, son ansiosos, inseguros y faltos de iniciativa. Como resultado, a largo plazo, el bullying genera dificultades en las víctimas para establecer una nueva relación, así mismo, conlleva a experimentar sentimientos de soledad, perder la confianza y un sentido de dignidad sobre lo que acontece. Así también, Collel & Escudé (2006) manifiestan que, los niños son las víctimas más comunes, debido a

que son considerados como los más endebles, en comparación con sus demás compañeros, y por la forma de responder ante el victimario (llanto, aflicción y carentes destrezas sociales). Calderero, Caballo & Carrillo (2011) explican que, las personas que sufren este tipo de violencia se caracterizan por tener carentes destrezas sociales, control de sí mismas y tácticas para preservar sus intereses, cualidades que permiten solucionar pacíficamente las situaciones conflictivas. En ese sentido, su tratamiento debe abordarse en el aula, ya que es en este entorno donde se produce el hostigamiento, debido a las inadecuadas relaciones entre estudiantes que llevan a considerarse como una problemática grupal. De igual manera, refieren que el comportamiento social debe ser evaluado como primera etapa en la intervención, porque permite la transferencia de habilidades a otro contexto, indicándote las debilidades de tus habilidades sociales lo suficientemente poderosas como para que esto suceda, aprendiendo estrategias más adecuadas. (Caballo & Monjas 2002, como citado en González, 2015).

Capitulo II

Importancia de la prevención de la violencia escolar y juvenil

Prevenir la violencia juvenil, el acoso escolar y otros comportamientos antisociales es un desafío. Lo más importante de la sociedad moderna tal y como la conocemos hoy ¿En qué medida son las escuelas el ecosistema social más influyente? Tener socialización personal. La investigación sobre el abuso y la violencia entre escolares se realizó básicamente en el marco de la disciplina de la psicología educativa. Intervenciones de trabajo en el centro del propósito. Optimizar el aprendizaje y el desarrollo en todas las dimensiones. Muchos proyectos de investigación que focalizaron las conductas agresivas y los fenómenos de violencia han incluido una fase de diseño e intervención educativa. Cuando han sido convenientemente evaluados, algunos han evidenciado la reducción de la violencia u otras formas de agresión, lo cual ha sido considerado el éxito de dicho programa (ver revisiones de Farrington y Ttofi, 2009 para el comportamiento antisocial y Zych y Farrington, 2018 para el comportamiento antisocial y la delincuencia). El hecho de que las conductas problemáticas usualmente continúan en el tiempo se percibió como uno de los pocos conocimientos seguros en criminología (Juon, Doherty y Ensminger, 2006).

También se sabe que es posible interrumpir esta continuidad (Ttofi, Bowes, Farrington y Lösel, 2014). Los niños y jóvenes que muestran comportamientos violentos y

antisociales corren un alto riesgo de convertirse en delincuentes en el futuro. Así pues, se necesitan más esfuerzos, ya que los porcentajes de violencia, incluyendo el bullying y otras conductas antisociales en los jóvenes, siguen siendo altas.

Según Jolliffe, Farrington, Piquero, MacLeod y van de Weijer (2017), los resultados de varios estudios potenciales sobre la violencia y el crimen sugieren que su inicio tardío (es decir, el inicio del comportamiento destructivo después de los 21 años) es muy raro en comparación con el inicio de la violencia y el crimen adolescente. Un estudio sobre acoso a largo plazo encontró que el acoso en las escuelas está relacionado con un mayor riesgo de uso o abuso de drogas o sustancias llegada la edad adulta (Ttofi et al., 2016) y convertirse en delincuentes adultos (Ttofi et al., 2011). Asimismo, según Zych et al. (2020), el hostigamiento representa una problemática con una estabilidad relativa y muy pocas veces deja de hacerlo espontáneamente. Los estudiantes involucrados en este problema suelen exhibir diferentes comportamientos antisociales dentro y fuera de la escuela (Nasaescu et al., 2020). Por ello, es importante abordar la violencia desde una perspectiva educativa ya que tiende a manifestarse tanto en la etapa escolar como en los años en que se pueden desarrollar campañas de prevención en el contexto político despierto.

Existen diferentes formas de violencia presentes entre los jóvenes y que han sido descritas por diversos estudios científicos. En este sentido, hay muchos estudios centrados en el acoso escolar llamado bullying (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015), el acoso cibernético llamado cyberbullying (Smith y Berkkun, 2017), proyectos centrados en la delincuencia a lo largo de la vida, que a veces comienza con conductas agresivas ya en la niñez o adolescencia (Eisner y Ribeaud, 2007; Farrington, Piquero y Jennings, 2013). Otras líneas de investigación muy fructíferas se centran en la violencia de pareja adolescente (Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz, 2016) o educación inclusiva y

prevención de la discriminación por diferenciación contra las minorías en las escuelas (Llorent y Alamo, 2016). También hay proyectos que se concentran en el discurso de odio y el ciberodio hacia minorías religiosas y culturales (Blaya et al., 2017; Oksanen, Hawdon, Holkeri, Näsi y Räsänen, 2014). Todos estos tipos de violencia causan un gran daño a las personas ya la sociedad. Por ello, es importante prevenirla a edades tempranas actuando sobre los factores y agentes de riesgo para minimizar su impacto y activando los factores protectores para que tengan un efecto beneficioso. En este sentido, las escuelas son lugares privilegiados para implementar programas orientados a prevenir, tanto la violencia escolar como la violencia juvenil. En ese sentido, los programas enfocados en desarrollar habilidades socioemocionales y éticas son de particular importancia.

2.1 Competencia socioemocional como clave para la prevención de la violencia

Según Durlak et al. (2011), diversos estudios científicos demuestran que un alto nivel de competencias sociales y emocionales puede proteger a los jóvenes ante la violencia como camino para afrontar conflictos. Según Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), tanto la inteligencia emocional como las habilidades sociales y morales, corresponden con factores esenciales para una adecuada actuación dentro de los procesos que involucren el hecho de convivir. En este contexto, diferentes propuestas buscaron concentrarse en distintos elementos de la habilidad social y emocional, cuyo análisis ha sido intensificado con el desarrollo del concepto de inteligencia emocional.

La inteligencia emocional, estudiada y difundida por Mayer y Salovey (1993) en los años noventa, ha sido un acercamiento particularmente exitoso. Las cuatro ramas de inteligencia emocional establecidas por Mayer (2001) clarifican y sistematizan un constructo complejo. La primera habilidad es la percepción y expresión emocional, es decir la habilidad para reconocer nuestras propias emociones y ser sensible a las de los

demás. La segunda habilidad hace posible utilizar las emociones para facilitar el pensamiento crítico, por ejemplo, adaptando actividades a diversos estados emocionales que pueden favorecer su ejecución y entendimiento. La tercera habilidad es comprender las emociones, incluidos sus significados, la variabilidad y el entorno social sobre el que se producen las mismas. Según Ortega-Ruiz (2015), existen distintas investigaciones que manifiestan la relevancia que tiene la inteligencia emocional dentro de un contexto donde se busca promover la convivencia y una conducta social adecuada, siendo estas piezas clave para prevenir la violencia.

En este contexto, Marsh y Ambady (2007) desarrollaron una investigación en la cual proporcionaron un conjunto de tareas a las personas involucradas en la misma, identificando que aquellas con una mayor habilidad para la percepción del miedo, se encontraban con una mayor disposición para ayudar a los demás individuos. Asimismo, Kaltwasser, Hildebrandt, Wilhelm y Sommer (2017) identificaron que, la gente con una mayor accesibilidad para expresar emociones ante circunstancias sociales específicas mostraba un comportamiento con mayor nivel de socialización. Añadido a esto, la habilidad para el reconocimiento de emociones (como, por ejemplo, tristeza y miedo) se asoció con un mejor comportamiento prosocial en el momento de interactuar con los juegos de video. En ese sentido, altos niveles de inteligencia emocional son decisivos para la prevención de la violencia; sin embargo, es probable que no sea suficiente. Según Bacon y Regan (2016), ciertas investigaciones muestran que, el uso de la inteligencia emocional para la manipulación podría llegar a estar relacionado con más violencia. Por tal motivo, es fundamental que altos niveles de inteligencia emocional deben ser combinados con las habilidades sociales y emocionales, entendiéndose de esta manera como la habilidad para el uso del conocimiento y las destrezas socioemocionales en aras de atender las distintas

tareas y relaciones de carácter interpersonal, con robustos niveles de criterio moral-ético, solidaridad y comportamiento en favor de la sociedad.

Saarni (1999) menciona que, estas capacidades se emplean en el entorno y la circunstancia, tomando en cuenta la coyuntura social. Asimismo, Denham (2007) considera que, la sólida relación interna entre elementos emocionales influye en las personas y es empleada para una adecuada comunicación. En este contexto, Nasaescu et al. (2018), Zych et al. (2018) y Zych et al. (2019) indican que, distintas investigaciones han evidenciado que altos niveles de habilidades sociales y emocionales están relacionadas con un menor nivel de violencia (incluidos, el bullying y el cyberbullying). Por otro lado, Marín-López et al. (2020) comenta que, otras investigaciones han comprobado que, el empleo desmesurado de contenido emocional al interactuar con herramientas digitales, podría representar un componente de riesgo para comportamientos agresivos, incrementando el bullying cibernético, al mismo tiempo que los altos niveles de habilidad social y emocional son factores de protección para este tipo de comportamiento violento. Definitivamente, se puede establecer que, la habilidad emocional tiene grandes posibilidades de ser pieza fundamental en cualquier tipo de interacción interpersonal, ya sea de manera directa o por medio de la comunicación virtual o digital.

Finalmente, como cuarta habilidad se tiene la capacidad de gestionar tus emociones, para que puedas adaptarte a diferentes situaciones, optimizar tu estado emocional y valorar el bien individual y de los demás. Según Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2016), en una evaluación de distintos estudios, 25 en total, se encontró que la inteligencia emocional al relacionarse con un mejor bienestar subjetivo, presenta sus más altos niveles.

2.2 Diversidad de la conducta violenta y competencias socioemocionales

El concepto de violencia está construido en base a varios tipos de conductas. El uso correcto de la competencia socioemocional para prevenir la violencia exige la comprensión del fenómeno agresivo en su diversidad y alcance. Algunos fenómenos de violencia han recibido más investigación que otros. Según Ortega (2010), el maltrato, intimidación y agresión injustificada, también llamado acoso escolar, representa un fenómeno violento y complejo, el cual ha sido foco de una vasta investigación científica. Asimismo, respecto al bullying, Smith y Brain (2000) mencionan que, se trata de una forma de violencia en la que ciertos alumnos ejecutan comportamientos agresivos directos e indirectos, de manera regular y en intervalos de tiempo prolongados, contra otro estudiante que, por diversas circunstancias, no puede defenderse y termina convirtiéndose en una víctima. En este contexto, Baldry, Farrington y Sorrentino (2016); Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) indican que, en los inicios del siglo XXI, las tecnologías de la comunicación tuvieron un gran desarrollo, viendo así aparecer esta forma de comportamiento por medio de los aparatos digitales y, de esta manera, surgir el acoso cibernético (también denominado como cyberbullying). Por tal motivo, tanto bullying como cyberbullying se encuentran y prevalecen entre los chicos, a nivel mundial. Modecki et al. (2014) en una de sus investigaciones que abarca 80 estudios experimentales, evidenció que aproximadamente el 35% de los alumnos se encuentran implicados en casos de bullying y aproximadamente el 15% se encuentran implicados en casos de bullying cibernético. Es así que, varias investigaciones lograron identificar componentes riesgosos y que permiten proteger del bullying y cyberbullying, resaltando aquellos relacionados con el nivel de habilidades socioemocionales de los estudiantes. Según Zych, Ttofi y Farrington (2019) y Zych, Baldry, Farrington y Llorent (2019), se ha descubierto que, estas dos formas de violencia se encuentran vinculadas con bajos niveles de empatía y, por el contrario, con

altas características de indiferencia emocional. Por el contrario, Zych et al. (2020a y 2020b) menciona que, características sociales y emocionales como, por ejemplo, el buen control de sí mismo o las buenas interacciones con los demás representaron ser predictores de resultados longitudinales, en donde se evidenció una baja participación del bullying en los adolescentes.

Trasladándonos a otra manifestación de la violencia, se puede decir que, en la etapa de la adolescencia, en la que inician las interacciones de enamoramiento entre jóvenes, existe la posibilidad de que pueda manifestarse una forma de violencia que podría terminar presentando consecuencias en la violencia de pareja. Este tipo de violencia en la etapa adolescente es definida como la conducta agresiva a (física, sexual o psicológica) que se aloja dentro de la relación sentimental y erótica. Asimismo, Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega-Ruiz y Viejo (2008) manifiestan que, tiende a incrementar debido a opiniones de romanticismo vinculadas con el hecho de ser exclusivos amorosamente, celar, controlar o dominar a la pareja y otras invenciones del amor romántico. En este contexto, Jennings et al. (2017) desarrollaron una investigación referente a la violencia en los novios y, posterior a los 169 estudios incluidos, evidenciaron que se trataba de una forma de violencia que prevalecía en la adolescencia (aproximadamente en un 10%) y adultez joven (aproximadamente entre un 20% y 30%). De igual manera, en el corto plazo, evidenciaron que varias participaciones obtuvieron el éxito esperado; mientras que, otras en menor cantidad lo obtuvieron en el largo plazo. Fernández-González, Calvete, Orue y Echezarraga (2018) comentan que, a pesar de haber algunas desigualdades de género, una investigación que involucró un año de constante rastreo, evidenció que un elevado nivel de lucidez y reconstrucción emocional se relaciona con menor duración de la violencia de pareja adolescente.

Según Farrington (2013), diversas investigaciones efectuadas en criminología, con la finalidad de realizar una descripción y comprensión del crecimiento de las denominadas carreras criminales y de la delincuencia, permitieron el descubrimiento de recorridos de estas conductas violentas, empezando en la niñez y durante el resto de vida, junto con los componentes riesgosos y protectores. Nassaescu et al. (2020), en una investigación actual de comportamientos predelictivos y auto informados (incorporando el hecho de destrozar objetos y propiedades de otros, hurtar, violentar físicamente a adultos y compañeros, traer consigo armamento) evidenció que, en un intervalo del 3% y 30% de estudiantes entre sexto grado de primaria y cuarto grado de secundaria, manifestaron haber realizado alguna de ellas en, por lo menos, una oportunidad. Según Farrington (2015), referente a los componentes de riesgo para formar delincuentes, resaltan unos como, por ejemplo, alto grado de impulsividad, decepción en la escuela o estilos de crianza ineficientes. Asimismo, Jolliffe y Farrington (2004) indican que, una verificación ordenada y una investigación de 35 estudios mostraron que, el escaso sentido empático (ya sea afectivo o no) se vincula con un superior nivel de delincuencia.

Existen diversos tipos de violencia que son muy perjudiciales para la juventud y sociedad en general como, por ejemplo, conductas de odio, racistas, discriminatorias y actualmente, odio cibernético. En este contexto, se puede evidenciar que, algunos grupos (como, por ejemplo, grupos étnico-culturales minoritarios, personas discapacitadas, entre otros) son vulnerables debido a las variaciones estructurales y sociales. La Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2017) menciona que, el arribo de personas que se han refugiado, migrado y solicitado asilo, fue empleado como pretexto para ciertas conductas de racismo y xenofobia en aumento como, por ejemplo, odio, ciber odio y discriminación. Por este motivo, los elementos sociales, emocionales y morales son esenciales en estas formas de violencia. Según Llorent y Alamo (2016), las conductas

discriminatorias se enfrentan, regularmente, por medio de la educación inclusiva. De otro lado, Reichelmann et al. (2020) mencionan que, en una investigación reciente referente al odio cibernético en seis países diferentes evidenció que, en un intervalo de 65% a 78% de jóvenes de 18 a 25 años se han expuesto al discurso del odio. Por tal motivo, a pesar de que las investigaciones sobre cómo prevenir e intervenir frente a esta forma de violencia son escasas aún, no hay lugar a dudas sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en la educación. Por ejemplo, Kakkinen, Sirola, Savolainen y Oksanen (2020) comentan que, una investigación con jóvenes de Finlandia evidenció que, el comportamiento impulsivo y algunas conductas sociales están vinculadas a altos niveles de generación de odio cibernético. En tal sentido, cada forma de violencia cuenta con rasgos particulares a ser considerados al momento de diseñar programas de prevención para reducir las conductas agresivas y optimizar una convivencia pacífica y productiva. El acoso escolar, que es la violencia más estudiada, es un proceso complejo de un fenómeno cultural conocido como ciberodio, practicado de forma cada vez más generalizada.

2.3 Efectividad de los programas con componentes de educación socioemocional

Existe una larga tradición de intervenciones contra la violencia que, a nivel mundial, se han llevado a cabo a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). No obstante, las primeras intervenciones y programas no registraron con el detalle necesario su evidencia de idoneidad y éxito; en cambio, las intervenciones actuales cuentan ya con registro y control sobre su efectividad. A este respecto, hoy sabemos que las más exitosas son las que trabajan en la prevención de diversos factores de riesgo y la activación de los factores protectores. En general, tienen mejores efectos los programas objetivados en diversos factores de riesgo y de protección para la conducta antisocial rodeándolos desde una perspectiva amplia (Catalano et al., 2012).

Por otra parte, no debemos olvidar que los problemas de violencia tienen muchas causas y suelen surgir en determinadas situaciones generales. (Nasaescu et al., 2020). Por lo tanto, las intervenciones más exitosas son aquellas implementadas desde un punto de vista sistemático y orgánico (Ortega, 2010) basado en una comprensión científica de los factores de riesgo y protección (Farrington, 2015). Por un lado, dada la existencia de diversos hechos riesgosos y de protección relacionados con las escuelas, la implementación de estos programas en las mismas resulta particularmente atractiva. En este sentido, un factor global importante son las intervenciones para optimizar la calidad de vida (Ortega, 2015). La escuela proporciona un entorno de socialización formal en el que los maestros y educadores, para lograr una convivencia, tienen la ocasión de acrecentar habilidades socioemocionales. Esto refuerza las actitudes y el comportamiento social de los estudiantes, convirtiéndose en una tendencia hacia los valores de respeto y democracia. La misión de la escuela no es sólo promover las competencias académicas sino también la educación permanente que permita fomentar entre las personas, aspectos como las relaciones sociales entre las mismas, valores como la solidaridad y paz, así como, la prevención de la violencia (Ortega, 2005). Según un informe de la OCDE (2014), las personas dedican cerca de 8.000 horas a la educación primaria y secundaria, de las cuales unas 800 horas al año. Por lo tanto, las escuelas son el lugar ideal para prevenir la violencia.

Existe un amplio catálogo de programas que han sido un éxito en los países, en los cuales han sido aplicados. Con distintas evidencias de la efectividad y la transparencia de los resultados. Presentaremos distintos programas internacionales, cuyo foco haya sido centrado en las competencias socioemocionales.

Capitulo III

Efectividad de los programas con componentes de educación socioemocional

3.1 El Proyecto de Desarrollo Social de Seattle

Este es un programa con datos científicos sobre su desempeño desarrollado en las escuelas primarias de Seattle por Hawkins y otros (1991). En el programa participaron diversos miembros de la comunidad educativa como alumnos, docentes y familias. Se desarrolla utilizando el modelo de desarrollo humano como estándar. El programa de pregrado apoya sus habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales. Por ejemplo, los estudiantes están dispuestos a resistir la presión de sus compañeros y no actuar de manera antisocial. Del mismo modo, se le enseña a encontrar alternativas positivas y a invitar a otros a resolver los problemas de la mejor manera posible.

Reciben capacitación docente en gestión activa del aula, aprendizaje interactivo y aprendizaje cooperativo. El manejo positivo del salón de clases incluye el manejo apropiado de la disciplina, instrucciones claras, procedimientos y recompensas por el comportamiento deseado. Por otro lado, el aprendizaje interactivo se ve facilitado por un plan de estudios dedicado que sigue el desarrollo del aprendizaje. Por último, el componente de aprendizaje cooperativo está destinado a ayudar a los maestros a mejorar el aprendizaje grupal, con énfasis en la colaboración entre los estudiantes.

3.2 El Programa PATHS para promover estrategias alternativas de pensamiento

PATHS es un currículo social y emocional implementado por el cambio curricular en educación infantil y primaria (Greenberg y Kusché, 2002). El programa incluye clases y actividades que se realizan dos o tres veces por semana durante unos 20-30 minutos. Se enfocan en promover competencias sociales y emocionales como el autocontrol, la comprensión emocional, la autoestima, las habilidades de comunicación interpersonal y las habilidades de resolución de conflictos. Es un programa diseñado de manera específica que incluye diferentes materiales preparados para abordar cada curso como, por ejemplo, los compendios de texto, adhesivos, conversaciones, pruebas especiales e incluso juguetes. Incluye información para la familia y algunos materiales familiares. El programa es fácil de usar, define módulos estructurados con sus objetivos y describe las operaciones en detalle. PATHS ha sido respaldado por una serie de estudios científicos y ha demostrado ser efectivo en la mejora de las destrezas socioemocionales. A pesar de la evidencia contradictoria, Crean & Johnson (2013) nos manifiestan que, diversas investigaciones han concluido que este programa tiene eficacia para la mejora del comportamiento agresivo.

3.3 Intemo

Cabello, Castillo Gualda, Rueda y Fernández-Berrocal (2016) mencionan que, este programa pretende potenciar los cuatro campos de la inteligencia emocional (gestión, comprensión, apoyo y conciencia de las emociones). Existen otras versiones de este programa; sin embargo, para los fines de este estudio, se utilizará la versión que se ha ejecutado durante dos años con 12 sesiones de una hora en cada año escolar. INTEMO tiene lugar en horario de consulta. En ese sentido, sobre la base de este tipo de inteligencia, estudiamos la habilidad tanto de percepción como de expresión de emociones correctamente, su uso para apoyar la manera de pensar, así como, la comprensión,

regulación y manejo de las mismas. Para ello, se empleó un conjunto de tácticas para la promoción de la inteligencia emocional, incorporando tareas grupales, dinámicas de roles, planes de obras de arte y otras que involucran reflexionar. Los métodos aplicados fueron dinámicos, activos y participativos. De acuerdo con los resultados obtenidos, Castillo, Salguero, Fernández Berrocal y Balluerka (2013) indican que, los alumnos del grupo experimental mostraron bajos niveles de comportamientos agresivos y altos niveles de conductas empáticas, en contraposición con el grupo de control

3.4 Save

Sevilla en contra de la violencia en la escuela (SAVE) fue un proyecto desarrollado e implementado en España desde un punto de vista ecológico y holístico (Ortega y Del Rey 2001, Ortega, Del Rey y Mora-Merchan 2004). En la primera fase se realizó un análisis en profundidad del contexto escolar, incluyendo el benchmarking tanto de la competencia socioemocional de los estudiantes como del nivel de calidad de la competencia pedagógica, los recursos disponibles, sí, los modelos de intervención y en general el enfoque en Política de SAVE Global Education referente a las relaciones, del tipo interpersonal, que se llevan a cabo entre integrantes de la comunidad y escuela, asimismo, tanto especificidad como análisis de la calidad de las relaciones interpersonales entre los alumnos, sus conflictos, el grado de agresividad entre iguales. Los maestros han recibido capacitación especial y varios elementos del plan de estudios se han incorporado a la política escolar. Cada escuela tiene la oportunidad de conocer los detalles de su participación bajo la supervisión de investigadores, aunque se han sugerido algunos elementos comunes. Se presta especial atención al acoso y se anima a los profesores a trabajar en grupos de expertos. El programa desarrolla una metodología activa e interactiva e incluye historias, juegos de roles, diversos materiales y métodos desarrollados por la facultad. En cuanto a la promoción de diversas habilidades sociales y emocionales, se

trabaja la gestión democrática del aula con reglas claras orientadas a las relaciones interpersonales positivas. La instrucción tanto en actitudes como en valores sociales se incluyen junto con la competencia emocional.

Las actividades orientadas a los estudiantes en grupos cooperativos son animadas. Además, se realizó una intervención especial con alumnos involucrados en bullying para potenciar su autoestima, confianza, empatía y apoyo social. Según Ortega et al. (2004) la relación víctima-víctima de los agresores disminuyó en más del 50%, y la tasa de agresores disminuyó alrededor del 15% como resultado del incidente.

3.5 ConRed

El programa ConRed (Ortega Ruiz, Del Rey y Casas, 2012) está diseñado para reducir el ciberacoso. Fue desarrollado desde una perspectiva holística y ambiental con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, e incluye información sobre el bullying y acoso en línea, el abuso de la tecnología y la promoción de la justicia social. Se trabajó directamente con todos los miembros de la comunidad educativa y se desarrolló una campaña informativa. Se debe prestar atención a fomentar la convivencia en las escuelas, cambiando las creencias sobre el comportamiento aceptable e inaceptable, incluido el cambio de las normas sociales del grupo. Los componentes de ConRed se enfocan en la seguridad cibernética, promueven principios éticos y usan la tecnología de manera responsable. Según Del Rey et al. (2016), este programa ha tenido resultados prometedores en la reducción de la ciber agresión en estudiantes que han sido identificados como agresores, pasando por una etapa de traspaso cuando fue aprobado por el regulador de educación de la Junta de Andalucía para su implementación en un formato cibernético: ConRed aún se está implementando.

Capitulo IV

Componentes efectivos de los programas en contra del bullying

Después de revisar algunos ejemplos de programas de educación emocional y social que han tenido éxito en la reducción de la violencia, hay muchos otros que también han demostrado ser efectivos. En este sentido, es importante considerar que los programas contienen diferentes componentes, que no consideran únicamente el desarrollo de habilidades socioemocionales. Farrington y Ttofi (2009) realizaron un análisis sistemático de los elementos que forman parte de aquellos programas anti-bullying que reducen, destacadamente, este tipo de violencia. Después de revisar intervenciones de todo el mundo, de las cuales 53 fueron validadas científicamente, encontraron que, en general, estos programas podrían reducir la victimización en un 17-20 % y el comportamiento agresivo en un 20-23 %.

Varios elementos de estos programas son efectivos para reducir la agresión por intimidación. Estos incluyen una política anti-bullying implementada en toda la escuela, capacitación del personal docente, gestión del aula con reglas claras en el aula y supervisión durante el recreo. Las intervenciones en el Programa de Prevención del Bullying de Olweus (2005) han sido particularmente efectivas. Además, los programas incluyen información para familias y conferencias escolares. Algunos de los factores que

ayudan a reducir la victimización son ver películas y no cooperar con los compañeros de trabajo en casos de acoso escolar.

Los ingredientes son efectivos tanto en la victimización como en la agresión. En general, las intervenciones que mejor funcionan son a largo plazo e intensas, por ejemplo, durante todo el año escolar, incluyendo más de 20 horas con los estudiantes y más de 10 horas con los profesores. Se tuvo en cuenta el trabajo conjunto de los especialistas y la formación de las familias. Del mismo modo, se han incluido métodos de disciplina con reglas específicas sobre conductas deseables e indeseables y las consecuencias de seguirlas o desobedecerlas. En general, los programas con más entradas (al menos 11) son más efectivos. Por lo tanto, los programas contra el acoso son efectivos cuando contienen componentes apropiados e integrales, en los cuales, los integrantes de la comunidad educativa tienen la capacidad de participar para lograr su desarrollo. Por lo tanto, se necesita un trabajo intensivo y de largo plazo.

Los metaanálisis publicados recientemente sobre programas contra el acoso y el ciberacoso (Gaffney et al., 2019a, 2019b) incluyen 100 y 24 programas, respectivamente. Junto con eso, los programas anti-bullying han reducido la agresión en un 19-20% y la victimización en un 15-16%. Los programas de ciberacoso han reducido la agresión en un 10-15 % y la victimización en un 14 %. Los ingredientes efectivos aún se están analizando y los resultados detallados se publicarán pronto.

Capitulo V

Intervención de las habilidades sociales sobre la violencia escolar

De acuerdo con lo mencionado por Musri (2012), la cantidad de estudiantes que sufren de maltrato físico o verbal por parte de sus compañeros representa el 38% del total de los mismos, y solo unas pocas escuelas tienen pleno conocimiento y responsabilidad de este fenómeno, parece que muy pocas escuelas son efectivas, de una forma u otra en los programas orientados a la prevención de este tipo de violencia denominado acoso escolar. Además, la investigación de Rigby (2003, como citado en Cepeda y Caicedo, 2012) muestra que, la predisposición a ser victimizado por otras personas en la escuela es un predictor del comportamiento antisocial y agresivo del entusiasmo adulto. Según Maidel (2009), los perseguidores necesitan ayuda y orientación para desarrollar con éxito la autoestima y la confianza y superar las limitaciones en su comportamiento. Varios programas tienen como objetivo mejorar la convivencia de las escuelas y así responder a este problema social, llamado violencia. Todo ello, a través de diversos planteamientos y modos de acción. Viedma (2007, como citado en Gil, 2009) sostiene que, el hecho de convivir representa un fenómeno marcado por la complejidad, heterogeneidad y las múltiples dimensiones que este puede abarcar, así mismo, su construcción está basado en relaciones de carácter interpersonal formadas en la vida diaria, reproducidas socialmente

en un escenario limitado, así como, modificadas a partir de determinadas condiciones. contexto normativo social. De esta forma, diferentes instituciones educativas, sin haber enfrentado situaciones de resolución de conflictos ni de problemas relacionados con la violencia, estructuran e implementan programas que tiene como finalidad buscar una mejora de la vida diaria de los alumnos. Otras organizaciones enfatizan a los maestros porque creen que son más efectivos para crear una base sólida y constructiva para la educación cívica.

Finalmente, según Ortega (2009), existen otras entidades que organizan e incentivan la interrelación de las personas dentro de las aulas, así como, las relaciones que se producen tanto entre integrantes de la escuela y entre las propias familias. En ese sentido, Gil (2009) manifiesta que, la convivencia en la escuela debe ser reforzado por programas cuyo contenido curricular esté orientado a desarrollar capacidades para controlar la agresividad, ira y/o estrés, así mismo, para resolver conflictos y desarrollar habilidades comunicativas, asertivas y empáticas.

Fortalecer, desarrollar y entrenar las destrezas sociales para proporcionar mecanismos de interacción funcionales a niños y adolescentes, garantizan el éxito de un programa orientado a afrontar el acoso escolar. Según Ballester & Gil Llario (2002; como citado en Lacunza, 2012), las participaciones en destrezas sociales son un grupo de tácticas que se incluyen en las terapias de conducta y tienen por objetivo mejorar el comportamiento social de una persona y satisfacer sus expectativas dentro de las relaciones con los demás. García, Sanz & Gil (1998; como citado en Lacunza, 2012) mencionan que, la preparación en destrezas sociales corresponde con un conjunto de actividades de aprendizaje que buscan la corrección de comportamientos disfuncionales, así como, la observación de un modelo de comportamientos adecuados y la práctica de los mismos. En este escenario, Ferreira & Muñoz (2011) plantean un programa de

participación en destrezas sociales con la finalidad de lograr una reducción de los niveles de hostigamiento en las escuelas, siendo estas una fuente de apoyo para obtener los instrumentos necesarios en aras de una integración en el ámbito social. Asimismo, sugieren que uno de los grandes problemas que enfrenta una víctima y un agresor es el obstáculo que tienen las destrezas sociales y que posibilitan el hecho de encontrar alternativas de solución asertivas ante hechos que involucran maltratar psicológica, física y emocionalmente. De esta manera, el programa obtiene sus conclusiones en base a los resultados con alumnos de 10 hasta 12 años de edad que pertenecen al quinto grado de educación primaria, donde la variable no dependiente es el programa planteado, empleando un instrumento para evaluar el bullying (Instrumento Insebull), con el cual es posible alcanzar una reducción de situaciones conflictivas en el entorno escolar. Según Collell & Escudé (2006), un control centrado únicamente en agresores y/o víctimas produce consecuencias no deseables, en donde se culpa a los protagonistas y se los libera de cualquier hecho imputable hacia el resto de estudiantes, sin considerar que ellos con quienes poseen la competencia necesaria para lograr el mantenimiento o inhibición de estos hechos. Por tal motivo, Álvarez (1990; como citado en González, 2015) indica que, en la proporción en que las técnicas de educación son determinantes, a través de la disposición del estudiante y en base al tipo de retribución, un programa de destrezas sociales tiene que considerar las siguientes metas: a) Desarrollar competencias autónomas, apoyar, encaminar y dirigir al estudiante a lograr una independencia. b) Desarrollar competencias para interactuar y expresar emociones, autoafirmar, saludar, dar y recibir cumplidos adecuadamente, comunicar de manera verbal y no verbal, entre otras.

Capítulo VI

Propuesta de programa para prevenir la violencia en la escuela y promover las capacidades sociales y emocionales

6.1 Objetivos

- Fomentar relaciones de género saludables basados en actos igualitarios, respetuosos, recíprocos y libres a nivel personal.
- Proyectar la creación de relaciones asimétricas entre hombres y mujeres que favorezcan la violencia provocada por el género de los mismos, a través de sus diversas manifestaciones (por ejemplo, agredir a la pareja, acosar sexualmente en el ámbito laboral y actuar de manera sexista y discriminatoria contra la imagen femenina).

6.2 Objetivos específicos

- Fomentar la autodisciplina, el respeto por uno mismo y la autonomía individual, con la finalidad de controlar la conducta en las interacciones de carácter social.
- Fomentar vínculos interpersonales entre hombres y mujeres, fundamentado en un sentido de empatía y orientado al logro del compromiso social.

- Fortalecer los medios de adaptación con la finalidad de resolver efectivamente las situaciones conflictivas.
- Aprender a controlar la resistencia impulsiva ante circunstancias estresantes.
- Fomentar el razonamiento positivo, con la finalidad de lograr ser feliz en equidad de género.

6.3 Metodología

Las actividades se proponen para proporcionar a los estudiantes niveles de aptitudes sociales y emocionales para promover equilibrio de género, de acuerdo con los derechos humanos enfocados en la prevención de la violencia de género.

Con la finalidad de alcanzar dicho objetivo, se han considerado los siguientes enfoques:

6.3.1 Ecosistémico

Desde esta perspectiva, debemos entender que el individuo como ente activo tiene una conducta que le brinda la competencia para estar sujeto a la transformación de y por su entorno, por lo que, las relaciones de género deben fundamentarse en la interdependencia con elementos interrelacionados que forman un sistema estructurado y no desde posturas individuales (Bronfenbrenner, 1979; Mancini, Nelson, Bowen & Martin, 2006). En ese sentido, para abordar estos grandes temas como lo son las relaciones y la violencia de género, se debe tener en cuenta una propuesta que incluya diversos factores, tales como, las circunstancias ambientales de las que forman parte y las particularidades individuales que caracterizan a los niños (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Rojo, 2009).

6.3.2 Constructivista

Desde esta perspectiva, se busca favorecer la autonomía en el aprendizaje, por lo cual, el maestro deberá asumir la función de mediador para propiciar una evolución personal y social en el estudiante, a partir de sus conocimientos previos y la creación de situaciones emocionales representativas (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Coll, 1988). De igual manera, se tiene que buscar la estimulación del pensamiento crítico y reflexivo del alumno, a través de la ejecución de actividades en las cuales participen y cooperen activamente (Maturana & Varela, 1992; Vygotsky, 1993). Los criterios a tomarse en cuenta serán los siguientes:

- Cada bloque, y su correspondiente aplicación, se ejecutará totalmente.
- El tiempo necesario para las actividades.
- Se considerará el desarrollo de un curso escolar cómo máximo.

Los objetivos serán establecidos en cada inicio de bloque. Asimismo, las sesiones se organizarán considerando los siguientes componentes:

- Elementos didácticos necesarios para la ejecución de la tarea.
- Desenvolvimiento de la tarea que se ejecutará.
- Tiempo estimado que se tomará en cada tarea.

Estas clases podrán ser realizadas colectiva o individualmente, en base a lo que contiene el trabajo. Sin tener en cuenta que no existen ideas para formar docentes en habilidades socioemocionales, es necesaria la presencia de un docente o mentor que tenga estudios específicos en otros campos, con la finalidad de lograr una orientación y apoyo en las tareas programadas. Dichas tareas se implementarán basadas en las particularidades, requerimientos y desarrollo de los estudiantes de todos los grados. Al finalizar cada clase, preocupados por el constructor que lideraría el espectáculo, cada alumno anotó sus aspectos más valiosos. Luego se leen por separado, formando un vínculo para la

estructuración de oraciones donde se incluya lo estudiado en cada bloque. Los enunciados se organizarán en secciones de un mural en forma de rompecabezas que todos los participantes completarán mientras van avanzando.

Un componente indispensable en el momento de determinar si los estudiantes, como parte de su formación, adquirieron los conocimientos pertinentes es la evaluación, la cual será desarrollada continua y formativamente.

6.4 Contextualización

El programa está diseñado para fomentar los vínculos sociales y la distribución de poder entre hombre y mujeres, sustentado en la equidad por medio de la preparación en habilidades sociales y emocionales con los estudiantes del sexto grado de primaria.

De acuerdo con lo mencionado por Prieto (2010), se ejecutará planificando y organizando el Plan de Acción Tutorial. Asimismo, tomando en consideración lo mencionado en el Decreto 103/2014, y específicamente su Artículo 12.1 donde se disponen las exigencias mínimas en educación para el nivel primario en Extremadura, la tutoría representa una tarea fundamental del maestro cuyo fin es que el estudiante reciba una formación completa.

6.5 Destinatarios

El programa está diseñado para estudiantes de sexto grado de primaria de 11 a 12 años que se encuentran en la fase prepuberal a medida que profundizan sus conocimientos sobre el sexo opuesto a nivel amical y emocional (Niña, 2011). Asimismo, la selección basada en datos de estos grupos de edad (Alsaker y Valkanover, 2001; Olweus, 1998) confirma que existe un comportamiento menos agresivo en la etapa secundaria, entre 12 y 16 años, en comparación con la etapa primaria, entre 6 y 11 años. Asimismo, según Barr y

Higgins-D'Alessandro (2007), se tiene entendido que, a partir de los 10 años, empieza el desarrollo de una mayor sensibilidad en los niños ante la confrontación social y es en esta fase donde la violencia representa una amenaza contra la autoestima de sus hijos y la conservación de interacciones saludables. Sin embargo, a pesar de nuestras restricciones de edad, se introducirán las modificaciones pertinentes y necesarias dentro del plan de estudio, de acuerdo con las circunstancias e inconvenientes que se generen durante el desarrollo del mismo, de tal manera que, podremos responder a la diversidad de entornos estudiantiles.

Aplicación didáctica

Sesión de aprendizaje N° 01

"Reconocemos la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales y erradiquemos la violencia"

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. IE : X

1.2. Campo : Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica

1.3. Grado : 1ro - 5to (Docente del curso de psicología)

1.4. Bimestre : III Bimestre

1.5. Horas : 3 horas

1.6. Fecha : 22 – 09 -2022

1.7. Docente : Gladys Graciela Quispe Rafael

2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OBJETIVO	Proponer y ejecutar actividades en el entorno socio-familiar, con la finalidad de incentivar las sanas relaciones con el mismo y regular el comportamiento cívico, orientado en el bien común.	
COMPETENCIA	**CAPACIDADES**	**DESEMPEÑO**
Genera un ambiente de convivencia y participación democrática para alcanzar el bien común.	• Interacción con las personas • Construcción y aceptación de acuerdos y normas • Manejo constructivo de problemas • Debate sobre temas de interés público • Participación en actividades que incentivan el bien común	• Participación en actividades grupales enfocadas en buscar el bienestar común, así como, en promover y defender los derechos de las personas (como, por ejemplo, sociales, económicos, políticos, civiles, entre otros).

EVALUACION		
EVIDENCIA	**CRITERIOS**	**INSTRUMENTO**
Una cartilla.	• Asume una postura crítica con relación a la violencia, el impacto que ocasiona en sus víctimas y la indiferencia de la sociedad. • Propone estrategias, acuerdos y normas para la mejora de nuestro comportamiento. • Utiliza estrategias de diálogo entre la comunidad estudiantil y la comunicación con los miembros de la familia, siendo esta última del tipo asertiva, con la finalidad de concientizar sobre la educación emocional y las diferentes formas de prevenir la violencia. • Propone iniciativas que promuevan la empatía y la realización de acciones en beneficio del buen manejo de nuestras relaciones interpersonales, en la construcción de una gestión eficaz del cambio, tanto personal como social.	**Lista de cotejo**

I. PERSPECTIVAS TRANSVERSALES

PERSPECTIVA TRANSVERSAL	VALORES	DEMOSTRACIÓN
Perspectiva orientada al bienestar común	- Responsabilidad - Empatía. - Equidad - Justicia	Los docentes fomentan el cumplimiento de distintas responsabilidades y brindan oportunidades para que los estudiantes se beneficien del propio bienestar y el de la comunidad.

II. SECUENCIA DIDACTICA

Momento de la mediación y retroalimentación de los aprendizajes			
MOMENTOS	**ACTIVIDADES ESTRATEGICAS**	**RECURSOS**	**TIEMPO**
C O M I E N Z O	• El docente brinda un saludo cordial a sus alumnos, son bienvenidos, procediendo a registrar la asistencia. Asimismo, se le recuerda las normas de convivencia y los protocolos de bioseguridad necesarios para incentivar el resguardo de la salud, los mismos que se deberán tomar en consideración en los siguientes momentos de la sesión: antes, durante y después. **<u>CONFLICTO COGNITIVOS:</u>** • El docente genera la problematización cognitiva mediante la siguiente interrogante: **¿Por qué se genera constantemente en nuestro país actos de violencia? Y ¿Cuál es la importancia de la**	**Pizarra** **Plumones**	**25 MIN**

	educación emocional? ¿Cómo puedo solucionar mis conflictos? • El docente brinda el apoyo necesario a los estudiantes que tengan interrogantes y necesiten absolverlas, para más adelante proceder a fortalecer los planteamientos emitidos. **<u>FINALIDAD Y ESTRUCTURA:</u>** • El docente identifica la finalidad de la mencionada sesión, basado en la participación de todos los estudiantes; asimismo, da a conocer las actividades que deben tener en cuenta en el desarrollo de la misma, con el objetivo de cimentar sus habilidades y aprendizajes. En ese sentido, se deberá considerar lo siguiente: evidencia y aspectos para la valoración.		
D E S A R R O L L O	**Identifico la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales y la prevención de la violencia** El hecho de que los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos, se da por la gran contribución de la educación socioemocional, ya que permite generar interacciones sanas y pacíficas en los distintos entornos donde ellos se desenvuelven (instituciones educativas, familias, comunidades). Asimismo, este tipo de educación hace posible el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural, así como, otorgar la importancia necesaria a la inclusión, la cual permitirá contar con entornos igualitarios, equitativos, justos y pacíficos socialmente. Para aprender sobre este tema, lo primero que harás es leer 2 infografías. Después de revisar las infografías, realiza las siguientes actividades diseñadas para comprender el hecho de desarrollar competencias socioemocionales y prevenir la violencia: 1. Elabora un organizador gráfico que contenga una síntesis de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia 2. Explica tu punto de vista sobre el porqué de su importancia y en desarrollar este tipo de competencias. **Elaboro una lista identificando mis cualidades positivas** Las cualidades son aquellas que tienen por objetivo distinguir y definir a una persona pueden ser innatas o adquiridas. En la lista CONÓCEME MÁS y completo los enunciados. **Argumento y expreso que es lo que debería mejorar** Con la finalidad de identificar similitudes y desigualdades, las fortalezas y áreas de mejora serán los temas sobre los cuales los	**Infografías** **Papelógrafo** **Ficha de clase**	**2horas**

	estudiantes hablarán entre ellos. El objetivo es que el diálogo sirva como mecanismo para su reconocimiento. Con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, se solicita participación activa de todos los estudiantes, a través de la interacción correspondiente. **¿Cómo impacta la violencia dentro del entorno educativo y social?** Reflexionamos sobre las emociones y su inadecuado manejo, que repercute en actos de violencia. • Impacto en el proceso de aprendizaje del estudiante. • Formación de débiles lazos de amistad. • Empleo de la violencia como diversión. La violencia en sus diversas manifestaciones es totalmente condenable y tiene consecuencias negativas para la persona que lo ejerce. A continuación, elige una de las tres afirmaciones y comenta al respecto: 1. Alberto sufre el abuso de sus compañeros, quienes agarran sus cosas sin su consentimiento y lo dejan sin útiles. Sin embargo, dado que él tiene vergüenza por lo que digan los demás, no comenta la situación con la profesora. 2. Edith comenta que está participando en juegos que se llevan a cabo en línea. En estos juegos también participa una persona de otro país, con quien ella no ha tenido ningún contacto y desconoce. Este individuo ha pretendido tener una cita con ella y han acordado en encontrarse después de la escuela. 3. Joaquín ha recibido una propuesta para realizar una actividad muy riesgosa, asegurándole que nada le ocurrirá. Además de ello, está recibiendo una gran presión, ya que le han comentado que será un acto de cobardía el hecho de decidir no realizar dicha actividad. **Propongo acciones para promover una relación saludable con mis pares** Has llegado al final de esta actividad aprendiendo a reconocer tus emociones. A continuación, leer la lista de actividades que te sirvan de apoyo o guía para establecer y conservar relaciones positivas y saludables con los demás.		
	El docente da por finalizada la sesión y solicita que se responda el formato de autoevaluación, el cual recopilará		

C **I** **E** **R** **R** **E**	información sobre los logros alcanzados (Logrado, En proceso, Por mejorar), a partir de las pautas planteadas para la evaluación correspondiente y así alcanzar **el OBJETIVO** trazado. **METACOGNICIÓN:** • ¿Hemos logrado la finalidad de la lectura? • ¿Qué dificultades tuvimos? • ¿Qué deberíamos hacer para poder mejorar? • ¿Cuál es la importancia del aprendizaje obtenido? • ¿Cuál es la utilidad del aprendizaje obtenido? Finalmente, a manera de conclusión de la clase, el docente brinda la felicitación correspondiente a los estudiantes por su desenvolvimiento y participación en la misma.		25MIN

Referencias de la sesión

• Perú educa, Programa de habilidades socioemocionales, (2022). Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica Lima: MAB Perú.

Jueves 22 de setiembre del 2022

_____ _____

Director Docente

Lista de cotejo

Escucha al docente y completa el recuadro marcando con una X

Nombres y apellidos:	**SI**	**NO**
Aspecto a evaluar		
1. Soy realmente consciente del como expreso mis emociones.		
2. Soy respetuoso (a) con mis compañeros.		
3. Tengo conocimiento sobre justicia y equidad.		
4. Puedo identificar los diversos actos de violencia.		
5. Sé que significa tener las competencias socioemocionales desarrolladas.		

Fuente: Autoría Propia

Infografía 1

Infografía 2

Ficha de clase

Reglas: Escribe tus cualidades en la primera columna y en la segunda columna en que tendrías que mejorar posteriormente completar los enunciados.

CONÓCEME MÁS	
MIS CUALIDADES	**TENGO QUE MEJORAR EN …**
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
¿Por qué tengo que mantener mis cualidades? •	**¿Para qué es necesario corregir estas actitudes?** •
¿En quién me quiero convertir? •	
¿Qué es lo que quiero lograr? •	

Fuente: Autoría Propia.

Ficha de autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN			
Nombre y Apellidos: _____ Grado:_____ Fecha: / /			
Criterios de evaluación	**Aun necesito mejorar**	**Estoy en proceso**	**Si, lo logré**
1. Soy consciente del como expreso mis emociones.			
2. Soy respetuoso (a) con mis compañeros.			
3. Me comunico asertivamente con los demás.			
4. Reconozco cuales son las estrategias para desarrollar mis competencias socioemocionales			
5. Mis emociones trabajan a favor y no en mi contra.			
6. Puedo evitar situaciones de conflicto de manera adecuada			
7. Reconozco las cualidades de los demás			
8. Identifico los actos de violencia			

Fuente: Autoría Propia

Síntesis

La presente monografía desarrolla el tema de “Competencias socioemocionales y prevención de la violencia” desde diversas posturas en bases teóricas que coinciden en la trascendencia que tiene la educación socioemocional y el consecuente desarrollo de estas capacidades debido a que, actualmente, tenemos una sociedad polarizada, atravesada por la violencia e indiferente al dolor de otro.

En primera instancia, se realizará la valoración correspondiente de la disposición del docente como un profesional capacitado para enseñar nuevas estrategias, herramientas para el desarrollo de competencias socioemocionales, así como, el papel fundamental que tienen los padres de familia. De igual forma, se debe buscar la asimilación e intervención frente a la problemática que se genera por la violencia y sus diversas expresiones; de tal manera que, atendiendo los requerimientos de prevención, se tenga la capacidad de plantear el material educativo correspondiente. De este modo una concientización, sensibilización y el manejo del contenido es eficaz.

Finalmente, con la finalidad de proporcionar oportunidades de mejora continua, es fundamental conocer las alternativas y los aliados en materia de protección de los niños y adolescentes, para lograr un vínculo con las IE y brindar la atención integral necesaria ante casos de violencia en las mismas.

Apreciación crítica y sugerencias

Las instituciones educativas tienen que tomar en cuenta el trabajo colaborativo con los padres de familia dado que son las figuras cuidadoras; sin embargo, existen algunas limitaciones e incertidumbres en diversas áreas como, por ejemplo, psicología, tutoría, educación emocional, desarrollo de competencias socioemocionales en un sentido similar la importancia el rol fundamental de un equipo interdisciplinario: directivos, docentes y psicólogos que tengan la capacidad de responder ante las exigencias educativas por parte de los estudiantes.

Es indispensable que, el docente y el padre de familia acompañen desde una temprana edad y posteriormente en la adolescencia, ya que es una etapa vulnerable y se necesita el soporte, seguridad, confianza y el desarrollo de la comunicación asertiva. Por esta razón, se necesita desde las aulas mejorar las estrategias de prevención en las IE a través de jornadas familiares, educativas, sesiones de aprendizaje, círculos afectivos. Facilitar información explicita de cómo identificar los actos de violencia que pueden suscitarse en su entorno y proponer alternativas a través del diálogo y la comunicación.

Por otro lado, es de carácter fundamental fortalecer la inclusión social en todo ámbito, respetando, escuchando activamente, tolerando, aceptando diferencias y, consecuentemente, reconociendo a sus otros pares. El objetivo es desarrollarlo en experiencias pedagógicas, replantear, fortalecer el progreso de las competencias socioemocionales y desnaturalizar la violencia a través de materiales informativos.

ANEXOS

Tabla 1. Organización de contenidos por sesión del Plan de Acción Tutorial

BLOQUES DE TRABAJO	TEMÁTICA DE LAS SESIONES	NÚMERO DE SESIONES POR TEMÁTICA	TOTAL DE SESIONES POR BLOQUE
1. Intrapersonales	1. Autoconcepto	**1**	**7**
	2. Autoconciencia emocional	**2**	
	3. Asertividad	**2**	
	4. Independencia	**1**	
	5. Autoactualización	**1**	
1. Interpersonales	6. Empatía	**1**	**5**
	7. Responsabilidad social	**2**	
	8. Relaciones interpersonales	**2**	
2. Adaptabilidad	9. Prueba de realidad	**2**	**6**
	10. Flexibilidad	**2**	
	11. Solución de problemas	**2**	
3. Manejo de estrés	12. Tolerancia al estrés	**2**	**4**
	13. Control de impulsos	**2**	
4. Estado de Ánimo y Motivación	14. Optimismo	**1**	**3**
	15. Felicidad	**2**	

La Tabla 2. Estructura que encaminará los esfuerzos.

BLOQUES TEMÁTICOS DE TRABAJO		ACTIVIDADES
I. Intrapersonales	1) *Autoconcepto:* - Respetarse y ser consciente de uno mismo.	**1.1 Mi propia identidad.** **1.2 ¿Sé quién soy?**
	2) *Autoconciencia emocional:* - Reconocer nuestros propios sentimientos y emociones.	**2.1 Mi pareja.** **2.2Identificando emociones.**
	3) *Asertividad:* - Aprender a manifestar nuestros sentimientos escuchando los de los demás. - Defender nuestros derechos de una forma saludable.	**3.1 Derechos asertivos básicos.** **3.2 El Mensajer@.**
	4) *Independencia:* - Ser autónomo a la hora de tomar decisiones por uno mismo. - Pensar y actuar libremente asumiendo las consecuencias.	**4.1 Solo en casa.** **4.2 Lo hago todo solo.**
	5) *Autoactualización:* - Mostrar las habilidades que poseemos en la vida para sentirnos realizados.	**5.1 Lo que más deseo.** **5.2 ¿Somos conscientes?**

Tabla 2:

Listado de tareas asignadas a cada bloque y metas de trabajo.

Tabla 3: (Continuación) Listado de tareas asignadas a cada bloque y metas de trabajo.

II. Interpersonales	6) *Empatía:* Reconocer las emociones de los demás y mostrar interés por ellas.	**6.1Sentimientos compartidos.** **6.2 Yo tengo tú problema.**
	7) *Responsabilidad social:* Formar parte de la sociedad como miembros activos de la misma.	**7.1 Conozco lo que sucede en mi sociedad.** **7.2 Tenme en cuenta.**
	8) *Relaciones interpersonales:* Potenciar en los alumnos/as relaciones interpersonales vitales (familia, amigos/as…).	**8.1 El buzón de San Valentín.** **8.2 ¿Cómo me ves?**
III. Adaptabilidad	9) *Prueba de realidad:* Buscar una evidencia objetiva para mostrar nuestros sentimientos.	**9.1 Cantemos.** **9.2 Sin etiquetas.**

REFERENCIAS

Bacon, A. M., & Regan, L. (2016). Manipulative relational behaviour and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence. The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology, 27(3), 331–348. https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1134625

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behaviour. Psicología Educativa, 22, 19–26.

Blaya, C., Dumond, A., Bruneaud, J., Bergamaschi, A., Hanafi, R., & Dayan-Herzbrun, S. (2017). The exposure and involvement of the young people in online hate messages: racism, xenophobia, anti-semitism, islamophobia. Keynote speech at The Young People and Cyberhate: Victims, Witnesses, Perpetrators? Comparativos internacionales.

Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Programa INTEMO+.

Carvalho-Neves Forte, W., Morad, H., Oliveira, É., Reis, A., Mosca, T., Leite, L., & Santos de-Menezes, M. C. (2019). Manifestaciones clínicas y diagnóstico tardío de la inmunodeficiencia común variable. Revista alergia Mexico (Tecamachalco, Puebla, Mexico: 1993), 66(4), 488–492. https://doi.org/10.29262/ram.v66i4.553

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. Journal of Adolescence, 36(5), 883–892. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001

Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children’s aggression: results from a cluster

randomized trial. American Journal of Community Psychology, 52(1–2), 56–72. https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions: Social and emotional learning. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisner, M., & Ribeaud, D. (2007). Conducting a criminological survey in a culturally diverse context: Lessons from the Zurich Project on the Social Development of Children. European Journal of Criminology, 4, 271–298.

Farrington, D. P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. En D. A. En & G. J. Crighton (Eds.), Forensic Psychology (pp. 161–177). Blackwell.

Farrington, D. P., Piquero, A. R., & Jennings, W. G. (2013). Offending from Childhood to Late Middle Age: Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development. Springer.

Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. Personality and Individual Differences, 127, 68–73. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.038

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. Aggression and Violent Behavior, 45, 134–153. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review.

Aggression and Violent Behavior, 45, 111–133. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, 17(2). https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88, 27–38.

Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2002). Promoting Alternative Thinking Strategies: Blueprint for Violence Prevention.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing Adolescent Health Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 153, 226–234.

Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano, R. F., Jr. (1991). Reducing early childhood aggression: results of a primary prevention program. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30(2), 208–217. https://doi.org/10.1097/00004583-199103000-00008

Hernández-Martínez, C., Espinosa-Rosales, F., Espinosa-Padilla, S. E., Hernández-Martínez, A. R., & Blancas-Galicia, L. (2016). Revista alergia Mexico (Tecamachalco, Puebla, Mexico: 1993), 63(2), 180–189. https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.146

Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., & Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15–30:

Evidence from a systematic review. Aggression and Violent Behavior, 33, 107–125. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.007

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. Aggression and Violent Behavior, 9(5), 441–476. https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001

Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., MacLeod, J. F., & van de Weijer, S. (2017). Prevalence of life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders: A systematic review of prospective longitudinal studies. Aggression and Violent Behavior, 33, 4–14. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.002

Llorent, V.-J., & Alamo, M. (2017). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. CADMO, 2, 91–101. https://doi.org/10.3280/cad2016-002008

Marsh, A. A., Ambady, N., Mayer, J. D., Mayer, J. D., Salovey, P., Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (1993). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. En J. En, J. P. Ciarrochi, & J. D. Forgas (Eds.), Emotional Intelligence in Everyday Life (pp. 602–611). Psychology Press.

Matias, D., Oleastro #, M., & Rosenzweig #, S. D. (s/f). Inmunodeficiencias primarias ligadas al cromosoma X: Aspectos genéticos y moleculares (2a parte) * Progresos en Pediatría: Medicina molecular. Org.ar. Recuperado el 6 de octubre de 2022, de https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/1998/98_318_322.pdf

Nasaescu, E., Ortega-Ruiz, R., Llorent, V. J., & Zych, I. (2020). Conductas antisociales en niños y adolescentes: Un estudio descriptivo/ Antisocial Behaviors in Children and Adolescents: A Descriptive Study. Psychology Society & Education, 12(3), 201–213. https://doi.org/10.25115/psye.v12i3.2876

Ortega, R., & Rey, R. D. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). Revista de Educación, 324, 253–270.

Reichelmann, A., Hawdon, J., Costello, M., Ryan, J., Blaya, C., Llorent, V., Oksanen, A., Räsänen, P., & Zych, I. (2021). Hate knows no boundaries: Online hate in six nations. Deviant Behavior, 42(9), 1100–1111. https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337

Ruvalcaba-Romero, N. A., Murrieta-Cummingsy, P., & Arteaga-Velázquez, A. (2016). Competencias socioemocionales y percepción de la comunidad ante la conducta agresiva en adolescentes que viven en entornos de riesgo. Acción psicológica, 13(2), 79–88. https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17816

Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Ortega-Ruiz, R., & Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. Escritos de Psicología, 2, 97–109.

Savolainen, I., Oksanen, A., Kaakinen, M., Sirola, A., Miller, B. L., Paek, H.-J., & Zych, I. (2020). The association between social media use and hazardous alcohol use among youths: A four-country study. Alcohol and Alcoholism (Oxford, Oxfordshire), 55(1), 86–95. https://doi.org/10.1093/alcalc/agz088

Smith, P. K., & Berkkun, F. (2017). Bullying and cyberbullying: Prevalence, psychological impacts and intervention strategies.

Smith, Peter K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. Aggressive Behavior, 26(1), 1–9. https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-7

Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies.

Journal of School Violence, 13(1), 5–38. https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857345

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 31(1), 8–27. https://doi.org/10.1037/spq0000120

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. Criminal Behaviour and Mental Health: CBMH, 21(2), 80–89. https://doi.org/10.1002/cbm.808

Vazquez Laba, V., & Palumbo, M. (2019). Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. Descentrada, 3(2), e093. https://doi.org/10.24215/25457284e093

Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. Aggression and Violent Behavior, 45, 83–97. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004

Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1(1), 63–84.