



Programa de Doctorado en Investigación en Psicología

Programa de resolución de conflictos  
FHaCE up! Para la mejora de la  
convivencia y de la percepción de  
violencia en los centros de Educación  
Secundaria

Presentada por:  
Susana Avivar Cáceres  
Dirigida por:  
Dr. Vicente Javier Prado Gascó  
Dr. David Parra Camacho

Enero, 2023



## **Agradecimientos**

Deseo expresar mi agradecimiento a los directores de esta tesis, el Dr. Vicente Javier Prado Gascó y el Dr. David Parra Camacho, por su aportación, su generosidad, apoyo e interés durante todos estos años, que han hecho posible concluir este trabajo.

En segundo lugar, agradezco a todo el alumnado, profesorado y familias de los centros educativos colaboradores, haciendo especial énfasis en Pilar, una de las orientadoras del centro, que como su nombre indica, fue un pilar fundamental en la organización del plan de trabajo para llevar a cabo la intervención en el centro. Sin su ayuda desinteresada no hubiera sido posible realizar este trabajo.

A mis padres y mis cuatro hermanas, por ofrecerme siempre su amor incondicional, ellos lo son todo para mí.

A Rosa, mi amiga del alma, la principal “instigadora” en introducirme en el mundo de la investigación, debido a su gran entusiasmo y su gran confianza en mí, aún no sé por qué. Gracias infinitas.

A Paola, una mediadora natural, que me ha acompañado en tantos momentos de alegría y no tanta. Te adoro y admiro en la misma proporción.

A Alejandro, por cuidarme cuando yo no me acordaba. ¡Larga vida a los alisios que unieron nuestros caminos!

A mis amigos, por ofrecerme la oportunidad de desarrollar mis hobbies favoritos a su lado. Sin ellos, no hubiera tenido el ánimo suficiente de continuar. Gracias por vuestro apoyo y paciencia.

A mis compañeros de trabajo Estrella, Ana y Pepe por vuestros ánimos y comprensión.

Agradecer también el trabajo de los investigadores de este campo, que unen fuerzas y sacrifican su tiempo para conciliar la teoría con la práctica, tan necesitada por nuestra sociedad.

Y finalmente a Valentín, por haber sido mi principal referente y mi inspiración, y a quién me hubiese gustado que estuviera presente durante todo este sacrificado proceso. Dónde quiera que estés, gracias infinitas Tini.



## Resumen

La violencia escolar representa una de las problemáticas más graves a las que se enfrenta la comunidad educativa, debido a su alta prevalencia y las graves consecuencias asociadas, que pueden repercutir en el desempeño académico, la salud mental y la participación en actos delictivos y/o criminales, entre otras (Estévez et al., 2019; Gaffney et al., 2021; Polanin et al., 2021). Según el último informe proporcionado por Fundación ANAR, en España se archivaron un total de 2868 consultas en relación con episodios de violencia escolar, de las cuales 1911 casos fueron diagnosticados como acoso escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b). Debido a la alta preocupación que genera abordar este fenómeno, existe una gran variedad de estudios que tienen como objetivo tratar y/o prevenir la violencia escolar, en concreto el acoso escolar tradicional y el ciberacoso. Diversos estudios defienden el abordaje del clima escolar para la prevención de la violencia (Bottiani et al., 2020; Bradshaw et al., 2022; Coyle et al., 2022), dado que juega un papel clave para el mantenimiento de relaciones de calidad entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la gestión pacífica de los conflictos, que surgen inevitablemente en el día a día de las escuelas, resulta una aproximación necesaria en materia de prevención de la violencia y la mejora del clima escolar (Chacon & Raj, 2022; Kafel, 2020; Turk, 2017). Dado que, evitar su afrontamiento o, lo que es peor, haciendo uso de la violencia, sea esta verbal, psicológica o física, puede agravar la situación, dando como resultado escuelas menos seguras (Wang & Degol, 2016). En materia de prevención de la violencia y gestión del clima escolar, muchos de los programas, que persiguen tales fines (Bonell et al., 2018; Ferrer-Cascales et al., 2019; Levi-Keren et al., 2022), desarrollan estrategias tanto de gestión de conflictos como de formación en competencias socioemocionales, incluidas también en el presente programa. Sin embargo, aun existiendo un consenso en cuanto a qué competencias predicen mejor la reducción de la violencia y la mejora del clima, como es el caso de la empatía (Garandau et al., 2014; Montero-Carretero et al., 2021), no existe un consenso que defina cómo entrenar los estilos de afrontamiento del conflicto más adecuados para abordar la resolución pacífica de los mismos (Burger, 2022b; Rahim & Katz, 2019). Por ello, en el presente estudio, se decidió diseñar un programa de intervención educativa en resolución de conflictos, que desarrollara las competencias socioemocionales y comunicativas básicas, enfocadas a la configuración del estilo cooperativo, entendido como el estilo más adecuado, ya que muestra una gran preocupación tanto por la defensa

de los propios intereses como de los intereses de los demás (DeVoogd et al., 2016; Kimsey & Fuller, 2003; Sánchez-Herrera et al., 2022).

Es por todo ello, que el objetivo general del que parte el presente trabajo es diseñar y testear la efectividad de un programa de intervención para reducir la violencia y mejorar el clima escolar, a través de estrategias enfocadas en la resolución de conflictos de forma cooperativa. Para dicho objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) diseñar un programa de resolución de conflictos para la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar; 2) validar una escala de escucha activa en población adolescente; 3) identificar los niveles de las variables objeto de estudio: empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima y violencia escolar; 4) analizar la efectividad del programa de intervención; 5) analizar la relación entre las variables objeto de estudio: empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima y violencia escolar. La investigación siguió un método cuasiexperimental pretest-postest y cumplió con todos los criterios éticos. El programa, llamado FHaCE up! está diseñado para trabajar con todo el alumnado de 1º a 4º de la ESO, durante el horario de tutoría, y está basado en diversos enfoques, comenzando con los principios de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1998), el modelo de resolución de conflictos de Davidson y Woods (2004), el modelo de mediación entre iguales de Torrego (2013) y el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990). Para poder llevar a cabo la propuesta, se contactó con dos centros públicos de la provincia de Valencia similares en sus características, los cuales se asignaron aleatoriamente a grupo control y grupo experimental. La muestra final estuvo compuesta por 264 estudiantes asignados a grupo experimental (55.3% mujeres) y 294 a grupo control (52.9% hombres), con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, grupo experimental ( $M=13.75$ ,  $DT= 1.32$ ) y grupo control ( $M= 13.84$ ,  $DT=1.12$ ). El programa se compuso de una doble formación: 1) competencias socioemocionales y comunicativas enfocadas a la resolución cooperativa de los conflictos; 2) implementación de un programa de mediación escolar entre iguales. Esta última con la finalidad de internalizar el estilo cooperativo. La duración total del programa se realizó a lo largo de todo el año académico 2018-2019.

Tras los análisis llevados a cabo, se observaron resultados favorables para todos los objetivos planteados. Con respecto al primer objetivo, el programa en resolución de conflictos se llevó a cabo en un centro de educación secundaria de la provincia de

Valencia, tras haberse recogido los consentimientos informados de las familias y del centro. En relación con el segundo objetivo, la validación de la escala de escucha activa cumplió con los criterios de bondad de ajuste y fiabilidad ( $\alpha=.84$ ). Los niveles de las variables de estudio delimitadas en el tercer objetivo presentaron valores medios o valores por encima del punto medio en el caso de las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilo cooperativo y clima escolar, y por debajo del punto medio en el caso de las dimensiones de violencia escolar, estilo agresivo y estilo evitativo. En cuanto al cuarto objetivo, las dimensiones que presentaron mayor efectividad del programa, con valores de  $\eta^2$  que oscilaron entre .11 y .26, fueron empatía cognitiva y afectiva, escucha activa, expresar sentimientos positivos, rechazar peticiones, vínculos, violencia verbal de alumnado hacia alumnado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, y violencia a través de las NTIC. Por último, con respecto al quinto objetivo, las competencias socioemocionales desarrolladas en la intervención predijeron un 30% de la varianza del estilo cooperativo para el afrontamiento del conflicto en un sentido positivo, así como también esas variables predijeron entre un 12 y 14% las dimensiones claridad de normas y valores y vínculos de la variable clima escolar en sentido positivo, y entre un 6 y un 11% las dimensiones de violencia escolar en sentido negativo.

Del estudio se concluyó que, el programa en resolución de conflictos FHaCE up! puede resultar una herramienta plausible para trabajar la mejora del clima y la reducción de la violencia escolar, aspectos esenciales para considerar una convivencia positiva. En este sentido, la formación en competencias socioemocionales enfocadas a la gestión cooperativa de los conflictos, propuesta en la primera fase de formación, puede potenciar los beneficios de la implementación de un programa de mediación escolar entre iguales (Mas-Expósito et al., 2022; Seo & Kruis, 2022). Dado que, el estilo cooperativo requiere de una gran preocupación tanto por los propios intereses como por los intereses de los demás (DeVoogd et al., 2016; Kimsey & Fuller, 2003; Sánchez-Herrera et al., 2022), resulta el estilo ideal para tomar conciencia del daño ocasionado y aportar soluciones para repararlo durante el proceso de mediación (Burger, 2022b; Kafel, 2020; Rahim y Katz, 2019). Por otro lado, la mediación escolar entre iguales, que alude a los principios de autonomía y autoeficacia en la toma de decisiones durante la resolución de conflictos (Santamaría et al., 2021), fomenta la participación democrática (González et al., 2018; Cohen, 2008) y, esto a su vez, aumenta la seguridad, el apoyo y el compromiso del alumnado con su escuela, generando dinámicas de interacción más saludables, que

mantengan un clima escolar positivo, un factor preventivo fundamental en la prevención de la violencia escolar (Abraczinskas et al., 2022; Crichlow-Ball & Cornell, 2021; Más-Expósito et al., 2022).

**Palabras clave:** clima escolar, violencia escolar, estilos de afrontamiento del conflicto, competencias socioemocionales, mediación escolar entre iguales, adolescentes

## **Abstract**

School violence represents one of the most serious problems faced by the educational community, due to its high prevalence and the seriousness of its consequences, which can affect academic performance, mental health and participation in criminal acts and/or criminals among others (Estévez et al., 2019; Gaffney et al., 2021; Polanin et al., 2021). According to the latest report provided by Fundación ANAR, in Spain a total of 2,868 consultations were archived in relation to episodes of school violence, of which 1,911 cases were diagnosed as cases of bullying (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b). Due to the great concern generated by addressing this phenomenon, there is a wide variety of studies that aim to treat and/or prevent school violence, specifically traditional school bullying and cyberbullying. Various studies indicate that the school climate approach for violence prevention (Bottiani et al., 2020; Bradshaw et al., 2022; Coyle et al., 2022) since it emphasizes in the maintenance of quality relationships between members of the educational community as support and protection systems against violence. In this sense, the peaceful management of conflicts, which inevitably arise in the day-to-day life of schools, is a necessary approach in terms of violence prevention and improvement of the school climate (Chacon & Raj, 2022; Kafel, 2020; Turk, 2017). Given that avoiding confrontation or, what is worse, using violence, be it verbal, psychological or physical, can aggravate the situation, resulting in less safe schools (Wang & Degol, 2016). In terms of violence prevention and school climate management, many of the programs that pursue such purposes (Bonell et al., 2018; Ferrer-Cascales et al., 2019; Levi-Keren et al., 2022), develop strategies for both conflict management and training in socio-emotional skills, also included in this program. However, even though there is a consensus as to which competencies best predict the reduction of violence and the improvement of the climate, as is the case of empathy (Garandeanu et al., 2014; Montero-Carretero et al., 2021), there is no consensus that defines how and which conflict coping styles to train in order to approach the peaceful resolution of conflicts (Burger, 2022b; Kimsey & Fuller, 2003; Rahim & Katz, 2019). For this reason, in the present study, it was decided to design an educational intervention program in conflict resolution, which would develop the basic socio-emotional and communicative skills focused on the configuration of the cooperative style, understood as the style that shows a great concern both for the defense both their own interests and the interests of others (DeVoogd et al., 2016; Sánchez-Herrera et al., 2022).

This study aims to reduce violence and improve school climate through strategies focused on collaborative conflict management. For this purpose, the following specific objectives were proposed: 1) design a conflict resolution program; 2) to validate an active listening scale in the adolescent population; 3) identify the levels of the variables that are the object of the program; 4) to measure its effectiveness; and 5) analyze the relationship between variables, as well as their prediction. The variables developed in the program were: empathy, social skills, active listening, conflict management styles, climate and school violence. The research followed a quasi-experimental pretest-posttest method and met all the ethical criteria. The program called FHACE up! it is designed to work with all students from 1st to 4th ESO, during tutoring hours, and is based on various approaches, beginning with the principles of Bandura's (1998) social learning theory, the problem-solving model conflicts of Davidson and Woods (2004), the peer mediation model of Torrego (2013) and the emotional intelligence model of Salovey and Mayer (1990). In order to carry out the proposal, two public secondary schools in the province of Valencia were contacted, which were randomly assigned to a control group and an experimental group. The final sample consisted of 264 students assigned to the experimental group (55.3% women) and 294 to the control group (52.9% men), aged between 11 and 17, experimental group ( $M=13.75$ ,  $SD= 1.32$ ) and control group ( $M= 13.84$ ,  $SD=1.12$ ). The program consisted of a double training: 1) socio-emotional and communication skills focused on the collaborative management style; 2) implementation of a peer-to-peer school mediation program. The latter in order to internalize the collaborative style. The total duration of the program was carried out throughout the entire 2018-2019 academic year. After the analysis carried out, favorable results were observed for all the proposed objectives. Regarding the first objective, the conflict resolution program was carried out in a secondary education center in the province of Valencia, after having obtained the informed consents of the families and the center. Regarding the second objective, the validation of the active listening scale met the criteria of goodness of fit and reliability ( $\alpha=.84$ ). The levels of the study variables delimited in the third objective presented mean values or values above the midpoint in the case of the dimensions of empathy, social skills, active listening, cooperative style, and school climate, and below the midpoint in the case of the dimensions of school violence, aggressive style and avoidant style. Regarding the fourth objective, the dimensions that presented the greatest effectiveness of the program, with values of  $\eta^2$  that oscillated between .11 and .26, were cognitive and affective empathy, active listening, expressing positive feelings, rejecting requests, ties,

verbal violence of students towards students, direct physical violence and threats between students, and violence through NICTs. Finally, with respect to the fifth objective, the socioemotional competencies developed in the intervention predicted 30% of the variance of the cooperative style for coping with conflict in a positive sense, as well as these variables predicted between 12 and 14% of the dimensions. clarity of norms and values and links of the school climate variable in a positive sense, and between 6 and 11% the dimensions of school violence in a negative sense.

From the study it was concluded that the conflict resolution program FHaCE up! It can be a plausible tool to work on improving the climate and reducing school violence, essential aspects to consider a positive coexistence. In this sense, training in socio-emotional skills focused on the cooperative management of conflicts, proposed in the first phase of Training can enhance the benefits of implementing a school mediation program among peers (Mas-Expósito et al., 2022; Seo & Kruis, 2022). Given that the cooperative style requires great concern for both one's own interests and the interests of others (DeVoogd et al., 2016; Kimsey & Fuller, 2003; Sánchez-Herrera et al., 2022), the style is ideal for becoming aware of the damage caused and providing solutions to repair it during the mediation process (Burger, 2022b; Kafel, 2020; Rahim and Katz, 2019). On the other hand, school mediation between peers, which alludes to the principles of autonomy and self-efficacy in decision-making during conflict resolution (Santamaría et al., 2021), encourages democratic participation (González et al., 2018; Cohen, 2008) and this, in turn, increases the security, support and commitment of students to their school, generating healthier interaction dynamics that maintain a positive school climate, a fundamental preventive factor in the prevention of violence. school (Abraczinskas et al., 2022; Crichlow-Ball & Cornell, 2021; Más-Expósito et al., 2022).

**Key words:** School Climate, School Violence, Conflict Management Styles, socioemotional skills, peer mediation, adolescents



# Índice

Introducción.....	23
Capítulo I: Violencia y clima en los centros de secundaria.....	33
1.1. Prevalencias a nivel internacional, estatal y autonómico.....	33
1.2. La intencionalidad de la agresividad como punto de partida en la violencia escolar: causas y clasificación .....	41
1.3. Cuando la violencia abre paso al acoso: factores de riesgo y de protección ...	45
1.4. Roles, implicaciones y estigmas sociales .....	51
1.5. Clima escolar en los centros de secundaria.....	57
Capítulo II: Actuaciones de éxito para la mejora de la convivencia .....	65
2.1. Legislación social, educativa y penal en defensa de una convivencia pacífica	65
2.2. Programas de éxito en la mejora de la convivencia: internacionales y estatales	70
Capítulo III: Programa FHaCE up! Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales .....	85
3.1. Variables objeto de estudio del programa FHaCE up! .....	85
3.2 Descripción del programa FHaCE up! .....	93
Capítulo IV: Método.....	107
4.1. Objetivos e hipótesis .....	107
4.2. Participantes .....	108
4.3. Variables e instrumentos de evaluación.....	110
4.4. Procedimiento .....	112
4.5. Análisis estadísticos .....	114
Capítulo V: Resultados.....	119
5.1. Propiedades psicométricas de la escala de escucha activa (Listening Styles Inventory) de Pearce et al. (2003). .....	119

5.2.	Niveles de las variables objeto de estudio .....	122
5.3.	Efectividad del programa de intervención .....	124
5.3.1.	Descriptivos para Pretest-Postest de muestras relacionadas.....	124
5.3.2.	Descriptivos para Postest de muestras independientes.....	128
5.3.3.	ANCOVAS de las variables objeto de estudio .....	132
5.4.	Relaciones entre las variables .....	136
5.4.1.	Correlaciones entre las dimensiones de las variables empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilo de afrontamiento del conflicto, clima escolar y violencia escolar .....	137
5.4.2.	Regresión lineal múltiple.....	141
Capítulo VI: Discusión y conclusiones .....		149
6.1.	Discusión .....	149
6.2.	Conclusiones.....	156
6.3.	Limitaciones y líneas futuras de trabajo .....	159
Referencias Bibliográficas.....		165
Anexos.....		189
Anexo I. Actividades formativas (1ª parte) .....		189
Anexo II. Actividades formativas (2ª parte).....		199
Campana mediación (información para familias) .....		200
Campana de mediación (Información para Tutores) .....		203
Actividad Mediación: Dilemas morales .....		206
Actividad Mediación: Escucha activa .....		207
Actividad Mediación: Mensajes desde el yo .....		209
Informes.....		211
Anexo III. Cronograma.....		217
Anexo IV. Aprobación Comité Bioética .....		219
Anexo V. Consentimiento informado a familias .....		221

Anexo VI. Organización de las sesiones en horarios de tutoría ..... 227

# Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> <a href="#">Factores de Riesgo y de Protección Frente al Acoso Escolar</a> .....	47
<b>Tabla 2</b> <a href="#">Programas Internacionales que Trabajan la Reducción del Acoso y Ciberacoso y la Mejora del Clima Escolar</a> .....	71
<b>Tabla 3</b> <a href="#">Programas Nacionales que Trabajan la Reducción del Acoso y Ciberacoso y la Mejora del Clima Escolar</a> .....	74
<b>Tabla 4</b> <a href="#">Muestra Experimental y Control Programa FHaCE up!</a> .....	109
<b>Table 5</b> <a href="#">Composición de la Muestra con Chi-cuadrado (<math>\chi^2</math>) y sus Porcentajes</a> .....	110
<b>Tabla 6</b> <a href="#">Cuestionario Programa FHaCE up!</a> .....	111
<b>Tabla 7</b> <a href="#">Análisis de ítems del inventario de estilos de escucha: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (<math>r_{ix}</math>), alpha de Cronbach si se elimina el elemento (<math>\alpha-x</math>), asimetría (A) y curtosis (C)</a> .....	120
<b>Tabla 8</b> <a href="#">Cargas Factoriales (<math>\lambda</math>) y Comunalidades de la Escala de Escucha Activa</a> .....	121
<b>Tabla 9</b> <a href="#">Cargas Factoriales (<math>\lambda</math>) de la Escala de Escucha Activa derivados del AFC</a> ...	121
<b>Tabla 10</b> <a href="#">Niveles en las Variables: Medias, Desviación Típica, Valores Mínimo y Máximo</a> .....	123
<b>Tabla 11</b> <a href="#">Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Empatía</a> .....	124
<b>Tabla 12</b> <a href="#">Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Habilidades Sociales</a> .....	125
<b>Tabla 13</b> <a href="#">Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en la Dimensión de Escucha Activa</a> .....	126
<b>Tabla 14</b> <a href="#">Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Estilos de Afrontamiento del Conflicto</a> .....	126
<b>Tabla 15</b> <a href="#">Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Clima Escolar</a> .....	127
<b>Tabla 16</b> <a href="#">Medias y Desviaciones típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas para las Dimensiones de Violencia Escolar</a> .....	127

<b>Tabla 17</b> <a href="#"><u>Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes en las Dimensiones de Empatía</u></a> .....	129
<b>Tabla 18</b> <a href="#"><u>Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Habilidades Sociales</u></a> .....	129
<b>Tabla 19</b> <a href="#"><u>Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de la Dimensión Escucha Activa</u></a> .....	130
<b>Tabla 20</b> <a href="#"><u>Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Estilos de Afrontamiento del Conflicto</u></a> .....	131
<b>Tabla 21</b> <a href="#"><u>Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Clima Escolar</u></a> .....	131
<b>Tabla 22</b> <a href="#"><u>Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Violencia Escolar</u></a> .....	132
<b>Tabla 23</b> <a href="#"><u>ANCOVAS para las Dimensiones de Empatía</u></a> .....	133
<b>Tabla 24</b> <a href="#"><u>ANCOVAS para las dimensiones de Habilidades Sociales</u></a> .....	133
<b>Tabla 25</b> <a href="#"><u>ANCOVAS para las dimensiones de Estilos de Afrontamiento del Conflicto</u></a> .....	134
<b>Tabla 26</b> <a href="#"><u>ANCOVAS para las dimensiones de Clima Escolar</u></a> .....	135
<b>Tabla 27</b> <a href="#"><u>ANCOVAS para las dimensiones de Violencia Escolar</u></a> .....	135
<b>Tabla 28</b> <a href="#"><u>Correlaciones de Pearson entre Competencias Socioemocionales, Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto y Clima Escolar</u></a> .....	138
<b>Tabla 29</b> <a href="#"><u>Correlaciones de Pearson entre Clima Escolar y Violencia Escolar</u></a> .....	140
<b>Tabla 30</b> <a href="#"><u>Análisis de Regresión para las Dimensiones de las Variables Empatía, Habilidades Sociales y Escucha Activa sobre el Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto</u></a> .....	141
<b>Tabla 31</b> <a href="#"><u>Análisis de Regresión para las Dimensiones de las Variables Empatía, Habilidades Sociales, Escucha Activa y Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto sobre Clima Escolar</u></a> .....	143

<b>Tabla 32</b> <u>Análisis de Regresión para las Dimensiones de las Variables Empatía, Habilidades Sociales, Escucha Activa y Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto sobre Violencia Escolar</u> .....	146
--	-----

# Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Porcentajes de Estudiantes que Informan sobre Acoso en Países de la OCDE..	35
<b>Figura 2</b> Número de Casos de Acoso por Categorías y Año Académico.....	37
<b>Figura 3</b> Edad de la Posible Víctima de Acoso Escolar.....	38
<b>Figura 4</b> Número de Incidencias de Violencia Escolar desde el 2007 hasta el 2018 en la Comunitat Valenciana.....	39
<b>Figura 5</b> Porcentaje de Violencia por Categorías y Provincias.....	40
<b>Figura 6</b> La Violencia Visible y la Invisible.....	44
<b>Figura 7</b> Roles Implicados en las Dinámicas de Acoso Escolar según Olwey y Limber (2010).....	53
<b>Figura 8</b> Protocolo de Intervención de las UAI.....	69
<b>Figura 9</b> Combinación de Estilo de Gestión de Conflicto Propuesto por Burger (2022b) y Kimsey y Fuller (2003).....	90
<b>Figura 10</b> Modelo Teórico Programa FHaCE up!.....	93
<b>Figura 11</b> Diseño de la investigación.....	95
<b>Figura 12</b> Sesiones para la Primera Parte de la Formación.....	96
<b>Figura 13</b> Fases para la Creación del Programa de Mediación entre iguales.....	97
<b>Figura 14</b> Fases en la Mediación Escolar entre Iguales según el Modelo de Torrego (2013).....	99

# Lista de acrónimos

CNIIE: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

Fundación ANAR: Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo

KiVa: Kiusaamista Vastaa. En finés chulo, guay

MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NTIC: Nuevas Tecnologías de la Información

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

PAT: Plan de Acción Tutorial

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes

# **Introducción**



## Introducción

La violencia escolar se presenta como una problemática persistente y generalizada a nivel internacional de episodios de cualquier tipo de agresión entre los miembros de una comunidad educativa (Gaffney et al., 2021; Hymel & Swearer, 2015). Entre las causas que sustentan la violencia entre iguales, se ha encontrado una relación directa con la falta de competencias socioemocionales en la gestión de la ira y/o frustración, puesto que las agresiones, sean físicas o verbales, pueden generar sensación de control sobre la situación conflictiva (Kafel, 2020; Liu et al., 2022). De hecho, los individuos con niveles menores de inteligencia emocional son más propensos a resolver conflictos de manera más agresiva o evitativa, que cooperativa (Winardi et al., 2022), dado que, el enfoque cooperativo en la resolución de conflictos comprende tanto una gran preocupación por uno mismo (asertividad) como por el otro (Rahim & Katz, 2019). Asimismo, los adolescentes con baja regulación emocional o poco autocontrol de la ira son menos proclives a iniciar conductas prosociales y más tendentes a iniciar los ataques de forma proactiva, para invalidar las respuestas de los otros (Xue et al., 2022). En este caso, el uso de las agresiones puede resultar un incentivo para los adolescentes que atacan con mayor violencia, ya que les hace sentir más populares y ganar estatus, dado el temor y respeto que despiertan entre sus iguales (Rodkin et al., 2015).

Por otro lado, los comportamientos agresivos en la escuela aumentan potencialmente la probabilidad de aparición de acoso escolar (Zych et al., 2019), un fenómeno social comúnmente definido como abuso sistemático de poder entre iguales, el cual se diferencia de las agresiones reactivas por cumplir los siguientes tres criterios: 1) son repetidas en el tiempo, 2) deliberadas, y 3) generan desequilibrio de poder entre las partes (Menesini & Salmivalli, 2017). Un metaanálisis que recoge 80 estudios internacionales observó niveles de prevalencia del 34,5 % de perpetración de acoso escolar y un 36 % de victimización (Gaffney et al., 2019). Además, este fenómeno está asociado con graves consecuencias a largo plazo tanto para la víctima como para el victimario, como son un alto riesgo de suicidio, depresión, ansiedad, psicopatologías, desajustes psicosociales y fracaso escolar entre otras (Yu et al., 2022). El programa diseñado para el presente estudio no focaliza en el uso de la resolución pacífica de conflictos como vía para detener la victimización y sus efectos negativos (Burger, 2022b), sino que, trata de fomentar el uso de estrategias de resolución pacífica de conflictos como método de prevención de la escalada de la violencia, la cual puede derivar

en episodios de acoso escolar y victimización (Rahim & Katz, 2019). Y dado que, los conflictos son inherentes a la convivencia, el estudio sobre estrategias y estilos de afrontamiento para su gestión se torna necesario en la prevención del uso de la violencia como estrategia de resolución (Garaigordobil, 2017).

Desde este contexto han emergido diversos programas de prevención y reducción de la violencia escolar como INCLUSIVE (Bonell et al., 2015), basado en el aprendizaje de competencias socioemocionales y prácticas restaurativas o el programa TEI (Ferrer-Cascales et al., 2019), centrado en la tutoría entre iguales y las competencias socioemocionales para la reducción del acoso escolar y ciberacoso. Otros programas que también focalizan en la resolución de conflictos son aquellos emergidos en España como Cyberprogram (Garaigordobil et al., 2016) o ConRed (Del Rey et al., 2012) con la particularidad de centrarse además en estrategias para afrontar el ciberacoso. Todos los programas citados anteriormente son intervenciones escolares que obtuvieron resultados positivos en la reducción del acoso y el ciberacoso a través de estrategias en resolución de conflictos y el entrenamiento en competencias socioemocionales, entre otras variables. Sin embargo, se desconoce si las mismas estrategias entrenadas se enfocaron específicamente en conseguir un estilo cooperativo para la gestión de conflictos, como plantea el presente estudio.

Otros programas como KiVa para la prevención de la violencia y el acoso escolar, que tratan de desactivar el refuerzo social a quienes perpetran la violencia entre iguales y promover la empatía (Garandau et al., 2022), o los programas de mediación escolar entre iguales, que promueven la democratización y la autonomía de los estudiantes en la resolución de sus propios conflictos, reconocido dentro de las prácticas de justicia restaurativa (Seo & Kruis, 2022), aplican metodologías de acción para la adquisición de competencias socioemocionales y para el mantenimiento del clima socioafectivo de la escuela (Bottiani et al., 2020; Crichlow-Ball & Cornell, 2021; Steffgen et al., 2013). Además, estos programas educativos enfocados en la justicia restaurativa se centran en reducir los comportamientos agresivos entre los estudiantes, tomando conciencia del daño ocasionado para su reparación (Kafel, 2020; Mas-Expósito et al., 2022).

Teniendo en cuenta estos programas, el presente trabajo desarrolla una doble estrategia para la reducción de la violencia y la mejora del clima socioafectivo de la escuela. Por un lado, la formación en competencias socioemocionales y comunicativas (Sánchez-Herrera et al., 2022), enfocadas a la resolución de conflictos propuesto en el

modelo de Davison y Wood (2004), en el que se trabaja la cooperación, la asertividad y la escucha activa. Y por otro, el diseño y formación de un programa basado en la justicia restaurativa, como es la mediación escolar entre iguales (Silva Lorente & Torrego Seijo, 2017; Torrego, 2013), que incentiva la autonomía en la resolución de conflictos, y promueve la conciencia y reparación sobre el daño causado (Akbat & Aktaş, 2021; Levi-Keren et al., 2022). Además, el presente estudio sostiene que la capacitación en competencias socioemocionales enfocadas a la resolución de conflictos para todo el alumnado de la ESO, previa a la implementación de un programa de mediación escolar entre iguales reforzará un estilo cooperativo de afrontamiento de los conflictos y mejorará el compromiso para resolverlos pacíficamente. Cosa que beneficiará a todo el alumnado de la ESO y no solo a los mediadores formados, lo que representa la crítica más común hacia los programas de mediación entre iguales (Saroyan, 2021).

Por lo tanto, la clave del esperado éxito de la propuesta se fundamenta en la formación para todo el alumnado de ESO en presencia de sus tutores en las competencias socioemocionales y comunicativas mencionadas anteriormente, dirigidas a la resolución de conflictos de forma cooperativa, y que se desarrolla previamente a la implantación de un programa de mediación entre iguales, que reforzará a su vez el estilo cooperativo. Esta doble estrategia facilitará la toma de conciencia en la gestión pacífica y dialógica de los conflictos y permitirá la apertura al modelo de mediación escolar entre iguales, aumentando la confianza en esta técnica para proponerse más a menudo, tanto por el Comité de Convivencia del centro como por parte del propio alumnado (Turk, 2018), dado que un clima colaborativo produce mayor cohesión grupal y percepción de apoyo social, además de incentivar la atracción por las relaciones interpersonales (Koçak, 2008).

Diversos estudios defienden que los modelos de ayuda entre iguales aumentan la participación democrática y la comunicación horizontal (Cohen, 2008; Ferrer-Cascales et al., 2019; Harðarson, 2018), reduciendo a su vez los desequilibrios causados por el eje dominio-sumisión (Ortega & Mora-Merchán, 2008), sostenidos en parte por la propia violencia estructural dada, tanto en las instituciones como en el sistema sociopolítico del contexto vivido (Boivin, 2019; Galtung, 2010; Sandwick et al., 2019). También facilitan la autonomía en la toma de decisiones y aumentan la confianza y sentimiento de pertenencia tanto al grupo de iguales como al centro, factores fundamentales para el mantenimiento de un clima escolar positivo (Bottiani et al., 2020; Payne & Welch, 2022).

Dada la importancia de realizar Planes de Convivencia escolares, que se ajusten a la exigencia del óptimo desarrollo integral del menor, promulgados tanto en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como en la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar, en el presente trabajo se ha tenido en consideración tanto las variables de estudio más destacables en programas y estudios previos sobre el tratamiento y prevención de la violencia escolar como aquellas limitaciones asociadas a los mismos que, por ende, justifican la elaboración de este estudio.

En este sentido, los programas desarrollados para reducir la violencia escolar en cualquiera de sus formas, tanto en el ámbito internacional (Bonell et al., 2018; Chaux et al., 2016; Connolly et al., 2015; Fekkes et al., 2016; Kärnä et al., 2013; Palladino et al., 2016; Wong et al., 2011) como nacional (Álvarez-García et al., 2007; Calderero et al., 2011; Carbonell Bernal & Cerezo Ramírez, 2019; Del Rey et al., 2012; Ferrer-Cascales et al., 2019; Garaigordobil, 2010; Garaigordobil et al., 2016) han demostrado resultados positivos en la reducción tanto del acoso escolar como del ciberacoso a través del entrenamiento en competencias socioemocionales y resolución de conflictos entre otras variables. Sin embargo, es difícil averiguar si tales competencias estaban enfocadas en conseguir un estilo más cooperativo en la resolución de conflictos. A raíz de ello, el presente trabajo se enfoca en configurar un doble entrenamiento en competencias socioemocionales y mediación escolar entre iguales para afianzar el estilo cooperativo en la resolución de conflictos, ya que es el estilo ideal para tomar conciencia del daño ocasionado y se enfoca en repararlo, y el cual establece una relación negativa con el acoso escolar (Burger, 2022b; Garaigordobil et al., 2016; Kafel, 2020). Además, el presente programa está diseñado para que su implementación continúe a cargo del personal docente una vez terminada la intervención externa, llevada a cabo por el equipo investigador, por lo que podría garantizar su efectividad a largo plazo (Huff, 2022). Asimismo, la participación de los tutores de aula durante las sesiones de formación les ofrece mayor conocimiento sobre su alumnado, pudiendo establecer puentes de comunicación alternativos que mejoren la calidad y gestión del comportamiento durante las clases (van der Zanden et al., 2015). Por lo tanto, situar en la misma línea de

aprendizaje tanto a alumnado como a profesorado puede activar y fortalecer la relación docente-alumno/a, además de las competencias socioemocionales del alumnado y las aptitudes pedagógicas del profesorado (Álvarez Justel, 2017). Autores como Grossman et al. (2005) ya señalaron la importancia de la formación pedagógica de todo el profesorado en resolución de conflictos, que aúne esfuerzos en la consecución de los objetivos de los programas de convivencia, enmarcados en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) dentro del ámbito educativo español.

En esta misma línea, según el último informe TALIS 2018 (2019) realizado cada 5 años, el 44% del profesorado de Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana afirmó sentirse estresado por la gestión de la disciplina dentro del aula, sumado a la falta de formación específica en cuanto a la gestión del conflicto. Por lo tanto, se considera de alta necesidad aunar esfuerzos por unificar estrategias de formación en materia de resolución de conflictos, respaldados por actuaciones de éxito en el marco de la Unión Europea (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011).

Desde esta perspectiva, los objetivos generales del trabajo son: 1) diseñar un programa sobre gestión de conflictos enfatizando el papel activo de los alumnos en el proceso mediante una doble formación para el alumnado y sus tutores de 1º a 4º de ESO; y 2) evaluar la efectividad de dicho programa 5 meses después de la intervención. La intervención consta de una primera formación en competencias socioemocionales y comunicativas para la gestión autónoma de los conflictos diarios y en una segunda donde se crea un programa de mediación escolar entre iguales, que refuerce el estilo cooperativo de resolución de conflictos.

En cuanto a los objetivos generales de la intervención, se propone reducir los niveles de violencia escolar y mejorar la percepción del clima del centro. Así como también, de mejorar los niveles de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo para el afrontamiento de los conflictos.

El presente trabajo se estructura en dos secciones principales: Marco teórico y Marco empírico. La primera sección consta de 3 capítulos. En el primero se describen las principales causas de la violencia escolar, los principales factores de riesgo y de protección en su aparición, los roles que se establecen y su prevalencia a nivel internacional, estatal y comunitario en los centros educativos, así como también la definición de clima escolar en los centros de secundaria. En el segundo capítulo se

abordan las principales actuaciones de éxito tanto a nivel internacional como nacional para la mejora de la convivencia y los aspectos influyentes en su eficacia, así como la legislación que las respalda. Y en el tercer capítulo se presenta el programa de intervención que se ha desarrollado, para lo cual en primer lugar se expone tanto el modelo teórico como las variables de estudio propuestas en el programa, que son: el estilo cooperativo en la resolución de conflictos, las competencias socioemocionales y comunicativas, y la mediación escolar entre iguales. Para más tarde, exponer el propio programa de intervención incluyendo una descripción sucinta de las actividades, así como el cronograma de trabajo.

En la segunda sección del trabajo, correspondiente al marco empírico, se incluye en el cuarto capítulo la descripción de la metodología: objetivos e hipótesis, características de la muestra, los instrumentos empleados, así como el procedimiento seguido para desarrollar la investigación, y por último los análisis de datos realizados. A continuación, en el quinto capítulo se describe los resultados obtenidos. Y, por último, en el sexto capítulo se desarrolla la discusión con las aportaciones y limitaciones del presente estudio, así como también la propuesta de las líneas de investigación futuras.

# **Marco teórico**



# **Capítulo I: Violencia y clima en los centros de secundaria**



## **Capítulo I: Violencia y clima en los centros de secundaria**

El siguiente capítulo tiene como finalidad definir la violencia escolar y destacar su diferenciación con respecto al fenómeno del acoso escolar, con motivo de precisar su detección y delimitar su tratamiento en materia de prevención. Para ello, se atiende a diferentes aspectos tales como: los índices de prevalencia más actuales en el marco internacional, estatal y autonómico, que nos ofrece una visión más amplia de las repercusiones de la violencia escolar; la intencionalidad de la conducta agresiva, que diferencia un acto violento reactivo de otro premeditado, como el caso del acoso escolar; los tipos de violencia que se dan en las aulas; los factores de riesgo y de protección que promueven o previenen el acoso escolar; y los roles que definen a los diferentes agentes implicados en episodios de violencia escolar, así como los estigmas sociales asociados a ellos. Por último, se definirá la variable clima escolar en relación con la configuración de la convivencia en los centros de secundaria.

### **1.1. Prevalencias a nivel internacional, estatal y autonómico.**

La violencia escolar en cualquiera de sus formas afecta a menores en edad de escolarización obligatoria a nivel mundial, con graves consecuencias asociadas en relación a su desempeño académico, su salud mental y la participación en actos delictivos y/o criminales (Estévez et al., 2019a; Polanin et al., 2021; Smith, 2016; Yun, 2020).

En el informe de la ONU de 2016, sobre los efectos adversos derivados de la implicación en episodios de acoso escolar, se recoge una serie de estudios longitudinales donde se observa afectación en la autoestima, el bienestar socioemocional y la salud mental de los implicados, tanto víctimas como agresores. Además, se observa una relación entre acoso y fracaso escolar, como consecuencia del absentismo (Amnistía Internacional España, 2019).

A nivel internacional, en el último informe PISA de los países de la OCDE<sup>1</sup> (OECD, 2019), que recoge los resultados del año 2018<sup>2</sup> refleja que, el 23% de los estudiantes informaron haber sido acosados al menos varias veces al mes. En cuanto al

---

<sup>1</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

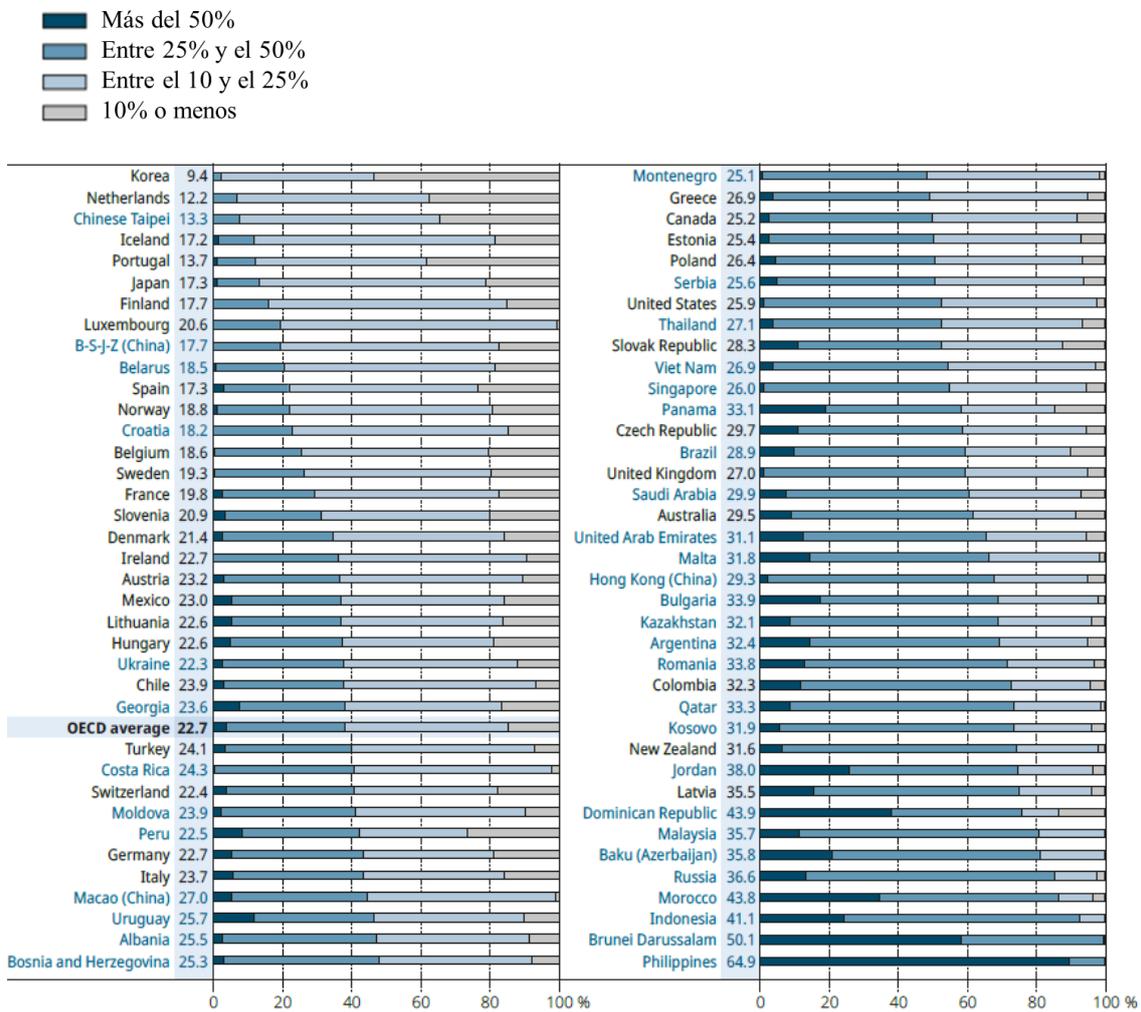
<sup>2</sup> “La nueva edición de PISA, cuyo trabajo de campo se realizó en la primavera de 2022 (inicialmente estaba planificado para 2021, pero debido a la pandemia de la COVID-19 ha sido aplazado un año)”(Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a)

rendimiento académico, se reporta que los varones con menor rendimiento en lectura tenían mayor probabilidad de ser acosados que las mujeres y el alumnado de alto rendimiento académico. Además, aquel alumnado que sí había informado de la situación de acoso obtenía 21 puntos menos en lectura con respecto al alumnado que no había informado. También se resume que, alrededor del 88% del alumnado afirmó que es necesario defender a aquellos que sufren agresiones y estaban en contra de participar en el acoso escolar. Con respecto al género, la probabilidad de informar sobre situaciones de acoso u oponerse al mismo era mayor en las chicas no acosadas que en los chicos y en aquel alumnado que sufría acoso. También, aquellos centros donde se reportaban más episodios de acoso escolar, era superior el número de chicos, es decir, más del 60% de los estudiantes del centro eran niños. En cuanto a salud mental y estado emocional, aquel alumnado que con frecuencia sufría acoso escolar informó sentirse triste, asustado y menos satisfecho con su vida. Además, los y las estudiantes que pertenecían a centros escolares con una alta prevalencia de acoso informaron de un menor sentido de pertenencia al centro y un peor clima escolar, con respecto a los y las estudiantes de centros escolares donde se reportó menor prevalencia de acoso escolar. Con relación al nivel socioeconómico, los centros más favorecidos reportaban menor incidencia de acoso escolar que los centros menos favorecidos. Con respecto a los episodios de ciberacoso, el alumnado que mayor uso hacía de internet reportaba haber sufrido ciberacoso con más frecuencia que aquellos que hacían un uso menor de las redes sociales.

La figura 1 destaca los porcentajes de acoso escolar de cada país de la OCDE. Países como Filipinas (64.9%) y Estado de Brunéi (50.1%) encabezan el listado, donde más del 50% del alumnado ha informado haber sido acosado al menos una vez, seguidos por República Dominicana (43.9%), Marruecos (43.8%) e Indonesia (41.1%). Los países que reportan un menor índice de acoso son los pertenecientes a Corea (9.4%) y Países Bajos (12.2%), seguidos por Taiwán (13.3%) y Portugal (13.7%). Para el caso de España, el índice de porcentaje de acoso escolar (17.7%) se sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE (22.7%). No obstante, los datos solo reflejan los informes recogidos por los centros, por lo que no se puede saber la incidencia real. Dado que, algunos estudios concuerdan que muchas de las víctimas de acoso tienden a no informar de los sucesos (Xue et al., 2022; Yu et al., 2022).

**Figura 1**

*Porcentajes de Estudiantes que Informan sobre Acoso en Países de la OCDE*



Nota. Reproducido de *Prevalence of exposure to bullying at school*, de ODCE, PISA 2019, <https://doi.org/10.1787/888934029204>

El dato más alarmante reflejado en el informe PISA (OECD, 2019) es que el porcentaje de estudiantes que informaron haber sido acosados al menos varias veces al mes aumentó en cuatro puntos porcentuales entre 2015 y 2018. El mayor aumento de conductas relacionadas con el acoso escolar fue burlarse de otros/as estudiantes (un 3% durante el período 2015-2018), mientras que el menor aumento fue en exclusión social (un 1% más). Según el informe (OECD, 2019) esta tendencia al alza en la mayoría de los países no debe interpretarse necesariamente como evidencia de un aumento en la exposición de los y las estudiantes al acoso escolar. Puesto que, este resultado podría estar sesgado por la mayor capacidad de los estudiantes para distinguir el acoso escolar de otras formas de violencia.

En España, según el último informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a) con los datos proporcionados por Fundación ANAR en el periodo septiembre 2020 – agosto 2021, a través de llamadas telefónicas y, con la advenida pandemia por COVID-19, también a través de mensajes de chat y correo electrónico, se archivaron un total de 2868 consultas de Orientación Especial<sup>3</sup> (2616 llamadas, 224 chats y 28 correos electrónicos), en las que los informantes, sean adultos o menores, informaron de una posible situación de acoso. De esas 2868 consultas, 1911 casos fueron diagnosticados como casos de acoso. En cuanto al conocimiento del caso de acoso por parte del entorno, los docentes y el personal del centro son los que conocen el caso en un 86%<sup>4</sup> de las veces, seguidos de las familias (50%) y de los compañeros (15.6%). En un 11.8% de los casos comunicados por las víctimas nadie estaba al tanto de la situación.

En cuanto a los tipos de acoso registrados, se analizan 6 categorías: verbal, psicológico, físico, social, ciberacoso y violencia sexual, teniendo en cuenta que se pueden dar varias categorías en un mismo caso. El acoso psicológico fue el más común (88.6%), seguido del verbal (87.1%) y del social (80%). El ciberacoso (32.9%) y la violencia sexual (8.2%) son los menos frecuentes. Los datos reflejados son similares al anterior informe del curso escolar 2019-2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La figura 2 ofrece la evolución del número de casos por categoría de acoso con respecto a los años académicos 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021.

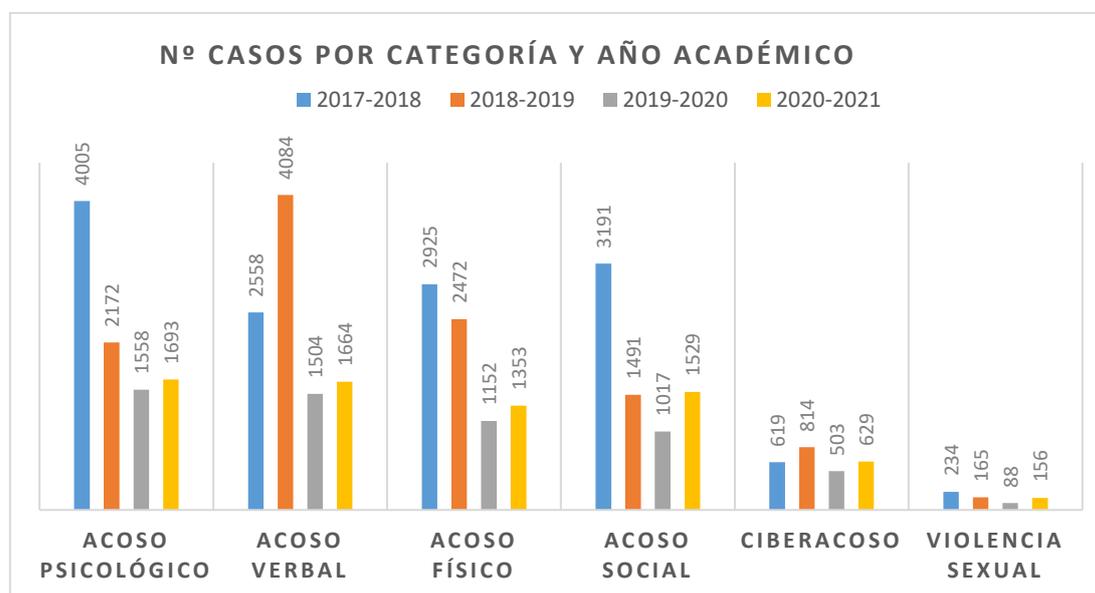
---

<sup>3</sup> Las llamadas de Orientación Especial “son contactos que requieren, por parte de un equipo multidisciplinar, de una valoración y orientación psicológica o de una valoración y asesoramiento de carácter jurídico o social” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a, p.9).

<sup>4</sup> La suma de los porcentajes es superior al 100 %, dado que un mismo caso puede ser conocido por varias personas del entorno.

**Figura 2**

*Número de Casos de Acoso por Categorías y Año Académico*

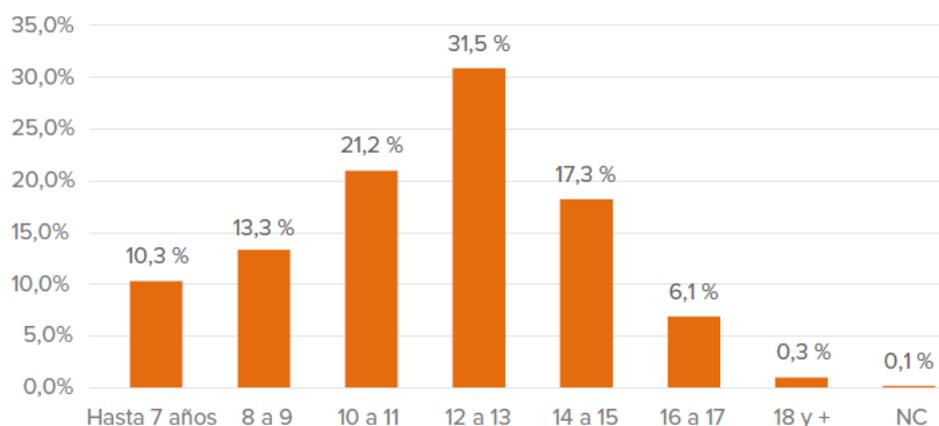


*Nota.* Adaptado de los informes II, III, IV y V Informe Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2020, 2021, 2022a.

Por otro lado, teniendo en cuenta que en el conjunto nacional el 67.1% del alumnado pertenecía a centros públicos, el 25.6% a concertados y el 7.3% a privados, la gran mayoría de casos detectados (1911 casos) se produjeron en centros públicos (51%), con 886 casos informados; seguidos de los centros concertados (18.9%), con 337 casos informados; y de los privados (4%), con 68 casos informados. Según el informe, los centros públicos podrían estar infrarrepresentados, dado un alto porcentaje (32.4%) de casos para los que no consta titularidad del centro y que suman los 620 casos restantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a). En cuanto a la frecuencia y duración del acoso escolar un 66.1% de los casos informó que sucedía a diario y un 54% informó que hacía más de un año que comenzó. En referencia a la edad en la que más casos de acoso escolar se concentran, el promedio se sitúa entre los 12 y 13 años, edades generalmente correspondientes al curso de 2º de ESO, donde un 53.7 % eran mujeres (figura 3). Cifras muy similares a las dadas en años anteriores.

**Figura 3**

*Edad de la Posible Víctima de Acoso Escolar*



Nota. Reproducido de V Informe Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español, por MEFP, 2022a, p.23

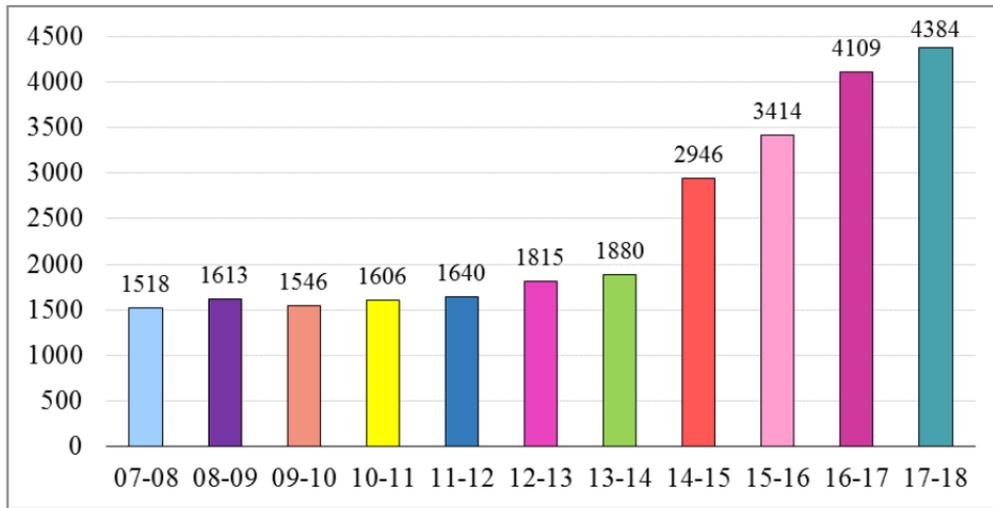
Estos datos reflejan la necesidad de trabajar con población adolescente, lo cual el presente estudio ha tenido en cuenta a la hora de elaborar sus objetivos y metodología.

En cuanto a las incidencias en el ámbito autonómico español, el último informe (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a) solo recoge las incidencias por número de casos. Las comunidades autónomas de Andalucía, Comunidad de Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana encabezan el listado, con 346, 325, 215 y 193 respectivamente. No obstante, puede existir una relación entre el número de casos detectados y el número de alumnos escolarizados en cada comunidad, por lo que los datos no son concluyentes.

En el ámbito autonómico propio del presente estudio, el último informe hasta ahora publicado por la Subdirecció General d'Innovació i Qualitat Educativa, Direcció General de Política Educativa de la Comunitat Valenciana (2019) correspondiente al informe de convivencia del curso 2017-2018, año en el que se inició el presente estudio, y los datos facilitados por el Pla de Prevenció de la Violència i Promoció de la Convivència (PREVI) y por Convivència Escolar de la Comunitat Valenciana, reflejan un aumento en el número de incidencias de violencia escolar, no solo de acoso, con respecto a años anteriores (figura 4):

**Figura 4**

*Número de Incidencias de Violencia Escolar desde el 2007 hasta el 2018 en la Comunitat Valenciana*

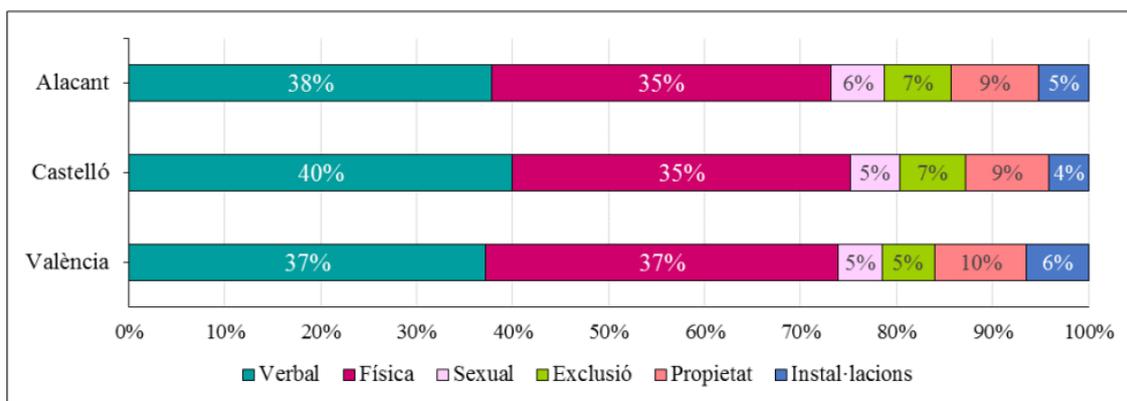


*Nota.* Reproducido de Memòria anual sobre la convivència escolar en la Comunitat Valenciana Curs 2017-2018, por Subdirecció General d'Innovació i Qualitat Educativa, Direcció General de Política Educativa, Comunitat Valenciana, 2019, p.8, <https://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/avaluacio-dels-plans-i-informes-anuals>

No obstante, este aumento significativo en las cifras puede deberse también tanto a una mejora en las políticas de actuación como de comunicación por parte de los centros escolares (Subdirecció General d'Innovació i Qualitat Educativa, Direcció General de Política Educativa, Comunitat Valenciana, 2019). Sin embargo, es motivo suficiente para seguir fomentando los programas de prevención y tratamiento de la violencia en los planes de convivencia de los centros escolares. Con respecto a los tipos de violencia, los datos no solo reflejan aquellos relacionados con el acoso escolar, sino también referidos al mal uso de las instalaciones y las propiedades, donde el porcentaje de cada categoría entre las tres provincias es similar, siendo la violencia verbal y física las que mayor prevalencia tienen (Figura 5).

**Figura 5**

*Porcentaje de Violencia por Categorías y Provincias*



*Nota.* Reproducido de Memòria anual sobre la convivència escolar en la Comunitat Valenciana Curs 2017-2018, por Subdirecció General d'Innovació i Qualitat Educativa, Direcció General de Política Educativa, Comunitat Valenciana, 2019, p.16, <https://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/avaluacio-dels-plans-i-informes-annuals>

De los 4384 casos registrados, los casos de acoso escolar reflejan porcentajes significativos, siendo Castellón la provincia donde más casos se han detectado (16.90%) seguido de Alicante (15.60%) y Valencia (14%). En cuanto a ciberacoso, las cifras son menores, liderado de nuevo por Castellón (7.20%), y seguido de Alicante (6.90%) y Valencia (5.90%).

Respecto a las personas implicadas en las agresiones, el 86.82% del total de las incidencias registradas corresponden al alumnado, porcentaje del cual un 51.97% se da entre iguales, un 32.8% entre alumnado y adultos del centro y un 2.05% de alumnado a las instalaciones.

La mayoría de la información detallada durante este apartado está relacionada casi en exclusividad con el acoso escolar entre iguales. No obstante, cualquier tipo agresión derivada de un conflicto no resuelto podría incentivar el acoso escolar (Kafel, 2020; Turk, 2018). De hecho, la venganza y una amistad deteriorada son razones dadas en los casos de acoso en un 12.7% y 9.6% respectivamente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a). Si bien el acoso escolar no es un conflicto, debido fundamentalmente al desequilibrio de poder entre las partes, los programas en resolución de conflictos como el presente, resultarían claves en los planes de convivencia de los centros como método de prevención de la violencia escolar.

Habida cuenta de la elevada prevalencia de la violencia en las escuelas y de sus consecuencias, cobra sentido el trabajo que aquí se presenta como un método para reducir esta dramática situación. A continuación, se desarrolla una explicación en detalle sobre los tipos de violencia escolar y las causas que los generan.

## **1.2. La intencionalidad de la agresividad como punto de partida en la violencia escolar: causas y clasificación**

En el fenómeno de la violencia escolar se observan tanto similitudes como diferencias a la hora de abordar su tratamiento, debido en parte a la naturaleza de sus causas y su clasificación. En cuanto a las causas que propician un acto violento, la agresividad se considera como el motor impulsor de autodefensa, inherente a todo ser vivo, que ayuda a hacer frente a diversas situaciones amenazantes, y que forma parte del instinto de supervivencia (Loredo Narciandi, 2004). En palabras de Soriano Díaz “la cultura puede inhibir nuestra agresividad, pero también puede activarla, pasando de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia a una conducta intencionalmente dañina, por razones muy distintas de la propia eficacia biológica” (2009, p.323). Por lo tanto, se puede apelar a que la agresividad es mediada por la cultura (Boivin, 2019; Flechner, 2005), dado que un comportamiento hostil puede no estar dirigido únicamente a la defensa personal, sino al mero placer de dañar a otro, sea este sentimiento de ira consciente o inconsciente (Sanmartín, 2004).

Debido a la intencionalidad de la conducta agresiva, esta se puede diferenciar entre impulsiva o reactiva y premeditada o proactiva (Hoffer et al., 2018). La primera hace referencia a una conducta impulsiva, cuyo objetivo inmediato es dañar a quien ha provocado la amenaza, sea esta real o imaginada, acompañada de una activación emocional de ira y excitación neurovegetativa (Ortega-Escobar & Alcázar-Córcoles, 2016). Por otro lado, la agresión premeditada no es impulsada por una respuesta emocional, sino que se emplea como medio para la consecución de un objetivo, o lo que es lo mismo, la agresión se instrumentaliza para alcanzar diversos fines: causar daño por placer, deseo de dominar o conseguir mayor estatus social, entre otros (Andreu Rodríguez, 2009).

Dada la dificultad para diferenciar entre ambas respuestas agresivas, y teniendo en cuenta que ambas formas de agresión “no son mutuamente excluyentes y con

frecuencia coexisten” (Romero-Martínez et al., 2022, p.2), en el presente estudio se consideran ambos tipos de agresión como violencia, por lo que su abordaje con estrategias en resolución de conflictos será indiferenciado.

Diversos estudios afirman que la intencionalidad de la conducta agresiva está condicionada tanto a nivel neurobiológico como psicosocial. A nivel neurobiológico, ambos tipos de agresión comparten un mismo origen etiológico en el 60% de los factores, en especial en las respuestas físicas y directas, resultando complementarias la una de la otra (Romero-Martínez et al., 2022). No obstante, el nivel neurobiológico no sería tan determinante como el nivel psicosocial (Mäki-Marttunen et al., 2019). En este sentido, el hecho de perpetrar actos hostiles bajo reacción o premeditación viene marcado por la propia experiencia: los agresores reactivos han sufrido mayores episodios de violencia, por lo que reaccionan cada vez con mayor intensidad a cualquier hecho o idea amenazante; en cuanto a los proactivos, existe mayor predisposición a agredir de forma premeditada cuantos más éxitos hayan obtenido por este tipo de conducta, dado que han desarrollado un sentimiento de autoeficacia que les lleva a interpretar las amenazas como desafíos que vencer (Crick & Dodge, 1996; López-Romero et al., 2011; Penado Abilleira et al., 2014).

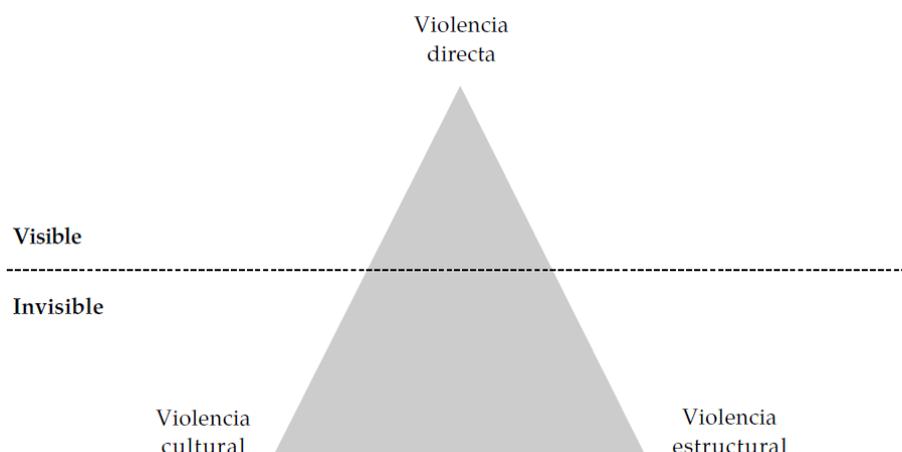
Con relación a las agresiones perpetradas por adolescentes en los centros escolares, la literatura revela una clara distinción entre episodios de violencia y acoso escolar (Estévez et al., 2019; Lester et al., 2017; Polanin et al., 2021; Ramos-Rodríguez & Aranda-Beltrán, 2020). Por un lado, la violencia escolar entre iguales es comprendida como un término general en el que se incluyen conductas hostiles como agresión verbal y física, victimización y acoso escolar con las que se causa un daño o perjuicio dentro de los centros escolares (Turanovic et al., 2022). Por otro, el acoso escolar ha sido definido como un acto de agresión intencionado hacia otro/s, que persiste en el tiempo y en el que se establecen relaciones de dominio-sumisión (Olweus & Limber, 2010). En definitiva, la violencia escolar se interpreta como el eje central de un abanico terminológico sobre las agresiones acontecidas en los centros escolares que, con independencia de su gravedad, indican una clara influencia negativa en el desarrollo óptimo de los menores (Cornell, 2017; Ttofi et al., 2012). Sin embargo, el estudio sobre violencia escolar no fue relevante para la investigación hasta la famosa publicación de Dan Olweus en 1973, *Forsking om skolmobbing*, donde introdujo el primer análisis sobre el fenómeno acoso escolar, acuñado como bullying (Smith, 2016). Esta obra pionera lideró consecuentes

investigaciones en Escandinavia, Reino Unido, Japón y Corea del Sur en la década de los 80, llegando a ser altamente productivas a partir de los 90 en todo el mundo, en las que aparecieron las definiciones sobre acoso y violencia escolar que actualmente se conocen (Smith, 2016). En España, estudios como los de Ortega en 1997 fueron los primeros en generar conciencia social e investigadora sobre el fenómeno de acoso escolar (Del Rey & Ortega, 2007).

En términos generales e independientemente del contexto donde se perpetre, la violencia puede clasificarse según tres niveles de acción, diferenciados por el alcance de su visibilidad que no de su magnitud: violencia estructural, cultural y directa (Galtung, 1998). La primera de ellas se refiere a la violencia ejercida dentro de un sistema social, en el que se perpetra la inequidad de oportunidades, la mala gestión del liderazgo o el abuso de poder. Esta violencia, la estructural, se da en instituciones tanto públicas como privadas de un mismo estado o región, lo que se conoce también como violencia institucional (Palafox Moyers et al., 2017), reflejada tanto en las expresiones de violencia manifestadas en su clima socioeconómico y político como en la formulación y cumplimiento de su normativa legal (Ospina-Ramírez & Mosquera Nãñez, 2020). Por otro lado, la violencia cultural responde a los desequilibrios generados por las diferencias en cuanto a etnia, identidad de género, orientación sexual, religión o estatus socioeconómico e intelectual con respecto a la cultura hegemónica imperante de una región o estado (Astor & Benbenisthty, 2019). En cuanto a su influencia en las aulas, puede ser observada en una mala gestión del liderazgo por parte de los equipos directivos del centro, donde se realizan y permiten prácticas segregacionistas y discriminatorias (Waldron, 2009). En definitiva, la violencia cultural guarda cierta similitud con respecto a la violencia estructural, dado que ambas influyen de manera indirecta la violencia más visible, la violencia directa (Astor & Benbenisthty, 2019; Galtung, 1998). A continuación, se representa la interpretación de esta clasificación en una imagen desarrollada por Galtung (1998). Existen dos ejes de realidad: el visible, donde se encuentra la violencia directa, y el invisible, donde se hallarían las violencias estructural y simbólica (Figura 6).

## Figura 6

### *La Violencia Visible y la Invisible*



*Nota.* Extraído de “*After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping With Visible and Invisible Effects of War and Violence*” por J. Galtung, 1998, p.15

En cuanto a la violencia directa, considerada de este modo por la visibilidad de las agresiones y sus consecuencias, puede manifestarse de forma física, psicológica, social y sexual, así como también en acoso y/o ciberacoso (López Castedo et al., 2018). Las agresiones físicas comprenden un contacto tangible como empujones, peleas, ahorcamientos, humillaciones, dar patadas y lanzar, robar y/o dañar objetos (Ramos-Rodríguez & Aranda-Beltrán, 2020). Las agresiones psicológicas comprenden críticas, esparcir rumores, burlas, insultos, bromas, molestias, poner mote o apodos, ser ignorado, amenazas, todas ellas de forma presencial como por redes sociales (Galán-Jiménez, 2018). La violencia social comprende la exclusión, el menosprecio a las diferencias étnicas y culturales, así como también a diferentes colectivos NEE (Necesidades Educativas Especiales) y LGTBi (Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales) (Hong et al., 2022; Larrain Mariño et al., 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). En cuanto a las agresiones físicas y psicosociales se las conoce también como agresiones manifiesta y relacional, la primera más de tipo física y la segunda más de tipo psicosocial (Waasdorp et al., 2022). Por otro lado, las agresiones sexuales comprenden tanto tocamientos no consentidos o violación como obligar a la pareja a tener relaciones sexuales, así como también se incluye el grooming y el sexting dados en la violencia cibernética (Korenis & Billick, 2014; Waterman et al., 2022). En cuanto al acoso escolar, como fenómeno de violencia circunscrito a la persistencia en el tiempo, la intencionalidad

y el desequilibrio de poder entre las partes, comprende todo tipo de violencia física, verbal, psicológica, social, cibernética y sexual de un/a victimario/a hacia su víctima (Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1997). Por su parte, el ciberacoso, se entiende como una categoría de acoso que consiste en vejar, amenazar, insultar o intimidar a alguien a través de cualquiera de los medios que nos aportan las nuevas tecnologías (Garaigordobil, 2011; Pyżalski et al., 2022). La peculiaridad del ciberacoso se basa en que la información de hostigamiento permanece en el tiempo, hay mayor número de receptores y existe cierta impunidad, dada la oportunidad de anonimato de los/las perpetradores/as (Ortega-Barón et al., 2022).

Teniendo en cuenta que los centros escolares son los escenarios de socialización entre iguales más relevantes para los menores (Greenfield & Marks, 2010; Sigfúsdóttir et al., 2016), cualquier tipo de violencia que se ejerza dentro de su contexto, tanto de forma institucional, simbólica o directa, estará interrelacionada con el aprendizaje de los menores, afectando simultáneamente a las dinámicas relacionales de la escuela (Cornell, 2017). Así mismo, todos los tipos de violencia están interrelacionadas entre sí (Galtung, 1998), siendo su forma directa la menos compleja de abordar, por todo ello, será en esta en la que nos centraremos.

En el siguiente apartado se describen aquellos factores de riesgo y de protección en la aparición del acoso escolar, el tipo de violencia manifiesta más estudiada y que mayor consternación genera en la comunidad escolar.

### **1.3. Cuando la violencia abre paso al acoso: factores de riesgo y de protección**

La aparición del acoso escolar viene generalmente incentivado por la normalización de los episodios de violencia en las dinámicas grupales y culturales de un contexto determinado (Harger, 2019). Desde una perspectiva socio-ecológica, Thornberg (2018) defiende que el acoso escolar se establece y perpetúa en el tiempo como resultado de una compleja interacción entre los individuos y diversos factores contextuales, exponiendo que va más allá de la relación entre victimario y víctima. Estos diversos factores contextuales hacen referencia a los modelos de reproducción sociales que fomentan la cultura de la intimidación para la consecución del estatus, en este caso entre los estudiantes (Galtung, 2016; Migliaccio & Raskauskas, 2016).

Según Mrug y Windle (2010), la violencia escolar se normaliza por la constante exposición a ella y su aceptación como hecho cotidiano e inevitable. En palabras de Patierno y Southwell (2020) la violencia escolar vista como inevitable alude al hecho de que “el riesgo de este tipo de representaciones se encuentra en su naturalización, es decir, cuando una categoría socialmente reproducida es considerada parte ineludible de la realidad” (p.6). No obstante, que la violencia sea legitimada a nivel sociocultural (Thornberg, 2018), también parte de un proceso de creación de significados de manera intersubjetiva, que a su vez pasan a ser elementos normativos en la cultura (Mosca Hayle, 2012).

Cierta evidencia empírica demuestra cómo determinadas actitudes grupales hacia el acoso pueden sustentar su normalización (Gini et al., 2015; Killer et al., 2019), como son las normas por mandato y la desconexión moral. Por un lado, las normas “por mandato” o presión entre pares hacen referencia a aquellas actitudes a favor o en contra del acoso, que como consecuencia llevan a la defensa o al abandono de las víctimas (Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004), es decir, la probabilidad de que los menores defiendan a las víctimas dependerá desde donde se perciba la presión, si es a favor del acoso la probabilidad de defender a la víctima será menor, y viceversa (Thornberg et al., 2022). Además, el rol del docente y el establecimiento de normas anti acoso escolar en el centro jugarán un papel determinante para la generación y mantenimiento de las actitudes hacia el acoso escolar (Dawes et al., 2022). Por otro lado, la desconexión moral hace referencia al razonamiento que minimiza la culpa en la perpetración de la violencia, justificado por cuatro mecanismos reguladores de la conciencia clasificados inicialmente por Bandura (2002; citado en Gini et al., 2015): 1) positivizar los comportamientos agresivos o considerarlos deseables; 2) ocultar o minimizar el rol del agresor; 3) infravalorar la gravedad de la agresión; y 4) deshumanizar a las víctimas y/o culpabilizarlas del hecho de la agresión. Estos mecanismos se presentan tanto en los agresores como en las víctimas y observadores (Killer et al., 2019), presentándose más frecuentemente en adolescentes con un índice alto de rasgos de ira (Wang et al., 2020), y en aquellos que han sido a su vez víctimas de agresiones, dado que han interiorizado en sus propios esquemas cognitivos y motivacionales que la violencia es efectiva (Falla et al., 2022).

Por otra parte, existen factores de riesgo y de protección de sufrir y perpetrar acoso escolar asociados a las características físicas, psicológicas y/o comportamentales de los

propios agentes implicados. Según el último informe de malos tratos y acoso escolar en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a), la edad de la posible víctima estriba entre los 12 y 13 años (31.5% de los casos), seguido de los menores entre 10 y 11 años (21.2%), que corresponden generalmente a 2º y 1º de la ESO, respectivamente. En cuanto al sexo de la víctima el 53.7% de los casos lo sufren mujeres frente a un 46.3% de víctimas hombres. Con respecto a otras características de la víctima destacan por orden de prevalencia: un aspecto físico diferente al hegemónico, diversidad funcional, déficit de habilidades socioemocionales, timidez e introversión, tener gustos y motivaciones diferentes y/o peculiares, rendimiento académico alto o bajo, baja autoestima y ser extranjero o de diferente etnia y/o cultura, entre otras. Según el perfil de los acosadores, se concentran más casos entre los 12 y 13 años (27.7%), seguido de aquellos entre los 10 y 11 años (18.6%) y de 14 y 15 años (17.5%). En cuanto al sexo, los hombres lideran en un 48.1% las agresiones, mientras que las mujeres lo hacen en un 24.0% de los casos; el 22.3% de los casos restantes representan agresiones perpetradas por ambos sexos. Con respecto a otras características de los acosadores destacan por orden de prevalencia: querer ser popular, tener una actitud prepotente y desafiante, comportamientos agresivos y disruptivos, haber tenido una amistad con la víctima y ser vengativos.

Respecto al ámbito internacional, la literatura sugiere determinados aspectos que pueden tanto propiciar y/o proteger del acoso escolar, sea perpetración o victimización, como las características de los agentes implicados y del entorno. En la tabla 1 se recoge algunos de ellos con motivo de facilitar su identificación.

**Tabla 1**

*Factores de Riesgo y de Protección Frente al Acoso Escolar*

<b>Factores de Riesgo</b>	<b>Factores de protección</b>
Los menores con sobrepeso y obesidad = mayor riesgo de victimización (Cheng et al., 2022; Jansen et al., 2014).	Apoyo e intervención de los docentes contra episodios de violencia (Burger et al., 2022).

---

**Tabla 1. Continuación**

<b>Factores de Riesgo</b>	<b>Factores de protección</b>
Alumnado con NEE, especialmente alumnado con autismo y discapacidad intelectual = mayor riesgo de victimización (Berchiatti et al., 2022).	Actitudes contra el acoso tanto por parte de los estudiantes como por la organización del centro reduce las probabilidades de aparición (Thornberg et al., 2022).
Alumnado identificado o percibido dentro del colectivo LGBTI = mayor riesgo de victimización (Larrain Mariño et al., 2020).	Una identidad moral del grupo-clase más fuerte ayuda a detectar y defender mejor a las posibles víctimas de acoso (Gini et al., 2022).
Transición de Primaria a Secundaria = mayor riesgo de victimización y perpetración (Silva et al., 2022; Spernes, 2022).	Apoyo familiar y entre iguales se relaciona negativamente con cualquier tipo de victimización (Lee et al., 2022).
Menores con condiciones médicas severas = mayor riesgo de victimización (Faith et al., 2015).	Participación activa del alumnado en el centro y supervisión del clima escolar (Abraczinskas et al., 2022; Crichlow-Ball & Cornell, 2021).
Proceder de una etnia distinta a la hegemónica en contextos con baja multiculturalidad = mayor riesgo de victimización (Basilici et al., 2022).	Sentido de pertenencia al grupo dentro de la escuela está relacionado positivamente con menor victimización y perpetración de acoso (Arslan, 2022).
Falta de competencias socioemocionales = mayor riesgo de victimización y perpetración (Rueda et al., 2022).	Parentalidad positiva reduce el riesgo de ciberacoso, aunque no existe relación directa con el acoso tradicional (Pascual-Sánchez et al., 2022).

---

---

**Tabla 1. Continuación**

<b>Factores de Riesgo</b>	<b>Factores de protección</b>
Uso de drogas y baja regulación emocional = mayor riesgo de perpetración (Qian et al., 2022; Xue et al., 2022).	Control parental como medida protectora contra el acoso tradicional y cibernético (Zych et al., 2021).
Entorno familiar hostil, con una supervisión inadecuada y poca comunicación = mayor riesgo de perpetración (Nocentini et al., 2019).	La pedagogía restaurativa frente a la punitiva mejora el clima y reduce el riesgo de victimización (Payne & Welch, 2022; Sandwick et al., 2019).

*Nota.* Elaboración propia

En la tabla se advierten factores de riesgo y de protección que el presente estudio ha tenido en cuenta para la elaboración del programa de intervención, como: el entrenamiento en competencias socioemocionales para la prevención tanto de victimización como de perpetración del acoso escolar (Rueda et al., 2022); trabajar con los grupos de 1º ESO, en los que existe mayor probabilidad de riesgo, al pertenecer a la etapa de transición entre primaria y secundaria (Silva et al., 2022; Spernes, 2022); elaborar actividades enfocadas al debate dialógico sobre grupos de riesgo como son el colectivo LGTBI, alumnado con NEE y de diferente etnia o procedencia (Basilici et al., 2022; Berchiatti et al., 2022; Larrain Mariño et al., 2020); activar la participación del alumnado durante las actividades formativas junto a sus tutores, generando grupos de tertulias dialógicas y role-playing; o emplear metodologías basadas en la justicia restaurativa como son las estrategias en resolución de conflictos trabajadas en el programa y la mediación escolar entre iguales (Abraczinskas et al., 2022; Crichlow-Ball & Cornell, 2021; Payne & Welch, 2022; Sandwick et al., 2019). Con respecto a las estrategias dialógicas, basadas en el modelo dialógico de prevención de conflictos, plantean que el protagonismo del proceso de resolución recae en toda la comunidad educativa, por lo que el diálogo entre todos sus agentes es fundamental en todo el proceso normativo, principalmente para integrar e interiorizar el aprendizaje de la norma, actuando de forma simultánea tanto el aprendizaje de resolución como la prevención en futuros episodios conflictivos (Melgar et al., 2016).

Por otra parte, una de las causas no especificada en la tabla y que puede generar cierta controversia, es la relación entre la discriminación de género a nivel macrosocial y la perpetración y victimización del acoso tradicional y cibernético entre los adolescentes. Un metaanálisis reciente afirma que los chicos eran más propensos a involucrarse en tres de las cuatro conductas de acoso: perpetración y victimización tradicionales y perpetración de ciberacoso; mientras que en las chicas era más común denunciar victimización por ciberacoso (Cosma et al., 2022). Dado que, el acoso ocurre dentro de un contexto sociocultural determinado, aquellas sociedades que refuerzan el poder y la autoridad masculina sobre la femenina pueden estar promoviendo modelos de masculinidad más agresiva y estigmatizante, lo que explica porque los chicos se involucran más en episodios de violencia (Rosen & Nofziger, 2019), además de favorecer la continuación de los estereotipos y desigualdades de género (Hellström & Beckman, 2020).

Cabe destacar que, la literatura no refleja en todos los casos si los aspectos resaltados en la tabla son excluyentes unos de otros o pueden producirse de manera simultánea en un mismo centro. Por lo tanto, la violencia como el acoso escolar es multicausal y multifactorial, ya que no solo atiende a niveles intra e interpersonales, sino a todo tipo de dinámicas tanto familiares, organizacionales como culturales en el reconocimiento de factores de riesgo y de protección del acoso escolar y ciberacoso (Zych et al., 2019, 2021).

Debido a la naturaleza multicausal de la violencia escolar, la investigación ha favorecido la aparición de nuevos programas de intervención que, no solo la previenen o reducen sino que, además, promueven nuevas aproximaciones metodológicas más inclusivas para abordar la diversidad del alumnado actual (Newman et al., 2022; Swann, 2022). Desde una perspectiva tanto práctica como académica, estos nuevos programas arrojan resultados positivos sobre sistemas preventivos de la homofobia, la xenofobia, el sexismo o las agresiones contra personas con diversidad funcional (Basilici et al., 2022; Berchiatti et al., 2022; Larrain Mariño et al., 2020). Por lo que, en vistas del duro trabajo para la prevención y el tratamiento de la violencia hacia cualquier tipo de colectivo, es necesario continuar con la identificación de variables que puedan estar sustentándola, así como también, de aquellas otras que ayuden a reducirla.

Además de la identificación de variables que supongan factores de riesgo y/o prevención de la violencia a cualquier tipo de colectivo dentro del entorno escolar, se

hace necesario identificar los perfiles de los actores implicados en estas dinámicas, que puedan generar a su vez posibles estigmas sociales, más allá de los roles de víctima y victimario.

Teniendo en cuenta que, los roles más investigados han sido aquellos dados en las dinámicas de acoso escolar, en el siguiente apartado se exponen los hasta ahora más estudiados, que están implicados en las dinámicas de violencia escolar y, más concretamente, en las de acoso escolar.

#### **1.4. Roles, implicaciones y estigmas sociales**

Como se mencionaba anteriormente, la violencia escolar, en cualquiera de sus formas, se entiende como un fenómeno multicausal y que implica a diferentes actores en el que interactúan múltiples variables relacionadas tanto con un contexto sociocultural y familiar determinado como con las características propias del desarrollo del adolescente (Nickerson et al., 2018).

Los roles más estudiados en las dinámicas de violencia escolar han sido aquellos relacionados con el acoso entre iguales, siendo los principales: agresor, víctima y espectador (Killer et al., 2019). No obstante, para este apartado se tendrá en cuenta también el rol del profesorado y el de las familias en el establecimiento de estas dinámicas.

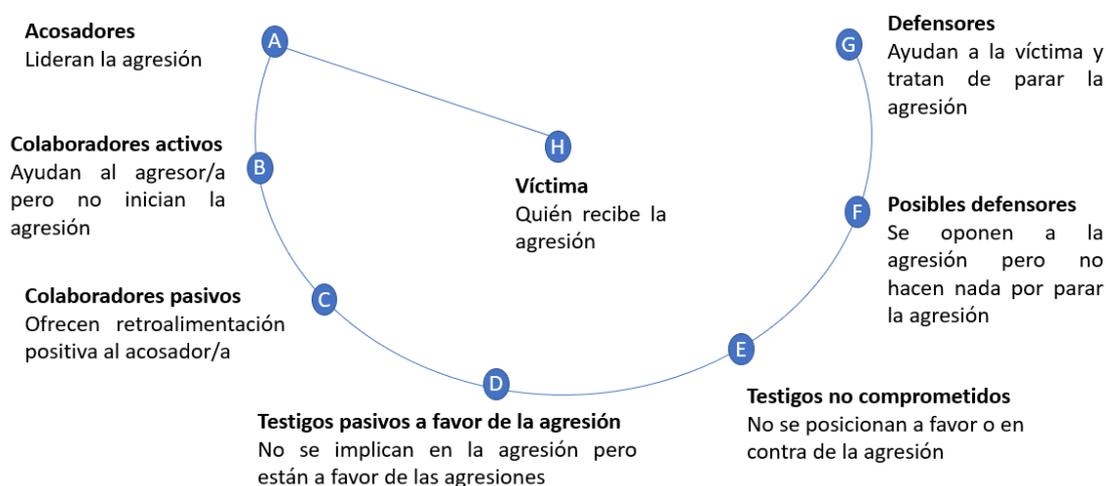
Una gran aportación para la comprensión de los roles que participan en las dinámicas de violencia escolar es la que ofrece Ortega-Ruiz et al. (2013), sobre la existencia de dos leyes que actúan en el mantenimiento de estas dinámicas. Por un lado, la ley del silencio, por la que todos los implicados callan lo que ocurre: el victimario silencia su actuación porque sabe que no es correcta y tendría consecuencias negativas; la víctima silencia por vergüenza y temor a represalias; y los observadores silencian por estar adscritos a una norma social tácita que ordena no contar aquello que suceda en la red de iguales. Por otro lado, la ley dominio-sumisión, por la que los implicados han aprendido cuál es su rol en la dinámica y ven difícil cambiarlo: uno domina y el otro se somete. Esta ley se articularía en base a la construcción del ser y el actuar con relación a sí mismo (autoconcepto y autoestima) y a los otros (habilidades y relaciones sociales), y estos mismos factores:

podrían estar alimentando el basamento individual del que se parte al ir reforzando en algunos escolares (agresores y víctimas e implicados en distintos roles que mantienen el fenómeno) patrones conductuales de dominio-sumisión que se concretan en procesos más o menos prolongados de malos tratos, acoso, intimidación y exclusión social (Ortega & Mora-Merchán, 2008, p.519).

Otra gran aportación en cuanto a la definición de estos roles, y pionera en la identificación de la diversidad de los mismos, es la ofrecida por el estudio de Salmivalli et al. (1996), en el que diferenció 6 tipos de participantes: el o la *Bully* o *acosador/a* se refiere a quien lidera las agresiones; el o la *asistente* del bully, quien también toma parte en la agresión; el *colaborador*, que actúa alentando las acciones del o de la líder mediante risas y burlas; el *defensor*, quien actúa en defensa de la víctima; el o la *testigo*, quien no participa directamente en la intimidación, aunque puede estar presente durante la agresión; y finalmente la *víctima*, quien es el objetivo del comportamiento del acosador/a. Con respecto al rol de acosador/a, se ha clarificado la falta de consistencia con respecto a las diferencias entre acosador/a líder, asistente y reforzador, por lo que no se pueden considerar por separado (Lucas-Molina et al., 2014). Acorde con los roles propuestos por Salmivalli (1996), el estudio de Olweus y Limber (2010) destaca otros roles asociados con las dinámicas de acoso, como la diferencia entre colaboradores activos y pasivos de los acosadores, quienes refuerzan las agresiones del o la líder, colaborando activamente en las agresiones o pasivamente a través risas y ánimos a los acosadores; también establece una diferenciación entre los testigos, como aquellos que están a favor de la agresión, los que adoptan una postura evitativa y los posibles defensores, quienes están en contra de la agresión, pero no hacen nada para frenarla. En la siguiente figura 7 se pueden observar de manera gráfica:

## Figura 7

### *Roles Implicados en las Dinámicas de Acoso Escolar según Olwey y Limber (2010)*



*Nota.* Adaptado de *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program* por D. Olweus y S. Limber, 2010, p.125.

A pesar de la claridad en la descripción de estos roles, estudios recientes señalan que las víctimas de acoso pueden comprenderse bien como víctimas pasivas o como víctimas provocadoras (Potard et al., 2022). Las víctimas pasivas se describen generalmente como sumisas, mientras que las víctimas provocadoras se caracterizan por exhibir un comportamiento agresivo y hostil. Sung et al. (2018) identifican que las víctimas provocadoras pasan generalmente por tres fases: una fase inicial en la que la mayoría son víctimas pasivas y pocas son inicialmente agresores; una segunda fase en la que desarrollan una doble función como víctimas y agresores, atacando a otros compañeros por su situación de vulnerabilidad o tomando represalias contra sus agresores; y una última fase en la que extinguen esa doble función, bien porque den por terminada la situación de acoso y/o porque existan factores como la activación de la empatía y la ayuda e intervención de otros compañeros y adultos. Guy et al. (2019) estimaron que entre un 13-20% de los casos son víctimas puras frente a un 5-7% en el que se clasifican como víctimas provocadoras.

Por otro lado, la gran mayoría de los estudiantes no pertenecen a los roles de agresor o víctima, sino al de espectador, resultando un rol clave en el análisis del mantenimiento o prevención de las dinámicas de acoso escolar (Salmivalli, 2014). Este sector también se conoce como testigos, ya que suelen estar presentes o conocer las

situaciones de acoso, aunque su grado de implicación varía en función de sus actuaciones, que pueden optar por: 1) observar pasivamente cómo se desarrolla el acoso, 2) reforzar al agresor a través de recompensas sociales explícitas como la risa, y/o 3) defender a la víctima deteniendo a los agresores o consolándola (Burger et al., 2022). De hecho, las víctimas que han recibido apoyo social por parte de sus compañeros muestran niveles más bajos de ansiedad y depresión, y mayor sentimiento de pertenencia a la escuela, incluso cuando no se ha podido detener el acoso (Laninga-Wijnen et al., 2022). Sin embargo, la evidencia empírica no ofrece una clara distinción del por qué los espectadores a veces defienden a la víctima y otras permanecen pasivos (Yun, 2020). No obstante, se plantea que el hecho de permanecer pasivo ante la violencia puede deberse tanto a la indiferencia a la víctima, afirmación que coincide con la impopularidad y rechazo que suelen sufrir las víctimas por su grupo de iguales (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Stefanek et al., 2017), como por miedo a sufrir represalias por parte de los agresores (Thornberg et al., 2022). A pesar de que la mayoría de espectadores defensores tienden a puntuar alto en empatía y suelen gozar de cierta popularidad entre sus compañeros, estas variables no terminan de clarificar el por qué a veces ayudan a las víctimas y otras veces no (Zych et al., 2019). Sin embargo, otros factores como la autoeficacia percibida y el estrés moral sí se han evidenciado como posibles predictores de la defensa de la víctima (Gini et al., 2022).

En cuanto al rol del profesorado en las dinámicas de la violencia escolar, diferentes estudios destacan la importancia de las prácticas docentes *no permisivas con la violencia*, la percepción de apoyo del profesorado en situaciones de violencia y la confianza hacia el profesorado, como factores clave en el tratamiento de la violencia directa y la prevención del acoso escolar (Huff, 2022; Wolgast et al., 2022). El papel de los docentes tiene una doble función, por un lado, como educadores y por otro, como agentes de socialización y gestores del aula (De Luca et al., 2019), teniendo la obligación legal de proteger a sus alumnos ante cualquier posible daño (Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de Autoridad del Profesorado, 2010). Sin embargo, la intervención de los docentes no siempre está asegurada, muchas veces debido a que su propia seguridad pueda verse afectada tras ello (Bradshaw et al., 2018). Es más, la no intervención por parte de los docentes puede generar internalizaciones en todos los demás roles: los agresores pueden interpretarlo como una aprobación tácita del acoso y aprender que realizar este tipo de violencia no tiene consecuencias disciplinarias; las víctimas pueden

recibir el mensaje de que no están seguras en la escuela; y los espectadores pueden abstenerse a denunciar el acoso o defender a las víctimas en el futuro (Mucherah et al., 2018). En cambio, las intervenciones disciplinarias basadas en un estilo educativo autorizativo o democrático generan un clima más positivo y reducen la probabilidad de futuras agresiones (Gee et al., 2022). Además, los docentes pueden emplear este estilo, basado tanto en la puesta de límites como en la respuesta afectiva, para enviar un mensaje claro de desaprobación frente al acoso (Cornell & Huang, 2016; Kaliampos et al., 2022). Por lo tanto, el rol del docente frente a la violencia escolar debe comprender tanto una puesta de límites claros frente a las agresiones como el apoyo moral a la víctima. En cuanto a la puesta de límites por parte de los docentes, un estudio reciente defiende que estas sanciones deben ser de una severidad moderada, como es comunicar al agresor que el comportamiento es inaceptable e informar del suceso a otros adultos (p. ej., dirección y familia) (Burger et al., 2022). Dado que las sanciones muy severas como detenciones y expulsiones pueden generar el efecto contrario y no ayudan a replantearse el daño causado (Payne & Welch, 2022). En cuanto al apoyo a la víctima, el docente debe mostrarse receptivo y afectuoso con ella para no permitir su aislamiento y posterior desajuste psicosocial (Yeung & Leadbearer, 2010). Además, otra medida de apoyo puede ser la creación de grupos dialógicos o de discusión dentro del aula, con lo que se generará mayor conciencia sobre los incidentes de acoso, incentivando a su vez una mayor respuesta por parte del grupo de iguales (Saarento et al., 2015). Y aunque las dinámicas de acoso escolar no son las mismas que en las de cualquier otro tipo de violencia escolar, estas características esperadas y capacidad de intervención de los docentes serán igualmente válidas para todos los casos (Dawes et al., 2022).

En cuanto al rol de las familias en la determinación de las dinámicas de violencia escolar, diversos estudios afirman que existe cierta relación entre los diferentes estilos parentales y la implicación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar (Nocentini et al., 2019). En líneas similares a los estudios sobre estilos educativos en docentes, se señala que el estilo autorizativo o democrático promueve factores de protección contra la victimización, en contraposición con los estilos autoritario y negligente, donde existe una relación positiva tanto con la victimización como con la perpetración del acoso tradicional y ciberacoso (Machimbarrena et al., 2019). De hecho, el estilo autoritario junto al maltrato infantil es el que mejor predice la conducta agresiva del adolescente (Boel-Studt & Renner, 2014). La violencia doméstica también se

considera un predictor de riesgo de acoso y victimización (Foshee et al., 2016). Al igual que el maltrato y abuso infantil por parte de los padres y madres también resultaron ser predictores relevantes de la perpetración de agresiones (Wang et al., 2020). Por otro lado, los menores expuestos a la violencia familiar son más propensos a mostrar comportamientos agresivos, incluido el acoso escolar, ya que pueden haber aprendido que el uso de la violencia es un método aceptable para resolver conflictos (Kafel, 2020). Por otro lado, el papel protector de las familias donde se fomenta el diálogo, la supervisión y la calidez afectiva, se relaciona negativamente tanto con la perpetración como con la victimización por acoso escolar (Buelga et al., 2017). Además, los menores cuyos padres participan activamente en su día a día tienen menor probabilidad de convertirse en acosadores (Espelage, 2014). Por el contrario, Barlett y Fennel (2018) hallaron que la falta de participación de los padres estaba relacionada con mayores riesgos de perpetración de ciberacoso.

Por otra parte, las expectativas también pueden jugar un rol en la conformación y mantenimiento de las dinámicas de la violencia escolar, dado que forman parte del entramado de actitudes, motivación y conducta propositiva de los individuos (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Estudios como los de Aydin et al. (2019) demuestran que la orientación de las expectativas y actitudes de los docentes hacia sus estudiantes pueden provocar un efecto favorable o adverso sobre sus vidas tanto académica como social. Por lo que, se plantea una seria reflexión sobre en qué grado las expectativas inducidas por la experiencia previa pueden influir en la conformación y mantenimiento de los roles establecidos en las dinámicas de violencia escolar, que estigmatizan las vidas tanto de las presuntas víctimas como de los presuntos agresores (Dunkake & Schuchart, 2015). Por otro lado, teniendo en cuenta que la etapa de la adolescencia se caracteriza por la construcción de la propia identidad (Korlat et al., 2022), el proceso de etiquetar a los menores como agresores o víctimas puede conllevar a un proceso de interiorización de estas representaciones como parte de su personalidad (Brownlee, 2022), conocido como “efecto Pigmalión” o la influencia de las creencias de profesores y familiares sobre las capacidades y comportamientos académicos y sociales del adolescente (Cobos-Sanchiz et al., 2022). En relación a esas creencias, el estudio de Murdock-Perriera & Sedlacek (2018) sugiere que muchos docentes adquieren información sobre sus alumnos a través de canales formales e informales antes de conocerlos y, tal conocimiento previo, parece ser un recurso útil para planificar y adaptar el plan de estudios con el fin de satisfacer de

manera efectiva las necesidades de sus futuros estudiantes. Sin embargo, esta información también puede tener sus inconvenientes cuando generan expectativas no muy halagüeñas.

A pesar de que existe evidencia de cómo las expectativas sobre el clima del centro pueden mejorar o empeorar la convivencia (Chuang et al., 2022), no se ha encontrado literatura en relación con la violencia escolar y/o acoso escolar de manera específica.

Por todo ello, el presente estudio contempla posibles estrategias que trabajen las expectativas positivas sobre las propias capacidades resolutorias de los adolescentes para frenar la escalada de la violencia durante los conflictos, como representan los modelos de tipo restaurativo, que promueven la resolución autónoma de los conflictos por parte del alumnado y el sistema de apoyo entre iguales. Lo que a su vez fomenta el refuerzo social y la defensa de las posibles víctimas de violencia y acoso escolar (Ferrer-Cascales et al., 2019). Además, los enfoques de ayuda entre iguales y de justicia restaurativa pueden generar un clima más cooperativo, en el que los conflictos diarios se resuelvan de manera más autónoma y dialógica, y que ayude a romper con posibles estigmas y expectativas generados tanto en las posibles víctimas de acoso como en los posibles victimarios (Sandwick et al., 2019; Seo & Kruis, 2022).

Tras exponer la prevalencia a nivel internacional, estatal y autonómico; los tipos de violencia escolar; sus principales antecedentes y variables de protección; así como los roles implicados en los episodios de violencia escolar, en el siguiente apartado se aborda la variable clima escolar en relación con la violencia escolar.

## **1.5. Clima escolar en los centros de secundaria**

El clima escolar ha recibido una atención considerable en la literatura sobre su relación con las mejoras en las políticas educativas y cultura organizacional de los centros educativos (Dorio et al., 2020). Esta variable se contempla como un objetivo potencial para reforzar los sistemas de seguridad escolar, en relación con la mejora de las conductas indeseadas y las vinculaciones entre los miembros de una comunidad educativa, así como también, en relación con el éxito académico (Konold et al., 2018).

Diversos estudios emplean términos distintos para caracterizar el clima escolar, incluidos: el ambiente, el tono, las políticas del centro, la salud organizacional, el entorno, la cultura y las oportunidades de aprendizaje, entre otros (Bradshaw et al., 2021). Sin

embargo, todavía no existe un consenso universal en cuanto a su definición, lo cual conlleva a ciertas inconsistencias en su medición (Quijada et al., 2020). No obstante, una definición comúnmente citada de clima escolar es la que realiza Haynes et al. (1997) sobre la calidad y consistencia de las interacciones interpersonales dentro de una comunidad educativa, que influyen en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los estudiantes. Otra definición más actual es la que realiza Bottiani et al. (2020), la cual caracteriza dicho constructo como el conjunto de perspectivas sobre las normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas docentes y estructuras organizativas de la vida escolar.

Como se mencionaba anteriormente, debido a esta falta de consenso en cuanto a su definición, existe cierta inconsistencia en cuanto a qué dimensiones configuran la variable clima. Algunos investigadores han acotado a cuatro dimensiones comúnmente abordadas como son: 1) Seguridad física y socioemocional, respaldada por reglas y normas; 2) Relaciones entre varios grupos (p. ej., relaciones profesor-alumno y alumno-alumno); 3) Oportunidades de aprendizaje; y, 4) Ambiente institucional, definido por el ambiente físico y los recursos educativos del centro (Wang & Degol, 2016).

En cuanto a la dimensión sobre seguridad física y socioemocional, respaldada por reglas y normas, una percepción de límites claros ayuda a internalizar las normas de convivencia y la convicción de su necesidad, lo cual se asocia a una disminución de la conflictividad y de conductas disruptivas en las aulas (Pertegal et al., 2015). Respecto a esto último, es conveniente tener en cuenta que, la eficacia de la disciplina mejora si se cumplen ciertos criterios como: normas claramente definidas; que los adultos se comporten coherentemente en relación a ellas; y que se favorezca la participación en cuanto a su elaboración y revisión por parte de toda la comunidad educativa (Bottiani et al., 2020). Dicha participación, promoverá valores democráticos basados en los principios de igualdad, respeto, tolerancia y solidaridad, que establecen las bases de una convivencia pacífica y, por ende, de un clima escolar positivo (Cohen, 2008). Cosa que, incrementa la coherencia entre la propuesta ideológica sobre las políticas y culturas para la paz, esperadas en los centros educativos, y la práctica de la convivencia, superando de este modo el currículum oculto (Aycicek, 2021).

Respecto a la dimensión sobre las relaciones entre varios grupos, conocido también como vinculaciones, se refiere a la calidad de las relaciones establecidas entre los diferentes colectivos de una misma comunidad educativa. Este aspecto es fundamental

en términos del ajuste escolar y psicosocial del alumnado (Pertegal et al., 2015). Diversos estudios apuntan que, cuando los adolescentes establecen relaciones interpersonales satisfactorias tanto con sus compañeros como con sus profesores, reportan percepciones más positivas de clima escolar (Coyle et al., 2021), existe menor probabilidad de abandono escolar y se sienten más protegidos dentro de los centros educativos (Burger et al., 2022; Mucherah et al., 2018). Por otro lado, en relación con estas consideraciones, el apoyo social percibido por parte de iguales y docentes se asocia con una mayor participación escolar (Coyle et al. 2021).

La dimensión oportunidades de aprendizaje, hace referencia a las diferentes posibilidades educativas que se ofrecen en el entorno escolar para favorecer un buen ajuste psicosocial del alumnado, como por ejemplo los recursos y las instalaciones con las que cuenta el centro para la realización de actividades extraescolares de cualquier tipo (Llorent et al., 2021). Unido a ello, otros autores identifican la variable empoderamiento, como las oportunidades en cuanto a participar activamente en la construcción de la convivencia, como es la puesta en común de iniciativas o la creación conjunta de normas y valores (Pertegal et al., 2015). Desde esta perspectiva, se defiende tanto el derecho a la participación activa del alumnado como el reconocimiento al esfuerzo que supone, cosa que puede favorecer el sentimiento de pertenencia al centro, identificado como factor de protección de los problemas de convivencia en el centro (Abraczinskas et al., 2022)

La dimensión ambiente institucional o clima social, es la dimensión más compleja de medir, dado que hace referencia a la percepción que el alumnado tiene sobre los diferentes aspectos del entorno escolar, tales como las políticas educativas y organizacionales del centro, aspectos que pueden resultar difíciles de reconocer por parte del alumnado (Bottiani et al., 2020). Con respecto a las políticas educativas, no solo dependen del centro escolar, sino también de las políticas educativas a nivel general, por lo que puede dificultar su comprensión. Por ejemplo, los entornos multiculturales en los que se trabaja la interculturalidad o los centros que ofrecen metodologías inclusivas para trabajar con la diversidad del alumnado, puede derivar a razonamientos sobre la justicia social y la igualdad de oportunidades, y viceversa (Payne & Welch, 2022).

Por otro lado, en cuanto a las respuestas sobre medidas de clima, suelen existir diferencias entre las percepciones del alumnado y las del colectivo docente (Bradshaw et al., 2021). Por ejemplo, muchos docentes desconocen cuán graves son los episodios de violencia en sus centros y, a menudo, no se sienten competentes a la hora de identificar

incidentes de acoso escolar (Cohen, 2008). Dada la alta exposición de la comunidad educativa a episodios de violencia y conflictividad, una actitud pasiva y de falta de intervención ante ellos puede promover actitudes a favor del acoso escolar, ya que los agresores no reciben consecuencias negativas sobre sus actos (Laninga-Wijnen et al., 2022). Este mismo hecho puede derivar a resultados catastróficos, en cuanto a la percepción del alumnado sobre su seguridad en el centro, lo cual conlleva a una falta de confianza sobre el colectivo docente, mostrándose más reacios a denunciar o hablar sobre los posibles episodios de violencia y acoso (Crichlow-Ball & Cornell, 2021). Por el contrario, otros estudios hallaron que los centros caracterizados por valores fuertes y consistentes en contra de la violencia, en los que el alumnado percibe un gran apoyo por parte del colectivo docente, se asocian con un mayor compromiso de los estudiantes a cumplir con las normas de convivencia del centro (Llorent et al., 2021). Por lo tanto, la gestión de un buen clima escolar, asociado sobre todo a las vinculaciones positivas dadas entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como también al establecimiento consistente de normas y valores, conformará una acción importante en materia de prevención de la violencia escolar (Dorio et al., 2020).

En este sentido, favorecer un entorno escolar que proporcione tanto seguridad física, como emocional y académica son cuestiones fundamentales en la percepción del clima y funcionamiento de la vida en el centro (Chuang et al., 2022).

Por lo tanto, en el presente trabajo, la consideración de esta variable para el análisis de la convivencia de los centros y, por consiguiente, en relación con la percepción de violencia se torna indispensable. Dado que, se considera que los centros que reportan un clima escolar favorable también reportan menos episodios de violencia (Abraczinskas et al., 2022; Coyle et al., 2021). En relación con el presente estudio, se ha propuesto el trabajo de la mejora de la convivencia en relación con el tratamiento de los conflictos de manera pacífica. Para ello, se trabajan estrategias como la formación en competencias socioemocionales, el estilo cooperativo de afrontamiento de los conflictos y la implementación de un programa de mediación, para la internalización de dicho estilo. Esperando observar relaciones positivas entre estas variables y clima escolar (Montero-Carretero et al., 2021) y negativas con violencia escolar (Crichlow-Ball & Cornell, 2021).

Tras la exposición de este primer capítulo, sobre las definiciones de violencia y clima escolar en las aulas de secundaria, parece necesario indagar en aquellas actuaciones

de éxito empleadas para el tratamiento de las agresiones y conflictos escolares y, por otro lado, para la prevención del acoso, algo que se abordará en el siguiente capítulo.



# **Capítulo II: Actuaciones de éxito para la mejora de la convivencia**



## **Capítulo II: Actuaciones de éxito para la mejora de la convivencia**

En el siguiente capítulo se identifican aquellas medidas estudiadas y adoptadas en materia de prevención y tratamiento de la violencia escolar para la mejora de la convivencia en los centros de educación secundaria. Primero, se destacan las medidas legales a diferentes niveles como son la legislación social, la educativa y la penal. Segundo, se recogen y exponen los programas educativos de mayor impacto en la reducción de la violencia y mejora de la convivencia entre adolescentes tanto a nivel internacional como nacional. Y, por último, se destacan algunos aspectos limitantes que influyen en la eficacia de estos programas.

### **2.1. Legislación social, educativa y penal en defensa de una convivencia pacífica**

La normativa tanto internacional como estatal afirma que, todo acto de violencia que pueda atentar contra la dignidad y derechos fundamentales de los menores deberá ser inspeccionado y tratado por los organismos responsables, tanto por la Administración como por los propios centros educativos (Amnistía Internacional España, 2019).

En el informe (A/71/213), encargado por el secretario general de la ONU (ONU, 2016), se recogen las principales consecuencias adversas del acoso escolar, como las que presentan los diferentes estudios (Olweus & Limber, 2010; Salmivalli & Voeten, 2004; Smith, 2016). Entre ellas, aquellos aspectos intrapersonales como la autoestima y el bienestar emocional (Ortega & Mora-Merchán, 2008), académicos como el absentismo y abandono escolar temprano (Strøm et al., 2013) o la salud mental de los implicados (Evans-Lacko et al., 2017). El informe obtuvo especial atención cuando en 2015 se aprobó la nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible, la Agenda 2030, en la que se aborda la violencia contra los niños como un problema transversal e incluye compromisos tales como promocionar una cultura de paz y no violencia y la inclusión educativa en todos los centros educativos.

La Ley aprobada en 1990, tras la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 (UNICEF Comité Español, 2015), defiende que los y las menores tienen derecho a la educación de todas las competencias educativas, incluidas las sociales y cívicas, y a la

protección contra todo tipo de violencia, sea física, psicológica, acoso o negligencia. En este sentido, se afirma que el Estado tiene la obligación de ofrecer estrategias para la recuperación de las víctimas de violencia, acoso y/o abandono, y garantizar los derechos de la infancia sin discriminación de ningún tipo.

Dentro del sistema educativo español, en el art. 1 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), se defiende que, los principios básicos de la convivencia deben integrar la prevención y resolución pacífica de conflictos, teniendo en cuenta tanto el acoso escolar como el ciberacoso. Así como en su art. 124 se declara que las Administraciones educativas son las responsables de regular los protocolos de actuación frente al acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otro tipo de violencia escolar. De hecho, según el artículo 34 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, es de obligatorio cumplimiento realizar una revisión periódica de dichos protocolos para comprobar su eficacia por parte de los profesionales implicados, así como de su difusión para toda la comunidad educativa. En dicha ley se propone la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar, sea personal interno del centro o nuevo personal, como el encargado/a de establecer y promover las medidas de prevención y detección precoz de posibles casos de violencia escolar bajo supervisión de la dirección del centro educativo.

Esta obligación de cumplir con los protocolos de actuación frente a la violencia escolar se constata a su vez en la Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil., 2005, donde se subraya la encomendación de la gestión de los conflictos dentro del entorno educativo de los y las menores, dado que el personal docente es responsable de asegurar la protección y seguridad de su alumnado. Dentro de esta instrucción se especifica los distintos delitos que puedan derivar del acometimiento de acoso escolar como son: la inducción al suicidio, los daños físicos y psicológicos, y/o la libertad sexual.

Además, la reforma introducida en la Ley de Protección a la infancia y adolescencia por la Ley 26/2015, de 28 de julio de los derechos y deberes de los menores, añade en su art. 9 “los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso” (p.17).

A través de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), se dispone que en función de las acciones cometidas pueden ser incurridas en responsabilidad penal y civil, dependiendo de la gravedad de estas y la edad de los presuntos agresores. Para los menores de 14 años intervendrá Fiscalía de Protección de Menores, remitiendo los antecedentes del caso a la Entidad Pública de protección de menores. En el caso de que el autor del acoso esté entre los 14 y los 18 años, la responsabilidad exigida vendrá dada por el Código Penal, a través de la LORPM.

El Código Penal también introduce el delito de acoso en su artículo 172, entendiendo como tal aquellas conductas que se realicen de forma insistente y reiterada que menoscaben gravemente la libertad y el sentimiento de seguridad de la víctima, a la que se somete por ello a vigilancia, persecuciones u otros actos de hostigamiento. Se castiga con la pena de prisión de tres meses a dos años o multa de seis a veinticuatro meses. Por lo tanto, en el ámbito penal, el acoso escolar constituirá un delito en el caso de lesiones (art.147 y ss CP), amenazas (arts. 169 a 171 CP), coacciones (art. 172 CP), injurias (art. 205), calumnias (arts. 208 y 210 CP), agresiones o abusos sexuales a menores de 16 años (arts. 178 y 183 ter CP) y, llegado el caso, incluso homicidio (arts. 138 o 142 CP). Todas estas conductas están tipificadas en el Código Penal (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995). El artículo 173.1 castiga al que “infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, así como actos hostiles o humillantes reiterados que supongan grave acoso contra la víctima” (p.71). En los supuestos de más gravedad, la situación de hostigamiento puede llegar a desembocar en el suicidio de los menores acosados. El artículo 143.1 castiga al que induzca al suicidio de otro con una pena de cuatro a ocho años de prisión. No obstante, los menores de 18 años se atienen a la responsabilidad exigida dentro del Código Penal a través de la LORPM. En el caso de daños y perjuicios provocados por menores, la vía civil puede depositar la responsabilidad en la Administración, como titular de los centros educativos públicos, exigiendo responsabilidad patrimonial por los daños ocasionados; también en el profesorado, por no adoptar las medidas necesarias para evitar la situación de acoso (negligencia); y también puede reclamar a las familias del o la menor acosadores daños y perjuicios por los actos ilícitos de su progenie (Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil., 2005).

En cuanto a la obligación de los centros de incluir en su proyecto educativo un Plan de Convivencia, que sirva de referencia a todos los miembros de la comunidad educativa para hacer frente al acoso escolar, viene establecido tanto por el art. 121 como en el art. 124 de la LOE (Jefatura del Estado, 2/2006). Dentro de este Plan de Convivencia de cada centro, ha de incluirse un Reglamento de Régimen Interno, en el que figuren tanto normas de comportamiento que el alumnado debe respetar, como tipificar el acoso escolar como infracción grave, con la consecuente aplicación de la sanción, pudiéndose dar la expulsión definitiva del centro al alumnado agresor.

Con respecto al ámbito comunitario, según la Orden 3/2017, de 6 de febrero sobre el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI) donde se establece el procedimiento para su funcionamiento, el Observatorio para la convivencia escolar, el Registro central y las Unidades de Atención e Intervención (UAI), deben responder y prever conductas perjudiciales para la contribución a un clima escolar positivo. Todo ello viene regulado por el Decreto 136/2012, de 14 de septiembre, del Consell por el que modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunitat Valenciana [2012/8513]. La finalidad del Observatorio establecida en su art. 1.3 es la de:

contribuir a la mejora del clima escolar en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, favoreciendo la convivencia en la comunidad escolar, fomentando la resolución pacífica de los conflictos y promoviendo la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndose así en «escuelas promotoras de la paz. (p. 26890-2689)

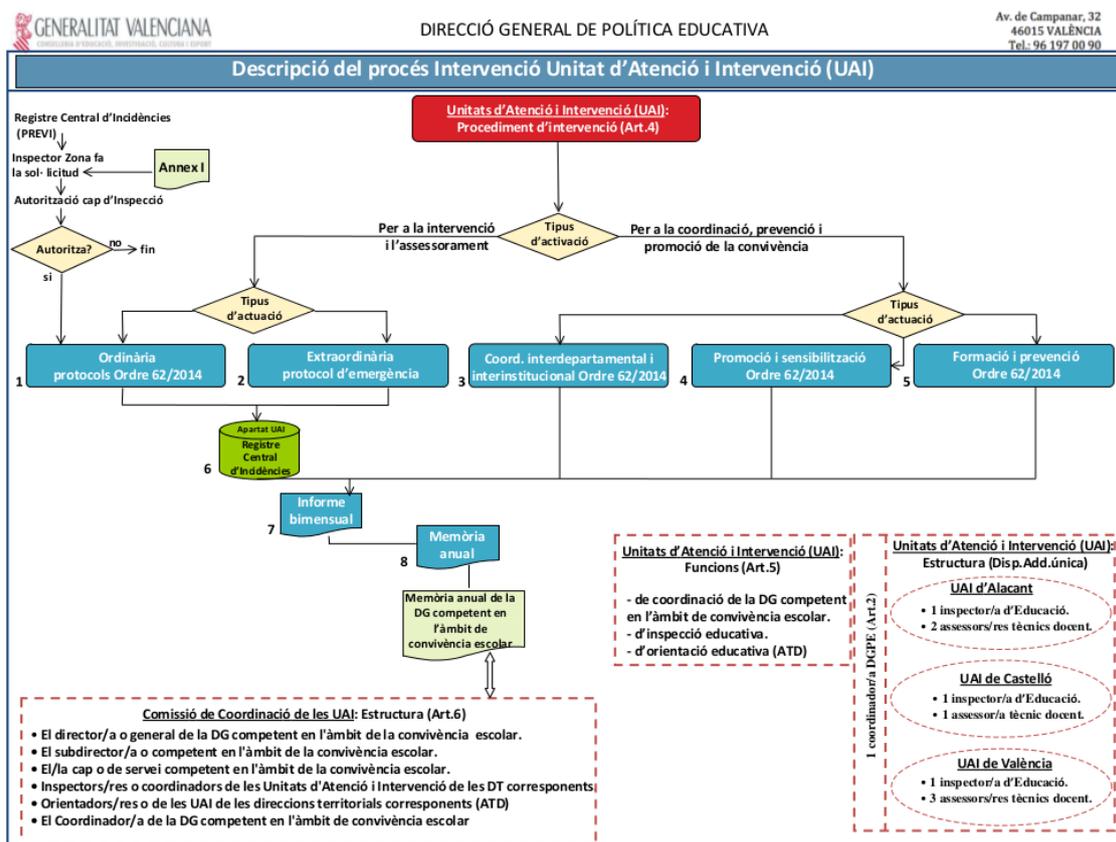
Las funciones de este servicio son principalmente, crear un sistema de información que permita evaluar el estado de convivencia de los centros educativos e intervenir sobre los datos recogidos, proponiendo soluciones concretas como la formación al profesorado en materia de prevención y resolución de conflictos. Por otro lado, las UAI (Unidades de Atención e Intervención) están diseñadas para intervenir en casos graves de violencia escolar mediante la inspección educativa y Conselleria. A continuación, se muestra una imagen del protocolo seguido por estas unidades de intervención (Figura 8).

Por otro lado, la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunitat Valenciana dispone de diferentes protocolos de intervención bien para casos de acoso

escolar o para casos de violencia y conductas graves de comportamiento (Conselleria de Educaci3n Cultural y Deporte, s.f.).

**Figura 8**

*Protocolo de Intervenci3n de las UAI*



Nota. Reproducido de *¿Qu3 son las Unidades de Atenci3n e Intervenci3n de las Direcciones Territoriales de Educaci3n (UAI)?*, por Conselleria de Educaci3n, Cultura y Deporte, 2017. <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/unitat-atencio-i-intervencio>

En definitiva, las propuestas del marco legislativo internacional, estatal y auton3mico, est3n al servicio de la protecci3n de los menores y aportan márgenes de actuaci3n tanto preventivos como de tratamiento, para la mejora del clima escolar y la reducci3n de la violencia escolar, si bien dichos márgenes pueden ser excesivamente amplios al tratar de abordar el fen3meno y conseguir reducir su prevalencia sirven para ofrecer un marco desde el cual se pueden erigir los diferentes programas de intervenci3n.

A continuaci3n, se exponen los diferentes programas de intervenci3n encontrados, tanto internacionales como estatales, para la mejora de la conviv3ncia en los centros educativos de secundaria.

## **2.2. Programas de éxito en la mejora de la convivencia: internacionales y estatales**

En los últimos 20 años, el concepto de convivencia escolar ha tomado cierta relevancia en la comunidad escolar (Gálvez-Algaba & García-González, 2022), siendo uno de los objetivos “aprender a convivir” más importantes a trabajar en los sistemas educativos a nivel internacional (Delors et al., 1996).

La convivencia es un aprendizaje, y como tal, exige tolerancia y ajuste a las normas que regulan la gestión de conflictos tanto dentro como fuera del aula (Evans & Vaandering, 2022). Tal y como defiende el art. 121 como en el art. 124 de la LOE (BOE-A-2006-7899), los centros educativos deben contar con un Plan de Convivencia en el que se contemplen formatos de prevención de la violencia y mantenimiento de un clima escolar positivo. Una vez se hayan detectado las dificultades que plantee cada centro en específico, los planes de convivencia se presentarán por fases y objetivos, los contenidos que se vayan a trabajar para la consecución de esos objetivos y finalmente la propuesta de un sistema de evaluación que mida la consecución de esos objetivos propuestos (Torrego, 2008).

La naturaleza de la convivencia engloba las dinámicas sociales de los centros y su clima, en relación con los conflictos que surgen en su día a día (Fortin et al., 2022; Rahim & Katz, 2019). Por ello, los programas de convivencia deben trabajar aquellas variables que desarrollan tanto las competencias socioemocionales como los estilos de afrontamiento al conflicto, dado que las escuelas representan uno de los escenarios de socialización más influyentes para los menores (Greenfield & Marks, 2010; Sigfúsdóttir et al., 2016).

A nivel internacional y estatal, los metaanálisis más recientes sobre la efectividad en programas para la mejora de la convivencia escolar, como aquellos destinados a la prevención del acoso y ciberacoso, la resolución de conflictos y la mejora del clima escolar, arrojan datos positivos en cuanto a su efectividad (Gaffney et al., 2019; Ng et al., 2022; Polanin et al., 2021; Zych et al., 2019). En las siguientes tablas se detallan algunos de los programas más exitosos, que trabajan la prevención del acoso escolar, ciberacoso y la mejora del clima escolar en centros de secundaria tanto a nivel internacional (tabla 2) como nacional (tabla 3).

**Tabla 2**

*Programas Internacionales que Trabajan la Reducción del Acoso y Ciberacoso y la Mejora del Clima Escolar*

<b>Nombre, lugar, (autores, año)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos generales</b>	<b>Diseño</b>	<b>Bases de la implementación</b>	<b>Resultados</b>
INCLUSIVE Reino Unido (Bonell et al., 2018)	N= 1.017 12 a 13 años 4 centros educativos 20 docentes de 30 a 75 años	Reducir índices de acoso escolar y promover el bienestar socioemocional.	Asignación aleatoria de 4 centros como grupo control y 4 centros como grupo experimental. Pretest-Posttest con las escalas (autoinformes): AAYP para medir acoso escolar y Gatehouse Bullying Scale para medir la victimización.	Formación en prácticas restaurativas a docentes y en competencias socioemocionales a alumnado.	93% de los participantes se sintieron satisfechos con la intervención.
Media Heroes Alemania (Chaux et al., 2016)	N= 1.075 11 a 17 años 5 centros educativos.	Promover empatía, conocimiento de riesgos y consecuencias del ciberacoso. Incentivar la ayuda de los testigos a las víctimas de ciberacoso.	Asignación aleatoria a tres condiciones: 2 centros versión larga de 15 sesiones, y 2 centros versión corta de 1 día (grupos experimental) y 1 centro grupo control. Pretest-Posttest con la escala <i>European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire</i> (ECIPQ; Del Rey et al., 2015).	Formación en estrategias para detectar y ayudar (testigos) a las víctimas de acoso y ciberacoso.	Reducción del acoso y ciberacoso, solo en la perpetración, pero no en la victimización para los grupos experimentales. Mejores resultados en la versión larga que en la corta.
Youth led program Canadá (Connolly et al., 2015)	N= 509 11 a 13 años 4 centros educativos	Incrementar el conocimiento sobre acoso entre iguales, acoso sexual y violencia en la pareja para su prevención.	Asignación aleatoria de YLP (experimental) a 2 centros y de UP (Usual Practice = control) a 2 centros. Pretest-Posttest con autoinformes: RISE Knowledge Questionnaire (Moran y Weiser, 2004); Provictim Scale (Rigby y Slee, 1991); Canadian Public Health Association Safe School Survey (Totten, Quigley y Morgan, 2004); Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM;	Formación en conocimientos sobre el acoso escolar y sexual, actitudes hacia el acoso, victimización y ajuste emocional (ansiedad y vinculación con la escuela).	Incremento del conocimiento sobre acoso entre iguales, acoso sexual y violencia en la pareja en ambos grupos. Incremento en actitudes de rechazo hacia el acoso mayor en grupo YLP. Mejor ajuste emocional en grupo YLP. No hay resultados significativos

Nombre, <sup>5</sup> lugar, (autores, año)	Participantes	Objetivos generales	Diseño	Bases de la implementación	Resultados
Dutch Skills for Life Países bajos (Fekkes et al., 2016)	N= 1.394 13 a 16 años 26 centros educativos	Mejorar las conductas saludables, percepciones sobre la violencia e ideación suicida.	Asignación aleatoria de 13 centros como grupo experimental y 13 centros a grupo control. Pretest- Postest (1er año)-Retest (2º año) con Dutch local and national health monitor (National Institute for Public Health and the Environment, 2011).	Formación a través de los tutores entrenados en 25 lecciones durante 2 años sobre: toma de conciencia y regulación emocional, habilidades para resolver problemas interpersonales, dar y buscar ayuda, lidiar con el acoso escolar, establecer y respetar límites, uso de sustancias, normas, valores y amistades, sexualidad e ideación suicida	en cuanto a victimización para ninguno de los grupos.  La implementación completa se llevó a cabo solo en un 50% del grupo experimental. El impacto fue mayor en aquellos estudiantes del grupo experimental con un nivel académico menor.
Kiva Finlandia (Garandau et al., 2022)	N=16.503 13 a 15 140 centros educativos	Reducir perpetración y victimización por acoso escolar.	Asignación aleatoria de 78 centros a 39 como grupo experimental y 39 como grupo control. Pretest (Mayo 2008)- Postest (Diciembre 2008- Febrero 2009) y Retest (Mayo 2009) con escala Olweus' Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) y Participant Role Questionnaire (Salmivalli & Voeten, 2004).	Entrenamiento sobre la gestión del acoso escolar y la victimización, integrado en el currículo escolar que incluye: clases y actividades para padres; programa informático Anti-bullying para estudiantes; y entrenamiento para maestros sobre supervisión y gestión de conflictos escolares.	El impacto fue mayor en chicos solo en algunos criterios: reducción de la asistencia y refuerzo a los agresores.

<sup>5</sup> Continuidad tabla 2

<b>Nombre, <sup>6</sup> lugar (autores, año)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos generales</b>	<b>Diseño</b>	<b>Bases de la implementación</b>	<b>Resultados</b>
No Trap! (Italia) (Palladino et al., 2016)	Trial 1: N= 622 14 a 18 años 8 centros educativos Trial 2 N=246 14 a 18 años 7 centros educativos	Reducir niveles de acoso escolar, victimización, cibervictimización y ciberacoso.	Cuasiexperimental. Trial 1: 451 estudiantes al grupo experimental y 171 al grupo control. Trial 2: 234 estudiantes al grupo experimental y 227 al grupo control. Pretest-Postest con Florence Bullying- Victimization Scales (Palladino, 2013) y Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scales (Palladino, Nocentini, y Menesini, 2015).	Formación a docentes en comunicación digital y redes sociales, riesgos de cibervictimización y ciberacoso. Formación a estudiantes sobre los riesgos del acoso escolar y ciberacoso con la colaboración de la policía especializada en el crimen online; entrenamiento en habilidades comunicativas y sociales en interacciones virtuales y presenciales.	Reducción en todas las variables medidas en el grupo experimental frente al grupo control, que se mantuvieron estables.
Restorative Whole-school Approach Hong Kong (Wong et al., 2011)	N= 1.480 12 a 14 años	Reducir el acoso escolar y las prácticas punitivas en los centros escolares.	Cuasiexperimental. Se usaron 3 grupos:(1) Experimental (2) Parcial y (3) Control. Pretest-Postest con General Self subscale of the Chinese Adolescent Self-Esteem Scales (Cheng y Watkins, 2000); The Inappropriate Assertiveness subscale of the Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters (Matson et al., 1983); The Teacher Student Relationship subscale of the Quality of School Life scale (William y Battern, 1981); The Level of School Harmony scale (Wong, 2004); Life in School Checklist (Arora y Thompson, 1987).	Formación en empatía, asertividad, cooperación y resolución de conflictos. Implantación de políticas y prácticas no punitivas en el currículo de los centros a través de las prácticas restaurativas.	significant reduction of bullying, higher empathic attitudes, and higher self-esteem in comparison to the partial intervention and the control group.

<sup>6</sup> Continuidad tabla 2

**Tabla 3***Programas Nacionales que Trabajan la Reducción del Acoso y Ciberacoso y la Mejora del Clima Escolar*

<b>Nombre, lugar (autores, año)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos generales</b>	<b>Diseño</b>	<b>Bases de la implementación</b>	<b>Resultados</b>
ARCO (Álvarez-García et al., 2007)	N= 347 12 a 17 años 1 centro público en Asturias	Reducir conductas violentas tanto entre alumnado como entre alumnado y profesorado.	Cuasiexperimental. Experimental (N=172) y control (N=175) Medida Pretest-Postest con CUVE (Núñez et al., 2005)	Horas de tutoría un curso escolar durante todo el curso. Formar en técnicas de resolución de conflictos. Incluye una introducción a la técnica de mediación y formación habilidades comunicativas y sociales.	Mayor percepción de disminución de la violencia en el Postest del experimental que en el control.
JAHSO “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” (Caballo et al., 2011)	N=193 9 a 14 años de dos centros privados de Granada.	Prevenir la ansiedad social y el acoso escolar.	Cuasiexperimental. No hay grupo control. Medida Pretest-Postest con el Cuestionario multimodal de acoso escolar (CMAE-1); Cuestionario de interacción social para niños-III (CISO-NIII)	14 sesiones de 1h durante 3,5 meses. Formar en habilidades sociales: Introducción a las habilidades sociales: estilos de comportamiento, hacer y recibir cumplidos, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, hacer y rechazar peticiones, hacer y afrontar las críticas, y Solución de problemas interpersonales.	Elevada eficacia en 5 dimensiones de ansiedad social y 7 dimensiones de acoso escolar.
Programa CIE (Carbonell Bernal & Cerezo Ramírez, 2019)	N=189 11 a 16 años 2 centros públicos en Murcia	Prevenir el acoso escolar. Capacitar en inteligencia emocional	Cuasiexperimental. No hay grupo control. Pretest-Postest con Bull-S 2.2 (Cerezo, 2013); Test Messy (Matson, 1983); Test CACIA (Capafons y Silva, 1991); Test SMAT (Test motivacional para	5 sesiones de 1 hora durante 4 meses. Formación en los principales elementos de la inteligencia emocional para la gestión de los conflictos.	Mejora significativa de todas las dimensiones de Inteligencia Emocional en el experimental. Disminución moderada en el porcentaje de

			adolescentes) (Sweeney, Cattell, y Kruggun, 1979)		
					estudiantes identificados como agresores o víctimas.
<b>Nombre (autores, año)<sup>7</sup></b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos generales</b>	<b>Diseño</b>	<b>Bases de la implementación</b>	<b>Resultados</b>
Programa de Intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar (Calderero et al., 2011)	N=605 9 a 15 años	Prevenir el acoso escolar mediante la formación en habilidades sociales.	Cuasiexperimental. Pretest-Postest con Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-IV) (Grijalva, 2014).	6 sesiones de 1h durante 10 semanas. Formación en habilidades sociales: estilos de comportamiento, hacer y recibir cumplidos, expresar sentimientos positivos y negativos, desarrollar conversaciones, hacer y rechazar peticiones, afrontar críticas y solución de problemas interpersonales.	Reducción de la percepción de acoso extremo/ciberacoso, acosador físico, acosador relacional, acosado físico y acosado relacional.
ConRed (Del Rey et al., 2012)	N= 893 11 a 19 años	Sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro y positivo de Internet y redes sociales.	Cuasiexperimental. Experimental (N=595) y uno cuasi-control (N=298). Pretest-Postest con European Cyberbullying Questionnaire (Del Rey, Casas y Ortega, 2011); Cuestionario de Experiencias relacionadas con Internet (CERI) (Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell-Sánchez, 2009); a Perceived Information Control (Dinev, Xu y Smith, 2009).	8 sesiones durante 3 meses. Recoge la experiencia del proyecto SAVE (Ortega-Ruiz, 1997) y ANDAVE (Ortega y Angulo, 1998).	Reducción de ciberacoso tanto en el rol agresor online como de víctima online y aumento de percepción de seguridad en la escuela en el grupo experimental.

<sup>7</sup> Continuidad tabla 3

<b>Nombre (autores, año)<sup>8</sup></b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos generales</b>	<b>Diseño</b>	<b>Bases de la implementación</b>	<b>Resultados</b>
Cyberprogram (Garaigordobil et al., 2016)	N= 176 13 a 15 años	Identificar y conceptualizar el bullying/cyberbullying y los tres roles implicados. Promover pensamiento crítico y capacidad de denunciar situaciones de acoso. Capacitar en competencias socioemocionales y resolución de conflictos.	Cuasiexperimental. Experimental (N=93) y control (N=83) Pretest-Postest con CEP-Cyberprogram 2.0, Cuestionario de evaluación del programa	19 sesiones de 1h de 6 a 12 meses. Utiliza dinámicas de grupo para estimular el debate: role plays, brainstorming, estudio de casos, discusión guiada mediante la formulación de preguntas.	Grupo experimental muestra mayores puntuaciones en cooperación y menores en evitación y agresión.
Dando pasos hacia la paz (Garaigordobil, 2010)	N= 191 15 a 17 años 9 docentes 2 centros públicos y 2 privados en País Vasco	Fomentar el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia entre escolares.	Cuasiexperimental. Experimental (N=191) y control (N=85). Pretest-Postest con Cuestionario de evaluación del programa, versión para los adolescentes (CEPA; Garaigordobil, 2008)	10 de sesiones de 90 minutos (1 sesión/semanal) durante 3 meses. Actividades basadas en el paradigma cognitivo-conductual: reestructuración y análisis moral de pensamientos que fomenten la empatía hacia las víctimas y la responsabilidad emocional.	Valoración del programa de 8.10/ 10. Mejores percepciones del profesorado sobre su alumnado. Mejora de la comunicación intragrupo y resolución de conflictos.

<sup>8</sup> Continuidad tabla 3

Nombre (autores, año) <sup>9</sup>	Participantes	Objetivos generales	Diseño	Bases de la implementación	Resultados
TEI (Ferrer-Cascales et al., 2019)	N= 2057 11 a 16 años 22 centros públicos	Mejorar el clima escolar con el fomentode las relaciones entre iguales. Prevenir el acoso escolar.	Asignación aleatoria. Experimental (N=10 centros, 987 estudiantes) y control (N=12 centros, 1070 estudiantes). Pretest-Postest con The Illinois Bully Scale; E-Victimization Scale (E-VS) and E-Bullying Scale (E-BS) (Lam y Li, 2013).	9 sesiones de 1h durante curso académico completo. Formación en tutorización emocional entre iguales: empatía, respeto y compromiso.	Reducción de conductas de acoso y ciberacoso, y mejora del clima escolar en el grupo experimental.
Prev@cib (Ortega Barón et al., 2022)	N= 660 12 17 años 4 centros públicos en la Comunidad Valenciana	Prevenir el ciberacoso. Reducir conductas de ciberacoso.	Cuasiexperimental. Experimental (n = 424) y control (n = 236). Pretest-Postest con Escala de Victimización entre Iguales en el contexto escolar (Cava y Buelga, s.f.); Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones, y Hawley, 2003); Escala breve de autoestima (RSE; adaptación de Cogollo, Campo-Arias, y Herazo, 2015)	10 sesiones de 50 minutos durante todo el curso académico. Formación sobre los roles en el ciberacoso. Formación a los docentes en detección de conductas violentas, riesgos de internet, desarrollo afectivo del adolescente y satisfacción vital.	Disminución en cibervictimización y ciberagresión en el grupo experimental. Reducción en la exposición conductas peligrosas en Internet. Mejora autoestima, empatía y percepción de apoyo.

*Nota.* Elaboración propia

<sup>9</sup> Continuidad tabla 3

Los programas de intervención expuestos se circunscriben a dos tipos de intervención que guardan especial interés con el presente trabajo: por un lado, son programas educativos desarrollados en los propios centros escolares y, por otro, hacen hincapié en el sistema de apoyo entre iguales. Este último tipo de intervención fomenta el compañerismo, la pertenencia al grupo, la protección y el sentido de responsabilidad cívica (Coyle et al., 2022; Tzani et al., 2019). Además, este tipo de programas no requieren de especialistas externos para su continuidad, dado que pueden proseguir gracias a la formación e implicación tanto de los docentes como del alumnado del propio centro (Ng et al., 2022). Por lo tanto, al aumentar el conocimiento y la comprensión de los problemas de convivencia y las competencias socioemocionales para gestionarlos, estos programas pueden potenciar el sentimiento de responsabilidad en los espectadores y, por consiguiente, la motivación para intervenir en episodios de violencia. Además, dichas estrategias podrían garantizar la prevención de la violencia escolar, dado que los entornos violentos y poco seguros pueden degenerar en escenarios más severos como el acoso escolar (Garandeanu et al., 2022; Salmivalli, 2014).

Otra de las ventajas de estos programas educativos es que su diseño pretest-postest permite evaluar fácilmente los objetivos programados a través de medidas autoinforme, tal y como se ha tenido en cuenta para el presente estudio. Si bien las medidas autoinforme presentan ventajas como la facilidad de analizar los resultados en una muestra considerable de sujetos, no escapan de ciertos sesgos de autopercepción y/o deseabilidad social que difícilmente puedan ser controlados (Lanz et al., 2022). No obstante, tal limitación se presenta como una de las propuestas de mejora en todos estos programas educativos, incluido el presente estudio.

En cuanto a los objetivos generales de los programas seleccionados, la gran mayoría de ellos persigue la prevención y reducción del acoso, lo que implica que están centrados en protocolos de prevención y/o tratamiento del acoso escolar en específico. Sin embargo, el tratamiento propuesto coincide con otras estrategias empleadas para la reducción de la violencia generalizada y la mejora del clima escolar (Astor & Benbenisthty, 2019). Por lo que, es complicado diferenciar qué estrategias son más efectivas para el tratamiento y/o prevención del acoso y ciberacoso y qué otras para la violencia generalizada.

Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias generales más defendidas en estos programas para la prevención de la violencia y el acoso escolar son la formación

en competencias socioemocionales y técnicas en resolución de conflictos, también planteadas en el presente trabajo. Sin embargo, ninguno de ellos presenta un claro enfoque sobre qué estilo de afrontamiento al conflicto han desarrollado para la resolución pacífica de conflictos, o si esas competencias socioemocionales se han enfocado concretamente a la gestión pacífica de conflictos para la prevención de la violencia entre iguales. Y aunque se pueda sobrentender un enfoque cooperativo, no se especifica cómo se ha desarrollado a lo largo de las actividades formativas, como sí se defiende e intenta desarrollar en el presente trabajo.

Por otro lado, los programas presentados han sido seleccionados por el tipo de muestra empleada, dado que el presente estudio se enfoca en población adolescente entre 11 y 15 años, debido a la concentración de casos de violencia escolar dados en esta etapa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b). No obstante, siempre existe cierta flexibilidad etaria durante el primer y segundo ciclo de ESO, dadas las políticas de atención a la diversidad y programas de refuerzo existentes en el sistema educativo español, que implican tener a adolescentes con edades diferentes o más mayores en un mismo grupo clase (BOE-A-2020-17264). Estas intervenciones son heterogéneas e incluyen en su mayoría a toda la comunidad educativa como, por ejemplo, el programa de Bonell et al. (2018), que incluye formación a docentes en prácticas restaurativas, o el programa Kiva (Garandean et al., 2022), que forma docentes en gestión de conflictos. Sin embargo, solo recogen o incluyen datos del alumnado, dejando a docentes, personal no docente y familias fuera del análisis de los resultados.

Otros estudios revelan que, los programas tanto de intervención como de prevención del acoso escolar y ciberacoso, aun generando una toma de conciencia del problema en toda la comunidad escolar y capacitando a sus miembros con habilidades para intervenir adecuadamente en la resolución de conflictos, no tienen por qué producir un cambio substancial en los comportamientos en contra de la perpetración del acoso y la victimización (Gaffney et al., 2019; Ttofi et al., 2012). No obstante, estudios como los de Usó et al. (2016), hallaron que la implantación de un programa de mediación entre iguales en alumnado de 1º y 3º de ESO aumentaron las actitudes de defensa de la víctima entre los adolescentes y mejoraron el clima escolar del centro.

Con respecto a la diferenciación entre programas para la reducción y prevención de la violencia escolar, solo se han hallado metaanálisis sobre la efectividad de programas sobre acoso escolar y ciberacoso, y qué elementos los hacen más efectivos (Gaffney et al.,

2021). Por lo tanto, el análisis se va a centrar de nuevo en este tipo de manifestaciones de violencia escolar (acoso y ciberacoso).

En línea con la evidencia sobre la efectividad de los modelos que emplean el control social para reducir los comportamientos antisociales (Williams & Guerra, 2011), los programas más efectivos son los que implementan la supervisión social informal de todos los miembros de la comunidad educativa (Zych et al., 2019).

Además de esta supervisión informal, al trabajar de forma indirecta con toda la comunidad educativa se puede concienciar sobre el acoso a un mayor rango de gente (Gaffney et al., 2019). No obstante, se deben contar con un sistema sancionador que proponga medidas punitivas para los acosadores de forma moderada, así como también formar a los docentes en gestión de conflictos dentro del aula (Burger, 2022b).

Por otro lado, la mayor participación de las familias también puede garantizar mayor efectividad en el tratamiento como, por ejemplo, informarles sobre acciones disciplinarias que se toman en el centro para los estudiantes que no cumplen debidamente con las normas de clase. En esta línea, mejorar la comunicación familia-escuela puede resultar un factor clave en la reducción y prevención del acoso más que intervenir con talleres para familias, dado que esto supone una acción voluntaria y muchas veces las familias objetivo no acuden a estas formaciones (Gaffney et al., 2021).

En relación a la duración y complejidad del programa, aquellos que requieren un mayor esfuerzo en su aplicación, como una formación intensiva a docentes, estudiantes y familias durante un año escolar, suelen tener un mayor impacto que aquellos programas que requieren menor tiempo y disposición (Bradshaw, 2015; Nickerson et al., 2018).

Por otro lado, Swearer et al. (2010) consideran cinco posibles causas del por qué los programas de reducción del acoso pierden su eficacia a largo plazo:

1. Las medidas autoinformes sobre acoso escolar y victimización pueden no ser muy confiables a la hora de reflejar cambios de comportamiento en esas variables.
2. La mayoría de los programas no se guían por la teoría para su configuración.
3. La mayoría de los programas no tienen en consideración la ecología social, es decir, el trabajo tanto con familias, como con docentes y alumnado, como objetivo de la intervención.

4. Muchos programas no incorporan etnia, NEE u orientación sexual como variables sociodemográficas a tener en cuenta.
5. Los programas no suelen incluir intervenciones directas sobre los y las agresores.

Otro estudio, el de Garandau et al. (2014) evaluó la efectividad del tratamiento del acoso teniendo en cuenta las aproximaciones de confrontación: de la más directa y confrontativa (el comportamiento de intimidación es incorrecto y debe detenerse inmediatamente) a la menos (compartir la preocupación por la víctima, pedir sugerencias para mejorar). Observaron que, aunque ambas fueron efectivas en al menos un 78% de los casos, la aproximación más confrontativa resultó ser más eficaz en los cursos de primer ciclo de la Secundaria que para los cursos de Primaria. Hecho que pudiera estar justificado por el menor desarrollo moral en los niños que en los adolescentes (Turriel, 2015) por lo que sería conveniente aumentar la conciencia sobre el sufrimiento de la víctima (estrategia no confrontativa), en vez de replantearse las acciones del agresor (Garandau et al., 2014). Por el contrario, un enfoque más confrontativo puede ser más eficaz para los adolescentes más conflictivos, dado que distinguen mejor entre las razones morales por las que un hecho está bien o está mal, pero tienen bajos niveles de empatía y compasión hacia los otros (Gini et al., 2015), cosa que nos sugiere porque es beneficioso tener en cuenta el trabajo de la empatía con adolescentes de todo los ciclos de la ESO. Dado que, a partir de los 11 años los menores comienzan a plantearse cuestiones de justicia social, dar mayor importancia a la relación entre iguales y establecer actitudes que promuevan sus acciones en la configuración de su nueva identidad como adolescentes (Reina Flores & Oliva, 2015). Todo ello, cuestiones fundamentales que orientan la configuración tanto de las acciones preventivas como de tratamiento de la violencia escolar en los centros de educación secundaria.

Todas estas consideraciones han sido tenidas en cuenta a la hora de elaborar el programa de intervención del presente estudio, FHACE up! Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales. A continuación, en el siguiente capítulo se presenta dicho programa, exponiendo en primer lugar el marco teórico y referencial, que ha dado forma al modelo teórico de aproximación para la configuración de las variables a desarrollar, y donde, se realiza además una descripción de las fases y contenidos de la intervención.



**Capítulo III: Programa**

**FHaCE up! *Formación en***

***Habilidades Comunicativas***

***y Emocionales***



## **Capítulo III: Programa FHaCE up! Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales**

Teniendo en cuenta la diversidad de variables expuestas en los estudios anteriores, que trabajan la prevención y tratamiento de la violencia, sobre todo del acoso tradicional y del ciberacoso, y la mejora del clima en las aulas de Secundaria. En los siguientes apartados se fundamenta la relación entre las variables de estudio propuestas en el presente trabajo. Primeramente, se describen las variables de estudio y su relación con la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar en los centros donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Tras ello, se aborda el modelo teórico propuesto en la investigación. Y finalmente, se describirá el programa de intervención FHaCE up!

### **3.1. Variables objeto de estudio del programa FHaCE up!**

Para el presente estudio se ha diseñado un programa de intervención basado en la gestión de conflictos de manera cooperativa para la reducción de la violencia escolar, ya que este estilo requiere de una gran preocupación tanto por uno mismo como por los demás implicados en el conflicto, o lo que es lo mismo, mayor asertividad y empatía en las situaciones conflictivas (Rahim & Katz, 2019). Y puesto que, los conflictos no resueltos de manera adecuada pueden desembocar en episodios de violencia y climas más hostiles, en los que el acoso es más probable que aparezca (Chacon & Raj, 2022), se considera de especial interés el estudio sobre los estilos y estrategias para la gestión de los conflictos de manera pacífica.

La resolución pacífica de conflictos se considera una habilidad en sí, dado que juega un papel importante tanto para el bienestar individual como grupal (Dost-Gözkan, 2019). Por lo que, teniendo en cuenta la escasa literatura actual que relaciona este estilo de gestión de conflictos con la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar, es necesario identificar aquellas variables relacionadas en la configuración del estilo cooperativo, como son algunas de las competencias socioemocionales y comunicativas planteadas en el presente trabajo.

La literatura afirma que, las competencias socioemocionales son claves para el desarrollo de conductas prosociales y de estrategias pacíficas de resolución de conflictos

(Cohen, 2008; Llorent et al., 2021; Sánchez-Herrera et al., 2022; Thulin et al., 2022). Es más, un pobre desarrollo de estas competencias se relaciona con la dificultad para gestionar la ira y/o frustración ante situaciones que resulten conflictivas, pudiendo desembocar de este modo en respuestas agresivas (Liu et al., 2022). Un reciente metaanálisis sobre esta relación apunta que, los individuos con menor inteligencia emocional son más propensos a afrontar los conflictos de manera agresiva o evitativa que de manera cooperativa (Winardi et al., 2022). Además, la tendencia a responder de forma agresiva ante los conflictos está muy extendida, dado que generan una sensación de control sobre la situación, lo cual facilita su internalización (Kafel, 2020). Tal internalización puede iniciar una espiral de violencia ya que, al emplear la agresividad como forma de ganar control sobre la situación, también aumentará la sensación de poder sobre los demás, y aquellos que priorizan el propio estatus y poder terminan por responder de manera más agresiva (Rodkin et al., 2015). Asimismo, las escuelas que no detengan con firmeza las conductas agresivas derivadas de situaciones de conflicto pueden promover climas más hostiles, aumentando la probabilidad de acoso escolar (Zych et al., 2021). Una de las competencias socioemocionales que juega un papel clave en la convivencia escolar es la empatía ya que un pobre desarrollo empático se asocia positivamente con la aparición de acoso (Zych et al., 2021) y aumenta la probabilidad de comportamientos agresivos (Levi-Keren et al., 2022; Montero-Carretero et al., 2021). En términos de gestión socioemocional, la empatía, siendo una de las competencias emocionales más estudiadas dentro del estudio de la psicología, se refiere a la capacidad emocional de condicionar la conducta hacia una actitud prosocial de ayuda a los demás, con el objetivo de consolidar un bienestar común (Garandau et al., 2022; Levi-Keren et al., 2022). Según Jolliffe y Farrington (2006), existen dos componentes básicos de la empatía: la afectiva, que supone la capacidad de percibir las reacciones emocionales de los demás a través de sus experiencias y, la cognitiva, refiriéndose a la comprensión de las circunstancias y sentimientos de los otros bajo sus puntos de vista. De hecho, el trabajo con la empatía ha sido empleado como variable predictora de la violencia, dada su función inhibitoria de la agresividad, por lo que puede llegar a influir positivamente en la reducción de la violencia (Garandau et al., 2022; van Noorden et al., 2017), además de predecir positivamente la defensa de los compañeros victimizados (Lee et al., 2022; Yun, 2020). No obstante, se debe tener en cuenta su naturaleza multidimensional (Garandau et al., 2022), ya que no hacerlo puede resultar un sesgo para la intervención. En relación a esto último, algunos estudios sugieren que los agresores pueden superar en empatía

cognitiva a sus víctimas (Caravita et al., 2010), aunque finalmente muestran mayor resistencia a desarrollar empatía afectiva. Por lo tanto, en términos generales, podrían mostrar mayor resistencia al entrenamiento en empatía (Garandeanu et al., 2022). Aunque, por otro lado, se ha hallado que los defensores de las víctimas suelen mostrar mayores niveles de empatía tanto cognitiva como afectiva, por lo que se encuentra relevante entrenar a todo el grupo clase (van Noorden et al., 2017). Otros estudios, como los de Björkqvist et al., (2000) hallaron una alta correlación entre una alta empatía disposicional y el manejo de situaciones de conflicto. Como en el de Mestre Escrivà et al. (2012) en el que los adolescentes más agresivos empleaban estilos de afrontamiento del conflicto menos efectivos que los no violentos, concluyendo que la empatía favorece el afrontamiento centrado en la resolución del problema.

En cuanto a las habilidades sociales, según Caballo (1997) son definidas como la capacidad de manifestar actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, al mismo tiempo que se respeta esa misma libertad de acción y pensamiento en los demás, lo que en un primer momento se conoció como asertividad (Caballo, 2014). Por lo que, este modo de actuar se convierte en un facilitador de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos (Caballo et al., 2011). En línea con estos estudios, otras investigaciones han demostrado que el entrenamiento en asertividad mejora las relaciones humanas, aumenta las reacciones personales positivas y reduce la ansiedad social (Lambertz-Berndt & Blight, 2016). Además, ayuda a reducir los pensamientos negativos sobre uno mismo y aumenta la sensación de autocontrol en situaciones conflictivas (Keser, 2016). Por otro lado, el uso de respuestas asertivas hacia las agresiones puede ayudar a paraparar la escalada de la violencia, reduciendo a su vez la probabilidad de victimización (Burger, 2022b).

Autores como Garaigordobil y Sarrionandia (2014) afirman que, “Las habilidades sociales reducen comportamientos problemáticos en el aula y, además, contribuyen a la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales” (p. 552). Por lo tanto, el entrenamiento en mensajes asertivos para la gestión de conflictos, perfilarán mejor un estilo cooperativo, dado que manifiestan una gran preocupación tanto por uno mismo como por los demás implicados (Kimsey & Fuller, 2003; Rahim & Katz, 2019).

No obstante, aunque las competencias socioemocionales pueden facilitar el establecimiento de un clima escolar positivo (Baumsteiger et al., 2022; Taylor et al., 2017) y este a su vez reducir la violencia escolar (Low & Van Ryzin, 2014), las buenas

relaciones interpersonales no solo dependen del nivel de comprensión empática y efectividad en la manifestación adecuada de los mensajes en las interacciones, sino también en la capacidad de demostrar una aceptación razonablemente imparcial y receptiva sobre lo que se escucha, lo que se conoce como *escucha activa* (Rost & Wilson, 2013; Weger et al., 2010). Según Weger et al. (2010) basado en los escritos de Carl Rogers sobre escucha empática, esta habilidad comunicativa parte de tres elementos esenciales: la actitud de escucha del receptor, que implica el silencio de este, como indicador de la atención plena; la capacidad del receptor de devolver el mensaje al emisor con otras palabras, el parafraseo, haciéndole ver que lo está entendiendo; y la habilidad del receptor a hacer preguntas clave al emisor, para profundizar en el mensaje. Otros autores como Pearce et al. (2003) han propuesto que las actitudes y capacidades básicas para mantener una escucha activa son: el parafraseo; la atención tanto en el contenido verbal como en el no verbal; el contacto ocular; afirmaciones con la cabeza y otros gestos que indiquen atención al emisor; retroalimentar, es decir, transmitir el resumen del mensaje escuchado para demostrar que se ha entendido correctamente; y no distraerse. Ferrari-Bridgers et al., (2017) además apuntan que, no se deben emitir juicios de valor al interlocutor, sino respeto y predisposición a entender. Por lo tanto, la escucha activa no solo indica el nivel de empatía y comprensión, sino también la predisposición a estar atento/a y receptivo/a (Weger et al., 2010). Esta habilidad, además de facilitar la comunicación, también potencia las estrategias de resolución de conflictos, dado que el oyente activo puede ser capaz de identificar prejuicios en el mensaje, evaluar los argumentos de quien habla, analizar y descubrir la intencionalidad del hablante, además de separar los hechos de las opiniones injustificadas (Bourdeaud'hui et al., 2021; Ferrari-Bridgers et al., 2017). Como se defiende en el presente trabajo, estas tres variables se identificaron plausibles para la configuración del estilo cooperativo en el afrontamiento de los conflictos, con la intención de asentar las bases para la implantación e implementación de un programa de *mediación escolar entre iguales*. Con esto, la intención de esta formación previa para toda la comunidad escolar es facilitar la respuesta colaborativa entre las partes. Dado que, este tipo de intervención busca la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo, en el que las partes implicadas consensuan soluciones orientadas, gracias a la acción neutra e imparcial de los mediadores (García Raga et al., 2017). Con respecto a los programas de mediación escolar entre iguales, una de las claves de su éxito es confiar en el criterio de los propios estudiantes, dado que mejorarán sus competencias socioemocionales y su capacidad de negociar, crear normas

y cuestionar lo injusto (Morese et al., 2018). Además, los sujetos que obtengan un conocimiento sobre gestión de conflictos serán más conscientes de desear resolverlo y recurrirán con mayor facilidad a este método, mostrando mayor actitud cooperativa y negociadora, “dado que la mediación favorece la vinculación afectiva del alumnado con el colegio al establecer cauces participativos” (Ibarrola-García & Iriarte Redín, 2013, p.368). DeVoogd et al., (2016) analizaron el efecto de implementar un programa de mediación y tutorización entre iguales y encontrar que, los mediadores y mentores tenían mayor disposición a resolver conflictos de manera constructiva, evidenciando mayor capacidad empática.

Por otro lado, este tipo de programas suponen generar mayor flexibilidad y perspectiva a la hora de plantear soluciones conjuntas, por lo que activará los principios de autonomía y confianza (Griffith & Larson, 2016). Además, se descubre otra variable que cobra especial interés en el presente trabajo: la confianza de los docentes en las capacidades resolutivas de su alumnado (Avivar-Cáceres et al., 2021). Y es que, para que se dé una participación genuina en la escuela es necesario dotar a los alumnos de un rol significativo en la toma de decisiones (Akbat & Aktaş, 2021).

Siguiendo a Cohen (2008), se entiende que la participación de los miembros de una comunidad educativa en los asuntos relacionales de la escuela hace que las personas se sientan mejor integrados y, por tanto, que confieran a sus interacciones diarias un alto valor significativo para sus vidas.

Por lo que, la participación activa del alumnado en la propia gestión de sus conflictos, aumentará la cooperación y confianza en la técnica (Griffith et al., 2018). Por lo que, esta autonomía progresiva del alumnado en la toma de decisiones y en la resolución de sus conflictos, legitimará los acuerdos convivenciales, además de implicar un cambio paradigmático en el centro hacia un modelo de justicia restaurativa (Payne & Welch, 2022). El cual refuerza el estilo cooperativo en la gestión de conflictos, al tomar conciencia del daño ocasionado y enfocarse en repararlo (Burger, 2022b; Garaigordobil et al., 2016; Kafel, 2020).

Si bien es cierto que los conflictos escolares pueden derivar en episodios de violencia, diversos autores le confieren la categoría de suceso constructivo, dependiendo de las habilidades que tengan ambas partes para saber gestionarlo (Case, 2016; Kafel, 2020). Desde una perspectiva socioafectiva y relacional, el conflicto no solo tiene una

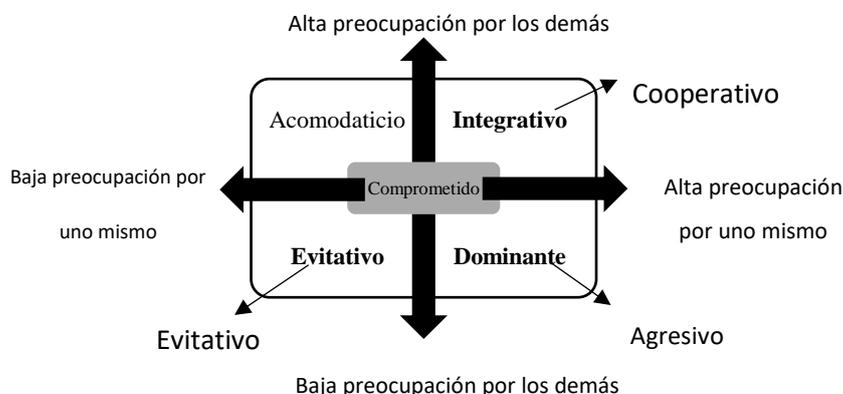
naturaleza dual, sino que es consubstancial a la convivencia (Burger, 2022b; Galtung, 2016), y dado que el ser humano requiere de educación y estimulación ambiental para el aprendizaje de la convivencia pacífica, la capacitación en gestión de conflictos en las escuelas se torna de vital importancia.

Algunos modelos explicativos que identifican los componentes del conflicto y sus dinámicas (Blake & Mouton, 1970) destacan la importancia de la interacción entre emociones, cogniciones e intencionalidad de la conducta en la conformación o estilo de afrontamiento del conflicto. Por un lado, las emociones influyen parte de las cogniciones que se tienen sobre la situación conflictiva, al mismo tiempo que pueden motivar emociones adicionales. Por ejemplo, las emociones positivas como la empatía aumentan la probabilidad de tomar perspectiva y proponer soluciones más creativas, así como también animar a la cooperación entre las partes (Garaigordobil, 2017; Mestre Escrivá et al., 2012).

En el estudio sobre la gestión de conflictos, se suelen distinguir dos ejes motivacionales de actuación: por un lado, la preocupación por uno mismo, que tiene como objetivo satisfacer las propias necesidades y, por otro, la preocupación por los demás, que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de los demás (Rahim & Katz, 2019). En la siguiente figura se realiza una visualización esquemática de cómo los dos continuos generan los diferentes estilos de gestión de conflictos (Figura 9).

**Figura 9**

*Combinación de Estilo de Gestión de Conflicto Propuesto por Burger (2022b) y Kimsey y Fuller (2003).*



*Nota. Elaboración propia*

El estilo integrativo, también conocido como cooperativo, es el estilo esperado en la mediación, ya que se compone de una alta preocupación tanto por uno mismo como por los demás, por lo que facilitaría la satisfacción de los intereses de ambas partes en conflicto (Burger, 2022b). No obstante, requiere de una gran flexibilidad y voluntad para observar la situación desde diferentes perspectivas y encontrar de forma conjunta alternativas. Las personas que lo usan tienden a no mostrar miedo a expresar sus necesidades, pero tampoco las imponen (Fortin et al., 2022). Por lo que resulta el estilo más deseable en la resolución de conflictos.

Por otro lado, la teoría del desarrollo cognitivo afirma que, la capacidad para resolver conflictos y ver el punto de vista del otro mejora con la edad (Garaigordobil et al., 2016). También, afirman que en la adolescencia se observa un cambio en las estrategias de resolución de conflictos, de coercitivas a más constructivas.

De hecho, la gestión no pacífica de los conflictos no solo tiene impactos negativos a nivel individual y/o interpersonal, sino también a nivel organizacional, ya que deterioran el clima socioafectivo de la escuela convirtiéndose en entornos más hostiles (Astor & Benbenishty, 2019; Bottiani et al., 2020). Por lo tanto, en la creación de entornos seguros se recomienda que toda la comunidad educativa adquiera conocimientos sobre la naturaleza de los conflictos y la manera de gestionarlos pacíficamente (Saarento et al., 2015; Wolgast et al., 2022). Además, un clima escolar negativo o poco seguro puede tener graves consecuencias para los adolescentes, como un bajo rendimiento académico, problemas de salud mental y una probabilidad mayor de participar en actos delictivos y/o criminales (Heerde & Hemphill, 2019; Yun, 2020).

Por otra parte, los docentes con una mala gestión del aula acaban por adoptar o bien medidas punitivas severas o abandono de su responsabilidad como gestores de la convivencia (Jensen & Solheim, 2020). En cuanto al uso de sanciones severas como detenciones, expulsiones o suspensos para la gestión del aula, puede incluso aumentar e intensificar los comportamientos no deseables (Payne & Welch, 2022). Por lo que, modelos que sigan un enfoque de justicia restaurativa como los grupos de discusión o la mediación pueden activar la toma de conciencia sobre el daño causado y emplear estrategias para repararlo (Schiff, 2018).

En cuanto al clima escolar, algunos estudios han encontrado que las escuelas caracterizadas por valores fuertes y consistentes y el apoyo de los estudiantes se asocian

con un mayor compromiso de los estudiantes, lo que también conduce al rendimiento académico, otro factor importante a considerar en el análisis del bienestar escolar (Konold et al., 2018). Además, el apoyo de los estudiantes puede generar menos episodios de agresión e intimidación entre compañeros, ya que conducen a una mayor respuesta de seguridad por parte de los docentes (Llorent et al., 2021). Por el contrario, cuando los estudiantes no reciben suficiente apoyo por parte de sus profesores, son más reacios a denunciar o hablar sobre un posible abuso, generando entornos menos seguros y que puedan propiciar acoso escolar (Crichlow-Ball & Cornell, 2021). Por lo tanto, gestionar un buen clima escolar será una acción importante a tomar en materia de prevención de la violencia escolar (Dorio et al., 2020).

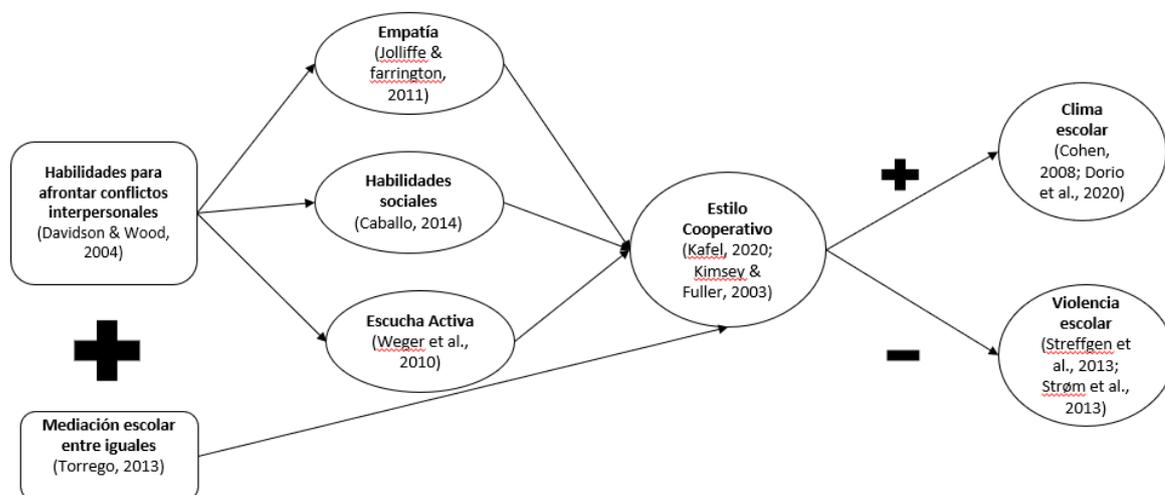
A pesar de la escasa literatura que relacione la mejora del clima escolar y la reducción de la violencia con los estilos de gestión de afrontamiento al conflicto, existen diversos autores que defienden su efectividad para el mantenimiento de escuelas más seguras y positivas (Burger, 2022a; Dost-Gözkan, 2019; Rahim & Katz, 2019).

En base a todo ello, el modelo de trabajo propuesto en el presente estudio defiende que, a través de una doble formación para la consecución del estilo cooperativo en la gestión de conflictos interpersonales la percepción de clima escolar mejorará y los índices de violencia bajarán. Esta doble formación consta de: 1) un entrenamiento en competencias socioemocionales dirigidas a la configuración del estilo cooperativo para la gestión de conflictos, y 2) la implementación y formación de un programa en mediación escolar entre iguales, basado en la justicia escolar restaurativa, que ayude a internalizar este estilo.

En la siguiente figura (10) se expone el diagrama correspondiente al modelo de trabajo del presente estudio, recogiendo las diferentes teorías y constructos expuestos previamente, con motivo de ilustrar la interrelación de las variables anteriormente mencionadas, que justifican el diseño del programa de intervención

**Figura 10**

*Modelo Teórico Programa FHACE up!*



Nota. Elaboración propia

En el presente modelo se defiende que, el entrenamiento en empatía, habilidades sociales y escucha activa, como variables que conforman las habilidades para afrontar conflictos interpersonales (Davidson & Wood, 2004), junto a la implementación de un programa de mediación escolar entre iguales (Torrego, 2013), ayudarán a configurar el estilo cooperativo para la resolución de conflictos (Kafel, 2020; Kimsey & Fuller, 2003). Y dado este estilo es el más idóneo para el afrontamiento de conflictos, ayudará a la mejora del clima escolar (Dorio et al., 2020), y a la reducción de la violencia (Streffgen et al., 2013; Strøm et al. 2013).

En el siguiente apartado presentamos el programa *FHACE up!* diseñado para estos fines.

### 3.2 Descripción del programa FHACE up!

El nombre del proyecto surgió por la relación con su homónimo anglosajón “face up” (afrontar en español) y la creación de un acrónimo: Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales, dado que la idea principal del proyecto es capacitar al alumnado y profesorado para la gestión activa y colaborativa de los conflictos.

Las bases para realizar el presente trabajo se fundamentan en la diversidad de estudios que corroboran una buena correlación entre las competencias socioemocionales

y la gestión pacífica de conflictos (Garaigordobil, 2020; Winardi et al., 2022; Yeager et al., 2018).

En el presente estudio se espera que, mediante el entramiento de estas tres competencias enfocadas a la gestión del conflicto, el alumnado de la ESO pueda ir internalizando un estilo cooperativo que favorezca la resolución pacífica de conflictos. En el anexo 1 se detallan las fichas de las actividades para la primera formación. Además, se propone la implementación y formación de un programa de mediación escolar entre iguales, basado en la justicia restaurativa, con motivo de afianzar tal internalización del estilo cooperativo. En el anexo 2 se incluyen las fichas correspondientes del programa de Mediación. Por otro lado, tanto las familias como los profesores de la ESO recibieron la información relativa a los contenidos del programa en dos carpetas Drive<sup>10</sup> correspondientes, compartidas a través del correo electrónico proporcionado en la carta inicial de presentación junto al consentimiento informado. Además, se dispuso de un teléfono de atención a familias, facilitado en el consentimiento informado.

El programa se estructura en una evaluación inicial, dos fases formativas, diseñadas para llevar a cabo a lo largo de todo un curso escolar (7 meses aproximadamente) y una nueva evaluación cinco meses después. En la figura 11 se recoge el diseño de investigación llevado a cabo para el presente estudio.

---

<sup>10</sup> Enlace a carpetas Drive:

Docentes:

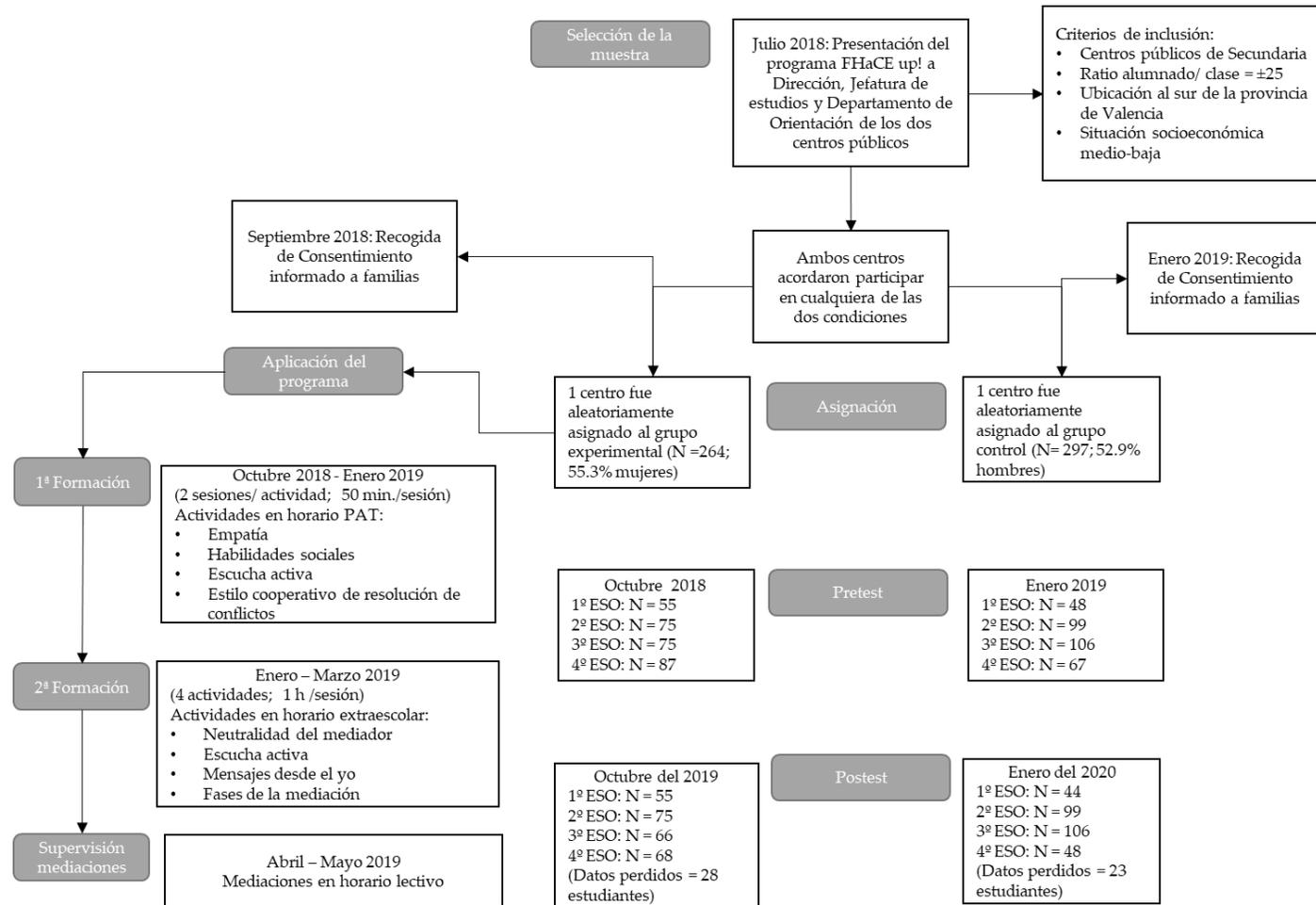
[https://drive.google.com/drive/folders/1aZ2csdVvgME71wUz-Mj6BKnr93W2E5c-?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1aZ2csdVvgME71wUz-Mj6BKnr93W2E5c-?usp=share_link)

Familias:

[https://drive.google.com/drive/folders/1D9naI9SYXo0si3TLQzI4A9nz2qfNo4xs?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1D9naI9SYXo0si3TLQzI4A9nz2qfNo4xs?usp=share_link)

**Figura 11**

*Diseño de la investigación*



Nota. Elaboración propia

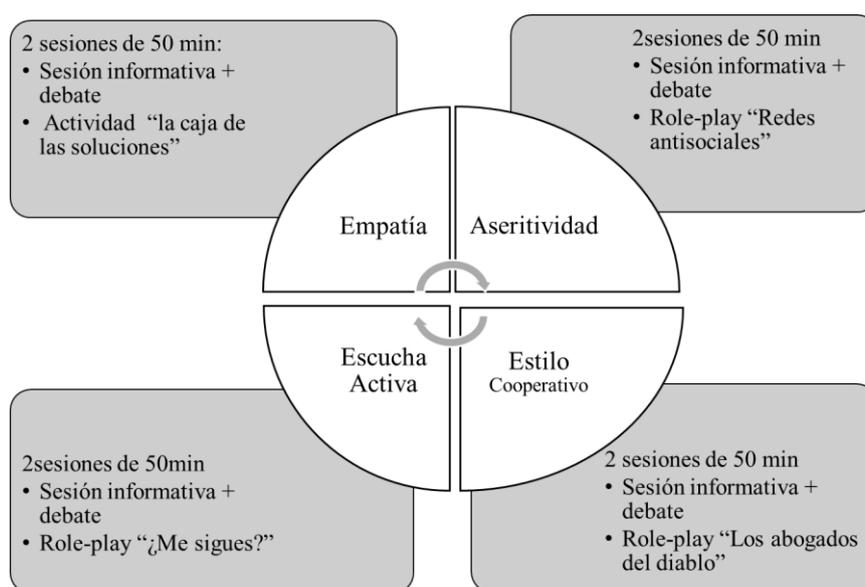
En cuanto a la primera fase de formación, se diseñó previamente un cronograma con las actividades que iban a ser dirigidas por el investigador principal (anexo 3) teniendo en cuenta los horarios de tutoría establecidos para el curso 2018-2019, facilitados por el Departamento de Orientación (anexo 6).

Esta primera formación constó de 4 actividades distribuidas en 8 sesiones para cada grupo clase. En total fueron 15 grupos desde 1º a 4º de la ESO junto a sus tutores de grupo, con una participación del 85% del alumnado total. La media de la ratio de alumnado por aula fue de 16. Previamente se solicitó el consentimiento informado a las familias para su participación en el proyecto (anexo 5).

Por otro lado, no se presentaron adaptaciones específicas para el seguimiento de las actividades, aunque sí se siguió una metodología inclusiva como es la división en grupos heterogéneos de cuatro participantes, que propone el aprendizaje cooperativo, para facilitar la comprensión de los contenidos presentados y el seguimiento de las sesiones junto al grupo de iguales (León et al., 2012). En la figura 12 se recoge la organización de las sesiones de la 1ª parte formativa (octubre-enero 2018-2019):

**Figura 12**

*Sesiones para la Primera Parte de la Formación*



*Nota.* El anexo 1 contiene la estructura de las sesiones propuestas

Todas las actividades siguieron la misma estructura: una primera sesión de aproximación y conocimiento de la habilidad y una segunda de role-play. El role-playing es una técnica dramática en la que los sujetos representan situaciones concretas de la vida real con un papel y tiempo asignado (Fuente Aguilera, 2018). Esta técnica fue escogida por la facilidad con la que los estudiantes pueden hacerse conscientes tanto de las propias emociones que les suscita el papel interpretado como de los propios recursos naturales que poseen para resolverlo (Bermúdez Torres & Sáenz-López, 2019).

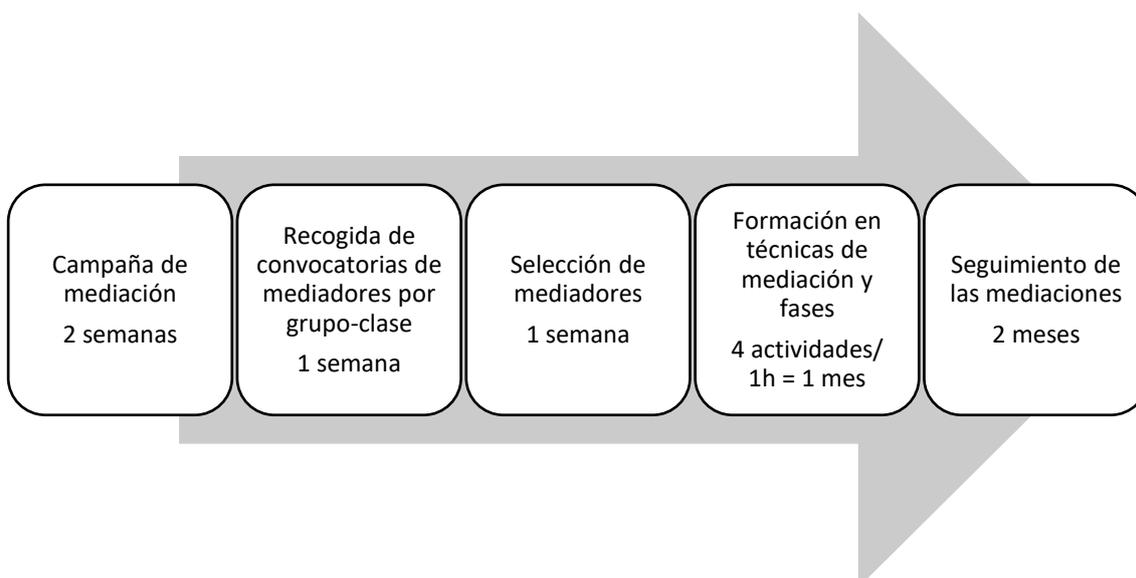
Como se mencionó anteriormente, los alumnos fueron divididos en grupos heterogéneos de 4 para realizar las actividades de role-play. Los debates iniciales de las primeras sesiones de las actividades se llevaron a cabo con todo el grupo clase, en los que se incidió en la participación de todo el alumnado, estableciendo tiempos de contribución equitativos (2 minutos por alumno).

Si bien es cierto que, todas las actividades de esta primera formación son originales del proyecto FHaCE up!, se tuvo en cuenta la organización de las actividades desarrolladas en proyectos similares como el de Bonell et al. (2015).

Para la segunda fase formativa, que consta en la implementación de un programa de mediación entre iguales en el centro, se siguieron las fases observadas en la figura 13.

**Figura 13**

*Fases para la Creación del Programa de Mediación entre iguales*



*Nota.* El anexo 2 recoge los documentos elaborados para esta segunda fase formativa.

Las propuestas de nominación de mediadores se recogieron a través de tres vías distintas:

- El alumnado podía auto nominarse de forma voluntaria
- Cada alumno/a proponía a dos compañeros/as (chico y chica) que considerase como posibles mediadores del centro
- Cada tutor/a proponía a 2 alumnos (chico y chica)

Las propuestas se depositaron anónimamente en un buzón a lo largo de la tercera semana de enero de 2019.

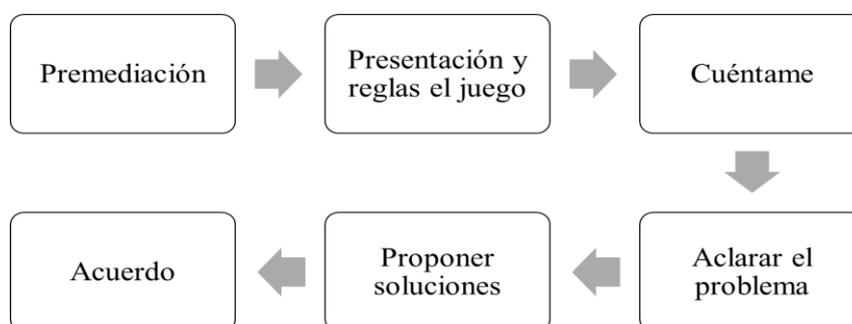
Para seleccionar la muestra se siguieron ciertos criterios propuestos (García Raga et al., 2017): voluntariedad, propuesta de los profesores, la complementariedad de sexos, etnias y orientación sexual. Finalmente fueron seleccionados 16 mediadores alumnos y 2 profesores que se presentaron voluntariamente, distribuidos: 2 alumnos de 1º ESO; 4 de 2º ESO; 6 de 3º ESO; y 4 de 4º ESO, la división por género fue un 1=1.

Durante la formación a mediadores, se propusieron 4 sesiones extraescolares de 1h (de 14-15h), en las que se practicaron por orden:

1. Dilemas morales, para practicar la neutralidad del mediador
2. Las 4 técnicas de la escucha activa
3. Los mensajes en primera persona o “desde el yo” para la desescalada de la violencia
4. Las fases de la mediación, siguiendo el modelo de Torrego (2013). En la figura 14 se establecen las 6 fases que propone el modelo.

## Figura 14

*Fases en la Mediación Escolar entre Iguales según el Modelo de Torrego (2013)*



Nota. Adaptado de Torrego (2013).

La *premediación* es la fase que abre paso al proceso de mediación. En ella, los mediadores contactan con cada una de las partes implicadas en el conflicto por separado, en la que les preguntan qué ha pasado, cumpliendo con la función de sostén emocional (Sandwick et al., 2019), y les explican en qué consiste el proceso de mediación. Además, se les solicita una firma de compromiso de confidencialidad a cada una de las partes, para asegurar su compromiso de no divulgar lo tratado durante el proceso.

Una vez todos reunidos, en la fase de *presentación y reglas del juego* tiene como finalidad hacer sentir cómodos a los implicados y aclarar los aspectos esenciales del proceso como los objetivos, expectativas, normas y el rol que cumplirán los mediadores.

En la fase de *cuéntame*, se establecen los tiempos equitativos para que cada parte explique lo sucedido. Durante ese proceso, los mediadores registran los hechos de cada versión, junto a las emociones y valores percibidos de cada parte. En este momento es esencial aplicar las técnicas de la escucha activa e intentar no cometer juicios de valor sobre lo que es justo o injusto, cumpliendo su papel imparcial durante este proceso.

En la fase de *aclarar el problema*, la figura del mediador es clave, ya que busca identificar el tipo de conflicto y el consenso de los temas más importantes para los implicados, de modo que se pueda avanzar hacia la búsqueda de soluciones. El objetivo de esta fase es: identificar los intereses, necesidades y sentimientos de ambas partes, para facilitar la comprensión de ambas partes de sus distintas posiciones de forma empática, además de destacar los puntos comunes, que serán clave para la propuesta de soluciones (Benítez Moreno et al., 2021).

En la fase *proponer soluciones* cada parte expresará sus necesidades para el acuerdo, con cierta flexibilidad. El mediador, por su parte, debe resaltar los intereses comunes y ser paciente y creativo. Además de detallar por escrito todas ellas, pues el ejercicio de la escritura facilitará la clarificación de ideas (Hoz Pérez, 2019).

Y, por último, en la fase del *acuerdo* se define la propuesta elegida por ambas partes, de forma clara y sencilla, teniendo en cuenta que el acuerdo alcanzado debe ser realista, equilibrado y específico. Una vez aquí, es importante clarificar si se necesita otra sesión para llegar al acuerdo. Si finalmente se llega, es esencial la firma del acuerdo con las soluciones pactadas.

Con respecto a las sesiones de mediación, siempre se proponen dos mediadores y, a poder ser, no deben coincidir como compañeros del mismo grupo-clase que los implicados. Las propuestas de mediación se coordinan desde el Departamento de Convivencia y en su defecto desde el Departamento de Orientación, quienes dispondrán de una sala y tiempo específicos para la realización de las mediaciones. En el presente estudio, las mediaciones se llevaron a cabo en un aula adjunta al Departamento de Convivencia, con la presencia externa de los profesores de guardia, durante las horas de recreo de 10:30 a 11:00h.

Por otro lado, para asegurar el buen funcionamiento del programa, fue necesario mantener un registro de todas las sesiones llevadas a cabo. Además, se propuso al centro la celebración de un evento anual para el reconocimiento de la labor de los mediadores y asegurar la divulgación periódica del programa para toda la comunidad educativa. Esto cuenta con mantener informado a todo el colectivo docente de la evolución del programa y difundir los resultados en materia de mejora de la convivencia, si fuera el caso.

Dada la magnitud del programa en dos fases formativas para la consecución del estilo cooperativo de afrontamiento de los conflictos, el tiempo y espacio que se determine para la formación puede variar en cada centro. No obstante, se considera oportuno cumplir con ese mismo orden para las formaciones.

A lo largo de estos tres capítulos, se ha intentado facilitar la comprensión teórica sobre el modelo que persigue el presente trabajo. En el primer capítulo se presentó la fundamentación teórica que relaciona las variables violencia y clima escolares para el análisis de la mejora de la convivencia en los centros de educación secundaria. En el segundo capítulo se expusieron las diferentes actuaciones de éxito desarrolladas tanto a

nivel internacional como nacional para la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar, así como también sus limitaciones, las cuales sirvieron de inspiración para la creación del presente programa de intervención, tratado en este último y tercer capítulo. Para este último capítulo, se han desarrollado las variables objeto de estudio que han conformado las bases del diseño del programa de intervención, el cual se ha explicado de manera general su estructura, organización y contenidos tratados. Tras ello, a continuación, se da paso a la segunda sección del trabajo, correspondiente al marco empírico del estudio.



# **Marco Empírico**



# **Capítulo IV:**

## **Método**



## Capítulo IV: Método

En la presente investigación se desarrolló un estudio cuasiexperimental con muestreo intencional y diseño Pretest-Postest.

En este capítulo, se exponen los objetivos e hipótesis. Seguidamente, se describe la muestra seleccionada. Más adelante, se detallan tanto los instrumentos empleados como el procedimiento a llevar a cabo en la intervención. Y, por último, se analizan y describen los análisis estadísticos de los datos mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Version 22), el programa EQS (Structural Equation Modeling Software, Versión 6.4) y el programa FACTOR v.10 (financiado por la Universitat Rovira i Virgili).

### 4.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general del presente trabajo ha sido diseñar y analizar la efectividad de un programa para la mejora del clima escolar y reducción de la violencia (*FHaCE up!*) basado en, por un lado, la formación en empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto, y, por otro, en la implantación de un programa de mediación escolar entre iguales. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos e hipótesis relacionadas:

**Obj.E1: Diseñar un programa de resolución de conflictos para la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar**

**Obj.E2: Validar una escala de escucha activa en población adolescente**

**Obj.E.3. Identificar los niveles de las variables objeto de estudio: empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima y violencia escolar**

**Obj.E4: Analizar la efectividad del programa de intervención**

H4: El programa presentará una mejora significativa en el grupo experimental frente al control en las variables objeto de estudio tras su aplicación.

**Obj.E.5: Analizar la relación entre las variables objeto de estudio: empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima y violencia escolar**

H5: Las variables objeto de estudio se relacionan significativamente entre ellas.

H5.1: Se observarán correlaciones positivas entre empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto y clima escolar.

H5.2: La relación entre las dimensiones de clima escolar y las dimensiones de violencia escolar será negativa.

H5.3: La empatía, las habilidades sociales y la escucha activa predecirán en sentido positivo el estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto.

H5.4: La empatía, las habilidades sociales, la escucha activa y el estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto predecirán en sentido positivo el clima escolar y en sentido negativo la violencia escolar.

## **4.2. Participantes**

Para la obtención de la muestra del estudio fueron seleccionados de manera intencional dos centros públicos de educación secundaria de la provincia de Valencia, que cursaban desde 1º de la ESO a 4º de la ESO, por lo que se esperan edades entre 11 a 17 años. Ambos centros de tipo público, ubicados en la zona comarcal de l'Horta Sud de la provincia de Valencia, que comprenden etapas educativas a partir de Secundaria. En esta área, la economía de sus habitantes se basa principalmente en el sector industrial y de servicios y su nivel socioeconómico y cultural es medio-bajo. Por otro lado, las lenguas maternas de los estudiantes son el valenciano y el castellano, principalmente, junto a un pequeño porcentaje del estudiantado que procede de diferentes países. Los dos centros son multiculturales, donde se trabaja la coeducación y la interculturalidad, conviviendo además con diferentes religiones y creencias, a pesar de que la única religión que se instruye es la cristiana católica. En cuanto al ratio de alumnado por profesorado, las clases se componían entre 20-25 alumnos por profesor/a, con una media de 17 clases de ESO, entre las que se encontraban los grupos de refuerzo y PMAR. Por otro lado, el porcentaje de profesorado con plaza fija en ambos centros era superior al de interinos (70.3%), con edades que estribaban entre los 25 y los 63 años ( $M= 43.4$ ,  $DT=.83$ ). Según el informe OCDE (2020) la proporción de profesores jóvenes (menores de 30 años) en la Educación Secundaria en España es muy reducida, con un 4 % en la primera etapa y un 3% en la segunda etapa.

Tras la preselección intencional, cada centro fue asignado de manera aleatoria a grupo experimental y control. La muestra inicial estuvo conformada por 612 adolescentes, de los cuales 51 alumnos de ambos grupos fueron eliminados por cumplir con más del 80% de datos perdidos. En cuanto a si alguno de los centros que conformaron la muestra contaba con programas específicos de convivencia anteriores, solo el grupo control afirmó haber trabajado con un programa de mediación escolar, pero que estaba en desuso y el grupo de mediadores fue conformado únicamente por profesores del centro. La tabla 4 recoge las variables sociodemográficas de ambos grupos.

**Tabla 4**

*Muestra Experimental y Control Programa FHaCE up!*

Crterios	Experimental	Control
Número y Género	N=264 (55.3% mujeres)	N=297 (52.9% hombres)
Media de Edad	M=13.75 DT= 1.32	M= 13.84 DT=1.12
Origen	95.1 % España 3.4% África 1.3% Latinoamérica 0.2% Asia	93.6% España 2.6% África 1.7% Europa 1.2% Latinoamérica 0.9% Asia
Idioma de las Clases	61.3% reciben clases en valenciano	53.2% reciben clases en valenciano
Fracaso Académico	37.5% repitieron asignaturas	29.3% repitieron asignaturas
País de origen Familia	85.6% España 6.6% Latinoamérica 3.9% Europa 3.1% Africa 0.8% Asia	79.1% España 8.4% Latinoamérica 5.6% Europa 4.2% África 2.7% Asia
Estudios del Padre	73% estudios primarios a educación secundaria	75.7% estudios primarios a educación secundaria
Profesión del Padre*	19.7% Comercio 15.2% Construcción 11% Transporte	23.8% Comercio 11.7% Transporte 8.1% Función pública
Estudios de la Madre*	65% estudios primarios a educación secundaria	66.6% estudios primarios a educación secundaria
Profesión de la Madre*	30.4% Comercio 9.2% Salud 8.5% Función pública	23.1% Comercio 15% Función pública 14.3% Salud
Presencia de Ambos Progenitores en Casa	77.3%	70%
N.º Hermanos	54.2% 2 hermanos	61.4% 2 hermanos
Extraescolares	62.5% sí	69.7% sí
Teléfono Propio	97.3% sí	99% sí
Uso de Redes Sociales	90% uso de redes sociales	99.1% uso de redes sociales
Horas de Sueño	70% entre 6 y 8 horas	61.3% entre 7 y 8 horas

*Nota.* \* Se destacan los tres primeros por orden de frecuencia

Para comprobar si los grupos de la muestra eran homogéneos, se realizó la prueba chi-cuadrado, dada su utilidad para comparar diversas muestras y extraer conclusiones sobre la igualdad en las distribuciones poblacionales de cada una de ellas (Camilli, 1990) (Tabla 5).

**Table 5**

*Composición de la Muestra con Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) y sus Porcentajes*

Variables Sociodemográficas		GE*		GC*		X <sup>2</sup>	p
		N	%	N	%		
Sexo	Varones	118	44.7	157	52.9	3.729	.053
	Mujeres	146	55.3	140	47.1		
Edad**	Primer Ciclo	189	71.6	231	77.8	2.843	.092
	Segundo Ciclo	75	28.4	66	22.2		

Nota. \*GE = Grupo Experimental GC = Grupo Control

\*\* La Edad se contempla por los ciclos en los que los estudiantes están adscritos: Primer ciclo, correspondiente a 1º, 2º y 3º ESO (entre 11 a 15 años); Segundo ciclo, correspondiente a 4º ESO (edades entre 14 y 17 años).

Como el p-value de ambas variables (sexo = .53; edad = .92) es mayor que .05 se concluye que, existe homogeneidad en ambos grupos, experimental y control.

### 4.3. Variables e instrumentos de evaluación

Para la recogida de información y posterior comprobación de los objetivos del presente estudio, se configuró, por un lado, un cuestionario autoadministrable con una duración aproximada de 45 minutos, que consta de 6 escalas de respuesta tipo Likert, además de preguntas sobre las variables sociodemográficas contempladas en la tabla 4.

En la tabla 6 se concretan los aspectos esenciales de las escalas: autores, finalidad, número de ítems, tipo de puntuación, factores e índices de fiabilidad Cronbach por factor y por escala.

**Tabla 6**

*Cuestionario Programa FHaCE up!*

Nombre (Autores, fecha)	Finalidad	Puntuación	Factores e ítems	$\alpha$ (F)	(E)
BES Adaptación (Reina Flores & Oliva, 2015)	Empatía	Likert 1 a 5	Empatía Cognitiva: 4, 5, 7, 8 y 9	.67	.70
			Empatía Afectiva: 1, 2, 3 y 6	.71	
CHASO (Caballo et al., 2017)	Habilidades sociales	Likert 1 a 5	Habilidad 1. Interactuar con Desconocidos: 18, 22, 27 y 35	.68	.85
			Expresar Sentimientos Positivos: 21, 30, 31 y 33	.74	
			Afrontar las Críticas: 25, 26, 28 y 29	.68	
			Interactuar con las Personas que me Atraen: 5, 9, 13 y 16	.88	
			Mantener la Calma ante las Críticas: 3, 10, 15 y 23	.62	
			Hablar en Público: 12, 14, 17 y 24	.64	
			Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo: 20, 32, 37 y 40	.59	
			Defender los Propios Derechos: 2, 4, 6 y 11	.64	
Pedir Disculpas: 1, 7, 19 y 39	.77				
Rechazar Peticiones: 8, 34, 36 y 38	.65				
LSI (Avivar- Cáceres & Parra-Camacho, 2021)	Escucha activa	Likert 1 a 5	Unidimensional	.84	.83
Conflictalk (Garaigordobil et al., 2016)	Estilos de afrontamien to del conflicto	Likert 1 a 5	Estilo Cooperativo: 3, 5, 7, 11, 12 y 17	.82	.79
			Estilo Agresivo: 1, 8, 9, 10, 16 y 18.	.76	
			Estilo Evitativo: 2, 4, 6, 13, 14 y 15.	.64	
Activos escolares (Pertegal et al., 2015)	Clima escolar	Likert 1 a 7	Clima Social: ítems del 1-6	.80	.91
			Vínculos: ítems del 7-13	.92	
			Claridad de Normas y Valores: ítems del 14-20	.91	
			Oportunidades positivas y Empoderamiento: ítems del 21-30	.84	
CUVE3-ESO (Álvarez-García et al., 2013)	Violencia escolar	Likert 1 a 5	Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado: 1, 6, 11 y 24	.81	.95
			Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado: 4, 16 y 20	.85	
			Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes: 15, 28, 35, 38 y 40	.81	
			Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado: 5, 8, 22, 26 y 31	.80	
			Exclusión Social: ítems 7, 13, 34 y 42	.81	

Violencia a través de las NTIC <sup>11</sup> : 3, 10, 12, 19, 23, 27, 32, 36, 41 y 44	.91
Disrupción en el Aula: 17, 30 y 43	.85
Violencia de Profesorado hacia Alumnado: 2, 9, 14, 18, 21, 25, 29, 33, 37 y 39	.88

---

*Nota.*  $\alpha$  (F) = alfa de cada factor;  $\alpha$  (E) = alfa de la escala.

#### 4.4. Procedimiento

El programa diseñado para el presente estudio fue subdividido en 3 fases con sus consiguientes actividades (ver cronograma anexo 3):

##### *1ª Fase*

En primer lugar, una vez aprobado el estudio por el comité de bioética de la Universitat de València (anexo 4), durante el mes de julio 2018 a septiembre del mismo año se contactó con ambos centros y se les facilitó las bases del programa para su revisión y posterior aceptación a formar parte del estudio. Seguidamente, se les proporcionó un consentimiento informado a las familias (anexo 5) y se esperó la llegada de las firmas para proceder al primer pase de los cuestionarios. El grupo experimental realizó el Pretest en octubre de 2018 según lo previsto. Sin embargo, el grupo control no dio su aprobación final hasta enero 2019.

##### *2ª Fase*

Tras el Pretest, la intervención se llevó a cabo en un solo centro (muestra experimental) para los cursos de 1º a 4º de la ESO (1ºESO: N=58; 2ºESO: N= 77; 3ºESO: N=71; 4ºESO: N=85) durante las horas de tutoría (anexo 6) en las que participaron tanto alumnado como sus tutores durante el primer trimestre escolar del año académico 2018/2019. La intervención se dividió en dos partes: la primera, para la formación en Empatía, Asertividad, Escucha Activa y Estilo Cooperativo de resolución de conflictos, durante el primer trimestre académico (8 sesiones de 50 min para cada grupo clase N= 15 grupos); y la segunda, para la creación y formación del equipo de mediación del centro, durante el segundo y tercer trimestre del curso académico (20h).

---

<sup>11</sup> NTIC: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

Para mantener informadas a las familias y otros docentes, se dispusieron dos carpetas Drive, una para cada colectivo, con toda la información con la que se estaba trabajando.

Previa a la recogida de convocatorias, se diseñó una campaña de sensibilización (anexo 2) sobre la metodología de la mediación entre iguales para la resolución de conflictos, durante las dos últimas semanas de enero de 2019. La selección de estudiantes para la formación en las técnicas de la mediación fue: 2 de 1ºESO; 4 mediadores de 2º de la ESO; 6 de 3º de la ESO; y 4 de 4º ESO, la división por género fue un 1=1. Solo se presentaron 2 profesores voluntariamente.

Durante la formación a mediadores, se propusieron 4 sesiones extraescolares de 1h (14-15h), donde los estudiantes practicaron vías de resolución de dilemas morales, las 4 técnicas de la escucha activa, mensajes en primera persona para la desescalada de la violencia, dilemas morales y las fases de la mediación. Tras la formación, se estableció un aula donde se llevarían a cabo las mediaciones y sus supervisiones (12h), así como también se proveyó al centro de todos los informes necesarios del programa: guía análisis del conflicto, informe del acuerdo, informe de los mediadores e informe de garantía de confidencialidad (anexo 2). Tras la realización de 4 supervisiones, el centro decidió paralizar el programa durante el mes de mayo, dado que entraban en época de evaluaciones finales.

### *3ª Fase*

El pase del Postest se realizó justo un año después del comienzo de la intervención, en el grupo experimental, en octubre-noviembre del siguiente año académico 2019/2020 y el control en enero de 2020. Se asumió la complejidad de este segundo pase, dado que el alumnado ascendió al siguiente curso escolar, teniendo en cuenta los códigos facilitados en el pretest. No obstante, se perdió un 8,3% de la muestra original entre ambas muestras, de 612 a 561 sujetos.

Respecto a las implicaciones éticas de la investigación propuesta, el grupo investigador se comprometió a informar en detalle a los participantes, a los representantes legales y al centro que el proyecto sigue la normativa de la Declaración de Helsinki de 1964 y de sus posteriores actualizaciones (la más reciente hecha en Brasil en octubre de 2013), de los objetivos del proyecto y de cuál será su participación, así como de los beneficios que supondrán los resultados. Asimismo, el grupo investigador se

comprometió a establecer los requisitos y condiciones indicados en la Ley Orgánica 3/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal para el tratamiento totalmente confidencialidad de sus datos personales, así como la normativa Europea vigente.

Para ello, se informó al centro del protocolo utilizado, solicitando el consentimiento informado y el compromiso de confidencialidad (anexo 5).

#### **4.5. Análisis estadísticos**

El análisis estadístico de los datos se confeccionó por medio de los paquetes estadísticos: el programa FACTOR v.10 (financiado por la Universitat Rovira i Virgili), para los análisis factoriales exploratorios; EQS (Structural Equation Modeling Software, Version 6.4), para el cálculo de los análisis factoriales confirmatorios; y SPSS (IBM Statistical Package for the Social Sciences, Version 20, Armonk, NY: IBM), para el resto del análisis, que más adelante se detallan. Para el estudio de los datos se utilizarán los siguientes procedimientos estadísticos, teniendo en cuenta la naturaleza de las variables analizadas:

##### 1) Fiabilidad y validez de la escala de escucha activa (LSI):

En la validación de la escala de escucha activa, se analizó en primer lugar la validez interna con un análisis factorial exploratorio (AFE), mediante el programa FACTOR v.10, a partir de las recomendaciones de Lloret-Segura et al. (2014). Este análisis se realizó mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud (MV) y se utilizó el método de rotación Oblimin Directo cuando se comprobó la solución multidimensional y el método quartimin cuando se comprobó la solución unidimensional. Para determinar el número de factores se utilizó el procedimiento de Optimización Implementada del Análisis Paralelo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), mientras que para comprobar el ajuste del modelo se analizaron los coeficientes de la raíz media cuadrática residual (RMCR) y el índice gamma o de bondad de ajuste (GFI) propuesto por Tanaka & Huba (1989). Otros indicadores que se tuvieron en cuenta fueron el índice Generalized G-H Index para analizar la replicabilidad de los factores derivados del AFE. También se observaron las medidas de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett. Por otro lado, los ítems con cargas factoriales inferiores a .40 o superiores a este valor se eliminaron antes de realizar el siguiente AFE.

En segundo lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), aplicando el método MV. Para la evaluación del ajuste global, se hizo uso de distintos índices de bondad de ajuste recomendados en la literatura (Kline, 2005), como la significación del chi-cuadrado. También, se calcularon otros coeficientes que permitieron comprobar la adecuación de los modelos propuestos como el ratio de  $\chi^2$  y sus grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ; Wheaton *et al.*, 1977), siendo aceptables valores inferiores a cinco (Byrne, 2009). Asimismo, se comprobaron los coeficientes de los índices de bondad de ajuste robustos del modelo propuesto correspondiente al Índice de Ajuste Normado (NFI), Índice de Ajuste Comparado (CFI) y el Índice de Ajuste Incremental (IFI). Para estos indicadores se considera un buen ajuste los valores superiores a .90 (MacCallum & Austin, 2000). Para finalizar, se muestra la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), siendo necesario para considerar un buen ajuste del mismo puntuaciones inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1993).

En la evaluación de la fiabilidad de la escala se tuvieron en cuenta tres medidas: Alfa de Cronbach, la Fiabilidad Compuesta (FC) y la Medida de la Varianza Extraída (AVE) para cada factor (Hair et al., 2006). Por otro lado, también se comprobó la validez convergente a través de la significatividad de las cargas factoriales en su respectiva dimensión y los valores de las pruebas t asociados. Para las escalas de empatía, habilidades sociales, estilos de afrontamiento del conflicto, clima escolar y violencia escolar se analizaron los índices de fiabilidad con Alfa de Cronbach, dado que ya presentan validaciones para la población objeto de estudio.

## 2) Análisis intersujeto e intrasujetos (comparación de medias):

- Pruebas paramétricas para contrastar dos muestras independientes o no relacionadas: t de Student para muestras independientes para comparar grupo control vs. experimental en pretest y en posttest.
- Pruebas paramétricas para contrastar muestras relacionadas. t de Student para muestras relacionadas. Para comparar los niveles pretest y posttest del grupo control, y comparar dichos niveles en el grupo experimental.
- D de Cohen para medir tamaño del efecto.
- Pruebas para comparar grupo control y experimental en pretest - posttest (ANCOVAS).

## 3) Relación entre variables: Correlaciones de Pearson y regresión lineal múltiple



# **Capítulo V:**

# **Resultados**



## Capítulo V: Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los objetivos e hipótesis planteadas en el presente estudio. Primero, se comprueban las propiedades psicométricas de la validación de la escala de escucha activa. Segundo, se identifican los niveles de las variables objeto de estudio. Con posterioridad, se analiza la efectividad del programa de intervención para dicho estudio. Y, por último, se analiza la relación entre las variables objeto de estudio.

### 5.1. Propiedades psicométricas de la escala de escucha activa (Listening Styles Inventory) de Pearce et al. (2003).

En este apartado se recogen las propiedades psicométricas de la escala de escucha activa (LSI), integrada por 8 ítems distribuidos de forma unidimensional.

La escala original fue validada en población adulta entre 21 y 65 años pertenecientes a EE.UU. y Reino Unido (N=349; 58% hombres) y presentaba 10 ítems organizados en 3 factores: Factor 1 (Motivación o intención de escucha: ítems 1, 4, 5, 6 y 7); Factor 2 (Comprensión y percepción: ítems 3, 9 y 10); Factor 3 (Falta de atención o compromiso de escucha: ítems 2 y 8), los cuales se invertían. La puntuación de las respuestas se presentó en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 “Casi nunca” hasta 5 “Casi siempre”. La consistencia interna (alpha de Cronbach) de la muestra original para los 3 factores fue moderada ( $\alpha=.70$ ).

La escala tras su validación en la muestra del presente estudio presentó en su conjunto una fiabilidad aceptable ( $\alpha=.80$ ). Los valores de la fiabilidad de las dimensiones por separado mostraron un coeficiente del alfa de Cronbach de .78 para el factor de “motivación e intención de escucha”, de .67 para el factor de “comprensión y percepción” y de .18 para el factor de “falta de atención o compromiso de escucha”. En esta última dimensión el valor del alfa mostró un valor excesivamente bajo, incumpliendo los criterios recomendados por la literatura ( $>.70$ ). Por otro lado, los valores de asimetría y curtosis son aceptables ya que son inferiores a 3.0 en todos los ítems (Chou & Bentler, 1995). Por último, los valores de las correlaciones de los dos ítems en sentido negativo (2 y 8) con el total son muy bajas, observándose mejoras en el incremento de la fiabilidad de la escala al eliminar estos indicadores ( $\alpha=.83$ ). Estos indicadores fueron invertidos

para comprobar si el análisis de fiabilidad mejoraba, pero se comprobó que presentaban peores valores en la fiabilidad global de la escala. En la tabla 7 se muestran los descriptivos de la escala: media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total ( $r_{jx}$ ), alpha de Cronbach si se elimina el ítem ( $\alpha-x$ ) y los valores de asimetría y curtosis.

**Tabla 7**

*Análisis de ítems del inventario de estilos de escucha: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total ( $r_{jx}$ ), alpha de Cronbach si se elimina el elemento ( $\alpha-x$ ), asimetría (A) y curtosis (C).*

Item	$r_{jx}$	$\alpha-x$	Media (DT)	Asimetría	Curtosis
1. Intento escuchar lo que dicen los demás cuando están hablando.	.65	.78	3.82 (1.27)	-.94	-.19
2. No escucho al cien por cien cuando me están hablando.	.26	.82	3.37 (1.24)	-.42	-.76
3. Al escuchar puedo reconocer la intención o motivo sin que me lo digan.	.49	.80	3.47 (1.17)	-.45	-.52
4. Pongo ganas de escuchar cuando los demás hablan.	.68	.78	3.61 (1.18)	-.59	-.46
5. Intento controlar mis prejuicios y actitudes cuando otros hablan, para que no afecten mi interpretación del mensaje.	.50	.80	3.39 (1.19)	-.38	-.68
6. Analizo mis errores de escucha para no cometerlos otra vez.	.45	.80	3.48 (1.21)	-.43	-.76
7. Escucho el mensaje completo antes de dar una opinión sobre lo que me ha contado alguien.	.57	.79	3.61 (1.25)	-.59	-.58
8. No suelo darme cuenta si los prejuicios y actitudes del que habla influyen en lo que cuenta.	.16	.83	3.15 (1.08)	-.07	-.52
9. Hago preguntas a quién me está hablando si no entiendo del todo su mensaje.	.59	.78	3.67 (1.31)	-.76	-.56
10. Me doy cuenta si quien me habla y yo compartimos los mismos significados y expresiones.	.56	.79	3.71 (1.22)	-.72	-.41

La validez interna de la escala se contrastó a través de un análisis factorial exploratorio (AFE), a partir de Lloret-Segura et al. (2014) y, posteriormente, un análisis factorial confirmatorio (AFC). El análisis paralelo con la optimización implementada propuesta por Timmerman y Lorenzo-Seva (2011), recomendó la agrupación de los indicadores en un único factor. No obstante, se comprobó la solución factorial de la escala en tres dimensiones, tal y como sugerían los autores del inventario (Pearce et al., 2003). Esta solución factorial agrupó dos indicadores en dos factores independientes y los ocho

restantes en otro factor, mostrando una agrupación totalmente diferente a la propuesta original y con valores de fiabilidad y de replicabilidad de los factores muy reducidos (<.70). Por último, el AFE de la escala contemplando su unidimensionalidad, demostró la necesidad de eliminar los dos indicadores en sentido negativo debido a que su carga factorial era inferior al punto de corte recomendado (ítem 2=.28 e ítem 8=.18; <.40). En la tabla 8 se presentan las cargas factoriales y comunalidades de la escala de estilos de escucha derivado del análisis factorial exploratorio y en la tabla 9 se observan las cargas factoriales de los indicadores de la escala de estilos de escucha derivados del análisis factorial confirmatorio.

**Tabla 8**

*Cargas Factoriales ( $\lambda$ ) y Comunalidades de la Escala de Escucha Activa*

	$\lambda$	Comunalidad
1. Intento escuchar lo que dicen los demás cuando están hablando.	.74	.54
3. Al escuchar puedo reconocer la intención o motivo sin que me lo digan.	.57	.33
4. Pongo ganas de escuchar cuando los demás hablan.	.76	.58
5. Intento controlar mis prejuicios y actitudes cuando otros hablan, para que no afecten mi interpretación del mensaje.	.56	.31
6. Analizo mis errores de escucha para no cometerlos otra vez.	.50	.25
7. Escucho el mensaje completo antes de dar una opinión sobre lo que me ha contado alguien.	.63	.40
9. Hago preguntas a quién me está hablando si no entiendo del todo su mensaje.	.65	.43
10. Me doy cuenta si quien me habla y yo compartimos los mismos significados y expresiones.	.62	.39

**Tabla 9**

*Cargas Factoriales ( $\lambda$ ) de la Escala de Escucha Activa derivados del AFC.*

	$\lambda$
1. Intento escuchar lo que dicen los demás cuando están hablando.	.74
3. Al escuchar puedo reconocer la intención o motivo sin que me lo digan.	.57
4. Pongo ganas de escuchar cuando los demás hablan.	.76
5. Intento controlar mis prejuicios y actitudes cuando otros hablan, para que no afecten mi interpretación del mensaje.	.56
6. Analizo mis errores de escucha para no cometerlos otra vez.	.50
7. Escucho el mensaje completo antes de dar una opinión sobre lo que me ha contado alguien.	.63
9. Hago preguntas a quién me está hablando si no entiendo del todo su mensaje.	.65
10. Me doy cuenta si quien me habla y yo compartimos los mismos significados y expresiones.	.62

A partir de la solución factorial propuesta por el AFE se realizó un AFC, que mostró un buen ajuste, tal y como se puede observar en los índices de bondad de ajuste del modelo: chi-cuadrado significativo ( $\chi^2=24.57$ ,  $gl=20$ ;  $p=.22$ ) y un valor del chi-cuadrado normado inferior a tres ( $\chi^2/gl=1.2$ ) y el índice RMSEA mostró un valor de .028 (Intervalo de confianza=.000-.061), inferior a .08. En la misma línea. El resto de los índices muestran un buen ajuste del modelo, ya que presentaban valores superiores a .90: NFI=.99, CFI=.99 e IFI=.99.

Para analizar la fiabilidad se observaron las medidas del alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta (FC), y la varianza media extraída (AVE), cuyos valores se ajustaron a los parámetros recomendados por la literatura en el caso del alfa de Cronbach y la FC:  $\alpha=.84$ ;  $FC=.84$ . El valor de AVE fue de .40, inferior al punto de corte recomendado ( $>.50$ ). No obstante, según Hatcher (1999), cuando la fiabilidad compuesta presenta un valor aceptable, se puede tolerar un valor de AVE marginalmente bajo.

Por último, se comprobó que los valores de las pruebas t asociados a las cargas factoriales de los ítems eran superiores a 1.96 ( $p<.05$ ), oscilando desde 6.68 hasta 11.43, permitiendo comprobar la validez convergente.

## 5.2. Niveles de las variables objeto de estudio

Tras el análisis de las propiedades psicométricas de la escala de escucha activa (LSI), se presenta a continuación los principales resultados descriptivos derivados de las variables objeto de estudio.

En la tabla 10 se muestran la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo para cada dimensión de las variables Empatía, Habilidades Sociales, Escucha Activa, Estilos de Afrontamiento del Conflicto, Clima Escolar y Violencia Escolar, que se llevaron a cabo con toda la muestra del estudio ( $N=561$ ) en el pretest. Respecto a Empatía, se puede observar como la dimensión *cognitiva* obtiene las puntuaciones más elevadas ( $M=3.92$ ;  $DT=.59$ ), indicando una tendencia en los sujetos entre neutra y el acuerdo. En la variable Habilidades Sociales, se observa como la dimensión *pedir disculpas* obtiene las puntuaciones más elevadas ( $M=3.85$ ;  $DT=.83$ ), lo que indica una tendencia a representar de moderadamente a bastante a los sujetos. En la dimensión *Escucha Activa*, se observa una tendencia entre a veces y a menudo ( $M=3.68$ ;  $DT=.73$ ). Para la variable Estilos de Afrontamiento, el *estilo cooperativo* obtiene las puntuaciones

más elevadas (M=3.04; DT=.92), indicando una tendencia moderada y el *estilo agresivo* obtiene las puntuaciones más bajas (M=1.92; DT=.77), indicando una tendencia entre nunca y a veces. En el caso de la variable Clima Escolar, la dimensión *claridad de normas* y *valores* obtiene las puntuaciones más elevadas (M=4.52; DT=1.28), lo que indica una tendencia de los sujetos entre central y algo verdadera, dado que esta escala recoge puntuaciones de 1 a 7. Por último, en la variable Violencia Escolar, se observa que las puntuaciones más elevadas las obtiene la dimensión *disrupción en el aula* (M=3.30; DT=1.09), lo que indica una tendencia de los sujetos a algunas veces, y las puntuaciones más bajas para la dimensión violencia a través de las NTIC (M=1.96; DT=.83), indicando una tendencia entre nunca y pocas veces.

**Tabla 10**

*Niveles en las Variables: Medias, Desviación Típica, Valores Mínimo y Máximo*

Variab <sup>a</sup>	M	DT	Mín	Máx
Empatía Cognitiva	3.92	.59	1.4	5
Empatía Afectiva	3.36	.82	1	5
Interactuar con Desconocidos	2.65	.86	1	5
Expresar Sentimientos Positivos	3.82	.89	1	5
Afrontar las Críticas	3.79	.81	1	5
Interactuar con las Personas que me Atraen	2.40	1.12	1	5
Mantener la Calma ante las Críticas	3.08	.84	1	5
Hablar en Público	3.01	.86	1	5
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo	2.98	.85	1	5
Defender los Propios Derechos	3.40	.88	1	5
Pedir Disculpas	3.85	.83	1	5
Rechazar peticiones	3.64	.82	1.2	5
Escucha Activa	3.68	.73	1	5
Estilo Cooperativo	3.04	.92	1	5
Estilo Agresivo	1.92	.77	1	5
Estilo Evitativo	2.29	.71	1	4.5
Clima Social	4.38	.75	1.5	6.5
Vínculos	4.37	1.37	1.1	7
Claridad de Normas y Valores	4.52	1.28	1.	7
Oportunidades positivas y empoderamiento	4.19	.99	1.	6.9
Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado	3.26	.96	1	5
Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado	2.63	1.01	1	5
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	2.27	.83	1	5
Violencia Física Indirecta por Parte del Alumnado	2.10	.83	1	5
Exclusión Social	2.22	.93	1	5
Violencia a través de las NTIC	1.96	.83	1	5
Disrupción en el Aula	3.30	1.09	1	5
Violencia de Profesorado a Alumnado	2.41	.85	1	5

*Nota.* <sup>a</sup> = N=561; Mín =valor mínimo; Máx=valor máximo

### 5.3. Efectividad del programa de intervención

A Continuación, se exponen los resultados de las pruebas sobre la efectividad del programa. En primer lugar, se analizan los cambios en el pretest vs postest en grupo control y en el grupo experimental mediante pruebas t de Student para muestras relacionadas. Seguidamente se analizan los niveles postest del grupo control vs. el grupo experimental mediante una prueba t de Student para muestras independientes. Por último, se procede a analizar de manera más completa la efectividad del programa mediante ANCOVAS.

#### 5.3.1. Descriptivos para Pretest-Postest de muestras relacionadas

A continuación, se expone la comparación de las medias de las dimensiones que componen cada variable para los dos grupos de muestra (experimental y control).

Comenzando por la variable empatía, en la tabla 11 se observan diferencias significativas para el grupo experimental en la dimensión *empatía cognitiva* ( $t = -7.16$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.44$ ) y en *empatía afectiva* ( $t = -7.72$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.47$ ), indicando un aumento de las medias con un efecto entre bajo y moderado tras la intervención. Mientras que, para el grupo control solo se observa significación en *empatía cognitiva* ( $t = 5.52$ ,  $p = <.001$ ;  $d = .32$ ), lo que indica que la media ha bajado en el postest.

**Tabla 11**

*Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Empatía.*

Variables	Condición GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest	M (DT) Postest	t	p	d
Empatía Cognitiva	GE	3.88(.52)	4.10(.43)	-7.16***	<.001	-.44
	GC	3.97(.74)	3.83(.53)	5.52***	<.001	.32
Empatía Afectiva	GE	3.39(.75)	3.72(.61)	-7.72***	<.001	-.47
	GC	3.34(.87)	3.35(.71)	-.51	.60	-.03

Nota. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; M = Media; DT =Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Para el caso de la variable habilidades sociales, en la tabla 12 se observan diferencias significativas para el grupo experimental en todas las dimensiones que componen la escala ( $p < .001$ ), con efectos que oscilan entre  $-.17$  y  $-.80$ , indicando en todas ellas un aumento en las medias tras la intervención. Se debe destacar la dimensión

*afrentar situaciones de hacer el ridículo* ( $t = -13.06$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.80$ ) por indicar un efecto alto. Por otro lado, en el grupo control también se observan diferencias significativas para casi todas las variables a excepción de la dimensión *interactuar con desconocidos*. No obstante, algunas de estas diferencias difieren de las observadas en el grupo experimental, ya que en este caso las medias bajan en el posttest para la gran mayoría de dimensiones, a excepción de *interactuar con personas que me atraen* ( $t = -4.67$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.27$ ) y *afrentar situaciones de hacer el ridículo* ( $t = -9.42$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.54$ ).

En cuanto a la variable *escucha activa*, en la tabla 13 se observa significación estadística para ambos grupos, con la diferencia que la media en el grupo experimental sube tras el tratamiento ( $t = -4.51$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.27$ ), como lo esperado. Mientras que, la media en el grupo control baja en el posttest ( $t = 8.52$ ,  $p = <.001$ ;  $d = .49$ ).

**Tabla 12**

*Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Posttest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Habilidades Sociales*

VARIABLES	Condición GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest	M (DT) Posttest	t	p	d
Interactuar con Desconocidos	GE	2.65(.85)	2.99(.91)	-6.50***	<.001	-.40
	GC	2.67(.87)	2.69(.72)	-.66	.508	-.03
Expresar Sentimientos Positivos	GE	3.82(.90)	4.06(.75)	-4.70***	<.001	-.29
	GC	3.82(.80)	3.59(.80)	6.61***	<.001	.38
Afrontar las Críticas	GE	3.71(.83)	3.88(.71)	-4.00***	<.001	-.24
	GC	3.85(.80)	3.64(.71)	6.94***	<.001	.40
Interactuar con las Personas que me Atraen	GE	2.35(1.11)	2.59(1.00)	-3.99***	<.001	-.24
	GC	2.44(1.12)	2.58(1.02)	-4.67***	<.001	-.27
Mantener la Calma ante las Críticas	GE	3.13(.77)	3.30(.71)	7.78***	<.001	-.47
	GC	3.03(.88)	3.02(.75)	6.85***	<.001	.39
Hablar en Público	GE	2.97(.87)	3.11(.80)	-5.76***	<.001	-.35
	GC	3.01(.78)	2.98(.75)	1.78	.076	.10
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo	GE	2.99(.87)	3.16(.79)	-13.06***	<.001	-.80
	GC	3.04(.85)	2.97(.74)	-9.42***	<.001	-.54
Defender los Propios Derechos	GE	3.33(.87)	3.52(.80)	-4.19***	<.001	-.25
	GC	2.98(.83)	3.31(.71)	5.04***	<.001	.29
Pedir Disculpas	GE	3.91(.82)	4.03(.69)	-2.87**	.004	-.17
	GC	3.31(.71)	3.70(.75)	3.09**	.002	.18
Rechazar Peticiones	GE	3.60(.82)	3.80(.73)	-4.27***	<.001	-.26
	GC	3.68(.81)	3.47(.74)	7.04***	<.001	.40

Nota. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen

<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

**Tabla 13**

*Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en la Dimensión de Escucha Activa*

Variables	Condición GE <sup>1</sup> = 264 M (DT) Pretest GC = 297	M (DT) Postest	t	p	d	
Escucha Activa	GE	3.61(.83)	3.83(.61)	-4.51**	<.001	-.27
	GC	3.74(.55)	3.56(.63)	8.52**	<.001	.49

*Nota.* \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En la tabla 14 correspondiente a la variable estilos de afrontamiento del conflicto, se observan diferencias significativas en el grupo experimental solo para dos dimensiones, *estilo cooperativo* (t = -4.41, p = <.001; d = -.27) y *estilo agresivo* (t = 2.83, p = ≤ .01; d = .17). Por otro lado, en el grupo control se observa significación para la dimensión de estilo agresivo (t = -3.72, p = <.001; d = -.21), lo que indica que la media sube en el postest.

**Tabla 14**

*Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Estilos de Afrontamiento del Conflicto*

Variables	Condición GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest	M (DT) Postest	t	p	d
Estilo Cooperativo	GE	3.07(.93)	3.28 (.77)	-4.41***	<.001	-.27
	GC	3.01(.91)	2.97 (.74)	1.68	.093	.09
Estilo Agresivo	GE	1.75(.64)	1.64 (.49)	2.83**	.005	.17
	GC	2.17(.69)	2.18 (.70)	-3.72***	<.001	-.21
Estilo Evitativo	GE	2.20(.65)	2.28 (.68)	-1.66	.097	-.10
	GC	2.37(.76)	2.42 (.65)	-1.78	.076	-.10

*Nota.* \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En el caso de la variable clima escolar, en la tabla 15 se observan diferencias significativas en el grupo experimental solo en la dimensión *vínculos* (t = -3.04, p = ≤ .01; d = -.18), indicando que la media sube tras la intervención, aunque con un efecto bajo. Mientras que, en el grupo control se observan diferencias significativas en la dimensión *clima social* (t = 2.33, p = ≤ .05; d = .13), indicando que las medias bajan en el postest, y *vínculos* (t = -3.59, p = <.001; d = -.20), indicando que las medias suben en el postest.

**Tabla 15**

*Medias y Desviaciones Típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas en las Dimensiones de Clima Escolar*

Variabes	Condición GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest	M (DT) Postest	t	p	d
Clima Social	GE	4.40(.72)	4.31(.60)	1.89	.060	.11
	GC	4.36(.77)	4.29(.65)	2.33*	.020	.13
Vínculos	GE	5.10(1.23)	5.34(.95)	-3.04**	.003	-.18
	GC	3.72(1.15)	3.85(.99)	-3.59***	<.001	-.20
Claridad de Normas y Valores	GE	5.22(1.01)	5.23(.99)	-.109	.913	-.07
	GC	3.89(1.17)	3.91(.99)	-.50	.614	-.02
Oportunidades Positivas y Empoderamiento	GE	4.35(.91)	4.32(.93)	.470	.639	-.02
	GC	4.04(1.04)	4.06(.87)	-.66	.506	-.03

*Nota.* \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen

<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Por último, en la variable violencia escolar, en la tabla 16 se observan diferencias significativas en el grupo experimental para las dimensiones de *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $t = 4.58$ ,  $p = <.001$ ;  $d = .28$ ), *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* ( $t = 4.17$ ,  $p = <.001$ ;  $d = .25$ ), *exclusión social* ( $t = 2.21$ ,  $p = ≤ .05$ ;  $d = .13$ ), *violencia a través de las NTIC* ( $t = 3.38$ ,  $p = ≤ .01$ ;  $d = .20$ ) y *disrupción en el aula* ( $t = 3.16$ ,  $p = ≤ .01$ ;  $d = .19$ ), indicando que las medias bajan tras el tratamiento. Por otro lado, en el grupo control se observan diferencias significativas para las dimensiones de *violencia física indirecta por parte del alumnado* ( $t = -3.29$ ,  $p = ≤ .01$ ;  $d = -.19$ ), *violencia a través de las NTIC* ( $t = -5.15$ ,  $p = <.001$ ;  $d = -.29$ ) y *disrupción en el aula* ( $t = 5.21$ ,  $p = <.001$ ;  $d = .30$ ), indicando que para las dos primeras dimensiones las medias en el postest suben y únicamente bajan en la última dimensión.

**Tabla 16**

*Medias y Desviaciones típicas (Pretest-Postest) y t Student para Muestras Relacionadas para las Dimensiones de Violencia Escolar*

Variabes	Condición GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest	M (DT) Postest	t	p	d
Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado	GE	2.95(.93)	2.65 (.58)	4.58***	<.001	.28
	GC	3.53(.91)	3.48 (.79)	1.72	.086	.10

Tabla 16. Continuación

VARIABLES	Condición GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest	M (DT) Postest	t	p	d
Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado	GE	2.43(.93)	2.33(.70)	1.53	.127	.09
	GC	2.81(1.04)	2.76(.87)	1.75	.081	.10
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	GE	2.15(.71)	1.96(.57)	4.17***	<.001	.25
	GC	2.38(.91)	2.40(.74)	-.865	.388	-.05
Violencia Física Indirecta por Parte del Alumnado	GE	1.94(.74)	1.89(.62)	1.08	.281	.06
	GC	2.24(.74)	2.33(.71)	-3.29**	.001	-.19
Exclusión Social	GE	2.04(.87)	1.91(.67)	2.21*	.027	.13
	GC	2.37(.71)	2.38(.75)	-.266	.791	-.01
Violencia a través de las NTIC	GE	1.81(.74)	1.68(.57)	3.38**	.001	.20
	GC	2.09(.89)	2.22(.68)	-5.15***	<.001	-.29
Disrupción en el Aula	GE	3.11(1.09)	2.86(.93)	3.16**	.002	.19
	GC	3.46(1.08)	3.25(.98)	5.21***	<.001	.30
Violencia de Profesorado hacia Alumnado	GE	2.21(.74)	2.28(.66)	-1.32	.188	-.08
	GC	2.59(.90)	2.60(.67)	-.068	.945	-.04

Nota. \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen

<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Tras lo expuesto, en el siguiente apartado se detallan los resultados de las pruebas t para muestras independientes tras la intervención.

### 5.3.2. Descriptivos para Postest de muestras independientes

En este apartado, se detallan los valores obtenidos de la comparación entre las dos muestras (grupo experimental y grupo control) en el postest para cada variable trabajada en el presente estudio.

En el caso de la variable empatía, en la tabla 17 se observan diferencias significativas tanto para *empatía cognitiva* (t = 6.70, p = <.001; d = .56) como para *empatía afectiva* (t = 6.59, p = <.001; d = .55), indicando resultados favorables en las variables tras la intervención en el grupo experimental.

**Tabla 17**

*Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes en las Dimensiones de Empatía.*

Variables	Condición		t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT)			
Empatía Cognitiva	GE	4.10(.43)	6.70***	<.001	.56
	GC	3.83(.53)			
Empatía Afectiva	GE	3.72(.61)	6.59***	<.001	.55
	GC	3.35(.71)			

*Nota.* \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En la tabla 18 se observan diferencias significativas en casi todas las dimensiones de habilidades sociales, con efectos que oscilan de bajos a moderados (.25 y .60), destacando la dimensión *expresar sentimientos positivos* (t = 7.14, p = <.001; d = .60). La única variable que no ha presentado significación estadística ha sido *interactuar con las personas que me atraen* (t = .057, p = .95; d = .005). Estos resultados muestran que sí hubo efectos favorables tras la intervención en casi todas las dimensiones que conforman las habilidades sociales.

En cuanto a la variable escucha activa, en la tabla 19 se observan diferencias significativas tras la intervención con un efecto casi moderado (t = 5.59, p = <.001; d = .47). Lo cual indica resultados favorables para la investigación.

**Tabla 18**

*Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Habilidades Sociales*

Variables	Condición		t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT)			
Interactuar con Desconocidos	GE	2.99(.91)	4.31***	<.001	.37
	GC	2.69(.72)			
Expresar Sentimientos Positivos	GE	4.06(.75)	7.14***	<.001	.60
	GC	3.59(.80)			
Afrontar las Críticas	GE	3.88(.71)	3.98***	<.001	.33
	GC	3.64(.71)			
Interactuar con las Personas que me Atraen	GE	2.59(1.00)	.057	.95	.005
	GC	2.58(1.02)			

Tabla 18. Continuación

Variables	Condición		t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264	M (DT)			
Mantener la Calma ante las Críticas	GE	3.30(.71)	4.43***	<.001	.37
	GC	3.02(.75)			
Hablar en Público	GE	3.11(.80)	4.01***	<.001	.33
	GC	2.98(.75)			
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo	GE	3.16(.79)	2.95**	.003	.25
	GC	2.97(.74)			
Defender los Propios Derechos	GE	3.52(.80)	3.30***	<.001	.27
	GC	3.31(.71)			
Pedir Disculpas	GE	4.03(.69)	5.36***	<.001	.45
	GC	3.70(.75)			
Rechazar Peticiones	GE	3.80(.73)	5.29***	<.001	.44
	GC	3.47(.74)			

Nota. \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Tabla 19

*Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de la Dimensión Escucha Activa*

Variables	Condición		t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264	M (DT)			
Escucha Activa	GE	3.83(.61)	5.59***	<.001	.47
	GC	3.56(.55)			

Nota. \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En cuanto a la variable estilos de afrontamiento del conflicto, en la tabla 20 se observan diferencias significativas para los tres estilos que conforman la escala, mostrando efectos de bajos a altos: *estilo cooperativo* (t = 4.89, p = <.001; d = .41), *estilo agresivo* (t = -10.47, p = <.001; d = -.86) y *estilo evitativo* (t = 2.44, p = ≤ .05; d = -.21). Estas puntuaciones indican resultados favorables tras el tratamiento.

**Tabla 20**

*Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Estilos de Afrontamiento del Conflicto*

Variables	Condición		t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT)			
Estilo Cooperativo	GE	3.28 (.77)	4.89***	<.001	.41
	GC	2.97 (.74)			
Estilo Agresivo	GE	1.64 (.49)	-10.47***	<.001	-.86
	GC	2.18 (.70)			
Estilo Evitativo	GE	2.28 (.68)	2.44*	.015	-.21
	GC	2.42 (.65)			

*Nota.* \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p<.001; M = Media; DT =Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Para la variable clima escolar, en la tabla 21 se observan diferencias significativas en las dimensiones *vínculos* (t = 18.15, p = <.001; d = 1.53), en *claridad de normas y valores* (t = 15.30, p = <.001; d = 1.29) y en *oportunidades positivas y empoderamiento* (t = 3.36, p = ≤ .01; d = .28). Se destaca el aumento significativo en las medias de *vínculos* y claridad de normas y valores para el grupo experimental. Por otro lado, las diferencias en la dimensión *clima social* no presentan significación estadística.

**Tabla 21**

*Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Clima Escolar*

Variables	Condición		t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264 GC = 297	M (DT) Pretest			
Clima Social	GE	4.31(.60)	.295	.768	.025
	GC	4.29(.65)			
Vínculos	GE	5.34(.95)	18.15***	<.001	1.53
	GC	3.85(.99)			
Claridad de Normas y Valores	GE	5.23(.99)	15.30***	<.001	1.29
	GC	3.91(.99)			
Oportunidades Positivas y Empoderamiento	GE	4.32(.93)	3.36**	.001	.28
	GC	4.06(.87)			

*Nota.* \*p = ≤ .05; \*\*p = ≤ .01; \*\*\*p<.001; M = Media; DT =Desviación típica; d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En cuanto a la variable violencia escolar, en la tabla 22 se observan diferencias significativas para todas las dimensiones, en las que, el valor d de Cohen osciló entre -.40 a -1.17. Se destacan las dimensiones *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* (t =

-14.15,  $p < .001$ ;  $d = -1.17$ ) y *violencia a través de las NTIC* ( $t = -10.16$ ,  $p < .001$ ;  $d = -.85$ ).

**Tabla 22**

*Medias y Desviaciones Típicas (Postest) y t Student para Muestras Independientes de las Dimensiones de Violencia Escolar*

Variables	Condición		M (DT)	t	p	d
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297				
Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado	GE		2.65 (.58)	-14.15***	<.001	-1.17
	GC		3.48 (.79)			
Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado	GE		2.33(.70)	-6.27***	<.001	-.53
	GC		2.76(.87)			
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	GE		1.96(.57)	-7.76***	<.001	-.65
	GC		2.40(.74)			
Violencia Física Indirecta por Parte del Alumnado	GE		1.89(.62)	-7.68***	<.001	-.64
	GC		2.33(.71)			
Exclusión Social	GE		1.91(.67)	-7.73***	<.001	-.65
	GC		2.38(.75)			
Violencia a través de las NTIC	GE		1.68(.57)	-10.16***	<.001	-.85
	GC		2.22(.68)			
Disrupción en el Aula	GE		2.86(.93)	-4.75***	<.001	-.40
	GC		3.25(.98)			
Violencia de Profesorado hacia Alumnado	GE		2.28(.66)	-5.56***	<.001	-.47
	GC		2.60(.67)			

*Nota.* \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; M = Media; DT =Desviación típica, d = d de Cohen  
<sup>1</sup>GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Tras los análisis de comparación de medias de las dimensiones de las variables objeto de estudio, se concluyen resultados mayoritariamente favorables al objetivo 4. No obstante, en el siguiente apartado se considera la medida pretest como covariable para comprobar la efectividad del programa con las pruebas ANCOVA desarrolladas y controlar así posibles sesgos no relacionados con el efecto de la intervención.

### 5.3.3. ANCOVAS de las variables objeto de estudio

Para comprobar la efectividad del programa se utilizó el estadístico ANCOVA, considerado como la medida más robusta para controlar posibles sesgos en las variables de estudio (Van Breukelen, 2006). Se contempló tomar el pretest como covariable para

controlar cualquier posible sesgo existente antes del tratamiento (Lüdtke & Robitzsch, 2022; Miyazaki et al., 2022).

Los resultados de las ANCOVAS mostraron significación para la gran mayoría de las dimensiones de todas las variables objeto de estudio del presente trabajo. A continuación, se desglosan los resultados por variables.

En la tabla 23, se observan diferencias estadísticamente significativas para ambas dimensiones: *empatía cognitiva* ( $F = 99.06$ ;  $\eta^2 = .15$ ;  $p < .001$ ) y *empatía afectiva* ( $F = 56.11$ ;  $\eta^2 = .11$ ;  $p < .001$ ), observándose  $\eta^2$  y potencia estadística altas.

**Tabla 23**

*ANCOVAS para las Dimensiones de Empatía*

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta-1$
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Empatía Cognitiva	GE	4.10(.43)	99.06	1	<.001	.15	1	
	GC	3.83(.53)						
Empatía Afectiva	GE	3.72(.61)	69.173	1	<.001	.11	1	
	GC	3.35(.71)						

*Nota.*  $p < .001$ ;  $\eta^2$  = tamaño del efecto;  $\beta-1$  = potencia estadística  
GE<sup>1</sup> = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Con respecto a la variable habilidades sociales, en la tabla 24 se observan diferencias estadísticamente significativas para casi todas las dimensiones, a excepción de *interactuar con las personas que me atraen* ( $F = 1.2$ ;  $\eta^2 = .002$ ;  $p < .274$ ). El valor de  $\eta^2$  osciló entre .02 y .13, que van de bajos a altos, destacándose las dimensiones de *expresar sentimientos positivos* ( $F = 86.63$ ;  $\eta^2 = .13$ ;  $p < .001$ ), *afrontar las críticas* ( $F = 56.07$ ;  $\eta^2 = .09$ ;  $p < .001$ ) y *rechazar peticiones* ( $F = 65.46$ ;  $\eta^2 = .11$ ;  $p < .001$ ). También se observa una potencia estadística alta para todas ellas.

**Tabla 24**

*ANCOVAS para las dimensiones de Habilidades Sociales*

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta-1$
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Interactuar con Desconocidos	GE	2.99(.91)	38.08	1	<.001	.06	1	
	GC	2.69(.72)						
Expresar Sentimientos Positivos	GE	4.06(.75)	86.63	1	<.001	.13	1	
	GC	3.59(.80)						
Afrontar las Críticas	GE	3.88(.71)	56.07	1	<.001	.09	1	
	GC	3.64(.71)						

Tabla 24. Continuación

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta-1$
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Interactuar con las Personas que me Atraen	GE	2.59(.90)	1.2	1	.274	.002	.19	
	GC	2.58(.90)						
Mantener la Calma ante las Críticas	GE	3.30(.71)	21.62	1	<.001	.03	.99	
	GC	3.02(.75)						
Hablar en Público	GE	3.11(.80)	40.77	1	<.001	.07	1	
	GC	2.98(.75)						
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo	GE	3.16(.79)	15.10	1	<.001	.03	.97	
	GC	2.97(.74)						
Defender los Propios Derechos	GE	3.52(.80)	41.60	1	<.001	.07	1	
	GC	3.31(.71)						
Pedir Disculpas	GE	4.03(.69)	35.26	1	<.001	.06	1	
	GC	3.70(.75)						
Rechazar Peticiones	GE	3.80(.73)	65.46	1	<.001	.11	1	
	GC	3.47(.74)						

Nota.  $p < .001$ ;  $\eta^2$  = tamaño del efecto;  $\beta-1$  = potencia estadística  
 GE<sup>1</sup> = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En cuanto a la escala de escucha activa, la cual es unidimensional, se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $F = 56.11$ ;  $\eta^2 = .09$ ;  $p < .001$ ).

La efectividad del tratamiento para los tres estilos de afrontamiento del conflicto resultó estadísticamente significativa. En la tabla 25 se observa que los tres estilos obtienen significación estadística, y su efectividad oscila de baja a moderada (.04 y .07), siendo el *estilo cooperativo* el que mejores resultados obtuvo ( $F = 16.07$ ;  $\eta^2 = .07$ ;  $p < .001$ ).

**Tabla 25**

*ANCOVAS para las dimensiones de Estilos de Afrontamiento del Conflicto*

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta-1$
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Estilo Cooperativo	GE	3.28 (.77)	16.07	1	<.001	.07	1	
	GC	2.97 (.74)						
Estilo Agresivo	GE	1.65 (.49)	36.01	1	<.001	.06	1	
	GC	2.18 (.70)						
Estilo Evitativo	GE	2.28 (.68)	23.70	1	<.001	.04	1	
	GC	2.42 (.65)						

Nota.  $p < .001$ ;  $\eta^2$  = tamaño del efecto;  $\beta-1$  = potencia estadística  
 GE<sup>1</sup> = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En cuanto a la variable clima escolar, en la tabla 26 se observa significación estadística únicamente en las dimensiones vínculos ( $F = 115.65$ ;  $\eta^2 = .17$ ;  $p < .001$ ) y claridad de normas y valores ( $F = 38.16$ ;  $\eta^2 = .06$ ;  $p < .001$ ). Las dimensiones de *clima*

*social y oportunidades positivas y empoderamiento* no mostraron significación estadística.

**Tabla 26**

*ANCOVAS para las dimensiones de Clima Escolar*

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta$ -1
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Clima Social	GE	4.31(.60)						
	GC	4.29(.65)						
Vínculos	GE	5.34(.95)	115.65	1	<.001			1
	GC	3.85(.99)						
Claridad de Normas y Valores	GE	5.23(.99)	38.16	1	<.001			1
	GC	3.91(.99)						
Oportunidades Positivas y Empoderamiento	GE	4.32(.93)	1.43	1	.231			.22
	GC	4.06(.87)						

*Nota.*  $p < .001$ ;  $\eta^2$  = tamaño del efecto;  $\beta$ -1 = potencia estadística  
GE<sup>1</sup> = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

Y, por último, en la tabla 27 se observa significación estadística para todas las dimensiones de violencia escolar, oscilando de baja a alta (.01 y .26). Se destacan las dimensiones *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $F = 193.45$ ;  $\eta^2 = .26$ ;  $p < .001$ ), *violencia a través de las NTIC* ( $F = 115.26$ ;  $\eta^2 = .17$ ;  $p < .001$ ) y *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* ( $F = 57.94$ ;  $\eta^2 = .09$ ;  $p < .001$ ). La potencia estadística también fue alta para todas ellas.

**Tabla 27**

*ANCOVAS para las dimensiones de Violencia Escolar*

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta$ -1
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado	GE	2.65 (.58)	193.45	1	<.001			1
	GC	3.48 (.79)						
Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado	GE	2.33(.70)	19.19	1	<.001			.99
	GC	2.76(.87)						
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	GE	1.96(.57)	57.94	1	<.001			1
	GC	2.40(.74)						
Violencia Física Indirecta por Parte del Alumnado	GE	1.89(.62)	40.22	1	<.001			1
	GC	2.33(.71)						
Exclusión Social	GE	1.91(.67)	40.34	1	<.001			1
	GC	2.38(.75)						
Violencia a través de las NTIC	GE	1.68(.57)	115.26	1	<.001			1
	GC	2.22(.68)						

Tabla 27. Continuación

Variables	Condición		M (DT)	F	gl	p	$\eta^2$	$\beta-1$
	GE <sup>1</sup> = 264	GC = 297						
Disrupción en el Aula	GE	2.86(.93)	10.32	1	.001	.02	.89	
	GC	3.25(.98)						
Violencia de Profesorado hacia Alumnado	GE	2.28(.66)	7.52	1	.006	.01	.78	
	GC	2.60(.67)						

Nota.  $p < .001$ ;  $\eta^2$  = tamaño del efecto;  $\beta-1$  = potencia estadística  
 GE<sup>1</sup> = Grupo Experimental; GC = Grupo Control

En líneas generales, el programa presenta cierta efectividad en cuanto a la mejora de las competencias socioemocionales y la consecución del estilo cooperativo para el afrontamiento de los conflictos. Por otro lado, se observa efectividad estadísticamente significativa para la reducción de las dimensiones que configuran violencia escolar, así como también cierta efectividad en la mejora del clima escolar. Aunque para esta última variable, el programa no presentó efectividad para las dimensiones *clima social* ( $F = .007$ ;  $\eta^2 = 0$ ;  $p < .935$ ) y *oportunidades positivas y empoderamiento* ( $F = 1.43$ ;  $\eta^2 = 0$ ;  $p < .231$ ).

Tras la presentación de los resultados sobre la efectividad del programa FHaCE up!, a continuación se exponen las relaciones entre las variables objeto del presente estudio.

#### 5.4. Relaciones entre las variables

En este apartado se muestran las relaciones entre las diferentes variables objeto de estudio, para lo cual se tomaron todos los sujetos en el pretest ( $N = 561$ ). En primer lugar, se presentan las correlaciones de Pearson entre las medias de las dimensiones de las variables empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima escolar y violencia escolar. Con posterioridad, se analiza la relación entre las variables predictoras de las variables dependientes supuestas en las hipótesis del objetivo 5.

#### **5.4.1. Correlaciones entre las dimensiones de las variables empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilo de afrontamiento del conflicto, clima escolar y violencia escolar**

En relación con la hipótesis 5.1, la tabla 28 muestra las correlaciones entre las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto y clima escolar, resultando significativamente positivas ( $p > .05$ ) en la mayoría de los casos. Como se observa, las correlaciones entre las distintas dimensiones de clima escolar oscilaron de bajas a moderadas, siendo la correlación entre *vínculos* y *claridad de normas y valores* la más alta ( $r = .66$ ;  $p < .01$ ), y no observándose relación para la dimensión *clima social*. En el caso de las distintas dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo, se observan correlaciones bajas en su mayoría, que oscilan entre .11 y .42. Destacando la única excepción donde se da una correlación alta para *empatía afectiva* y *afrontar críticas* ( $r = .84$ ;  $p < .05$ ). Con respecto a la relación entre las distintas dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo con clima escolar, las correlaciones oscilaron entre .10 y .23, resultando bajas para todos los casos. En este caso las correlaciones más altas se dieron entre la dimensión *vínculos* y *pedir disculpas* ( $r = .23$ ;  $p < .01$ ) y entre *vínculos* y *empatía afectiva* ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ).

A pesar de observarse correlaciones de bajas a moderadas para la gran mayoría de las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo, los resultados muestran una relación significativamente positiva con clima escolar, como lo esperado.

**Tabla 28**

*Correlaciones de Pearson entre Competencias Socioemocionales, Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto y Clima Escolar*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1.Empatía Cognitiva	1																		
2.Empatía Afectiva	.29**	1																	
3.Interactuar con Desconocidos	.15**	.09*	1																
4.Expresar Sentimientos Positivos	.28**	.21**	.25**	1															
5.Afrontar las Críticas	.26**	.84*	.26**	.26**	1														
6.Interactuar con las Personas que me Atraen	.07	.11**	.27**	.21**	.06	1													
7.Mantener la Calma ante las Críticas	.14**	.01	.22**	.08*	.13**	.11**	1												
8.Hablar en Público	.18**	.01	.42**	.20**	.30**	.19**	.30**	1											
9.Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo	.14**	.09*	.28**	.25**	.28**	.23**	.04	.27**	1										
10.Defender los Propios Derechos	.24**	.11**	.24**	.24**	.30**	.23**	.14**	.35**	.38**	1									
11.Pedir Disculpas	.25**	.17**	.06	.40**	.11**	.10*	.27**	.16**	.17**	.12**	1								
12.Rechazar Peticiones	.17**	.03	.22**	.23**	.36**	.20**	.12**	.21**	.30**	.34**	.13**	1							
13.Escucha Activa	.28**	.24**	.18**	.29**	.18**	.02	.20**	.17**	.11**	.04	.36**	.18**	1						
14.Estilo Cooperativo	.22**	.16**	.23**	.37**	.28**	.21**	.22**	.26**	.30**	.20**	.35**	.22**	.35**	1					
15.Clima Social	.06	.06	.07	.06	.06	.04	.03	.10**	.08*	.07	.06	.02	.09*	.06	1				
16.Vínculos	.18**	.22**	.04	.20**	.01	.02	.16**	.07	.06	.02	.23**	.13**	.17**	.13**	.04	1			
17.Clareza de normas y valores	.15**	.20**	.07	.14**	.01	.00	.14**	.09*	.04	.02	.17**	.11**	.20**	.10*	.07	.66**	1		
18.Oportunidades positivas y empoderamiento	.08	.08	-.01	.04	.12**	.03	.08*	.07	.04	.03	.12**	.00	.14**	.01	.07	.42**	.47**	1	

Nota. \*\* las correlaciones son estadísticamente significativas (p<.01); \*p<.05.

En cuanto a la hipótesis 5.2. planteada, la correlación entre las dimensiones de clima y de violencia escolar resultaron significativamente negativas ( $p > .001$ ) para la mayoría de los casos. Como se observa en la tabla 29, las correlaciones oscilaron entre  $-.19$  y  $-.43$ , siendo todas ellas bajas. No obstante, se destacan las relaciones entre *vínculos y violencia verbal de alumnado a alumnado* ( $r = -.43$ ;  $p < .01$ ), *claridad de normas y valores y violencia verbal de alumnado a profesorado* ( $r = -.37$ ;  $p < .01$ ) y *claridad de normas y valores y violencia a través de las NTIC* ( $r = -.37$ ;  $p < .01$ ).

Por otro lado, se observan correlaciones significativamente positivas ( $p < .05$ ) entre la dimensión *clima social* y algunas dimensiones de violencia como: *violencia verbal de alumnado a alumnado*, *disrupción en el aula* y *violencia de profesorado a alumnado*, siendo dichos resultados contrarios a la hipótesis planteada. No obstante, todas ellas son casi nulas, dado que oscilan entre  $.08$  y  $.10$ .

A pesar de observarse niveles de correlación bajos entre casi todas las dimensiones de clima y violencia escolar, muestran una relación significativamente negativa, según lo esperado.

**Tabla 29***Correlaciones de Pearson entre Clima Escolar y Violencia Escolar*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Clima Social	1											
2.Vínculos	.04	1										
3.Claridad de Normas y Valores	.07	.66**	1									
4.Oportunidades Positivas y Empoderamiento	.07	.42**	.47**	1								
5.Violencia Verbal de Alumnado a Alumnado	.09*	-.43**	-.37**	-.21**	1							
6.Violencia Verbal de Alumnado a Profesorado	.01	-.34**	-.28**	-.19**	.43**	1						
7.Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	.06	-.32**	-.35**	-.25**	.44**	.51**	1					
8.Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado	.04	-.34**	-.29**	-.24**	.35**	.38**	.54**	1				
9.Exclusión Social	.05	-.28**	-.25**	-.19**	.41**	.35**	.50**	.54**	1			
10.Violencia a través de las NTIC	.03	-.36**	-.37**	-.19**	.41**	.37**	.58**	.56**	.57**	1		
11.Disrupción en el Aula	.08*	-.25**	-.26**	-.22**	.34**	.36**	.30**	.28**	.30**	.37**	1	
12.Violencia de Profesorado hacia Alumnado	.10*	-.36**	-.35**	-.27**	.31**	.32**	.40**	.50**	.37**	.45**	.32**	1

*Nota.* \*\* las correlaciones son estadísticamente significativas ( $p < .01$ ); \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

## 5.4.2. Regresión lineal múltiple

A continuación, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple. Primero, en la tabla 30 se exponen los análisis con la dimensión estilo cooperativo como variable criterio y las dimensiones de empatía, habilidades sociales y escucha activa como variables predictoras. Se siguió un modelo por introducción, en el que se introdujeron las dimensiones de cada variable por separado. El primer modelo arroja la inclusión de las dimensiones de empatía, el segundo modelo con las dimensiones de habilidades sociales y el tercer modelo con la dimensión de escucha activa. Todos ellos fueron estadísticamente significativos, observándose que el primer modelo predijo un 6% de la varianza de estilo cooperativo ( $F = 17.93$ ,  $p < .001$ ); el segundo modelo predijo un 27.7% de la varianza ( $F = 17.51$ ,  $p < .001$ ); y el tercer modelo predijo un 30.1% de la varianza ( $F = 18.08$ ,  $p < .001$ ). Por lo que se asume el modelo 3, con la inclusión de todas las variables predictoras para el estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto. Así pues, la varianza total explicada fue del 28.4% para estilo cooperativo.

**Tabla 30**

*Análisis de Regresión para las Dimensiones de las Variables Empatía, Habilidades Sociales y Escucha Activa sobre el Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto*

Variables	Estilo Cooperativo	
	$\Delta R^2$	$\beta$
Predictores		
Modelo 1	.060***	
Empatía Cognitiva		.01
Empatía Afectiva		.04
Modelo 2	.277***	
Interactuar con Desconocidos		.01
Expresar Sentimientos Positivos		.15***
Afrontar las Críticas		.03
Interactuar con las Personas que me Atraen		.09**
Mantener la Calma ante las Críticas		.08
Hablar en Público		.07
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo		.15***
Defender los Propios Derechos		-.01
Pedir Disculpas		.13**
Rechazar Peticiones		.02
Modelo 3	.301***	
Escucha Activa		.17***
Total $R^2$ Corregida	.284***	

Nota. \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*\*\*= $p < .001$ .

En el segundo modelo, las dimensiones de *expresar sentimientos positivos* ( $\beta = .15$ ), *interactuar con las personas que me atraen* ( $\beta = .09$ ), *afrontar situaciones de*

*hacer el ridículo* ( $\beta=.15$ ) y *pedir disculpas* ( $\beta=.13$ ) mostraron un coeficiente beta estadísticamente significativo para el estilo cooperativo. Para la dimensión de *escucha activa* el coeficiente beta fue estadísticamente significativo ( $\beta=.17$ ) para el estilo cooperativo.

En definitiva, solo las dimensiones de *expresar sentimientos positivos*, *interactuar con las personas que me atraen*, *afrontar situaciones de hacer el ridículo* y *pedir disculpas* de la escala de habilidades sociales y la escala unidimensional de escucha activa predijeron en sentido positivo la variable estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto.

En segundo lugar, en la tabla 31 se exponen los análisis con las dimensiones de clima escolar como variable criterio y las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo como variables predictoras. Se siguió un modelo por introducción, en el que en el que se introdujeron todas las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo por cada dimensión de clima escolar. Los resultados arrojan un único modelo, en el que solo las dimensiones de *vínculos* y *claridad de normas y valores* presentaron criterios de significación estadística, sin observarse significación para las dimensiones de *clima social* y *oportunidades positivas* y *empoderamiento*. Las variables independientes predijeron un 14% de la varianza de *vínculos* ( $F = 6.43, p < .001$ ) y un 12% de la varianza de *claridad de normas y valores* ( $F = 5.10, p < .001$ ). Por otro lado, la dimensión empatía afectiva mostró un coeficiente beta estadísticamente significativo para las dos dimensiones  $\beta=.17$  para *vínculo* y  $\beta=.16$  para *claridad de normas y valores*. En cuanto a las dimensiones de habilidades sociales, *expresar sentimientos positivos* mostró un coeficiente beta significativo ( $\beta=.12$ ) solo para la dimensión *vínculos*; *afrontar las críticas* ( $\beta=.11$ ) para *vínculos* y ( $\beta=.10$ ) para *claridad de normas y valores*; *mantener la calma ante las críticas* ( $\beta=.13$ ) para *vínculos* y ( $\beta=.10$ ) para *claridad de normas y valores*; *defender los propios derechos* ( $\beta=.10$ ) para *vínculos* y ( $\beta=.13$ ) para *claridad de normas y valores*; *pedir disculpas* ( $\beta=.10$ ) solo para *vínculos*; y *rechazar peticiones* ( $\beta=.13$ ) para *vínculos* y ( $\beta=.12$ ) para *claridad de normas y valores*. En cuanto a escucha activa, los coeficientes beta fueron significativos para *vínculos* ( $\beta=.12$ ) y para *claridad de normas y valores* ( $\beta=.09$ ). Finalmente, los coeficientes beta fueron significativos para estilo cooperativo en *vínculo* ( $\beta=.05$ ) y *claridad de normas y valores* ( $\beta=.04$ ).

Así pues, la varianza total explicada fue del 12% para *vínculos* y 10% para *claridad de normas y valores*.

En resumen, las dimensiones que realizaron contribuciones a la predicción en un sentido positivo de clima escolar en *vínculos* y *claridad de normas y valores* fueron: empatía afectiva de la variable empatía; las dimensiones afrontar las críticas, mantener la calma ante las críticas, defender los propios derechos y rechazar peticiones de la variable habilidades sociales; la dimensión escucha activa; y la dimensión estilo cooperativo.

**Tabla 31**

*Análisis de Regresión para las Dimensiones de las Variables Empatía, Habilidades Sociales, Escucha Activa y Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto sobre Clima Escolar*

Variables	Clima social		Vínculos		Claridad de normas y valores		Oportunidades positivas y empoderamiento	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Modelo 1	.03		.14***		.12***		.08	
Empatía Cognitiva		.09		.08		.06		.06
Empatía Afectiva		.03		.17***		.16***		.05
Interactuar con Desconocidos		.03		-.04		.01		-.05
Expresar Sentimientos Positivos		-.01		.12*		.06		.01
Afrontar las Críticas		.01		.11*		.10**		-.19
Interactuar con las Personas que me Atraen		.02		-.03		-.02		.04
Mantener la Calma ante las Críticas		.09		.13*		.10*		.06
Hablar en Público		.09		.03		.07		.11
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo		.03		.02		.01		.08
Defender los Propios Derechos		.03		.10*		.13**		-.07
Pedir Disculpas		.03		.10*		.05		.05
Rechazar Peticiones		-.03		.13**		.12**		.01
Escucha Activa		.07		.05*		.09*		.12
Estilo cooperativo		-.04		.05*		.04*		.11
Total R <sup>2</sup> Corregida	0		.12***		.10***		.05	

Nota. \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*\*\*= $p < .001$ .

En tercer lugar, en la tabla 32 se exponen los análisis con las dimensiones de violencia escolar como variable criterio y las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo como variables predictoras para observar en si predicen y en qué sentido. Se siguió un modelo por introducción, en el que se

introdujeron todas las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa y estilo cooperativo por cada dimensión de violencia escolar. Los resultados arrojan un único modelo, en el que todas las dimensiones de violencia escolar presentaron criterios de significación estadística. Las variables independientes predijeron un 7% de la varianza de *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $F = 2.87, p < .001$ ), un 7% la varianza de *violencia verbal de alumnado hacia profesorado* ( $F = 2.76, p < .001$ ), un 9% la varianza de *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* ( $F = 3.45, p < .01$ ), un 6% la varianza de *violencia física indirecta por parte del alumnado* ( $F = 2.32, p < .01$ ), un 6% la varianza de *exclusión social* ( $F = 2.40, p < .01$ ), un 7% la varianza de *violencia a través de las NTIC* ( $F = 3.02, p < .001$ ), un 5% *disrupción en el aula* ( $F = 1.81, p < .05$ ), y un 11% la varianza de *violencia de profesorado hacia alumnado* ( $F = 4.77, p < .001$ ).

Por otro lado, la dimensión *empatía cognitiva* mostró un coeficiente beta estadísticamente significativo ( $\beta = -.12$ ) para la dimensión de *violencia verbal de alumnado hacia profesorado*. La dimensión *afectiva* mostró coeficientes beta significativos para las dimensiones: *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $\beta = -.12$ ), *violencia verbal de alumnado hacia profesorado* ( $\beta = -.10$ ), *violencia física indirecta por parte del alumnado* ( $\beta = -.12$ ) y para *violencia de profesorado hacia alumnado* ( $\beta = -.09$ ). En cuanto a las dimensiones de habilidades sociales, *afrentar las críticas* mostró coeficientes beta significativos para las dimensiones: *violencia verbal de alumnado hacia profesorado* ( $\beta = -.12$ ) y *violencia de profesorado hacia alumnado* ( $\beta = -.20$ ); *mantener la calma frente a las críticas* para las dimensiones *violencia verbal de alumnado hacia profesorado* ( $\beta = -.09$ ), *exclusión social* ( $\beta = -.12$ ), *disrupción en el aula* ( $\beta = -.10$ ) y *violencia de profesorado hacia alumnado* ( $\beta = -.13$ ); *defender los propios derechos* para las dimensiones *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $\beta = -.12$ ), *exclusión social* ( $\beta = -.11$ ), *violencia a través de las NTIC* ( $\beta = -.11$ ); *pedir disculpas* para las dimensiones *violencia a través de las NTIC* ( $\beta = -.15$ ) y *violencia de profesorado a alumnado* ( $\beta = -.17$ ); y *rechazar peticiones* para las dimensiones *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $\beta = -.12$ ), *exclusión social* ( $\beta = -.10$ ) y *violencia a través de las NTIC* ( $\beta = -.11$ ). La dimensión *escucha activa* no predijo ninguna de las dimensiones de violencia. Y por último el *estilo cooperativo* mostró coeficientes beta significativos para las dimensiones: *violencia del alumnado hacia el profesorado* ( $\beta = -.08$ ), *exclusión social* ( $\beta = -.14$ ) y *violencia a través de las NTIC* ( $\beta = -.10$ ).

Así pues, la varianza total explicada fue del 5% para violencia verbal de alumnado hacia alumnado, del 4% para violencia verbal de alumnado hacia profesorado, del 6% para violencia física directa y amenazas entre estudiantes, del 4% para violencia física indirecta por parte del alumnado, del 4% para exclusión social, del 5% para violencia a través de las NTIC, del 2% para interrupción en el aula, y del 9% para violencia de profesorado hacia alumnado.

En resumen, las dimensiones que realizaron contribuciones a la predicción en un sentido negativo de violencia escolar fueron: empatía afectiva de la variable empatía; las dimensiones afrontar las críticas, mantener la calma ante las críticas, defender los propios derechos, pedir disculpas y rechazar peticiones de la variable habilidades sociales; y la dimensión estilo cooperativo.

**Tabla 32**

*Análisis de Regresión para las Dimensiones de las Variables Empatía, Habilidades Sociales, Escucha Activa y Estilo Cooperativo de Afrontamiento del Conflicto sobre Violencia Escolar*

Variables	Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado		Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado		Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes		Violencia Física Indirecta por Parte del Alumnado		Exclusión Social		Violencia a través de las NTIC		Disrupción en el Aula		Violencia de Profesorado hacia Alumnado	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Predictores																
Modelo 1	.07***		.07**		.09***		.06**		.06**		.07***		.05*		.11***	
Empatía Cognitiva		-.04		-.12**		-.10		-.07		-.07		.03		-.02		-.03
Empatía Afectiva		-.12*		-.10*		-.08		-.12*		-.01		-.05		-.02		-.09*
Interactuar con Desconocidos		-.04		-.01		-.01		.06		-.03		-.01		-.09		-.05
Expresar Sentimientos Positivos		-.07		-.02		-.02		-.02		-.04		-.08		.07		.03
Afrontar las Críticas		.08		-.12**		.05		.04		.04		.01		.08		.20***
Interactuar con las Personas que me Atraen		.03		.01		.02		.01		.07		.05		-.04		.10*
Mantener la Calma ante las Críticas		-.10*		-.09*		-.13		-.06		-.12**		-.08		-.10*		-.13**
Hablar en Público		-.09		.06		-.01		-.01		.01		.03		.02		-.01
Afrontar Situaciones de Hacer el Ridículo		.01		.05		.01		.06		-.04		-.03		-.07		.02
Defender los Propios Derechos		-.12*		.04		.05		-.02		-.11*		-.11*		.04		.03
Pedir Disculpas		-.01		-.01		-.13		-.09		-.02		-.15**		-.08		-.17***
Rechazar Peticiones		-.12*		-.01		.05		-.09		-.10*		-.11*		.08		-.02
Escucha Activa		-.02		-.03		-.03		-.01		-.06		-.04		.02		.07
Estilo cooperativo		-.02		-.08*		.05		.05		-.14***		-.10*		.05		.03
Total R <sup>2</sup> Corregida	.05***		.04**		.06*		.04**		.04*		.05**		.02*		.09***	

Nota.\*=p<.05 ; \*\*=p<.01; \*\*\*=p<.001.

# **Capítulo VI: Discusión y conclusiones**



## Capítulo VI: Discusión y conclusiones

A continuación, se desarrollan la discusión y conclusiones del presente estudio, en el que se presentan las aportaciones del programa de intervención por orden de consecución de objetivos. Asimismo, se cuestionan dichas aportaciones, presentando tanto las limitaciones del programa como sus propuestas de mejora, abriendo paso a futuras líneas de investigación.

### 6.1. Discusión

La violencia escolar y el clima en el aula son dos aspectos cruciales a examinar en los entornos educativos, puesto que parecen incidir tanto en el bienestar socioemocional y salud mental de todos sus miembros como también en el rendimiento académico del alumnado (Polanin et al., 2021; Strøm et al., 2013; Xue et al., 2022). Es por ello que en la actualidad, existe una gran variedad de estudios que tienen como objetivo tratar y/o prevenir la violencia escolar, en concreto el acoso escolar tradicional y el ciberacoso (Garandeu et al., 2022; Newman et al., 2022). Muchos de ellos, se basan en la formación sobre aspectos socioemocionales (Gaffney et al., 2022; Garaigordobil & Sarrionandia, 2014; Sánchez-Herrera et al., 2022), o en el desarrollo de habilidades comunicativas (Rutherford et al., 2022; Santamaría et al., 2021; Weger et al., 2010). La literatura sugiere que la gestión adecuada de los conflictos podría constituir otra piedra angular para mejorar la convivencia en el aula (DeVoogd et al., 2016; Levi-Keren et al., 2022; Winardi et al., 2022).

Sin embargo, la literatura sobre aquellos programas que trabajan los estilos de gestión del conflicto para la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar es escasa (Burger, 2022b; Rahim & Katz, 2019). En este sentido, si bien es cierto que existe una gran variedad de programas de prevención de la violencia y el acoso escolar, que emplean estrategias como la resolución de conflictos y la formación en competencias socioemocionales, ninguno de ellos presenta la configuración del estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto en una doble acción formativa para su afianzamiento mediante un programa de mediación entre iguales. Como tampoco, identifica o enfoca las competencias básicas de gestión de conflictos para su configuración y puesta en práctica. Por lo tanto, el esfuerzo del presente estudio se basa en aunar aquellas competencias socioemocionales y comunicativas básicas, para desarrollar un estilo en la gestión pacífica de conflictos, como supone el estilo cooperativo (DeVoogd et al., 2016;

Sánchez-Herrera et al., 2022; Winardi et al., 2022), fomentado junto a un programa de mediación escolar entre iguales. Este aspecto ha resultado fundamental en la configuración de las actividades formativas, dado que existen diversas aproximaciones teóricas sobre los estilos de gestión de conflictos, que presentan poca aplicabilidad para la práctica real con población adolescente (Burger, 2022b). Por otro lado, el presente estudio también ha tenido en cuenta el enfoque de justicia restaurativa, para el tratamiento de los conflictos y la reparación del daño ocasionado, como representan los programas de mediación escolar entre iguales, los cuales apoyan la autonomía del alumnado en la resolución de sus propios conflictos, como también la colaboración y participación democrática de todos los implicados (Payne & Welch, 2022), cuestión fundamental para la gestión cooperativa de conflictos (Kafel, 2020).

Para el presente estudio, se estableció un objetivo general, el cual trata de diseñar, implementar y comprobar la efectividad de un programa para la mejora del clima y la reducción de la violencia escolar, y 5 objetivos específicos: 1) diseñar un programa de resolución de conflictos para la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar; 2) validar una escala de escucha activa en población adolescente; 3) identificar los niveles de las variables objeto de estudio: empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima y violencia escolar; 4) analizar la efectividad del programa de intervención; 5) analizar la relación entre las variables objeto de estudio: empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento del conflicto, clima y violencia escolar. A continuación, se detallan todos ellos, exponiendo los resultados obtenidos y fundamentándolos con estudios previos relacionados.

En cuanto al primer objetivo, se observó que, por un lado, los programas que fundamentan su metodología en estrategias como el apoyo entre iguales y las competencias socioemocionales se muestran plausibles para la gestión pacífica de conflictos (Winardi et al., 2022). Además, la gestión de conflictos se ha empleado como estrategia en la mayoría de programas de intervención para el tratamiento y prevención de la violencia escolar, y en concreto del acoso escolar (Gaffney et al., 2019, 2021). Por otro lado, los estilos que mejor desarrollan la gestión pacífica de conflictos son el cooperativo y el comprometido (Burger, 2022b; Lambertz-Berndt & Blight, 2016). Por lo que, para el presente estudio, se tuvieron en cuenta todas estas consideraciones basadas en la evidencia empírica para el diseño del presente programa *FHaCE up!*, basado en una doble formación para el alumnado de 1º a 4º de la ESO en la consecución del estilo

cooperativo para la gestión pacífica de los conflictos. Para lograr este estilo, la primera formación trató de enfocar las competencias emocionales contempladas: empatía, asertividad y escucha activa, en la resolución colaborativa sobre conflictos del día a día; y la segunda formación se basó en la implementación y desarrollo de un programa de mediación entre pares, ya que “en cualquier entorno de mediación, la identificación de los estilos de afrontamiento de los implicados juega un papel importante en el proceso de su capacitación para llegar a una resolución conjunta y exitosa” (Kimsey & Fuller, 2003, p.73). Es más, la mediación escolar entre iguales reforzará el estilo cooperativo y mejorará el compromiso para resolver los propios conflictos de forma pacífica. Y dado que la formación es para todos los grupos de la ESO, no solo los mediadores se beneficiarán de las estrategias que plantea esta metodología, una de las críticas más comunes hacia este tipo de programas (Saroyan, 2021).

Dado que una de las variables a trabajar era la escucha activa, pero que no se disponía de ninguna herramienta adaptada y validada al contexto español para trabajar con la población objeto de estudio, emergió el segundo de los objetivos, sobre la validación de la escala de escucha activa. Los resultados obtenidos parecen justificar la adecuación de las propiedades psicométricas de la escala. No obstante, los resultados obtenidos por el AFE y el AFC confirmaron la necesidad de aceptar su unidimensionalidad para aumentar su fiabilidad y validez. Respecto a la fiabilidad, se observó que la adaptación poseía mejores niveles que la escala original (Pearce et al., 2003). Todo ello indica que la traducción es adecuada para los ítems finales (Saliba et al., 2016). No obstante, convendría volver a analizar sus propiedades psicométricas con una muestra mayor para aumentar su validez de constructo.

El tercer objetivo buscaba analizar los niveles de las variables objeto de estudio en la muestra considerada. En general todas las variables parecen presentar valores medios o valores por encima del punto medio en el caso de las dimensiones de empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilo cooperativo y clima escolar, y por debajo del punto medio en el caso de las dimensiones de violencia escolar, estilo agresivo y estilo evitativo. Siendo la dimensión *empatía cognitiva* de la variable empatía, donde se encuentran las puntuaciones más altas ( $M=3.92$ ;  $DT=.59$ ), y la dimensión *estilo agresivo* de la variable estilos de afrontamiento del conflicto, donde se encuentran las más bajas ( $M=1.92$ ;  $DT=.77$ ). Estos resultados están en línea con los estudios que relacionan positivamente la empatía con la resolución constructiva de conflictos, y negativamente

con la hostilidad y los sentimientos de ira durante los mismos (Garaigordobil, 2020; Winardi et al., 2022). Asimismo, el estilo agresivo también implica tener poca o ninguna preocupación por las necesidades de los demás, imponiendo los propios criterios sobre los otros sin ningún tipo de consideración (Burger, 2022b), lo que implicaría cierta incapacidad de ponerse en el lugar del otro y/o demostrar preocupación por el otro, características propias de la empatía cognitiva (Jolliffe & Farrington, 2006).

En cuanto al cuarto objetivo, se planteó que los resultados de las variables objeto de estudio mejorarían tras la intervención, es decir, que se observaría un aumento significativo en las medias de las dimensiones de clima escolar, empatía, habilidades sociales, escucha activa y la dimensión de estilo cooperativo. Así como también, una reducción significativa en las medias de las dimensiones de violencia escolar, y una reducción significativa en las dimensiones de estilo agresivo y estilo evitativo tras la intervención. Tanto los resultados de las pruebas t de Student como las ANCOVAS fueron en dicha dirección. Comenzando por la variable empatía, las pruebas t de Student mostraron un incremento en las medias de sus dos dimensiones en el posttest en la muestra experimental, mientras que para la muestra control la dimensión empatía cognitiva disminuyó, aunque la empatía afectiva aumentó en el posttest. Estos resultados apuntan a que, el aumento de empatía cognitiva en el grupo experimental respecto al control puede deberse directamente al efecto del programa, dado que este tipo de empatía implica una toma de conciencia a un nivel cognitivo. Sin embargo, en el caso de la empatía afectiva, al ser un tipo de respuesta emocional, es difícil discernir si sus efectos son derivados del entrenamiento cognitivo o del propio desarrollo madurativo del alumnado, como apunta el estudio de Wink et al., (2021). Asimismo, las ANCOVAS para ambas dimensiones mostraron una efectividad del programa alta con valores  $\eta^2$  de .15 para la dimensión cognitiva y de .11 para la afectiva. Con respecto a las dimensiones de la variable habilidades sociales, las medias en el posttest aumentaron en el grupo experimental y disminuyeron en el grupo control, a excepción de las dimensiones *interactuar con las personas que me atraen*, *defender los propios derechos* y *pedir disculpas*. La primera dimensión destacada es una medida contemplada en el cuestionario, pero no trabajada durante el estudio, por lo que no se tuvo en cuenta para la valoración de la efectividad del programa. Sin embargo, el hecho de presentar significación en la muestra control para las otras dos dimensiones sí contempladas en el programa, suscita ciertas dudas sobre si estas diferencias en el grupo experimental se deben a la acción del programa en sí, o si pueden

estar relacionadas con los aspectos del desarrollo madurativo del adolescente y de sus propios aprendizajes sociales (Jones et al., 2019) con independencia del programa. No obstante, las ANCOVAS presentaron la mayor efectividad del programa para las dimensiones *expresar sentimientos positivos* y *rechazar peticiones* con valores de  $\eta^2$  de .13 y .11, respectivamente. En relación con la variable unidimensional *escucha activa*, se observó un incremento significativo en la media del posttest para el grupo experimental y una disminución significativa para el grupo control. En este caso, al ser una habilidad comunicativa muy específica y, dada la efectividad del programa sobre la misma con un valor de  $\eta^2$  de .09, estos resultados aportan cierta luz sobre el uso de esta habilidad en todos los estudiantes para la mejora de la convivencia, sin ser de uso exclusivo para los mediadores, una de las limitaciones que presenta la mediación escolar entre iguales (Saroyan, 2021). En cuanto a los estilos de afrontamiento del conflicto, se observó un incremento significativo en la media del *estilo cooperativo* en la medida posttest para el grupo experimental y una disminución significativa en la media del *estilo agresivo*, con valores  $\eta^2$  de .07 y .06 respectivamente, lo que representa una efectividad moderada del programa sobre ambos estilos de afrontamiento. Sin embargo, no se observaron criterios de significación para el *estilo evitativo*. No obstante, en línea con estos resultados, cuando el entorno educativo crea espacios de discusión en los que el propio alumnado debe crear nuevas estrategias de resolución centradas en reparar el daño causado (Akbaý & Aktaş, 2021; Morese et al., 2018) fomenta el cambio de un estilo más agresivo a otro más comprometido y/o cooperativo (Burger, 2022b). De hecho, aquellos centros que solo contemplan medidas sancionadoras frente a los conflictos, dejando a un lado la propia capacidad gestora del alumnado, generan dinámicas de dependencia a un sistema regulador externo de su comportamiento (Gee et al., 2022; Rahim & Katz, 2019). En lo que respecta a la variable clima, las medias de las dimensiones de *vínculos* y *claridad de normas y valores* aumentaron significativamente en el posttest en la muestra experimental con valores de  $\eta^2$  de .17 y .06 respectivamente, lo que podría asociarse tanto a una mejora en la percepción de apoyo entre iguales y por parte de sus docentes como de mejor reconocimiento de las normas de convivencia tras la intervención (Wang & Degol, 2016; Wang & Holcombe, 2010). En este sentido, los tutores de cada aula participaron en las dinámicas junto al alumnado durante la primera formación, implicándose en el desarrollo de las actividades, cosa que facilitó la comprensión de las diferentes habilidades entrenadas. Además, otros estudios afirman que la dimensión *vínculos* evalúa tanto el compromiso emocional entre alumnado como entre alumnado y profesorado (Pertegal et

al., 2015; Platz, 2021). Sin embargo, para las dimensiones de *clima social* y *oportunidades positivas y empoderamiento* no se observó un aumento significativo en el postest, es más disminuyó. Por lo que el tratamiento no resultó efectivo para ambos indicadores. No obstante, se entiende que la dimensión *clima social* es la más compleja de medir, dado que hace referencia a la percepción que el alumnado tiene sobre las políticas educativas y organizacionales del centro, aspectos que pueden resultar difíciles de reconocer por parte del alumnado (Bottiani et al., 2020). También la dimensión *oportunidades positivas y empoderamiento* hace referencia al estado de las instalaciones, a las actividades que ofrece el centro y el nivel de participación del alumnado en la toma de decisiones, aspectos que dependen casi en exclusividad de las administraciones educativas con independencia a las relaciones sociales que se establezcan en el centro (Llorent et al., 2021). Aun así, los resultados confirman lo defendido por estudios como el de Dorio et al. (2020), en los que se destaca que los criterios de clima escolar que mejor predicen la prevención de la violencia son aquellos asociados a las vinculaciones positivas dadas entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como también al establecimiento coherente y consistente de normas y valores. Por último, con respecto a la variable violencia escolar, las medias de sus dimensiones disminuyeron en el postest en la muestra experimental, mientras que aumentaron en la muestra control. Sin embargo, esta disminución en la muestra experimental no obtuvo criterios de significación de  $p < .05$  para las dimensiones *violencia del alumnado hacia el profesorado*, *violencia física indirecta por parte del alumnado* y *violencia del profesorado hacia alumnado*. La efectividad del programa en todas las dimensiones arrojó valores  $\eta^2$  que oscilaron de altos a bajos, siendo la dimensión *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* (.26), *violencia a través de las NTIC* (.17) y *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* (.09) las que presentaron valores de  $\eta^2$  más altos, por lo que el programa resultó ser más efectivo para estas dimensiones. Dichos resultados coinciden por su relevancia con los de otros estudios realizados en España, en los que consideran la resolución de conflictos y la ayuda entre iguales como métodos plausibles para la prevención de la violencia (Ferrer-Cascales et al., 2019; Garaigordobil, 2017; Rodríguez-Múñiz et al., 2022).

Con relación al quinto y último objetivo, se planteó que las variables objeto de estudio se relacionarían significativamente entre ellas, y aunque los resultados no destacan correlaciones altas, sí son estadísticamente significativas. Así mismo, el análisis

de los modelos de regresión lineal sí confirman que, las competencias socioemocionales trabajadas en el tratamiento predicen las puntuaciones positivas en el estilo cooperativo, dado que los tres modelos analizados presentaron significación estadística. El primer modelo, en el que se incluyó solo las dimensiones de *empatía* como variables predictoras, explicó un 6% de la varianza ( $F = 17.93, p < .001$ ); el segundo modelo, en el que se incluyeron las dimensiones de *habilidades sociales*, predijo un 27.7% de la varianza ( $F = 17.51, p < .001$ ); mientras que, el tercer modelo, que incluyó todas ellas más *escucha activa* mejoró su predicción en un 30.1% de la varianza explicada ( $F = 18.08, p < .001$ ). Por lo tanto, se asume que dichas variables podrían comenzar a perfilar el estilo cooperativo para la elaboración de programas de resolución de conflictos, dada la escasez de programas educativos que aborden los estilos de gestión de conflictos de manera específica (Burger, 2022a). Por otro lado, estudios recientes advierten de la dificultad de medir la empatía en los programas que trabajan la reducción de la violencia, dada su naturaleza multidimensional (Garandea et al., 2022), cosa que podría explicar esta débil relación con el estilo cooperativo. Sin embargo, aunque débil, sí existe una relación más fuerte con habilidades sociales y escucha activa, puesto que, según estudios recientes, los individuos con mayores niveles de inteligencia emocional resuelven los conflictos interpersonales de manera más pacífica y colaborativa (Winardi et al., 2022). A su vez, la escucha activa potencia las relaciones positivas entre iguales, facilitando la comunicación y potenciando las estrategias de resolución de conflictos (Bourdeaud'hui et al., 2021; Ferrari-Bridgers et al., 2017). Por otro lado, con respecto a la predicción de clima en sentido positivo con las variables desarrolladas en el programa, se observó que ciertas dimensiones sí predecían la relación positiva con clima, aunque solo en dos de ellas: 14% de la varianza explicada de *vínculos* ( $F = 6.43, p < .001$ ) y un 12% de la varianza explicada de *claridad de normas y valores* ( $F = 5.10, p < .001$ ). Lo cual es positivo, dado que ambas están relacionadas con la prevención de la violencia (Dorio et al., 2020). Aquellas dimensiones que realizaron contribuciones a la predicción de ambas dimensiones de clima en sentido positivo fueron: de la variable *empatía*, la afectiva; las dimensiones *afrontar las críticas*, *mantener la calma ante las críticas*, *defender los propios derechos* y *rechazar peticiones* de la variable *habilidades sociales*; la dimensión *escucha activa*; y la dimensión *estilo cooperativo*. Con respecto a la predicción de la violencia en sentido negativo con las variables desarrolladas en el programa, todas sus dimensiones presentaron criterios de significación estadística, en las que las variables independientes predijeron en sentido negativo: un 7% de la varianza de *violencia verbal de alumnado*

*hacia alumnado* ( $F = 2.87, p < .001$ ), un 7% la varianza de *violencia verbal de alumnado hacia profesorado* ( $F = 2.76, p < .001$ ), un 9% la varianza de *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* ( $F = 3.45, p < .01$ ), un 6% la varianza de *violencia física indirecta por parte del alumnado* ( $F = 2.32, p < .01$ ), un 6% la varianza de *exclusión social* ( $F = 2.40, p < .01$ ), un 7% la varianza de *violencia a través de las NTIC* ( $F = 3.02, p < .001$ ), un 5% *disrupción en el aula* ( $F = 1.81, p < .05$ ), y un 11% la varianza de *violencia de profesorado hacia alumnado* ( $F = 4.77, p < .001$ ). Curiosamente coincidiendo en gran parte con las dimensiones que predijeron clima, las dimensiones que realizaron mejores contribuciones para la explicación del modelo fueron: empatía afectiva, afrontar las críticas, mantener la calma ante las críticas, defender los propios derechos, pedir disculpas y rechazar peticiones de la variable habilidades sociales; y la dimensión estilo cooperativo. En este sentido, se observa que ambas variables, clima y violencia escolar, están relacionadas con las variables propuestas para la mejora de la convivencia escolar, muchas de ellas defendidas en otros estudios recientes relacionados (Abraczinskas et al., 2022; Bradshaw et al., 2021; Low & Van Ryzin, 2014).

En definitiva, el programa FHaCE up! cumple con todos los objetivos propuestos en el presente estudio. A continuación, se exponen las conclusiones del presente trabajo. Más adelante, detallamos las limitaciones que han sido identificadas a lo largo del estudio y las posibles propuestas de mejora planteadas. Para finalizar con las aportaciones y futuras líneas de investigación asociadas al campo de estudio que defiende el presente trabajo.

## **6.2. Conclusiones**

En el presente estudio se defienden tres ideas principales: 1) la necesidad de abordar la violencia escolar desde un enfoque restaurativo y no estigmatizante, como representan las metodologías de resolución de conflictos; 2) la capacidad de ofrecer programas formativos en gestión de conflictos dentro de los centros escolares, haciendo partícipes a toda la comunidad educativa; 3) la posibilidad de mejorar los estilos de gestión de conflictos a través de una implementación más exhaustiva, que enfoque las competencias socioemocionales hacia la gestión pacífica de conflictos. El hecho de hacer partícipes a toda la comunidad educativa, además de representar tanto una obligación como un derecho en el art. 119 de la actual ley educativa estatal (Ley Orgánica 3/2020,

de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020), también se reafirma en diferentes estudios de su potencial para la mejora de la convivencia escolar (Bonell et al., 2015; Ferrer-Cascales et al., 2019; Payne & Welch, 2022). Esta participación multinivel, también se relaciona con una cultura y política de centro más democrática e inclusiva, que puede fomentar a su vez una mayor autonomía y compromiso a resolver los conflictos que acaecen en el centro, lo cual mantendrá un clima escolar más positivo y saludable (Montero-Montero et al., 2021; Saroyan, 2021).

En este sentido, los resultados obtenidos en el presente estudio confirman que, la formación en competencias socioemocionales enfocada a la resolución de conflictos disminuye la probabilidad de conductas violentas en los adolescentes y mejora el clima socioafectivo en las escuelas, tal y como se observa en estudios anteriores (Abraczinskas et al., 2022; Baumsteiger et al., 2022; Garaigordobil & Sarrionandia, 2014; Garaigordobil, 2020; Llorent et al., 2021; Taylor et al., 2017; Winardi et al., 2022). Además, en el presente programa se incluyó la implantación de un programa de mediación escolar entre iguales con motivo de afianzar el estilo cooperativo de afrontamiento del conflicto, dado que, los programas de resolución de conflictos que incluyen métodos de justicia restaurativa fomentan un sistema escolar más colaborativo y proactivo en la generación de estrategias confrontativas de manera cooperativa (Mas-Expósito et al., 2022; Seo & Kruis, 2022), lo que podría relacionarse con la disminución significativa de la media del estilo agresivo y el aumento en el estilo cooperativo de afrontamiento de los conflictos (Montero-Carretero et al., 2021). Como se mencionaba anteriormente, el programa hizo hincapié en la importancia del uso de estrategias cooperativas en la resolución de conflictos del día a día, como método de prevención de la violencia (Arslan, 2022; Rahim & Katz, 2019), de ahí que la efectividad del programa sobre las dimensiones de violencia haya resultado significativa, siendo *violencia verbal de alumnado hacia alumnado* la que presentó un valor de  $\eta^2$  más alto (.26). Por lo que, el presente trabajo enfocado en la gestión cooperativa de conflictos podría considerarse un método plausible para la prevención de la violencia escolar “dado que el conflicto en el aula es una parte inevitable de la realidad, se necesitan estrategias apropiadas para gestionarlo, de manera que el conflicto pueda brindar beneficios potenciales y desescalar la violencia” (Burger, 2022b, p.3).

Los programas de resolución de conflictos, basados en la ayuda entre iguales, como es la mediación entre iguales, resultan una herramienta efectiva para la prevención de la violencia escolar (Burger, 2022b; Silva Lorente y Torrego Seijo, 2017; Usó et al., 2016). Dicho método fomenta la participación democrática del alumnado en la escuela (González et al., 2018; Cohen, 2008), pues alude a los principios de autonomía en la toma de decisiones de sus propios conflictos (Santamaría et al., 2021), junto a la percepción de autoeficacia, lo cual potencia tanto la implicación como la demanda de este servicio por parte del alumnado del centro (García Raga et al., 2017). Es más, este tipo de medidas también pueden aumentar las posibilidades de defensa de la víctima, como medida de prevención del acoso escolar (Villanueva Badenes et al., 2021). De hecho, los entornos educativos que contienen en sus planes de convivencia sistemas de justicia restaurativa fomentan la seguridad, el apoyo y el compromiso del alumnado con su escuela, generando dinámicas de interacción más saludables y, a su vez, mejorando el bienestar socioemocional y la salud de todos sus miembros (Más-Expósito et al., 2022), como muestran los resultados favorables del presente estudio sobre las dimensiones de clima: *vínculos y claridad de normas y valores*. Sin embargo, los resultados con respecto a las dimensiones *clima social y oportunidades positivas y empoderamiento* que agrupa aspectos como las buenas relaciones entre iguales y la percepción de seguridad, podrían no reforzar lo anterior. No obstante, estas dimensiones resultan más complejas de medir, dado que hacen referencia a la percepción que el alumnado tiene sobre los diferentes aspectos del entorno escolar, tales como las políticas educativas y organizacionales del centro, aspectos que pueden resultar difíciles de reconocer por parte del alumnado (Bottiani et al., 2020), además de que, también tuvieron una contribución menor que el resto de los factores en la escala original (Pertegal et al., 2015).

Por otro lado, el presente estudio aporta cierta luz al estudio sobre qué competencias socioemocionales pueden configurar un estilo cooperativo en la resolución diaria de conflictos, dado que las tres variables trabajadas: empatía, habilidades sociales y escucha activa predijeron un 28.4% total de varianza explicada para dicho estilo. En línea con dichos resultados, otros estudios asumen que la empatía refuerza la preocupación por los demás (Garaigordobil, 2017; Levi-Keren et al., 2022) y las habilidades sociales y comunicativas refuerzan la preocupación por uno mismo (Lambertz-Berndt & Blight, 2016; Seo & Kruis, 2022).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que los conflictos son connaturales e inevitables a la convivencia en el ámbito escolar (Winardi et al., 2022), es importante diseñar e implementar intervenciones educativas que aborden la gestión de los mismos, para evitar que empeoren la situación e incluso devengan en episodios de violencia mayor, como es el caso del acoso escolar (Burger, 2022b; Kafel, 2020).

### **6.3. Limitaciones y líneas futuras de trabajo**

Tras la discusión de resultados y aportaciones del estudio es necesario exponer todas las limitaciones que han sido identificadas a lo largo del trabajo, así como también las líneas futuras de trabajo de investigación.

La primera limitación estructural del estudio tiene que ver con su tipo de diseño. Al ser un estudio cuasiexperimental no puede ofrecer una fuerte evidencia causal de la relación entre sus variables de estudio, así como tampoco aislar la dirección de los efectos causados por ellas. Algo que comparte con otras intervenciones que siguen el mismo diseño de investigación (Gaffney et al., 2021).

Una de las limitaciones que comparten muchos estudios y este no es una excepción, hace referencia a la justificación y tamaño de la muestra. Dado que, la muestra del presente estudio estuvo compuesta únicamente por dos centros de una sola tipología, se podría decir que no sería lo suficientemente representativa. En recientes metaanálisis sobre la efectividad de los programas de prevención de la violencia escolar, la heterogeneidad y amplitud de la muestra resultan fundamentales a la hora de realizar inferencias sobre los efectos de las intervenciones (Gaffney et al., 2021; Polanin et al., 2020). Por lo que, en futuras investigaciones se ampliará la muestra objeto de estudio incluyendo centros de otras tipologías.

Por otro lado, al evaluar exclusivamente con medidas autoinforme no se puede garantizar que se haya controlado la presunta deseabilidad social, inherente a este tipo de instrumentos de evaluación (Lanz et al., 2022). Con motivo de controlar mejor este sesgo, la consideración de otros instrumentos de medida, como las entrevistas semiestructuradas o tomar registros sistematizados de las observaciones durante la intervención, se contemplarán para futuros trabajos, dado que pueden ser útiles para la confirmación de los resultados de orden tanto cuantitativo como cualitativo.

Otra cuestión relacionada con los instrumentos de medida es que, las escalas empleadas no han sido las más adecuadas para todas las variables, a pesar de su idoneidad para la muestra poblacional seleccionada. En un primer momento, no se hallaron escalas de escucha activa adaptadas a población adolescente, por lo que se tuvo que validar un instrumento que finalmente se contempló en su unidimensionalidad, para ajustar ciertos criterios estadísticos importantes. Sin embargo, dos años más tarde del momento del pretest se halló una validación japonesa de Active-Empathic Listening Scale (AELS) en población universitaria (Asai et al., 2020), que podría haberse ajustado mejor a la muestra. Por otra parte, el momento de los pases para ambas muestras no coincidió, debido a que no se consiguieron los consentimientos informados de las familias al mismo tiempo, lo que supuso varios inconvenientes: por un lado, los diferentes tiempos de evaluación podrían inferir sesgos no controlados, y por otro, la pérdida de muestra al pasar el alumnado a un curso posterior. Por lo que, una opción recomendable sería presentar los consentimientos informados en formato digital, para no comprometer a los participantes con los tiempos de la investigación.

En cuanto a la evaluación docente, no se tuvo en cuenta la medición de las variables entrenadas a los tutores, habiendo formado parte del proceso formativo durante las horas de tutoría. Lo que representa un gran inconveniente en el análisis de los resultados del presente estudio, dado que la literatura defiende los beneficios de intervenir con toda la comunidad educativa (Heggart & Kolber, 2022; Ng et al., 2022; Wolgast et al., 2022).

En relación al diseño de la intervención, no se midieron los efectos a largo plazo, solo se empleó una medida postest justo un año posterior al pretest, por lo que no se puede deducir que este tipo de intervención tenga consecuencias positivas a largo plazo, al igual que tampoco se pueden considerar otro tipo de consecuencias iatrogénicas (Burger et al., 2022; Zych et al., 2018). Por lo tanto, sería recomendable realizar un seguimiento longitudinal tras finalizar la intervención, como pueden facilitar las medidas pretest-postest-retest o los diseños de cohorte. No obstante, debido a la coincidencia respecto al periodo de investigación del presente estudio con la advenida pandemia por COVID-19, se debe mencionar el problema acaecido de imposibilidad de seguimiento y evaluación de un tiempo posterior al postest. Lo cual supuso no solo la interrupción de los estudios empíricos de investigación, sino el estrés de toda la comunidad educativa, la cual tuvo que reformular sus métodos de docencia, suponiendo un agravante para el seguimiento

del programa, dados los riesgos psicosociales y problemas de salud psicosomáticos hallados en población docente durante la pandemia (Gómez-Domínguez et al., 2022).

En cuanto al programa en sí, se han detectado correlaciones débiles entre las competencias socioemocionales desarrolladas y el estilo cooperativo de afrontamiento de los conflictos. Esto podría explicarse por dos posibles causas. Por un lado, los autores sostienen que el trabajo en inteligencia emocional mejora la convivencia pacífica, pero no especifican qué competencias serían óptimas para la resolución cooperativa de conflictos debido a la escasa literatura al respecto (Burger et al., 2022; Winardi et al., 2022). Y por otro lado, teniendo en cuenta las afirmaciones de estudios recientes, sobre la relación entre una baja regulación emocional o poco autocontrol de la ira con la tendencia a iniciar las agresiones (Xue et al., 2022), se contempla la posibilidad de introducir una nueva variable a desarrollar como es la regulación emocional y autocontrol para la gestión cooperativa de conflictos. Finalmente, dado que los investigadores principales participaron tanto en la recolección de datos como durante el entrenamiento, sería recomendable llevar a cabo estudios de doble ciego o considerar investigadores o responsables diferentes para los pases de las medidas, y así controlar el posible efecto Halo en el posttest. No obstante, se ha demostrado que las personas que llevan a cabo las intervenciones, sean externos o internos al centro, no afecta a la efectividad de los programas (Burger, 2022b).

A pesar de las limitaciones, en el presente trabajo se ha tenido en cuenta el análisis de todas las variables desarrolladas y trabajadas durante el estudio de campo, además del énfasis en la gestión de conflictos como forma de prevención de la violencia escolar. Y dada su alarmante prevalencia entre los cursos de 1º a 3º de la ESO, se destaca la necesidad de seguir trabajando tanto a nivel teórico como empírico en las metodologías y estrategias educativas que mejor fomenten un clima de convivencia pacífico en los centros de secundaria.

Desde lo aportado, el programa FHaCE up! arroja cierta luz sobre la configuración del estilo cooperativo de afrontamiento de conflictos en la mejora de la convivencia. Por un lado, a nivel teórico se recogen fuentes actuales que defienden la necesidad de realizar estudios más exhaustivos sobre los estilos de afrontamiento de conflictos que mejor se ajusten a la resolución pacífica de los mismos (Burger, 2022b; Case, 2016; DeVoogd et al., 2016); y por otro, a nivel práctico, en el que las expectativas presentadas en los marcos educativos legales se ajusten a las buenas prácticas docentes, no suponiendo una

fuente de estrés adicional (Bradshaw et al., 2018; Jensen, 2022). Estas consideraciones se pueden tomar en cuenta para ahondar en la aplicabilidad de los programas educativos vigentes, que demuestran cierta eficacia en el tratamiento del clima y la violencia escolar. Dado que, la interacción social es un componente clave en la educación integral de las personas y los conflictos son connaturales e inevitables a la convivencia (Winardi et al., 2022), las estrategias de resolución pacífica de conflictos en los procesos educativos deberían formar parte de las competencias sociales y personales propuestas en la LOMLOE (3/2020) como eje fundamental de la convivencia y del aprendizaje integral del menor.

Por lo tanto, se entiende que es necesario seguir estudiando los estilos de afrontamiento del conflicto para la prevención y reducción de la violencia escolar y, en definitiva, para la mejora del clima escolar de los centros de secundaria.

# **Referencias bibliográficas**



## Referencias Bibliográficas

- Abraczinskas, M., Kornbluh, M., Golden, A. R., Glende, J., Velez, V., Vines, E., & Ozer, E. J. (2022). Preventing Bullying and Improving School Climate Through Integrating Youth Participatory Action Research Into School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: An Illustration Using a Multiple Case Study Approach. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3(2), 166-194. <https://doi.org/10.1177/26320770221092148>
- Akbay, S. E., & Aktaş, M. (2021). Multiple Mediation of Self-Esteem, Perception of Social Self-efficacy, and Social Anxiety in the Relationship Between Peer Support and Autonomy in Adolescents. *Education Quarterly Reviews*, 4, 1-10. DOI: 10.31014/aior.1993.04.04.367
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., & Núñez, J. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Guía del profesorado
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., & González, A. D. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 191-202. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/322>
- Amnistía Internacional España. (2019). *HACER LA VISTA... ¡GORDA!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos* (p. 40). Amnistía Internacional España. Recuperado de: [https://cendocps.carm.es/documentacion/2019\\_Acoso\\_Amnistia\\_Internacional.pdf](https://cendocps.carm.es/documentacion/2019_Acoso_Amnistia_Internacional.pdf)
- Andreu Rodríguez, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9(1), 85-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238799>
- Arslan, G. (2022). School Bullying and Youth Internalizing and Externalizing Behaviors: Do School Belonging and School Achievement Matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(4), 2460-2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>
- Asai, K., Hiraizumi, T., & Hanzawa, R. (2020). Reliability and validity of the Japanese version of the active-emphatic listening scale. *BMC Psychology*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00422-4>
- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). *Bullying, School Violence, and Climate in Evolving Contexts: Culture, Organization, and Time*. Oxford University Press.
- Avivar-Cáceres, S.; Parra-Camacho, D. Validación española de una escala de escucha activa (listening styles inventory) en población adolescente. In *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*; Dykinson Eds.; Spain, 2020, pp. 827-839. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3t39.69>
- Avivar-Cáceres, S., Parra-Camacho, D., & Prado-Gascó, V. (2021). Confianza de los Docentes en la Capacidad Resolutiva del Adolescente frente al Conflicto en las Aulas. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11, 178-202. <https://doi.org/10.4471/remie.2021.7950>
- Aycicek, B. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 280-293. <https://10.34293/education.v9i4.4158>

- Aydin, H., Nolkemper, D., & Knigge, M. (2019). Teachers' stereotypes about secondary school students- the case of Germany. *Quality & Quantity*, 53(1), 69-89. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0723-8>
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Barlett, C. P., & Fennel, M. (2018). Examining the relation between parental ignorance and youths' cyberbullying perpetration. *Psychology of Popular Media Culture*, 7, 547-560. <https://doi.org/10.1037/ppm0000139>
- Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 65, 101762. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>
- Baumsteiger, R., Hoffmann, J., Castillo Gualda, R., & Brackett, M. (2022). Enhancing school climate through social and emotional learning: Effects of RULER in Mexican secondary schools. *Learning Environments Research*, 25, 465-483 . <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09374-x>
- Benítez Moreno, F. J., Herrera-López, H. M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: Una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 56-75. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2022). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student-Teacher Relationship Quality and Students' Social Status in the Peer Group. *Child & Youth Care Forum*, 51(3), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Bermúdez Torres, C., & Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Emociones en Educación Física: Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 597-603. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260957>
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with amos: Basic concepts, applications, and programing* (2nd ed.). Routledge.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The Fifth Achievement. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. <https://doi.org/10.1177/002188637000600403>
- Boel-Studt, S., & Renner, L. M. (2014). Child and family-level correlates of direct and indirect peer victimization among children ages 6-9. *Child Abuse & Neglect*, 38(6), 1051-1060. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.026>
- Boivin, G. (2019). *Le stress et l'intimidation scolaire à l'adolescence: Vers un modèle explicatif d'une forme spécifique d'agression* [D.Ps.]. Recuperado de: <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5124/>
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, 392. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)
- Bonell, C., Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Hale, D., Allen, E., Elbourne, D., Jones, R., Bond, L., Wiggins, M., Miners, A., Legood, R., Scott, S., Christie, D., & Viner, R. (2015). Initiating change locally in bullying and aggression through the school

- environment (INCLUSIVE): A pilot randomised controlled trial. *Health Technology Assessment*, 19(53), 1-109 <https://doi.org/10.3310/hta19530>
- Bottiani, J. H., Johnson, S. L., McDaniel, H. L., & Bradshaw, C. P. (2020). Triangulating School Climate: Areas of Convergence and Divergence Across Multiple Levels and Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 65(3-4), 423-436. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12410>
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *The American Psychologist*, 70(4), 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Larson, K. E., & Johnson, S. R. (2018). Coaching Teachers in Bullying Detection and Intervention. En J. U. Gordon (Ed.), *Bullying Prevention and Intervention at School: Integrating Theory and Research into Best Practices* (pp. 53-72). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1_4)
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-62). Sage.
- Brownlee, L. A. (2022). First person: Schooling and the power of perception. *Phi Delta Kappan*, 103(6), 56-57. <https://doi.org/10.1177/00317217221082812>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Burger, C. (2022a). Humor Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment: Mediation, Moderation and Person-Oriented Analyses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11415. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811415>
- Burger, C. (2022b). School Bullying Is Not a Conflict: The Interplay between Conflict Management Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11809. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811809>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales / Handbook for the assessment and training of social skills*. Siglo XXI.
- Caballo, V. (2014). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4, 51-62. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Caballo, V., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I., & Iurrtia, M. (2011). Bullying and social anxiety in children (I): Analyzing their relationship and developing new self-report assessment measures / Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 591-609. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/230704471\\_Bullying\\_and\\_social\\_anxiety\\_in\\_children\\_I\\_analyzing\\_their\\_relationship\\_and\\_developing\\_new\\_self-report\\_assessment\\_measures\\_Acoso\\_escolar\\_y\\_ansiedad\\_social\\_en\\_ninos\\_I\\_analisis\\_de\\_su\\_relacion\\_y\\_desarroll](https://www.researchgate.net/publication/230704471_Bullying_and_social_anxiety_in_children_I_analyzing_their_relationship_and_developing_new_self-report_assessment_measures_Acoso_escolar_y_ansiedad_social_en_ninos_I_analisis_de_su_relacion_y_desarroll)

- Caballo, V., Salazar, I., Rivera-Riquelme, M., & Piqueras, J. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El “Cuestionario de habilidades sociales” (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25, 5-24. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/317025754\\_Desarrollo\\_y\\_validacion\\_de\\_un\\_nuevo\\_instrumento\\_para\\_la\\_evaluacion\\_de\\_las\\_habilidades\\_sociales\\_El\\_cuestionario\\_de\\_habilidades\\_sociales\\_chaso](https://www.researchgate.net/publication/317025754_Desarrollo_y_validacion_de_un_nuevo_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_habilidades_sociales_El_cuestionario_de_habilidades_sociales_chaso)
- Calderero, M., Salazar, I., & Caballo, V. (2011). Una Revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology*, 19 (2), 393-419. Recuperado de: [https://www.semanticscholar.org/paper/Acoso-escolar-y-ansiedad-social-en-ni%C3%B1os-\(II\)%3A-una-Manrique-Calderero/0155e9de3079320745d3b92f5fbb453b4d7e2fa0](https://www.semanticscholar.org/paper/Acoso-escolar-y-ansiedad-social-en-ni%C3%B1os-(II)%3A-una-Manrique-Calderero/0155e9de3079320745d3b92f5fbb453b4d7e2fa0)
- Camilli, G. (1990). The test of homogeneity for  $2 \times 2$  contingency tables: A review of and some personal opinions on the controversy. *Psychological Bulletin*, 108, 135-145. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.1.135>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early Adolescents’ Participation in Bullying: Is ToM Involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Carbonell Bernal, N., & Cerezo Ramírez, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research: (EJHR)*, 5(1), 39-49. DOI: 10.30552/EJHR.V5I1.136
- Case, J. (2016). *From power struggles to conflict resolution: Transform your school’s culture today*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Chacon, M., & Raj, A. (2022). The Association Between Bullying Victimization and Fighting in School Among US High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21–22), 20793-20815. <https://doi.org/10.1177/08862605211055075>
- Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 157-165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637>
- Cheng, S., Kaminga, A. C., Liu, Q., Wu, F., Wang, Z., Wang, X., & Liu, X. (2022). Association between weight status and bullying experiences among children and adolescents in schools: An updated meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 134, 105833. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105833>
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. structural equation modeling: Concepts, issues, and applications. En R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Sage Publications, Inc.
- Chuang, Y.-R., Huang, F., Herman, K., & Zhang, B. (2022). Potential Moderation Across Racial Groups in Perceptions of Authoritative School Climate and Peer Victimization and Student Engagement. *School Psychology Review*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2109058>
- Cobos-Sanchiz, D., Perea-Rodríguez, M.-J., Morón-Marchena, J.-A., & Muñoz-Díaz, M.-C. (2022). Positive Adult Education, Learned Helplessness and the Pygmalion Effect. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 778. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020778>
- Cohen, J. (2008). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard*

- Educational Review*, 76(2), 201-237.  
<https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Connolly, J., Josephson, W., Schnoll, J., Simkins-Strong, E., Pepler, D., MacPherson, A., Weiser, J., Moran, M., & Jiang, D. (2015). Evaluation of a Youth-Led Program for Preventing Bullying, Sexual Harassment, and Dating Aggression in Middle Schools. *The Journal of Early Adolescence*, 35(3), 403-434.  
<https://doi.org/10.1177/0272431614535090>
- Decreto 136/2012, de 14 de septiembre, del Consell por el que modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunitat Valenciana., 6863 2012/8513 26255. Recuperado 7 de diciembre de 2022, de [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=008590/2012&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=008590/2012&L=1)
- Cornell, D. G. (2017). *School Violence: Fears Versus Facts*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315088402>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Cosma, A., Bjereld, Y., Elgar, F. J., Richardson, C., Bilz, L., Craig, W., Augustine, L., Molcho, M., Malinowska-Cieślik, M., & Walsh, S. D. (2022). Gender Differences in Bullying Reflect Societal Gender Inequality: A Multilevel Study With Adolescents in 46 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 71(5), 601-608.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.015>
- Coyle, S., Weinreb, K. S., Davila, G., & Cuellar, M. (2022). Relationships Matter: The Protective Role of Teacher and Peer Support in Understanding School Climate for Victimized Youth. *Child & Youth Care Forum*, 51(1), 181-203.  
<https://doi.org/10.1007/s10566-021-09620-6>
- Crichlow-Ball, C., & Cornell, D. (2021). Association of school climate with student willingness to report threats of violence. *Journal of Threat Assessment and Management*, 8(3), 77-93. <https://doi.org/10.1037/tam0000163>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.  
<https://doi.org/10.2307/1131875>
- Davidson, J., & Wood, C. (2004). A Conflict Resolution Model. *Theory Into Practice*, 43(1), 6-13. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3701559>
- Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G., & Irvin, M. J. (2022). Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes Toward Bullying: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 00346543221094081.  
<https://doi.org/10.3102/00346543221094081>
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1830.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2012). The ConRed Program, an evidence-based practice. *Comunicar*, 20, 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520028>
- Delors, J., International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Unesco (Eds.). (1996). *Learning: The treasure within: report to UNESCO of the*

- International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Unesco Pub.
- DeVoogd, K., Lane-Garon, P., & Kralowec, C. (2016). Direct Instruction and Guided Practice Matter in Conflict Resolution and Social-Emotional Learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 33(3), 279-296. <https://doi.org/10.1002/crq.21156>
- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., & Doll, E. M. (2020). School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(4), 292-308. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>
- Dost-Gözkan, A. (2019). Adolescents' Conflict Resolution with Their Parents and Best Friends: Links to Life Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 28. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01465-x>
- Dunkake, I., & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., & Huéscar, E. (2019a). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. [Intervention programs in school bullying and cyberbullying in secondary education with effectively evaluated: A systematic review. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51, 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Evans, K., & Vaandering, D. (2022). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Simon and Schuster.
- Evans-Lacko, S., Takizawa, R., Brimblecombe, N., King, D., Knapp, M., Maughan, B., & Arseneault, L. (2017). Childhood bullying victimization is associated with use of mental health services over five decades: A longitudinal nationally representative cohort study. *Psychological Medicine*, 47(1), 127-135. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001719>
- Faith, M. A., Reed, G., Heppner, C. E., Hamill, L. C., Tarkenton, T. R., & Donewar, C. W. (2015). Bullying in Medically Fragile Youth: A Review of Risks, Protective Factors, and Recommendations for Medical Providers. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 36(4), 285-301. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000155>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do Victims become Perpetrators of Peer Bullying? Moral Disengagement in the Cycle of Violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- Fekkes, M., van de Sande, M. C. E., Gravesteyn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R. F. W., & Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch skills for life program on the health behavior, bullying, and suicidal ideation of secondary school students. *Health Education*, 116(1), 2-15. <https://doi.org/10.1108/HE-05-2014-0068>
- Ferrari-Bridgers, F., Vogel, R., & Lynch, B. (2017). Fostering and Assessing Critical Listening Skills in the Speech Course. *International Journal of Listening*, 31(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1020231>

- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Flechner, S. (2005). On aggressiveness and violence in adolescence. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 86(Pt 5), 1391-1403. <https://doi.org/10.1516/610e-4ktx-cyph-3fb2>
- Fiscalía General del Estado (2005). Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. FIS-I-2005-00010. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=FIS-I-2005-00010>
- Fortin, A., Paradis, A., Hébert, M., & Lapierre, A. (2022). The Interplay of Perceptions and Conflict Behaviors during Disagreements: A Daily Study of Physical Teen Dating Violence Perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), 16453-16475. <https://doi.org/10.1177/08862605211021983>
- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., Vivolo-Kantor, A. M., Moracco, K. E., & Bowling, J. M. (2016). Shared Risk Factors for the Perpetration of Physical Dating Violence, Bullying, and Sexual Harassment Among Adolescents Exposed to Domestic Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 672-686. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0404-z>
- Fuente Aguilera, A. de la. (2018). *La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia: "Corresponsales de guerra": una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/199853>
- 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). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Galán-Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: Desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de guerra y la violencia*. (Gernika Gogoratuz). Gernika Gogoratuz. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Galtung, J. (2010). Peace Studies and Conflict Resolution: The Need for Transdisciplinarity. *Transcultural Psychiatry*, 47(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/1363461510362041>
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gálvez-Algaba, A., & García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la Convivencia Escolar en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña*

- de *Investigación Educativa*, 6(1), 15-27.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp15-27>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.  
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa “Dando pasos hacia la paz” sobre los factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 18(2), 277-295. Recuperado de: [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/04.Garaigordobil\\_18-2r.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/04.Garaigordobil_18-2r.pdf)
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899-914.  
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., & Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. Recuperado de: <https://redalyc.org/pdf/4771/477152554007.pdf>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguizar, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47.  
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd>
- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 551-567. Recuperado de: [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil\\_22-3oa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa.pdf)
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- García Raga, L., Bo Bonet, R. M., & Boqué Torremorell, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), Art. 2.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_](https://doi.org/10.5209/rev_)
- Gee, K. A., Haghighat, M. D., Vang, T. M., & Cooc, N. (2022). In the Aftermath of School Victimization: Links Between Authoritative School Climate and Adolescents' Perceptions of the Negative Effects of Bullying Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1273-1286.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01516-x>
- Gini, G., Pozzoli, T., Angelini, F., Thornberg, R., & Demaray, M. K. (2022). Longitudinal associations of social-cognitive and moral correlates with defending in bullying.

- Journal of School Psychology*, 91, 146-159.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.005>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The Role of Individual and Collective Moral Disengagement in Peer Aggression and Bystanding: A Multilevel Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441-452.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
- Greenfield, E. A., & Marks, N. F. (2010). Sense of Community as a Protective Factor against Long-Term Psychological Effects of Childhood Violence. *Social Service Review*, 84(1), 129-147. <https://doi.org/10.1086/652786>
- Griffith, A. N., & Larson, R. W. (2016). Why Trust Matters: How Confidence in Leaders Transforms What Adolescents Gain From Youth Programs. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 790-804. <https://doi.org/10.1111/jora.12230>
- Griffith, A. N., Larson, R. W., & Johnson, H. E. (2018). How trust grows: Teenagers' accounts of forming trust in youth program staff. *Qualitative Psychology*, 5, 340-357. <https://doi.org/10.1037/qap0000090>
- Gómez-Domínguez, V., Gómez-Domínguez, T., Navarro-Mateu, D., & Giménez-Espert, M.d.C. (2022). The Influence of COVID-19 and Psychosocial Risks on Burnout and Psychosomatic Health Problems in Non-University Teachers in Spain during the Peak of the Pandemic Regressions vs. fsQCA. *Sustainability*, 14, 13030. <https://doi.org/10.3390/su142013030>
- Grossman, P., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. En *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* / Wiley (p. 624). Recuperado de: <https://www.wiley.com/en-us/Preparing+Teachers+for+a+Changing+World%3A+What+Teachers+Should+Learn+and+Be+Able+to+Do-p-9780787996345>
- Guy, A., Lee, K., & Wolke, D. (2019). Comparisons Between Adolescent Bullies, Victims, and Bully-Victims on Perceived Popularity, Social Impact, and Social Preference. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 868. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00868>
- Harðarson, A. (2018). The School as a Democratic Workplace: The Political Dimension of Dewey's «Democracy and Education». *Education and Culture*, 34(1) DOI:10.5703/EDUCATIONCULTURE.34.1.0003
- Harger, B. (2019). A culture of aggression: School culture and the normalization of aggression in two elementary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1660141>
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4)
- Heerde, J. A., & Hemphill, S. A. (2019). Are Bullying Perpetration and Victimization Associated with Adolescent Deliberate Self-Harm? A Meta-Analysis. *Archives of Suicide Research*, 23(3), 353-381. <https://doi.org/10.1080/13811118.2018.1472690>
- Hellström, L., & Beckman, L. (2020). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 90-96. <https://doi.org/10.1111/sjop.12523>
- Hoffer, T., Hargreaves-Cormany, H., Muirhead, Y., & Meloy, J. R. (2018). Meloy's Bimodal Theory of Affective (Reactive) and Predatory (Instrumental) Violence. En T. Hoffer, H. Hargreaves-Cormany, Y. Muirhead, & J. R. Meloy (Eds.),

- Violence in Animal Cruelty Offenders* (pp. 21-23). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91038-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91038-3_7)
- Hong, J. S., Kim, D. H., Hunter, S. C., Cleeland, L. R., Lee, C. A., Lee, J. J., & Kim, J. (2022). Racial/Ethnic Bullying Subtypes and Alcohol, Tobacco, and Marijuana Use Among US Adolescents. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 9(4), 1443-1453. <https://doi.org/10.1007/s40615-021-01081-w>
- Hoz Pérez, C. (2019). *Mediación escolar. Un proyecto de resolución de conflictos y prevención de bullying en centros educativos*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081088>
- Huff, B. (2022). *The Influence of School Faculty Culture on Anti-bullying Policies* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/2673613873/abstract/AB95B1D0F7624405PQ/1>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2013). *La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: Percepciones del profesor mediador*. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24933>
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas/educacion-sociologia-europa/14918>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C. L., Raat, H., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2014). Teacher and peer reports of overweight and bullying among young primary school children. *Pediatrics*, 134(3), 473-480. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3274>
- Jefatura del Estado (1995). Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 3398. [Consultado el 10 de marzo de 2019]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10>
- Jefatura del Estado (2000). Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. [Consultado el 9 de mayo de 2019]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5>
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [Consultado el 8 de marzo de 2019]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Jefatura del Estado (2015). Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. [Consultado el 14 de marzo de 2019]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Consultado el 8 de marzo de 2019]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Jefatura del Estado (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. [Consultado el 10 de febrero de 2023]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Jensen, M. T. (2022). Are test-based policies in the schools associated with burnout and bullying? A study of direct and indirect associations with pupil-teacher ratio as a

- moderator. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103670. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103670>
- Jensen, M. T., & Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: The moderating role of pupil teacher ratio. *Educational Psychology*, 40(3), 367-388. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1673881>
- Jones, S. M., McGarran, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kafel, S. (2020). *Teaching Peer Conflict Resolution Skills to Secondary School Students to Effectively Decrease Bullying Behaviors: A Systematic Review of the Literature* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/2428462060/abstract/85E3E0664DA949EBPQ/1>
- Kaliampos, G., Katsigiannis, K., & Fantzikou, X. (2022). Aggression and bullying: A literature review examining their relationship and effective anti-bullying practice in schools. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v1i2.2655>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535-551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Keser, Í. (2016). An Analysis of Assertiveness Training's Effect on Disabled Adolescents' Self-Esteem and Assertiveness Skills. *Journal of Nursing Science*, 2,33-38. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/312939694\\_An\\_Analysis\\_of\\_Assertiveness\\_Training%27s\\_Effect\\_on\\_Disabled\\_Adolescents%27\\_Self-Esteem\\_and\\_Assertiveness\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/312939694_An_Analysis_of_Assertiveness_Training%27s_Effect_on_Disabled_Adolescents%27_Self-Esteem_and_Assertiveness_Skills)
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Kimsey, W. D., & Fuller, R. M. (2003). CONFLICTALK: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/crq.49>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). The Guilford Press. Koçak, R. (2008). The effects of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 771-782. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.771>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School Climate, Student Engagement, and Academic Achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-Informant Examination. *AERA Open*, 4(4), 233285841881566. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Korenis, P., & Billick, S. B. (2014). Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying. *The Psychiatric Quarterly*, 85(1), 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9277-z>
- Korlat, S., Foerst, N. M., Schultes, M.-T., Schober, B., Spiel, C., & Kollmayer, M. (2022). Gender role identity and gender intensification: Agency and communion in adolescents' spontaneous self-descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 64-88. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865143>

- Lambertz-Berndt, M. M., & Blight, M. G. (2016). "You Don't Have to Like Me, But You Have to Respect Me": The Impacts of Assertiveness, Cooperativeness, and Group Satisfaction in Collaborative Assignments. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 180-199. <https://doi.org/10.1177/2329490615604749>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Garandeanu, C. F., Mulder, S., & de Castro, B. O. (2022). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 363-377. <https://doi.org/10.1037/edu0000712>
- Lanz, L., Thielmann, I., & Gerpott, F. H. (2022). Are social desirability scales desirable? A meta-analytic test of the validity of social desirability scales in the context of prosocial behavior. *Journal of Personality*, 90(2), 203-221. <https://doi.org/10.1111/jopy.12662>
- Larrain Mariño, E., Mollo-Torrice, J. P., & Garaigordobil Landazabal, M. (2020). Rasgos de personalidad y bullying LGBT-fóbico: Una revisión. *Interdisciplinaria*, 37(2), 7-22. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.1>
- Lee, J., Roh, B.-R., & Yang, K.-E. (2022). Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136, 106418. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106418>
- León, B., Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). Cooperative learning and bullying. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 23-35. <https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 187-223. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- Levi-Keren, M., Godeano-Barr, S., & Levinas, S. (2022). Mind the conflict: Empathy when coping with conflicts in the education sphere. *Cogent Education*, 9(1), 2013395. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2013395>
- Liu, J., Dammeyer, J., Amholt, T., Carter, R. A., & Niclasen, J. (2022). Evaluation of the Anger Management Intervention Program, the Mini-Diamond, Targeted Primary School Students: A Controlled Trial with Focus on Well-Being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 672-684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910558>
- Llorent, V. J., Farrington, D. P., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 26(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.002>
- López Castedo, A., Álvarez García, D., Domínguez Alonso, J., & Álvarez Roales, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- López, F., Carcedo, R. J., Fernández-Rouco, N., & Caballero, M.-C. (2017). Afectos y conductas sexuales en adolescentes: Diferencias y semejanzas en dos culturas, España y Colombia. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-11. Recuperado de: [https://www.redalyc.org/journal/647/64753569018/html/#redalyc\\_64753569018\\_ref3](https://www.redalyc.org/journal/647/64753569018/html/#redalyc_64753569018_ref3)
- López-Romero, L., Romero, E., & González-Iglesias, B. (2011). Delimitando la agresión adolescente: Estudio diferencial de los patrones de agresión reactiva y proactiva. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, 9, 2-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783084>

- Loredo Narciandi, J. C. (2004). La teoría de la selección orgánica de Baldwin y la escisión entre naturaleza y cultura. *Acción psicológica*, 3(3), 187-198. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2218696>
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319. <https://doi.org/10.1037/spq0000073>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Calderón, S. (2014). Adaptation of the Participant Role Scale (PRS) in a Spanish Youth Sample: Measurement Invariance Across Gender and Relationship With Sociometric Status. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(16), 2904-2930. <https://doi.org/10.1177/0886260514527822>
- Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2022). *ANCOVA versus Change Score for the Analysis of Two-Wave Data: An Overview of Different Modeling Decisions*. PsyArXiv (preprint). <https://doi.org/10.31234/osf.io/ajf9d>
- MacCallum, R., & Austin, J. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.201
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. [Family variables related to bullying and cyberbullying: A systematic review.]. *Pensamiento Psicológico*, 17, 37-56. <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb>
- Mäki-Marttunen, V., Hagen, T., & Espeseth, T. (2019). Proactive and reactive modes of cognitive control can operate independently and simultaneously. *Acta Psychologica*, 199, 102891. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.102891>
- Mas-Expósito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J. A., Casañas, R., Albertí, M., & Lalucat-Jo, L. (2022). Implementation of Whole School Restorative Approaches to Promote Positive Youth Development: Review of Relevant Literature and Practice Guidelines. *Education Sciences*, 12(3), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci12030187>
- Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Ángel, & Valverde Jiménez, B. Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 367, 32-37. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.006>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mestre Escrivá, V., Samper García, P., Tur Porcar, A. M., Richaud de Minzi, C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-4.eeaa>
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2016). *Bullying as a Social Experience: Social Factors, Prevention and Intervention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315570525>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *II Informe del servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español. De noviembre de 2017 a octubre de 2018—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ii-informe-del-servicio-de-atencion-telefonica-de-casos-de-malos-tratos-y-acoso-en-el-ambito-de-los-centros-docentes-del-sistema-educativo-espanol-de-noviembre-de-2017-a-octubre-de-2018/educacion-acoso-escolar/24674>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *III Informe. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español. De octubre de 2018 a octubre de 2019—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/iii-informe-servicio-de-atencion-telefonica-de-casos-de-malos-tratos-y-acoso-en-el-ambito-de-los-centros-docentes-del-sistema-educativo-espanol-de-octubre-de-2018-a-octubre-de-2019/acoso-escolar-educacion/24681>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *IV Informe. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español. De noviembre de 2019 a octubre de 2020—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/iv-informe-servicio-de-atencion-telefonica-de-casos-de-malos-tratos-y-acoso-en-el-ambito-de-los-centros-docentes-del-sistema-educativo-espanol-de-noviembre-de-2019-a-octubre-de-2020/acoso-educacion/25713>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *PISA 2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *V Informe. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros del sistema educativo español del curso 2020-2021*. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=23772](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=23772)
- Miyazaki, Y., Kamata, A., Uekawa, K., & Sun, Y. (2022). Bias for Treatment Effect by Measurement Error in Pretest in ANCOVA Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 82(6), 1130-1152. <https://doi.org/10.1177/00131644211068801>
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 656775. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Montero-Montero, D., Lopez-Martinez, P., Martinez-Ferrer, B., & Moreno-Ruiz, D. (2021). The Mediating Role of Classroom Climate on School Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2790. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062790>
- Morese, R., Defede, M., & Nervo, J. (2018). *I Teach You to Quarrel - Empathy and Mediation: Tools for Preventing Bullying*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.76882>
- Mosca Hayle, G. (2012). La Legitimación de la Violencia en Relación a la Construcción de Género en Jóvenes Infractores de Ley: Un Estudio Exploratorio. *Revista de Psicología*, 2(1), 67-96. Recuperado de: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3301564>
- Mrug, S., & Windle, M. (2010). Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 953-961. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02222.x>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high

- school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Murdock-Perriera, L. A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: The formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education*, 21(3), 691-707. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9439-9>
- Newman, P. A., Reid, L., Lacombe-Duncan, A., Tepjan, S., & Ramsundarsingh, S. (2022). A methodological scoping review of qualitative research on LGBTQ + bullying victimization: Implications for diversity, equity, and inclusion. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 34(4), 521-555. <https://doi.org/10.1080/10538720.2022.2044424>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Nickerson, A., Guttman, D., & VanHout, S. (2018). *Bullying and Cyberbullying Prevalence as a Form of Violence in Education* (pp. 327-357). <https://doi.org/10.1002/9781118966709.ch16>
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol/ensenanza/23045>
- OCDE (2020). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3bf4a158-daef-40b3-b733-245ecf9881b8/eag2020-cn-es.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- ONU (2016). *Protección de los niños contra el acoso. Informe del Secretario General*. Recuperado de: <https://www.un.org/securitycouncil/es/content/reports-submitted-transmitted-secretary-general-security-council-2016>
- Ortega-Barón, J., Buelga Vázquez, S., Cava, M. J., & Iranzo, B. (2022). Eficacia del programa Prev@cib 2.0 en cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor. *Electronic journal of research in educational psychology*, 20(57), 427-448. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581765>
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>

- Ortega-Escobar, J., & Alcázar-Córcoles, M. (2016). Neurobiología de la agresión y la violencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.03.001>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: Clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, 91-102. DOI:10.15366/RIEE
- Ospina-Ramírez, D. A., & Mosquera Nãñez, J. M. (2020). Rastros de violencia institucional: Retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista colombiana de educación*, 79, 203-222. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num79-7504>
- Palafox Moyers, C. G., Espejel Blanco, J. E., & Valenzuela García, J. Á. (2017). Confianza institucional y violencia estructural en Nogales, Sonora. *Región y Sociedad*, 29(5), 215-248. <https://doi.org/10.22198/rys.2017.0.a230>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Pascual-Sanchez, A., Mateu, A., Martinez-Herves, M., Hickey, N., Kramer, T., & Nicholls, D. (2022). How are parenting practices associated with bullying in adolescents? A cross-sectional study. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(3), 223-231. <https://doi.org/10.1111/camh.12475>
- Patierno, N., & Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: Un análisis crítico de las representaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7621820>
- Payne, A. A., & Welch, K. (2022). Transforming School Climate and Student Discipline: The Restorative Justice Promise for Peace. En G. Velez & T. Gavrielides (Eds.), *Restorative Justice: Promoting Peace and Wellbeing* (pp. 61-78). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13101-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13101-1_4)
- Penado Abilleira, M., Andreu Rodríguez, J. M., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: Análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2014.07.012>
- Portegal, M.-Á., Oliva, A., & Hernando, Á. (2015). Evaluating the school assets that promote positive adolescent development from the perspective of the student / La evaluación de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva del alumnado. *Culture and Education*, 27(1), 33-63. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006849>
- Platz, M. (2021). Trust Between Teacher and Student in Academic Education at School. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 688-697. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12560>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotper, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C., & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147, 115-133. <https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- Potard, C., Kubiszewski, V., Combes, C., Henry, A., Pochon, R., & Roy, A. (2022). How Adolescents Cope with Bullying at School: Exploring Differences Between Pure Victim and Bully-Victim Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 144-159. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00095-6>

- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917-1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., & Barlińska, J. (2022). Cyberbullying Characteristics and Prevention—What Can We Learn from Narratives Provided by Adolescents and Their Teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>
- Qian, Y., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Sun, Q., Li, X., Fei, G., Stallones, L., Xiang, H., & Zhang, X. (2022). Risk Factors Associated With School Bullying Behaviors: A Chinese Adolescents Case-Control Study, 2019. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11-12), 9903-9925. <https://doi.org/10.1177/0886260520976218>
- Quijada, A., Ruiz, M. Á., Huertas, J. A., & Alonso-Tapia, J. (2020). Development and validation of the School Climate Questionnaire for Secondary and High School Teachers (SCQ-SHST). *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 341001. <https://doi.org/10.6018/analesps.341001>
- Rahim, M. A., & Katz, J. P. (2019). Forty years of conflict: The effects of gender and generation on conflict-management strategies. *International Journal of Conflict Management*, 31(1), 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-03-2019-0045>
- Ramos-Rodríguez, I., & Aranda-Beltrán, C. (2020). Violencia y acoso escolar: Diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Ciencia UNEMI*, 13(34), 84-93. DOI:10.29076/issn.2528-7737vol13iss34.2020pp84-93p
- Reina Flores, C., & Oliva, A. (2015). *De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción; n vital en adolescentes*. 23, 345-359. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/285199595\\_De\\_la\\_competencia\\_emocional\\_a\\_la\\_autoestima\\_y\\_satisfaccion\\_vital\\_en\\_adolescentes](https://www.researchgate.net/publication/285199595_De_la_competencia_emocional_a_la_autoestima_y_satisfaccion_vital_en_adolescentes)
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional Bullying and Discriminatory Bullying Around Special Educational Needs: Psychometric Properties of Two Instruments to Measure It. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Muñiz, N., Pérez-Herrero, M. H., & Burguera-Condon, J. L. (2022). Analysis of School Coexistence in Compulsory Secondary Education: A Case Study in Asturias. *Education in the Knowledge Society*, 23, 27100. <https://doi.org/10.14201/eks.27100>
- Romero-Martínez, Á., Sarrate-Costa, C., & Moya-Albiol, L. (2022). Reactive vs proactive aggression: A differential psychobiological profile? Conclusions derived from a systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 136, 104626. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104626>
- Rosen, N. L., & Nofziger, S. (2019). Boys, Bullying, and Gender Roles: How Hegemonic Masculinity Shapes Bullying Behavior. *Gender Issues*, 36(3), 295-318. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0>
- Rost, M., & Wilson, J. J. (2013). *Active Listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832920>

- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Rutherford, L. E., Hier, B. O., McCurdy, B. L., Mautone, J. A., & Eiraldi, R. (2022). Aspects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports that Predict School Climate in Urban Settings. *Contemporary School Psychology*. (Publicado online). <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00417-5>
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Saliba, J., Lorenzo-Seva, U., Marco-Pallares, J., Tillman, B., Zeitouni, A., & Lehmann, A. (2016). French validation of the Barcelona Music Reward Questionnaire. *PeerJ*, 4, 1760. <https://doi.org/10.7717/peerj.1760>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Sánchez-Herrera, S., Guerrero-Barona, E., Sosa-Baltasar, D., Moreno-Manso, J. M., & Durán-Vinagre, M. Á. (2022). Efficacy of a Psycho-Educational and Socio-Emotional Intervention Programme for Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8153. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138153>
- Sandwick, T., Hahn, J. W., & Hassoun Ayoub, L. (2019). Fostering Community, Sharing Power: Lessons for Building Restorative Justice School Cultures. *Education Policy Analysis Archives*, 27(145), 1-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1235090>
- Sanmartín, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Grupo Planeta (GBS).
- Saroyan, J. S. (2021). Developing a supportive peer environment: Engaging students through cooperative skills in the classroom. *Advances in Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 81-89. <https://doi.org/10.25082/adep.2021.01.001>
- Schiff, M. (2018). Can restorative justice disrupt the ‘school-to-prison pipeline?’. *Contemporary Justice Review*, 21(2), 121-139. <https://doi.org/10.1080/10282580.2018.1455509>
- Seo, C., & Kruis, N. E. (2022). The impact of school’s security and restorative justice measures on school violence. *Children and Youth Services Review*, 132, 106305. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106305>
- Sigfúsdóttir, I. D., Kristjánsson, A., Þórlindsson, P., & Allegrante, J. (2016). *Stress and adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework*. <https://doi.org/10.1093/heapro/daw038>
- Silva, J. L. da, Figueiredo, G. L. A. de, Nascimento, L. C. G. do, Beretta, R. C. de S., Fernandez, J. E. R., & Pereira, B. O. (2022). Bullying e Habilidades Sociais de Estudantes em Transição Escolar. *Psico-USF*, 27, 17-29. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270102>

- Silva Lorente, I., & Torrego Seijo, J. C. (2017). Percepción del Alumnado y Profesorado sobre un Programa de Mediación entre Iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214-238. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2713>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Soriano Díaz, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 321-334. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/14976>
- Spernes, K. (2022). The transition between primary and secondary school: A thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37(3), 303-320. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>
- Stefanek, E., Strohmeier, D., & Yanagida, T. (2017). Depression in Groups of Bullies and Victims: Evidence for the Differential Importance of Peer Status, Reciprocal Friends, School Liking, Academic Self-Efficacy, School Motivation and Academic Achievement. *International Journal of Developmental Science*, 11, 31-43. <https://doi.org/10.3233/DEV-160214>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Subdirecció General d'Innovació i Qualitat Educativa, Direcció General de Política Educativa, Comunitat Valenciana. (2019). *Memòria anual sobre la convivència escolar en la Comunitat Valenciana Curs 2017-2018*. Recuperado de: <https://ceice.gva.es/va/web/innovacion-calidad>
- Sung, Y.-H., Chen, L.-M., Yen, C.-F., & Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.025>
- Swann, J. M. (2022). Academic bullying and diversity: Challenges and solutions. *FEBS Letters*, 596(22), 2855-2858. <https://doi.org/10.1002/1873-3468.14504>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Tanaka, J. S. & Huba, G. H. (1989). A general coefficient of determination for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 42, 233-239. DOI: 10.1111/j.2044-8317.1989.tb00912.x
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and

- Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), 18666-18689. <https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Thulin, E. J., Lee, D. B., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Hutchison, P., Franzen, S., & Zimmerman, M. A. (2022). Longitudinal effects of Youth Empowerment Solutions: Preventing youth aggression and increasing prosocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 70(1-2), 75-88. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12577>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023353>
- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=352284>
- Torrego, J. C. (2013). *La Ayuda entre Iguales para Mejorar la Convivencia Escolar. Manual para la formación de alumnos/as ayudante*. <http://www.redage.org/publicaciones/la-ayuda-entre-iguales-para-mejorar-la-convivencia-escolar-manual-para-la-formacion-de>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Turanovic, J. J., Pratt, T. C., Kulig, T. C., & Cullen, F. T. (2022). *Confronting School Violence: A Synthesis of Six Decades of Research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108891998>
- Turiel, E. (2015). Moral development. En *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method, Vol. 1, 7th ed* (pp. 484-522). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy113>
- Turk, F. (2018). Evaluation of the Effects of Conflict Resolution, Peace Education and Peer Mediation: A Meta-Analysis Study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25>
- Tzani, K., Ioannou, M., Synnott, J., & McDonnell, D. (2019). Peer Support at Schools: The Buddy Approach as a Prevention and Intervention Strategy for School Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 1-37. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00011-z>
- UNICEF Comité Español. (2015). *Convención de los derechos del niño*. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Usó, I., Villanueva, L. & Adrián, J. E. (2016). Impact of peer mediation programs to prevent bullying behaviours in secondary schools. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 499-527. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122>
- Van Breukelen, G. J. P. (2006). ANCOVA versus change from baseline: More power in randomized studies, more bias in nonrandomized studies [corrected]. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(9), 920-925. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.02.007>
- van der Zanden, P. J. A. C., Denessen, E. J. P. G., & Scholte, R. H. J. (2015). The Effects of General Interpersonal and Bullying-Specific Teacher Behaviors on Pupils' Bullying Behaviors at School. *School Psychology International*, 36(5), 467-481. <https://doi.org/10.1177/0143034315592754>
- van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target

- Characteristics. *Social Development*, 26(2), 248-262. <https://doi.org/10.1111/sode.12197>
- Villanueva Badenes, L., Usó Guiral, I., & Adrián Serrano, J. E. (2022). ¿Son eficaces para disminuir el acoso escolar los programas de alumno mediador de reciente implantación? *Información psicológica*, 122, 63-96 DOI: [dx.medra.org/10.14635/IPSIC.1899](https://doi.org/10.14635/IPSIC.1899)
- Waasdorp, T. E., Paskewich, B. S., Waanders, C., Fu, R., & Leff, S. S. (2022). The Preventing Relational Aggression in Schools Everyday (PRAISE) Program: Adaptations to Overcome Subgroup Differences in Program Benefits. *Prevention Science*, 23(4), 552-562. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01348-6>
- Waldron, L. M. (2009). Cultural Approaches to Understanding School Violence. *Sociology Compass*, 3(4), 595-615. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00222.x>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, X., Zhao, F., Yang, J., Gao, L., Li, B., Lei, L., & Wang, P. (2020). Childhood Maltreatment and Bullying Perpetration among Chinese Adolescents: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Trait Anger. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104507. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104507>
- Waterman, E. A., Edwards, K. M., & Banyard, V. L. (2022). Rates of violence Perpetration and victimization in Cohorts of Middle and High- School Students During a Sexual violence Prevention Initiative: A longitudinal Analysis. *Journal of School Violence*, 21(2), 81-92. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1984934>
- Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active Listening in Peer Interviews: The Influence of Message Paraphrasing on Perceptions of Listening Skill. *International Journal of Listening*, 24(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/10904010903466311>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of Collective Efficacy and Bullying Perpetration in Schools. *Social Problems*, 58(1), 126-143. <https://doi.org/10.1525/sp.2011.58.1.126>
- Winardi, M. A., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 32(3), 372-397. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Wolgast, A., Fischer, S. M., & Bilz, L. (2022). Teachers' Empathy for Bullying Victims, Understanding of Violence, and Likelihood of Intervention. *Journal of School Violence*, 21(4), 491-503. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2114488>
- Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H., & Ma, S. K. (2011). Program Effectiveness of a Restorative Whole-School Approach for Tackling School Bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and*

- Comparative Criminology*, 55(6), 846-862.  
<https://doi.org/10.1177/0306624X10374638>
- Xue, J., Hu, R., Chai, L., Han, Z., & Sun, I. Y. (2022). Examining the Prevalence and Risk Factors of School Bullying Perpetration Among Chinese Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 720149. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.720149>
- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 13(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1745691617722620>
- Yeung, R., & Leadbearer, B. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38, 80-98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>
- Yu, Q., Wu, S., Twayigira, M., Luo, X., Gao, X., Shen, Y., Long, Y., Huang, C., & Shen, Y. (2022). Prevalence and associated factors of school bullying among Chinese college students in Changsha, China. *Journal of Affective Disorders*, 297, 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.010>
- Yun, H.-Y. (2020). New Approaches to Defender and Outsider Roles in School Bullying. *Child Development*, 91(4), 814-832. <https://doi.org/10.1111/cdev.13312>
- Zych, I., Farrington, D., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2021). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(2), 138-146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.006>
- Zych, I., Ttofi, M., Llorent, V. J., Farrington, D., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2018). A Longitudinal Study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child Development*, 91(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

# **Anexos**



## Anexos

### Anexo I. Actividades formativas (1ª parte)

#### Taller 1: Empatía

1ª Sesión	Duración
<p><b>Introducción teórica</b> (Hoja informativa/ Blog)</p> <p>¿Qué es la empatía?</p> <p>Tipos de empatía: Cognitiva y afectiva.</p> <p>Características de la empatía en el lenguaje verbal y no verbal.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Controlar y detectar los prejuicios previos a una situación de comprensión del conflicto.</p> <p>Identificar las necesidades de cada parte (empatía cognitiva).</p> <p>Identificar qué sentimientos despiertan en nosotros y cómo se deben sentir las partes implicadas (empatía afectiva).</p>	20 min
<p><b>Preguntas y exposición de experiencias personales</b></p> <p>Turno de preguntas y exposición de experiencias relacionadas con la empatía de manera voluntaria.</p>	10 min
<p><b>Escenificación</b></p> <p><b>Roles:</b></p> <p>2 compañeros/as enfrentados (X e Y)</p> <p>2 amigos/as de cada parte (amigo de X y amigo de Y)</p> <p><b>Conflicto:</b></p> <p>2 compañeros/as tienen una discusión. Uno/a de ellos (Y) insulta al otro/a (X) y lo amenaza con pegarle a la salida del instituto. (Y) dice que está harto de que lo traten como basura y que (X) le ha insultado primero. (Y) ha quedado retenido durante el siguiente patio y se ha llamado a la madre.</p> <p>X e Y son compañeros de clase.</p> <p>(X) es un alumno/a disciplinado y tranquilo, se suele llevar bien con todos y suele hacer favores a quién se lo pide. Su familia suele apoyarle en todo lo que quiere, siempre va a la moda y suele viajar con sus padres. (X) dice que no soporta la actitud pasota de (Y), que va de <i>chungo</i>. "alguna vez le ha dicho que no va a conseguir nada en la vida si sigue así".</p> <p>(Y) es un alumno/a bastante pasota, suele hablar en clase e interrumpir, no tiene casi amigos. Sus padres están divorciados y vive con su madre, a su padre no lo ve desde hace años. Suele sacar malas notas y no está muy motivado/a por</p>	20 min

<p>estudiar, de hecho suele pedir los deberes a los demás compañeros, y cuando no le hacen caso tiende a amenazar con pegarles si no lo hacen. Alguna vez ha intentado acercarse a hablar con diferentes grupos pero no confían en él/ella y suelen darle de lado.</p> <p><b>Observación:</b></p> <p>¿Se han puesto en práctica alguna de las estrategias empáticas entre amigos?  ¿Entre partes implicadas en el conflicto? ¿Cómo os ha hecho sentir?</p>	
--	--

<b>2ª Sesión</b>	<b>Duración</b>
<p><b>Ronda de preguntas y ejemplos</b></p> <p>Se les pregunta si han pensado y detectado conductas empáticas en sí mismos y en los demás durante la semana.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Explicación del juego “La caja de las soluciones”</b></p> <p>Se explica la dinámica que se propone para ejercitar la empatía en la resolución de conflictos.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>La caja de las soluciones</b></p> <p>Deben escribir en un papelito, de forma individual y anónima, alguna experiencia dolorosa: que les hayan criticado, insultado, dado de lado, amenazado de forma cruel o incluso pegado, y en la que no supieron cómo defenderse o resolver de forma activa y pacífica.</p> <p>El papelito lo introducirán en una caja negra, ofreceremos nuestros bolis y escribirán el mensaje en mayúsculas para que no puedan identificar quién lo ha escrito, y así asegurar el anonimato.</p> <p>Una vez todos los mensajes en la caja, saldrán uno por uno para coger uno de los papelitos y leerlo en voz alta, después tendrá que decir cómo le ha hecho sentir y <b>qué solución daría</b>.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Trabajar la empatía cognitiva y afectiva con casos reales.</p> <p>Identificar problemas comunes e intentar dar una solución desde el respeto y la comprensión, dado que es más sencillo trabajar los problemas ajenos que los propios.</p>	<b>40 min</b>

## Taller 2: Asertividad

1ª Sesión	Duración
<p><b>Introducción teórica</b> (Hoja informativa /Blog)</p> <p>¿Qué es la asertividad?</p> <p>Tipos de respuestas asertivas.</p> <p>Fórmula = agradecer + comprender + negar o afirmar</p> <p>Características de la asertividad en el lenguaje verbal y no verbal.</p>	20 min
<p><b>Preguntas y exposición de experiencias personales</b></p> <p>Turno de preguntas y exposición de experiencias relacionadas con la asertividad de manera voluntaria.</p>	10 min
<p><b>Reflexión grupal sobre un conflicto: “Redes antisociales”</b></p> <p>Un grupo de compañeros/as (X) se han puesto de acuerdo para gastar una broma de mal gusto a otro/a compañero/a (Y). (Y) no sabe nada, pero el resto de su clase sí. La broma consiste en colgar una foto suya en redes sociales y decir cosas que nunca ha dicho, además de revelar secretos sobre su vida personal. Han hecho un video con fotos tuyas donde se cuenta una historia falsa en el que lo o la deja con muy mala reputación, para que todos puedan colgar comentarios de burlas. Otro grupo de compañeros/as (Z) escuchan lo que quiere hacer el grupo (X) y se sienten muy mal por ello, pero tienen miedo de sufrir represalias contra ellos/as porque saben que grupo (X) puede hacer lo mismo con ellos, incluso que haya violencia física de (X) a (Z). El grupo (Z) planea una estrategia para hablar con grupo (X), ¿qué creéis que va a pasar?</p> <p><b>Observación:</b></p> <p>¿Se han puesto en práctica alguna de las estrategias asertivas entre amigos?</p> <p>¿Entre las partes implicadas en el conflicto? ¿Cómo os ha hecho sentir?</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Saber decir no cuando algo no te gusta o no quieres hacer.</p> <p>Saber detectar y parar una situación conflictiva que puede desencadenar en algo peor.</p> <p>Saber responder ante situaciones que ponen en peligro tu integridad o la integridad de tus compañeros/as.</p>	20 min

<b>2ª Sesión</b>	<b>Duración</b>
<p><b>Ronda de preguntas y ejemplos</b></p> <p>Se les pregunta si han pensado y detectado conductas asertivas en sí mismos y en los demás durante la semana, y si han pensado mejor cómo desarrollarán las estrategias asertivas en el conflicto planteado la semana anterior.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Recapitulación del caso anterior: “Redes antisociales”</b></p> <p>Volvemos a leer el caso anterior junto con nuestra hoja informativa sobre conductas y respuestas asertivas y procedemos a realizar grupos de 5 personas para la escenificación.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Escenificación</b></p> <p><b>Roles:</b></p> <p>2 personas representantes del grupo X  2 personas representantes del grupo Z  1 Observador/a</p> <p><b>Conflicto:</b></p> <p>Desarrollado en la 1ª sesión.</p>	<b>20 min</b>
<p><b>Puesta en común de los informes de cada observador</b></p> <p>Reflexión en común sobre qué estrategias asertivas han puesto en marcha los compañeros/as del grupo Z frente al grupo X, según el informe de los observadores.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Afianzar los conocimientos sobre las estrategias asertivas en posibles casos reales.</p> <p>Identificar fortalezas y debilidades propias y de otros compañeros/as.</p>	<b>20 min</b>

### Taller 3: Escucha Activa

1ª Sesión	Duración
<p><b>Introducción teórica</b> (Hoja informativa/ Blog)</p> <p>¿Qué es la escucha activa?</p> <p>Formas de realizarla correctamente.</p> <p>Características de la Escucha Activa en el lenguaje verbal y no verbal.</p>	<p><b>20 min</b></p>
<p><b>Preguntas y exposición de experiencias personales</b></p> <p>Turno de preguntas y exposición de experiencias relacionadas con la escucha activa de manera voluntaria.</p>	<p><b>10 min</b></p>
<p><b>Escenificación</b></p> <p><b>Roles:</b></p> <p>2 compañeros/as que hablan entre ellos (X e Y)</p> <p><b>Conflicto:</b></p> <p>2 compañeros están hablando entre ellos. (X) está contándole a (Y) un problema real que está teniendo, mientras que (Y):</p> <p>No le mira a la cara.</p> <p>Parece impaciente, mira el reloj todo el rato, bosteza.</p> <p>Se aleja de (X).</p> <p>Pone caras a las cosas que dice.</p> <p>Le interrumpe con otro tema.</p> <p>Critica las cosas que está diciendo (X).</p> <p>Hace sentir culpable a X por lo que le está pasando.</p> <p>Se ríe de lo que (X) le cuenta.</p> <p>No muestra interés, ni parafrasea ni hace preguntas al respecto.</p> <p>(Ni X ni el resto de la clase saben que las actuaciones de Y están hechas adrede)</p> <p><b>Observación:</b></p> <p>¿Se han puesto en práctica alguna de las estrategias de escucha activa? ¿Cómo podría mejorar (Y) su actuación? ¿Cómo os ha hecho sentir?</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Detectar mediante el modelado erróneo las estrategias de escucha activa necesarias para establecer una buena predisposición de escucha.</p> <p>Identificar la necesidad del hablante de ser escuchado adecuadamente para establecer una buena comunicación.</p>	<p><b>20 min</b></p>

<b>2ª Sesión</b>	<b>Duración</b>
<p><b>Ronda de preguntas y ejemplos</b></p> <p>Se les pregunta si han observado y detectado estrategias de escucha activa en los demás durante la semana, y si han ensayado tales estrategias tanto en el centro como fuera de él.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Propuesta de escenificación: ¿Me sigues?</b></p> <p>Se organizan grupos de tres personas en los que (X) debe escuchar lo que (Y) cuenta y seguir las pautas explicadas, mientras el observador toma apuntes en su informe (hoja de informe o chequeo que se les administrará ese mismo día). La conversación es libre, pero debe tener que ver con algo que les concierne y necesitan comunicar.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Escenificación</b></p> <p><b>Roles:</b></p> <p>2 compañeros/as uno habla y otro escucha. Deben intercambiar los roles.</p> <p>1 Observador/a</p> <p>Los roles se intercambian pasados 15 minutos</p> <p><b>Puesta en práctica de conductas de escucha activa tanto verbales como no verbales, ejemplos:</b></p> <p>Asentir con la cabeza</p> <p>Mantenerse en silencio</p> <p>Practicar parafraseo: (evitar los aspectos negativos)</p> <p>Eco: Repetir las últimas palabras</p> <p>Muletilla + (Crees, opinas, piensas) que + la misma frase que ha dicho</p> <p>Practicar preguntas abiertas: “Y, ¿cómo te sentó eso que te dijo?”</p> <p>Sintetizar: “O sea que te sientes mal porque no te acordaste de devolvérselo y no sabes cómo pedirle perdón”.</p> <p>Reflejar: “Entiendo que lo que me dices te hace sentir mal”.</p>	<b>30 min</b>
<p><b>Puesta en común de los informes de cada observador</b></p> <p>Reflexión en común sobre qué estrategias de escucha activa se han llevado a cabo y cómo mejorarlas.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Practicar las estrategias de escucha activa tanto verbales como no verbales.</p> <p>Identificar fortalezas y debilidades propias y de otros compañeros/as a la hora de realizar el proceso de escucha.</p> <p>Mejorar la atención y la actitud frente a la escucha</p>	<b>10 min</b>

## Taller 4: Resolución de conflictos estilo cooperativo

1ª Sesión	Duración
<p><b>Introducción teórica</b> (Hoja informativa / Blog)</p> <p>¿Qué es un conflicto?</p> <p>Tipos de conflicto.</p> <p>Estilos de respuesta al conflicto.</p>	<p><b>20 min</b></p>
<p><b>Preguntas y exposición de experiencias personales</b></p> <p>Turno de preguntas y exposición de experiencias relacionadas con la forma en cómo resolvieron algún conflicto o no pudieron.</p>	<p><b>10 min</b></p>
<p><b>Posicionamiento frente al conflicto</b></p> <p><b>Analizar un conflicto</b></p> <p>Analizar un conflicto supone observar:</p> <p>Las partes implicadas y qué relación mantienen.</p> <p>Cómo se siente cada parte.</p> <p>Cuándo se inició y en qué grado está: polarizado, latente, enquistado o relajado.</p> <p>Qué intereses tiene cada parte. Y qué necesidades.</p> <p>La posición de cada parte</p> <p>Las soluciones que propone cada parte por separado.</p> <p>Deben rellenar en una hoja el conflicto que les sucedió y no pudieron resolver y describir cada apartado descrito arriba, para su propio análisis.</p> <p><b>Observación:</b></p> <p>La hoja se la llevarán a casa y tendrán que reflexionar sobre qué hubieran hecho si el problema lo tuviesen ahora.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Reconocer todos los estilos de enfrentamiento al conflicto.</p> <p>Saber analizar los conflictos de forma estructurada.</p> <p>Reconocer el estilo colaborativo como un modo constructivo de resolver conflictos.</p> <p>Valorar los conflictos como una oportunidad de aprendizaje.</p>	<p><b>20 min</b></p>

<b>2ª Sesión</b>	<b>Duración</b>
<p><b>Ronda de preguntas y ejemplos</b></p> <p>Se les pregunta si han desarrollado alguna idea o estrategia sobre la resolución de su propio conflicto tras el análisis.</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Propuesta de escenificación (Los abogados del diablo)</b></p> <p>Se comenta y lee el caso y se le da un papel a cada uno de los miembros del grupo. Se organizan grupos de 5 personas y sus roles son:</p> <p>3 compañeros/as implicados en el conflicto.</p> <p>2 compañeros/as con el rol de resolver de forma cooperativa el conflicto.</p> <p>(Deben situarse en ambas partes)</p>	<b>5 min</b>
<p><b>Escenificación del conflicto y las formas de resolver</b></p> <p>(X) e (Y) han tenido una discusión muy grave y han llegado a pegarse.</p> <p>(X) ha insultado y hostigado a la novia de (Y).</p> <p>La novia (Z) ha contado que (Y) la persiguió por los pasillos hasta acorralarla en el baño. Según cuenta, (Y) la intentó forzar a hacerse una foto dándole un beso para enviársela a (X) como venganza.</p> <p>Según (Y), hace unos meses todos eran amigos, hasta que un día (X) se burló de (Y) delante de más compañeros diciendo que (Y) estaba loco por (Z), cuando (Z) y (X) aun no eran novios. (Y) le había confesado a (X) que le gustaba, y que planeaba preguntarle si quería salir con él algún día.</p> <p>A partir de entonces, (Y) no ha vuelto a hablar con (X) sobre eso mismo e intentaba evitarlo, incluso nunca contesta a las burlas que (X) sigue haciéndole.</p> <p>(X) lleva unos meses de piques con (Y), cree que está celoso porque (Z) es su novia. Según (X), (Y) es una persona rara, que nunca dice lo que piensa y eso no le gusta, entonces le pica o dice tonterías para que “despierte”. (X) ahora está muy disgustado con lo que ha pasado, y cree que (Y) es un psicópata, y eso mismo va diciendo a todo el mundo, “para que se enteren de quién es”.</p> <p>(Y) está cada vez más solo, no sabe cómo hablar de lo que ha sucedido, se siente culpable y rabioso.</p>	<b>30 min</b>
<p><b>Puesta en común de los informes de cada observador</b></p> <p>Reflexión en común sobre si ha habido posicionamientos empáticos hacia ambas partes, si han usado estrategias asertivas y de escucha activa, y si finalmente se iban encauzando hacia un acuerdo.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <p>Darse cuenta de la importancia de situarse imparcial ante los conflictos.</p>	<b>10 min</b>

<p>Tener en cuenta las estrategias enseñadas hasta ahora para la resolución de conflictos.</p> <p>Visualizar los conflictos como una oportunidad de reestablecer relaciones perdidas o generar nuevas relaciones de una forma más sana y positiva.</p>	
--	--

Informe de los observadores (escucha activa)
--

1. Escucha **no verbal**

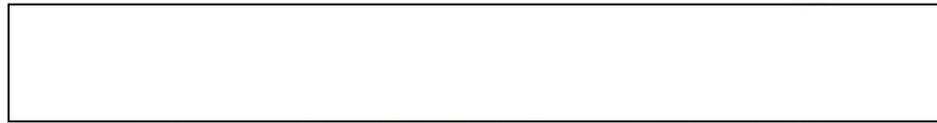
	Sí	No
Estaba en silencio mientras le hablaba		
Decía que sí con la cabeza		
Tenía una actitud abierta		
Estaba con los brazos sin cruzar		

2. Escucha **verbal**

	Sí	No
Le ha parafraseado		
Le ha hecho preguntas abiertas		
Ha resumido lo que decía		
Le ha reflejado		



# MEDIACIÓN



**“Las cosas se solucionan hablando”**

**¿Dónde puedo solicitar una mediación?**

- A tu tutor o tutora
- Al departamento de Convivencia
- Al departamento de Orientación

\*Pregúntanos lo que quieras



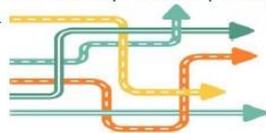
## Campaña mediación (información para familias)

### Mediación en la resolución de conflictos



#### ¿Qué es la mediación?

Es un método para resolver conflictos en el que las partes enfrentadas recurren de forma **voluntaria** a una tercera persona imparcial y neutral, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.



*Vía alternativa a la resolución de conflictos de expediente disciplinario*

#### ¿Quién es el mediador o mediadora?

También conocido como "tercero imparcial y neutral", es la figura que hace de puente para facilitar el diálogo entre ambas partes del conflicto: asume la situación pero no está implicado.

#### Características del Mediador/a

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Fomenta el derecho a la igualdad</li><li>- Asegura la acogida equitativa del proceso</li><li>- No muestra preferencia por ninguna de las partes</li></ul> |  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Facilita la cooperación sin influencia subjetiva</li><li>- Guía el desarrollo de la situación<ul style="list-style-type: none"><li>- Brinda protección</li><li>- Jamás juzga o sermonea</li></ul></li></ul> |
|---|---|---|

El mediador NO proporciona soluciones, simplemente fomenta el desarrollo del diálogo entre los representantes del conflicto para que lleguen a un acuerdo, fomentando su capacidad de decisión

## ¿Qué conflictos se tratan en la mediación?



## ¿Qué estilos existen para afrontar el conflicto?

- ✦ Competitivo: se defienden los propios derechos.
  - No se ve la perspectiva del otro
  - Se puede deteriorar la relación
  - Manipulación de la información

**Ganar-Perder**
- ✦ Evitativo: cuando se necesita tiempo para pensar o es un problema trivial.
  - Se evita el enfrentamiento
  - Sensación de incomodidad o desventaja
  - Miedo a no obtener beneficio

**Huir-Perder/Ganar**
- ✦ Colaborativo: abordar múltiples perspectivas.
  - Satisfacer ambas partes

**Ganar-Ganar**
- ✦ Complaciente: se da poca importancia al tema o se quiere mantener la paz.
  - Más importante la relación que la postura
  - Se priorizan las preocupaciones del otro

**Ceder-Perder/Ganar**
- ✦ Comprometido: cuando es importante llegar a la solución o hay una fecha límite.
  - Asumen sacrificios ambas partes
  - Equilibrio expectativas-beneficio

**Ceder y Ganar-Ceder y Ganar**



**La mediación quiere lograr el estilo COLABORATIVO**  
*Ambas partes ganan*

## ¿Cuáles son las fases del proceso de mediación?

<p><b>1. Premediación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar por separado con las partes para conocer lo sucedido</li> <li>- Concretar cita para la sesión conjunta</li> <li>- Firmar compromiso de confidencialidad</li> </ul> 	<p><b>4. Aclarar el problema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata de llegar a un equilibrio en el que se contrasten ambos modos de entender la situación</li> <li>- Se deja constancia de los intereses de los representantes</li> </ul>
<p><b>2. Presentación de las reglas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pauta como transcurrirá la sesión y se insiste en la posibilidad de futuras reuniones si así se precisa</li> </ul>	<p><b>5. Proponer soluciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se debate desde el respeto y se encamina a un proceso de empatía y autocrítica</li> </ul>
<p><b>3. Cuéntame</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mientras transcurre la exposición de los hechos, no se va a interrumpir su explicación</li> </ul> 	<p><b>6. Llegar a un acuerdo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se cumple el objetivo de la sesión cuando ambas partes lleguen a una solución en la que estén de acuerdo y se sientan cómodos</li> </ul> 

## **Campaña de mediación (Información para Tutores)**

### **¿Qué es la mediación?**

Es un método para resolver peleas y conflictos como alternativa a la sanción. Es un proceso **voluntario** en el que se brinda la oportunidad a dos personas en conflicto que se reúnan con dos personas neutrales al conflicto (mediadores), para hablar de su problema e intentar **llegar a un acuerdo**.

### **El proceso de la mediación**

En el proceso de mediación hay dos mediadores.

Las partes en disputa exponen sus posiciones e intereses, primero por separado y luego de forma conjunta.

Las partes se escuchan mutuamente y proponen soluciones.

Se acuerdan soluciones que resulten positivas para las dos partes.

### **Los principios de la mediación**

Es un acto cooperativo en vez de competitivo

Se basa en un proceso de resolución de conflictos

Se propone como alternativa al procedimiento disciplinario

Es confidencial

Es voluntario

Exige honestidad

No se castiga ni juzga

Se preocupa por las necesidades de ambas partes en vez de las posiciones de poder

Equilibra las relaciones de poder

### **¿Qué otras opciones quedan?**

Atenerse al reglamento disciplinario del centro

Perder relaciones

Sentirse cada vez peor con los demás y con uno mismo

Que el problema se haga más grande

### **¿Qué problemas trata?**

Aquellos que no supongan una transgresión grave de las normas de convivencia, tales como:

- Disputas entre alumnos: insultos, amenazas, rumores, etc.
- Amistades que se han deteriorado
- Conflictos entre profesores y alumnos (Uno de los mediadores tendrá que ser miembro del consejo de convivencia del centro, para que haya representación de ambas partes)
- Situaciones de injusticia

### **¿Cómo solicitar una mediación?**

Existen 3 vías para solicitar el servicio de mediación

1. Por propia iniciativa de los alumnos y alumnas (se preservará su anonimato). Pueden acudir al consejo de convivencia o al departamento de orientación para explicar qué está sucediendo. Los miembros de coordinación (D.O. y Convivencia se reunirán con los alumnos y alumnas mencionados y les propondrán el servicio).
2. A través de Jefatura de Estudios, cuando son vistos por otros miembros docentes. Se presentará como alternativa al reglamento disciplinario.
3. A través de los tutores de cada clase que hayan presenciado un conflicto o los propios alumnos les hayan confiado un problema que esté sucediendo.

### **¿Cómo se procede tras la solicitud?**

1. Los miembros de coordinación se reunirán con ambas partes del conflicto por separado a diferentes horas, para que no coincidan, preguntando qué sucede y si quieren hablar sobre ello.

2. Se les presentará el programa de mediación como método para resolver problemas y obtener soluciones justas para todos.

### **3. Se les ofrece dos mediadores**

Si el conflicto sucede:

- Entre dos alumnos del mismo curso y clase, se les propondrá un mediador que no sea de su clase. Familiares también quedan descartados.
- Se proponen de diferente género en la medida de lo posible, independientemente del género de las partes en conflicto. (Hay que evitar los sesgos de género).
- Se proponen mediadores de su misma edad madurativa o un poco superior:
  - Entre dos alumnos de 1ºESO: un mediador de 1ºESO y otro de 2ºESO / 2 mediadores de 2ºESO
  - Entre dos alumnos de 2ºESO: 2 mediadores de 2ºESO / un mediador de 2ºESO y otro de 3ºESO
  - Entre dos alumnos de 3ºESO: 2 mediadores de 3ºESO / un mediador de 3ºESO y otro de 4ºESO
  - Entre dos alumnos de 4ºESO: 2 mediadores de 4ºESO

4. Se les cita para la primera sesión de **Premediación** al siguiente día de la solicitud:

**Hora:** Patío de 10:30 a 11:00h

**Duración de 10 minutos para cada parte**

**Lugar:** Aula de convivencia

**Documentos:** firmarán el compromiso de confidencialidad y acuerdo ambas partes y ambos mediadores. Los mediadores rellenarán el análisis del conflicto.

Con los mediadores acordarán el **día y hora de la mediación:** miércoles o jueves de la semana siguiente de 14h a 15h.

5. Durante la **Mediación**

- **Personas implicadas:** 2 mediadores + miembro de coordinación (fuera del aula) / Partes implicadas.
- **Hora:** miércoles o jueves de 14h a 15h
- **Lugar:** Aula de convivencia
- **Si no se proponen soluciones satisfactorias para ambas partes:** Pueden retomarlo en una sesión posterior (siguiente semana).
- **Documentos:** Informe del mediador e Informe del acuerdo.

## Actividad Mediación: Dilemas morales

1. Leed los dilemas y aportad posibles soluciones.
2. Relacionad el proceso de toma de decisiones con la imparcialidad del mediador.
3. Reflexión: ¿Por qué es importante conocer nuestros propios prejuicios en la resolución de dilemas morales?

Pedro y María están estudiando en el instituto desde primer curso de la Enseñanza Secundaria; se conocen y se llevan bien, pero no forman parte del mismo grupo de amigos. El año pasado terminaron sus estudios de bachillerato y se presentaron a la prueba de acceso a la universidad. Los dos querían estudiar Medicina, carrera para la que es necesaria una nota superior al 7,6. María obtuvo sólo un 7,5 por lo que no podía matricularse, pero Pedro se quedó en un 6,5. Como Pedro padece una minusvalía, dado que no puede mover las piernas y tiene que ir en silla de ruedas, solicita ser admitido teniendo en cuenta que está discapacitado y que deben existir plazas reservadas para personas afectadas por minusvalía.

¿Debe la administración educativa darle la plaza a Pedro, aunque su nota es inferior a la de María?

Juan y Marcos son compañeros en el instituto. Juan está saliendo con otra chica del mismo instituto, Laura. Una amiga común, Lucía, le cuenta a Marcos que otro compañero del instituto le ha dicho a Juan que Laura ha salido con Marcos y hay algo entre los dos. Juan está muy enfadado y quiere pegarse con Marcos, por lo que le ha dicho que le espera a la salida para pegarle una paliza. Anda diciendo además que si Marcos no acude a la cita, demostrará que es un cobarde.

¿Debe acudir Marcos a la cita?

“La mujer de Heinz está enferma de cáncer, y se espera que muera pronto si no se hace nada por salvarla. Sin embargo, existe un medicamento experimental que los médicos creen que puede salvar su vida: una forma de radio que un farmacéutico acaba de descubrir. Aunque esta sustancia es cara, el farmacéutico en cuestión está cobrando muchas veces más cantidad de dinero de lo que le cuesta producirla (le cuesta 1.000 dólares y cobra 5.000). Heinz reúne todo el dinero que puede para comprarla, contando con la ayuda y el préstamo de dinero de todos sus conocidos, pero solo alcanza a reunir 2.500 dólares de los 5.000 que cuesta el fármaco. Heinz acude al farmacéutico, a quien le suplica que le venda el medicamento a menor precio o que le deje pagar la mitad más tarde, ya que está en juego la vida de su mujer. El farmacéutico sin embargo se niega, aduciendo que debe ganar dinero con él, ya que ha sido quien lo ha descubierto. Dicho esto, Heinz se desespera y se plantea robar la medicina.” ¿Qué debería hacer?

## Actividad Mediación: Escucha activa

1. Realizad el role play.
2. Apuntad las observaciones tras cada turno.
3. Realizad una reflexión final sobre cómo os habéis sentido empleando cada técnica, qué es lo que os ha resultado más fácil y/o más difícil de cada una. También describid qué habéis observado del compañero/a aplicando las técnicas.

Tenéis 15 minutos cada uno para escuchar lo que diga vuestro compañero/a:

Pasad tanto por el rol del que habla como del que escucha.

Tenéis que apuntar las observaciones sobre la escucha del compañero/a atendiendo a:

### **Observar si se cumplen las cuatro técnicas de la escucha activa y describir cómo lo ha hecho:**

1. Mostrar interés:  
¿Me he sentido a gusto mientras hablaba? ¿Me miraba a la cara y se mostraba atento/a?
2. Clarificar:  
¿Me ha preguntado para que le aclarase una idea sea de origen temporal, espacial, causal, etc., sobre lo ocurrido?
3. Resumir:  
¿Repetía con sus palabras las cosas que le había dicho haciendo énfasis en los puntos clave de la historia?
4. Reflejar:  
¿Me ha reflejado una emoción o un estado emocional en el que no había caído, para que me diera cuenta de mis propias emociones? ¿Ha hecho hincapié en algún aspecto concreto sin sentirme juzgado?

También observar si se dan algunas de las 12 típicas y en qué grado

<b>Las doce típicas</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>Mandar, dirigir</b>			
<b>Amenazar</b>			
<b>Sermonear</b>			
<b>Dar lecciones</b>			
<b>Aconsejar</b>			
<b>Consolar, animar</b>			
<b>Aprobar</b>			
<b>Desaprobar</b>			
<b>Insultar</b>			
<b>Interpretar</b>			
<b>Interrogar</b>			
<b>Ironizar</b>			

## Actividad Mediación: Mensajes desde el yo

1. Leed las situaciones de forma individual e intentad contestarlas.
2. Colocaos en el rol del que da el mensaje desde el yo por turnos y del que contesta.
3. Escribid las diferencias entre vosotros y qué otras formas de hablar en primera persona habéis descubierto gracias al role play.

### Casos

**A** necesita saber si **B** le apoyará en la reunión con el profesor de matemáticas, en la que quieren pedirle mayor comprensión y tiempo con la entrega de trabajos. **A** y **B** hablan de verse en el despacho del jefe por la mañana, pero cuando llega el día, **B** no aparece.

Cuando tú...

Me siento....

Porque...

Lo que me gustaría/ necesitaría /desearía....

*¿Qué podría contestar A?*

**A** y **B** son amigxs, planean desde hace tiempo ir al concierto de su cantante favorito. **B** tiene exámenes y su madre le ha dicho que no va a salir en dos semanas. **A** es fanático/a del cantante y no para de hablar sobre lo bien que lo pasarán en el concierto y ordena a **B** que vaya. **A** y **B** todavía no han organizado nada, pero **A** le exige que debe decidir ya, porque las fechas se acercan, cuando **B** se enfada y le dice que es un egoísta y que si tantas ganas tiene de ver al cantante que lo organice todo **A** y ya **B** decidirá. Entonces A...

Cuando tú...

Me siento....

Porque...

Lo que me gustaría/ necesitaría /desearía....

*¿Qué podría contestar A?*

## **Mensajes desde el yo**

Desescalada del conflicto desde lo que causa un problema a uno, y lo cuenta desde sí mismo, sin culpabilizar a la otra persona.

### **Prestar atención a:**

- Qué situación te afecta
- Qué sentimiento te produce esta situación
- Por qué te afecta de esa manera
- Qué necesitas

## Informes

### GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE UN CONFLICTO

**TÍTULO** (Invéntate un título para el problema que vas a analizar)

--

ELEMENTOS	PARTE A	PARTE B
<b>Protagonistas</b> ¿Quiénes son? ¿Cuántos son?		
<b>Relación</b> Mucha/Poca Confianza Amistad Huida / Agresividad		
<b>Sentimientos</b> ¿Cómo se sienten?		
<b>Tiempo</b> ¿Desde cuándo llevan así?		
<b>Valores / Creencias</b> ¿Creen que todas las personas tienen los mismos derechos y obligaciones sin importar género, cultura o religión?		
<b>Intereses y necesidades</b> ¿Por qué lo han hecho? ¿Para qué luchan?		
<b>Posiciones</b> ¿Son populares? ¿Tienen muchos amigos?		
<b>Soluciones</b> ¿Qué propondrías para resolverlo según cada parte?		

## Informe de los mediadores

<b>Participantes que intervinieron</b>	
Nombres y curso:  <input type="checkbox"/> Alumno/a <input type="checkbox"/> Profesor/a	Nombre y curso:  <input type="checkbox"/> Alumno/a <input type="checkbox"/> Profesor/a
Mediadores: (Nombre y curso) - -	
¿Quién informó para la mediación? Nombre y curso: <input type="checkbox"/> Alumno/a <input type="checkbox"/> Profesor/a	
<b>Sobre el conflicto</b>	
Tipo: <input type="checkbox"/> De relación / comunicación: rumores, confusión, malos entendidos. <input type="checkbox"/> Por intereses /necesidades: recursos (tener, prestar, hurtos); tiempos; espacios; tareas de clase <input type="checkbox"/> Por preferencias, valores o creencias	
Breve descripción del conflicto:	
¿Se llegó a un acuerdo? Observaciones	
Fecha de inicio:	Fecha de finalización:

## Informe de acuerdo

Nosotros/as,

➤

➤

Tras las soluciones acordadas de:

Damos por finalizada la sesión de mediación iniciada el día ...../...../.....

Y finalizada el día ...../...../.....

Al firmar este acuerdo nos comprometemos a mantener lo anteriormente pactado.

Firma y nombre:

Firma y nombre:

Firma y nombre de los mediadores:

En ....., a ....., día..... del mes..... y año.....

I.E.S.

## Compromiso de confidencialidad y acuerdo

Nosotros/as,

- 
- 

estamos de acuerdo en resolver el conflicto y nos comprometemos a seguir el reglamento de la mediación durante todo el proceso.

Debido a nuestro compromiso de confidencialidad nos exigimos mutuamente mantener en privado todo lo que aquí se hable y proponga, y de este modo exigimos que nuestros mediadores mantengan en silencio lo que se haya hablado y propuesto.

De ser necesario, podemos volver a revisar los acuerdos en el plazo de 2 semanas.

Al firmar este acuerdo nos comprometemos a llevar a cabo todo lo anteriormente expuesto.

Firma y nombre:

Firma y nombre:

Firma y nombre de los mediadores:

En ....., a ....., día..... del mes..... y año.....

# CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN

recibe este certificado de agradecimientos por su extraordinaria participación en

## TALLER DE MEDIACIÓN

Participante en el taller de mediación con duración de 8 horas.  
Queda capacitada/o en las técnicas y habilidades socioemocionales aptas para mediar conflictos entre iguales.





### Anexo III. Cronograma

			Año 2018/2019																	Año 2019/2020									
Fases	Actividades	2-13 Jul	17-28 Sep	1-5 Oct	15-19 Oct	22-26 Oct	5-9 Nov	12-16 Nov	19-23 Nov	26-30 Nov	10-14 Dic	14-18 Ene	21-25 Ene	28-31 Ene	4-8 Feb	11-15 Feb	18-22 Feb	25-8 Feb	Mar	Abr	May	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene			
1ª	Presentación y Pretest	Primer contacto con centros	■																										
		Recogida de consentimientos informados a familias (grupo experimental)		■																									
		Recogida de consentimientos informados a familias (grupo control)											■																
		Pretest (grupo experimental)			■																								
2ª	Primera formación	Taller 1: Empatía			■	■																							
		Taller 2: Asertividad						■	■																				
		Taller 3: Escucha Activa								■	■																		
		Taller 4: Resolución de conflictos estilo cooperativo										■	■																
3ª	Postest y agradecimientos	Campaña de mediación y selección de mediadores											■	■															
		Formación mediación														■	■	■	■										
		Supervisiones																		■	■	■							
		Postest (grupo experimental)																											
		Postest (grupo control)																											
		Agradecimientos																											



## Anexo IV. Aprobación Comité Bioética

**D. José María Montiel Company**, Profesor Contratado Doctor del departamento de Estomatología, y Secretario del Comité Ético de Investigación en Humanos de la Comisión de Ética en Investigación Experimental de la Universitat de València,

CERTIFICA:

Que el Comité Ético de Investigación en Humanos, en la reunión celebrada el día 4 de octubre de 2018, una vez estudiado el proyecto de tesis doctoral titulado:

*"Programa FHaCE up! Formación en habilidades comunicativas y emocionales para resolver conflictos en la escuela, junto a un programa de mediación escolar entre iguales"*, número de procedimiento H1529396558647,

cuya responsable es Dña. Susana Avivar Cáceres, dirigida por D. Vicente Javier Prado-Gascó y D. David Parra Camacho,

ha acordado informar favorablemente el mismo dado que se respetan los principios fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki, en el Convenio del Consejo de Europa relativo a los derechos humanos y cumple los requisitos establecidos en la legislación española en el ámbito de la investigación biomédica, la protección de datos de carácter personal y la bioética.

Y para que conste, se firma el presente certificado en Valencia, a cinco de octubre de dos mil dieciocho.





## **Anexo V. Consentimiento informado a familias**

### **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **Y COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD**

##### 1.- INFORMACIÓN AL SUJETO DE EXPERIMENTACIÓN.

*El proyecto de investigación para el cual se solicita su autorización para la participación de su hijo/hija, se titula:*

*Programa de resolución de conflictos FHaCE up! Para la mejora de la convivencia y la percepción de violencia en los centros de Educación Secundaria.*

Respecto a las implicaciones éticas de la investigación propuesta, el grupo investigador se compromete a informar en detalle a los participantes, a los representantes legales y al centro que el proyecto sigue la normativa de la Declaración de Helsinki de 1964 y de sus posteriores actualizaciones (la más reciente hecha en Brasil en octubre de 2013), de los objetivos del proyecto y de cuál será su participación, así como de los beneficios que supondrán los resultados. Así mismo el grupo investigador se compromete a establecer los requisitos y condiciones indicados en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal para el tratamiento totalmente confidencialidad de sus datos personales, así como la normativa Europea vigente.

La información básica que debe conocer es la siguiente:

- a) *Objetivo del estudio:* Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención en formación en habilidades comunicativas y emocionales, centrándonos en la empatía, asertividad y escucha activa, para la prevención de conflictos y mejora de las interacciones sociales, más, a posteriori, un programa de mediación escolar entre iguales, para el tratamiento del conflicto, considerando tres poblaciones, adolescentes de 1º a 4 de ESO, sus tutores y familias.
- b) *Metodología a utilizar para el estudio, tipo de colaboración que se espera de su hijo/hija/ pupilo y duración de dicha colaboración:* para este estudio se aplicarán una serie de cuestionarios psicológicos de autoinforme orientados a la evaluación de sus actitudes hacia las habilidades comunicativas y emocionales, la violencia entre iguales, el clima percibido y el estilo de

resolución de conflictos. Para la recogida de la información se recurrirá a un instrumento autoadministrable con una duración de 50 minutos. Los instrumentos serán:

- Escala de Empatía (Basic Empathy Scale; Jolliffe y Farrington, 2006) 9 ítems. Adaptada por Reina y Oliva (2015).
- Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) (Caballo, Salazar y Equipo de Investigación CISO-A, 2017) 40 ítems.
- Inventario de estilos de escucha (Listening Styles Inventory; Pearce, Johnson y Barker, 2003). 10 ítems.
- Conflictalk. Cuestionario para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto (Kimsey & Fuller, 2003). 18 ítems. Adaptada y traducida por Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto (2016)
- La evaluación de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva del alumnado (Pertegal, Oliva y Hernando, 2015) 33 ítems.
- CUVE3- ESO Cuestionario de Violencia Escolar – 3 (Álvarez, Núñez y Dobarro, 2013) 44 ítems.

La colaboración de su hijo/hija/pupilo en esta investigación, consistirá en:

- Cumplimentar 6 cuestionarios para medir: nivel de empatía, habilidades sociales, escucha activa, estilos de afrontamiento de conflictos, clima escolar y la violencia escolar (previamente a la intervención).
- Participar en cuatro talleres de formación en Empatía, Asertividad, Escucha Activa y Resolución de conflictos.
- Participar en un programa de Mediación escolar entre iguales.
- Volver a cumplimentar los 6 cuestionarios anteriores (posteriormente a la intervención).

Si acepta la autorización para que su hijo/hija/pupilo participe en este estudio, usted se compromete a:

- que se le administren a su hijo/hija/pupilo los cuestionarios previamente expuestos más se lleve a cabo el programa de intervención. Los datos de carácter personal que nos facilite serán incorporados a una base de datos confidencial, cuya finalidad es el archivo, gestión y análisis de estos.
- c) *Procedimientos preventivos, diagnósticos y/o terapéuticos disponibles alternativos a los que se investigan con este estudio:* dado el tipo de estudio a realizar, no procede informar de procedimientos alternativos.

- d) *Posibles molestias y riesgos de su participación en el estudio:* no existen riesgos de participación en el presente estudio.
- e) *Medidas para responder a los acontecimientos adversos:* en el caso de que se produzca algún acontecimiento adverso en los sujetos que participen en la investigación, el equipo investigador lo atenderá personalmente.
- f) *Medidas para asegurar una compensación adecuada en el caso de que su hijo/hija/pupilo sufra algún daño:* la cumplimentación de cuestionarios no conlleva potencialmente ningún tipo de daño.
- g) *Beneficios que se espera obtener con la investigación:* Entrenar las habilidades comunicativas y emocionales propuestas a toda la comunidad educativa: alumnado, familias y tutores/as, más resolución de conflictos y mediación escolar entre iguales para mejorar el clima del centro y reducir los casos de violencia escolar entre iguales.
- h) *Consecuencias de la no participación:* los investigadores se comprometen a que no existan consecuencias de ningún tipo si decide que su hijo/hija/pupilo no participe en el estudio, y la relación con aquellos que rechacen participar será igual de cordial y dedicada que con los que elijan participar.
- i) *Posibilidad de retirada en cualquier momento y consecuencias:* la participación de su hijo/hija/pupilo es totalmente voluntaria, y puede decidir que se retire del proyecto en cualquier momento firmando la revocación del consentimiento que se incluye al final del documento. Su retirada no tendrá ninguna consecuencia negativa para su hijo/hija/pupilo y será aceptada sin problemas por el equipo investigador.
- j) *¿Quién ha financiado el estudio?:* el presente estudio no ha sido objeto de financiación.
- k) *¿Qué institución lo realiza?:* la Universitat de València es la institución encargada de realizar este estudio.
- l) *Gratuidad por la participación:* los participantes no obtendrán ninguna compensación económica por su aportación en este estudio, ni tampoco les supondrá ningún tipo de gasto.
- m) *Previsión de uso posterior de los resultados:* los resultados obtenidos en este estudio se utilizarán con datos de investigación y publicación científica.
- n) *Equipo investigador:* Vicente Javier Prado Gascó, Susana Avivar Cáceres y David Parra Camacho.

- o) *Datos de contacto del investigador principal para aclaraciones o consultas:* Susana Avivar Cáceres (Investigador principal) Correo: [acasu@alumni.uv.es](mailto:acasu@alumni.uv.es). Teléfono: XXXXXXXXX.
- p) El proyecto se realizará siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki.

## 2.- COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD.

- a) *Medidas para asegurar el respeto a la vida privada y a la confidencialidad de los datos personales:* Se han adoptado las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos de experimentación que participen en este estudio, de acuerdo con la Ley De Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) 15/1999, de 13 de diciembre.
- b) *Medidas para acceder a la información relevante para usted que surjan de la investigación o de los resultados totales:* Sepa que tiene derecho a acceder a la información generada sobre su hijo/hija/pupilo en el estudio. Para ello, habrá de ponerse en contacto con el investigador principal.
- c) *Medidas tomadas por tratarse de un estudio anonimizado:* la recogida de datos se realizará a través de códigos y, en ningún caso, con nombres y apellidos de los participantes. En ningún caso se juntarán los consentimientos otorgados, donde sí se identifica al sujeto, con los cuestionarios utilizados en el estudio. En el uso que se realice de los resultados del estudio, con fines de investigación y/o publicación, se respetará siempre la debida anonimización de los datos de carácter personal, de modo que los sujetos de la investigación no resultarán identificables.

## 3.- CONSENTIMIENTO.

Don/Doña

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,

mayor de edad, titular del DNI : \_\_\_\_\_,

por el presente documento manifiesto que:

He sido informado/a de las características del Proyecto de Investigación titulado: “Programa FHACE up! Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales para resolver conflictos en la escuela”.

He leído tanto el apartado 1 del presente documento titulado “información al sujeto de experimentación”, como el apartado 2 titulado “compromiso de confidencialidad”, y he podido formular las dudas que me han surgido al respecto. Considero que he entendido dicha información.

Estoy informado/a de la posibilidad de retirar a mi hijo/hija/pupilo en cualquier momento del estudio.

En virtud de tales condiciones, consiento la participación de mi en este estudio.

Y en prueba de conformidad, firmo el presente documento en el lugar y fecha que se indican a continuación.

Valencia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

<i>Nombre y apellidos del / de la participante:</i>  Firma:	<i>Nombre y apellidos del padre, madre o tutor (en el caso de menores o incapaces):</i>  Firma:	<i>Nombre y apellidos del investigador principal:</i>  Firma:
---	---	---

**Si el sujeto del estudio es un adolescente capaz intelectual y emocionalmente de entre 12 y 16 años debe de ser oída su opinión y autorizar su participación en el estudio firmando también este consentimiento. Cuando se trate de menores no incapaces ni incapacitados, pero emancipados o con 16 años cumplidos, no cabe prestar el consentimiento por representación y será el propio sujeto del estudio quien firmará el consentimiento (Ley 41/2002).**

## REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Revoco el consentimiento prestado en fecha \_\_\_\_\_ para la participación de mi hijo/hija/pupilo en el proyecto “Programa FHaCE up! Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales para resolver conflictos en la escuela” y, para que así conste, firmo la presente revocación.

En Valencia, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

<i>Nombre y apellidos del / de la participante:</i>	<i>Nombre y apellidos del padre, madre o tutor (en el caso de menores o incapaces):</i>	<i>Nombre y apellidos del investigador principal:</i>
Firma:	Firma:	Firma:

## Anexo VI. Organización de las sesiones en horarios de tutoría

### HORARIO DE TUTORIA/CLASE DE ESO 2018/2019

#### TALLER FHACE UP

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
8:00 8:55			1º ESO C	4º ESO A	
8:55 9:50		2º ESO D			
9:50 10:45		1º ESO B	1º ESO D	2º ESO B	
10:45-11:15	pati				
11:15 12:10			1º ESO A	PR4	
12:10 13:05			2º ESO C	3º ESO C	
13:05 14:00			1º ESO REF	2º ESO A	2º ESO REF
14:00-14:20	pati				
14:20 15:15	3º ESO A Y PMAR			3º ESO B	4º ESO B

