



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Promoviendo prácticas de convivencia en la escuela a través de la educación emocional

Trabajo Final de Grado

Mariana Vieyto Domínguez

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Tutora:

Prof. Adj. Graciela Plachot González

Revisora:

Prof. Grisel Prieto

Montevideo, Uruguay

2023

Tabla de Contenidos

Resumen	3
Introducción	3
Antecedentes	5
Antecedentes Geográficos	5
Contexto internacional.	6
Contexto regional.....	7
Contexto nacional.	8
Antecedentes Jurídicos/Normativos	9
Fundamentación	10
Problema de Investigación.....	12
Pregunta de Investigación	13
Marco Conceptual.....	14
Agresión o Violencia Entre Pares	14
Definición de Bullying o Acoso Escolar.....	14
Tipos de Agresión Entre Pares	15
Roles en las Dinámicas de Acoso Escolar.....	15
Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales	16
Educación Emocional.....	18
Objetivos.....	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos	20
Metodología	20
Diseño de la Investigación.....	20
Instrumento de Medición	21
Población y Muestra.....	22
Planificación y Actividades Específicas	22
Cronograma de Ejecución.....	24
Consideraciones Éticas.....	25
Resultados Esperados y Plan de Difusión.....	25
Referencias.....	26

Resumen

Este proyecto de investigación se propone estudiar los efectos de un programa psicoeducativo en la incidencia de la agresión entre pares desde la perspectiva de la educación emocional. Se evaluarán las variaciones en los indicadores de agresión entre estudiantes de sexto año de educación primaria, en dos colegios de Ciudad de la Costa, a través de la aplicación de la Escala de Agresión entre Pares tras la implementación de un programa de educación emocional compuesto por ocho talleres donde se trabajará el desarrollo de competencias emocionales necesarias para la convivencia sana en el centro educativo.

Palabras clave: Agresión entre pares; Competencias emocionales; Convivencia; Educación Emocional.

Introducción

El acoso escolar es una problemática que ha generado creciente interés en los últimos cuarenta años (Chiarino, 2017; Herrera-López et al., 2018). Investigaciones recientes de la UNESCO (2019) indican una prevalencia media de acoso escolar del 33% a nivel internacional, y la Organización Mundial de la Salud lo ha declarado un riesgo para la salud física, psicológica y social en las víctimas (World Health Organization, 2015).

En su informe, "Behind the numbers: Ending school violence and bullying", la UNESCO (2019) reportó un alto porcentaje de estudiantes víctimas de agresiones en el contexto escolar en América del Sur (30,2%). La incidencia del fenómeno es aún mayor entre alumnos de sexto grado, según el reporte de UNICEF "School-Related Violence in Latin America and the Caribbean: Building an Evidence Base for Stronger Schools", en el cual se indica una prevalencia del 40% (Chávez et al. 2021).

Herrera-López et al. (2018) sugieren la existencia de dinámicas similares en el desarrollo del bullying, en tanto acoso efectuado cara a cara, y del cyberbullying, entendido como la intimidación entre pares perpetrada a través de tecnologías de la información y de la comunicación (Belsey, 2005 citado en Martínez-Vilchis et al., 2018). A raíz de las medidas adoptadas frente a la pandemia de COVID-19, se ha reportado un aumento de los daños reales y potenciales en línea debido al mayor uso de internet entre niños, niñas y adolescentes (World Health Organization, 2020).

Además del mayor tiempo de exposición a pantallas, la pandemia por COVID-19 significó distorsiones en las rutinas familiares y escolares, causando impactos negativos en la salud

mental de los niños, quienes vieron limitadas las oportunidades de desarrollar competencias emocionales a través del trabajo colaborativo y de construir relaciones satisfactorias con pares y docentes (Hamilton y Gross, 2021; Ward, 2021; Martinsone et al., 2022).

Investigaciones sobre los efectos de esta pandemia señalan un declive en la salud mental en niños expuestos a medidas de aislamiento frente a la crisis sanitaria (Pedrosa et al., 2021). Como toda crisis, implicó respuestas emocionales negativas de alta intensidad, como miedo, ansiedad y rabia (Aparicio, 2021) y percepciones de impotencia y soledad (UNESCO y MGIEP, 2021). La prohibición de actividades sociales significó un aumento en las alteraciones conductuales y emocionales (Gallardo, 2021; Lizondo-Valencia et al., 2021). El debilitamiento de los vínculos sociales y el grave impacto en la salud socioemocional de los estudiantes (Esper et al., 2022) implica la necesidad de brindar apoyo socioemocional en la infancia para facilitar la expresión positiva de emociones (Organización Panamericana de la Salud, 2020) y potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales para prevenir la violencia (UNESCO, 2021).

Hace casi treinta años, la UNESCO (Delors, 1994) propuso sustentar la educación en cuatro pilares: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. No obstante, la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe señaló carencias en la educación formal preexistentes a la crisis sanitaria, y recalcó la necesidad de priorizar la atención del impacto socioemocional de esta (Esper et al., 2022). En las últimas décadas ha ido creciendo una línea de trabajo centrada en el desarrollo de las competencias emocionales como habilidades transversales a todo el proceso educativo: la educación emocional (Fernández Berrocal y Cabello, 2020).

Investigaciones en otros países han arrojado resultados favorables tras la implementación de intervenciones de educación emocional, en las dimensiones relacional, emocional y cognitiva. Considerando la escasez de investigaciones de este tipo, y la poca información referente a programas de intervención en Uruguay (Brum y Noya, 2021), resulta pertinente producir conocimientos en esta área poco explorada en el contexto nacional. Este proyecto de investigación se propone evaluar los efectos de la implementación de un programa de educación emocional con alumnos de sexto grado para disminuir la ocurrencia de agresión entre pares, como medida preventiva frente al acoso escolar, entendiendo este como la agresión entre pares sostenida en el tiempo.

Antecedentes

En este apartado se presentará un panorama general de antecedentes sobre la problemática del acoso escolar, elaborado a partir de una revisión sistemática que permitió la selección de doce producciones académicas, disponibles en tres bases de datos digitales (Scielo, Dialnet, SIFP). Para su inclusión, los trabajos debían cumplir con cuatro criterios: idioma (español, inglés, portugués, francés o italiano), antigüedad (no mayor a 15 años), población (niños y adolescentes escolarizados de entre 5 y 18 años), y tipo de publicación (artículos de investigación o revisiones sistemáticas). Al realizar la búsqueda, los descriptores utilizados fueron: “acoso escolar”, “escuela”, “educación emocional” (en los cinco idiomas). De los 136 artículos y publicaciones registradas en las bases de datos online con los descriptores elegidos, únicamente 19 cumplían con los cuatro criterios de inclusión. Tras una lectura más detallada de los trabajos, fueron incluidos únicamente 12 por similitudes en los aspectos metodológicos con el presente proyecto de investigación. Para completar la revisión del estado del arte se optó por la utilización de la técnica de bola de nieve, atendiendo a los autores citados en los trabajos seleccionados.

La organización de la sección de antecedentes está orientada por las dimensiones del fenómeno propuestas por Chiarino (2017). En este trabajo, se incorporan únicamente las categorías de antecedentes geográficos (internacionales, regionales y nacionales) y antecedentes jurídicos/normativos.

Antecedentes Geográficos

La problemática del acoso escolar ha recibido atención creciente desde la década de 1990 hasta la fecha a nivel internacional (Olweus, 1994). Diversas investigaciones han sido realizadas para medir la prevalencia del *bullying* (Carrillo, 2018; de Aguiar Romano y do Nascimento Mascarenhas, 2012; Borges, 2014; Liccardi, 2021) y su relación con el desarrollo de las competencias emocionales de los involucrados (Rodríguez-Álvarez et al., 2021; Medel de Albuquerque, 2017; Figula et al., 2012; Casares y Ramírez, 2021; Aparicio et al., 2023; Beltrán, 2017; González, 2021; García et al., 2020). Algunas investigaciones, de tipo experimental, han apuntado a evaluar intervenciones frente a las dinámicas de acoso (Guerreiro y Fernández, 2015; Muñoz et al., 2007; Hernández et al., 2021; Buenaño et al., 2022). En este apartado nos ceñiremos a mencionar aquellas investigaciones que se centraron en la implementación y evaluación de la educación emocional como herramienta de prevención y abordaje del acoso escolar en centros educativos de educación primaria y secundaria.

Contexto internacional.

España cuenta con una vasta producción académica sobre programas de intervención centrados en diferentes aspectos de la problemática, tales como la mediación, la resolución de conflictos, la educación en valores, el perdón, y la educación emocional o el desarrollo de las competencias emocionales (Bernal et al., 2019).

La investigación de Morente et al. (2022) se propuso reducir el número de conflictos interpersonales entre estudiantes de educación secundaria a través de la educación de las competencias emocionales. El estudio, realizado con alumnos de entre 12 y 16 años y basado en la aplicación de un videojuego de gestión emocional (Happy 12-16) en el cual los jugadores experimentan los tres roles involucrados en las dinámicas de acoso escolar (víctima, acosador, observador), logró mejoras en la conciencia emocional, autonomía emocional y competencias para la vida de los participantes.

En la misma línea, a través de programas de psicoeducación basados en recursos lúdicos, Garaigordobil (2018) confirmó mejoras en la convivencia en cuatro dimensiones: social, afectiva-emocional, psicomotriz y cognitiva. Asimismo, halló un aumento de las relaciones amistosas y prosociales intragrupo, así como una disminución de las cogniciones prejuiciosas, de la ansiedad y de las conductas sociales no asertivas y antisociales entre adolescentes.

Por otra parte, Bernal et al. (2019) hallaron un aumento de la empatía y una reducción del 27% de los casos de agresores y víctimas entre alumnos de entre 11 y 15 años, a raíz de la aplicación del programa “Convivencia e Inteligencia Emocional” (CIE) mediante el uso de un aula virtual donde los alumnos trabajaban cinco habilidades socioemocionales: autoconocimiento, autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales, automotivación.

En concordancia, la aplicación del programa “Compartir Emociones” (Albaladejo-Blázquez et al., 2016) para favorecer la convivencia de la comunidad educativa en centros de educación secundaria, significó un aumento de la conciencia emocional, la empatía y la conciencia social del grupo experimental, conllevando a su vez una mejora en las dimensiones de bienestar emocional, amigos, apoyo social y ambiente escolar.

Otro programa de convivencia diseñado para la prevención de la violencia y el acoso escolar, desarrollado en más de cuarenta localidades de España y aplicado en centros de educación infantil, primaria y secundaria, es el “Programa TEI: Tutoría Entre Iguales” (González Bellido, 2021). La intervención trabaja variables básicas con los distintos perfiles (agresor, víctima y espectador) para modificar el clima de clase: se trabaja la autorregulación, la empatía, la sensibilización y la modificación de la conducta con los agresores; se refuerza la no victimización y la autoestima con las víctimas; se realiza un proceso de sensibilización y empoderamiento con

los espectadores. De acuerdo con los resultados, las situaciones de acoso desaparecen o son detectadas en un 98%, y a partir del segundo año de participación en el programa TEI, en un 60% de los casos las conductas disruptivas disminuyen, al igual que el nivel de estrés, ansiedad, depresión y absentismo escolar.

Contexto regional.

Herrera-López et al. (2018) señalan una escasa producción científica sobre bullying en la región, acotada a los últimos 11 años, a población adolescente escolarizada, y limitados a la medición de su prevalencia, su caracterización y el estudio de variables relacionadas.

De acuerdo con Brum y Noya (2021) coexisten en América Latina múltiples enfoques sobre la convivencia escolar, siendo la formación en habilidades socioemocionales una línea de trabajo con poco desarrollo. Los hallazgos de este tipo de intervenciones han comprobado la reducción de variables como la agresividad, los síntomas comportamentales y los problemas de conducta luego de las intervenciones, y también la mejora de las estrategias de regulación emocional, la comunicación, la adaptación social y el clima institucional (Brantes y Gondim, 2022).

El diseño de programas de intervención para la prevención del acoso escolar es un área escasamente desarrollada en el contexto regional, y de los pocos programas implementados, sólo un reducido porcentaje ha sido evaluado, por lo cual es limitada la información referente a sus efectos (Chávez et al., 2021).

A continuación, se mencionan los hallazgos de intervenciones realizadas en la región, centrados en el fortalecimiento de las competencias emocionales de los niños, niñas y adolescentes.

Martínez-Vilchis et al. (2018) diseñaron y evaluaron un programa de competencias emocionales para la prevención de ciberbullying con adolescentes mexicanos, cuya fase de intervención consistió en actividades pensadas para el desarrollo de la conciencia y regulación emocional. Los resultados muestran un impacto positivo y significativo sobre la incidencia y efecto del fenómeno entre los alumnos.

En Honduras, Maldonado et al. (2020) reportaron una disminución en el porcentaje de espectadores, víctimas y acosadores, así como un incremento en las habilidades de autoconocimiento, empatía, automotivación y manejo de las relaciones en estudiantes de entre 13 y 15 años, tras la participación en un programa para el fortalecimiento de la inteligencia emocional.

En Colombia, la implementación de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo, para construir y reforzar competencias emocionales en alumnos de entre 8 y 12 años, demostró que la mejora de los componentes relacional, emocional y cognitivo, son posibles y necesarios para disminuir las agresiones entre pares (Rendón, 2011).

En Perú, el programa “Vamos a desarrollar la competencia social para vivir en armonía con otros” condujo a resultados positivos en relación con el acoso escolar, debido a la incorporación de conocimientos y actitudes para aprender a convivir en el aula (Sampén-Díaz et al., 2017).

El “Programa Antibullying de Educación en Salud”, desarrollado en Brasil por Brandão Neto et al. (2020), logró aumentar el involucramiento de los adolescentes en la modificación y prevención de las dinámicas de acoso dentro del contexto escolar.

La investigación de Aguilera y Bolgeri (2021) señala un aumento de la autoestima y del desarrollo socioemocional en niños chilenos participantes del “Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emocional” (PIELE). El objetivo del estudio era potenciar el ajuste y socialización de los estudiantes, a través del refuerzo de habilidades como la comprensión emocional, y la comunicación asertiva, y de actitudes como la tolerancia y la colaboración.

Contexto nacional.

En Uruguay, las investigaciones y producción teórica sobre el acoso escolar son escasas (Brum y Noya, 2021). Al igual que ocurre en el contexto regional, no existe un registro sistemático de los resultados de los programas de intervención para el abordaje y prevención del acoso escolar. La mayoría de los proyectos de investigación e intervención han sido desarrollados por el sector público (Brum y Noya, 2021). En este sentido, la Universidad de la República ha sido responsable de gran parte de la producción académica relativa al acoso escolar y agresión entre pares.

La investigación de Chiarino (2017) es el primer proyecto de investigación realizado en el país desde una perspectiva sistémica sobre el bullying en Educación Secundaria. Entre los resultados del estudio, el autor reporta limitaciones en las habilidades socioemocionales entre los estudiantes, relacionándolo con el mantenimiento del problema. Sugiere como camino estratégico el desarrollo de este conjunto de habilidades, como medida preventiva y de abordaje frente al acoso escolar en contextos educativos.

Si bien desde la Facultad de Psicología han sido planteados proyectos de intervención basados en la potenciación de habilidades emocionales para el abordaje y prevención del

bullying en educación media (Gómez, 2021; Lazo, 2020) y para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de educación inicial (Ochoa, 2022; Leonardi, 2015), no se cuenta con información sobre su implementación o evaluación.

También en la esfera pública, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria está a cargo del programa “Escuelas Disfrutables” desde el año 2008 (Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP], s.f.). Pese a incluir talleres de convivencia entre sus dispositivos de trabajo, no existen informes de resultados sobre estas experiencias.

En el ámbito privado, el Departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional de la Universidad Católica del Uruguay lleva adelante el programa PICA! (Programa de Intervención en Convivencia Adolescente). No obstante, el proyecto no aborda específicamente la problemática de la violencia entre pares, y las evaluaciones de su impacto se relacionan con la exposición a la violencia comunitaria (Mels et al., 2021).

Por otra parte, existe una serie de proyectos llevados a cabo por organizaciones de la sociedad civil que apuntan al desarrollo de la inteligencia emocional, aunque no centrados específicamente en el abordaje del acoso escolar, pero se carece de informes de resultados (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], s.f.): “Creciendo Juntos” (Fundación Escuelas Vinculadas, 2018-2022), “Siendo” (Fundación Escuelas Vinculadas, 2021), “Nosotros Mismos” (Fundación DESEM, 2016-2018), “Siento, luego aprendo” (Gurises Unidos y Reaching U, 2014-2018).

Antecedentes Jurídicos/Normativos

Uruguay cuenta con normativas sobre los derechos de la infancia y la adolescencia, con adecuación a las tendencias internacionales (Brum y Noya, 2021).

El Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) establece la obligación del Estado de proteger a esta población de situaciones donde se vulneren sus derechos, como lo es la violencia cualquiera sea su expresión. Asimismo, la Ley General de Educación (2009) especifica como uno de sus fines la adquisición de aprendizajes que permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, en sintonía con lo propuesto por la UNESCO en su informe “La Educación: Encierra un tesoro” (Delors, 1994). En el año 2013 fue sancionada la Ley N° 19.098, que declara de interés nacional el diseño de protocolos de prevención, detección e intervención frente al maltrato físico, psicológico o social en el contexto educativo. En 2016, el Proyecto de Ley: Acoso, Hostigamiento o “bullying” en instituciones de enseñanza postula entre sus principios orientadores “la resolución no violenta

de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia” (Cámara de Representantes, 2016 p.1).

En respuesta a lo anterior, la Administración Nacional de Educación Pública elaboró en 2017 un “Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de Educación Media” (ANEP, 2017) y, en el año 2021, anunció la creación del “Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria” (ANEP, 2021). Este último establece como foco el bienestar emocional de los niños, sea desde un accionar preventivo o de seguimiento y reparación del daño.

También en 2021 se presentó el Anteproyecto de Ley de Educación Emocional, a raíz de la inquietud docente frente a la inexistencia de programas para el desarrollo de competencias emocionales en nuestro país. Plantea no sólo la necesidad de planes para abordar el aspecto emocional en la educación formal para el logro de un desarrollo integral, como establece la Ley General de Educación, sino también la exigencia de evaluarlos. En este sentido, resultan pertinentes los trabajos de Llorent, Farrington y Zych (2021) y Pastor-Gil y Blázquez-Saiz (2019), quienes no hallaron una correlación significativa entre la formulación de políticas de convivencia o programas de educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales entre estudiantes, lo que sugiere la insuficiencia de establecer protocolos de prevención y actuación sin su correspondiente evaluación y reformulación.

Fundamentación

La Organización Mundial de la Salud ha señalado al acoso escolar como un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos mentales como el Trastorno por Estrés Postraumático, depresión, y trastornos de ansiedad (World Health Organization, 2015). Se estima que las víctimas tienen entre un 30% y un 50% más de probabilidades de desarrollar depresión en la vida adulta (Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011). El estudio de Lozano, Salas y Otero (2011) reveló que el 30% de los adolescentes montevideanos victimizados se siente mal o muy mal de ánimo, y que el 48% no acude a su familia porque se siente responsable de la agresión.

Asimismo, diversas investigaciones han comprobado los efectos adversos de la victimización en la salud física y psicológica, debido a su asociación con conductas de riesgo como el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales, sedentarismo y niveles elevados de estrés (World Health Organization, 2015).

La exposición a situaciones violentas, independientemente de si se es víctima, agresor o espectador, triplica las posibilidades de tener conductas violentas en la vida adulta,

especialmente violencia doméstica (Herrenkohl y Herrenkohl, 2007). La agresión física ha sido señalada como un factor de riesgo también para la desvinculación adolescente del sistema educativo (Kokko et al., 2006).

De acuerdo con la investigación de Núñez et al. (2020), las agresiones sufridas entre niños y adolescentes montevideanos es de intensidad alta en un 75,5% de los casos, predominando conductas de desprecio y ridiculización, hostigamiento verbal, y exclusión social. Tanto el acoso escolar, como el abandono escolar, los trastornos de ansiedad, los trastornos de la conducta, el abuso de sustancias y el sentimiento de culpa, se encuentran entre los factores de riesgo suicida en niños y adolescentes (MSP, 2006 en Freire, 2014).

El acoso escolar significa una vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, dado que atenta contra su salud física, psicológica y social. La gran incidencia de la agresión entre pares, sus efectos negativos en el desarrollo social y emocional de los alumnos, y sus consecuencias en los aprendizajes y desempeños escolares, lo vuelven una problemática que exige respuestas (Román y Murillo, 2011).

La institución escuela, como pasaje obligado, implica el acto político de trabajar para construir lo común y lo justo entre sus habitantes (Frigerio, 2010). Educar supone promover el desarrollo integral de los sujetos, contemplando las capacidades cognitivas y lingüísticas, pero también morales, afectivas y emocionales (López Cassá, 2005). La idea de que la agresión entre pares y el acoso escolar pueden ser prevenidos es reciente, por lo que resulta esencial construir las bases sobre las que comenzar a abordarlo como un problema de salud pública (World Health Organization, 2015). Para ello es necesario construir conocimientos sobre los cuales elaborar políticas y programas educativos que afirmen la vida con y entre otros (Frigerio, 2010).

En este sentido, la psicología de la educación aporta métodos y teorías para solucionar problemas prácticos suscitados en el contexto educativo (Coll, 1988). El diseño psicoeducativo implica el uso sistemático del conocimiento psicológico orientado a la elaboración de procedimientos que permitan mejorar las prácticas preexistentes (Snelbecker, 1974 en Coll, 1988). Basada en el conocimiento de los fenómenos y procesos educativos, y en el conocimiento de los procesos psicológicos básicos, la intervención psicoeducativa se presenta como una herramienta útil para entender aquellos sentidos vinculados al hecho de participar en actividades educativas y promover cambios (Coll, 2005).

Problema de Investigación

Investigaciones de la ANEP señalaban, ya en el año 1995, que el 91% de los estudiantes de los primeros años de secundaria en Uruguay había sido testigos de peleas, que el 71% había sido objeto de agresiones verbales y que un 89% admitía haberse involucrado en peleas o agresiones hacia otros (Brum y Noya, 2021).

El estudio de Lozano, et al. (2011) indicó que el 45% de los adolescentes encuestados sufrió acoso en algún momento de su vida, señalando una mayor incidencia de agresiones psicológicas. Además, los agresores reportaron en un 50% de los casos no tener motivos para agredir a sus pares y en un 28% señalaron hacerlo por venganza.

La investigación de Cajigas de Segredo et al. (2006) reveló que un 43% de los varones recurren principalmente a la pelea como medio de resolución de conflictos, y un 45% utiliza la burla y descalificación del otro para expresar su enojo. Asimismo, hallaron que las actitudes facilitadoras de conductas violentas y el pasaje al acto, aumentan significativamente entre los 11 y los 14 años, manteniéndose alta en años posteriores.

En Uruguay, las denuncias públicas de casos graves de acoso escolar, con severas consecuencias en la salud física y mental, efectuadas por las familias de las víctimas vienen sucediendo desde 2019 (EL PAÍS, 2019; EL PAÍS, 2023b; EL PAÍS, 2023c; Ferreira, 2023).

Eventos recientes resultan alarmantes y evidencian la gravedad de la problemática en el contexto nacional: el hallazgo de objetos punzantes entre las pertenencias de un adolescente de 13 años quien pretendía usarlos para defenderse de sus agresores en Mercedes (EL PAÍS, 2023a), la agresión registrada en la UTU Pedro Figari que culminó con una adolescente de 16 años atendida en emergencias por una herida de arma blanca (EL PAÍS, 2023c), y la publicación de un estudiante de la UTU de Rivera quien amenazó en redes sociales con llevar a cabo una masacre en respuesta a las agresiones recibidas en este centro educativo (EL PAÍS, 2023d)

De acuerdo con los datos brindados por la Dirección General de la Salud (MSP, 2023), entre los suicidios registrados en 2022, 5 fueron cometidos por niños menores de 14 años y 45 por adolescentes menores de 19 años. Tan solo en el primer semestre del año 2023, cuatro estudiantes de 16 años cometieron intentos de autoeliminación en distintos departamentos del país (Maldonado, Canelones y San José) y se investiga su relación con situaciones de acoso escolar (EL PAÍS, 2023c; EL PAÍS, 2023e; La diaria, 2023a; La diaria, 2023b).

Estos sucesos, además de diversas investigaciones, proporcionan datos suficientes para considerar al fenómeno del acoso escolar como un problema de salud pública, a nivel nacional (Román y Murillo, 2011; Herrera-López et al., 2016; Brum y Noya, 2021; Chávez et al., 2021).

Es un objetivo común de las perspectivas de abordaje, a nivel internacional, el desarrollo de relaciones interpersonales asertivas, preocupándose por el clima social en el contexto escolar en tanto facilitador u obstaculizador de la agresión entre pares (Brum y Noya, 2021). La función de la institución educativa es principalmente la socialización, brindando a los sujetos que la habitan la posibilidad de integrarse como miembros activos de la sociedad y, a través de la interacción con otros, desarrollar y consolidar su propia identidad (Martínez, 2022). Niños y niñas pasan gran parte de sus días en la escuela, a lo largo de varios años, lo cual la transforma en un espacio privilegiado para la transmisión de modelos de interacción social y aprendizajes relacionados con la gestión emocional a un amplio porcentaje de la población (Martínez, 2022).

Los programas basados en el desarrollo de competencias emocionales son prometedores para disminuir la incidencia del acoso escolar (World Health Organization, 2015) ya que aquellos niños que presentan respuestas afectivas apropiadas y adaptadas, buena autoconciencia emocional y alta regulación empática, son más propensos a relacionarse adecuadamente con pares y adultos (Oros y Fontana Nalesso, 2014). Contribuir al desarrollo de la habilidad de controlar y modular la intensidad de las expresiones emocionales y de interactuar con otros de acuerdo con reglas sociales conlleva un refuerzo de la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad en la toma de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos, y autoeficacia emocional (Bisquerra, 2003). Todos ellos factores importantes en la prevención de problemas relacionales y de trastornos psicopatológicos (Canet-Juric et al., 2020).

No obstante, las propuestas de intervención son escasas a nivel nacional (Lazo, 2020) y se cuenta con poca información relativa a los resultados de la implementación de estos programas (Brum y Noya, 2021; Román y Murillo, 2011; Aristimuño y Noya, 2015). Considerando que la agresión entre pares se acentúa en los primeros años de educación secundaria, es fundamental producir conocimiento sobre la efectividad de intervenciones de educación emocional para prevenir el establecimiento de dinámicas de acoso escolar y promover modelos de convivencia sanos en los centros de educación formal.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un programa de educación emocional en los indicadores de agresión entre estudiantes de sexto año de educación primaria, en el contexto educativo formal?

Marco Conceptual

El estudio del fenómeno del acoso escolar se remonta a la década de 1970 en Escandinavia, cuando el psicólogo noruego Dan Olweus inauguró la exploración sistemática de esta temática (Olweus, 1994). Desde entonces, este campo de estudio ha continuado ampliándose, llevando al consenso sobre la definición del bullying como un tipo de violencia relacional (Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2018).

Agresión o Violencia Entre Pares

La Organización Mundial de la Salud define a la violencia, de modo general, como: El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Organización Panamericana de la Salud, 2003, p.25)

En relación con esto, Aristimuño y Noya (2015) convienen en que la violencia difiere del conflicto en el contexto educativo, siendo este último esperable por la coexistencia y confrontación de una diversidad de intereses, expectativas y modalidades vinculares entre quienes conviven en una institución. Romero (2015) advierte no confundir la agresividad con la violencia, en tanto la agresividad implica una respuesta adaptativa de defensa: se trata de una reacción frente a una amenaza al individuo, su territorio, o su posición dentro del mismo. La agresividad se torna violencia en el momento en que la agresión o el acto de infligir un perjuicio, no está motivada por la autopreservación, sino que se efectúa con la intención de causar un daño.

Definición de Bullying o Acoso Escolar

Existe actualmente unanimidad al definir al bullying o acoso escolar como toda situación en la que un estudiante o un grupo de estudiantes, con dificultades para defenderse, es expuesto a acciones negativas o agresiones, de manera sostenida en el tiempo, por parte de otro estudiante o por un grupo de ellos. Implica un perjuicio intencional, o un intento de dañar al otro, a través de palabras, contacto físico o intimidación psicológica (Olweus, 1994; Herrera-López et al., 2018; Brum y Noya, 2021).

Tipos de Agresión Entre Pares

A raíz de la revisión bibliográfica realizada, es posible definir tres modalidades predominantes de agresión entre pares: física, psicológica y patrimonial.

La violencia física implica acciones u omisiones que produzcan un daño, o que puedan producir un daño, en la integridad física de la persona. La violencia psicológica, supone cualquier acto que cause, o pueda causar, perjuicios a nivel cognitivo, emocional o conductual, incluyendo gritos, insultos, humillaciones, amenazas y manipulación. La violencia patrimonial refiere al uso no autorizado, daño o destrucción de las propiedades materiales de otro (Brum y Noya, 2021).

Olweus (1994) distingue el acoso directo (configurado por agresiones directas sobre la víctima) del acoso indirecto (especialmente notorio en la forma de aislamiento y exclusión social intencional de la víctima con respecto al grupo de pares).

Aristimuño y Noya (2015) proponen cuatro indicadores de violencia entre pares que combinan los tres tipos de violencia mencionados y las modalidades directa e indirecta: la violencia física directa (toda agresión física que recae sobre el cuerpo de la víctima), la violencia física indirecta (recae sobre las posesiones de la persona), la violencia simbólica directa (agresiones verbales, como insultos, apodos, burlas o similares) y la violencia simbólica indirecta (la exclusión social intencional).

Roles en las Dinámicas de Acoso Escolar

El acoso escolar involucra a múltiples actores, quienes facilitan u obstaculizan su desarrollo desde roles diferenciados y determinados por características de personalidad y por los patrones relacionales de los sujetos.

Las víctimas suelen ser individuos ansiosos e inseguros, con baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, sensibles y callados. Suelen alejarse de las situaciones y personas que podrían generar eventuales agresiones y poseen una baja inteligencia emocional o descendidas habilidades sociales (Olweus, 1994; Aristimuño y Noya, 2015). Existen dos tipos de víctimas: pasivas y provocativas. Las primeras muestran una actitud de pasividad y sumisión, mientras que las segundas se caracterizan por respuestas ansiosas y agresivas (Olweus, 1994).

Los agresores suelen mostrar poca empatía, tener un pobre control de impulsos y tendencia al pasaje al acto, especialmente al uso de la violencia como método de resolución de conflictos. Una variación de este patrón son los agresores pasivos, quienes participan de las agresiones en calidad de acompañantes, pero no toman la iniciativa (Olweus, 1994).

Finalmente, los observadores presencian las agresiones, pero no participan directamente de ellas. La mayoría de los estudiantes son espectadores, por lo que es crucial trabajar el involucramiento activo por parte de este grupo para detener y prevenir las interacciones violentas entre agresores y víctimas (Olweus, 1994).

Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales

La historiografía de la investigación sobre la inteligencia indica sus inicios en el siglo XIX (Bisquerra, 2003), aunque los debates sobre la mente datan de siglos anteriores y han dado lugar a diversas posturas sobre sus características (Gardner, 2001).

En este contexto, Gardner (2001) afirma la existencia de múltiples competencias intelectuales relativamente autónomas, que forman parte de las facultades de la mente humana. Este autor sugiere pensar las estructuras de la mente humana a través de la tríada inteligencia, ámbito y campo. Define al ámbito como todo sector de la cultura que puede ser aprendido y al campo como el conjunto de personas e instituciones que hacen posible emitir juicios acerca de la calidad del desempeño personal en el manejo de los contenidos de un respectivo ámbito. En este sentido, un individuo competente es quien resuelve regularmente problemas en un ámbito y cuyo trabajo es considerado aceptable por los miembros reconocidos de un campo (Gardner, 2001)

En su clasificación de los distintos tipos de inteligencia, Gardner (2001) incluye la inteligencia personal, con sus dos vertientes: intrapersonal e interpersonal. La inteligencia intrapersonal es entendida como la capacidad de un individuo de acceder a su propia vida sentimental, discriminar sentimientos, nombrarlos, y utilizarlos para comprender y guiar sus conductas. Por otra parte, la inteligencia interpersonal está volcada hacia los otros e implica la capacidad de notar y distinguir estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones ajenos. En definitiva, “las inteligencias personales son capacidades de procesamiento de información - una hacia adentro, la otra hacia afuera” (Gardner, 2001 p. 191) y son desarrolladas a través del lazo entre el niño y sus cuidadores.

Si bien estas inteligencias se relacionan con el concepto de inteligencia emocional, fueron Mayer y Salovey quienes brindaron una primera definición de la misma (Bisquerra, 2003), presentándola como la habilidad de monitorear las emociones propias y ajenas, discriminarlas, y usarlas como fuente de información para guiar los procesos de pensamiento y el curso de acción (Mayer y Salovey, 1990 en Mayer y Salovey, 1993). Incluye la capacidad de percibir, comprender, generar y regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional (Mayer et al., 2004).

La observación de las propias emociones se propone como la capacidad de dar una respuesta adaptativa frente a situaciones y desafíos presentados al sujeto (Mayer y Salovey, 1993). En este sentido, es preciso distinguir las emociones de los sentimientos, siendo las primeras respuestas psicofísicas frente a estímulos internos o externos, y los segundos una interpretación elaborada por el pensamiento sobre la emoción activada y el estímulo desencadenante (Rosetti, 2018). Cada emoción reúne un conjunto de señales o información emocional única y característica, que comunica acerca de las reacciones de los individuos frente a determinadas situaciones (Mayer et al., 2004). La inteligencia emocional implica la lectura y significación de tales señales, la reflexión sobre la respuesta emocional espontánea a determinados estímulos, y la utilización de esta información para determinar el curso de acción a seguir.

Mayer y Salovey propusieron un modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional, a saber: percibir emociones, usar la información emocional para facilitar el pensamiento, entender emociones, gestionar emociones (Mayer et al., 2004).

Percibir emociones implica la habilidad de reconocer señales emocionales en elementos no verbales: señales emocionales notorias en gestos, posturas, tonos de voz, etc. El uso de las emociones en el proceso de cognición implica el conocimiento y reflexión acerca de la relación entre las emociones y los pensamientos: cómo las emociones afectan el contenido y la forma de asociar ideas, de percibir y de procesar información. La comprensión de la emoción supone el análisis de las emociones y de su evolución a lo largo del tiempo. Finalmente, la gestión emocional necesariamente involucra el conocimiento que el sujeto posee de sí mismo, y de la conciencia social o del entendimiento que tiene de los fenómenos sociales que ocurren en su entorno inmediato (Mayer et al., 2004).

Recogiendo las ideas de estos autores, Goleman señala cinco competencias principales que hacen a la inteligencia emocional: conocer las propias emociones (reconocer una emoción en el momento en que aparece), manejar las emociones (controlar la intensidad de las emociones y adecuarlas al momento), motivarse a sí mismo (la subordinación de la vida emocional a un objetivo implica diferir la gratificación y sofocar la impulsividad), reconocer las emociones de los demás (empatizar o sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o quieren los demás), y establecer relaciones con otros (Goleman, 1996; Bisquerra, 2003).

Goleman (1996) propone que el adecuado desempeño del sujeto en el mundo implica la acción conjunta y equilibrada de “dos cerebros”, el racional y el emocional, que a través de la colaboración permiten al individuo perseverar pese a las frustraciones, controlar impulsos, diferir

gratificaciones, evitar que la angustia y otras emociones intensas interfieran con sus procesos de pensamiento racional, reconocer estados emocionales en los demás y empatizar con ellos.

La inteligencia emocional tiene una correlación negativa con el involucramiento en dinámicas de acoso escolar y el desarrollo de comportamientos violentos y de riesgo (Rubin, 1999 en Mayer et al., 2004) mientras que la regulación emocional se halla relacionada positivamente con la calidad de las interacciones con pares y es considerada, por ello, un factor predictivo del comportamiento prosocial (Mayer et al., 2004).

Educación Emocional

La educación emocional es definida por Rafael Bisquerra (2003) como el “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 27).

Toda inteligencia, incluyendo la inteligencia emocional, puede ser desarrollada a través de la instrucción (Gardner, 2001). La inteligencia emocional, de acuerdo con Mayer, Salovey y Caruso (2004) es relativamente estable, aunque el conocimiento emocional es fácilmente enseñable y ayuda al procesamiento de las señales emocionales. Este tipo de conocimiento o información incluye el significado de las emociones, de los patrones y secuencias emocionales, y el conocimiento acerca de las relaciones entre emociones y diversos estímulos.

Bisquerra (2003) propone que es una forma de prevención primaria inespecífica, en tanto supone la adquisición de competencias aplicables a múltiples situaciones, minimizando la vulnerabilidad de la persona frente a ciertas disfunciones, como trastornos del estado de ánimo, de la conducta, o problemas de relacionamiento con otros.

La información emocional, a diferencia del lenguaje general, ha sido históricamente relegada a un segundo plano en el contexto de la educación formal por considerarse no importante (Mayer et al., 2004). No obstante, la UNESCO (Delors, 1994) señaló la importancia de modificar la idea de educación basada en el desarrollo de capacidades lingüísticas y lógicas, y propuso organizar la educación en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La educación emocional compete a los últimos dos pilares, en tanto conocer las propias emociones y la relación de estas con los pensamientos y comportamientos está directamente ligado al conocimiento que un individuo posee de sí mismo y posibilita la modulación de los propios patrones de interacción con otros (Bisquerra, 2003).

Considerando las construcciones conceptuales sobre la inteligencia emocional, Bisquerra (2003) sugiere una serie de competencias a trabajar y desarrollar a través de la educación emocional:

1. Conciencia emocional: supone hacer conscientes las emociones propias y ajenas, a partir de la discriminación y etiquetamiento de las emociones mediante el uso de vocabulario emocional, valiéndose de elementos verbales y no verbales de la comunicación.
2. Regulación emocional: implica la expresión emocional de manera aceptable por el medio social. Supone el control de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, y el afrontamiento de emociones negativas mediante estrategias que mejoren la intensidad y duración de los estados emocionales.
3. Autonomía personal (autogestión): el conjunto de características y capacidades que posibilitan al sujeto asegurar su bienestar (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, busca de ayuda y recursos, aceptación de la propia experiencia emocional).
4. Habilidades socioemocionales: implica el dominio de habilidades sociales básicas (como escuchar, dar las gracias, pedir disculpas, etc.), el respeto por los demás y sus diferencias, la comunicación receptiva y expresiva (prestar atención a las señales verbales y no verbales propias y ajenas para comprender y demostrar comprensión y expresar emociones), el desarrollo de comportamientos prosociales y cooperativos (esperar turnos, compartir, ser amable) y de la asertividad (sostener un equilibrio entre la agresividad y la pasividad, para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos).
5. Habilidades de vida y bienestar: identificar problemas, fijar objetivos positivos y realistas, y afrontar y solucionar conflictos interpersonales a través de la negociación en búsqueda del bienestar subjetivo propio y de los demás.

Como herramienta para prevenir dinámicas disfuncionales en los grupos humanos, la educación emocional se propone “maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas” (Bisquerra, 2003 p. 27). Los objetivos de la educación emocional son: favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales, potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad, favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás, desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los demás de forma satisfactoria para todos, desarrollar el control de la impulsividad y favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para mejorar el clima relacional y los sentimientos de pertenencia (López Cassá, 2005 p.157). Educar emocionalmente implica realizar un proceso de validación de emociones, trabajar la actitud empática, ayudar a

identificar y nombrar emociones, poner límites a la propia conducta, enseñar modos de expresión emocional y de relacionamiento aceptables, desarrollar el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, y proponer estrategias pacíficas para la resolución de conflictos (López Cassá, 2005).

Objetivos

Objetivo General

Evaluar los efectos de la implementación de un programa de educación emocional sobre la incidencia de agresión entre niños y niñas de sexto año de educación primaria en el contexto educativo formal.

Objetivos Específicos

- Medir y comparar los indicadores de agresión entre pares antes y después de la participación en el programa de educación emocional.
- Realizar juegos que favorezcan el desarrollo de la conciencia emocional.
- Desarrollar dinámicas grupales para trabajar la regulación de emociones.
- Trabajar la autonomía personal a través de situaciones problema.
- Fortalecer las habilidades socioemocionales mediante la realización de trabajos en grupo.
- Brindar herramientas para la vida y bienestar que faciliten la resolución no violenta de conflictos.

Metodología

Diseño de la Investigación

Este proyecto se sustenta en el paradigma pospositivista, entendiendo que existe una realidad que puede ser conocida únicamente de manera imperfecta y en términos de probabilidad, siendo la objetividad un estándar para prevenir que las teorías e hipótesis de los investigadores influyan en el estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). La investigación se realizará desde un enfoque cuantitativo, aunque incluyendo métodos mixtos de recolección de datos: la información se obtendrá a través de instrumentos estandarizados (Hernández-Sampieri et al., 2010) y de entrevistas, entendiendo que esto posibilita más elementos para comprender el contexto y el fenómeno de interés (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Tendrá un alcance exploratorio, dado que es un tema poco estudiado en el contexto nacional, y

un diseño correlacional ya que su objetivo es conocer la relación entre dos o más variables, en un contexto particular (Hernández-Sampieri et al., 2010). En este caso, la investigación apunta a la evaluación de los efectos de la aplicación de un programa de educación emocional sobre los indicadores de agresión entre niños y niñas de sexto grado en el contexto educativo formal uruguayo. Para ello constará de un diseño cuasi experimental, en tanto implica la manipulación deliberada de una variable independiente (educación emocional) para observar su efecto sobre una o más variables dependientes (indicadores de agresión entre pares) mediante la utilización de grupos ya formados antes del experimento (dos grupos escolares). En este caso, la manipulación de la variable independiente estará dada al nivel de presencia-ausencia, evaluando cómo los indicadores de agresión entre pares varían según la exposición al programa de educación emocional.

Se tratará de un diseño por series cronológicas múltiples, en tanto serán efectuadas varias mediciones sobre la agresión entre pares (variable dependiente) a través del tiempo (Hernández-Sampieri et al., 2010). Se administrarán prepruebas a ambos grupos en simultáneo, y dos pospruebas (una inmediatamente y otra a los tres meses tras la aplicación del programa de educación emocional) en uno de los grupos (grupo experimental) para posibilitar el análisis del puntaje-ganancia de cada grupo: es decir, la diferencia entre las puntuaciones de ambas pruebas (Hernández-Sampieri et al., 2010). Para evitar alteraciones en los resultados de las pruebas en el grupo control por no recibir beneficios, se asegurará la compensación a los participantes a través de la implementación del programa de educación emocional en el grupo control, tras finalizada su evaluación con el grupo experimental (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Instrumento de Medición

El instrumento de medición a implementar será la Escala de Agresión Entre Pares de Espelage y colaboradores, adaptada, factorizada y validada por Cajigas de Segredo et al. (2004) para su uso en Uruguay con estudiantes de entre 11 y 17 años. Se trata de un cuestionario autoadministrado compuesto por 35 ítems, divididos en cuatro subescalas que evalúan las diferentes dimensiones de la agresión: influencias externas, actitud hacia la violencia, conductas prosociales, conductas agresivas.

Población y Muestra

La población, en tanto conjunto de todos los casos que reúnen una serie de características compartidas (Hernández-Sampieri et al., 2010) se compondrá de niños y niñas escolarizados, cursando sexto año de educación primaria, en el entendido de que las conductas agresivas se incrementan a partir de los 12 años y tienen su máxima incidencia en los primeros dos años de ciclo básico (Cajigas de Segredo et al., 2004).

La muestra, entendida como un recorte de la población (Hernández-Sampieri et al., 2010), será no probabilística: los sujetos incluidos en el estudio serán seleccionados sin intentar que sean representativos de todos los niños y niñas de 11 y 12 años residentes en Uruguay que se encuentren cursando sexto grado. En este sentido, la muestra estará compuesta por dos grupos de alumnos de sexto año de dos colegios privados de Ciudad de la Costa.

Para lograr el control y la validez interna de la investigación, se incluirán dos grupos de comparación similares en sus características sociodemográficas: edad (11 y 12 años), lugar de residencia (Ciudad de la Costa), nivel de educación (sexto grado), ingresos (alumnos matriculados en centros de educación privados con cuotas mensuales equivalentes).

Se trata de un muestreo por conveniencia, es decir, el criterio utilizado para la selección será la accesibilidad de la investigadora a los centros de estudio, considerando su relación pasada con ambas instituciones en calidad de empleada, desde el rol docente, y la disponibilidad de los centros para participar del proyecto en función de este hecho. Pese a resultar conveniente, esta decisión conlleva la imposibilidad de generalizar los resultados al resto de la población.

Planificación y Actividades Específicas

La investigación consta de tres fases, implicando una serie de actividades a desarrollar con los distintos actores del contexto.

Fase N°1 - Inmersión en el campo.

En el mes de marzo se realizará un acercamiento al campo por medio de entrevistas con el equipo de dirección, coordinación y docentes de la institución. La entrevista, definida por Hernández-Sampieri et al. (2010) como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p. 418), tendrá el objetivo de recolectar datos en relación con las conductas y modos de relacionamiento entre alumnos, observadas por las autoridades de los centros, y también sobre aquellas situaciones que generan preocupación en el personal de estos colegios. Además, en esta primera instancia se realizarán

reuniones informativas con los alumnos y sus familias y se brindarán los consentimientos informados a los adultos y los asentimientos a los estudiantes, con el cometido de proveer información sobre el proyecto y permitirles manifestar su voluntad de participar en este.

Fase N°2 - Implementación del programa de educación emocional.

Una vez las familias y los estudiantes hayan aceptado participar voluntariamente de la investigación, se procederá a la aplicación de la primera medición de las conductas de agresión entre pares, a través de la utilización del cuestionario de auto reporte “Escala de Agresión entre Pares” de Cajigas de Segredo et al. (2004), que cada alumno completará sin mediación de un entrevistador.

Tras la primera medición de comportamientos y actitudes de los estudiantes en relación con la agresión entre pares, se realizarán ocho encuentros semanales con los alumnos en modalidad de taller, entendiendo este como:

“un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (Cano, 2012 p. 33).

Cada taller tendrá el objetivo de potenciar el desarrollo de una competencia emocional específica, siguiendo el orden de complejidad creciente propuesto por Mayer, Salovey y Caruso (1993) y retomado por Bisquerra (2003): (1) discriminar y etiquetar las propias emociones, (2) identificar las emociones ajenas, (3) utilizar estrategias para la regulación emocional, (4) adecuar la expresión de emociones al contexto y teniendo en cuenta los efectos en los otros, (5) acordar y respetar normas de convivencia en el aula, (6) expresar y defender las propias opiniones sin desvalorizar al otro, (7) identificar problemas de convivencia en el grupo, (8) fijar objetivos y proponer soluciones a los problemas identificados.

Concluido el ciclo de talleres, se procederá a la aplicación de la posprueba, utilizando nuevamente el instrumento de medición inicial de Cajigas de Segredo et al. (2004).

Fase N°3 - Análisis y devolución de resultados.

Durante el mes de Setiembre se llevarán a cabo instancias de devolución grupales con los alumnos, con sus familias y con el personal de los centros, para comunicar los resultados obtenidos tras el análisis y comparación de las puntuaciones de las pruebas.

Fase N°4 – Aplicación del programa con el grupo control.

La última etapa del proyecto tendrá una duración de ocho semanas y estará destinada a la aplicación del programa de educación emocional en el grupo control para asegurar la compensación por su participación a los miembros de la institución antes de la finalización del año lectivo escolar.

Cronograma de Ejecución

Actividades		Semanas																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	22	23	24	25	26	27	28
Fase N°1	Ajustes del proyecto																	
	Contacto con el centro y acuerdo institucional																	
	Reuniones informativas y de intercambio con los participantes																	
Fase N°2	Preprueba (t1)																	
	Talleres con estudiantes																	
	Posprueba (t2)																	
	Posprueba (t3)																	
Fase N°3	Análisis de los resultados																	
	Elaboración y entrega del informe de devolución																	
	Devolución de resultados																	
	Difusión académica																	
Fase N°4	Aplicación del programa en el grupo control																	

Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta que este proyecto implica el trabajo con personas, deberá respetar consideraciones éticas establecidas por el Código de Ética profesional del psicólogo (2001), el Decreto N°379/008 (2008) y la Ley N°18.331 (Protección de Datos Personales; 2008), con el cometido de salvaguardar la identidad y preservar los derechos de los sujetos participantes.

Asimismo, se brindará información de los objetivos y metodología de la investigación a los participantes y sus respectivas familias para asegurar un consentimiento y/o asentimiento libre e informado por parte de quienes decidan participar, explicándoles que pueden retirar su participación en todo momento sin perjuicio a su persona. Se proveerán copias escritas del consentimiento y/o asentimiento (en el caso de los niños) a todos los involucrados, aclarándose la confidencialidad de los datos obtenidos durante la investigación.

Resultados Esperados y Plan de Difusión

Mediante el presente proyecto de investigación se espera contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de alumnos de sexto grado, en dos colegios de educación primaria de Ciudad de la Costa. El objetivo de los talleres a realizarse es habilitar espacios de reflexión donde problematizar determinadas formas de relacionarse entre pares y de resolver conflictos. Se pretende promover cambios que faciliten una mejora en la convivencia en estos centros y producir conocimiento sobre los efectos de la implementación de este tipo de programas en el contexto educativo formal. Se prevé realizar instancias de diálogo con actores de los centros educativos participantes, una vez finalizadas todas las fases del proyecto, con la finalidad de movilizar el intercambio entre maestros, directores, y secretarios, entre otros. Estos encuentros tendrán el cometido de socializar los hallazgos de la investigación, sensibilizar acerca de la problemática y ampliar el horizonte de posibilidades para su abordaje. Asimismo, se espera compartir los resultados de la investigación en alguna instancia de socialización académica relacionada con el acoso escolar, subrayando la importancia del fortalecimiento de las competencias emocionales como estrategia para disminuir las agresiones entre pares y su posible cristalización en las dinámicas relacionales habituales de los estudiantes.

Referencias

- Aguilera, F., & Bolgeri, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 12-28.
- Albaladejo-Blázquez, N., Caruana Vañó, A., Ruiz-Ramírez, C., & Molina-Tortosa, L. (2016). *Programa «Compartir Emociones»: Resultados preliminares*.
- ANEP. (2017). *Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para instituciones de Educación Media*.
- ANEP. (2021). *Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria*.
- Aparicio, C. X. P. de. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894.
- Aparicio, Y. P. V., Sandoval, S. K. O., Ferrer, E. M. F., Sierra, S. M. C., & Lalinde, J. H. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-15.
- Aristimuño, A., & Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: Un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2), 36-65.
- Beltrán, M. (2017). *El papel de la competencia y el apoyo socioemocional en el bullying y en el cyberbullying*.
- Bernal, N. C., Ramírez, F. C., Esteban, S. S., Mateo, I. M., & Esteban, C. R. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 62-82.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

- Borges, A. M. (2014). *Agresividad y relación entre iguales en las escuelas de secundaria en isla de Santiago de Cabo Verde*.
- Brandão Neto, W., Silva, C. O. da, Amorim, R. R. T. do, Aquino, J. M. de, Almeida Filho, A. J. de, Gomes, B. da M. R., & Monteiro, E. M. L. M. (2020). Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73.
- Brantes, C. dos A. A., & Gondim, S. M. G. (2022). *COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA*.
- Brum, S., & Noya, J. C. (2021). *Acoso escolar en Uruguay. Informe de Estado de Situación*. UNICEF Uruguay.
- Buenaño, J. J., Jiménez-Sánchez, Á., Poaquiza, P. P., Castro, S. V., & Paredes, M. L. (2022). Implementation of school mediation programs as a tool for conflict resolution in Ecuadorian adolescents. *EDULEARN22 Proceedings*, 1356-1364.
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., & Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción psicológica*, 3(3), 173-186.
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(2), 143-151.
- Cámara de Representantes. (2016). *Acoso, hostigamiento o «bullying» en instituciones de enseñanza. Normas para su prevención*.
- Cámara de Representantes. (2021). *Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*.
- Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y., & Stelzer, F. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de

- enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25.
- Cano, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2.
- Carrillo, A. (2018). El acoso escolar como forma de violencia en la enseñanza secundaria, una visión legal del problema. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 14, 1-22.
- Casares, M. P., & Ramírez, E. A. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of sport and health research*, 13(1), 7.
- Chávez, C., Cebotari, V., José Benítez, M., Richardson, D., Chii, F. H., & Zapata, J. (2021). *School-Related Violence in Latin America and the Caribbean: Building an evidence base for stronger schools*.
- Chiarino Durante, N. (2017). *Otra mirada a la problemática bullying: Aportes desde el enfoque sistémico: estudio de caso en un liceo de Montevideo*.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova.
- Coll, C. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1).
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001). Código de Ética Profesional del Psicólogo/a. CPU. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>
- de Aguiar Romano, T., & do Nascimento Mascarenhas, S. A. (2012). Avaliação de representações de professores acerca da ocorrência do bullying no ambiente escolar. *EDUCAzônia*, 9(2), 92-125.
- Delors, J. (1994). La Educación: Encierra un tesoro. Francia. Santillana, Ediciones UNESCO, 3-24.

- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (s. f.). *Escuelas Disfrutables*. Recuperado 18 de junio de 2023, de <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>
- EL PAÍS. (s. f.). *Niño de 12 años denuncia caso violento de Bullying y pide ayuda para seguir estudiando*. Recuperado 20 de junio de 2023, de <https://www.subrayado.com.uy/nino-12-anos-denuncia-caso-violento-bullying-y-pide-ayuda-seguir-estudiando-n549414>
- EL PAÍS. (2019, junio 28). Una madre denuncia que su hija sufre bullying y agresiones de una compañera del liceo. *subrayado.com.uy*. <https://www.subrayado.com.uy/una-madre-denuncia-que-su-hija-sufre-bullying-y-agresiones-una-companera-del-liceo-n537581>
- EL PAÍS. (2023a, marzo 17). Incautaron objetos punzantes a un alumno del liceo 4 de Mercedes; dijo ser víctima de bullying. *subrayado.com.uy*. <https://www.subrayado.com.uy/incautaron-objetos-punzantes-un-alumno-del-liceo-4-mercedes-dijo-ser-victima-bullying-n910575>
- EL PAÍS. (2023b, marzo 17). *Padres del liceo Zorrilla de Montevideo se reunieron preocupados por peleas entre alumnos*. <https://www.subrayado.com.uy/padres-del-liceo-zorrilla-montevideo-se-reunieron-preocupados-peleas-alumnos-n910590>
- EL PAÍS. (2023c, marzo 18). Sucesión de casos de violencia en liceos y UTU generaron alarma en Secundaria. *EL PAÍS*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/sucesion-de-casos-de-violencia-en-liceos-y-utu-generaron-alarma-en-secundaria>
- EL PAÍS. (2023d, abril 21). Adolescente de 13 años que amenazó con una «masacre» en la UTU deberá cumplir servicio comunitario. *EL PAÍS*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/judiciales/adolescente-de-13-anos-que-amenazo-con-una-masacre-en-la-utu-debera-cumplir-servicio-comunitario>
- EL PAÍS. (2023e, junio 16). Alumna intentó suicidarse en el IAVA; docentes piden apoyo en salud mental y critican apartamiento de Ruidíaz. *EL PAÍS*.

<https://www.elpais.com.uy/informacion/salud/alumna-intento-suicidarse-en-el-iava-docentes-piden-apoyo-en-salud-mental-y-critican-apartamento-de-ruidiaz>

Esper, T., Huepe, M., & Palma, A. (2022). *Memoria del Primer Seminario Regional de Desarrollo Social. Educación en América Latina y el Caribe: La crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración.*

Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional.*

Ferreira, A. (2023, mayo 7). *Dos víctimas de bullying son atendidas por Centro de Atención: Presentan trastornos y daños emocionales graves en Salto.* Diario Cambio. Recuperado 20 de junio de 2023, de <https://diariocambio.com.uy/2023/05/07/dos-victimas-de-bullying-son-atendidas-por-centro-de-atencion-presentan-trastornos-y-danos-emocionales-graves/>

Figula, E., Margitics, F., & Petneháziné Harsányi, Á. (2012). The Characteristics of Students who Become Bullies through School Bullying. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 2, 49-67.

Freire, E. (2014). *El Bullying y su relación con el riesgo suicida en adolescentes.* [Pre-proyecto de investigación]. Universidad de la República.

Frigerio, G. (2010). *La educación: Una escena del vivir entre otros / con-otros. Reflexiones para compartir.*

Gallardo, G. (2021). *Sostener, Cuidar, Aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas (1st ed.). UNICEF.*

Garaigordobil, M. T. (2018). *La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Participación educativa.*

- García, L., Orts, C. Q., & Peña, L. R. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: La inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples (6 reimp.)*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional (Emotional intelligence)*. Kairós: Barcelona.
- Gómez, A. (2021). *Una perspectiva integral del acoso escolar. Fortaleciendo el desarrollo socioemocional en una institución de Educación Media Básica de la ciudad de Bella Unión (Artigas) [Proyecto de Intervención]*. Universidad de la República.
- González, R. L. (2021). *Multidimensionalidad de la competencia social e implicación en fenómenos de acoso escolar: Un estudio longitudinal con escolares andaluces [PhD Thesis]*. Universidad de Córdoba (ESP).
- González Bellido, A. (2021). *Programa TEI: El alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. Evidencias científicas*.
- Guerreiro, R. da N. C. S. de A., & Fernández, M. I. R. (2015). Competencias Socioemocionales Y Bullying En Adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 243-251.
- Hamilton, L., & Gross, B. (2021). How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being? A Review of the Evidence to Date. *Center on Reinventing Public Education*.
- Hernández, O. S., Vitoria, A. B. C., Portero, A. I. P., & Enright, R. D. (2021). Evaluación de la efectividad y satisfacción del programa Aprendiendo a Perdonar para la prevención del acoso escolar. *Electronic journal of research in educational psychology*, 19(53), 185-204.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana México.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrenkohl, T. I., & Herrenkohl, R. C. (2007). Examining the Overlap and Prediction of Multiple Forms of Child Maltreatment, Stressors, and Socioeconomic Status: A Longitudinal Analysis of Youth Outcomes. *Journal of Family Violence*, 22(7), 553-562. <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9107-x>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). *Espacio Socioemocional del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/banco.html>
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- La diaria. (2023a, mayo 15). Ante el suicidio de una estudiante del liceo de Ciudad del Plata, docentes paran por 24 horas en reclamo de un equipo multidisciplinario. *La diaria Educación*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/5/ante-el-suicidio-de-una-estudiante-del-liceo-de-ciudad-del-plata-docentes-paran-por-24-horas-en-reclamo-de-un-equipo-multidisciplinario/>
- La diaria. (2023b, mayo 30). El suicidio de un estudiante del liceo 1 de San Carlos moviliza a la comunidad educativa local. *La diaria Maldonado*.

<https://ladiaria.com.uy/maldonado/articulo/2023/5/el-suicidio-de-un-estudiante-del-liceo-1-de-san-carlos-moviliza-a-la-comunidad-educativa-local/>

- Lazo, C. (2020). *Potenciar habilidades socioemocionales para la prevención del bullying en Educación Media: Un abordaje sistémico*. [Proyecto de Intervención]. Universidad de la República.
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: Análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo*.
- Liccardi, G. (2021). Intimidación, ciberbullying y gestión de emociones en escolares sicilianos de educación primaria. *Proyecto de investigación*.
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., & Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: Efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.
- 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.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Lozano, F., Salas, F., & Otero, F. (2011). *Acoso escolar en instituciones educativas de Montevideo situadas en diferentes contextos socioeconómicos*. Universidad de Montevideo.
- Maldonado, L. G. M., Ondina, M., & Ávila, Y. C. (2020). Impacto del programa fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional en manejo del bullying en nivel básico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 103-121.

- Martínez, M. I. (2022). *La educación emocional en el ámbito escolar*. [Ensayo académico]. Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- Martínez-Vilchis, R., Morales Reynoso, T., & Pozas Rivera, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44.
- Martinsone, B., Stokenberga, I., Damberga, I., Supe, I., Simões, C., Lebre, P., Canha, L., Santos, M., Caetano Santos, A., Fonseca, A. M., Santos, D., Gaspar de Matos, M., Conte, E., Agliati, A., Cavioni, V., Gandellini, S., Grazzani, I., Ornaghi, V., & Camilleri, L. (2022). *Adolescent social emotional skills, resilience and behavioral problems during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in three European countries*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. En *Intelligence* (Vol. 17, Número 4, pp. 433-442). Elsevier.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Medel de Albuquerque, M. (2017). *Inteligencia emocional y acoso escolar en ESO*.
- Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., Collazzi, G., & Antonelli, M. (2021). *Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: Formación docente y evaluación de impacto*.
- Morente, A. R., Blanc, N. G., Gomis, R., Cassà, È. L., Escoda, N. P., & Guiu, G. F. (2022). Resultados de la aplicación de un videojuego de gestión emocional en educación secundaria (happy 12-16). *Llibre d'actes FIET2021: La investigació i la innovació en Tecnologia Educativa a l'era digital*, 280-288.
- MSP. (2023). *Documento Ref. N° 12/001/3/438/2023*.

- Muñoz, J. L. B., De Almeida, A. M. T., & Justicia, F. J. (2007). La liga de alumnos amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumno para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(2), 185-192.
- Núñez, F., Rovella, M. L., Tammaro, Y., Zabala, C., Zunino, C., & Gutiérrez, S. (2020). Caracterización del acoso escolar en niños de 9 a 11 años asistidos en un prestador público y uno privado en Montevideo. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 91, 4-11.
- Ochoa, L. (2022). *Programa anual de educación emocional con niños y niñas de cuatro y cinco años en un centro de educación inicial privado en Montevideo, Uruguay*. [Proyecto de Intervención] Universidad de la República.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School: What we know and what we can do*. (2.^a ed.). Blackwell Publishing.
- Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de COVID-19. *Biblioteca Digital OPS*.
- Oros, L. B., & Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Pastor-Gil, L. P., & Blázquez-Saiz, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22-38.
- Pedrosa, A. L., Bitencourt, L., Fróes, A. C. F., Cazumbá, M. L. B., Campos, R. G. B., de Brito, S. B. C. S., & Simões e Silva, A. C. (2020). Emotional, behavioral, and psychological impact of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 566212.
- Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de

estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32, 104-128.

Rodríguez-Álvarez, J. M., Yubero, S., Navarro, R., & Larrañaga, E. (2021). Relationship between socio-emotional competencies and the overlap of bullying and cyberbullying behaviors in primary school students. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(3), 686-696.

Román, M., & Murillo, F. J. (2011). *América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar*.

Romero, V. (2015). *Acerca de la regulación afectiva y su relación con la teoría del apego. Repensando un material clínico*. [Monografía]. Universidad de la República.

Rosetti, D. L. (2018). *Emoción y sentimientos*. Editorial Ariel.

Sampén-Díaz, M. N., Aguilar-Ramos, M. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 46-57.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73.

UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Unesco.

UNESCO (2021). *Memoria. Educación pospandemia: Salud mental y prevención de la violencia con la comunidad educativa*.

UNESCO & MGIEP (2021). SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) in and through education: Taking stock for improved implementation. *SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) in and through education: taking stock for improved implementation*.

- Uruguay. (2004). *Ley N° 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia*.
- Uruguay. (2008). *Ley N° 18331*.
- Uruguay (2008). *Decreto N° 379/008*.
- Uruguay. (2009). *Ley N° 18.437: Ley General de Educación*.
- Uruguay. (2013). *Ley N° 19.098: Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros educativos del país*.
- Ward, P. (2021). *COVID-19, Remote Learning, and Students' Social-Emotional Development. Information Resource*.
- World Health Organization. (2015). *Preventing youth violence: An overview of the evidence*.
- World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*.