



Religación
Press

Rosa Irene Huacchillo Calle, Vanessa Benites Ruiz,
Julia Adela Castro Sánchez, Juan Carlos Larrea Abad,
Carlos Joaquín Larrea Venegas

Emociones que transforman

Una guía para prevenir el bullying desde el aula



Educación

Rosa Irene Huacchillo Calle, Vanessa Benites Ruiz, Julia Adela Castro Sánchez,
Juan Carlos Larrea Abad, Carlos Joaquín Larrea Venegas

Emociones que transforman

Una guía para prevenir el bullying desde el aula

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

Emotions That Transform. A Guide to Preventing Bullying from the Classroom

Emoções que transformam. Um guia para prevenir o bullying a partir da sala de aula

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Victor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.



Título: Emociones que transforman. Una guía para prevenir el bullying desde el aula

Derechos de autor | Copyright: Rosa Irene Huacchillo Calle, Vanessa Benites Ruiz, Julia Adela Castro Sánchez, Juan Carlos Larrea Abad y Carlos Joaquin Larrea Venegas

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 371.5 - Disciplina escolar y actividades relacionadas

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNH - Enseñanza en el hogar; JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza

BISAC: EDU009000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection:

Soportel Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-04-15

ISBN: 978-9942-594-46-4

Nota obra derivada: El libro retoma y amplía, mediante el trabajo colaborativo de un grupo de investigadores, los hallazgos y aportes presentados en la tesis original: "Programa de educación emocional para prevenir el bullying escolar de los estudiantes del sexto grado de nivel primario de la institución educativa san Pedro Piura- 2024" presentada ante la Universidad Nacional de Piura por Rosa Irene Huacchillo Calle en 2026.

Note: The book takes up and expands, through the collaborative work of a group of researchers, the findings and contributions presented in the original dissertation: "Programa de educación emocional para prevenir el bullying escolar de los estudiantes del sexto grado de nivel primario de la institución educativa san Pedro Piura- 2024" presented to the Universidad Nacional de Piura by Rosa Irene Huacchillo Calle in 2026.

[APA 7]

Huacchillo Calle, R. I., Benites Ruiz, V., Castro Sánchez, J. A., Larrea Abad, J. C., y Larrea Venegas, C. J. (2026). *Emociones que transforman. Una guía para prevenir el bullying desde el aula*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.412>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE
AUTHORS

Rosa Irene Huacchillo Calle

I.E San Pedro - Piura | Piura | Perú
<https://orcid.org/0009-0000-1037-7221>
ie.sanpedro.piura@gmail.com
Irenilla0409@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria, Magíster en Psicopedagogía e Inclusión con Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Piura.

Cuenta con más de 12 años de experiencia como docente y acompañante pedagógico en el nivel primario, secundaria y docentes de aula. Su labor se orienta a la educación emocional, la inclusión y la mejora de la convivencia escolar.

Vanessa Benites Ruiz

Universidad Nacional de Piura | Piura | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6790-2330>
vbenitesr@unp.edu.pe
unpvane@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria, Magíster en Docencia Universitaria con Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Piura. Cuenta con diecinueve años de experiencia docente en educación básica regular, educación superior técnica y educación superior universitaria. Actualmente labora en la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Piura.

Julia Adela Castro Sánchez

I.E San Pedro - Piura | Piura | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-7806-515X>
le.sanpedro.piura@gmail.com
Castrosjulia147@gmail.com

Licenciada en educación con especialidad en Historia y Geografía (UNP), Maestra en educación con mención en investigación y docencia (UPRG), Doctora en educación (UCV). Con 27 años de experiencia docente y 15 años de experiencia directiva. Labora como directora de la I.E San Pedro.

Juan Carlos Larrea Abad

Universidad Nacional de Frontera | Piura | Perú

<https://orcid.org/0009-0003-6860-2382>

jlarreaa@unf.edu.pe

Jcla1293@gmail.com

Contador Público Colegiado, egresado de la Facultad de Contabilidad, Maestro en Auditoría y gestión financiera de la empresa, estudios de Maestría en Contabilidad con mención en Gestión Pública, estudios de Doctorado en Ciencias administrativas.

Carlos Joaquín Larrea Venegas

Universidad Nacional de Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5363-2085>

clarreav@gmail.com

cjlv0202@gmail.com

Licenciado en Ciencias administrativas, Maestría en Economía de Empresas, Doctor en Ciencias Administrativas, labora desde hace 35 años en la Universidad Nacional de Piura como docente y desarrollo actividades de Gestión como Decano en la UNP y en la Universidad Nacional de Frontera de Sullana en el año 2016 al 2019.

Resumen

En una época donde las agresiones entre escolares marcan profundamente la vida de niños y adolescentes, la educación emocional emerge como la respuesta más humana y efectiva. Este libro presenta una investigación realizada en Piura, Perú, donde un programa basado en el desarrollo de competencias emocionales, como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales, logró transformar la convivencia en el aula. Lejos de los enfoques punitivos, la propuesta parte de reconocer que detrás de cada conducta violenta hay emociones no gestionadas y entornos familiares que requieren acompañamiento. A través de actividades prácticas y un enfoque centrado en la prevención, se demuestra que es posible construir espacios educativos seguros, respetuosos y libres de acoso, formando estudiantes más conscientes de sí mismos y empáticos con los demás.

Palabras clave:

Educación emocional, bullying escolar, inteligencia emocional, prevención, convivencia escolar.

Abstract

In an era where aggressions among schoolchildren profoundly mark the lives of children and adolescents, emotional education emerges as the most humane and effective response. This book presents research conducted in Piura, Peru, where a program based on the development of emotional competencies, such as self-awareness, self-control, empathy, and social skills, succeeded in transforming co-existence in the classroom. Far from punitive approaches, the proposal begins by recognizing that behind every violent behavior lie unmanaged emotions and family environments that require support. Through practical activities and a prevention-centered approach, it demonstrates that it is possible to build safe, respectful, and harassment-free educational spaces, forming students who are more self-aware and empathetic toward others.

Keywords:

Emotional education, school bullying, emotional intelligence, prevention, school co-existence.

Resumo

Em uma época em que as agressões entre escolares marcam profundamente a vida de crianças e adolescentes, a educação emocional surge como a resposta mais humana e eficaz. Este livro apresenta uma pesquisa realizada em Piura, Peru, onde um programa baseado no desenvolvimento de competências emocionais, como o autoconhecimento, o autocontrole, a empatia e as habilidades sociais, conseguiu transformar a convivência em sala de aula. Longe das abordagens punitivas, a proposta parte do reconhecimento de que por trás de cada comportamento violento há emoções não gerenciadas e ambientes familiares que necessitam de acompanhamento. Por meio de atividades práticas e de uma abordagem centrada na prevenção, demonstra-se que é possível construir espaços educacionais seguros, respeitosos e livres de assédio, formando estudantes mais conscientes de si mesmos e empáticos com os outros.

Palavras-chave:

Educação emocional, bullying escolar, inteligência emocional, prevenção, convivência escolar.

CONTENIDO

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Introducción	17

Capítulo 1

El acoso escolar como problema global y sus raíces familiares	22	La familia como espacio fundacional de las competencias emocionales	25
		Diagnóstico situacional y fundamentos de la intervención en la I.E. San Pedro	27
		Fundamentos teóricos y prácticos de una intervención necesaria	28
		Consideraciones metodológicas y alcances del estudio	30

Capítulo 2

El acoso escolar como campo de estudio. Aportes desde la investigación internacional	33	Evidencia nacional sobre bullying y competencias socioemocionales	38
		Aportes desde la investigación local en Piura	41
		Fundamentos teóricos del bullying. El modelo de Dan Olweus	44
		Origen y definiciones del bullying	47
		Modalidades, consecuencias y espacios donde ocurre el bullying	49
		Dimensiones del bullying escolar	51
		El programa de educación emocional para la prevención del bullying	53
		Orientaciones metodológicas para la aplicación del programa	55
		Fundamentos teóricos complementarios. Goleman y la teoría del cerebro triuno	57
		Dimensiones del programa de educación emocional	59

Capítulo 3

El diseño metodológico para evaluar la educación emocional como estrategia preventiva 63

Caracterización de la población y configuración de la muestra	66
Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos	69
Análisis de datos y propiedades psicométricas del instrumento	72
Matriz de Operacionalización	75

Capítulo 4

La transformación evidenciada. Resultados del programa de educación emocional 79

Del diagnóstico inicial a la transformación. El efecto global del programa	80
Un diagnóstico inicial detallado. Las dimensiones del bullying antes de la intervención	83
Los avances alcanzados. Transformación tras la intervención educativa	86
La confirmación estadística de los hallazgos. Contraste de hipótesis	89
Una discusión situada. Los hallazgos en diálogo con la investigación educativa contemporánea	95

Capítulo 5

El diálogo entre los hallazgos y la evidencia existente. El impacto del programa de educación emocional 98

La situación inicial como punto de partida para la intervención	102
La transformación observada tras la intervención educativa	105
La confirmación estadística y las implicaciones para la práctica educativa	108

Referencias	112
--------------------	-----

TABLAS

Tabla 1. Características del Bullying	46
Tabla 2.	67
Distribución Población	67
Tabla 3.	68
Distribución de la Muestra	68
Tabla 4.	70
Baremo de la Variable Bullying Escolar	70
Tabla 5.	74
Tabla 6.	75
Confiabilidad de instrumento	75
Tabla 7.	75
Matriz de operacionalización de las variables	75
Tabla 8.	82
Nivel total de bullying escolar – Pretest y Postest	82
Tabla 9.	85
Nivel de bullying por dimensiones – Pretest	85
Tabla 10.	88
Nivel de bullying por dimensiones – Postest	88
Tabla 11.	90
Niveles de bullying por dimensiones antes y después del programa	90
Tabla 12.	92
Prueba estadística para el nivel total de bullying escolar	92
Tabla 13.	93
Estadísticos descriptivos del bullying por dimensiones antes y después del programa	93
Tabla 14.	94
Prueba de Wilcoxon para las dimensiones del bullying escolar	94

FIGURAS

Figura 1.	82
Nivel total de bullying escolar - Comparación pretest y postest	82
Figura 2. Nivel de bullying por dimensiones antes del programa	85
Figura 3 Nivel de bullying por dimensiones después del programa	88
Figura 4. Niveles de bullying por dimensiones entre pretest y postest	91

Introducción

La urgencia de abordar el acoso escolar desde las emociones

El acoso entre iguales, conocido globalmente como bullying, se ha consolidado como una de las problemáticas más apremiantes en los sistemas educativos contemporáneos. Sus repercusiones trascienden el ámbito escolar para instalarse profundamente en la vida de quienes lo padecen, afectando su bienestar físico, su estabilidad emocional y su rendimiento académico. La magnitud de este fenómeno alcanza proporciones verdaderamente alarmantes, como lo evidencia un informe de la UNESCO (2019), que señala que aproximadamente un tercio de los estudiantes en el mundo ha experimentado situaciones de acoso escolar. Esta cifra no solo revela la extensión del problema, sino que también interpela directamente a las comunidades educativas, a las familias y a los responsables de las políticas públicas, exigiendo respuestas integrales que vayan más allá de las medidas punitivas tradicionales. El bullying no constituye un fenómeno aislado o circunstancial; por el contrario, sus efectos se prolongan en el tiempo, generando secuelas en las víctimas que pueden manifestarse en forma de ansiedad, depresión, baja autoestima y, en los casos más extremos, ideación suicida, al tiempo que afecta también a los agresores, quienes perpetúan patrones relacionales violentos que comprometen su desarrollo social futuro.

El panorama internacional y la respuesta de la educación emocional

En el ámbito internacional, la investigación educativa ha documentado de manera consistente la alta prevalencia del bullying en contextos

tan diversos como países desarrollados y naciones en vías de desarrollo, evidenciando que ninguna región se encuentra exenta de esta problemática. Las manifestaciones del acoso escolar adoptan formas múltiples y cambiantes, desde las más visibles como la agresión física y el insulto verbal, hasta expresiones más sutiles pero igualmente dañinas como la exclusión social, la manipulación emocional y el acoso a través de medios digitales, este último con un crecimiento exponencial en la última década. Frente a este panorama, la comunidad académica ha dirigido su atención hacia la educación emocional como una estrategia particularmente prometedora para la prevención del acoso escolar. Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso que implica el desarrollo de habilidades para reconocer, comprender y regular las emociones de manera adecuada, un enfoque que sitúa en el centro del aprendizaje la capacidad de los estudiantes para gestionar sus estados internos y relacionarse con los demás desde el respeto y la empatía. La solidez de este planteamiento se ve respaldada por evidencia empírica contundente, como la proporcionada por Durlak et al. (2011), quienes en un metaanálisis de estudios sobre programas socioemocionales encontraron que estas intervenciones contribuyen significativamente a la reducción de conductas agresivas y a la mejora del clima escolar, demostrando que es posible enseñar las habilidades que subyacen a una convivencia pacífica y respetuosa.

La realidad peruana y el escenario local en Piura

En el contexto peruano, la problemática del bullying adquiere contornos igualmente preocupantes, con reportes del Ministerio de Educación que dan cuenta de un número considerable de estudiantes que han experimentado situaciones de acoso escolar en diversas regiones del país. La situación se ve agravada por la implementación aún limita-

da de programas sistemáticos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas, lo que deja a los estudiantes sin las herramientas necesarias para gestionar los conflictos de manera constructiva y para desarrollar relaciones basadas en el respeto mutuo. Esta carencia institucional contrasta con la urgencia de intervenir, particularmente en contextos donde las conductas de acoso se han identificado como un problema recurrente. En la ciudad de Piura, la Institución Educativa San Pedro fue seleccionada como escenario de la presente investigación precisamente por la identificación de conductas recurrentes asociadas al bullying escolar, así como por la necesidad manifiesta de fortalecer un entorno educativo que sea seguro y respetuoso para todos sus estudiantes. Este enfoque encuentra sólido sustento teórico en los aportes de autores como Goleman (1995), quien popularizó el concepto de inteligencia emocional destacando su papel fundamental en el éxito personal y social, y Avilés Martínez (2006), quien ha estudiado extensamente la relación entre las competencias emocionales y la prevención de la violencia escolar, demostrando que el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la empatía y la asertividad constituye un factor protector frente al acoso.

Un estudio orientado a la transformación educativa

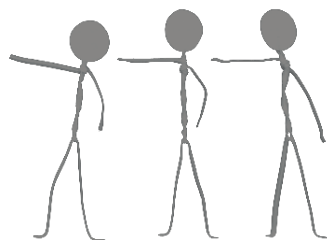
La relevancia de esta investigación radica en su contribución al fortalecimiento de habilidades emocionales en los estudiantes de educación primaria, considerando que es en estas edades cuando se consolidan las bases de la personalidad y cuando las intervenciones preventivas tienen mayor potencial de generar cambios duraderos. Las competencias que se buscaron desarrollar mediante el programa, tales como el autocontrol, la empatía, la capacidad para reconocer y nombrar las emociones propias y ajenas, así como las habilidades sociales para establecer

relaciones saludables, han sido identificadas por la literatura especializada como fundamentales para la prevención de conductas de acoso escolar. Para alcanzar este propósito, el estudio se desarrolló durante el año 2024 empleando un diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones antes y después de la intervención, lo que permitió analizar de manera rigurosa los cambios producidos tras la aplicación del programa de educación emocional. Este diseño, si bien presenta limitaciones en cuanto al control de variables extrañas, resulta particularmente apropiado para estudios exploratorios en contextos educativos reales, donde las condiciones de la investigación deben adaptarse a las dinámicas propias de la escuela. La estructura del informe que se presenta a continuación comprende el desarrollo del marco teórico, que fundamenta conceptualmente la relación entre educación emocional y prevención del bullying; la metodología empleada, que detalla los procedimientos seguidos para la implementación del programa y la recolección de datos; la presentación y análisis de los resultados obtenidos, así como la discusión correspondiente, que sitúa los hallazgos en diálogo con la literatura existente; finalizando con las conclusiones y recomendaciones que se desprenden del estudio, orientadas a orientar futuras intervenciones en el ámbito de la educación emocional y la convivencia escolar.

Capítulo

1

EL ACOSO ESCOLAR COMO PROBLEMA GLOBAL Y SUS RAÍCES FAMILIARES



Desde hace más de cinco décadas, la violencia entre pares en el ámbito educativo ha captado la atención de investigadores y responsables de políticas educativas en todo el mundo. El punto de inflexión se produjo en la década de 1970, cuando las investigaciones realizadas en la Universidad de Bergen en Noruega dieron origen al término *bullying*, una denominación que rápidamente se expandió a nivel global para describir aquellas agresiones sistemáticas y reiteradas que ocurren entre compañeros dentro del entorno escolar. Olweus (1973), pionero en este campo de estudio, documentó no solo la existencia de estas conductas, sino también su carácter persistente y el impacto devastador que generaban en las víctimas. A lo largo de las décadas siguientes, el fenómeno no solo no ha disminuido, sino que ha mostrado una tendencia preocupante al aumento, adoptando nuevas formas y manifestaciones que desafían constantemente los esfuerzos preventivos. En este marco, Torres (2011) sintetiza la comprensión actual al señalar que cualquier comportamiento agresivo que tenga lugar en el entorno educativo, independientemente de la forma que adopte, puede ser comprendido dentro de esta categoría, lo que amplía el espectro de situaciones que requieren atención e intervención.

Las cifras que emanan de los reportes internacionales confirman la magnitud alarmante de esta problemática. Según el informe mundial presentado por la organización internacional *Bullying sin Fronteras* correspondiente al período 2020-2021, los casos de acoso escolar experimentaron un incremento significativo a nivel global. México se posicionó como el país con mayor prevalencia, donde se estima que siete de cada diez adolescentes han sido víctimas de algún tipo de violencia en el contexto educativo. En un segundo lugar, con cifras igualmente preocupantes, se ubicaron Estados Unidos y China, donde seis de cada diez adolescentes reportaron haber experimentado situaciones de acoso escolar. Estas estadísticas trascienden las fronteras nacionales y revelan que el *bullying* constituye un fenómeno universal que afecta a sistemas edu-

cativos de diversa índole, independientemente de su nivel de desarrollo económico o de las políticas educativas implementadas. La persistencia de estas cifras en el tiempo sugiere que las intervenciones tradicionales, frecuentemente centradas en sanciones y medidas correctivas aisladas, resultan insuficientes para abordar las complejas dinámicas que subyacen al acoso entre pares.

En el contexto peruano, la preocupación por el acoso escolar ha llevado a la creación de mecanismos institucionales para su registro y seguimiento. Desde el año 2013, el país cuenta con el Sistema Especializado de Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SÍSeVe), una plataforma que permite documentar las denuncias de violencia que ocurren en las escuelas. Los datos recogidos por este sistema durante el año 2022 resultan particularmente reveladores: se registraron un total de 9,512 denuncias, lo que representa un incremento del 70 por ciento en comparación con el año anterior. Este aumento sustancial no necesariamente indica un incremento en la incidencia del fenómeno, sino que podría reflejar, al menos en parte, una mayor disposición de las comunidades educativas a denunciar situaciones de violencia que antes permanecían en la invisibilidad. El análisis de la distribución geográfica de los casos muestra que la región de Lima concentra la mayor cantidad de denuncias, seguida por Piura, Junín, Arequipa y Lambayeque, mientras que Cajamarca ocupa el sexto lugar con 774 casos registrados. Esta distribución sugiere que el acoso escolar no es un problema exclusivo de las grandes ciudades, sino que afecta a todas las regiones del país, aunque con intensidades variables que probablemente reflejan diferencias en la capacidad de detección y denuncia más que diferencias reales en la prevalencia del fenómeno.

La familia como espacio fundacional de las competencias emocionales

Para comprender cabalmente el fenómeno del bullying y diseñar intervenciones efectivas, resulta imprescindible examinar el papel que desempeña la familia en la configuración de las competencias emocionales de los niños y adolescentes. El contexto familiar constituye el primer y más influyente espacio de socialización, donde se adquieren las bases para el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones. Manuel (2007) identifica patrones parentales que inciden directamente en el desarrollo emocional de los hijos. Entre ellos, destaca la estrategia de evitación-castigo, adoptada por aquellos padres que, debido a dificultades para regular sus propias emociones y al temor a perder el control, responden frente a las expresiones emocionales negativas de sus hijos con críticas, castigos o evasiones, interpretando dichas expresiones como intentos de llamar la atención o como manipulaciones. Este estilo parental, lejos de enseñar a los niños a gestionar adecuadamente sus emociones, les transmite la idea de que las emociones negativas deben ser reprimidas o negadas, lo que a largo plazo puede derivar en dificultades para reconocer y manejar estados emocionales complejos, así como en patrones de relación basados en la agresión o la evitación.

En el extremo opuesto, algunas familias adoptan una estrategia de aceptación incondicional de las expresiones afectivas de sus hijos, bajo la creencia de que no hay mucho que se pueda hacer con las emociones negativas más allá de gestionarlas de manera indirecta. Estas familias, aunque bien intencionadas, carecen de herramientas para ayudar a sus hijos a afrontar las emociones desafiantes y, en consecuencia, renuncian a educar competencias emocionales y a establecer límites claros ante expresiones emocionales excesivas o inapropiadas. La falta de guía en la regulación emocional que caracteriza a este estilo puede conducir al

desarrollo de impulsividad, dificultades en las relaciones sociales y una baja motivación para alcanzar metas, dado que los niños no aprenden a tolerar la frustración ni a postergar la gratificación. Ambas estrategias parentales, aunque opuestas en su manifestación, comparten una característica fundamental: la ausencia de una enseñanza explícita y estructurada sobre cómo reconocer, comprender y regular las emociones, dejando a los niños sin las herramientas necesarias para navegar las complejidades de la vida social.

La influencia del entorno familiar en el desarrollo de conductas violentas ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada. Diversos estudios coinciden en señalar que los modelos familiares pueden predecir con cierto grado de certeza los comportamientos violentos en los hijos, lo que subraya la importancia del entorno familiar en la formación de valores y conductas sociales. Tanto el trastorno negativista desafiante como el comportamiento antisocial, dos categorías clínicas que agrupan conductas de oposición, desafío y agresión, se encuentran estrechamente relacionados con entornos familiares caracterizados por una disciplina inconsistente, incoherente y severa. Estos patrones de crianza, que alternan entre la permisividad extrema y el castigo desproporcionado sin una justificación clara, generan en los niños una sensación de inseguridad y confusión sobre los límites, lo que puede manifestarse en conductas de transgresión y agresión hacia los pares. Piazza, Alvarado y Gushiken Fiestas (2014) señalan que los niños y adolescentes con conductas antisociales frecuentemente presentan alteraciones en su desarrollo emocional, que incluyen baja autoestima, falta de empatía hacia los sentimientos de los demás, y percepciones e interpretaciones distorsionadas de las intenciones de las personas que los rodean. Estas alteraciones se manifiestan en un sesgo atribucional hacia la hostilidad, es decir, una tendencia a interpretar las acciones de los otros como intencionalmente dañinas incluso cuando no lo son, así como en baja tolerancia a la frustración, irritabilidad e impulsividad.

Diagnóstico situacional y fundamentos de la intervención en la I.E. San Pedro

En este contexto de complejidad, la Institución Educativa San Pedro de Piura se enfrenta a una realidad que refleja las tendencias globales y nacionales. Los estudiantes de esta escuela presentan conductas que evidencian dificultades significativas en el manejo de las relaciones interpersonales y en el desarrollo de competencias emocionales fundamentales. Entre las problemáticas identificadas destacan actitudes de agresividad y timidez que coexisten en un mismo grupo, comportamientos negativos como insultos, lenguaje vulgar y tocamientos inapropiados, así como dificultades para defender los propios derechos, para valorarse a sí mismos y aceptarse tal como son, y para cumplir con las normas de disciplina establecidas. Este conjunto de conductas configura un escenario propicio para la aparición y consolidación de dinámicas de acoso escolar, que requieren una intervención urgente y estructurada. Por ello, resulta imperativo desarrollar un programa anti bullying enfocado en el desarrollo de habilidades emocionales, habilidades sociales y crecimiento moral, es decir, una educación emocional integral que provea a los estudiantes de las herramientas necesarias para relacionarse de manera respetuosa y constructiva.

La investigación que se presenta se centra específicamente en los estudiantes de sexto grado de primaria de esta institución, con el propósito de evaluar los efectos de un programa de educación emocional en la prevención del bullying. El problema general que orienta el estudio indaga sobre los efectos que produce la aplicación de dicho programa, mientras que los problemas específicos buscan identificar las modalidades más frecuentes de bullying antes de la intervención, analizar el nivel de educación emocional de los estudiantes en esa etapa inicial, y determinar la relación entre las dimensiones del bullying antes y después de

la implementación del programa. Los objetivos correspondientes se alinean con estas preguntas, buscando determinar las modalidades más frecuentes, analizar el nivel inicial de educación emocional y establecer la relación entre las dimensiones del bullying antes y después de la intervención.

Fundamentos teóricos y prácticos de una intervención necesaria

El proyecto surge de una extensa observación del entorno educativo en la Institución San Pedro, desde la convicción de que educar para la paz y la no violencia constituye un objetivo educativo de máxima prioridad en el contexto actual. El programa de educación emocional que se propone incorpora los cinco componentes fundamentales identificados por Goleman (1995): autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Estos componentes, trabajados de manera articulada, permiten abordar las dimensiones intrapersonales e interpersonales de la competencia emocional, proporcionando a los estudiantes las bases para comprender sus propias emociones, regularlas de manera adaptativa, motivarse hacia metas positivas, conectar empáticamente con los demás y establecer relaciones sociales saludables. La definición de educación emocional que orienta el programa es la propuesta por Bisquerra (2000), quien la concibe como un proceso educativo continuo y permanente, enfocado en potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, con el objetivo de fomentar el crecimiento integral de la personalidad mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales que capaciten a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

Desde el punto de vista teórico, la investigación se sustenta en las teorías de la inteligencia emocional y en la creciente evidencia empírica

que respalda la efectividad de los programas de educación emocional en la prevención de conductas agresivas. Autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2000) han desarrollado marcos conceptuales que permiten comprender cómo las habilidades emocionales inciden en el comportamiento y el bienestar de los individuos, particularmente en lo que respecta a la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y para resolver conflictos de manera constructiva. La integración de estos marcos teóricos en el diseño e implementación del programa busca no solo reducir los incidentes de bullying en la Institución Educativa San Pedro, sino también contribuir al bienestar emocional y social de los estudiantes, generando un modelo que pueda ser replicado en otros contextos educativos.

La justificación práctica de esta investigación se ancla en casos documentados que evidencian la urgencia de intervenir de manera efectiva. Incidentes trágicos como el suicidio de una estudiante en Massachusetts en 2010, la muerte de un escolar en Huánuco y el caso de Clinton Maylle en Perú constituyen recordatorios dolorosos del impacto devastador que puede tener el acoso escolar cuando no se aborda oportunamente. Estos eventos subrayan la necesidad de implementar programas que no solo reaccionen ante las situaciones de acoso una vez que han ocurrido, sino que las prevengan mediante el desarrollo de competencias emocionales que actúen como factores protectores. Los estudios recientes que indican una alta incidencia de bullying en diversas regiones del Perú, incluyendo Ayacucho, Junín, Lima y Piura, refuerzan esta necesidad y señalan la importancia de abordar el acoso escolar de manera específica y adaptada a cada contexto local.

Las investigaciones sobre las causas del bullying han identificado múltiples factores que contribuyen a su aparición, incluyendo factores familiares, personales, sociales, económicos y escolares. Particularmente relevante resulta el factor familiar, donde la desestructuración

familiar, con un alto porcentaje de hogares encabezados por mujeres debido a divorcios, abandonos o viudez, puede constituir un factor clave en la génesis de comportamientos violentos. La falta de comunicación adecuada y de reglas de convivencia claras en estas familias puede afectar negativamente el comportamiento de los adolescentes, quienes no encuentran en el hogar modelos de resolución pacífica de conflictos ni espacios para el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, para abordar efectivamente el bullying resulta fundamental desarrollar e implementar programas educativos que no solo prevengan el acoso escolar, sino que también promuevan activamente un entorno de paz y respeto, considerando las realidades locales y los factores contextuales que influyen en la conducta de los estudiantes.

Consideraciones metodológicas y alcances del estudio

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones antes y después de la intervención. Este diseño, aunque presenta limitaciones en cuanto a la posibilidad de establecer relaciones causales absolutas debido a la ausencia de un grupo de control, resulta adecuado para el propósito del estudio por su viabilidad en contextos educativos reales y por su capacidad para proporcionar evidencia inicial sobre el impacto del programa. La administración de una preprueba permite establecer la línea basal de las competencias emocionales y los comportamientos de bullying, mientras que la posprueba, aplicada tras la intervención, permite medir los cambios ocurridos. La simplicidad del diseño facilita su implementación en el contexto escolar y el análisis de los resultados, que se realiza mediante técnicas estadísticas apropiadas como la prueba t para muestras relacionadas.

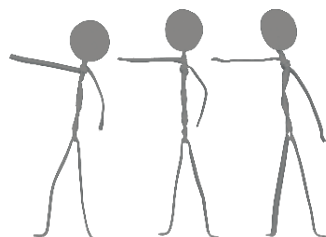
Entre las limitaciones del estudio, se reconoce en primer lugar la ausencia de un grupo control, lo que impide establecer relaciones causales absolutas, ya que los cambios observados podrían estar influidos por factores externos no controlados durante el período de intervención. En segundo lugar, la recolección de información se realizó exclusivamente mediante cuestionarios estructurados basados en la autopercepción de los estudiantes, sin incorporar técnicas cualitativas complementarias como entrevistas, observaciones sistemáticas o grupos focales que habrían permitido profundizar en la comprensión de las experiencias emocionales y las dinámicas de convivencia escolar desde una perspectiva más integral. Finalmente, la población del estudio se limitó a estudiantes del sexto grado de nivel primario de una única institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones, niveles educativos o contextos socioculturales distintos. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos obtenidos proporcionan evidencia valiosa sobre la efectividad de los programas de educación emocional en la prevención del bullying, enmarcada en el contexto específico en el que se desarrolló la investigación.

La hipótesis general que orienta el estudio plantea que la implementación del programa de educación emocional tendrá efectos significativos en la prevención del bullying entre los estudiantes del sexto grado de nivel primario de la Institución Educativa San Pedro. Como hipótesis específica, se propone que las modalidades más frecuentes de bullying identificadas inicialmente, particularmente el bullying verbal y el bullying físico, se reducirán significativamente después de la implementación del programa de educación emocional, lo que permitirá evaluar el impacto específico de la intervención en las manifestaciones más comunes de acoso escolar.

Capítulo

2

EL ACOSO ESCOLAR COMO CAMPO DE ESTUDIO. APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL



La comprensión del fenómeno del bullying ha sido enriquecida significativamente por un creciente cuerpo de investigaciones desarrolladas en diversos contextos internacionales, las cuales han permitido identificar no solo la magnitud del problema, sino también los factores que inciden en su aparición y las estrategias más efectivas para su prevención. Un aporte fundamental en esta línea es el estudio desarrollado por Zhao et al. (2023), quienes llevaron a cabo una investigación de gran escala en la provincia de Sichuan, China, con el objetivo de examinar la relación entre el bullying escolar y las condiciones psicológicas adversas en estudiantes de educación básica y media. Utilizando un diseño cuantitativo transversal, los autores aplicaron la Multidimensional Peer Victimization Scale para medir las experiencias de victimización escolar, junto con escalas validadas para evaluar ansiedad, depresión y síntomas emocionales. La muestra estuvo conformada por 95,545 estudiantes, lo que otorga a los hallazgos una robustez estadística significativa. Los resultados revelaron que los estudiantes expuestos a situaciones de acoso escolar presentaban probabilidades significativamente mayores de sufrir ansiedad, depresión y malestar emocional, evidenciándose una correlación positiva y significativa entre los niveles de victimización y la severidad de los problemas psicológicos. Además, el análisis multinivel indicó que los factores contextuales escolares también influyen en la percepción del bienestar emocional, sugiriendo que las escuelas con ambientes más seguros y con estrategias pedagógicas enfocadas en habilidades sociales presentaron menores índices de malestar entre los estudiantes. Los autores concluyen que el bullying escolar tiene un impacto profundo en el bienestar psicológico de los estudiantes y recomiendan la implementación de programas integrales de prevención que incluyan educación emocional, capacitación docente y políticas institucionales orientadas a la convivencia escolar.

En una línea complementaria, aunque con un enfoque centrado en los factores protectores, Cayo et al. (2025) llevaron a cabo una investiga-

ción orientada a analizar de manera detallada cómo las competencias socioemocionales, específicamente la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, se asocian con la incidencia de conductas de bullying y la convivencia entre pares en estudiantes de educación básica. El estudio, enmarcado en un diseño cuantitativo no experimental correlacional, aplicó cuestionarios estandarizados a una muestra de 1,150 estudiantes de primaria y secundaria provenientes de escuelas públicas y privadas. Las variables fueron medidas a través de instrumentos validados: la Escala de Competencias Socioemocionales y el Revised Olweus Bullying Questionnaire. Los análisis estadísticos incluyeron correlación de Pearson y modelos de regresión múltiple para identificar las relaciones directas e indirectas entre las variables. Los resultados indicaron que mayores niveles de competencia socioemocional estaban asociados con menores niveles de victimización y perpetración del bullying, siendo particularmente fuerte la relación en las dimensiones de empatía y regulación emocional. Los autores interpretan estos hallazgos como evidencia de que fortalecer las competencias socioemocionales a través de programas escolares puede funcionar como un elemento protector frente al bullying, permitiendo no solo prevenir agresiones sino mejorar el clima escolar general, y sugieren que la formación docente debe incluir módulos de educación emocional para potenciar la promoción de ambientes pacíficos.

Una perspectiva distinta pero complementaria fue adoptada por Mejico et al. (2025) en un estudio llevado a cabo en Ecuador, donde analizaron cómo las experiencias de bullying escolar en sus distintas modalidades, físico, verbal y relacional, se relacionan con las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación básica media. El diseño fue cuantitativo correlacional, evaluando una muestra de 980 estudiantes mediante el Bullying Questionnaire y la Social Emotional Competence Questionnaire. El análisis incluyó correlaciones de Spearman para variables ordinales y regresión logística para predicciones de

riesgo. Los resultados mostraron que las formas de bullying físico y verbal se asociaron negativamente con las competencias socioemocionales, particularmente con la autorregulación, la empatía y las habilidades para resolver conflictos. En términos concretos, a medida que aumentaba la exposición al acoso físico, más baja era la competencia emocional reportada por los estudiantes. Además, se identificó que los estudiantes que presentaban mejores habilidades socioemocionales tenían menores probabilidades de ser víctimas frecuentes de bullying. Los autores concluyeron que el bullying no solo impacta en el bienestar emocional inmediato, sino que además deteriora las capacidades socioemocionales, lo cual puede perpetuar ciclos de agresión y vulnerabilidad entre los escolares. Este hallazgo resulta particularmente relevante porque sugiere la existencia de un círculo vicioso: el bullying afecta negativamente las competencias que precisamente podrían proteger a los estudiantes del acoso, generando un efecto acumulativo que requiere intervenciones tempranas y sostenidas.

Un aporte de gran relevancia desde la perspectiva de la intervención proviene del estudio de Andrade et al. (2025), quienes examinaron la eficacia de una intervención integrada que combinó neuroeducación y educación emocional para prevenir el bullying escolar. La investigación adoptó un diseño cuasi experimental con grupo control no equivalente, evaluando el impacto de talleres semanales aplicados durante un semestre a estudiantes de primaria. La muestra incluyó 480 estudiantes, con mediciones de pretest y postest aplicadas mediante herramientas validadas para medir conductas de bullying, empatía, autocontrol y habilidades de resolución de conflictos. Los resultados mostraron que el grupo experimental, que recibió la intervención, presentó reducciones significativas en conductas de acoso verbal y social, así como aumentos significativos en habilidades socioemocionales, especialmente en autorregulación y manejo de emociones. El grupo control, que no recibió la intervención, no mostró cambios significativos en estas variables. Los

autores recomiendan que los programas preventivos escolares incluyan componentes neurocognitivos para maximizar su impacto, sugiriendo que la combinación de conocimientos sobre el funcionamiento cerebral con estrategias de educación emocional puede potenciar los efectos de las intervenciones al actuar sobre múltiples niveles de procesamiento cognitivo y afectivo.

En el ámbito de la inteligencia emocional como factor protector, Leiva Castle y Tongo Poma (2025) llevaron a cabo una investigación cuantitativa correlacional en Perú que examinó la relación entre inteligencia emocional y bullying escolar en una muestra de 1,155 estudiantes entre 12 y 18 años. Los instrumentos utilizados incluyeron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescent Short Form para medir inteligencia emocional y el Bullying Participant Roles Questionnaire para identificar roles de bullying, distinguiendo entre victimización, agresión y espectadores. Los análisis de correlación de Spearman revelaron que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional reportaron menores experiencias de victimización y perpetración del bullying, especialmente en las dimensiones de percepción y manejo de emociones. Además, se evidenció que la inteligencia emocional moderaba la relación entre estrés académico y victimización escolar, sugiriendo mecanismos protectores que actúan como amortiguadores frente a los efectos negativos del entorno escolar. Los autores concluyen que la inteligencia emocional actúa como factor protector, no solo reduciendo la probabilidad de ser víctima, sino promoviendo mejores habilidades de afrontamiento frente a situaciones de agresión escolar, lo que tiene importantes implicaciones para el diseño de intervenciones preventivas.

Evidencia nacional sobre bullying y competencias socioemocionales

En el contexto peruano, las investigaciones han contribuido significativamente a la comprensión de las particularidades del bullying en el país, así como a la identificación de factores asociados y herramientas de medición adaptadas a la realidad local. Un estudio de particular relevancia es el desarrollado por Vásquez Palero y Miranda Ayala (2022), titulado *Bullying y Satisfacción con la Vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela*. Esta investigación tuvo como propósito analizar la relación entre experiencias de acoso escolar y el bienestar subjetivo de los estudiantes, así como evaluar el efecto moderador de los apoyos de adultos y pares dentro de la comunidad educativa. El estudio fue de enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal, aplicado a adolescentes escolares de zonas rurales, midiendo niveles de bullying, satisfacción con la vida y percepciones de apoyo en la escuela. Los resultados indicaron que una mayor exposición al acoso escolar se asociaba con menores niveles de satisfacción con la vida, así como que la percepción de apoyo escolar tenía un efecto moderador que atenuaba parcialmente el impacto negativo del bullying sobre el bienestar general de los estudiantes. Los autores concluyeron que fomentar redes de apoyo dentro del entorno escolar es clave para reducir el impacto emocional negativo del bullying en los adolescentes peruanos, particularmente en contextos rurales donde los recursos institucionales pueden ser más limitados.

Desde una perspectiva descriptiva, De la Cruz y De la Cruz (2024) analizaron los niveles de acoso escolar entre estudiantes de secundaria con el objetivo de caracterizar la prevalencia de distintos tipos de bullying escolar. El estudio empleó un diseño no experimental, descriptivo y transversal, utilizando el Autotest de Cisneros de Acoso Escolar adapta-

do para el contexto peruano. La muestra estuvo constituida por 292 estudiantes, y los resultados revelaron niveles altos de acoso escolar en dimensiones como exclusión o bloqueo social, restricción de comunicación y agresión directa. Este trabajo aporta evidencia nacional reciente de la alta prevalencia del bullying escolar en contextos educativos peruanos y destaca la importancia de intervenciones educativas que fortalezcan las competencias sociales y emocionales para mejorar la convivencia y reducir la violencia entre pares. Los hallazgos son particularmente relevantes porque documentan que el bullying no se limita a formas físicas o verbales evidentes, sino que incluye modalidades más sutiles pero igualmente dañinas como la exclusión social sistemática.

En la ciudad de Arequipa, Angela Gabriela Ticona Ticona (2023) desarrolló una investigación titulada Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Arequipa, con el objetivo de evaluar detalladamente la relación entre la incidencia del bullying escolar y el nivel de habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario. Utilizando un enfoque cuantitativo y diseño transversal, la investigación aplicó instrumentos para medir las habilidades sociales y las experiencias de acoso escolar. Los resultados señalaron que los jóvenes con bajas habilidades sociales presentaban mayores niveles de acoso escolar y conductas problemáticas de victimización, lo que sugiere que la falta de competencias interpersonales y socioemocionales puede estar implicada en el incremento de situaciones de violencia entre pares. Los hallazgos refuerzan la necesidad de incluir programas de desarrollo de habilidades sociales y educativas que aborden directamente la convivencia escolar y la gestión emocional de los estudiantes, particularmente en contextos donde los niveles de violencia entre pares son elevados.

Un aporte metodológico de gran importancia para la investigación sobre bullying en el Perú proviene del trabajo de Zeladita Huamán

(2022) y colaboradores, quienes realizaron una investigación enfocada en validar la escala EBIPQ para su aplicación en adolescentes peruanos. El objetivo fue contar con un instrumento psicométrico confiable y válido que permita medir roles de bullying, victimización y agresión, en el contexto escolar peruano. La muestra, integrada por 532 estudiantes, abarcó desde sexto grado de primaria hasta tercer año de secundaria. Los resultados demostraron una estructura factorial coherente con el instrumento original, alta confiabilidad interna y diferencias significativas entre géneros en los roles de bully y victimización. Este antecedente es especialmente importante porque proporciona una herramienta validada para medir bullying en contextos escolares del Perú, permitiendo investigaciones cuantitativas más precisas y comparables en futuros estudios. La disponibilidad de instrumentos adaptados y validados localmente constituye un avance significativo para el desarrollo de la investigación educativa en el país.

En la región de Huánuco, Ayala Albites (2025) desarrolló un estudio con enfoque correlacional y transversal para analizar la relación entre la exposición a violencia y el acoso escolar en adolescentes escolarizados. La investigación involucró una muestra de 126 estudiantes de 12 a 17 años, empleando el Violence Exposure Questionnaire y el AVE Test para medir las experiencias de violencia general y bullying en el contexto escolar. Los resultados revelaron que los estudiantes expuestos a mayores niveles de violencia, tanto dentro como fuera de la escuela, presentaban mayores niveles de acoso escolar, lo que evidencia que factores externos al ámbito educativo pueden influir directamente en la incidencia del bullying en ambientes escolares. Los hallazgos resaltan la necesidad de implementar políticas y programas preventivos que fortalezcan el entorno emocional y de convivencia escolar para reducir el impacto de la violencia en la vida estudiantil, considerando que las experiencias de violencia en otros ámbitos pueden trasladarse al espacio escolar.

Aportes desde la investigación local en Piura

En el ámbito local piurano, las investigaciones han comenzado a construir un cuerpo de evidencia que permite comprender las particularidades del bullying en esta región, así como los factores que inciden en su aparición y las herramientas disponibles para su medición. Un estudio pionero en este sentido es el de Jiménez Michilot (2025), titulado *Relación entre el bullying y la autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Piura*, el cual abordó el fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva psicosocial, buscando determinar la asociación entre experiencias de bullying y los niveles de autoestima en adolescentes. Este estudio, de enfoque cuantitativo con diseño correlacional no experimental transversal, aplicó instrumentos como el Autotest de Cisneros de Acoso Escolar y el Inventario de Autoestima forma escolar de Coopersmith a una muestra de 40 estudiantes de secundaria de ambos sexos. Los análisis mediante chi cuadrado no mostraron una relación estadísticamente significativa entre el bullying y la autoestima, sugiriendo que, en esta población específica, la presencia de acoso escolar no se tradujo directamente en variaciones claras de la autoestima según los instrumentos utilizados. No obstante, este hallazgo aporta una primera evidencia empírica local sobre cómo el bullying puede comportarse de manera particular en contextos escolares piuranos, destacando que la relación entre variables psicosociales y bienestar subjetivo puede estar mediada por otros factores contextuales como el apoyo familiar, las redes sociales y la percepción de seguridad en el entorno educativo, lo que requiere estudios posteriores con muestras más amplias y diseños longitudinales para obtener conclusiones más robustas.

En una línea similar pero con hallazgos distintos, Guerrero Ramírez (2024) desarrolló la investigación *Bullying escolar y autoestima en adolescentes de una institución educativa de Piura*, con el propósito de

identificar cómo el acoso escolar influye sobre la valoración personal de los estudiantes secundarios. Con un diseño cuantitativo correlacional, la autora aplicó el European Bullying Intervention Project Questionnaire y una escala de autoestima a una muestra de 292 adolescentes. Los resultados indicaron un predominio significativo de niveles altos de bullying y niveles bajos de autoestima, encontrándose una relación inversa y significativa entre bullying y autoestima. En términos concretos, a medida que aumentaba la frecuencia de experiencias de acoso escolar, se reportaban menores niveles de autoestima, lo cual coincide con hallazgos internacionales que vinculan el bullying con deterioro del bienestar psicológico. Este antecedente es relevante porque aporta evidencia local en Piura sobre la importancia de intervenir no solo en conductas agresivas sino también en las percepciones y autoevaluaciones de los estudiantes dentro de la comunidad educativa, destacando la necesidad de programas que fortalezcan tanto las competencias emocionales como la autoestima como factor protector.

Un aporte de carácter más amplio proviene de Ñaupari Cristóbal (2024), quien realizó la tesis *Bullying en estudiantes de secundaria de Piura*, investigando la presencia, manifestaciones y patrones del bullying en instituciones educativas públicas y privadas de la región. Los resultados sugieren diferencias en los niveles de intimidación, exclusión social y conflictos interpersonales dependiendo del entorno escolar, lo cual es útil para comprender no solo la prevalencia del bullying sino también las dinámicas específicas en contextos educativos piuranos. Este antecedente refuerza la necesidad de analizar el fenómeno de manera diferenciada según el tipo de institución educativa y su cultura organizacional, incorporando además variables como clima escolar y apoyo docente para una comprensión más integral del fenómeno. La investigación evidencia que el acoso escolar se presenta con variaciones según el tipo de institución educativa, las modalidades de interacción entre pares y la respuesta institucional frente a la violencia entre estudiantes.

Desde una perspectiva centrada en las relaciones interpersonales, Sullcaray Nolberto (2024), bajo el título *Bullying y relaciones interpersonales en estudiantes de secundaria en Supe Puerto Piura*, se centró en analizar cómo las dinámicas sociales y la calidad de las relaciones interpersonales se asocian con la presencia de conductas de acoso escolar en adolescentes. El antecedente indica que existe evidencia regional que vincula directamente las interacciones sociales, como la amistad, la cooperación y el conflicto, con la ocurrencia de bullying, destacando que relaciones interpersonales disfuncionales dentro del grupo escolar pueden facilitar entornos de violencia entre pares. Este trabajo aporta una perspectiva que integra variables sociales y contextuales en el análisis del bullying, permitiendo visibilizar que la convivencia escolar no es solo un resultado de factores individuales sino también de las redes sociales entre los estudiantes y de la calidad de las interacciones que se establecen en el aula y fuera de ella.

Finalmente, un aporte relevante desde el ámbito del acoso en entornos digitales proviene de Panta Monzón y Ramos Martínez (2023), quienes llevaron a cabo el estudio *Evidencia psicométrica del Cyberbullying en estudiantes universitarios de Piura*. Aunque orientado hacia población universitaria, este estudio constituye un antecedente regional importante sobre acoso escolar en contextos tecnológicos emergentes. Con un diseño instrumental y una muestra de 560 participantes, se evaluó la validez de constructo y la consistencia interna de una escala de cyberbullying, encontrando una elevada confiabilidad en sus dimensiones de cibervictimización y ciberagresividad. Este antecedente es relevante para la comprensión del bullying en su dimensión más contemporánea, especialmente en la medida en que las interacciones escolares actuales están cada vez más mediadas por plataformas tecnológicas, y proporciona una herramienta psicométrica validada en el contexto piurano que puede ser útil para futuras investigaciones que quieran incorporar mediciones sobre formas de violencia escolar digital.

Fundamentos teóricos del bullying. El modelo de Dan Olweus

El estudio sistemático del bullying escolar tiene como figura central a Dan Olweus, psicólogo noruego cuyas investigaciones pioneras en la Universidad de Bergen durante la década de 1970 sentaron las bases para la comprensión contemporánea de este fenómeno. El modelo de intervención desarrollado por Olweus ha demostrado ser efectivo en la reducción de la violencia y el acoso en colegios a nivel mundial, con implementaciones exitosas en diversos países que han mostrado resultados significativos en la disminución de comportamientos agresivos entre estudiantes. Una de las contribuciones fundamentales de Olweus ha sido desafiar la idea de que los niños presentan comportamientos homogéneos y, por ende, son inevitablemente susceptibles a situaciones de acoso. Por el contrario, su investigación ha demostrado que las dinámicas de bullying pueden ser modificadas mediante estrategias específicas y bien implementadas (Olweus & Limber, 2018). Recientemente, la American Psychological Association ha publicado un extenso documento que destaca las últimas estrategias desarrolladas por Olweus para combatir el acoso escolar, estrategias que han logrado reducir las tasas de violencia escolar en Europa y Estados Unidos entre un 30% y un 50%, así como disminuir los casos de vandalismo, abuso de alcohol y ausentismo escolar (Swearer et al., 2020).

El modelo de Olweus se basa en cuatro aspectos fundamentales que operan de manera integrada para crear un entorno escolar protector. El primero de ellos es la presencia de adultos cálidos, concepto que implica que, tanto en el hogar como en el colegio, los adultos deben estar activamente involucrados y preocupados por el bienestar de los niños. Un ambiente afectuoso y de apoyo contribuye a reforzar la autoestima de los estudiantes, lo que a su vez disminuye la probabilidad de que se

conviertan en víctimas de acoso. Esta idea está respaldada por investigaciones que muestran que los niños que se sienten valorados y apoyados son menos propensos a ser objeto de agresiones (Olweus, 1993; Smith et al., 2019). El segundo aspecto se refiere al establecimiento de límites claros, enfatizando la importancia de comunicar explícitamente las normas de conducta aceptable. Tanto profesores como alumnos deben participar en la definición de las normas de comportamiento y en la identificación de las conductas que serán rechazadas por la comunidad escolar. La participación activa de los estudiantes en este proceso es crucial, ya que promueve un mayor compromiso con las normas establecidas y fomenta una cultura de respeto dentro del colegio (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2019).

El tercer aspecto del modelo de Olweus se refiere a la aplicación de sanciones inmediatas frente a comportamientos agresivos. Olweus propone que estas sanciones no deben ser físicas ni restrictivas en términos de aislamiento punitivo, sino que las consecuencias deben enfocarse en utilizar el incidente como una oportunidad para que los mismos estudiantes colaboren en la definición de medidas correctivas. Por ejemplo, los estudiantes pueden acordar compromisos como evitar apodosos ofensivos o realizar tareas específicas como parte de la sanción, transformando así un momento negativo en una oportunidad de aprendizaje (Olweus & Limber, 2018; Wright et al., 2021). El cuarto y último aspecto se centra en la importancia de contar con roles positivos dentro de la escuela. Esto implica definir quiénes serán los adultos responsables de establecer y mantener una conexión continua con los estudiantes. Estos educadores deben involucrarse activamente en las actividades diarias de los alumnos, actuando como modelos a seguir y proporcionando orientación constante. La interacción regular entre educadores y estudiantes permite que las autoridades escolares ofrezcan un apoyo efectivo y refuercen comportamientos positivos (Olweus, 1993; Salmivalli, 2020).

Tabla 1. Características del Bullying

Tipo de Bullying	Forma de Expresión	Descripción
Bullying Verbal	Poner motes	Uso de apodosos despectivos para ridiculizar.
	Hacer burla	Comentarios sarcásticos sobre la víctima.
	Ridiculizar	Exposición pública mediante comentarios humillantes.
	Insultar	Lenguaje ofensivo y degradante.
	Amenazar y humillar	Amenazas verbales y comentarios para someter emocionalmente.
Bullying Físico	Golpes	Propinación de puñetazos u otros golpes.
	Codazos y pellizcos	Tocamientos dolorosos pero menores.
	Patadas	Dar patadas para causar daño.
	Empujones y palizas	Empujar o golpear agresivamente.
Bullying Emocional	Chantaje	Manipulación emocional para obtener algo.
	Extorsión	Coacción para entregar bienes bajo amenaza.
	Creación de falsas expectativas	Fingir amistad para manipular emocionalmente.
Bullying Sexual	Tocamientos sin consentimiento	Toques inapropiados en el cuerpo de la víctima.
	Gestos obscenos	Gestos sexuales ofensivos.
	Demandas de favores sexuales	Solicitar favores sexuales bajo coacción.

Tipo de Bullying	Forma de Expresión	Descripción
Ciberbullying	Imágenes vejatorias	Difusión de imágenes comprometedoras a través de medios digitales.
	Acoso en línea	Mensajes abusivos a través de plataformas digitales.

Nota: Elaboración partir de los aportes teóricos de Olweus (1993) y García et al. (2010).

Origen y definiciones del bullying

El fenómeno del bullying ha suscitado un interés creciente en la comunidad educativa y científica debido a su prevalencia en las escuelas y a las serias consecuencias que conlleva para las víctimas. El estudio académico del bullying comenzó a ganar relevancia a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, con una concentración inicial en los países escandinavos, tales como Noruega, Suecia y Finlandia. En este contexto, Dan Olweus, uno de los pioneros en la investigación sobre el bullying, realizó contribuciones fundamentales a la conceptualización del fenómeno. Olweus (1993) fue el primer investigador en definir de manera sistemática el bullying en el contexto escolar, caracterizándolo como una conducta agresiva, repetitiva y deliberada, en la cual un estudiante es objeto de ataques físicos y psicológicos por parte de uno o varios agresores. Olweus describe el bullying como una conducta que coloca a las víctimas en una posición de vulnerabilidad, dificultando su capacidad para defenderse por sí mismas. Esta definición subraya dos elementos clave: la intencionalidad de las acciones y la persistencia de los comportamientos agresivos.

A lo largo de los años, la conceptualización del bullying ha evolucionado para reflejar una comprensión más amplia y matizada del fenómeno. Smith et al. (2021) amplían la definición al incorporar la idea de desequilibrio de poder, en el que el bullying se entiende como un comportamiento agresivo que ocurre de manera repetida y que se manifiesta en una relación asimétrica de poder entre el agresor y la víctima. Según estos autores, el bullying puede adoptar diversas formas, incluyendo agresiones físicas, verbales y psicológicas, y puede ocurrir tanto en entornos físicos como digitales. Espelage y Swearer (2020) añaden que el bullying no solo involucra actos de maltrato directo, sino también prácticas de exclusión social y manipulación emocional que tienen efectos profundos en la salud mental y el bienestar de las víctimas. Este enfoque reconoce que el bullying es un fenómeno complejo que se manifiesta en múltiples contextos y que requiere una intervención multifacética para ser abordado eficazmente.

El término bullying proviene del inglés bully, que se traduce literalmente como matón o agresor. Este concepto se refiere a un conjunto de comportamientos que incluyen intimidación, tiranización, aislamiento, amenazas e insultos dirigidos hacia una o varias víctimas seleccionadas. Trianes (2022) refuerza la idea de que el bullying es un comportamiento persistente que incluye insultos, rechazo social y agresiones físicas, sosteniendo que tiene un impacto profundo en el entorno escolar y subrayando la necesidad de intervenciones tempranas y estrategias preventivas para abordarlo. Las principales características del bullying han sido identificadas a partir de décadas de investigación: el agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima, ataca o intimida mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas, la violencia ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo, el agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso, las agresiones producen el efecto deseado, el agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo, la víctima no provoca el comportamiento agresivo, y la víctima se encuentra indefensa sin

poder salir por sí misma de la situación. Espelage y Swearer (2020) destacan que la intencionalidad es un componente crucial que diferencia el bullying de otras formas de agresión no intencional o accidental. Ortega (2008) describe que el bullying puede llevar a efectos perjudiciales como ansiedad, depresión y bajo rendimiento académico, afectando a la víctima más allá del entorno escolar.

Modalidades, consecuencias y espacios donde ocurre el bullying

Según Piñuel y Zabala (2007) y Oñate (2007), se han identificado ocho modalidades distintas de acoso escolar. El bloqueo social agrupa las acciones destinadas a aislar socialmente a la víctima, como prohibirle la participación en actividades grupales y eliminar sus interacciones sociales, incluyendo la exclusión sistemática y la estigmatización. Este tipo de acoso es difícil de detectar y abordar debido a su carácter frecuentemente invisible y la falta de evidencia concreta. El hostigamiento se refiere a comportamientos que manifiestan desprecio y falta de respeto hacia la víctima, incluyendo ridiculización, uso de motes despectivos y gestos de burla que denigran a la víctima, pudiendo ocurrir también a través de medios digitales. La manipulación social implica la distorsión de la imagen pública de la víctima para inducir el rechazo por parte de otros compañeros, creando una percepción negativa que lleva a otros a sumarse al acoso bajo el efecto del error básico de atribución, donde se percibe al acosado como merecedor del acoso. La coacción busca que la víctima realice acciones contra su voluntad, incluyendo abusos físicos o psicológicos, e implica la imposición de silencio por miedo a represalias, proyectando a los agresores como poderosos ante los demás.

La exclusión social incluye conductas que buscan excluir a la víctima de la participación en actividades y juegos, creando un vacío social

alrededor de ella mediante el ninguneo y la negación de oportunidades para participar, resultando en un aislamiento efectivo. La intimidación implica inducir miedo en la víctima a través de amenazas y acciones intimidatorias, ya sean físicas o psicológicas, buscando crear un ambiente de temor y sumisión. Las agresiones se refieren a actos de violencia física como golpes y empujones dirigidos a la víctima, con el objetivo de causar daño físico y emocional. Las amenazas comprenden conductas que amenazan la integridad física de la víctima o de su familia, así como la extorsión.

En cuanto a las consecuencias del bullying, Senovilla (2023) señala que el fenómeno tiene causas multifactoriales, siendo atribuible a una combinación de factores personales, familiares y escolares. En el ámbito personal, los agresores suelen manifestar una sensación de superioridad originada en la percepción de apoyo por parte de otros compañeros o en la identificación de la víctima como alguien incapaz de responder. En el contexto familiar, la violencia puede surgir debido a la ausencia de una figura parental o a la presencia de un entorno violento, con estudios recientes indicando que la exposición a conflictos familiares, la violencia doméstica y las tensiones socioeconómicas contribuyen a desarrollar comportamientos agresivos en los niños (García et al., 2023). En el entorno escolar, la incidencia de acoso puede aumentar en instituciones educativas grandes, donde la falta de vigilancia y control puede facilitar el comportamiento agresivo (Martínez, 2024). Los medios de comunicación también juegan un papel, ya que la exposición continua a contenidos violentos puede llevar a la normalización de tales comportamientos y a una disminución de la empatía hacia las víctimas (Fernández & García, 2023).

El bullying puede ocurrir en cualquier lugar dentro del entorno escolar, aunque el tipo de agresión varía dependiendo del nivel de supervisión por parte de los adultos. Según investigaciones recientes, los

agresores suelen preferir zonas con poca vigilancia para llevar a cabo actos de violencia física, como los pasillos, el patio de recreo y las áreas de entrada y salida del centro escolar (García & Martínez, 2023; López, 2022). Estos espacios, debido a la escasa presencia de adultos, facilitan que las agresiones pasen desapercibidas para el profesorado y el personal administrativo. La falta de supervisión en estos lugares es una de las principales razones por las que el personal escolar a menudo no está al tanto de las agresiones que se producen entre los estudiantes (López & Fernández, 2023). Por otro lado, las agresiones verbales, como los insultos y apodos, así como las situaciones de exclusión y aislamiento social, son más comunes dentro del aula (Rodríguez, 2021), manifestándose mediante la exclusión de un compañero en actividades escolares o la obstrucción de su participación.

Dimensiones del bullying escolar

El bullying verbal es una forma de maltrato que se manifiesta a través de palabras o expresiones con la intención de dañar, humillar o menospreciar a otra persona. Este tipo de acoso incluye insultos, apodos despectivos, burlas, ridiculización y amenazas verbales, pudiendo tener efectos duraderos en la autoestima y el bienestar emocional de la víctima, ya que socava su dignidad y confianza. Sus indicadores incluyen el uso de apodos despectivos para ridiculizar, comentarios sarcásticos y humillantes sobre la víctima, y lenguaje ofensivo y degradante que incluye amenazas y humillaciones verbales, cuyos efectos pueden ser tan devastadores como el bullying físico (Fredrick & Jenkins, 2021).

El bullying físico implica el uso de la fuerza o la violencia para intimidar, controlar o hacer daño a otra persona. Este tipo de acoso incluye desde golpes, patadas y empujones, hasta agresiones más graves como palizas. El bullying físico no solo causa daño corporal inmediato, sino

que también genera un ambiente de miedo y ansiedad para la víctima, pudiendo llevar a consecuencias físicas y psicológicas graves que afectan el rendimiento académico y la salud mental. Este tipo de bullying es más visible que otras formas, pero también puede ser más peligroso si no se aborda adecuadamente. Sus indicadores son la propinación de golpes como puñetazos, patadas o empujones; codazos, pellizcos y otros tocamientos dolorosos menores; y la realización de palizas o agresiones físicas más graves (Fredrick & Jenkins, 2021).

El bullying emocional se refiere al uso de la manipulación y la intimidación emocional para controlar o dañar a otra persona. Incluye comportamientos como el chantaje emocional, la extorsión y la creación de falsas expectativas con el fin de manipular a la víctima. Este tipo de acoso puede ser particularmente insidioso, ya que socava la confianza de la víctima en sus propias percepciones y relaciones, pudiendo llevar a una disminución significativa de la autoestima y al desarrollo de trastornos de ansiedad o depresión, ya que la víctima se siente atrapada y manipulada en sus relaciones sociales. Sus indicadores incluyen el uso del chantaje emocional para obtener algo de la víctima, la extorsión o coacción bajo amenaza para entregar bienes o servicios, y la manipulación emocional mediante la creación de falsas expectativas de amistad (Fredrick & Jenkins, 2021).

El bullying sexual incluye cualquier comportamiento de naturaleza sexual que es no deseado por la víctima y que tiene la intención de humillar, intimidar o coaccionar. Esto puede incluir desde comentarios sexuales inapropiados y gestos obscenos, hasta tocamientos no consentidos y demandas de favores sexuales. El bullying sexual es una violación grave de los derechos de la víctima y puede tener consecuencias devastadoras para su salud mental y bienestar emocional, perpetuando la violencia de género y pudiendo llevar a la víctima a sentirse aislada, avergonzada y temerosa de buscar ayuda. Sus indicadores son tocamientos inapropia-

dos sin consentimiento, gestos sexuales ofensivos hacia la víctima, y solicitud de favores sexuales bajo coacción o amenazas (Fredrick & Jenkins, 2021).

El ciberbullying es una forma de acoso que se realiza a través de medios digitales, como redes sociales, mensajes de texto o correos electrónicos, con la intención de dañar, humillar o intimidar a la víctima. Incluye la difusión de imágenes vejatorias, el envío de mensajes abusivos y la creación de perfiles falsos para acosar a la víctima. El ciberbullying puede ser particularmente pernicioso, ya que permite que el acoso ocurra de manera constante, incluso fuera del entorno escolar, y puede alcanzar una audiencia mucho más amplia. Las víctimas de ciberbullying pueden experimentar altos niveles de estrés, ansiedad y depresión, y en casos extremos, esto puede llevar a consecuencias trágicas como el suicidio. Sus indicadores son la difusión de imágenes vejatorias a través de medios digitales y el envío de mensajes abusivos o acosadores en línea (Fredrick & Jenkins, 2021).

El programa de educación emocional para la prevención del bullying

Una vez establecidas las bases teóricas y justificada la necesidad de implementar intervenciones educativas mediante los resultados de encuestas sobre intimidación y maltrato entre iguales, se presenta el programa de educación emocional diseñado para la prevención del bullying. Los principales objetivos de este programa son utilizar las aportaciones de la educación emocional para la prevención del bullying en el ámbito educativo, proveer al profesorado de herramientas prácticas para la gestión de la violencia, equipar al alumnado con recursos para interpretar su entorno desde la perspectiva de la educación emocional y no del bullying, generar estrategias de resolución de conflictos en el

alumnado, y mejorar el clima del aula mediante el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Los objetivos específicos incluyen adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de generar emociones positivas, promover la capacidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, favorecer la tolerancia a la frustración, e incrementar la competencia emocional en las relaciones sociales.

El desarrollo de este programa se basa en un modelo de intervención a través del Plan de Acción Tutorial, un enfoque que busca enseñar al alumnado a pensar, decidir, convivir, comportarse y ser persona, enfatizando los aspectos relacionados con la convivencia, el desarrollo integral y el comportamiento. Enseñar a convivir implica ayudar a los estudiantes a integrarse de manera adecuada en una sociedad plural, aceptando y valorando las diferencias como elementos enriquecedores. Enseñar a ser persona se centra en fomentar el desarrollo afectivo junto con el cognitivo, promoviendo actitudes y valores, y enseñando a expresar y compartir emociones y creencias. Enseñar a comportarse aborda la modificación de tendencias generales de comportamiento a través de un trabajo sistemático en el aula. Es fundamental incorporar estas enseñanzas en el currículo ordinario para proporcionar experiencias de aprendizaje planificadas y reflexivas. La educación emocional ofrece una perspectiva innovadora y valiosa para abordar estos retos educativos (Gómez, 2003).

En cuanto a los contenidos específicos del programa, el conocimiento de las propias emociones es fundamental. Goleman (1995) señala que la capacidad para conocer y entender las propias emociones y su efecto en otras personas es crucial para la autocomprensión. Reconocer nuestras emociones, como estar enfadado, triste o ansioso, es el primer paso para intentar cambiarlas, constituyendo una competencia emocio-

nal básica fundamental para desarrollar otras habilidades emocionales. La capacidad de autocontrol implica pensar antes de actuar y controlar o reorientar los propios estados de ánimo perjudiciales. Es crucial cuando las emociones positivas se manifiestan con demasiada frecuencia, duración o intensidad, afectando negativamente el bienestar personal. El autocontrol juega un papel clave en gestionar adecuadamente nuestras emociones (Goleman, 1995). La capacidad de automotivación se refiere a buscar metas con energía y persistencia, guiado por una motivación intrínseca. Actividades con un nivel intermedio de dificultad y desafío estimulan esta motivación, estando influenciada por la tendencia a alcanzar el éxito o evitar el fracaso, con las emociones jugando un papel crucial (Gómez, 2003). Finalmente, el reconocimiento de las emociones ajenas o empatía es la habilidad para entender las emociones de los demás, ponerse en su lugar y captar sus emociones a través de gestos, expresiones faciales y tono de voz. La empatía se basa en la conciencia de uno mismo y es esencial para establecer relaciones humanas afectivas y sintonizar emocionalmente con los demás, ayudando a prevenir conflictos interpersonales y facilitando su resolución positiva (Goleman, 1995).

Orientaciones metodológicas para la aplicación del programa

La educación emocional es esencial para lograr la formación integral del alumnado. Este programa pretende facilitar dicha educación al integrarse en la acción tutorial grupal y al inscribirse en el Plan de Acción Tutorial, lo cual permite que llegue a todos los alumnos dentro de su horario de clases. Cada actividad del programa está diseñada con una metodología específica para su adecuada aplicación. Sin embargo, es crucial considerar una serie de orientaciones generales que servirán como guía o marco de referencia para el desarrollo del conjunto de actividades.

En cuanto a los aspectos básicos para la efectividad del programa, el respaldo institucional es fundamental. El programa debe ser respaldado por la institución educativa, lo que implica el apoyo del equipo directivo, el impulso del orientador y la implicación de al menos un grupo de profesores. Es fundamental que el profesorado crea en la utilidad del programa y se comprometa a un trabajo continuo con el alumnado. Todo el equipo docente debe estar al tanto de la existencia del programa y respetar su aplicación, aunque los tutores sean quienes lleven la mayor parte del trabajo. El papel del orientador es crucial para mostrar a los órganos de gobierno del centro la necesidad de intervención y para trabajar estrechamente con el profesorado, especialmente los tutores, en la implementación del programa. Es importante comenzar con el profesorado tutor más convencido para obtener resultados positivos que motiven al resto. La coordinación con el orientador es esencial para preparar las actividades y discutir los resultados.

En relación con los recursos, los medios necesarios para llevar a cabo las actividades son de uso habitual en los centros y no requieren material extraordinario, aunque es necesario preparar con antelación los materiales, como fotocopias y fotografías. En el futuro, se puede considerar la introducción de recursos adicionales, como presentaciones multimedia y videos, para grabar role playing o analizar escenas de películas. Fomentar la motivación del alumnado es clave para el éxito del programa. Es recomendable ofrecer un marco de referencia que permita ver las distintas sesiones como partes de un todo coherente. Se debe crear una actitud positiva hacia las actividades y hacer consciente al alumnado de la importancia del aprendizaje emocional para su desarrollo personal y social. Las actividades deben llevarse a cabo en un ambiente de confianza y respeto, permitiendo la libre expresión de opiniones, vivencias, sentimientos y emociones.

La organización de grupos es crucial para el funcionamiento del programa. Muchas actividades se realizan en grupos de cuatro o cinco alumnos. Dividir la clase en equipos heterogéneos fomenta la colaboración e intercambio de vivencias, evitando la formación de grupos cerrados homogéneos. Esto ayuda a vivir la diversidad como fuente de enriquecimiento y a fomentar la empatía entre compañeros. El proceso de cohesión grupal desarrollado a lo largo del tiempo puede servir de base para el trabajo cooperativo en diferentes materias, mejorando el funcionamiento de la clase y la convivencia. Para alcanzar los objetivos del programa, es necesario cambiar actitudes no solo en la hora de tutoría, sino también a través de la coordinación y cooperación del equipo docente.

Según Hidalgo y Abarca (1994), la duración de un programa ya sea terapéutico o educativo, es de cinco meses, con una sesión semanal de dos horas. Esto totaliza dieciséis sesiones, incluyendo dos de evaluación. Para programas educativos, sesiones de una hora y veinte minutos a la semana son adecuadas para lograr los objetivos. El programa involucra a estudiantes y padres de familia, utilizando recursos como fichas, separatas, videos, equipo multimedia y pizarra. Hidalgo y Abarca (1994) enfatizan la importancia de una evaluación continua del programa. Al finalizar cada sesión, los participantes deben responder a tres preguntas fundamentales: qué fue lo que más les gustó de la sesión, qué fue lo que menos les gustó, y qué fue lo más significativo de la sesión.

Fundamentos teóricos complementarios. Goleman y la teoría del cerebro triuno

Daniel Goleman, en su libro *La Inteligencia Emocional*, subraya la importancia de desarrollar tanto la inteligencia racional como la emocional para un desempeño eficaz en la sociedad. Goleman (1995) afirma que los educadores, preocupados durante mucho tiempo por el

bajo rendimiento en matemáticas y lectura, ahora reconocen una deficiencia más alarmante: el analfabetismo emocional. Esta carencia en habilidades emocionales es crítica, ya que la primera oportunidad para desarrollar la inteligencia emocional se presenta en los primeros años de vida, continuando su formación en la escuela. Las capacidades emocionales adquiridas durante la infancia sirven como base esencial para todo aprendizaje posterior. El éxito escolar, según Goleman, no se predice únicamente por habilidades académicas tempranas, sino también por parámetros sociales y emocionales, tales como la autoconfianza, el interés, la conducta adecuada, y la capacidad de seguir instrucciones y comunicarse efectivamente con los demás. Durante los primeros tres o cuatro años de vida, el aprendizaje emocional es crucial, y el estrés excesivo durante esta etapa puede dañar los centros de aprendizaje del cerebro, llevando a bajo rendimiento escolar, dificultades de atención y memoria, y problemas emocionales como inseguridad y depresión (Goleman, 1995). Goleman también destaca que el camino hacia la violencia y la criminalidad a menudo comienza con comportamientos agresivos y difíciles de manejar en los primeros años escolares, siendo la impulsividad y falta de control emocional predictores más fuertes de comportamiento delictivo futuro que el coeficiente intelectual.

La teoría del cerebro triuno, desarrollada por Paul D. MacLean entre 1978 y 1990, ofrece una perspectiva innovadora sobre la estructura del cerebro humano y sus implicaciones para la educación. Esta teoría se basa en estudios fisiológicos y en los descubrimientos de otros científicos notables, como Albert Einstein con su teoría de la relatividad, y Roger Sperry, premio Nobel de Medicina en 1981, quien demostró que el hemisferio derecho del cerebro contribuye al desarrollo de la inteligencia tanto como el hemisferio izquierdo (Ardila, 2007). Investigaciones recientes han continuado explorando y ampliando la comprensión de la teoría del cerebro triuno. Estudios actuales enfatizan la importancia de integrar enfoques que consideren las funciones emocionales y racio-

nales del cerebro en el diseño de programas educativos (Damasio, 2018; LeDoux, 2020). Estos enfoques buscan equilibrar el desarrollo emocional y cognitivo, reconociendo que ambos son esenciales para el éxito académico y personal de los estudiantes.

Dimensiones del programa de educación emocional

El autoconocimiento es la capacidad de los estudiantes para identificar y reconocer sus propias características individuales y emociones, así como las de los demás. Incluye la habilidad para comunicar eficazmente sus sentimientos y comprender la relación entre las interacciones interpersonales y el clima emocional en el aula. Esta dimensión fomenta la reflexión sobre cómo las emociones afectan el comportamiento y las relaciones. Sus indicadores son el reconocimiento de características individuales y emociones propias y ajenas, la comunicación efectiva de sentimientos, y la comprensión de la relación entre interacciones interpersonales y clima emocional del aula (Flores & Tanori, 2023).

El autocontrol se refiere a la habilidad de los estudiantes para gestionar y regular sus emociones en situaciones que generan estrés o frustración. Involucra la autoconciencia emocional, la identificación de situaciones que inducen emociones, y la capacidad de manejar la frustración de manera adecuada, manteniendo una expresión controlada de las emociones negativas para favorecer un entorno estable y equilibrado. Sus indicadores son el desarrollo de autoconciencia emocional, la identificación de situaciones inductoras de emociones, y el manejo adecuado de la frustración con expresión apropiada de emociones negativas (Flores & Tanori, 2023).

La automotivación es la capacidad de los estudiantes para dirigir su conducta hacia el logro de metas personales y académicas, perseve-

rando a pesar de los obstáculos. Esta dimensión promueve la orientación hacia el logro, incentivando la iniciativa personal y la constancia en el esfuerzo, lo que resulta crucial para alcanzar el éxito en diversas áreas de la vida educativa y personal. Su indicador es la orientación de la conducta hacia el logro de metas personales y académicas (Flores & Tanori, 2023).

La empatía es la habilidad de los estudiantes para comprender y compartir los sentimientos de los demás, desarrollando conductas prosociales. Esta dimensión se manifiesta en el respeto por las emociones ajenas, una escucha activa mejorada, y una mayor sensibilidad interpersonal, contribuyendo a un entorno de apoyo mutuo y comprensión dentro del aula. Sus indicadores son el desarrollo de procesos cognitivos que favorezcan conductas prosociales, el respeto por las emociones ajenas, y la mejora de la capacidad de escucha activa y sensibilidad interpersonal (Flores & Tanori, 2023).

Las habilidades sociales permiten a los estudiantes interactuar efectivamente con los demás, facilitando relaciones interpersonales positivas. Incluyen la comunicación asertiva, la capacidad para resolver conflictos, y el trabajo cooperativo, lo que es esencial para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje colaborativo y para la convivencia armónica dentro del grupo. Sus indicadores son la mejora de las relaciones interpersonales, el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva, el fomento del trabajo cooperativo, y la capacidad para identificar y resolver conflictos (Flores & Tanori, 2023).

Definición de conceptos

Un programa de educación emocional es un conjunto de actividades y estrategias sistemáticas diseñadas para desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes, promoviendo habilidades como el auto-control, la empatía y la toma de decisiones responsable. Según Bisquerra (2020), la educación emocional busca capacitar a los individuos para

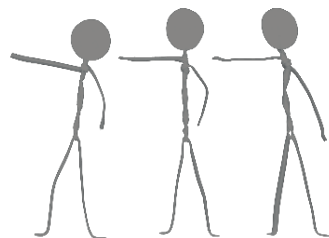
enfrentar los desafíos emocionales y sociales, contribuyendo al bienestar personal y social. Estos programas se integran en el currículo escolar para facilitar un ambiente de aprendizaje seguro y comprensivo.

La prevención del bullying escolar se refiere a las intervenciones y estrategias dirigidas a identificar, reducir y eliminar las conductas de acoso en el entorno escolar. Según Olweus (1993), el bullying escolar es un comportamiento agresivo repetido que implica un desequilibrio de poder, y su prevención requiere un enfoque integral que abarque tanto a los agresores como a las víctimas.

Capítulo

3

EL DISEÑO METODOLÓGICO PARA EVALUAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
COMO ESTRATEGIA PREVENTIVA



La presente investigación se desarrolló dentro del marco de la investigación aplicada, caracterizada por su orientación a la resolución de problemas concretos mediante la utilización de conocimientos teóricos y metodológicos provenientes del campo de la educación emocional. Este tipo de estudio no se limita a la generación de conocimiento teórico abstracto, sino que busca producir efectos prácticos y mejoras observables en una realidad educativa determinada, en este caso, la prevención del bullying escolar en estudiantes de educación primaria. De acuerdo con Hernández Sampieri (2022), la investigación aplicada se distingue por emplear fundamentos teóricos consolidados para intervenir en problemas reales, respondiendo a necesidades sociales, educativas o institucionales específicas que requieren soluciones efectivas. En esa misma línea, Baena Paz (2017) sostiene que este tipo de estudios se orienta a la acción, en tanto sus resultados permiten la toma de decisiones fundamentadas y la implementación de estrategias de mejora en escenarios concretos. La naturaleza aplicada de esta investigación implica que sus hallazgos no permanecen en el ámbito teórico, sino que pueden ser transferidos directamente a la práctica educativa, ofreciendo a docentes y directivos escolares herramientas concretas para abordar una problemática que afecta significativamente la convivencia escolar. En cuanto al nivel de investigación, el estudio se ubicó en un nivel explicativo, ya que buscó analizar y comprender los efectos producidos por la aplicación de una intervención educativa sobre el fenómeno del bullying escolar. Este nivel permitió ir más allá de la simple descripción de la problemática, posibilitando la interpretación de los cambios observados en la variable de estudio a partir de la introducción deliberada de una variable independiente, en este caso, el Programa de Educación Emocional. A diferencia de los estudios descriptivos que se limitan a caracterizar un fenómeno, el nivel explicativo busca establecer relaciones de causalidad, lo que resulta fundamental para determinar si la intervención implementada efectivamente contribuye a reducir las conductas de acoso escolar.

Para el desarrollo del estudio se empleó el método experimental, en tanto se introdujo de manera intencional una intervención educativa con el propósito de observar los cambios generados en la variable dependiente, esto es, el bullying escolar. Este método se caracteriza por la manipulación deliberada de una variable independiente y la observación sistemática de sus efectos en un contexto determinado, respetando las condiciones propias del escenario de investigación. De acuerdo con Hernández Sampieri (2022), el método experimental resulta particularmente pertinente en investigaciones educativas cuando se busca evaluar el efecto de programas, estrategias o intervenciones pedagógicas, aun cuando no siempre sea posible cumplir con todas las condiciones del experimento puro. En contextos escolares reales, las limitaciones institucionales, éticas y organizativas suelen impedir la asignación aleatoria de los participantes o la conformación de grupos equivalentes, lo que conduce al uso de diseños experimentales de menor control, pero que mantienen la lógica fundamental de la manipulación intencional de la intervención y la comparación antes y después. El diseño adoptado fue preexperimental con un solo grupo, aplicando mediciones antes y después de la intervención, lo que permitió analizar los cambios ocurridos en los niveles de bullying escolar tras la implementación del Programa de Educación Emocional. Este diseño, aunque con limitaciones para establecer relaciones causales absolutas, resulta adecuado para estudios exploratorios en contextos educativos reales, donde las condiciones de la investigación deben adaptarse a las dinámicas propias de la escuela sin interrumpir su funcionamiento habitual. La estructura del diseño se representa de la siguiente manera: $G O_1 X O_2$, donde G representa el grupo experimental conformado por los estudiantes del sexto grado de educación primaria que participaron en la investigación; O_1 corresponde al pretest, es decir, la medición inicial del nivel de bullying escolar aplicada antes de la implementación del programa; X representa la intervención o tratamiento, correspondiente a la aplicación del Programa de Educa-

ción Emocional; y O2 corresponde al postest, la medición final del nivel de bullying escolar aplicada después de la ejecución del programa.

Caracterización de la población y configuración de la muestra

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa San Pedro en la ciudad de Piura durante el año académico correspondiente. Al respecto, Hernández Sampieri (2022) señala que la población debe definirse con precisión, considerando criterios claros de delimitación espacial, temporal y educativa, de modo que los resultados del estudio puedan interpretarse adecuadamente dentro de un marco contextual específico. En el presente estudio, la delimitación de la población respondió a criterios institucionales y pedagógicos, dado que la problemática del bullying escolar había sido identificada de manera recurrente en este nivel educativo de la institución seleccionada. La población total alcanzó los 153 estudiantes, distribuidos en diferentes secciones del sexto grado. Esta cifra representa el universo completo de estudiantes que cursaban este nivel educativo en la institución durante el período de investigación, lo que permite contextualizar adecuadamente los hallazgos dentro de la realidad específica de la escuela. La distribución por sexo de la población, que se presenta en la tabla correspondiente, muestra una composición equilibrada, con un ligero predominio de estudiantes varones, aunque esta información tiene carácter referencial y se incluye únicamente con fines descriptivos para caracterizar el contexto de estudio sin pretender establecer relaciones de género.

Tabla 2.
Distribución Población

Sexo	Número de estudiantes	Porcentaje
Masculino	77	50,33 %
Femenino	76	49,67 %
Total	153	100 %

Nota: La distribución por sexo es de carácter referencial y se presenta únicamente con fines descriptivos para la caracterización de la población de estudio. Huacchillo Calle, 2026.

La muestra estuvo constituida por 60 estudiantes, lo que representa aproximadamente el 39% de la población total. El tipo de muestreo empleado fue el muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, en el que la selección de los participantes no se realizó mediante procedimientos aleatorios, sino a partir de criterios definidos por la investigadora en función de los objetivos del estudio. Al respecto, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que este tipo de muestreo es pertinente en investigaciones de diseño experimental y preexperimental, donde el interés no radica en la representatividad estadística de la muestra, sino en la profundidad del análisis del fenómeno estudiado dentro de un grupo específico. Los criterios de selección considerados fueron: ser estudiante del sexto grado de educación primaria de la I.E. San Pedro, contar con asistencia regular durante el período de aplicación del programa, y no presentar condición de necesidad educativa especial que impidiera la aplicación del instrumento de medición. Estos criterios aseguraron que los participantes pudieran completar todas las fases del estudio, desde la aplicación del pretest hasta la finalización del postest, minimizando las pérdidas de información que podrían afectar la validez de los resultados. Dado que la investigación adoptó un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, no se consideró grupo control. Los 60 estudiantes seleccionados conformaron el grupo experi-

mental del estudio, al cual se le aplicó el Programa de Educación Emocional. La distribución por sexo de la muestra, que se presenta en la tabla correspondiente, muestra una composición perfectamente equilibrada con 30 estudiantes varones y 30 estudiantes mujeres, lo que permite analizar los efectos del programa sin sesgos asociados al género.

Tabla 3.
Distribución de la Muestra

Sexo	Número de estudiantes	Porcentaje
Masculino	30	50,00 %
Femenino	30	50,00 %
Total	60	100 %

Nota: La distribución por sexo de la muestra es referencial y se utiliza únicamente para describir las características generales del grupo experimental del estudio preexperimental. Huacchillo Calle, 2026.

La unidad de análisis del presente estudio estuvo constituida por cada uno de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la institución educativa seleccionada, ya que sobre ellos se recogieron los datos y se evaluaron los efectos del Programa de Educación Emocional en la prevención del bullying escolar. Esta delimitación permitió realizar un seguimiento individualizado de los cambios ocurridos antes y después de la intervención, facilitando el análisis de los efectos del programa a nivel de cada participante. La elección de los estudiantes como unidad de análisis responde a que el fenómeno del bullying escolar se manifiesta en las interacciones entre pares y afecta directamente a cada individuo, por lo que resulta necesario evaluar los cambios en los niveles de victimización y agresión a nivel personal. Además, esta elección permite realizar análisis estadísticos más potentes, al contar con mediciones repetidas para cada participante, lo que aumenta la precisión de las estimaciones de los efectos de la intervención.

Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos

La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, la cual permitió obtener información directa de los estudiantes sobre la presencia y manifestación del bullying escolar en sus distintas dimensiones. La encuesta se aplicó en dos momentos diferenciados: antes de la intervención educativa, en lo que se denominó pretest, y después de la aplicación del Programa de Educación Emocional, en el postest. Esta doble aplicación hizo posible comparar los resultados y analizar los cambios producidos como efecto de la intervención, siguiendo el esquema característico de los diseños preexperimentales con mediciones repetidas. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado para medir el nivel de bullying escolar, el cual estuvo conformado por ítems cerrados organizados en dimensiones correspondientes a las diferentes manifestaciones del acoso: bullying verbal, bullying físico, bullying emocional, bullying sexual y cyberbullying. El cuestionario se aplicó de manera individual a los estudiantes de sexto grado de educación primaria, garantizando la confidencialidad de las respuestas y creando un ambiente de confianza que favoreciera la sinceridad en las respuestas. Este instrumento permitió recoger información cuantificable y comparable en los momentos pretest y postest, facilitando el análisis estadístico de los resultados obtenidos.

El baremo utilizado para clasificar los niveles de bullying escolar se presenta en la tabla correspondiente, donde se establecen los rangos de puntuación para cada dimensión y para el nivel total, categorizados en tres niveles: bajo, medio y alto. Para el bullying verbal, el rango de puntuación posible es de 6 a 30 puntos, estableciéndose como nivel bajo de 6 a 13 puntos, nivel medio de 14 a 21 puntos, y nivel alto de 22 a 30 puntos. Esta misma estructura de categorización se aplica para el bullying físico,

el bullying emocional, el bullying sexual y el ciberbullying, cada uno con su propio rango de 6 a 30 puntos. Para el bullying escolar total, que suma las puntuaciones de las cinco dimensiones, el rango posible es de 30 a 150 puntos, categorizándose como nivel bajo de 30 a 65 puntos, nivel medio de 66 a 101 puntos, y nivel alto de 102 a 150 puntos. Este baremo permitió clasificar a los estudiantes según su nivel de exposición al bullying y facilitó la comparación entre las mediciones de pretest y postest.

Tabla 4.
Baremo de la Variable Bullying Escolar

Dimensión	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Bullying verbal	6	30	6–13	14–21	22–30
Bullying físico	6	30	6–13	14–21	22–30
Bullying emocional	6	30	6–13	14–21	22–30
Bullying sexual	6	30	6–13	14–21	22–30
Ciberbullying	6	30	6–13	14–21	22–30
Bullying escolar total	30	150	30–65	66–101	102–150

Nota. Definición de los niveles de la variable

El proceso de recolección de datos se desarrolló de manera secuencial y organizada, respetando los principios metodológicos y éticos de la investigación educativa. En una primera etapa, se solicitó la autorización correspondiente a las autoridades de la Institución Educativa San Pedro, explicando los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir y las garantías de confidencialidad para los participantes. Una vez obtenida

la autorización institucional, se procedió a informar a los padres y apoderados sobre la naturaleza de la investigación, solicitando su consentimiento informado para la participación de sus hijos. Este paso es fundamental en investigaciones con menores de edad, asegurando que la participación sea voluntaria y que los padres estén plenamente informados sobre los procedimientos. Posteriormente, se aplicó el pretest a los estudiantes que conformaron el grupo experimental, con la finalidad de identificar el nivel inicial de bullying escolar en sus diferentes dimensiones. La aplicación se realizó en un ambiente adecuado, con la presencia de la investigadora y los docentes de aula, quienes colaboraron en la organización del proceso sin interferir en las respuestas de los estudiantes.

Luego de la aplicación del pretest, se procedió a la implementación del Programa de Educación Emocional, el cual fue desarrollado a través de sesiones planificadas que abordaron de manera sistemática el fortalecimiento del autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales. Estas competencias fueron abordadas como elementos fundamentales para la prevención de conductas de acoso escolar y la mejora de la convivencia entre pares, articulando actividades prácticas que permitieran a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre sus propias emociones y las de los demás. El programa se implementó a lo largo de un período de cinco meses, con una frecuencia semanal de sesiones de aproximadamente una hora y media de duración, siguiendo las recomendaciones de Hidalgo y Abarca (1994) sobre la duración adecuada para este tipo de intervenciones educativas. Cada sesión incluyó actividades grupales, dinámicas de reflexión, juegos de roles y espacios de diálogo donde los estudiantes podían compartir sus experiencias y aprendizajes. Concluida la aplicación del programa, se administró el postest utilizando el mismo cuestionario, lo que permitió identificar los cambios producidos en los niveles de bullying escolar tras la intervención. La aplicación del postest se realizó en condiciones similares a las del pretest, garantizando la comparabilidad de los resultados.

Análisis de datos y propiedades psicométricas del instrumento

El análisis estadístico descriptivo tuvo como finalidad organizar, resumir y presentar la información obtenida a partir de la aplicación del pretest y postest. Para ello, se emplearon tablas de frecuencias, porcentajes y representaciones gráficas, las cuales permitieron describir el comportamiento de la variable bullying escolar y de sus dimensiones antes y después de la intervención educativa. Asimismo, se utilizaron medidas de tendencia central y dispersión con el propósito de complementar la descripción de los datos y facilitar su interpretación, proporcionando una visión más completa de las características de la distribución. La media aritmética permitió conocer el valor promedio de los niveles de bullying escolar en cada medición, mientras que la desviación estándar informó sobre la variabilidad de los puntajes entre los estudiantes, lo que es especialmente relevante para evaluar si los efectos del programa fueron homogéneos en todos los participantes o si se presentaron diferencias importantes. Según Triola (2018), la estadística descriptiva constituye una etapa fundamental en el análisis cuantitativo, ya que permite comprender las características generales de los datos antes de proceder a análisis inferenciales, estableciendo una base sólida para la interpretación de los hallazgos. Los resultados descriptivos se presentaron de manera clara y ordenada, acompañados de interpretaciones textuales que permitieron identificar tendencias, variaciones y patrones relevantes en los niveles de bullying escolar observados en los estudiantes evaluados.

El análisis estadístico inferencial tuvo como objetivo determinar si las diferencias observadas entre los resultados del pretest y postest fueron estadísticamente significativas, lo que permitiría atribuir dichos cambios a la aplicación del Programa de Educación Emocional con un nivel de confianza determinado. Dado que el estudio adoptó un diseño preexperimental con mediciones relacionadas en un mismo grupo,

se seleccionaron pruebas estadísticas adecuadas para comparar los resultados obtenidos en ambos momentos de medición. En particular, se consideró el uso de la prueba t de Student para muestras relacionadas, una prueba paramétrica que compara las medias de dos mediciones realizadas en el mismo grupo de participantes, asumiendo que los datos siguen una distribución normal. Alternativamente, si los datos no cumplieran con el supuesto de normalidad, se consideraría el uso de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, una prueba no paramétrica equivalente que no requiere el supuesto de normalidad. La elección de la prueba se realizaría previa verificación de los supuestos estadísticos correspondientes. Este análisis facilitó la contrastación de la hipótesis general del estudio, aportando evidencia empírica sobre la eficacia de la intervención aplicada y contribuyendo a la validación de la propuesta pedagógica en el contexto educativo estudiado.

El instrumento de recolección de datos fue validado mediante el procedimiento de validación de contenido por juicio de expertos. En tal sentido, el cuestionario fue sometido a la evaluación de cinco profesionales con formación académica y experiencia en metodología de la investigación y en el ámbito educativo, quienes revisaron y evaluaron la pertinencia, coherencia, claridad, relevancia, consistencia y adecuación de los ítems del instrumento de acuerdo con una ficha de validación estructurada. Cada experto evaluó cada ítem en una escala que permitió cuantificar su grado de acuerdo con la calidad del instrumento. Los resultados obtenidos, presentados en la tabla correspondiente, evidencian un alto nivel de validez de contenido, con coeficientes que oscilan entre 0,96 y 0,98, lo que permitió considerar al instrumento como adecuado para su aplicación en el estudio, tanto en el pretest como en el postest. Este proceso de validación garantiza que los ítems miden efectivamente las dimensiones del bullying escolar que se pretenden evaluar, reduciendo el riesgo de sesgos asociados a una mala construcción del instrumento.

Tabla 5.
Validación de expertos

Experto 01	Experto 02	Experto 03	Experto 04	Experto 05
0.98	0.96	0.97	0.96	0.98

Nota. Elaboración propia a partir de la validación de contenido realizada por juicio de expertos.

La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, un procedimiento ampliamente utilizado para estimar el grado de consistencia interna de los ítems que conforman un cuestionario, especialmente en instrumentos con escalas tipo Likert. Este coeficiente permite evaluar en qué medida los ítems de cada dimensión y del instrumento en su conjunto están correlacionados entre sí, reflejando la homogeneidad de la escala. El Alfa de Cronbach se calcula a partir de las varianzas de los ítems y la varianza total del instrumento, proporcionando un valor que oscila entre 0 y 1, donde valores superiores a 0,70 indican una confiabilidad aceptable, valores superiores a 0,80 indican una confiabilidad buena, y valores superiores a 0,90 indican una confiabilidad excelente. El resultado obtenido para el cuestionario de 30 ítems fue un Alfa de Cronbach de 0,932, lo que indica una confiabilidad excelente, muy por encima del mínimo aceptable de 0,70 establecido en la literatura metodológica. Este alto nivel de consistencia interna respalda la calidad de las mediciones realizadas y la pertinencia del instrumento para los fines del estudio, asegurando que los resultados obtenidos son estables y replicables.

Tabla 6.

Confiabilidad de instrumento

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.932	30

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el software SPSS.

Matriz de Operacionalización

Tabla 7.

Matriz de operacionalización de las variables

Variable Independiente: Programa de Educación Emocional. Definición conceptual: Intervención educativa sistemática orientada al desarrollo de competencias emocionales para prevenir el bullying escolar

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Autoconocimiento	- Reconocimiento de características individuales y emociones propias y ajenas, Comunicación efectiva de sentimientos, Comprensión de la relación entre interacciones interpersonales y clima emocional del aula	Programa Emocional	
Autocontrol	Desarrollo de autoconciencia emocional, Identificación de situaciones inductoras de emociones, Manejo adecuado de la frustración y expresión apropiada de emociones negativas		
Automotivación	- Orientación de la conducta hacia el logro de metas personales y académicas		
Empatía	- Desarrollo de procesos cognitivos que favorezcan conductas prosociales, Respeto por las emociones ajenas, Mejora de la capacidad de escucha activa y sensibilidad interpersonal		
Habilidades sociales	- Mejora de las relaciones interpersonales, Desarrollo de habilidades de comunicación asertiva, Fomento del trabajo cooperativo, Capacidad para identificar y resolver conflictos		

Variable Dependiente Bullying Escolar.

Se refiere al conjunto de comportamientos agresivos y hostiles que se manifiestan en el entorno escolar con el propósito de intimidar, molestar o excluir a un estudiante.

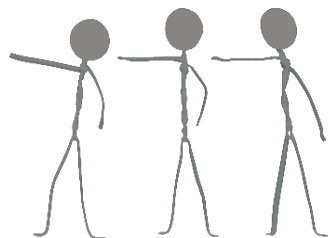
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Bullying Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Motes y burlas: Comportamientos como poner motes o apodos ofensivos, hacer burla, y ridiculizar. - Insultos y amenazas: Expresiones verbales que buscan intimidar, amenazar o insultar al estudiante. - Ridiculización: Acciones verbales que buscan hacer que el estudiante se sienta inferior o avergonzado. 	P1, P2, P3, P4, P5, P6	Escala Likert
Bullying Físico	<ul style="list-style-type: none"> - Golpes y empujones: Agresiones físicas visibles como golpes, empujones o patadas. - Agresiones físicas menores: Comportamientos como pellizcos, codazos y patadas menores. - Palizas: Agresiones físicas más graves que involucran violencia física significativa. 	P7, P8, P9, P10, P11, P12	Escala Likert
Bullying Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Chantaje y extorsión: Comportamientos que buscan manipular al estudiante para que realice acciones en contra de su voluntad a través de amenazas o coerción. - Manipulación emocional: Acciones que buscan influir en las emociones del estudiante para causar malestar, miedo o angustia. - Creación de falsas expectativas: Engaños o promesas falsas que buscan manipular las emociones del estudiante. 	P13, P14, P15, P16, P17, P18	Escala Likert

Dimensio- nes	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Bullying Sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Tocamientos sin consentimiento: Actos de contacto físico inapropiado sin el consentimiento del estudiante. - Gestos obscenos: Comportamientos visuales ofensivos como gestos de connotación sexual. - Demandas de favores sexuales: Solicitudes inapropiadas que buscan obtener favores sexuales mediante coerción o presión. 	P19, P20, P21, P22, P23, P24	Escala Likert
Ciberbull- ying	<ul style="list-style-type: none"> - Acoso en línea: Comportamientos de acoso a través de plataformas digitales, como mensajes amenazantes o hirientes. - Difusión de imágenes vejatorias: Compartir imágenes ofensivas o comprometedoras sin el consentimiento del estudiante. - Comentarios dañinos en línea: Expresiones verbales ofensivas o despectivas en entornos digitales dirigidas al estudiante. 	P25, P26, P27, P28, P29, P30	Escala Likert

Capítulo

4

LA TRANSFORMACIÓN EVIDENCIADA. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL



En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos tras la implementación del Programa de Educación Emocional, organizados en función de los objetivos que guiaron la investigación. El análisis de los datos recogidos a través del pretest y postest permite observar con claridad la evolución experimentada por los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa San Pedro en cuanto a los niveles de bullying escolar. Los resultados se exponen inicialmente desde una perspectiva descriptiva, para luego adentrarse en el contraste inferencial que confirma la significancia estadística de los cambios observados. Este recorrido analítico no solo documenta los efectos de la intervención, sino que también ofrece evidencia empírica sobre la pertinencia y eficacia del Programa de Educación Emocional como estrategia pedagógica para la prevención del acoso escolar en el nivel de educación primaria. La presentación de los resultados sigue una estructura que permite al lector comprender primero la situación inicial, luego los avances alcanzados y finalmente la confirmación estadística de que dichos avances no se deben al azar. La magnitud de los cambios observados resulta particularmente significativa si se considera que el programa se implementó en un período acotado de cinco meses, lo que sugiere que las intervenciones sistemáticas en educación emocional pueden generar transformaciones sustanciales en las dinámicas de convivencia escolar en tiempos relativamente breves.

Del diagnóstico inicial a la transformación. El efecto global del programa

El análisis del objetivo general, orientado a determinar los efectos del Programa de Educación Emocional en la reducción del bullying escolar, revela una transformación sustancial en el perfil de los estudiantes luego de la intervención. Los resultados que se presentan en la Tabla 8 y la Figura 1 permiten observar la magnitud de este cambio al comparar la

distribución porcentual de los niveles totales de bullying escolar antes y después de la aplicación del programa. En la medición inicial, el panorama mostraba una situación preocupante: el 83,3% de los estudiantes se ubicaba en el nivel medio de bullying escolar, mientras que solo el 16,7% se encontraba en el nivel bajo. No se registraron casos en el nivel alto en ninguno de los dos momentos de medición. Este diagnóstico inicial reflejaba que la mayoría de los estudiantes experimentaban situaciones de acoso escolar con una frecuencia considerable, aunque no en los niveles más extremos, lo que evidenciaba la necesidad de implementar estrategias preventivas que pudieran reducir estas conductas antes de que escalaran hacia manifestaciones más graves. La aplicación del Programa de Educación Emocional produjo una transformación radical en este escenario. Los resultados del posttest muestran que el porcentaje de estudiantes en el nivel bajo aumentó drásticamente hasta alcanzar el 86,7%, lo que representa un incremento de 70 puntos porcentuales respecto al pretest. Simultáneamente, el nivel medio se redujo del 83,3% inicial al 13,3%, evidenciando que la mayoría de los estudiantes que antes se encontraban en niveles medios de exposición al acoso lograron descender hacia niveles bajos. No se registraron casos en el nivel alto en ninguna de las dos mediciones, lo que indica que la intervención fue efectiva incluso para prevenir la escalada hacia las formas más severas de acoso. Este cambio sugiere que el desarrollo de competencias emocionales como el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía tuvo un impacto directo en la reducción de conductas agresivas, permitiendo a los estudiantes gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera más constructiva.

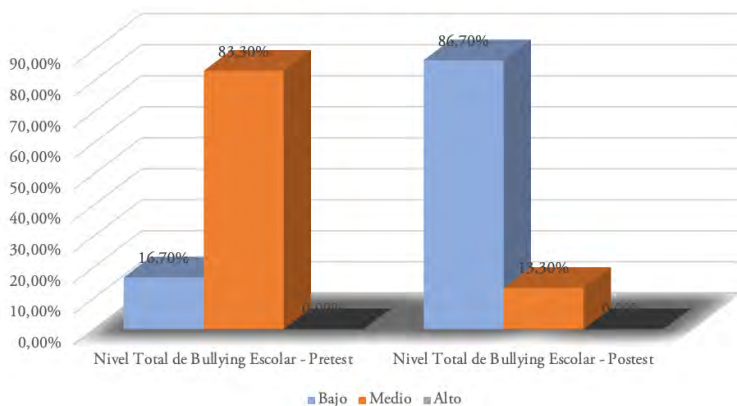
Tabla 8.
Nivel total de bullying escolar – Pretest y Postest

	Nivel Total de Bullying Escolar– Pretest		Nivel Total de Bullying Escolar– Postest	
	N°	% de N column- nas	N°	% de N column- nas
Bajo	10	16,7%	52	86,7%
Medio	50	83,3%	8	13,3%
Alto	0	0,0%	0	0,0%
Total	60	100,0%	60	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en la I.E. San Pedro – Piura, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

Figura 1.
Nivel total de bullying escolar – Comparación pretest y postest

Figura 1. Comparación del nivel total de bullying escolar en estudiantes del sexto grado – Pretest y Postest



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario aplicado, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

Un diagnóstico inicial detallado. Las dimensiones del bullying antes de la intervención

El primer objetivo específico se propuso evaluar el nivel de bullying escolar en los estudiantes antes de la implementación del programa, con el fin de establecer una línea basal que permitiera dimensionar la magnitud de los cambios posteriores. Los resultados obtenidos en el pretest, presentados en la Tabla 9 y la Figura 2, ofrecen un retrato detallado de las manifestaciones del acoso escolar en sus distintas dimensiones. El análisis de estos datos revela diferencias importantes entre las diversas formas de bullying. En las dimensiones de bullying verbal, físico y emocional, se observó una concentración preocupante en los niveles medios y altos. El bullying verbal presentó un 81,7% de estudiantes en nivel medio y un 16,7% en nivel alto, lo que indica que las agresiones verbales como insultos, apodosos despectivos y burlas eran las formas de acoso más frecuentes entre los estudiantes. Este hallazgo resulta consistente con la literatura especializada que señala que el bullying verbal suele ser la modalidad más prevalente en los niveles educativos iniciales, dado que requiere menor planificación y puede manifestarse de manera más espontánea en las interacciones cotidianas. El bullying físico mostró una distribución similar, con el 93,3% de los estudiantes en nivel medio y un 1,7% en nivel alto, evidenciando que las agresiones físicas como golpes, empujones y patadas también constituían una preocupación significativa. Aunque menos frecuente que el verbal, la presencia de bullying físico en niveles medios en casi la totalidad de los estudiantes indica que la violencia física estaba normalizada como forma de interacción entre pares.

El bullying emocional, por su parte, presentó un 85% en nivel medio y un 8,3% en nivel alto, reflejando la presencia de conductas de manipulación, exclusión social y chantaje emocional en las interacciones

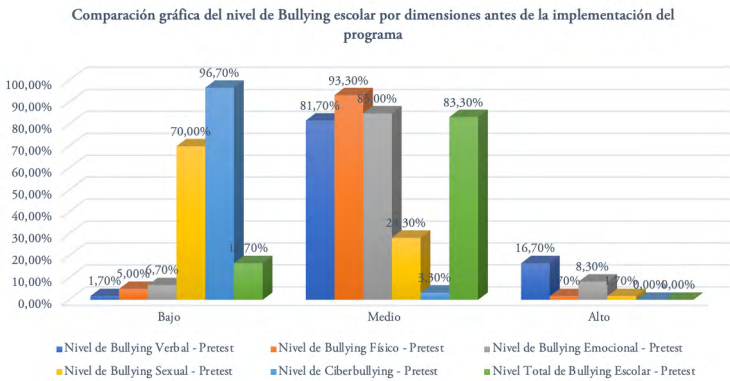
entre pares. Esta dimensión resulta particularmente relevante porque sus manifestaciones suelen ser más sutiles y difíciles de detectar que las formas físicas o verbales, lo que puede llevar a que los adultos subestimen su impacto. La alta prevalencia de bullying emocional en niveles medios sugiere que los estudiantes estaban experimentando formas de exclusión y manipulación que afectaban profundamente su bienestar emocional y su sentido de pertenencia al grupo. En contraste, las dimensiones de bullying sexual y ciberbullying mostraron una distribución diferente. El bullying sexual presentó un 70% de estudiantes en nivel bajo, un 28,3% en nivel medio y solo un 1,7% en nivel alto, lo que sugiere que si bien esta forma de acoso estaba presente, su incidencia era menor en comparación con las formas verbal, física y emocional. El ciberbullying mostró la distribución más favorable, con un 96,7% de estudiantes en nivel bajo y solo un 3,3% en nivel medio, sin casos en nivel alto. Este hallazgo resulta interesante y puede explicarse por el contexto específico de los estudiantes de sexto grado de primaria, quienes si bien tienen acceso a dispositivos digitales, quizás aún no han desarrollado plenamente las dinámicas de acoso en entornos virtuales con la misma intensidad que los adolescentes mayores, o bien porque el programa de educación emocional aún no había abordado específicamente esta dimensión. En el nivel total de bullying escolar, los resultados confirmaban la necesidad de intervenir, con el 83,3% de los estudiantes en nivel medio y solo el 16,7% en nivel bajo. Este diagnóstico inicial no solo justificaba plenamente la implementación del Programa de Educación Emocional, sino que también orientaba la intervención hacia el fortalecimiento prioritario de las dimensiones verbal, física y emocional, que mostraban las mayores debilidades.

Tabla 9.
Nivel de bullying por dimensiones – Pretest

	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Nivel de Bullying Verbal–Pretest	1	1,7%	49	81,7%	10	16,7%	60	100,0%
Nivel de Bullying Físico–Pretest	3	5,0%	56	93,3%	1	1,7%	60	100,0%
Nivel de Bullying Emocional–Pretest	4	6,7%	51	85,0%	5	8,3%	60	100,0%
Nivel de Bullying Sexual–Pretest	42	70,0%	17	28,3%	1	1,7%	60	100,0%
Nivel de Cyberbullying–Pretest	58	96,7%	2	3,3%	0	0,0%	60	100,0%
Nivel Total de Bullying Escolar–Pretest	10	16,7%	50	83,3%	0	0,0%	60	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en la I.E. San Pedro – Piura, 2025. Huacchillo Calle, 2026.

Figura 2. Nivel de bullying por dimensiones antes del programa



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario aplicado, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

Los avances alcanzados. Transformación tras la intervención educativa

El segundo objetivo específico se orientó a evaluar el nivel de bullying escolar alcanzado por los estudiantes después de la implementación del Programa de Educación Emocional. Los resultados del postest, presentados en la Tabla 10 y la Figura 3, evidencian una transformación notable en todas las dimensiones evaluadas, con avances particularmente significativos en aquellas que partían de una situación más desfavorable. En la dimensión de bullying verbal, los resultados muestran una mejora sustancial: el nivel bajo aumentó del 1,7% en el pretest al 70% en el postest, mientras que el nivel alto se redujo del 16,7% al 3,3%. Esto significa que siete de cada diez estudiantes lograron ubicarse en niveles bajos de acoso verbal después de la intervención, lo que refleja un desarrollo significativo en habilidades como la comunicación asertiva, el respeto en el lenguaje y la capacidad para resolver conflictos sin recurrir a insultos o burlas. Este cambio puede atribuirse a las actividades del programa orientadas a desarrollar la conciencia sobre el impacto de las palabras en los demás, así como a la práctica de formas alternativas de expresar desacuerdo o frustración sin recurrir a la agresión verbal.

En la dimensión de bullying físico, la transformación fue aún más notable: el nivel bajo pasó del 5% al 76,7%, y el nivel alto desapareció por completo, pasando del 1,7% al 0%. Este avance indica que los estudiantes desarrollaron herramientas para gestionar sus impulsos agresivos y para resolver diferencias sin recurrir a la violencia física. La reducción drástica del bullying físico resulta particularmente significativa porque esta dimensión suele ser la más visible y la que genera mayor alarma en las comunidades educativas. El hecho de que después del programa ningún estudiante se encontrara en nivel alto y solo el 23,3% permaneciera en nivel medio sugiere que las actividades orientadas al desarrollo del

autocontrol, la gestión de la ira y la resolución pacífica de conflictos tuvieron un impacto profundo en la forma en que los estudiantes manejan sus impulsos agresivos.

La dimensión de bullying emocional también mostró una mejora significativa: el nivel bajo aumentó del 6,7% al 66,7%, mientras que el nivel alto se redujo del 8,3% al 0%. Este resultado es particularmente relevante porque el bullying emocional, que incluye formas de acoso como la exclusión social, el chantaje emocional y la manipulación, suele ser más difícil de detectar y abordar que las formas físicas o verbales. El hecho de que el programa haya logrado reducir sustancialmente estas conductas sugiere que las actividades orientadas al desarrollo de la empatía, la autorregulación emocional y las habilidades sociales tuvieron un impacto profundo en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí. La empatía, en particular, juega un papel crucial en la prevención del bullying emocional, ya que permite a los estudiantes ponerse en el lugar del otro y comprender el daño que pueden causar sus acciones, incluso cuando estas no son físicamente visibles.

En la dimensión de bullying sexual, el nivel bajo aumentó del 70% al 80%, y el nivel medio se redujo del 28,3% al 20%, con la desaparición del nivel alto. Este avance, aunque menos pronunciado que en otras dimensiones, es igualmente significativo porque refleja un mayor respeto por los límites corporales y una mayor conciencia sobre la importancia del consentimiento en las interacciones entre pares. El ciberbullying, aunque ya partía de una situación favorable con un 96,7% en nivel bajo, mantuvo esta tendencia con un 91,7% en nivel bajo en el postest, observándose un leve incremento del nivel medio del 3,3% al 8,3%, sin casos en nivel alto. Este pequeño aumento en el nivel medio del ciberbullying puede explicarse por una mayor conciencia y reconocimiento de este tipo de acoso después del programa, más que por un incremento real en las conductas. En el nivel total de bullying escolar, los resultados confir-

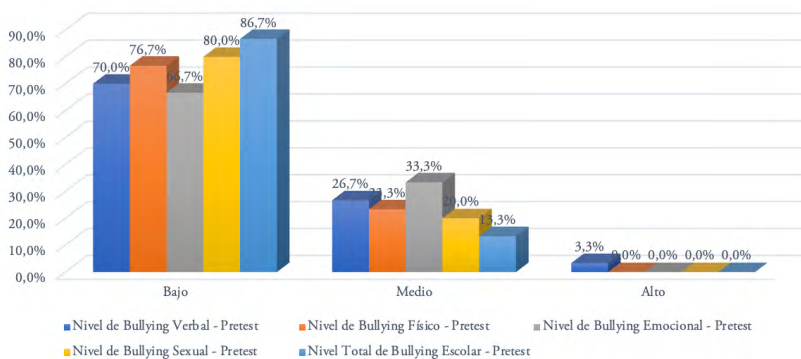
man la eficacia global de la intervención, con el nivel bajo ascendiendo del 16,7% al 86,7% y el nivel medio descendiendo del 83,3% al 13,3%.

Tabla 10.
Nivel de bullying por dimensiones – Postest

	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Nivel de Bullying Verbal–Postest	42	70,0%	16	26,7%	2	3,3%	60	100,0%
Nivel de Bullying Físico–Postest	46	76,7%	14	23,3%	0	0,0%	60	100,0%
Nivel de Bullying Emocional–Postest	40	66,7%	20	33,3%	0	0,0%	60	100,0%
Nivel de Bullying Sexual–Postest	48	80,0%	12	20,0%	0	0,0%	60	100,0%
Nivel de Ciberbullying–Postest	55	91,7%	5	8,3%	0	0,0%	60	100,0%
Nivel Total de Bullying Escolar–Postest	52	86,7%	8	13,3%	0	0,0%	60	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en la I.E. San Pedro – Piura, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

Figura 3 Nivel de bullying por dimensiones después del programa



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario aplicado, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

La confirmación estadística de los hallazgos. Contraste de hipótesis

Más allá de las mejoras observadas en términos porcentuales, resultaba necesario determinar si los cambios registrados eran estadísticamente significativos, es decir, si podían atribuirse con confianza a la aplicación del Programa de Educación Emocional y no al azar o a factores extraños. Para ello se procedió al contraste de hipótesis utilizando pruebas estadísticas no paramétricas, apropiadas para la naturaleza ordinal de los datos recogidos. La Tabla 11 y la Figura 4 presentan la comparación integrada de los niveles de bullying escolar por dimensiones antes y después de la intervención, permitiendo apreciar de manera sintética la magnitud de los cambios ocurridos en cada dimensión. En términos generales, se observa un desplazamiento favorable de los estudiantes hacia el nivel bajo en la mayoría de las dimensiones. Por ejemplo, en bullying verbal el nivel alto disminuyó de 16,7% a 3,3%, mientras que el nivel bajo aumentó de 1,7% a 70%. De manera similar, en bullying físico se evidencia un incremento del nivel bajo y la desaparición del nivel alto en el postest. Esta tendencia también se aprecia en bullying emocional y bullying sexual, mostrando una mejora en la distribución de niveles tras la intervención. En el caso del cyberbullying, el nivel bajo se mantuvo mayoritario en ambos momentos, observándose un leve incremento del nivel medio que no resultó estadísticamente significativo.

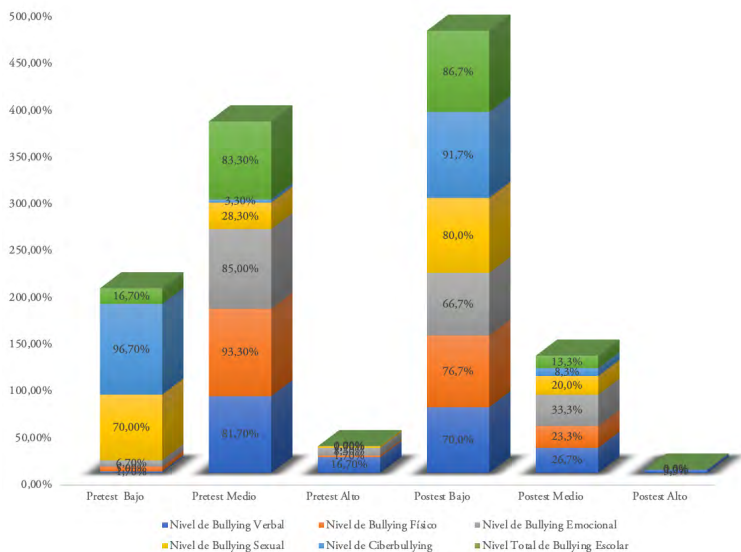
Tabla 11.

Niveles de bullying por dimensiones antes y después del programa

	Pretest						Postest					
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Nivel de Bullying Verbal	1	1.70%	49	81.70%	10	16.70%	42	70.0%	16	26.7%	2	3.3%
Nivel de Bullying Físico	3	5.00%	56	93.30%	1	1.70%	46	76.7%	14	23.3%	0	0.0%
Nivel de Bullying Emocional	4	6.70%	51	85.00%	5	8.30%	40	66.7%	20	33.3%	0	0.0%
Nivel de Bullying Sexual	42	70.00%	17	28.30%	1	1.70%	48	80.0%	12	20.0%	0	0.0%
Nivel de Ciberbullying	58	96.70%	2	3.30%	0	0.00%	55	91.7%	5	8.3%	0	0.0%
Nivel Total de Bullying Escolar	10	16.70%	50	83.30%	0	0.00%	52	86.7%	8	13.3%	0	0.0%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en la I.E. San Pedro – Piura, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

Figura 4. Niveles de bullying por dimensiones entre pretest y postest



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario aplicado, 2024. Huacchillo Calle, 2026.

Para el contraste de la hipótesis general, que postulaba que la implementación del programa de educación emocional reduce significativamente el nivel de bullying escolar, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, una prueba no paramétrica adecuada para comparar dos mediciones relacionadas en un mismo grupo cuando los datos no cumplen con el supuesto de normalidad. Los resultados, presentados en la Tabla 12, muestran que la mayoría de los rangos fueron negativos ($N = 54$), lo que indica que los puntajes del postest en el nivel total de bullying escolar fueron menores en comparación con los puntajes del pretest. Solo se registraron 6 empates y ningún caso con rangos positivos, lo que evidencia una disminución generalizada en los niveles de acoso tras la intervención. El estadístico Z alcanzó un valor de $-6,185$ con un nivel de

significancia bilateral menor a 0,001. Dado que el valor de p es inferior al umbral establecido ($\alpha = 0,05$), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis general, concluyendo que el programa de educación emocional logró reducir significativamente el nivel de bullying escolar en los estudiantes del sexto grado de la I.E. San Pedro.

Tabla 12.

Prueba estadística para el nivel total de bullying escolar

Estadísticos de prueba	
	Total de Bullying Escolar–Postest– Total de Bullying Escolar–Pretest
Z	-6,185 ^b
Sig. asin. (bilateral)	,000
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
b. Se basa en rangos positivos.	

Nota: Huacchillo Calle, 2026.

Para el contraste de la hipótesis específica, que postulaba la existencia de diferencias significativas en el nivel de bullying escolar antes y después de la aplicación del programa, se analizaron por separado las cinco dimensiones. Los estadísticos descriptivos presentados en la Tabla 13 muestran una disminución en las medias de todas las dimensiones después de la intervención. El bullying verbal pasó de una media de 19,92 en el pretest a 12,33 en el postest, una reducción de 7,59 puntos; el bullying físico de 17,00 a 10,12, una reducción de 6,88 puntos; el bullying emocional de 18,57 a 11,23, una reducción de 7,34 puntos; el bullying sexual de 11,70 a 9,47, una reducción de 2,23 puntos; y el ciberbullying de 6,55 a 7,42, un leve incremento de 0,87 puntos que, como se verá, no resultó estadísticamente significativo. Estas reducciones en las medias son especialmente notables en las dimensiones verbal, física y emocional, que

partían de niveles más altos en el pretest, lo que sugiere que el programa tuvo un impacto particularmente fuerte en las formas de acoso más prevalentes en el grupo.

Para evaluar si estas diferencias fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, cuyos resultados se presentan en la Tabla 14. Las dimensiones de bullying verbal, físico, emocional y sexual presentaron valores de significancia inferiores a 0,05, con $p < 0,001$ para las tres primeras y $p = 0,003$ para el bullying sexual, lo que indica cambios significativos después del programa. Sin embargo, el ciberbullying no mostró diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,105$), lo que sugiere que esta dimensión, que ya partía de niveles bajos en el pretest, no experimentó variaciones estadísticamente significativas tras la intervención. Este resultado es comprensible considerando que el ciberbullying tenía una prevalencia muy baja desde el inicio, con una media de 6,55 sobre un máximo de 30 puntos, lo que deja poco margen para la mejora. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa para las dimensiones verbal, física, emocional y sexual, concluyendo que el programa de educación emocional generó una disminución significativa en la mayoría de las dimensiones del bullying escolar.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos del bullying por dimensiones antes y después del programa

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
Bullying Verbal–Pretest	60	19,9167	2,81215	8,00	26,00
Bullying Físico–Pretest	60	17,0000	1,54042	13,00	23,00
Bullying Emocional– Pretest	60	18,5667	2,87813	10,00	23,00

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
Bullying Sexual–Pretest	60	11,7000	3,29509	6,00	26,00
Ciberbullying–Pretest	60	6,5500	2,08648	6,00	18,00
Bullying Verbal–Postest	60	12,3333	5,33827	6,00	32,00
Bullying Físico–Postest	60	10,1167	4,29462	6,00	20,00
Bullying Emocional– Postest	60	11,2333	4,08124	6,00	21,00
Bullying Sexual–Postest	60	9,4667	3,99774	6,00	18,00
Ciberbullying–Postest	60	7,4167	3,25364	6,00	18,00

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en la I.E. Huacchillo Calle, 2026.

Tabla 14.

Prueba de Wilcoxon para las dimensiones del bullying escolar

Estadísticos de prueba		
	Z	Sig. asin. (bilateral)
Bullying Verbal–Postest–Bullying Verbal– Pretest	-5,798b	,000
Bullying Físico–Postest–Bullying Físico– Pretest	-6,406b	,000
Bullying Emocional–Postest–Bullying Emocional–Pretest	-6,471b	,000
Bullying Sexual–Postest–Bullying Sexual– Pretest	-2,935b	,003
Ciberbullying–Postest–Ciberbullying–Pre- test	-1,621c	,105
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon		
b. Se basa en rangos positivos.		
c. Se basa en rangos negativos.		

Nota: Huacchillo Calle, 2026.

Una discusión situada. Los hallazgos en diálogo con la investigación educativa contemporánea

Los resultados obtenidos en esta investigación adquieren pleno significado cuando se ponen en diálogo con los hallazgos reportados por estudios previos desarrollados tanto en el ámbito internacional como nacional y local. La reducción sustancial observada en los niveles de bullying escolar tras la aplicación del Programa de Educación Emocional coincide con lo reportado por Andrade, Lima y Poveda (2025), quienes encontraron que una intervención integrada que combinaba neuroeducación y educación emocional generaba reducciones significativas en conductas de acoso verbal y social, así como aumentos en habilidades socioemocionales. De manera similar, los hallazgos de Cayo, Ramos y Ortiz (2025) sobre la asociación entre mayores niveles de competencia socioemocional y menores niveles de victimización y perpetración del bullying encuentran eco en los resultados aquí presentados, donde el desarrollo de competencias como la empatía, el autocontrol y las habilidades sociales se tradujo en una reducción de las conductas de acoso.

En el contexto nacional, los resultados de esta investigación se alinean con lo reportado por Zeladita Huamán (2022) y colaboradores, quienes validaron instrumentos para medir bullying en el contexto peruano, y con los hallazgos de Vásquez Palero y Miranda Ayala (2022), quienes destacaron la importancia de los apoyos escolares como moderadores del impacto del bullying. Asimismo, los resultados coinciden con lo encontrado por Guerrero Ramírez (2024) en Piura, quien identificó una relación inversa y significativa entre bullying y autoestima, lo que sugiere que la reducción del acoso escolar puede tener efectos positivos en la valoración personal de los estudiantes. En el ámbito local, los hallazgos de esta investigación contribuyen a llenar un vacío en la literatura sobre intervenciones en educación emocional para la prevención del

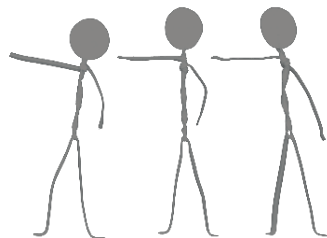
bullying en estudiantes de primaria en Piura, proporcionando evidencia empírica sobre la efectividad de este tipo de programas en un contexto específico que ha sido poco estudiado.

Un aspecto particularmente notable de los hallazgos aquí presentados es la mejora sustancial en las dimensiones de bullying verbal, físico y emocional, que partían de situaciones mucho más desfavorables en el pretest. Este hallazgo resulta de especial relevancia, pues la literatura especializada ha señalado con frecuencia que estas dimensiones constituyen las formas más prevalentes de acoso escolar y aquellas que generan mayor impacto en el bienestar de los estudiantes (Fredrick & Jenkins, 2021; Ortega, 2008). El hecho de que el programa de educación emocional haya logrado reducir drásticamente el porcentaje de estudiantes en niveles medios y altos en estas dimensiones sugiere que la metodología basada en el desarrollo de competencias emocionales tiene un impacto particularmente potente en las formas de acoso más comunes y visibles.

Capítulo

5

EL DIÁLOGO ENTRE LOS HALLAZGOS Y LA EVIDENCIA EXISTENTE. EL
IMPACTO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL



En relación con el objetivo general de la investigación, orientado a determinar los efectos de la implementación de un programa de educación emocional en la reducción del bullying escolar en los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa San Pedro, Piura durante el año 2024, los resultados obtenidos evidencian un impacto positivo, consistente y estadísticamente significativo de la intervención aplicada. En la medición inicial, el nivel total de bullying escolar se concentró mayoritariamente en el nivel medio, con un 83,3% de los estudiantes, mientras que solo el 16,7% se ubicó en el nivel bajo. Tras la implementación del programa, esta distribución se modificó de manera sustancial: el 86,7% de los estudiantes pasó a ubicarse en el nivel bajo y únicamente el 13,3% permaneció en el nivel medio, sin registrarse casos en el nivel alto en ninguno de los dos momentos. Esta variación representa un desplazamiento de 70 puntos porcentuales desde el nivel medio hacia el nivel bajo, lo que constituye una evidencia empírica clara de reducción del fenómeno del bullying escolar. La magnitud de este cambio resulta particularmente significativa si se considera que el programa se implementó en un período de cinco meses, lo que sugiere que las intervenciones sistemáticas en educación emocional pueden generar transformaciones sustanciales en las dinámicas de convivencia escolar en tiempos relativamente breves. Este hallazgo cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que la educación emocional no solo actúa sobre las conductas observables, sino que transforma las estructuras cognitivas y afectivas subyacentes que sostienen las interacciones violentas, generando cambios que pueden perdurar en el tiempo más allá del período inmediato de intervención.

Estos hallazgos coinciden con antecedentes internacionales que reportan efectos similares tras la implementación de programas de educación emocional en contextos escolares. Diversos estudios han demostrado que el fortalecimiento de habilidades emocionales como la autorregulación, la empatía y la conciencia emocional contribuye a la dis-

minución de conductas agresivas y de acoso entre pares, especialmente cuando dichas intervenciones se desarrollan de manera sistemática en la educación primaria. En este sentido, los resultados del presente estudio no solo confirman la efectividad del programa aplicado, sino que se alinean con la evidencia empírica acumulada a nivel internacional, particularmente con los hallazgos de Andrade, Lima y Poveda (2025), quienes encontraron reducciones significativas en conductas de acoso verbal y social tras intervenciones que combinaban neuroeducación y educación emocional, destacando que la incorporación de componentes neurocognitivos potenciaba los efectos de la educación emocional al actuar sobre múltiples niveles de procesamiento cerebral. De manera similar, los resultados coinciden con lo reportado por Cayo, Ramos y Ortiz (2025), quienes identificaron una fuerte asociación entre mayores niveles de competencia socioemocional y menores niveles de victimización y perpetración del bullying, especialmente en las dimensiones de empatía y regulación emocional, lo que sugiere que estas competencias actúan como factores protectores frente al acoso escolar.

En el ámbito nacional, los resultados adquieren especial relevancia al contrastarse con investigaciones que evidencian altos niveles de bullying escolar en instituciones donde no se implementan programas preventivos. Mientras que dichos estudios describen escenarios caracterizados por una persistencia del acoso verbal, físico y emocional, la presente investigación demuestra que una intervención basada en la educación emocional puede modificar significativamente este patrón conductual. Los hallazgos de Zeladita Huamán (2022) y colaboradores sobre la validación de instrumentos para medir bullying en el contexto peruano, así como los resultados de Vásquez Palero y Miranda Ayala (2022) sobre la importancia de los apoyos escolares como moderadores del impacto del bullying, encuentran eco en los resultados aquí presentados. De este modo, los hallazgos refuerzan la necesidad de transitar de enfoques correctivos o sancionadores hacia estrategias formativas

orientadas al desarrollo integral del estudiante, tal como lo evidencian las mejoras observadas en todas las dimensiones del bullying después de la intervención. En particular, los resultados obtenidos se alinean con lo reportado por De la Cruz y De la Cruz (2024), quienes documentaron altos niveles de acoso escolar en dimensiones como exclusión social y agresión directa en instituciones donde no se implementaban programas preventivos, subrayando la necesidad de intervenciones tempranas que aborden estas dimensiones desde una perspectiva formativa.

Desde el marco teórico, los resultados se explican de manera coherente a partir de la teoría de la inteligencia emocional, que sostiene que el reconocimiento y la regulación de las emociones propias y ajenas reducen la probabilidad de respuestas impulsivas y agresivas. Goleman (1995) planteó que cuando los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar sus estados emocionales, comprender su origen y regular sus respuestas, disminuyen significativamente las conductas violentas que caracterizan al bullying. Esta capacidad de autorregulación emocional, que se entrenó sistemáticamente a través de las actividades del programa, permite a los estudiantes detenerse antes de actuar impulsivamente, evaluar las consecuencias de sus acciones y elegir respuestas más adaptativas frente a situaciones de conflicto. Asimismo, los planteamientos de la educación emocional como proceso educativo continuo permiten comprender que los cambios observados en el postest no responden a un efecto circunstancial, sino a un proceso de aprendizaje emocional progresivo que impacta en la conducta social de los estudiantes. En esta línea, la reducción del bullying escolar observada en el estudio puede interpretarse como una consecuencia directa del fortalecimiento de las competencias emocionales promovidas por el programa, particularmente aquellas relacionadas con el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales. La teoría del cerebro triuno de MacLean (1990), que distingue entre las funciones emocionales del cerebro límbico y las funciones racionales de la neocorteza, proporciona un marco neurobio-

lógico que explica por qué la educación emocional, al trabajar sobre los circuitos que procesan las emociones, puede tener efectos tan profundos sobre la conducta social de los estudiantes.

La situación inicial como punto de partida para la intervención

Respecto al primer objetivo específico, orientado a evaluar el nivel de bullying escolar en los estudiantes del sexto grado antes de la implementación del programa de educación emocional, los resultados del pretest evidenciaron una situación inicial caracterizada por una presencia significativa del fenómeno del bullying escolar. En términos globales, el nivel total de bullying se concentró mayoritariamente en el nivel medio, con un 83,3% de los estudiantes, mientras que solo el 16,7% se ubicó en el nivel bajo y no se registraron casos en el nivel alto. Esta distribución porcentual permite afirmar que, antes de la intervención, la convivencia escolar del grupo evaluado se encontraba comprometida, requiriendo una acción preventiva estructurada que abordara de manera integral las diferentes manifestaciones del acoso escolar. Este diagnóstico inicial resulta particularmente preocupante si se considera que el sexto grado constituye un momento crítico en la transición hacia la educación secundaria, donde las dinámicas de acoso pueden intensificarse si no se interviene oportunamente.

El análisis por dimensiones refuerza esta apreciación inicial. En la dimensión de bullying verbal, el 81,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio y el 16,7% en el nivel alto, lo que evidencia una alta frecuencia de conductas como insultos, burlas y apodosos ofensivos. Este hallazgo resulta consistente con la literatura especializada que señala que el bullying verbal suele ser la modalidad más prevalente en los niveles educativos iniciales, dado que requiere menor planificación y puede ma-

nifestarse de manera más espontánea en las interacciones cotidianas. La alta prevalencia de este tipo de acoso refleja que el lenguaje ofensivo estaba normalizado como forma de interacción entre los estudiantes, lo que constituía un terreno fértil para la escalada hacia formas más graves de violencia. De manera similar, el bullying físico presentó un 93,3% en nivel medio y un 1,7% en nivel alto, reflejando la presencia recurrente de empujones, golpes u otras formas de agresión directa que, aunque menos frecuentes que las verbales, constituyen una preocupación significativa por su visibilidad y su impacto físico inmediato. La práctica totalidad de los estudiantes se ubicaba en niveles medios de bullying físico, lo que sugiere que la violencia física estaba tan naturalizada que muchos estudiantes podían no reconocerla como una forma de acoso, sino como parte de las interacciones habituales entre pares.

Asimismo, el bullying emocional alcanzó un 85,0% en nivel medio y un 8,3% en nivel alto, lo que indica que prácticas como la exclusión social, el chantaje emocional y la intimidación psicológica formaban parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes antes del programa. Esta dimensión resulta particularmente relevante porque sus manifestaciones suelen ser más sutiles y difíciles de detectar que las formas físicas o verbales, lo que puede llevar a que los adultos subestimen su impacto. La exclusión social, en particular, puede pasar desapercibida para los docentes mientras causa un daño profundo en la víctima, afectando su sentido de pertenencia y su autoestima. En contraste, las dimensiones de bullying sexual y cyberbullying presentaron niveles más bajos en el pretest, con el 70% y 96,7% de los estudiantes respectivamente en nivel bajo, lo que sugiere que estas formas de acoso eran menos frecuentes en este grupo específico de estudiantes de sexto grado, aunque no inexistentes.

Estos resultados iniciales coinciden con el modelo teórico propuesto por Olweus (1993), quien sostiene que el bullying verbal y físico suelen

ser las formas predominantes de acoso en contextos escolares donde no existen programas sistemáticos de prevención. Según este enfoque, la repetición de estas conductas se ve favorecida por la ausencia de normas claras de convivencia y por limitaciones en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En el caso del presente estudio, la alta concentración de estudiantes en el nivel medio de bullying verbal, físico y emocional confirma la existencia de un desequilibrio relacional previo a la intervención, caracterizado por patrones de interacción basados en la agresión y la exclusión más que en el respeto y la cooperación. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, estos hallazgos pueden explicarse a partir de la carencia de competencias como la autorregulación, la empatía y el manejo adecuado de las emociones. Goleman (1995) sostiene que cuando los estudiantes no logran reconocer ni controlar sus emociones, aumentan las respuestas impulsivas y agresivas frente a situaciones de conflicto, lo que genera un clima de hostilidad que favorece la aparición y consolidación del bullying. De manera complementaria, Bisquerra (2000) plantea que la ausencia de una educación emocional sistemática limita el desarrollo de habilidades sociales básicas, favoreciendo la aparición de conductas de hostigamiento entre pares.

Al contrastar estos hallazgos con antecedentes empíricos, se observa una clara coincidencia con estudios nacionales y locales que reportan altos niveles de bullying en contextos educativos similares. Investigaciones previas realizadas en el ámbito escolar peruano han identificado que las agresiones verbales, físicas y emocionales constituyen las formas más frecuentes de acoso en estudiantes de educación básica, especialmente en instituciones donde no se desarrollan programas preventivos de carácter socioemocional. La situación inicial observada en la Institución Educativa San Pedro se inscribe, por tanto, dentro de un patrón ampliamente documentado en la literatura especializada, que evidencia la necesidad de intervenir de manera sistemática para modificar estas dinámicas relacionales. En particular, los hallazgos de Ticona Ticona (2023)

en Arequipa, que documentaron que los estudiantes con bajas habilidades sociales presentaban mayores niveles de acoso escolar, encuentran eco en los resultados del pretest, donde la alta prevalencia de bullying se asociaba con una falta de competencias emocionales que el programa posteriormente se encargó de desarrollar.

La transformación observada tras la intervención educativa

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado a evaluar el nivel de bullying escolar en los estudiantes del sexto grado después de la implementación del programa de educación emocional, los resultados del postest evidencian una mejora sustancial y generalizada en el comportamiento social de los estudiantes, reflejada en una disminución marcada de las conductas de acoso escolar tanto a nivel global como por dimensiones. En términos generales, el nivel total de bullying escolar mostró que el 86,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y solo el 13,3% permaneció en el nivel medio, sin registrarse casos en el nivel alto. Esta distribución contrasta de manera contundente con la medición inicial, donde el 83,3% se encontraba en el nivel medio, evidenciando un desplazamiento mayoritario hacia condiciones de menor riesgo tras la intervención. Este cambio sugiere que el desarrollo de competencias emocionales como el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía tuvo un impacto directo en la reducción de conductas agresivas, permitiendo a los estudiantes gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera más constructiva. La magnitud de este cambio, con un incremento de 70 puntos porcentuales en el nivel bajo, supera lo reportado en muchos estudios similares, lo que sugiere que el programa fue particularmente efectivo en el contexto específico de la I.E. San Pedro.

El análisis por dimensiones confirma este efecto positivo del programa. En la dimensión de bullying verbal, el 70,0% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, mientras que el 26,7% permaneció en el nivel medio y solo el 3,3% se situó en el nivel alto. Este resultado resulta especialmente relevante si se considera que, antes de la intervención, apenas el 1,7% se encontraba en el nivel bajo y el 16,7% en el nivel alto, lo que demuestra una reducción significativa de las manifestaciones verbales de acoso. La capacidad para comunicarse sin recurrir a insultos, apodosos despectivos o burlas es un indicador clave del desarrollo de habilidades de comunicación asertiva, una de las competencias centrales promovidas por el programa. Este cambio sugiere que los estudiantes no solo dejaron de agredir verbalmente, sino que probablemente aprendieron formas alternativas de expresar desacuerdo o frustración que no implican la humillación del otro. De manera similar, en la dimensión de bullying físico, el nivel bajo alcanzó el 76,7%, con una reducción total del nivel alto (0,0%) y una disminución considerable del nivel medio, que pasó de 93,3% en el pretest a 23,3% en el postest. Este avance indica que los estudiantes desarrollaron herramientas para gestionar sus impulsos agresivos y para resolver diferencias sin recurrir a la violencia física, lo que constituye un logro fundamental para la seguridad y el bienestar dentro del aula.

En cuanto al bullying emocional, los resultados del postest muestran que el 66,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 33,3% en el nivel medio, eliminándose completamente el nivel alto. Este cambio resulta significativo si se compara con el pretest, donde el 85,0% se concentraba en el nivel medio y el 8,3% en el nivel alto, lo que indica que el programa contribuyó de manera efectiva a reducir conductas de exclusión, intimidación psicológica y daño emocional. La reducción del bullying emocional es particularmente importante porque este tipo de acoso suele ser más difícil de detectar y abordar que las formas físicas o verbales, y sus efectos pueden ser igualmente devastadores para el

bienestar emocional de las víctimas. El desarrollo de la empatía, una de las competencias centrales del programa, probablemente jugó un papel crucial en esta reducción, ya que permitió a los estudiantes ponerse en el lugar del otro y comprender el daño que causan sus acciones de exclusión o manipulación. De igual forma, en la dimensión de bullying sexual, el nivel bajo aumentó de 70,0% a 80,0%, mientras que el nivel alto se redujo a 0,0%, reflejando una mejora progresiva en el respeto de los límites personales y en la interacción entre los estudiantes, lo que sugiere una mayor conciencia sobre la importancia del consentimiento y el respeto mutuo.

Respecto al ciberbullying, los resultados del postest muestran que el 91,7% de los estudiantes se mantuvo en el nivel bajo y el 8,3% en el nivel medio, sin presencia del nivel alto. Si bien esta dimensión ya presentaba niveles bajos antes de la intervención (96,7% en nivel bajo), el mantenimiento de estos valores tras el programa sugiere que la educación emocional contribuyó a reforzar conductas preventivas frente al uso inadecuado de medios digitales, evitando un posible incremento de este tipo de acoso. El leve incremento en el nivel medio (del 3,3% al 8,3%) puede explicarse por una mayor conciencia y reconocimiento de este tipo de acoso después del programa, más que por un incremento real en las conductas, lo que en sí mismo constituye un avance en términos de sensibilización. Los estudiantes que antes podían participar en conductas de ciberacoso sin reconocerlas como tales, después del programa probablemente desarrollaron una mayor conciencia sobre el impacto de sus acciones en línea, lo que podría explicar el incremento en el nivel medio como resultado de una mayor honestidad en las respuestas más que de un aumento real de las conductas.

Estos resultados empíricos concuerdan con antecedentes internacionales que señalan que los programas de educación emocional generan efectos positivos más evidentes en las formas tradicionales de

bullying verbal, físico y emocional, mientras que el impacto sobre el cyberbullying suele ser más limitado cuando este presenta una baja incidencia inicial. Asimismo, los estudios nacionales revisados destacan que la implementación de estrategias socioemocionales favorece una mejora del clima escolar y una disminución progresiva de las conductas de acoso, especialmente cuando se fortalecen habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. Desde el marco teórico, los cambios observados en el posttest pueden explicarse a partir de la teoría de la inteligencia emocional, que sostiene que el desarrollo de competencias emocionales permite a los estudiantes reconocer sus emociones, controlar impulsos y comprender las emociones de los demás, reduciendo así la probabilidad de conductas agresivas. En particular, la teoría de Goleman (1995) sobre los componentes de la inteligencia emocional—autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales— proporciona un marco explicativo detallado para cada una de las mejoras observadas: el autoconocimiento permitió a los estudiantes identificar sus emociones antes de actuar; el autocontrol les brindó herramientas para regular sus respuestas impulsivas; la empatía facilitó la comprensión del impacto de sus acciones en los demás; y las habilidades sociales les proporcionaron formas alternativas de relacionarse basadas en el respeto y la cooperación.

La confirmación estadística y las implicaciones para la práctica educativa

La comparación entre el antes y el después de la intervención confirmó que los cambios observados en los estudiantes no fueron casuales, sino resultado directo del programa aplicado. En casi todas las formas de bullying evaluadas se comprobó estadísticamente una reducción real y significativa de las conductas de acoso, con valores de significancia

inferiores a 0,001 para las dimensiones verbal, física y emocional, y $p = 0,003$ para la dimensión sexual. El único aspecto donde no se evidenció un cambio marcado fue el ciberbullying, lo cual se explica porque desde el inicio los estudiantes ya presentaban niveles muy bajos en esta dimensión, lo que limitaba el margen de mejora posible. Este hallazgo no resta valor a los resultados generales, sino que permite afinar la comprensión sobre qué dimensiones son más sensibles a este tipo de intervenciones en estudiantes de sexto grado, así como orientar futuras intervenciones hacia el fortalecimiento de la prevención del ciberbullying, que si bien actualmente es bajo en este grupo, podría incrementarse con el aumento del acceso a dispositivos digitales en los años siguientes.

En respuesta al objetivo general de la investigación, se concluye que el Programa de Educación Emocional demostró ser una estrategia pedagógica eficaz para reducir el bullying escolar en los estudiantes del sexto grado de la I.E. San Pedro de Piura. Los resultados obtenidos confirman que educar emocionalmente a los estudiantes transforma positivamente su comportamiento, fortalece la convivencia dentro del aula y contribuye a la construcción de una cultura escolar basada en el respeto mutuo, la empatía y el bienestar colectivo. Esto valida la hipótesis planteada y reafirma la importancia de incorporar la educación emocional como práctica pedagógica permanente en las instituciones educativas. La efectividad del programa se sustenta en su enfoque sistemático, que abordó de manera integrada los cinco componentes de la inteligencia emocional propuestos por Goleman, y en su metodología participativa, que permitió a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre sus emociones en un entorno seguro y de confianza.

Desde una perspectiva más amplia, los hallazgos de esta investigación contribuyen a la literatura sobre prevención del bullying al demostrar que las intervenciones basadas en educación emocional pueden ser efectivas incluso en contextos con recursos limitados, siempre que

se implementen de manera sistemática y con la participación activa de los docentes. La replicabilidad del programa en otras instituciones educativas de la región y del país dependerá de la capacidad de adaptar los contenidos a las características específicas de cada contexto, así como de la formación adecuada de los docentes para implementar la metodología con fidelidad y creatividad. En este sentido, se recomienda que los programas de formación inicial y continua de docentes incluyan módulos específicos sobre educación emocional y prevención del bullying, de modo que las intervenciones no dependan exclusivamente de iniciativas aisladas sino que formen parte de un enfoque institucional sistemático.

Finalmente, los resultados obtenidos abren nuevas preguntas de investigación que podrían abordarse en estudios futuros. Entre ellas, se destaca la necesidad de investigar los efectos del programa a largo plazo, para determinar si las mejoras observadas se mantienen en el tiempo o si requieren de sesiones de refuerzo periódicas. También sería relevante explorar los mecanismos subyacentes a los cambios observados, utilizando metodologías cualitativas que permitan comprender cómo los estudiantes experimentaron el proceso de aprendizaje emocional y qué aspectos del programa percibieron como más significativos. Asimismo, sería valioso investigar la transferencia de los aprendizajes a otros contextos, como el familiar o el comunitario, para evaluar si las competencias desarrolladas en el programa tienen efectos más allá del ámbito escolar. En conjunto, estos hallazgos y preguntas abiertas apuntan a la importancia de seguir fortaleciendo la educación emocional como estrategia fundamental para la construcción de una convivencia escolar basada en el respeto, la empatía y la no violencia.

Referencias

- Andrade, R., Lima, S., & Poveda, F. (2025). Intervención educativa en neuroeducación y educación emocional para prevenir el bullying escolar. *Revista REG*. <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/272>
- Ardila, R. (2007). *La inteligencia emocional y su impacto en el desarrollo personal*. Editorial Norma.
- Avilés Martínez, J. M. (2020). *Proyectos integrales de convivencia escolar: Estrategias y prácticas*. Editorial Universitaria.
- Ayala-Albites, F. M. (2025). Exposición a la violencia y acoso escolar en adolescentes escolarizados de Huánuco, Perú. *Revista RIV*. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/2382>
- Cayo, M., Ramos, J., & Ortiz, L. (2025). Relación entre competencias socioemocionales y prevención del bullying escolar en educación básica. *Dialnet – Universidad de La Rioja*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10075953.pdf>
- Davidson, R. J. (2020). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live—and how you can change them*. Plume.
- De la Cruz, A. A., & De la Cruz Centellas, N. E. (2024). Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao – Perú. *Revista RCLIMCS*. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1391-1396>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2019). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Fernández, A., & García, M. (2023). Influence of media violence on children's behavior. *Journal of Media Psychology*, 15(2), 105-118.
- Fernández, C. (2024). La violencia en el entorno escolar y sus consecuencias. *Journal of Educational Psychology*, 29(2), 150-165.
- García, J., & Martínez, A. (2023). Impacto del acoso escolar en la salud mental y física de los niños. *Revista de Psicología Infantil*, 20(4), 245-260.

- García, J., Pérez, A., & Sánchez, L. (2023). Family dynamics and aggression in children: A comprehensive review. *Family Studies Quarterly*, 29(4), 345-360.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Guerrero Ramírez, A. (2024). *Bullying escolar y autoestima en adolescentes de una institución educativa de Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Huacchillo Calle, R. I. (2026). *Programa de educación emocional para prevenir el bullying escolar de los estudiantes del sexto grado de nivel primario de la Institución Educativa San Pedro Piura – 2024* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Piura].
- Jiménez Michilot, J. (2025). *Relación entre el bullying y la autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
- Lazarus, R. S. (2000). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- LeDoux, J. E. (1999). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- Leiva Castle, J., & Tongo Poma, V. (2025). Relación entre inteligencia emocional y bullying escolar en estudiantes de Educación Secundaria. *Repositorio CONCYTEC – Alicia*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/162113>
- López, V. (2022). El entorno escolar y la incidencia del bullying: Un análisis detallado. *Journal of Educational Studies*, 25(2), 180-195.

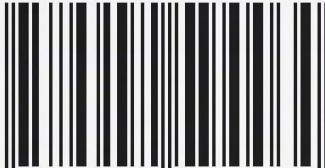
- López, V. (2023). The impact of television violence on youth: Current trends and implications. *Television and Society Review*, 22(1), 50-62.
- López, V., & Fernández, M. (2023). Efectos del bullying en la dinámica escolar y social. *Educational Research Quarterly*, 18(1), 90-105.
- Martínez, R. (2024). Bullying in large educational institutions: A study of contributing factors. *Educational Research Journal*, 19(3), 212-228.
- Mejico, S., Rodríguez, P., & Guerrero, T. (2025). Efectos del bullying escolar sobre las competencias socioemocionales de estudiantes de educación básica media. *Revista Cientific*. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/717
- Ñaupari Cristóbal, L. (2024). *Bullying en estudiantes de secundaria de Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú].
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). *Bullying prevention program: Implementation manual*. Hazelden Publishing.
- Ortega, R. (2008). *Violencia en las aulas: El bullying en la escuela*. Editorial Graó.
- Panta Monzón, R., & Ramos Martínez, A. (2023). *Evidencia psicométrica del cyberbullying en estudiantes universitarios de Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Rodríguez, A. (2021). Consecuencias del acoso escolar: Un análisis integral. *Psicología y Educación*, 35(3), 120-135.
- Salmivalli, C. (2020). *Bullying and the peer group: The role of group dynamics*. Routledge.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- Senovilla, H. L. (2023). Bullying: Un miedo de muerte. *Revista de Psicología y Educación*, 34(1), 87-102.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2019). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Sullcaray Nolberto, J. (2024). *Bullying y relaciones interpersonales en estudiantes de secundaria en Supe Puerto – Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica].
- Ticona Ticona, A. G. (2023). *Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Arequipa* [Tesis, Universidad Continental]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/13797/8/IV_FHU_501_TE_Ticona_Ticona_2023.pdf
- Trianes, M. V. (2022). *El bullying y su impacto en el entorno escolar: Nuevas perspectivas y enfoques*. Editorial Académica.
- Vásquez Palero, W. F., & Miranda Ayala, R. (2022). Bullying y satisfacción con la vida en escolares adolescentes rurales del Perú: El efecto moderador de los apoyos en la escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.337>
- Wright, P. H., Davis, T., & McClure, M. (2021). *Addressing bullying: The impact of immediate responses and long-term strategies*. Springer.
- Zeladita-Huamán, J. A., Zegarra-Chapoñan, R., Cuba-Sancho, J. M., Castillo-Parra, H., Chero-Pacheco, V. H., & Morán-Paredes, G. I. (2022). Validation of a Bullying Scale in Peruvian Adolescents and Gender-Specific Differences. *International Journal of Psychological Research*, 15(2), 105-113. <https://doi.org/10.21500/20112084.5522>
- Zhao, C., Li, X., Yu, Y., & Chen, Y. (2023). School bullying and adolescents' psychological well-being: A large-scale survey in China. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2306.06552>



Religación
Press

ISBN: 978-9942-594-46-4



9 789942 594464

