

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, diciembre 2016, N° Especial

12

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSN-e: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Opción, Año 32, Especial No.12 (2016): 2088-2102
ISSN 1012-1587 / ISSNc: 2477-9385

Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención

Liliana Jazmín Salcido Cibrián

Karla María Urías Aguirre

Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

liliana.cibrian@gmail.com

karlaurias@gmail.com

Resumen

Las situaciones de violencia y victimización escolar pueden ser explicadas a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002), el cual considera que el desarrollo individual se lleva a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato y otros ambientes distantes. La inclusión de la educación emocional a través del Programa de Inteligencia Emocional Plena (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012), podría beneficiar en la prevención y resolución de conflictos, en la mejora del autoconocimiento y desarrollo de habilidades emocionales, así como también, las relaciones interpersonales, la empatía y la compasión dentro del ambiente educativo.

Palabras clave: Violencia escolar; victimización escolar; intervención; mindfulness; regulación emocional.

Emotional education in cases of violence and school victimization: Proposal of intervention

Abstract

Situations of school violence and victimization, can be explained from Brofenbrenner ecological model (2002), which considers that personal development is carried out through exchanges established between the person and its immediate ecosystem and others remote environments. Inclusion of emotional education through Full Emotional Intelligence (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012) could benefit prevention and conflicts resolution, self-improvement and emotional development skills, as well as, relationships, empathy and compassion within the education environment.

Keywords: Schoolviolence; schoolvictimization; intervention; mindfulness; emotionalregulation.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia y victimización escolar ha sido muy trabajando en los últimos años con principal precursor Olweus en los setentas, (Ortega y colaboradores, 2000; Cerezo, 2009). Las condiciones de acoso escolar e intimidación denominadas como “bullying” se refiere al alumno que es agredido repetidamente y durante un tiempo, por medio de acciones negativas llevadas a cabo por otro compañeros o varios de ellos, estas acciones negativas se describen cuando de manera intencional se causa daño, hiere o incomoda a otra persona, lo cual envuelve la definición de conducta agresiva (Olweus, 2004).

Los estudios en México referente a la violencia y victimización escolar han estado enfocados principalmente a nivel de educación secundaria (Castillo & Pacheco, 2008; Valdez, 2008; Aguilera & cols., 2007; Urías & Musitu, 2014), y a partir de las exigencias que demanda el nivel de educación primaria reflejando un mayor número de incidencias en casos de abuso escolar, nos hemos dado a la tarea de indagar dicha problemática en rangos de menor edad. El objetivo de esa investigación además de conocer las particularidades de violencia y victimización escolar en niños de 6 a 12 años es aportar evidencias

sobre la validez y eficacia del Programa Inteligencia Emocional Plena (PINEP; Ramos, Recondo y Enríquez, 2012) en niños y niñas víctimas y agresores.

La Inteligencia Emocional (IE; Salovey & Mayer, 1990) da un valor fundamental a las habilidades emocionales que nos permiten procesar la información emocional, y *mindfulness* supone una nueva forma de relacionarnos con las emociones, cuyo componente fundamental es la atención a la experiencia presente junto con una actitud de curiosidad y aceptación (Kabat-Zinn, 1990; 2003). Integrar *mindfulness* en el marco de la IE puede facilitar una adecuada atención, comprensión y regulación de los estados emocionales (Ramos & Hernández, 2008; Ramos, Hernández & Blanca, 2009).

El PINEP incluye el entrenamiento *mindfulness* en un doble sentido. Por un lado, incluiría dinámicas propias de otros programas de entrenamiento básico de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990; 2003) y por otro lado, afrontar situaciones emocionales haciendo uso de *mindfulness* como la herramienta práctica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Al hablar de violencia es muy común utilizar el término de agresividad como si fueran sinónimos, sin embargo es importante definir que la agresividad es una conducta innata que surge ante ciertos estímulos. Por otra parte la violencia es la agresividad alterada por diversos tipos de factores (en particular socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina (Sanmartín, 2010). Así, la agresividad representa la capacidad de respuesta orgánica para defenderse de ciertos peligros, mientras que la violencia constituye una agresividad descontrolada, que perdido su perfil adaptativo y que tiene un carácter destructivo. La violencia es agresividad que se carga de valores afectivos, lo que la hace especialmente peligrosa: la emoción, los sentimientos, la inteligencia y la voluntad se ponen en servicio de la violencia (Echeburúa, 2010).

La violencia produce un efecto devastador, el cual conlleva a la posibilidad de presentar futuros problemas de ajustes psicosocial, mostrando determinadas conductas de riesgo. Algunos investigadores (Trianes, Sánchez & Muñoz, 2001) enfatizan el múltiple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: desanima al profesorado, se

produce un abandono por parte de la institución escolar respecto a sus objetivos de enseñanza de conocimiento y, finalmente, la institución escolar abandona sus objetivos de formación humana.

Dentro de las teorías que abordan el estudio de la violencia se destacan dos grandes grupos, las de origen biológico denominadas innatistas o las que atribuyen el origen de la violencia a condiciones sociales o también conocidas como teorías ambientalistas. El enfoque que nosotros utilizamos para este estudio es desde las teorías ambientalistas, específicamente la teoría del desarrollo ecológico, la cual basa su estudio en la interconexión entre los contextos sociales. Esta propuesta que realiza Brofenbrenner (2002), considera que el desarrollo individual se lleva a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato y otros ambientes distantes. De esta forma los problemas de conducta, tanto de violencia escolar como de victimización escolar, se debe considerar la interacción del joven con su entorno.

El acoso y la violencia escolar se estudiada desde la década de los setentas con Olweus, iniciando estudios sistemáticos sobre este tipo de fenómenos escolares. Las condiciones de acoso e intimidación escolar, mejor conocida en los últimos tiempos como “bullying”, se refiere al alumno que es agredido repetidamente y durante un tiempo, por medio de acciones negativas llevadas a cabo por otro compañero o varios de ellos, estas acciones negativas se describen cuando de manera intencional se causa daño, hierde o incomoda a otra persona, lo cual envuelve la definición de la conducta agresiva (Olweus, 2004). Para poder utilizar este término debe existir un desequilibrio de fuerzas donde una persona demuestra dificultad para poder defenderse (víctima) de los alumnos que le acosan (agresor).

Es importante el distinguir un conflicto entre iguales o cuándo se desarrolla una situación de abuso. Cuando hay una diferencia de criterios u opiniones entre dos o más personas, pero estas poseen la capacidad de afrontar y solucionar ese problema es denominado como conflicto, sin embargo cuando en esa diferencia de opiniones existe un abuso de poder sin tener algún motivo para desarrollar esa conducta autoritaria y de humillación es denominado como acoso escolar. Ortega y colaboradores (2000, pp. 33-36, en Jiménez, 2007) establecen ciertos criterios para definir el acoso escolar y señalan tres elementos

básicos: a) Intencionalidad al agredir al otro, b) Duración de la agresión y desequilibrio de poder social y c) Subjetividad y frecuencia.

Al presentarse algún caso de acoso y/o violencia escolar, existen diferentes perfiles que se desarrollan entre las personas implicadas, los principales son quienes actúan como agresores y los que se encuentran como víctimas, pero también aparecen los espectadores de dichos actos.

La violencia escolar tiene una naturaleza en las distintas esferas biológicas, psicológicas y sociales, pero como menciona Ortega y colaboradores (1995), utilizar un análisis ecológico que vaya más allá de lo personal, para poder abordar el sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos, que está detrás de una violencia constante, encubierta y manifestada en múltiples formas. Las consecuencias que pueden surgir al estar inmersos en este tipo de situaciones, es tanto para las víctimas como para los mismos agresores.

La victimización escolar supone importantes amenazas para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, ya que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresante para el individuo (Alasker & Olweus, 1992). Por su parte los agresores como lo menciona Castells (2007) también tienen consecuencias emociones, como dependencia con sus padres y síntomas depresivos, la ausencia de límites lo hace buscar hasta dónde puede llegar, están solos ante sus miedos y angustias, sentimientos de culpa, ansiedad de separación debido a su propia inseguridad.

Al tener frente a nosotros este tipo de problemáticas, que cada vez es más recurrente, y en presentándose en edades menores, es importante destacar la participación profesional que se puede tener en estos casos. Se establece dos grandes parámetros en el diseño y aplicación de programas, aquellos con el objetivo de mejorar las relaciones y promover los comportamientos prosociales (programas preventivos), y aquellos centrados en los jóvenes que están participando en este fenómeno, buscando disminuir y paliar los problemas o efectos negativos (programas de intervención).

2.1 Mindfulness o atención plena

La psicología ha redescubierto en la práctica de la meditación, un método o recurso para entrenar y serenar la mente del ser humano. El término empleado por la psicología y la medicina para referirse a las

técnicas de meditación que provienen del Budismo es conocido como *mindfulness* (Mañas, Franco & Fasey, 2009).

Mindfulnesses la traducción del vocablo “*Sati*” (atención o conciencia) que proviene del Pali, que significa conciencia, atención y recuerdo (Siegel, Germer & Olendzki, 2009). Este término anglosajón no tiene una palabra correspondiente al castellano. *Mindfulness* puede traducirse como “atención plena”, “conciencia plena” o “estar atento” (Vallejo, 2006).

Tanto *mindfulness* como atención plena son términos que se utilizan cuando estos conceptos se tratan de forma académica o científica (Simón, 2013).

Kabat-Zinn (1990), describe que “*mindfulnesses* es una habilidad que consiste en centrar la atención de un modo intencional: en un objeto, en el momento presente” (pp.62). Por lo que supone asimismo, que “cuando se dirige la atención al momento presente, también es necesario que ésta, sea acompañada de una actitud de compasión, interés apertura y amabilidad, independientemente de si la experiencia resulta agradable o desagradable” (Kabat-Zinn, 2003, pp. 147).

Otra definición es la propuesta por Teresa Miró (2007) que aborda la atención plena desde la perspectiva del pensamiento budista, conceptualizándola como “la capacidad de la mente de observar sin juzgar, sin criticar y sin reaccionar a la experiencia tal y como es en el momento presente, con una actitud de compasión, amabilidad y cariño hacia la propia experiencia” (pp.40).

Describir la propia experiencia no es algo sencillo. Cuando se experimenta el aquí y ahora, entran en juego muchos factores. Desde la percepción de sensaciones corporales, pensamientos y emociones, hasta la tonalidad o intensidad con la que se percibe. Por tanto, darse cuenta de las propias acciones a través de los ejercicios de atención plena, supone un ejercicio de madurez atencional (León, 2008). Esta forma particular de prestar atención, permitiría el darse cuenta del flujo permanente de sensaciones corporales, pensamientos y emociones que conforman la experiencia del momento presente, que emergen y atraviesan el campo de la consciencia (Medeiros & Pulido, 2011).

Hablar de meditación en niños pareciera que es una tarea difícil, pero esto no es así. Quizás la verdadera práctica meditativa es inherente en ellos, sin embargo esta se disminuye conforme van

creciendo para convertirse en adultos. “Meditar es concentrarse y mirar en nuestro interior. Tú puedes sentarte a meditar, pero también puedes meditar, cuando vas caminando a la escuela, estás acostado en la hierba o descansas en la cama en mitad de la noche. También meditas cuando estás en silencio y disfrutando de la inspiración y de la espiración. Si sabes sonreír sin esfuerzo, sabes meditar. No es difícil” (Hanh, 2014 pp. 35).

Snel (2008; 2009; 2010) pionera en el trabajo en niños y niñas en *mindfulness*, “La atención funciona” basado en el programa de Kabat-Zinn (1990; 2003). El programa brevemente consiste en ocho sesiones semanales. Con una duración de treinta minutos y cada día durante diez minutos y una lección para profundizar en el mismo. La temática de las sesiones son las siguientes: La atención comienza con la respiración; el entrenamiento del musculo de la atención; de tu cabeza a tu cuerpo; se acerca la tormenta; manejar los sentimientos difíciles; la fabrica de las preocupaciones; ser amable es divertido y paciencia, confianza y soltar.

Dentro del trabajo con niños y niñas la atención plena ha demostrado su efectividad en el tratamiento de los síntomas ansiosos en la combinación de un modelo cognitivo (Semple, Reid & Miller, 2005). Así como también, en la mejora de las relaciones sociales (Carson, Carson, Gil, & Baucom, 2004; Barnes, Warrem, Krusemark, Campell, & Rogge, 2007 y Hutcherson, Seppala, & Gross, 2008); conductas externalizantes, el control de la ira y disminución de la agresividad (Bögels, Hoogstada, Van Dun, Schuttera, & Restifo, 2008); y una disminución de la conducta agresiva en adolescentes (Lee, Randye & Dinelia, 2008).

Araya (2013) afirma que los estudios altruistas y pro-sociales podrían contribuir a comprender el bienestar natural de los seres humanos y buscar buenas prácticas para promoverlo, a través de la bondad que cada niño posee. *Mindfulness* a través de su práctica podría potenciar de manera natural la compasión o amabilidad.

2.1.1 Educación Emocional

“Lo primero que tenemos que hacer cuando estamos enfadados es darnos cuenta de que estamos enfadados. A veces estamos enfadados, pero nos negamos aceptarlo. Cuando estoy enfadado, me gusta hacer un alto, darme cuenta de mi respiración y decir: Inspiro y me doy

cuenta de la ira que hay en mí. Espiro y cuido de mi ira. Después de haber cobrado conciencia de tu enfado, puedes ser amable con él. No te empeñes en controlar tu mal humor porque, apenas lo haces, desencadenas una lucha con él que todavía lo empeora más. Permanece junto a tu ira y acéptala y, al cabo de un rato, descubrirás que ya no necesitas explotar. De ese modo, la ira se transformará sola, sin necesidad de dañar a nadie” (Hanh, 2014 pp. 20-21).

Dentro del ámbito académico, el modelo de Salovey y Mayer, es el que proporciona mayor validez científica al concepto de Inteligencia Emocional (IE). Este modelo de IE se basa en el procesamiento emocional de la información y subraya el valor adaptativo de las emociones sin importar su valencia. En este sentido, aquellos individuos con una mayor IE son capaces de percibir, comprender y regular sus emociones y las de los demás de forma más efectiva que aquellos con menos IE (Salovey & Mayer, 1990). Estos autores conceptualizan la IE como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, pp. 288).

El modelo de habilidades se divide en cuatro componentes (Mayer & Salovey, 1997):

1. Percepción y expresión emocional: Representa la habilidad para reconocer de forma consciente las emociones, identificar lo que se siente y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
2. Facilitación emocional: Representa la habilidad de hacer uso de las emociones a fin de facilitar diferentes procesos cognitivos.
3. Compresión emocional: Representa la habilidad para comprender la información emocional, la evolución de los estados emocionales a través del tiempo y el significado.
4. Regulación emocional: Representa la habilidad de dirigir y manejar emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.

Bisquerra (2000), habla que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que prende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás. Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, (2000) describen brevemente los

objetivos y temáticas de la educación emocional. A continuación se mencionan algunos de ellos:

- a) Un mayor conocimiento de las propias emociones
- b) La identificación de las emociones en los otros
- c) Desarrollo de habilidades emocionales
- d) Prevención de los efectos perjudiciales de las emociones intensas
- e) Capacidad para experimentar las emociones positivas
- f) Desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales
- g) Adoptar una actitud de ecuanimidad ante la vida.

Siguiendo esta línea los contenidos emocionales giran en torno a las siguientes temáticas:

- a) Concepto de emoción y tipos de emociones
- b) Emoción y motivación
- c) La inteligencia emocional
- d) Habilidades socio-emocionales
- e) Las emociones en la resolución de conflictos

En este sentido, la educación emocional es un aspecto más de la orientación psicopedagógica, que se centra con mayor énfasis en la prevención y el desarrollo humano (Álvarez, et al., 2000). Mismo que podría ser la base e incluirse dentro los contextos escolares, con el fin de desarrollar estas habilidades emocionales.

2.2 Propuesta de Intervención: Programa en Inteligencia Emocional Plena y su Adaptación en Casos de Violencia y Victimización Escolar.

Ramos, Jiménez y Lopes (2014) subrayan la necesidad de encontrar formas de generalizar lo aprendido a través del entrenamiento en *mindfulness*. Haciendo que la práctica de *mindfulness* se traduzca en una posibilidad real, que permita relacionarnos con nuestras emociones cotidianas de una forma diferente.

Ramos, Enríquez y Recondo (2012) defienden que los programas de entrenamiento en IE podrían beneficiarse de incluir la herramienta *mindfulness* pues esta permite vivenciar y manejar adecuadamente las emociones experimentadas en el aquí y en el ahora. De esta forma, las

emociones se abordan no sólo a nivel cognitivo o intelectual sino también de manera experiencial.

El PINEP, incluye el entrenamiento *mindfulness* en un doble sentido. Por un lado, incluiría dinámicas propias de otros programas de entrenamiento básico de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990; 2003). Por otro lado, hace uso de *mindfulness* como la herramienta práctica que permitiría a los participantes entrar en contacto con su propia experiencia emocional tanto positiva como negativa. El objetivo es posibilitar la toma de cierta perspectiva sobre la situación emocional a la que cada participante está haciendo frente, permitiendo con ello ganar cierta libertad en la toma de decisiones, más allá de los condicionamientos y automatismos aprendidos (Ramos, Recondo & Enríquez, 2012).

PINEP diseña una gran variedad de situaciones emocionales que serán abordadas por los participantes con atención plena (Ramos et al., 2012). Para ello, resulta esencial que en el programa básico de *mindfulness*, se enseñe a los participantes a afrontar sus emociones difíciles (Simón, 2013) para que puedan trasladar estos aprendizajes a la experiencia emocional generada artificialmente.

Los ejercicios emocionales seleccionados en este programa están estructurados según el modelo de habilidades emocionales de Mayer y Salovey (1997), percepción y expresión emocional, comprensión emocional, facilitación emocional y regulación emocional (Ramos, Recondo & Enríquez, 2012). Los ejercicios están diseñados para realizar un trabajo tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal, debido a que el PINEP, es un programa flexible y abierto que puede ser ampliado y reducido, con el fin de adaptarlo a las características del grupo y a las necesidades formativas que puedan ir surgiendo en los procesos formativos. En nuestro caso, centrado en casos de violencia y victimización escolar.

Muy brevemente el entrenamiento consistirá en una serie de ejercicios vivenciales. En cada sesión se dará una breve introducción teórica que lo situará en la práctica. Realizarán una serie de ejercicios de Atención Plena (específicamente para niños y niñas), y a continuación un ejercicio de Inteligencia Emocional Plena propuesto para ese día, que consiste en afrontar una situación emocional haciendo uso en todo momento de la Atención Plena.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Actualmente, el equipo de investigación se encuentra en fase de diagnóstico, la detección de las escuelas que cuentan con un mayor número de casos de violencia y victimización escolar y con ello la identificación de los roles que se dan dentro de estos grupos. Una vez obtenido con exactitud el tipo de diagnóstico, se harán, en caso de ser oportuno, modificaciones que ayuden, al programa de intervención para palear con mayor eficacia dicha problemática.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto se puede derivar la importancia de crear, formar e implementar programas específicos en el desarrollo de las habilidades emocionales. En México, por ejemplo, existe poca evidencia del trabajo emocional dentro del ámbito escolar. Aun cuando la evidencia en otros países Canadá, Holanda, España entre otros, han comenzado con esta iniciativa dentro de sus aulas, cierto es que este es un trabajo integral, donde se hace necesaria la participación y presencia de todas las personas que integran las esferas en donde los niños y las niñas se desenvuelven. La educación emocional no sólo se da en los espacios educativos sino que comienza desde la propia familia, incidir en estos saberes, desarrollarlos y potenciarlos podría ayudar, en edades adultas, en una mejora considerable, en el autoconocimiento, que tendría un impacto considerable en las relaciones interpersonales futuras basadas en la empatía, compasión y la aceptación. Habilidades que sólo con la herramienta de la atención plena es posible desarrollar.

Siguiendo este precedente, el Programa Inteligencia Emocional Plena en su adaptación en casos de violencia y victimización escolar, no sólo acercara al alumnado a los contenidos que se encuentran enmarcados dentro de la educación emocional, sino que también posibilitara el extraer conclusiones sobre validez y efectividad de este tipo de entrenamiento.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Aguilera, G., Muñoz, A. & Orozco, M. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Alsaker, F. & Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, D.C.
- Álvarez, M. Bisquerra, R. Fita, E. Martínez, F y Pérez, N (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*.18, 2, 587-599.
- Araya, C. (2013) Promoviendo el bienestar desde el comienzo. Bienestar psicológico y conductas pro-sociales en niñas y niños. *Psiquiatría universitaria*. 3, 251-253.
- Barnes, S., Warrem, K. Krusemark, E. Campell, K. & Rogge, R. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and response to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482- 500.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bögels, S., Hoogstada, B. Van Dun, L., Schuttera, S & Restifo, K.(2008). Mindfulness Training for Adolescents with Externalizing Disorders and their Parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193-209.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Carson, J., Carson, K., Gil, K. & Baucom, D.(2004). Mindfulness-Based Relationship Enhancement. *Behavior Therapy*, 35, 471-494.
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones: claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Castillo, C. & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

- Echeburúa, E. (2010). *Las raíces psicológicas de la violencia*. En: Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Mattínez J., Vera J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Hutcherson, C., Seppala, E. & Gross, J.(2008). Loving-Kindness Meditation Increases Social Connectedness. *Emotion*, 8(5), 720-724.
- Jiménez, R. (2002). *La dimensión demográfica en la causalidad de la violencia social* (pp. 55-81). En: Muñoz de Alba, coord. (2002) *Violencia Social. Instituto de Investigaciones Jurídicas*, 31.
- Lee, J., Randy, J., & Dinelia, R. (2008). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Results of a Pilot Study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(1), 15-28.
- Mañas, I., Franco, C. y Faisey, M. A. (2009). Mindfulness y psicología: Fundamentos y términos de la psicología budista. Web de Medicina y Psicología. Extraído de http://www.cepvi.com/articulos/mindfulness-psicologia.shtml#.U5EApfnV_9g
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Miró, M. T. (2007). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17(65), 31-76.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2da. Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R., Mora, J. & Mora-Merchán, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Sánchez, V. & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14 (Supl.), 37-49.

- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia Emocional Plena*. Barcelona: Kairós.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N.(2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive emotional processes of adaptation to an acute estressor. *Cognition and emotion*, 21, 758-772.
- Ramos, N., Hernández S. M. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulaciónn emocional. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 119-289.
- Ramos, N., Jiménez, Ó. y Lopes, P (pendiente de publicación). Influence of mindfulness in adaptation to an acute stressor: A laboratory study.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1997) *Educational Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Sanmartín, J. (2010). Concepto y tipos de violencia. En: Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Mattínez J., Vera J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Semple, R., Reid, E. & Miller, L. (2005) Treating Anxiety with Mindfulness: An open Trial of Mindfulness Training for Anxious Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quarterly*. 19 (4).
- Simón, P. V. (2013). *Aprender a practicar mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial
- Snel, E. (2010). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairos. (Tercera edición)
- Thich, N. (2014). *¿ Por qué existe el mundo?*. Barcelona: Kairos.
- Trianes, M., Sánchez, A. & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

- Urías, K. & Musitu, G. (2014). Estudio transcultural de conductas violentas y victimización escolar en adolescentes de México y España. En: Mojardín, A., Zavala, C. & Arita, B. (2014). *Nuevas rutas de investigación e intervención psicológica*. Tomo II. México: Editorial UAS y Editorial UAN.
- Valdez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. México: Colección Salud Materno Infantil.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 12, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve