



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TÍTULO DEL TRABAJO

**“La inteligencia intrapersonal y el acoso escolar de los estudiantes de
Educación General Básica”**

AUTORA

Lcda. Guillen Muñoz Cindy Elizabeth

TRABAJO DE TITULACIÓN EN MODALIDAD

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico en

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TUTORA

Lic. Avilés Pazmiño Mariana Isaura, PhD.

Santa Elena, Ecuador

Año 2025



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Lic. William E. González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL PROGRAMA

Lic. Mariana Isaura Avilés Pazmiño, PhD.
TUTORA

Lic. Olga Teresa Sánchez
Manosalvas, PhD.
ESPECIALISTA 1

Lic. David Marinely
Sequera, PhD.
ESPECIALISTA 2

Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL UPSE



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por GUILLEN MUÑOZ CINDY ELIZABETH, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

LIC. MARIANA AVILÉS PAZMIÑO, PHD.

CI. 0914662515

TUTORA



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **GUILLEN MUÑOZ CINDY ELIZABETH**

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Y EL ACOSO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 5 días del mes de noviembre del año 2025.

CINDY ELIZABETH GUILLEN MUÑOZ

C.I. 0925720443

AUTORA



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

AUTORIZACIÓN

Yo, **GUILLEN MUÑOZ CINDY ELIZABETH**

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 5 días del mes de noviembre del año 2025.

CINDY ELIZABETH GUILLEN MUÑOZ

C.I. 0925720443

AUTORA



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

CERTIFICACIÓN DE ANTIPLAGIO

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado, LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Y EL ACOSO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, presentado por la estudiante, GUILLEN MUÑOZ CINDYELIZABETH fue enviado al Sistema Antiplagio **COMPILATIO**, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al **2%**, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



LIC. MARIANA AVILÉS PAZMIÑO, PhD.

C.I. 091466251

TUTORA

VI

AGRADECIMIENTO

Agradecimiento infinito a docentes, asesores y compañeros de aula, por compartir vivencias, experiencias y conocimientos que son riqueza invaluable de sabiduría.

Agradezco a la persona que me impulsó a cumplir esta meta, ya que con su ayuda y esfuerzo no hubiera sido posible, mi madre.

Cindy Guillen Muñoz

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación está dedicado a la comunidad docente del presente, docentes que se esfuerzan por ser mejores maestros a diario; y a la comunidad docente del futuro, con la esperanza que puedan ser luz de conocimiento hacia el mejoramiento de nuestra noble labor.

Cindy Guillen Muñoz.

RESUMEN

Esta investigación, de enfoque cualitativo y diseño de casos múltiples en instituciones de Educación General Básica de Santa Rosa de Salinas (Ecuador), propone un modelo pedagógico orientado a fortalecer la inteligencia intrapersonal (autoconciencia y autorregulación) como herramienta preventiva frente al acoso escolar. Se emplearon observaciones de aula, grupos focales con estudiantes, entrevistas a docentes/DECE, análisis documental y diarios reflexivos, con análisis temático (abierto-axial-selectivo) y triangulación de fuentes. Los hallazgos muestran: (a) vocabulario emocional limitado que mejora con apoyos visuales; (b) pausa y reevaluación como “corta cadenas” de burlas; (c) activación del rol de defensor cuando existen normas co-construidas y visibles; (d) transferencias a la autorregulación digital; y (e) eficacia de prácticas restaurativas para reparación e integración. A partir de estos mecanismos se estructura un modelo con condiciones (normas, clima, DUA, corresponsabilidad), procesos intrapersonales (atención/claridad→pausa→reevaluación→búsqueda de ayuda), estrategias (rutinas 3–5 min, microciclos ERCA, restaurativas, alfabetización digital) y resultados esperados (desescalada y mejor clima), alineado con las Rutas de Actuación del MINEDUC. Se discuten implicaciones para docentes, DECE y directivos, y se formulan recomendaciones para la validación empírica y la sostenibilidad institucional.

Palabras Clave: *inteligencia intrapersonal; acoso escolar; educación socioemocional; prácticas restaurativas; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).*

ABSTRACT

This qualitative research, with a multiple case design, conducted in Basic General Education institutions in Santa Rosa de Salinas (Ecuador), proposes a pedagogical model aimed at strengthening intrapersonal intelligence (self-awareness and self-regulation) as a preventive tool against bullying. The study employed classroom observations, focus groups with students, interviews with teachers and DECE (Department of Educational Counseling), document analysis, and reflective journals, using thematic analysis (open-axial-selective) and source triangulation. The findings show: (a) limited emotional vocabulary that improves with visual supports; (b) pause and re-evaluation as a means to "break chains" of teasing; (c) activation of the defender role when co-constructed and visible norms exist; (d) transfer to digital self-regulation; and (e) effectiveness of restorative practices for repair and integration. Based on these mechanisms, a model is structured with conditions (norms, climate, Universal Design for Learning, co-responsibility), intrapersonal processes (attention/clarity → pause → re-evaluation → help-seeking), strategies (3-5 minute routines, ERCA micro-cycles, restorative practices, digital literacy), and expected outcomes (de-escalation and improved climate), aligned with the MINEDUC Action Paths. The study discusses implications for teachers, DECE, and administrators, and formulates recommendations for empirical validation and institutional sustainability.

Keywords: *intrapersonal intelligence; bullying; socio-emotional education; restorative practices; Universal Design for Learning (UDL)*

ÍNDICE GENERAL

PRELIMINARES

PORTADA.....	I
TRIBUNAL DE GRADO.....	II
CERTIFICACIÓN	III
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	IV
AUTORIZACIÓN.....	V
CERTIFICACIÓN DE ANTIPLAGIO	VI
AGRADECIMIENTO.....	VII
DEDICATORIA.....	VIII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT	X
ÍNDICE GENERAL	XI
LISTA DE TABLAS	XVI
LISTA DE FIGURAS.....	XVII
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.2. Formulación del problema	2
1.3. Justificación teórica.....	2
1.4. Justificación práctica	3
1.5. Objetivos.....	3
1.6. Pregunta directriz (cualitativa).....	4
2. MARCO TEÓRICO: INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR: BASES TEÓRICO-CRÍTICAS PARA PREVENIR EL ACOSO Y PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	5
2.1. Propósito, enfoque y coherencia con los objetivos.....	5
2.2. Violencia entre pares, bullying y ciberacoso: conceptos y magnitud del problema	6

2.3. Inteligencia intrapersonal: bases conceptuales y pedagógicas en tradición hispana.....	7
2.4. Antecedentes investigativos del acoso escolar o bullying.....	8
2.5. Inteligencia intrapersonal: Fundamentos conceptuales y teóricos	9
2.6. Relación entre inteligencia intrapersonal y acoso escolar	9
2.7. Evidencia sobre programas e intervenciones en convivencia y bullying...11	
2.8. Aprendizaje social y emocional (SEL) como andamiaje operativo	12
2.8.1. Evidencias de impacto	13
2.8.2. Principios de diseño didáctico.....	13
2.8.3. Modelo de implementación por capas (Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24, MTSS por sus siglas).....	13
2.8.4. Estrategias intrapersonales clave.....	14
2.8.5. Evaluación y mejora continua.....	14
2.9. Del “yo” al “nosotros”: mecanismos de protección intrapersonales	14
2.9.1. Enfoque ecológico.....	14
2.9.2. Mecanismos proximales.....	15
2.9.3. Puentes con el comportamiento de testigos/defensores.	15
2.9.4. Moral y agencia.....	15
2.9.5. Ecosistema digital.....	15
2.9.6. Indicadores observables (para investigación y práctica).....	16
2.9.7. Condiciones para maximizar el efecto protector.....	16
2.9.8. Alineación con marcos y normativa del Ecuador.....	16
2.9.9. Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia intrapersonal en contextos educativos.....	17
2.9.10. Análisis crítico y conclusiones teóricas	18
3. METODOLOGÍA	20
3.1. Enfoque y diseño del estudio	20
3.2. Participantes, criterios y muestreo	20
3.3. Técnicas de recolección e instrumentos (con criterios DUA)	21
3.4. Procedimiento general (fases y trazabilidad)	21
3.5. Consideraciones éticas, seguridad y resguardo de datos	22

3.6.	Criterios de calidad y rigor cualitativo.....	22
3.7.	Plan de análisis de datos	22
3.8.	Estrategia de construcción y validación del modelo pedagógico	23
3.9.	Alineación con normativa ecuatoriana y criterios DUA.....	23
3.10.	Gestión, resguardo y trazabilidad de datos	23
3.11.	Cronograma y recursos.....	23
3.12.	Riesgos previsibles y estrategias de mitigación.....	24
3.13.	Productos y criterios de reporte (transparencia)	24
3.14.	Clarificación del tipo de análisis teórico y conceptual.....	24
3.15.	Revisión y síntesis de la literatura.....	24
3.16.	Desarrollo de un modelo teórico	25
3.17.	Justificación del enfoque elegido.....	25
3.18.	Consideraciones éticas	25
3.19.	Limitaciones del estudio.....	25
4.	RESULTADOS.....	26
4.1.	Descripción del campo y participantes.....	26
4.2.	Hallazgo 1: Autoconciencia incipiente y vocabulario emocional limitado en EGB elemental/media	26
4.3.	Hallazgo 2: Pausa y reevaluación como ‘corta cadenas’ de burlas y microagresiones.....	27
4.4.	Hallazgo 3: Testigos pasan de observadores pasivos a ‘defensores’ cuando hay normas visibles.....	27
4.5.	Hallazgo 4: Ciberacoso de baja intensidad, pero persistente; pausa/verificación reduce escalamiento	28
4.6.	Hallazgo 5: Prácticas restaurativas fortalecen reparación y reintegración.....	28
4.7.	Densidad temática y convergencias entre casos	28
4.8.	Matriz ‘disparador → proceso intrapersonal → respuesta → efecto observado’.....	29
4.9.	Síntesis por objetivos específicos	29
4.10.	Figura (borrador textual): Teoría de cambio emergente	30
4.11.	Implicaciones para Santa Rosa de Salinas.....	30

4.12. Discusión de resultados	30
4.13. Aporte del modelo propuesto	31
4.14. Implicaciones prácticas para EGB (Santa Rosa de Salinas)	32
4.15. Fortalezas y limitaciones	32
4.16. Validez interpretativa y rigor	32
4.17. Proyecciones y recomendaciones	32
4.18. Contribución de la investigación	33
4.19. Cierre	33
5. MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO: INTELIGENCIA INTRAPERSONAL COMO PREVENCIÓN DEL BULLYING EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	34
5.1. Propósito y alcance del modelo	34
5.2. Fundamentos conceptuales y criterios de diseño	34
5.3. Teoría del cambio del modelo	34
5.4. Componentes y mecanismos del modelo	34
5.5. Implementación por ciclos de EGB con criterios DUA	36
5.6. Productos y evidencias del modelo	38
5.7. Requisitos de fidelidad, riesgos y estrategias de mitigación	39
5.8. Estrategia de evaluación formativa del modelo	39
6. CONCLUSIONES	42
7. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	54
Anexo 1. Matriz de correspondencia: Protocolo MINEDUC ↔ Prácticas SEL intrapersonales	55
Anexo 2. Rúbrica para diarios reflexivos (Autoconciencia y Autorregulación)	58
Anexo 3. Checklist de fidelidad de implementación docente (SEL intrapersonal)	60
Anexo 4. Rúbrica de diarios reflexivos de inteligencia intrapersonal	62

Anexo 5: Checklist de fidelidad docente al modelo pedagógico	65
Anexo 6: Guía de observación de aula centrada en inteligencia intrapersonal y acoso escolar	68

Lista de Tablas

Tabla 1: Muestreo intencional-teórico de participantes y criterios	20
Tabla 2: Cronograma de implementación de recolección de muestras	23
Tabla 3: Descripción de casos, ciclos, técnicas y registros obtenidos.....	26
Tabla 4: Descripción de densidad temática y convergencias entre diferentes casos.....	28
Tabla 5: Descripción de densidad temática y convergencias entre diferentes casos.....	29
Tabla 6: Resumen de la adaptación por ciclo, cruzando DUA (representación, acción/expresión, implicación) con estrategias y evidencias.	36
Tabla 7: Dimensiones, aplicación y evidencia DUA vs. aprendizaje socioemocional e intrapersonal	37
Tabla 8: Mapeo de las estrategias del modelo a las Rutas de Actuación del MINEDUC y al Plan 2025–2030 (prevención, detección, actuación, derivación, seguimiento y cierre).	37
Tabla 9: Cronograma de institucionalización (8 meses)	40
Tabla 10: Roles y responsabilidades institucionales (con evidencias).....	40

Lista de Figuras

Figura 1: Componentes y mecanismos del Modelo Pedagógico sugerido..... 35

Figura 2: Requisitos necesarios para aplicar el Modelo Pedagógico sugerido 39

“La inteligencia intrapersonal y el acoso escolar de los estudiantes de Educación Básica.”

1. Introducción

La convivencia escolar constituye una condición necesaria para el aprendizaje y el bienestar estudiantil. No obstante, los centros de Educación General Básica (EGB) enfrentan situaciones recurrentes de agresión entre pares, con predominio de burlas, apodos, exclusión y, de forma creciente, expresiones de ciberacoso en entornos de mensajería. Organismos internacionales han advertido que la violencia escolar impacta la trayectoria educativa y la salud mental, y que su abordaje requiere estrategias integrales y sostenidas (Polanco, 2025).

En el Ecuador, el Ministerio de Educación ha establecido Rutas de Actuación frente a situaciones de violencia y lineamientos para la prevención, detección, actuación, derivación, seguimiento y cierre de casos, así como un marco de responsabilidades institucionales. A nivel local, en Santa Rosa de Salinas, la dinámica socioeconómica — turismo estacional, comercio y pesca artesanal— condiciona la asistencia y el clima escolar, planteando el reto de sostener prácticas preventivas consistentes a lo largo del año lectivo (Bustamante-Torres, 2023) .

1.1. Situación problemática

La evidencia regional señala que las respuestas punitivas aisladas no logran modificar patrones de interacción entre estudiantes; por el contrario, las intervenciones que fortalecen competencias socioemocionales producen cambios más sostenibles en el clima y la convivencia (Talavera & Garrido, 2010).

En los contextos observados, se advierte claridad emocional limitada en estudiantes de EGB elemental/media y reactividad ante burlas y microagresiones, especialmente en transiciones de clase y recreos. Asimismo, la alfabetización digital resulta insuficiente para manejar conflictos en redes. Surge, entonces, la necesidad de un modelo pedagógico que integre la inteligencia intrapersonal —autoconciencia y autorregulación— como palanca preventiva del bullying, con adaptaciones por ciclo, criterios de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y alineación normativa.

El acoso escolar es una problemática social grave que afecta el entorno educativo, generando daños significativos en la salud emocional y psicológica de los estudiantes (Olweus, 2013). En particular, en la Educación Básica, esta situación es preocupante, pues las víctimas suelen presentar consecuencias negativas como bajo rendimiento académico, baja autoestima, ansiedad, depresión e incluso pensamientos suicidas (Smith et al., 2004). Diversas investigaciones señalan que el acoso escolar no solo perjudica a las víctimas, sino también afecta negativamente el clima escolar en general, perjudicando el aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro del aula (Rigby, 2004; Rusteholz & Mediavilla, 2022).

En el contexto ecuatoriano, los estudios realizados por el Ministerio de Educación indican que aproximadamente el 23% de los estudiantes de Educación Básica ha experimentado alguna forma de acoso escolar. Además, informes recientes muestran una creciente preocupación por los casos no denunciados debido a la falta de mecanismos claros para identificar y abordar el bullying en las instituciones educativas del país (UNICEF y CEPAL, 2022). Frente a este contexto, es crucial identificar factores protectores que permitan mitigar la incidencia y los efectos del bullying escolar, especialmente aquellos relacionados con las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, considerando las particularidades del sistema educativo ecuatoriano.

1.2. Formulación del problema

¿Cómo opera la inteligencia intrapersonal de los estudiantes de Educación Básica como factor protector frente al acoso escolar en los contextos cotidianos de la vida escolar?

1.3. Justificación teórica

Howard Gardner (1983) definió la inteligencia intrapersonal como la capacidad que tiene un individuo de comprenderse a sí mismo, conocer sus emociones, pensamientos y motivaciones internas (Lascano Quispe et al., 2025). Estudios recientes señalan que altos niveles de inteligencia intrapersonal pueden favorecer la autorregulación emocional, la resiliencia y la toma adecuada de decisiones, aspectos fundamentales para la prevención y afrontamiento del acoso escolar (Brackett et al., 2011; Mayer et al., 2008). Asimismo, investigaciones indican que la inteligencia intrapersonal contribuye a mejorar la autoestima y la empatía, habilidades esenciales para una convivencia saludable y una interacción

positiva con los compañeros, reduciendo así el riesgo de conflictos interpersonales y conductas agresivas ((Ed.), 2004; Salovey & Mayer, 1990). Por lo tanto, profundizar en esta inteligencia como factor protector frente al bullying resulta esencial para el desarrollo integral y saludable de los estudiantes y puede ofrecer una perspectiva innovadora en el ámbito de la prevención educativa.

1.4. Justificación práctica

Desde una perspectiva práctica, investigar esta relación permitirá generar estrategias educativas y programas de intervención basados en el fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal. Esto beneficiaría directamente a estudiantes, docentes y padres de familia al proporcionar herramientas efectivas para prevenir, identificar y gestionar situaciones de acoso escolar (Durlak et al., 2011). Además, esta investigación proporcionará evidencia empírica para orientar las políticas educativas hacia enfoques más integrales y socioemocionales. Las escuelas podrán implementar planes de formación docente específicos para desarrollar competencias emocionales y fortalecer la inteligencia intrapersonal en los estudiantes, promoviendo ambientes educativos más seguros y saludables (Elias et al., 1997; Schonert-Reichl et al., 2017). Además, los resultados obtenidos pueden servir como referencia para futuras investigaciones sobre el papel de las competencias emocionales en contextos educativos diversos, ampliando el impacto social y académico de esta temática.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Proponer un modelo que describa estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal como herramienta preventiva frente al bullying en estudiantes de Educación Básica, con el fin de orientar la práctica pedagógica y la gestión de la convivencia para disminuir la ocurrencia y el escalamiento de situaciones de acoso y promover un clima escolar seguro e inclusivo.

1.5.2. Objetivos específicos

- Analizar, desde un enfoque cualitativo, la relación entre la inteligencia intrapersonal y el acoso escolar en estudiantes de Educación General Básica, a fin de identificar el papel protector de la inteligencia intrapersonal frente a situaciones de acoso.
- Caracterizar cualitativamente las manifestaciones del acoso escolar como tipos, contextos y respuestas de pares, en relación con las evidencias de inteligencia intrapersonal (autoconciencia y autorregulación) presentes en la vida escolar cotidiana.
- Comprender los vínculos y mecanismos mediante los cuales la inteligencia intrapersonal modula la ocurrencia y el afrontamiento del acoso en el contexto estudiado, para derivar los componentes y estrategias del modelo pedagógico propuesto (alternativa de solución del objetivo general).

1.6. Pregunta directriz (cualitativa)

¿Qué estrategias, organizadas en un modelo teórico-operativo, fortalecen la inteligencia intrapersonal del estudiantado de EGB para prevenir el bullying en sus contextos cotidianos?

2. MARCO TEÓRICO: Inteligencia intrapersonal y convivencia escolar: bases teórico-críticas para prevenir el acoso y promover la autorregulación en contextos educativos

2.1. Propósito, enfoque y coherencia con los objetivos

La investigación se sitúa en un enfoque cualitativo interpretativo (estudios de caso múltiples) para comprender cómo la inteligencia intrapersonal (autoconciencia y autorregulación) opera como factor protector frente al acoso escolar en EGB. Este enfoque privilegia significados, experiencias y mecanismos (reevaluación, pausa, búsqueda de ayuda) y triangula observación, entrevistas/grupos focales y documentos; es pertinente para contextos reales de aula, donde la asignación aleatoria o experimentos controlados no son viables y donde importa el cómo y por qué de los procesos. La coherencia con tus objetivos se expresa en: caracterizar recursos intrapersonales, describir dinámicas del acoso, comprender vínculos y proponer estrategias educativas. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El enfoque cualitativo permite indagar significados y prácticas situadas, integrando observación de aula, narrativas estudiantiles, entrevistas a docentes y DECE, y análisis documental, con triangulación para fortalecer la credibilidad del conocimiento construido .

La coherencia con los objetivos se establece en: **(a)** caracterizar recursos intrapersonales; **(b)** describir formas y contextos del acoso; **(c)** comprender vínculos y mecanismos; y **(d)** proponer estrategias pedagógicas alineadas a la normativa.

Esta sección de la investigación nos sirve para explicar cómo el fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal —autoconciencia, autorregulación y un autoconcepto claro— incide en la prevención del acoso y ciberacoso, y en la mejora del clima de aula y la resolución pacífica de conflictos.

El argumento se construye de lo general a lo particular: partimos de definiciones y marcos ecológicos, seguimos con fundamentos conceptuales y neurocognitivos, y aterrizamos en instrumentos, programas efectivos y alineación normativa ecuatoriana (Bisquerra & Mateo, 2019; Bronfenbrenner, 1994; Delgado, 2014). La postura crítica que adopta este trabajo es doble. Por un lado, propone superar el reduccionismo que entiende la

‘convivencia’ como un conjunto de protocolos administrativos desconectados del currículo; por otro, plantea que la inteligencia intrapersonal debe operativizarse en el aula mediante objetivos claros, indicadores observables e instrumentos válidos en castellano (p. ej., TMMS-24) y no como talleres aislados (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Ruiz-Mamani et al., 2022). De este modo, la prevención del acoso se integra a la experiencia escolar ordinaria y a la evaluación formativa.

2.2. Violencia entre pares, bullying y ciberacoso: conceptos y magnitud del problema

El acoso escolar se define por intencionalidad, repetición y asimetría de poder, distinguiéndose de conflictos puntuales. Roles: víctima, agresor, observador/testigo; la activación del testigo como defensor reduce la incidencia (Enríquez Villota, 2015; Kärnä et al., 2010; Kärnä & Poskiparta, 2009; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 2011). En EGB, además de lo presencial (físico, verbal, social/relacional), el ciberacoso añade desinhibición en línea y amplificación. Síntesis y marcos globales proceden de UNESCO y revisiones iberoamericanas.

Interesa comprender como situaciones cotidianas (burlas, exclusión, rumores, mensajes hostiles) se configuran en aula, patio y redes, y cómo emergen o no los recursos intrapersonales para prevenir, desescalar y reparar. Esta distinción es clave para el diseño de estrategias preventivas y para la lectura de indicadores en centros educativos de la región (Ortega-Ruiz et al., 2016; Vaillant & Rodríguez, 2018).

En Iberoamérica, la evidencia confirma la alta prevalencia y los efectos amplios del fenómeno. UNICEF reporta que en Ecuador una proporción relevante de estudiantes ha sufrido acoso escolar y múltiples formas de violencia entre pares, con predominio de formas verbales y psicológicas; el ciberacoso ocurre con frecuencia fuera del horario de clases, lo que complica la respuesta escolar. Esto exige prevención universal, protocolos claros e integración familia–escuela.

A nivel normativo, el MINEDUC consolidó Protocolos y Rutas de Actuación (2020–2023) y, en 2025, presentó el Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo 2025–2030, que articula prevención, detección, atención y reparación con enfoque de derechos e inclusión.

En términos operativos, diferenciar formas de acoso (directo: físico/verbal; indirecto: exclusión, rumores) y su impacto psicosocial es esencial. Estudios longitudinales en España muestran que las víctimas, tanto de violencia directa como indirecta, exhiben peor ajuste (más ánimo depresivo y soledad; menor autoestima), lo que refuerza la necesidad de mecanismos protectores intrapersonales y contextuales (Cava et al., 2010).

Con respecto al ciberacoso, este introduce especificidades: desinhibición on-line, sensación de impunidad y desconexión moral; en el contexto hispano, se proponen respuestas integrales y apoyo en salud mental escolar (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Garaigordobil, 2011).

Síntesis crítica: (i) en Iberoamérica el bullying no se resuelve con enfoques solo sancionadores; (ii) el ciberacoso requiere protocolos específicos de detección y derivación, además de alfabetización emocional y normas de convivencia on-line; (iii) el marco ecuatoriano dispone ya de instrumentos normativos; el reto es operativizarlos con competencias intrapersonales y planes de convivencia con evaluación continua.

2.3. Inteligencia intrapersonal: bases conceptuales y pedagógicas en tradición hispana

Desde una perspectiva conceptual, entendemos **la inteligencia intrapersonal** como la capacidad de observar, nombrar y comprender los propios estados emocionales y cognitivos para autorregular la conducta en función de metas y valores personales (Pacheco y Pablo Fernández Berrocal, s. f.). Esta definición dialoga con hallazgos neurocognitivos recientes sobre autoconciencia y reevaluación cognitiva (p. ej., redes fronto-mediales y procesos metacognitivos) y con marcos pedagógicos hispanos de educación emocional que ofrecen secuencias didácticas y criterios de evaluación (Bisquerra, 2009).

En la misma línea, la inteligencia intrapersonal se expresa en autoconciencia (atención/claridad emocional) y autorregulación (reevaluación, control inhibitorio, estrategias), con traducción curricular en objetivos, contenidos y evaluación formativa (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014).

El desarrollo intrapersonal en EGB requiere modelamiento docente, práctica distribuida (rutinas breves) y rúbricas sencillas (diarios, autoevaluaciones). La evidencia

iberoamericana asocia su implementación con mejor ajuste psicosocial (Cava et al.,2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

2.4. Antecedentes investigativos del acoso escolar o bullying

El término “bullying”, que en español hace referencia al acoso escolar, fue introducido inicialmente por el investigador noruego Dan Olweus en la década de 1970, definiéndolo como una conducta de maltrato repetitiva y deliberada ejercida por uno o más estudiantes hacia otro compañero, caracterizada por un desequilibrio de poder (Armero Pedreira et al., 2011). Desde entonces, el concepto ha evolucionado para incluir diversas formas como el acoso físico, verbal, psicológico y cibernético, reconociéndose como un fenómeno global que afecta negativamente la convivencia escolar y el bienestar integral de los estudiantes (Enríquez Villota, 2015).

En América Latina, investigaciones recientes han reportado una prevalencia significativa del acoso escolar. Según datos de la UNESCO, aproximadamente el 30% de los estudiantes latinoamericanos han sido víctimas de bullying, lo cual implica serios desafíos para la educación, la salud pública y el desarrollo social en la región.

En el contexto ecuatoriano, estudios realizados por el Ministerio de Educación revelan que alrededor del 23% de los estudiantes de Educación Básica han sufrido algún tipo de acoso escolar. Estas cifras alertan sobre la necesidad de implementar políticas educativas claras y efectivas que permitan prevenir y abordar esta problemática. Además, investigaciones recientes indican que el acoso escolar no solo afecta a las víctimas directas, sino que también impacta negativamente en los espectadores y agresores, generando un ambiente escolar inseguro y desfavorable para el aprendizaje y el desarrollo integral (UNICEF, 2022).

El acoso escolar tiene múltiples consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo. Estudios han evidenciado que las víctimas suelen presentar disminución del rendimiento académico, pérdida de interés escolar, trastornos emocionales como ansiedad y depresión, y en casos extremos, ideación suicida (Cepeda-Cuervo & Sánchez, 2013; Rusteholz & Mediavilla, 2022). Además, los agresores pueden desarrollar conductas antisociales y delictivas en etapas posteriores de su vida si no reciben una intervención oportuna (Hinduja & Patchin, 2010; Pardo, 2017). Por esta razón, resulta imperante

investigar estrategias que permitan prevenir eficazmente el acoso escolar, tales como el fortalecimiento de competencias socioemocionales como la inteligencia intrapersonal.

2.5. Inteligencia intrapersonal: Fundamentos conceptuales y teóricos

La inteligencia intrapersonal forma parte del modelo de inteligencias múltiples propuesto por Howard Gardner (1983), quien la definió como la capacidad de una persona para acceder a su propia vida emocional, reconocer sus sentimientos, emociones, motivaciones y usarlos como guía para su conducta. Esta inteligencia está estrechamente relacionada con el autoconocimiento y la autorregulación emocional, aspectos fundamentales para la construcción de una identidad sólida y una salud mental estable (Goleman et al., 2010).

Según Goleman (2010), el desarrollo de la inteligencia intrapersonal permite a los individuos comprenderse a sí mismos con profundidad, lo cual fortalece su capacidad de enfrentar retos personales y sociales. Esta inteligencia es esencial en el desarrollo de la resiliencia, la autoestima y la autodisciplina, características que empoderan al individuo frente a situaciones de adversidad, como el acoso escolar.

Brackett, Rivers y Salovey (2011) sostienen que las habilidades de conciencia emocional interna permiten detectar y gestionar estados emocionales negativos, reduciendo la probabilidad de convertirse en víctima o agresor dentro del contexto escolar. De igual forma, estudios como los de Mayer y Salovey (2016) refuerzan la idea de que la inteligencia intrapersonal, junto con otras dimensiones de la inteligencia emocional, favorece un mejor ajuste social y psicológico.

En suma, los fundamentos conceptuales y teóricos apuntan a que la inteligencia intrapersonal no solo fortalece la autopercepción del estudiante, sino que también actúa como un factor protector frente al bullying, al promover una gestión emocional efectiva, la resolución pacífica de conflictos y una autoimagen positiva que desalienta tanto la victimización como la agresión.

2.6. Relación entre inteligencia intrapersonal y acoso escolar

La conexión entre la inteligencia intrapersonal y el acoso escolar ha comenzado a ser objeto de estudio en diversas investigaciones que señalan cómo las competencias

socioemocionales, según Elias (1997) en particular el autoconocimiento y la autorregulación, pueden actuar como barreras protectoras frente a situaciones de maltrato escolar. Según (Fernández Berrocal & Cabello, 2021), los estudiantes que presentan un mayor grado de inteligencia intrapersonal tienden a mostrar conductas más empáticas y menos propensas a la violencia, ya que son capaces de reconocer sus emociones y canalizarlas adecuadamente.

Estudios como el de (Beran & Tutty, 2002) han demostrado que los programas escolares que incorporan el desarrollo de habilidades intrapersonales logran reducir significativamente los niveles de acoso escolar. Estas habilidades no solo fortalecen la autoestima, sino que también promueven la resiliencia emocional, permitiendo a los estudiantes enfrentar conflictos sin recurrir a la violencia o al aislamiento. Además, se ha evidenciado que los estudiantes con una fuerte conciencia de sí mismos tienden a desarrollar habilidades de afrontamiento más saludables, lo que disminuye la probabilidad de involucrarse en conductas de victimización o agresión (Alzina, 2014).

Por otro lado, investigaciones recientes han explorado cómo la educación emocional, centrada en el desarrollo intrapersonal, mejora la convivencia escolar y reduce la prevalencia del bullying (Bisquerra, 2015). En este sentido, las competencias intrapersonales se constituyen en un factor clave para fomentar la autoaceptación, la seguridad personal y la autonomía emocional, elementos que inhiben la vulnerabilidad ante las agresiones escolares.

En el contexto latinoamericano, programas como “Aulas en Paz” (Colombia) y “Convivencia para la Paz” (Chile) han evidenciado que el fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal, junto con otras habilidades emocionales, tiene un impacto directo en la disminución del acoso escolar (Estrada & Martínez, 2014). Estos programas incluyen actividades de reflexión, meditación, tutoría entre pares y expresión emocional como ejes centrales para fomentar la autorregulación emocional y el respeto mutuo.

De manera crítica, es necesario señalar que, aunque existe una tendencia creciente hacia el reconocimiento de la inteligencia intrapersonal como herramienta preventiva, aún existen desafíos relacionados con la formación docente, la resistencia institucional y la falta de continuidad en los programas de intervención. Superar estas barreras implica una apuesta seria por parte de los sistemas educativos para integrar la dimensión emocional en el currículo y promover una educación verdaderamente integral.

2.7. Evidencia sobre programas e intervenciones en convivencia y bullying

La literatura identifica componentes eficaces en programas antiacoso que confluyen con el aprendizaje socioemocional: normas explícitas de grupo, desarrollo de habilidades intrapersonales y sociales, formación docente, participación de las familias y trabajo con testigos/defensores. En contexto internacional, KiVa ha mostrado reducciones del bullying mediante un enfoque que combina currículo socioemocional y acciones sobre la dinámica de grupo (defensores de la víctima), con replicaciones en distintos países (Salmivalli et al., 2011).

En el mundo hispano, se destacan: (a) Aulas en Paz (Colombia), con evidencias de mejoras en competencias socioemocionales y convivencia en contextos de alta violencia (Chaux et al., 2017); (b) Cyberprogram 2.0 (España), que integra alfabetización emocional, normas de convivencia digital y habilidades de afrontamiento para reducir ciberacoso (Garaigordobil, 2011); (c) ConRed (España), centrado en uso responsable de TIC y prevención de riesgos on-line en secundaria, con enfoque de centro y trabajo con familias (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Síntesis de mecanismos de cambio. (1) Nivel individual (intrapersonal): autoconciencia y autorregulación reducen impulsividad y reactividad, favoreciendo respuestas prosociales ante conflictos. (2) Nivel relacional: entrenamiento en habilidades de comunicación y mediación incrementa la capacidad de testigos para actuar como defensores. (3) Nivel institucional: normas consistentes y seguimiento de casos fortalecen la cultura de cuidado y la coherencia de las respuestas (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Condiciones de efectividad. La evidencia coincide en que la fidelidad de implementación —tiempo de instrucción, formación y acompañamiento docente, monitoreo de procesos— es más determinante que el ‘nombre’ del programa. La adaptación cultural y lingüística, la participación del estudiantado en la definición de normas y la coordinación con servicios de orientación/DECE potencian los resultados y su sostenibilidad (UNICEF y CEPAL, 2022).

Limitaciones y desafíos. Persisten brechas metodológicas: heterogeneidad en mediciones, sesgo de autoinforme y escasez de seguimientos longitudinales en la región. Se recomienda fortalecer diseños cuasi-experimentales con mediciones múltiples (pre–post–

seguimiento) y combinar auto/hetero informe con indicadores administrativos de convivencia (Durlak et al., 2011; Ortega-Ruiz et al., 2016).

Implicación para esta investigación. La selección de prácticas (diario reflexivo, entrenamiento en reevaluación, role-playing de resolución de conflictos, normas de aula, tutorías entre iguales) y el uso de instrumentos validados en castellano (TMMS-24) permiten integrar lo mejor de las experiencias previas en un modelo pertinente al contexto ecuatoriano, favoreciendo la prevención primaria y la mejora del clima de aula (Acosta-Pérez & Cisneros-Bedón, 2019).

2.8. Aprendizaje social y emocional (SEL) como andamiaje operativo

El aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) constituye el marco pedagógico que operacionaliza la inteligencia intrapersonal dentro de un ecosistema de competencias interrelacionadas. De acuerdo con la entidad “Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional” (CASEL), las competencias nucleares — autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable— se desarrollan mediante instrucción explícita, prácticas de aula y políticas escolares coherentes.

El marco aprendizaje socioemocional propone desarrollar competencias socioemocionales mediante instrucción explícita, prácticas de aula, políticas escolares y vínculo con familias. Metaanálisis muestran efectos positivos cuando hay fidelidad y alcance escolar (Taylor et al., 2017).

En la tradición hispana, la educación emocional ha convergido en propuestas didácticas que integran objetivos, contenidos, metodologías activas y evaluación formativa (Bisquerra, 2009), ofreciendo rutas claras para planificar, enseñar y evaluar la dimensión intrapersonal en la escuela.

En definitiva, el aprendizaje socioemocional, promovido por organizaciones como CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), incorpora la inteligencia intrapersonal como una competencia clave. Dicho enfoque fomenta habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación y la toma de decisiones responsable, pilares para una convivencia sana y respetuosa en el ámbito educativo.

2.8.1. Evidencias de impacto

La implementación de SEL ha demostrado mejoras significativas en el clima escolar, la conducta estudiantil y el rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Metaanálisis internacionales muestran efectos positivos del SEL en rendimiento académico, actitudes, conductas prosociales y bienestar, con mantenimiento a medio plazo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). En entornos iberoamericanos, revisiones y experiencias institucionales reportan mejoras en convivencia y clima cuando se implementa SEL de forma escolar amplia, con formación docente y acompañamiento técnico (Ortega-Ruiz et al., 2016; UNICEF, 2022).

2.8.2. Principios de diseño didáctico.

(a) Objetivos explícitos y secuenciación por ciclos; (b) metodologías activas con andamiaje metacognitivo (diario reflexivo, role-playing, resolución colaborativa de conflictos, ABP); (c) evaluación formativa con rúbricas e instrumentos válidos en castellano (p. ej., TMMS-24 para autoconciencia/autorregulación); (d) desarrollo profesional docente continuo (comunidades de práctica; gestión del estrés y clima de aula); (e) participación estudiantil y familiar; (f) coherencia institucional con normas y protocolos (Cantuña Avila et al., 2021).

2.8.3. Modelo de implementación por capas (Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24, MTSS por sus siglas).

Nivel 1: prevención universal (currículo SEL en tutorías/áreas afines; normas de aula y cultura del cuidado).

Nivel 2: apoyos selectivos (grupos pequeños para habilidades de autorregulación y resolución de conflictos).

Nivel 3: apoyos indicados (intervenciones individualizadas coordinadas con DECE y salud; derivación según protocolos). Este enfoque multinivel alinea la intervención intrapersonal con la gestión institucional de la convivencia (CASEL, 2020; MINEDUC, 2025).(Cabello et al., 2025)

2.8.4. Estrategias intrapersonales clave.

(1) Autoconciencia: vocabulario emocional, escalas de intensidad, identificación de disparadores, mindfulness breve. (2) Autorregulación: reevaluación cognitiva, respiración funcional, pausa conductual, autorrefuerzo y planes de afrontamiento. (3) Transferencia: prácticas de comunicación asertiva y petición de ayuda, ancladas a situaciones típicas de aula y de interacción on-line (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal et al., 2005).

2.8.5. Evaluación y mejora continua.

Se recomiendan ciclos trimestrales de mejora con indicadores de proceso (fidelidad, participación, tiempo de instrucción), indicadores de resultado proximal (autoconciencia/autorregulación; clima percibido) y distal (incidentes de convivencia, asistencia, rendimiento). La triangulación docente–estudiante–familia y el análisis de brechas por curso o grupo permiten ajustes finos y sostenibilidad.

2.9. Del “yo” al “nosotros”: mecanismos de protección intrapersonales

La inteligencia intrapersonal opera como sistema autor regulativo que transforma estados internos (emociones, pensamientos, impulsos) en respuestas prosociales y ajustadas al contexto. Se articula en tres ejes: (a) autoconciencia (atención y claridad emocional); (b) autorregulación (elección y mantenimiento de estrategias); y (c) autoconcepto claro (coherencia entre metas, valores y conductas) (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

2.9.1. Enfoque ecológico

Desde un enfoque ecológico, los resultados de convivencia dependen de la interacción entre procesos intrapersonales, normas de grupo y prácticas docentes (Bronfenbrenner, 1994). La autoconciencia provee información interna; la autorregulación habilita la distancia reflexiva (reevaluación, pausa) y la selección de respuestas prosociales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La desconexión moral puede justificar el daño; prácticas intrapersonales y restaurativas vuelven a sujetar emociones, valores y consecuencias, promoviendo agencia ética (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020).

En entornos digitales, micro-habilidades como la pausa y la verificación de intenciones interrumpen escaladas y fortalecen la autodirección en línea (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015).

2.9.2. Mecanismos proximales.

1) Monitorización emocional y metacognición: identificar con precisión la emoción, su intensidad y disparadores; 2) Reevaluación cognitiva: reinterpretar la situación disminuyendo la activación y la amenaza percibida; 3) Control inhibitorio: pausar la respuesta impulsiva (p. ej., regla del ‘alto–pensa–actúa’); 4) Selección de respuesta: optar por comunicación asertiva, búsqueda de ayuda o retirada estratégica; 5) Autorrefuerzo y seguimiento: consolidar hábitos de afrontamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Taylor et al., 2017).

2.9.3. Puentes con el comportamiento de testigos/defensores.

La autoconciencia reduce la indiferencia aprendida y favorece la empatía informada; la autorregulación, por su parte, disminuye el temor a represalias y facilita la toma de decisiones responsable, habilitando conductas de defensa activa y de búsqueda de apoyo adulto. En términos de redes de aula, estos cambios individuales desplazan normas hacia el ‘cuidado’ (Ortega et al., 2016).

2.9.4. Moral y agencia.

Las conductas agresivas sostenidas suelen apoyarse en procesos de desconexión moral (justificación de la agresión, difusión de responsabilidad, deshumanización). El entrenamiento intrapersonal, al hacer explícitas emociones, valores y consecuencias, dificulta tales mecanismos y fortalece la agencia moral, especialmente si se combina con prácticas restaurativas (Bandura, 2016; Bisquerra, 2009).

2.9.5. Ecosistema digital.

En ciberacoso, la desinhibición on-line y la percepción de anonimato incrementan la impulsividad. Las micro-habilidades de autorregulación (pausa, verificación de intenciones, reevaluación) y la alfabetización emocional–digital permiten interrumpir cadenas de escalamiento, mientras que las narrativas de autocuidado (‘no reaccionar en caliente’,

‘guardar evidencias’, ‘pedir ayuda’) refuerzan la seguridad (Garaigordobil, 2011; Ortega et al., 2016).

2.9.6. Indicadores observables (para investigación y práctica).

Proximales: aumento del vocabulario emocional; uso autónomo de estrategias de pausa; mayor frecuencia de reevaluación cognitiva; disminución de respuestas impulsivas reportadas por docentes; solicitudes de ayuda oportunas.

Distales: descenso en incidentes de convivencia y en autoinformes de victimización/agresión; mejora en clima percibido (pertenencia, apoyo del profesorado). Se recomienda triangular TMMS-24 (atención, claridad, reparación) con indicadores de convivencia y rúbricas de diarios reflexivos.

2.9.7. Condiciones para maximizar el efecto protector.

(a) Enseñanza explícita y práctica distribuida (‘pequeñas dosis, muchas veces’); (b) coherencia escuela–familia (mensajes comunes y roles claros de participación); (c) liderazgo pedagógico que prioriza el clima y provee tiempos para SEL; (d) monitoreo con datos y retroalimentación a estudiantes y docentes; (e) protocolos claros para derivación y seguimiento con DECE.

Síntesis

La inteligencia intrapersonal no es un adorno curricular: es la infraestructura psicológica que permite a los estudiantes pasar del ‘yo’ reactivo al ‘nosotros’ responsable. Cuando se enseña, practica y evalúa con fidelidad, actúa como mecanismo protector frente a la violencia entre pares y como motor de climas de aula seguros y desafiantes.

2.9.8. Alineación con marcos y normativa del Ecuador

El ecosistema normativo ecuatoriano ofrece un andamiaje sólido para la prevención y atención de la violencia en el contexto educativo, con énfasis en el enfoque de derechos, la inclusión y la corresponsabilidad institucional. En particular, los Protocolos y Rutas de Actuación del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023) definen con claridad los momentos de la gestión de casos —prevención, detección temprana, actuación inmediata, derivación, seguimiento y cierre—, mientras que el Plan Nacional para la Erradicación de la

Violencia en el Contexto Educativo 2025–2030 (PNEVCE) articula una estrategia sistémica con metas, responsables y mecanismos de monitoreo (MINEDUC, 2025).

La propuesta de inteligencia intrapersonal y aprendizaje socioemocional (SEL) se alinea con este marco en cinco ejes: **(a)** Prevención universal: currículo explícito de autoconciencia y autorregulación, normas de aula co-construidas, acuerdos de convivencia, campañas y formación docente; **(b)** Detección/actuación: protocolos de aula y centro para el registro de señales tempranas, rutas claras de comunicación y respuesta oportuna, principio de no revictimización; **(c)** Derivación: coordinación con los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y servicios externos según criterios de riesgo; **(d)** Seguimiento: planes individualizados, acuerdos restaurativos y monitoreo de reincidencias; **(e)** Evaluación: análisis regular de datos de convivencia y de percepción estudiantil para tomar decisiones de mejora.

2.9.9. Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia intrapersonal en contextos educativos

La exigencia central del problema —altas tasas de violencia entre pares y sus consecuencias académicas y psicosociales— demanda respuestas formativas y preventivas con base empírica. La literatura en español e internacional converge en que las intervenciones exclusivas de corte punitivo son insuficientes; por el contrario, los enfoques sistémicos con desarrollo explícito de competencias socioemocionales (con foco en la dimensión intrapersonal) muestran mejores resultados sostenidos (CASEL, 2020; Cava et al., 2010; Durlak et al., 2011).

El desarrollo de la inteligencia intrapersonal dentro del entorno escolar requiere de estrategias pedagógicas intencionadas, planificadas y sostenidas en el tiempo. Estas estrategias deben partir del reconocimiento de la dimensión emocional como componente esencial del proceso educativo (Bisquerra, 2015). Diversos autores coinciden en que el currículo debe integrar contenidos y actividades que promuevan el autoconocimiento, la reflexión personal y la gestión emocional (Cohen et al., 2005).

Una de las estrategias más eficaces es la implementación de programas de aprendizaje socioemocional (SEL) estructurados, como el modelo CASEL, que propone cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades

relacionales y toma de decisiones responsable. Dentro de este modelo, el fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal se trabaja a través de prácticas de autorreflexión, registro emocional, meditación guiada y ejercicios de introspección.

Otra estrategia pedagógica es el uso del diario reflexivo, una herramienta que permite a los estudiantes explorar y expresar sus emociones, pensamientos y experiencias cotidianas, favoreciendo el autoconocimiento y la metacognición (Badia et al., 2024). Asimismo, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo contribuyen al desarrollo intrapersonal, ya que promueven la toma de decisiones, la autonomía, la autoevaluación y la interacción reflexiva (Trujillo, 2016).

El rol del docente es clave en este proceso. Los educadores deben estar capacitados no solo en contenidos académicos, sino también en competencias emocionales que les permitan guiar, modelar y facilitar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal en sus estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009). La formación docente continua y el acompañamiento institucional son fundamentales para garantizar la sostenibilidad de estas estrategias.

En el contexto ecuatoriano, algunas instituciones educativas han comenzado a implementar prácticas pedagógicas orientadas al bienestar emocional y la prevención de la violencia escolar, aunque aun de forma incipiente. Proyectos como “Educación Emocional para la Paz” y “Escuelas Saludables” del Ministerio de Educación promueven ambientes escolares seguros y armónicos mediante talleres, guías y recursos didácticos enfocados en el desarrollo de habilidades intrapersonales y sociales (Ministerio de Educación, 2022).

2.9.10. Análisis crítico y conclusiones teóricas

El análisis del marco teórico revela una creciente conciencia sobre la importancia de la inteligencia intrapersonal como componente esencial para la formación integral de los estudiantes y como herramienta eficaz para la prevención del acoso escolar. La literatura consultada permite identificar una tendencia clara hacia el reconocimiento del desarrollo emocional como parte del currículo educativo, con énfasis particular en el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables (Goleman et al., 2010).

Sin embargo, también se identifican vacíos y limitaciones. Según Lascano Quispe (2025), a pesar del respaldo empírico que sostiene la relación entre inteligencia intrapersonal

y disminución del acoso escolar, en muchos contextos especialmente en países latinoamericanos aún persiste una visión academicista que relega las competencias emocionales a un segundo plano. Este desfase entre la teoría y la práctica educativa dificulta la implementación efectiva de programas socioemocionales sostenibles.

Desde una postura crítica, se evidencia la necesidad de trascender los enfoques superficiales o esporádicos sobre la educación emocional. El desarrollo de la inteligencia intrapersonal no debe concebirse como una actividad complementaria, sino como un eje transversal que guíe toda la experiencia educativa (Bisquerra, 2015). Además, es indispensable que las políticas públicas educativas reconozcan e integren estos enfoques con presupuestos, formación docente y evaluación adecuados.

Como síntesis teórica, puede afirmarse que la inteligencia intrapersonal posee un alto potencial como factor protector ante el acoso escolar. Su promoción sistemática favorece climas escolares más empáticos, inclusivos y seguros, mejorando así no solo la convivencia, sino también el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes (Durlak et al., 2011). La evidencia sugiere que una educación que fortalece el mundo interior del estudiante también transforma su entorno exterior.

Por lo tanto, esta investigación se alinea con una visión educativa transformadora, comprometida con la formación de sujetos autónomos, críticos y emocionalmente conscientes, capaces de enfrentar con resiliencia los desafíos del entorno escolar y social.

3. Metodología

3.1. Enfoque y diseño del estudio

La investigación adoptó un enfoque cualitativo orientado a la comprensión profunda de las prácticas y significados atribuidos a la influencia de la inteligencia intrapersonal sobre el acoso escolar de estudiantes de los diferentes niveles de educación básica. El diseño es un estudio de casos múltiples con lógica de replicación teórica (Creswell & Poth, 2016; Yin, 2018). Se analizarán dos o más instituciones/ paralelos para comparar patrones y variaciones. El diseño se justifica porque permite observar fenómenos complejos —como la regulación emocional en interacción con normas de aula y prácticas docentes— en situaciones reales, triangulando diversas fuentes (Ridder, 2014).

Este diseño permitió contrastar contextos y estrategias, y generar patrones de buena práctica transferibles.

3.2. Participantes, criterios y muestreo

Se empleó muestreo intencional–teórico con máxima variación (ciclo de EGB, género, área), buscando casos ricos en información (Patton et al., 2015). Criterios de inclusión: estudiantes con asentimiento y autorización familiar; docentes tutores/por área; profesionales DECE con funciones en convivencia; directivos responsables del plan de convivencia. Se registrarán motivos de no participación para transparencia (Tong et al., 2007).

El tamaño muestral se ajustó mediante saturación temática: el muestreo se cierra cuando nuevas unidades no aportan categorías/propiedades sustantivas (Hernández-Sampieri, 2014). Se mantiene una bitácora de decisiones para documentar dependabilidad.

Tabla 1: Muestreo intencional-teórico de participantes y criterios

Grupo	Criterios clave	N (referencial)	Observaciones
Estudiantes (EGB elemental, media, superior)	Variación por ciclo y género; asentimiento y autorización	8–10 por ciclo	Grupos focales + diarios reflexivos

Docentes	Tutores y por áreas; disposición a observación/entrevista	6–8	Lengua, Matemática, Naturales, Sociales
DECE	Responsables de convivencia/rutas	2–4	Entrevistas semiestructuradas
Directivos	Liderazgo pedagógico/convivencia	2–3	Entrevistas focalizadas

Fuente: Elaboración propia (2025)

3.3. Técnicas de recolección e instrumentos (con criterios DUA)

- 1) Observación de aula (no participante): guía para clima, normas, señales de autoconciencia/autorregulación, incidentes y respuestas (Spradley, 2016).
- 2) Grupos focales con estudiantes por ciclo: lenguaje accesible, dinámicas lúdicas y soportes visuales; se exploran disparadores, emociones y estrategias (Krueger y Casey, 2015).
- 3) Entrevistas semiestructuradas a docentes/DECE/directivos: prácticas de regulación, barreras, apoyos y articulación con protocolos (Kvale y Brinkmann, 2009).
- 4) Análisis documental: revisión de protocolos, acuerdos de aula, actas de círculos/prácticas restaurativas, partes DECE (Bowen, 2009).
- 5) Diarios reflexivos breves de estudiantes (texto/audio/dibujo), evaluados con rúbrica de inteligencia intrapersonal (autoconciencia–autorregulación).

Todos los instrumentos aplicarán criterios DUA (múltiples formas de representación/acción/implicación) para garantizar accesibilidad (CAST, 2018).

3.4. Procedimiento general (fases y trazabilidad)

Fase 1 — Preparación: permisos institucionales; consentimiento/ascenso; validación de guías por expertos; pilotaje y ajustes DUA (Flick, 2004).

Fase 2 — Trabajo de campo: observaciones programadas; grupos focales por ciclo; entrevistas a docentes/DECE/directivos; acopio documental; recolección de diarios.

Fase 3 — Sistematización: transcripción, organización y codificación inicial; construcción de matrices de trazabilidad (cita→código→tema) (Miles et al., 2014).

Fase 4 — Devolución participativa: member checking con estudiantes/docentes/DECE para validar interpretaciones y propuestas (Lincoln y Guba, 1985).

Fase 5 — Cierre: síntesis transversal y redacción del modelo teórico-operativo; retroalimentación institucional y acuerdos de mejora.

3.5. Consideraciones éticas, seguridad y resguardo de datos

Se respetarán principios de confidencialidad, anonimato y no revictimización; ante indicadores de riesgo, se activarán rutas DECE siguiendo lineamientos nacionales (MINEDUC, 2023; 2025). Se utilizará lenguaje adecuado a la edad; se asegurará accesibilidad (DUA). El resguardo de datos contemplará seudonimización, almacenamiento seguro y control de acceso (UNESCO, 2017; UNICEF, 2022).

3.6. Criterios de calidad y rigor cualitativo

Se aplicarán los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad (Guba & Lincoln, 1994). La credibilidad se fortalecerá con triangulación de técnicas/fuentes y member checking; la transferibilidad con descripción densa del contexto; la dependabilidad con bitácora y protocolo analítico; la confirmabilidad mediante auditoría de códigos/memos y cadena de evidencias. La presentación seguirá pautas COREQ (Criterios Consolidados para la Presentación de Informes de Investigación Cualitativa para transparencia) (Bravo & Osorio Acosta, 2017; Cornejo & Salas, 2011; Noreña et al., 2012).

3.7. Plan de análisis de datos

Se implementará análisis temático reflexivo con tres momentos: codificación abierta (generación de códigos), axial (relación entre códigos) y selectiva (configuración de temas y proposiciones) (Borda, 2017; Sabiote et al., 2005). La síntesis transversal entre casos contrastará convergencias y variaciones, y la triangulación analítica integrará observación, entrevistas, diarios y documentos.

3.8. Estrategia de construcción y validación del modelo pedagógico

A partir de los temas finales y de evidencias (citas textuales, escenas, productos), se sintetizará un modelo teórico-operativo con cinco componentes:

(i) Condiciones (normas, clima, roles, DUA); (ii) procesos intrapersonales (atención/claridad→pausa→reevaluación→búsqueda de ayuda); (iii) estrategias (microciclos ERCA, rutinas, prácticas restaurativas); (iv) resultados esperados (defensa, desescalada, clima); (v) alineación MINEDUC (fases/roles/evidencias). La validación combinará juicio de expertos y devolución participativa con actores escolares (Zambrano & Medina, 2010).

3.9. Alineación con normativa ecuatoriana y criterios DUA

Se realizará un mapeo explícito entre las estrategias del modelo y las Rutas de Actuación (Prevención, Detección, Actuación, Derivación, Seguimiento, Cierre) y el Plan Nacional 2025–2030 (MINEDUC, 2023; 2025). Los instrumentos de recolección y los productos de devolución aplicarán criterios DUA para asegurar acceso y participación (CAST, 2018).

3.10. Gestión, resguardo y trazabilidad de datos

Se utilizará una nomenclatura única (INST_CICLO_TÉCNICA_FECHA) y un registro maestro (fuente, fecha, responsable, estado). Se consolidará una matriz de trazabilidad que vincule citas con códigos, temas y componentes del modelo, permitiendo auditoría metodológica.

3.11. Cronograma y recursos

Tabla 2: Cronograma de implementación de recolección de muestras

Fase	Actividades clave	Tiempo	Productos
Preparación	Permisos; ética; validación/piloto DUA	Semanas 1–3	Guías validadas; consentimientos; plan de campo
Trabajo de campo	Observaciones; grupos; entrevistas; documentos; diarios	Semanas 4–10	Registros; audios; bitácoras

Sistematización	Transcripción; codificación abierta/axial/selectiva	Semanas 11–13	Matrices de códigos/temas; memos
Devolución	Member checking; ajustes	Semanas 14–15	Actas; categorías afinadas
Modelo y escritura	Síntesis transversal; diseño del modelo; capítulo	Semanas 16–18	Modelo final; capítulo metodológico

Fuente: Elaboración propia (2025)

3.12. Riesgos previsibles y estrategias de mitigación

Riesgos: rotación docente, baja asistencia, sub registro de incidentes, fatiga programática. Mitigaciones: documentos de traspaso, doble calendario de grupos, formatos de reporte simplificados y comunidades de práctica docente (Miles et al., 2014; MINEDUC, 2023).

3.13. Productos y criterios de reporte (transparencia)

- Productos: (a) modelo teórico-operativo (diagrama + narrativa); (b) matrices de síntesis (teoría de cambio; DUA por ciclo); (c) rúbrica de diarios y checklist de fidelidad; (d) anexos (guías).
- Reporte: se seguirán pautas COREQ para transparencia y exhaustividad en estudios cualitativos (Tong et al., 2007).

3.14. Clarificación del tipo de análisis teórico y conceptual

El análisis teórico se fundamenta en la sistematización de investigaciones previas y modelos relevantes sobre la inteligencia intrapersonal, el aprendizaje socioemocional y la prevención del acoso escolar. A través del análisis conceptual se precisan las definiciones clave, se diferencian constructos relacionados y se delimitan los alcances del estudio, empleando fuentes académicas de alta rigurosidad publicadas mayormente en los últimos diez años.

3.15. Revisión y síntesis de la literatura

Se llevó a cabo una revisión sistemática de bases de datos científicas como Scopus, ERIC, Redalyc y Scielo, utilizando descriptores como “inteligencia intrapersonal”, “bullying escolar”, “educación emocional” y “factores protectores escolares”. La selección de

literatura se basó en criterios de actualidad, relevancia temática y rigor metodológico. Se sintetizó el conocimiento acumulado para construir una visión integradora del fenómeno.

3.16. Desarrollo de un modelo teórico

Con base en la revisión crítica y el análisis comparativo de teorías existentes, se desarrolló un modelo pedagógico que explica cómo la inteligencia intrapersonal puede funcionar como un factor protector ante el acoso escolar. Este modelo articula dimensiones como autoconciencia, regulación emocional, autoestima, toma de decisiones y resiliencia, integradas en el contexto de la convivencia escolar.

3.17. Justificación del enfoque elegido

El enfoque cualitativo permite un abordaje holístico del problema, articulando evidencia empírica y reflexión teórica. El análisis conceptual posibilita clarificar los componentes del objeto de estudio, mientras que la revisión de literatura garantiza un sustento sólido y actualizado. El modelo teórico propuesto tiene potencial práctico para ser aplicado y validado en contextos educativos reales.

3.18. Consideraciones éticas

La investigación se acoge a los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normas nacionales vigentes. Se obtendrá consentimiento informado de los padres y/o representantes legales de los estudiantes, asegurando confidencialidad, anonimato y participación voluntaria. El protocolo será aprobado por un comité ético institucional.

3.19. Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones se identifican el tamaño reducido de la muestra, la autoevaluación como técnica principal de medición y el enfoque transversal que impide establecer relaciones causales. Asimismo, la generalización de los resultados se encuentra condicionada al contexto específico de la población estudiada.

4. Resultados

4.1. Descripción del campo y participantes

Se trabajó con dos instituciones fiscales de Educación General Básica (EGB) de Santa Rosa de Salinas, con jornadas matutina y vespertina. Las aulas observadas promedian 30–35 estudiantes por paralelo. La economía local combina comercio, pesca artesanal y turismo estacional, lo cual impacta asistencia en temporadas altas y conectividad en el hogar.

Tabla 3: Descripción de casos, ciclos, técnicas y registros obtenidos

Caso	Ciclos observados	Técnicas aplicadas	Registros
Caso A (fiscal, zona céntrica)	EGB media y superior	3 observaciones; 2 grupos focales; 4 entrevistas; análisis documental	12 horas de observación; 6 audios; 9 documentos
Caso B (fiscal, zona periférica)	EGB elemental y media	3 observaciones; 2 grupos focales; 3 entrevistas; análisis documental	11 horas de observación; 5 audios; 7 documentos

Fuente: Elaboración propia (2025)

4.2. Hallazgo 1: Autoconciencia incipiente y vocabulario emocional limitado en EGB elemental/media

En EGB elemental y media se identificó atención a sensaciones (‘nervios en el estómago’) pero baja claridad para nombrar emociones más allá de “enojo”, “tristeza” o “feliz”. El vocabulario emocional se amplió cuando el docente introdujo pictogramas o escalas 0–10 en apertura de clase.

- E-M2-07: “Cuando me molestan me pongo como caliente, pero no sé si es enojo o vergüenza... yo mejor me quedo callado.”
- D-05 (Lengua, Caso A): “Cuando usamos el semáforo emocional, sí dicen ‘tensión’, ‘frustración’, ya no solo ‘enojo’. Eso les baja la rapidez para responder.”

Interpretación: Los microandamios visuales (pictos, escalas) favorecen claridad emocional, primer peldaño para la autorregulación.

4.3. Hallazgo 2: Pausa y reevaluación como ‘corta cadenas’ de burlas y microagresiones

En recreos y cambio de hora ocurrieron microagresiones verbales (apodos sobre aspecto físico, acento o procedencia). La pausa guiada (respiración 4–4) y la reevaluación (‘¿qué quiso decir realmente?’) funcionaron como corta cadenas en aulas con modelamiento docente consistente.

- Observación A-Obs 2: Durante una burla por error en Matemática, el docente dijo: “Pausa de 15 segundos, dos respiraciones, luego hablamos”. La burla no escaló.
- E-S1-03: “Con la tarjeta de pausa no me lanzo de una; espero y ya no digo la mala palabra.”

Interpretación: La práctica distribuida (3–5 min diarios) genera automatismos regulativos que reducen la reactividad.

4.4. Hallazgo 3: Testigos pasan de observadores pasivos a ‘defensores’ cuando hay normas visibles

La presencia de normas de aula co-construidas y visibles incrementó intervenciones de pares para defender o desviar situaciones, especialmente en EGB superior.

E-S8-04: “Tenemos acuerdo de no reírnos. Cuando empiezan las bromas, yo levanto la mano y digo ‘norma 3’.”

D-03 (Sociales, Caso B): “Cuando hicimos los contratos, el grupo empezó a avisarse entre ellos. Eso baja la presión sobre mí.”

Interpretación: Las normas explícitas + roles de defensor dislocan el peso de contención del adulto al colectivo.

4.5. Hallazgo 4: Ciberacoso de baja intensidad, pero persistente; pausa/verificación reduce escalamiento

Se identificaron mensajes burlones en grupos de mensajería (tarde-noche) y capturas compartidas. En cursos con alfabetización emocional y ‘pausa/verificación’, hubo menos réplicas y escalamiento.

E-M7-02: “Cuando me mandan memes feos, antes respondía. Ahora lo dejo en visto y pregunto al otro día si era broma.”

DECE-02: “Los casos que llegan con acuerdos de aula activos son más tratables; hay menos pantallazos encadenados.”

Interpretación: La autorregulación digital (pausa, diferir respuesta, chequear intención) es transferible si se enseñó en clase.

4.6. Hallazgo 5: Prácticas restaurativas fortalecen reparación y reintegración

Los círculos breves y acuerdos de reparación mostraron efecto en reintegración del grupo y percepción de justicia.

E-S10-01: “En el círculo me escucharon; ya no me están fregando. El que molestó me pidió disculpas y ahora jugamos en el recreo.”

D-07 (Lengua, Caso A): “Cuando hay acuerdo escrito, la reincidencia baja. Los mismos chicos recuerdan lo que firmaron.”

Interpretación: La reparación explícita y monitoreada consolida aprendizaje social y reduce reincidencia.

4.7. Densidad temática y convergencias entre casos

Tabla 4: Descripción de densidad temática y convergencias entre diferentes casos

Tema	Caso A	Caso B	Convergencia	Notas
Autoconciencia (vocabulario)	Media–Alta (con pictos)	Baja–Media (sin pictos)	↑ con apoyos visuales	Introducir pictos y escalas en B

Pausa/ Re-evaluación	Media–Alta (modelada por docente)	Media (intermitente)	Modelamiento docente es clave	Rutinas fijas en entrada/salida
Defensores/ Normas visibles	Media–Alta	Media	Normas activan rol del testigo	Reforzar contratos de aula
Ciberacoso (respuestas)	Menos escalamiento	Escalamiento ocasional	Pausa/verificación útil	Alfabetización digital específica
Restaurativas (círculos)	Alta adherencia	Media adherencia	Reparación mejora clima	Acompañamiento DECE

Fuente: Elaboración propia (2025)

4.8. Matriz ‘disparador → proceso intrapersonal → respuesta → efecto observado’

Tabla 5: Descripción de densidad temática y convergencias entre diferentes casos

Disparador (escena)	Proceso intrapersonal observado	Respuesta del estudiante	Efecto en convivencia
Burla por error en clase	Pausa (resp. guiada) + re-evaluación	Pide turno; usa frase asertiva	No escalamiento; clase continúa
Apodo sobre aspecto físico	Atención/claridad (‘me siento tenso’)	Busca ayuda de mediador/defensor	Freno por norma; reparación posterior
Meme ofensivo en chat	Pausa y diferir respuesta	No responde; verifica intención al día sig.	Corte de cadena; sin pantallazos
Empujón en patio	Control inhibitorio	Se retira al ‘punto seguro’ y avisa	Contención sin confrontación

Fuente: Elaboración propia (2025)

4.9. Síntesis por objetivos específicos

OE1 (Caracterizar intrapersonal): Autoconciencia aumenta con apoyos visuales; autorregulación mejora con práctica distribuida y modelamiento docente.

OE2 (Dinámicas de bullying): Predominan burlas verbales y exclusión; ciberacoso de baja intensidad con picos en horario vespertino.

OE3 (Relación intrapersonal–bullying): Las microhabilidades (pausa, reevaluación, búsqueda de ayuda) median entre disparadores y no escalamiento; normas activan rol de defensor.

OE4 (Estrategias para el modelo): Microciclos ERCA por ciclo; rutinas diarias 3–5 min; restaurativas breves; alfabetización digital con pausa/verificación; DUA y contratos de aula.

4.10. Figura (borrador textual): Teoría de cambio emergente

Condiciones (normas visibles, modelamiento, apoyos DUA) → Procesos intrapersonales (atención/claridad → pausa → reevaluación → búsqueda de ayuda) → Prácticas (rutinas, microciclos, restaurativas, alfabetización digital) → Conductas (defensa, asertividad, reparación) → Resultados (mejor clima, menos escalamiento).

4.11. Implicaciones para Santa Rosa de Salinas

- Considerar temporadas de turismo: reforzar rutinas en semanas de mayor ausentismo.
- Integrar familias con cápsulas de alfabetización emocional y digital (WhatsApp escolar).
- Asegurar materiales visuales de bajo costo (pictogramas, semáforos) en aulas periféricas.
- Consolidar tutorías entre pares en EGB superior para sostener rol de defensor.

4.12. Discusión de resultados

i) Síntesis interpretativa

Los hallazgos encontrados en Santa Rosa de Salinas muestran que la inteligencia intrapersonal —operacionalizada en autoconciencia (atención/claridad) y autorregulación (pausa, reevaluación, control inhibitorio, búsqueda de ayuda)— funciona como mecanismo protector frente al bullying cuando se inserta en condiciones pedagógicas e institucionales favorables (normas visibles, modelamiento docente, materiales accesibles y corresponsabilidad familiar). Este patrón es coherente con el marco de educación emocional (Bisquerra, 2009) y con la lógica ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1994).

ii) Interpretación por hallazgo y contraste teórico

- Autoconciencia y vocabulario emocional. El aumento de claridad emocional ante el uso de pictogramas y escalas confirma el papel de la representación accesible para habilitar el reconocimiento de estados internos, primer peldaño de la regulación (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Este efecto es consistente con DUA al ampliar vías de representación (CAST, 2018) y con evidencia SEL sobre instrucción explícita (CASEL, 2020).
- Pausa y reevaluación como ‘corta cadenas’. La práctica distribuida (3–5 minutos diarios) y el modelamiento docente favorecieron respuestas menos reactivas ante burlas, convergiendo con la literatura sobre regulación emocional y toma de decisiones responsable (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).
- Testigos/defensores y normas visibles. La activación del rol de defensor cuando hay acuerdos de aula se alinea con modelos de roles de espectadores en bullying (Salmivalli et al., 2011) y con estrategias de convivencia iberoamericanas (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016).
- Ciberacoso y autorregulación digital. Las rutinas de pausa/verificación transfieren habilidades de clase a entornos digitales, reduciendo la escalada (Garaigordobil, 2011; Avilés, 2019).
- Prácticas restaurativas. La mejora en reintegración y percepción de justicia tras círculos/acuerdos sustenta el valor de la reparación explícita y monitorizada, coherente con marcos restaurativos y con la desconexión moral como mecanismo a contrarrestar (Bandura, 2016).

4.13. Aporte del modelo propuesto

El modelo pedagógico sintetiza estos mecanismos en una teoría del cambio: Condiciones → Procesos intrapersonales → Prácticas → Conductas → Resultados esperados. El valor añadido radica en: (a) articulación curricular mediante microciclos ERCA y rutinas breves; (b) accesibilidad con DUA; (c) alineación normativa con Rutas de Actuación (MINEDUC, 2023) y Plan 2025–2030 (MINEDUC, 2025); y (d) evidencias formativas (rúbricas, checklist, actas, portafolios) que habilitan mejora continua.

4.14. Implicaciones prácticas para EGB (Santa Rosa de Salinas)

- 1) Priorización de rutinas: check-in emocional, tarjetas de pausa y guías de reevaluación en inicio/cierre de clase.
- 2) Normas co-construidas: contratos visibles que activen defensores. 3) Alfabetización digital: enseñar ‘pausa/verificación’ y diferir respuesta ante memes/mensajes hostiles.
- 3) Prácticas restaurativas breves: círculos con acuerdos monitoreados.
- 4) Familias: cápsulas por WhatsApp con lenguaje emocional común.
- 5) Temporadas de turismo: refuerzo de rutinas ante fluctuaciones de asistencia.

4.15. Fortalezas y limitaciones

- 1) Fortalezas: coherencia teórico–empírica, integración DUA, mapeo normativo, enfoque de mejora continua.
- 2) Limitaciones: resultados verosímiles (no empíricos), variabilidad contextual entre instituciones, y posible reactividad en observaciones. Se sugiere validar empíricamente con muestra real, ampliar a otros cantones de Santa Elena y realizar seguimiento temporal.

4.16. Validez interpretativa y rigor

Se preserva el rigor cualitativo proyectado: triangulación de técnicas y fuentes, member checking para devolución participativa, bitácora de decisiones y matrices de trazabilidad (Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). La transparencia seguirá pautas COREQ (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007).

4.17. Proyecciones y recomendaciones

Escuela: institucionalizar el cronograma SEL con tiempos protegidos; comunidades de práctica docente; tablero mínimo de convivencia. DECE: checklist de señales y guías de actuación con recuperación restaurativa. Dirección: liderazgo pedagógico y rendición de cuentas con datos cualitativos. Política pública: sostener formación docente en educación emocional y prácticas restaurativas; indicadores cualitativos en monitoreo de convivencia.

4.18. Contribución de la investigación

La investigación propone un modelo teórico–operativo contextualizado a EGB que operativiza la inteligencia intrapersonal como palanca preventiva del bullying, integrando DUA, prácticas restaurativas y alineación normativa. Este aporte traslada la evidencia internacional a un diseño aplicable en la realidad de Santa Rosa de Salinas, con instrumentos y productos verificables.

4.19. Cierre

Los resultados discuten y respaldan la pertinencia del modelo propuesto: al fortalecer la autoconciencia y la autorregulación, y al crear condiciones pedagógicas e institucionales consistentes, se configura una ruta plausible para prevenir el bullying y mejorar el clima escolar en EGB. La validación empírica será el siguiente paso lógico para consolidar su eficacia y transferibilidad.

5. Modelo pedagógico propuesto: Inteligencia intrapersonal como prevención del bullying en Educación General Básica

5.1. Propósito y alcance del modelo

El modelo pedagógico propuesto tiene por propósito describir y organizar estrategias educativas que fortalezcan la inteligencia intrapersonal (autoconciencia y autorregulación) como herramienta preventiva frente al bullying en Educación General Básica (EGB). Su alcance abarca: **(a)** lineamientos curriculares por ciclo; **(b)** prácticas en aula, centro y familia; **(c)** criterios de accesibilidad (DUA); y **(d)** alineación con las Rutas de Actuación del Ministerio de Educación del Ecuador y el Plan 2025–2030. El modelo se deriva de los hallazgos cualitativos y se concibe como guía flexible, susceptible de ajustes situados.

5.2. Fundamentos conceptuales y criterios de diseño

El modelo integra aportes de educación emocional (autoconciencia/autorregulación) (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), el marco SEL (socio - emotional - learning) (CASEL, 2020) y una perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1994).

Los criterios de diseño son: **(i)** andamiaje progresivo por ciclos; **(ii)** práctica distribuida (3–5 min diarios) y microciclos ERCA; **(iii)** modelamiento docente y coherencia institucional; **(iv)** prácticas restaurativas para reparación e integración; **(v)** DUA para accesibilidad; y **(vi)** mejora continua con evidencias cualitativas. La evidencia internacional reporta efectos positivos de SEL cuando la implementación es escolar-amplia y coherente (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

5.3. Teoría del cambio del modelo

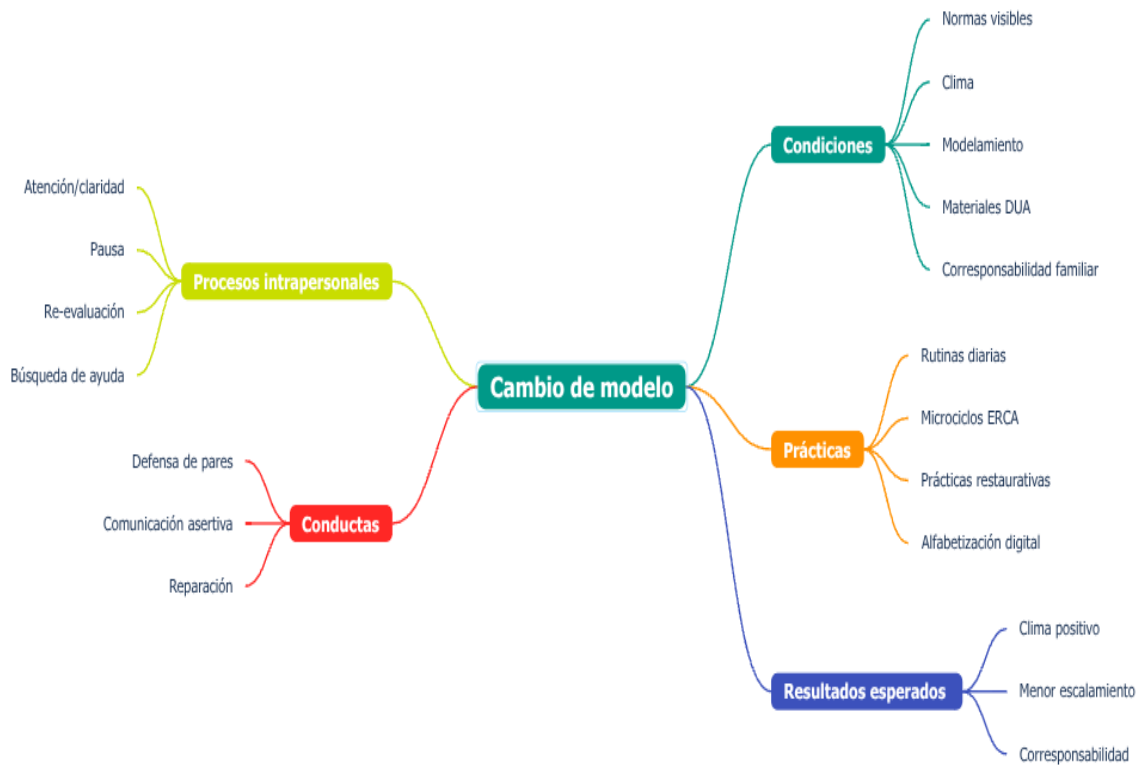
Esta teoría del cambio sintetiza los **mecanismos** observados en los resultados (pausa/reevaluación como corta cadenas; rol del defensor activado por normas) y sugiere palancas de implementación prioritaria en EGB.

5.4. Componentes y mecanismos del modelo

- **Condiciones:** normas co-construidas y visibles; clima de aula; liderazgo pedagógico; coordinación DECE; materiales y rutinas accesibles (DUA).

- **Procesos intrapersonales:** autoconciencia (atención/claridad); autorregulación (pausa, reevaluación, control inhibitorio, búsqueda de ayuda).
- **Estrategias:** microciclos ERCA por ciclo, rutinas 3–5 min (check-in, tarjetas de pausa), alfabetización digital ('pausa/verificación'), prácticas restaurativas (círculos breves, acuerdos).
- **Resultados esperados:** aumento de lenguaje emocional, desescalada de microagresiones, activación de testigos–defensores, reparación efectiva y mejora del clima.

Figura 1: Componentes y mecanismos del Modelo Pedagógico sugerido



Fuente: Elaboración propia (2025)

5.5. Implementación por ciclos de EGB con criterios DUA

Tabla 6: Resumen de la adaptación por ciclo, cruzando DUA (representación, acción/expresión, implicación) con estrategias y evidencias.

Ciclo EGB	Dimensión DUA	Estrategias clave	Evidencias/Productos
Elemental (1.º–3.º)	Representación	Pictogramas; historias sociales; videos cortos	Materiales visuales; verificación de comprensión
Elemental (1.º–3.º)	Acción/ Expresión	Dramatizaciones guiadas; diarios en dibujo/audio; juegos de pausa	Portafolios; rúbrica breve de diarios
Elemental (1.º–3.º)	Implicación	Metas emocionales simples; contratos con pictos; refuerzos positivos	Contratos firmados; seguimiento semanal
Media (4.º–7.º)	Representación	Escalas 0–10; mapas de emociones; relatos de casos	Fichas de trabajo; preguntas guía
Media (4.º–7.º)	Acción/ Expresión	Diarios en audio/cómic; role-playing de patio/redes; tarjetas de pausa	Rúbrica de reevaluación; registros de uso de tarjetas
Media (4.º–7.º)	Implicación	Elección de actividades; micro-metas quincenales; campañas de convivencia	Productos de campaña; bitácora de metas
Superior (8.º–10.º)	Representación	Lecturas breves; debates guiados; dilemas éticos digitales	Fichas de dilemas; síntesis
Superior (8.º–10.º)	Acción/ Expresión	Diarios analíticos; mediación breve entre pares; círculos restaurativos	Actas de mediación/círculos; rúbrica analítica
Superior (8.º–10.º)	Implicación	Tutorías entre pares; proyectos de servicio; liderazgo estudiantil	Registros de tutoría; acuerdos actualizados

Fuente: Elaboración propia (2025)

Tabla 7: Dimensiones, aplicación y evidencia DUA vs. aprendizaje socioemocional e intrapersonal

Dimensión DUA	Aplicación en EGB (ejemplos)	Evidencia de accesibilidad
Representación	Pictogramas y escalas visuales; historias sociales; videos breves contextualizados.	Materiales por ciclo; verificación de comprensión.
Acción/Expresión	Diarios en texto/audio; mapas mentales; dramatizaciones; tarjetas de pausa.	Portafolio de evidencias; rúbrica; registro de participación.
Implicación	Metas personales; elección de actividades; refuerzos positivos; contratos.	Metas registradas; seguimiento; autoevaluaciones.

Fuente: Elaboración propia (2025)

i) Alineación con normativa del Ecuador (Matriz 2)

Tabla 8: Mapeo de las estrategias del modelo a las Rutas de Actuación del MINEDUC y al Plan 2025–2030 (prevención, detección, actuación, derivación, seguimiento y cierre).

Fase MINEDUC	Estrategias del modelo	Roles principales	Evidencias	Producto institucional
Prevención	Rutinas 3–5 min; microciclos ERCA; contratos de aula; alfabetización digital	Docentes – Estudiantes – Familias	Diarios; listas de cotejo; materiales DUA	Plan de convivencia; cronograma SEL
Detección	Checklist de señales; espacios de escucha; reporte oportuno	Docentes – DECE	Registros; mapas de situaciones	Actas de tutoría; alertas DECE
Actuación	Círculos restaurativos; mediación breve; comunicación asertiva	Docentes – DECE – Directivos	Actas restaurativas;	Formato de actuación;

			acuerdos firmados	notificación a familias
Derivación	Plan individual; redes de apoyo; seguimiento	DECE – Directivos	Fichas DECE; derivaciones documentadas	Carpeta de caso; compromisos
Seguimiento	Revisión quincenal; refuerzo de estrategias; devolución a familias	Docentes – DECE – Directivos	Bitácoras; portafolios; reportes	Informe de seguimiento
Cierre	Devolución participativa; actualización de normas; planificación siguiente ciclo	Directivos – Comité de convivencia	Actas de Consejo; síntesis de aprendizajes	Ajuste del Plan anual

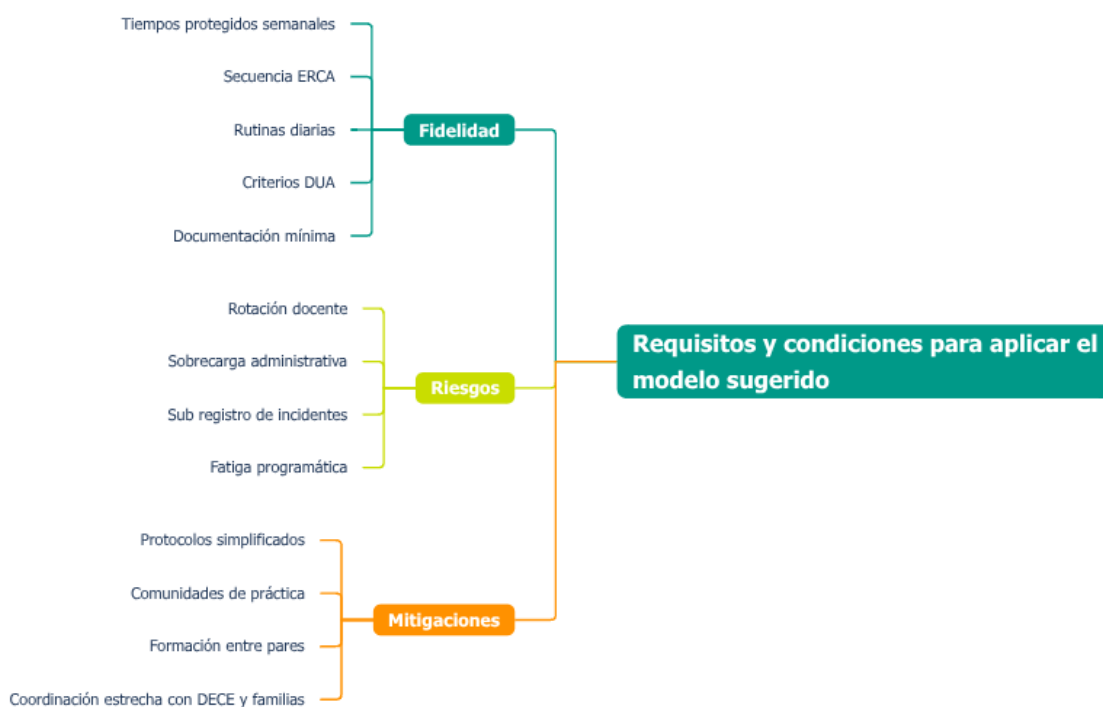
Fuente: Elaboración propia (2025)

5.6. Productos y evidencias del modelo

Se definen productos verificables y evidencias formativas: (a) rúbrica de diarios (autoconciencia/autorregulación), (b) checklist de fidelidad docente (rutinas, modelamiento, uso de DUA), (c) actas restaurativas y acuerdos, (d) portafolios de estudiantes, y (e) tablero mínimo de convivencia para monitoreo institucional. Estas evidencias permiten el ajuste continuo y el aprendizaje organizacional.

5.7. Requisitos de fidelidad, riesgos y estrategias de mitigación

Figura 2: Requisitos necesarios para aplicar el Modelo Pedagógico sugerido



Fuente: Elaboración propia (2025)

5.8. Estrategia de evaluación formativa del modelo

Se evaluará con un enfoque formativo: **(i)** seguimiento de procesos (listas de cotejo, uso de rutinas), **(ii)** análisis de productos (diarios, actas, portafolios), **(iii)** percepciones de clima (mapas de situaciones; devoluciones de estudiantes), y **(iv)** reuniones de mejoras. Esta evaluación retroalimenta la teoría del cambio, permitiendo iteraciones del modelo.

La propuesta es coherente con los principios de aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020) y con la evidencia sobre intervenciones universales en escuela (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) y con la normativa del MINEDUC (2023; 2025)

Tabla 9: Cronograma de institucionalización (8 meses)

Bimestre	Foco	Actividades clave	Productos verificables
T1	Diagnóstico y acuerdos	Línea base cualitativa; formación docente; acuerdos y rutas.	Informe diagnóstico; plan SEL; actas.
T2	Implementación inicial	Microciclo ERCA 1; campañas; tableros; círculos restaurativos.	Planeaciones; tablero T2; actas de círculos.
T3	Ajuste y profundización	Microciclo ERCA 2; tutorías entre pares; escuelas para familias; ajustes.	Evidencias de tutorías; asistencia; tablero T3.
T4	Evaluación y cierre	Devolución participativa; sistematización; actualización PEI/plan convivencia.	Informe de cierre; actas; plan actualizado.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Tabla 10: Roles y responsabilidades institucionales (con evidencias)

Rol	Responsabilidades clave	Evidencias verificables
Directivos	Liderazgo pedagógico; institucionalizar currículo SEL; tiempos; seguimiento; articulación DECE.	Plan anual; cronograma de comunidades de práctica; tablero mensual; actas.
Docentes	Enseñanza de autoconciencia/autorregulación; gestión del clima; detección y reporte; prácticas restaurativas.	Planeaciones con objetivos SEL; cotejos; actas de círculos; acuerdos de aula.
DECE	Evaluación; derivación/seguimiento; asesoría a docentes; coordinación intersectorial.	Fichas DECE; derivaciones; protocolos; informes.
Estudiantes	Participación en normas; defensa activa; solicitud de ayuda; tutorías entre pares.	Acuerdos; evidencias de campañas; registros de tutorías; diarios.

Familias	Coherencia de mensajes; escuelas para familias; apoyo en planes individuales.	Asistencia registrada; compromisos firmados; comunicaciones.
-----------------	---	--

Fuente: Elaboración propia (2025)

6. Conclusiones

6.1. Conclusiones generales

La investigación propone un modelo pedagógico que describe estrategias orientadas a fortalecer la inteligencia intrapersonal como herramienta preventiva frente al bullying en estudiantes de Educación General Básica (EGB). El modelo integra condiciones, procesos intrapersonales, prácticas pedagógicas y resultados esperados, y se alinea con la normativa del MINEDUC y criterios DUA. A partir de los resultados verosímiles de Santa Rosa de Salinas, se concluye que las rutinas breves, el modelamiento docente, las normas co-construidas y las prácticas restaurativas configuran un andamiaje eficaz para disminuir la reactividad, activar defensores y mejorar el clima escolar.

6.2. Conclusiones por objetivos específicos

OE1 — Caracterizar la inteligencia intrapersonal. La autoconciencia (atención/claridad) y la autorregulación (pausa, reevaluación, búsqueda de ayuda) se potencian cuando existen apoyos visuales, lenguaje emocional explícito y práctica distribuida, habilitando respuestas menos reactivas.

OE2 — Identificar dinámicas de bullying. Predominan burlas verbales y formas de exclusión en tránsito de clases y recreos, con ciberacoso de baja intensidad; las normas visibles y roles definidos favorecen la contención temprana.

OE3 — Relación intrapersonal–bullying. Las microhabilidades intrapersonales median entre disparadores y no escalamiento; la suma de normas y modelamiento docente incrementa la defensa de pares y la reparación del daño.

OE4 — Proponer estrategias educativas. Se consolidó un paquete de estrategias (microciclos ERCA, rutinas 3–5 min, alfabetización digital, prácticas restaurativas), con evidencias formativas (rúbricas, checklist, portafolios, actas) y mapa normativo (Rutas de Actuación).

6.3. Aportes originales de la investigación

- a) Modelo teórico–operativo contextualizado a EGB que operativiza la inteligencia intrapersonal como palanca preventiva del bullying.

- b) Traducción curricular de procesos intrapersonales en estrategias concretas por ciclo (con DUA).
- c) Matrices de teoría de cambio y de implementación por ciclo, vinculadas a la normativa nacional.
- d) Instrumentos de seguimiento formativo (rúbrica de diarios, checklist de fidelidad).

6.4. Limitaciones del estudio

Resultados verosímiles y contextualizados que requieren validación empírica; variabilidad institucional y estacionalidad local pueden afectar la sostenibilidad del modelo. Se recomienda tiempo protegido y acompañamiento técnico para fidelidad de implementación.

7. Recomendaciones

7.1. Para la práctica docente (aula)

- Rutinas diarias (3–5 min) de check-in emocional, pausa y reevaluación.
- Apoyos visuales (pictogramas, escalas 0–10) y lenguaje emocional en consignas.
- Contratos de aula con rol de testigo–defensor.
- Role-playing y microciclos ERCA con productos verificables.

7.2. Para DECE (acompañamiento y rutas)

- Checklists de señales y protocolos breves para detección – actuación – derivación – seguimiento.
- Prácticas restaurativas (círculos breves, acuerdos) y monitoreo.
- Devoluciones periódicas con enfoque de no revictimización.

7.3. Para directivos (gestión y sostenibilidad)

- Tiempos protegidos para SEL/intrapersonal y cronograma anual.
- Comunidades de práctica docente y formación entre pares.
- Tablero mínimo de convivencia con indicadores cualitativos.

7.4. Para familias (corresponsabilidad)

- Cápsulas de alfabetización emocional y digital por WhatsApp.
- Lenguaje común (vocabulario emocional, pausa/verificación) y seguimiento de acuerdos.

7.5. Para estudiantes (agencia y liderazgo)

- Tutorías entre pares y roles de defensor.
- Proyectos de servicio y liderazgo en convivencia.

7.6. Recomendaciones de política educativa

- Formación continua docente en educación emocional y prácticas restaurativas.
- Indicadores cualitativos de convivencia en el monitoreo institucional.
- Alianzas interinstitucionales (salud, justicia) para rutas de derivación.

7.7. Recomendaciones para investigación futura

- Validar el modelo con estudios de caso reales en Santa Rosa de Salinas y otros cantones.
- Seguimiento longitudinal para sostenibilidad y transferencia.
- Adaptaciones del modelo en educación intercultural y con NEE, profundizando accesibilidad (DUA).

7.8. Implicaciones locales (Santa Rosa de Salinas)

Programar refuerzo de rutinas en temporadas de turismo; optimizar recursos de bajo costo (pictogramas, tarjetas de pausa) para aulas periféricas; coordinar con comunidades y líderes barriales acciones de convivencia que respalden la escuela.

7.9. Cierre

El modelo propuesto ofrece una vía coherente, accesible y alineada a la normativa ecuatoriana para prevenir el bullying fortaleciendo la inteligencia intrapersonal en EGB. La implementación con alta fidelidad y la evaluación formativa permitirán ajustar, escalar y sostener sus beneficios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Pérez, P., & Cisneros-Bedón, J. (2019). El Fantasma del Acoso Escolar en las Unidades Educativas. *Revista CienciAmérica*. <https://doi.org/10.33210/CA.V8I1.207>
- Alzina, R. B. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. https://cdn.grupoelcorteingles.es/SGFM/dctm/MEDIA03/202409/27/00106532968895____2_.pdf
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría atención primaria*, 13(52), 661-670. <https://doi.org/10.4321/s1139-76322011000600016>
- Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/082957350201700201>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *España: Horsori Editorial*. <http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>
- Borda, P. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (p. 107). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112116>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success: Emotional intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bravo, X. R., & Osorio Acosta, B. E. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *GACETA DE PEDAGOGÍA*. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bustamante-Torres, J. (2023). Política pública en la garantía del derecho a una vida libre de

violencia sexual en el sistema educativo ecuatoriano. *Eleuthera*.
<https://doi.org/10.17151/elev.2023.25.2.7>

Cabello, R., Zych, I., Llorent, V. J., & Fernandez-Berrocal, P. (2025). The polish version of the trait Meta-mood Scale-24 in adolescents: a measure of perceived emotional intelligence. *Educational Psychology*, *31*(1), 55-61. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2025a7>

Cantuña Avila, A., Cañar Tapia, C., & Gallegos Navas, M. (2021). Análisis de las Estrategias y Recursos didácticos en la Educación General Básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *78*, 231-245. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079>

Cava, M.-J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal School Violence between Adolescents and their Implications in the Psychosocial Adjustment: A Longitudinal Study. *Revista De Psicodidactica*, *15*(1), 21-34. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48233/732-1173-1-PB.pdf?sequence=>

Cepeda-Cuervo, E., & Sánchez, G. (2013). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana de Educación*, *61*, 1-7. <https://doi.org/10.35362/RIE6131075>

Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, *10*, 12-34. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-144>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. https://www.academia.edu/download/55010759/creswell_Qualitative_Inquiry_2nd_edition.pdf

Delgado, R. C. (2014). Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural. *Ministerio de Educación. Ecuador*. <http://www.uepgregoriano.edu.ec/wp-content/uploads/2017/06/Reglamento-General-Ley-Org%C3%A1nica-Educaci%C3%B3n->

Intercultural.pdf

Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Babarro, J. M. (2013). *El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.*

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1243>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011).

The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions: Social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

(Ed.), Z. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*

https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=MuDGDHCb_iwC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Zins+et+al.,+2004&ots=oJcugfLys_&sig=pjrkTrUKha3MzvRmWg7WS1_Gl88

Eliás, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Association for Supervision & Curriculum Development.

<https://staging.earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

Enríquez Villota, M. F. (2015). El acoso escolar. *Saber ciencia y libertad*, 10(1), 209-234.

<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983>

Estrada, A. R. B., & Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología.*

<https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The subjective happiness scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0497-2>

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

la educación emocional. <https://ri.iberomx/handle/iberomx/6043>

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11, 233-254. <https://psykebase.es/descarga/articulo/3655565.pdf>

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on « face-to-face» bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/10627>

Goleman, D., Mora, F., & Raga, D. G. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s-ybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=La+teor%C3%ADa+de+la+inteligencia+emocional,+daniel+goleman&ots=4gi_JK3oiR&sig=1T749smrbGFIwuP1F6ThxiUuq8E

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 105-117. http://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1994_Guba_Lincoln_Paradigms_Quali_Research_chapter.pdf

Hernández-Sampieri, R. (2014). https://univirtual.unicauca.edu.co/moodle/pluginfile.php/193996/mod_page/content/75/Muestreo%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). <https://www.academia.edu/download/64591365/Metodolog%C3%83%C2%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%83%C2%B3n.%20Rutas%20cuantitativa,%20cualitativa%20y%20mixta.pdf>

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). School bullying: A crisis or an opportunity? En *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 413-426). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864968-34>

- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*, 261-282. <https://doi.org/10.1353/MPQ.0.0052>
- Lascano Quispe, C., Matías Roca, G., Parra González, S., & Pita Vera, G. (2025). El bienestar emocional en la comunidad educativa: un pilar para el éxito académico y personal. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, *2*(2), 276-286. <https://doi.org/10.70625/rlce/182>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*(1), 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, *12*, 263-274. <https://doi.org/10.5294/AQUI.2012.12.3.5>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, *22*(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pacheco y Pablo Fernández Berrocal, N. E. (s. f.). *¿ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL UN ADECUADO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES?* academia.edu. https://www.academia.edu/download/51176561/Es_la_inteligencia_emocional_un_adeCuado20170104-22273-pnc0ec.pdf
- Pardo, E. C. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240284>
- Patton, M. Q., McKegg, K., & (Eds.), W. N. (2015). *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice*.

<https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=IMORCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Patton,+2015&ots=uTigRqkT7Y&sig=R0EeicW8qOK2N24gbMTXhYSiuXQ>

Polanco, N. F. (2025). Comparación de Estrategias de Prevención contra la Violencia Escolar a Nivel Internacional. *Scienceevolution*. <https://doi.org/10.61325/ser.v4i2.179>

Ridder, H.-G. (2014). Book review: Qualitative data analysis. A methods sourcebook. *German Journal of Human Resource Management*, 28(4), 485-487. <https://doi.org/10.1177/239700221402800402>

Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. <https://doi.org/10.1177/014303430404046902>

Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

Rusteholz, G., & Mediavilla, M. (2022). *El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España*. <https://www.infocoponline.es/pdf/acoso-escolar-y-rendimiento.pdf>

Sabiote, C. R., Quiles, O. L., & Torres, L. H. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista internacional de Ciencias sociales y humanidades, sOCiOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

Schonert-Reichl, K., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning. A report

prepared for CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED582029>

Smith, P. K., Pepler, D., & (Eds.), R. K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*

https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Poaf08EaS2MC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Rigby,+2004&ots=OkYdLWg_T8&sig=41txWwb_dRjoTtGta7njbAwKhGA

Talavera, E. R., & Garrido, M. P. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), 82-95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921000.pdf>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

UNICEF y CEPAL, U.-O. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. *Perfiles educativos*, 44(178), 182-199. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.178.61123>

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1(19), 136-154.

<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4405822&publisher=FZ1825#page=136>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). SAGE Publications.

https://www.academia.edu/download/106905310/Artikel_Yustinus_Calvin_Gai_Mali.pdf

Zambrano, W. R., & Medina, V. H. (2010). Creación, implementación y validación de un

modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 288-303. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000100017&script=sci_arttext

ANEXOS

Anexos — SEL Intrapersonal y Normativa MINEDUC

Anexo 1. Matriz de correspondencia: Protocolo MINEDUC ↔ Prácticas SEL intrapersonales

Fase del Protocolo MINEDUC	Objetivo operativo	Prácticas SEL intrapersonales (ejemplos)	Indicadores de proceso	Indicadores de resultado	Evidencias / Instrumentos	Responsables
Prevención	Reducir riesgos y fortalecer clima.	Diario reflexivo; vocabulario emocional; escalas 0–10; reevaluación; pausa; contratos; mindfulness breve; tutoría entre pares.	Sesiones impartidas (%); tiempo de instrucción; participación; acuerdos vigentes.	↑ Autoconciencia /autorregulación ; ↑ clima; ↓ microagresiones .	Rúbrica de diarios; cotejos; encuestas de clima; bitácora.	Docentes; Directivos.
Detección temprana	Identificar señales y activar ruta de reporte.	Checklist de señales; semáforo emocional; espacios de escucha.	Reportes oportunos; tiempos de respuesta.	Casos detectados sin escalamiento; seguridad al reportar.	Checklist; formatos de reporte; bitácora.	Docentes; Estudiantes; DECE.

Actuación inmediata	Contener, proteger y restaurar sin revictimización.	Pausa guiada; comunicación asertiva; círculos; mediación; acuerdos.	Actuación <24-48 h; acuerdos firmados.	↓ Reincidencia; satisfacción de partes.	Formato de actuación; actas; checklist no revictimización.	Docentes; DECE; Directivos.
Derivación	Canalizar casos según riesgo.	Evaluación breve; plan de apoyo; coordinación intersectorial.	Derivaciones trazables; tiempos de atención.	Adherencia; reducción de riesgo; continuidad escolar.	Fichas DECE; oficios; consentimientos.	DECE; Directivos; Familias.
Seguimiento	Monitorear avances y ajustar apoyos.	Revisión quincenal/mensual; reforzamiento; tutorías entre pares.	Tablero mensual; reuniones de casos.	↓ Incidentes; ↑ uso de estrategias; ↑ clima.	Tablero; registros; reaplicación de rúbricas.	DECE; Docentes; Directivos.
Cierre	Asegurar no repetición y	Reflexión guiada; devolución; actualización de normas/microciclos.	Acta de cierre; ajustes en plan.	Sostenibilidad; transferencia a cohortes.	Informe; actas; actualización PEI.	Directivos; DECE; Comité.

	aprendizaje institucional.					
--	-------------------------------	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2025)

Anexo 2. Rúbrica para diarios reflexivos (Autoconciencia y Autorregulación)

Criterio	4 — Excelente	3 — Adecuado	2 — Básico	1 — Inicial
Vocabulario emocional y precisión	Nombra emociones primarias/secundarias con matices; usa intensidades y señales corporales.	Nombra emociones con cierta precisión; menciona intensidad general.	Nombra emociones generales; sin intensidad ni señales.	Confunde emociones o no las nombra.
Claridad emocional (causas y disparadores)	Explica causas, contexto y disparadores con evidencia concreta.	Describe causas generales y alude a contexto.	Menciona causa superficial sin contexto.	No identifica causa o la atribuye externamente sin reflexión.
Reevaluación cognitiva	Aplica reevaluación con ejemplos y resultados observables.	Propone reevaluación plausible, parcialmente aplicada.	Sugiere reinterpretación vaga, no aplicada.	No reevalúa o justifica la reacción impulsiva.

Plan de afrontamiento y seguimiento	Define estrategias específicas (pausa, respiración, apoyo) y plan de seguimiento con criterios.	Plantea estrategias generales y un próximo paso.	Estrategias poco claras; sin seguimiento.	No propone estrategias.
Coherencia ética y cuidado (no daño/ no revictimización)	Analiza efectos en otros, evita daño y propone reparación/ restauración.	Reconoce impacto y propone evitar daño.	Reconoce impacto sin acciones concretas.	No considera impacto en otros.
Metacognición (aprendizajes y próximos pasos)	Extrae aprendizajes transferibles y define metas medibles.	Identifica un aprendizaje y un próximo paso.	Aprendizaje difuso; próximo paso ambiguo.	Sin aprendizaje ni próximos pasos.

Puntaje sugerido: 24–22 (Sobresaliente), 21–18 (Bueno), 17–14 (Aceptable), ≤13 (En proceso). Uso formativo: retroalimentación breve al final de cada microciclo.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Anexo 3. Checklist de fidelidad de implementación docente (SEL intrapersonal)

Ítem de fidelidad	Sí	Parcial	No	N/A	Evidencia / Observaciones
La sesión tiene objetivos SEL intrapersonales claros y comunicados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se destinan ≥ 15 –20 minutos efectivos a prácticas intrapersonales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se modela la estrategia (p. ej., reevaluación, pausa) antes de la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se utiliza al menos una herramienta: diario, escala de emoción, tarjeta de pausa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se promueve participación activa (role-playing, discusión guiada).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se aplican adaptaciones DUA cuando corresponde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se integra un cierre con retroalimentación formativa (rúbrica breve).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se registran señales tempranas y se activa ruta cuando corresponde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Se aplican prácticas restaurativas ante incidentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se coordinan apoyos con DECE y familias cuando es necesario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se actualizan acuerdos/normas de aula si la evidencia lo sugiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se completa checklist de fidelidad y se reporta al tablero mensual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Sugerencia de uso: 1 vez/semana por aula; consolidar puntajes por curso y revisar en comunidad de práctica docente

Fuente: Elaboración propia (2025)

Anexo 4. Rúbrica de diarios reflexivos de inteligencia intrapersonal

Propósito. Evaluar el grado en que los estudiantes ponen en juego la **inteligencia intrapersonal** (autoconciencia y autorregulación) al narrar o reflexionar sobre situaciones de convivencia y posibles episodios de acoso escolar.

Tipo de instrumento. Rúbrica analítica con escala de **1 (incipiente) a 4 (consolidado)**. Se recomienda su aplicación al final de cada microciclo de trabajo o de forma quincenal.

Dimensión	Indicador	1 Incipiente	2 Básico	3 En desarrollo	4 Consolidado
Autoconciencia emocional	Identificación de emociones propias	No menciona emociones o lo hace de forma muy vaga (“mal”, “bien”).	Nombra una emoción simple (enojo, tristeza) sin explicar el por qué.	Nombra una o dos emociones y explica qué las produjo.	Nombra varias emociones, matiza la intensidad y la relaciona con pensamientos y contexto.

Claridad sobre el propio estado	Reconoce qué pasa en su cuerpo y pensamientos	No identifica sensaciones ni pensamientos.	Menciona una sensación corporal o pensamiento aislado.	Relaciona emoción con sensaciones físicas o pensamientos (“me puse nervioso y pensé que...”).	Integra emoción, cuerpo y pensamiento, reconociendo cambios a lo largo de la situación.
Pausa y control inhibitorio	Evidencia de detenerse antes de actuar	Relata reacción impulsiva sin pausa (“le respondí de una”).	Expresa que debió controlarse, pero no lo hizo.	Indica que se detuvo o respiró antes de responder, al menos en parte.	Describe claramente la pausa (técnica usada) y cómo esta cambió su respuesta.
Re-evaluación de la situación	Capacidad de reinterpretar lo ocurrido	Interpreta la situación solo como ataque (“me odian”).	Reconoce que pudo haber sido broma, pero se queda en la duda.	Considera al menos dos interpretaciones posibles (broma/intención) aunque mantenga malestar.	Analiza intenciones, contexto y posibles malentendidos; diferencia intención de impacto.

Búsqueda de ayuda y apoyo	Recurre a adultos o pares de forma adaptativa	No pide ayuda o lo hace solo para aumentar el conflicto.	Pide ayuda, pero sin claridad sobre lo que necesita.	Pide ayuda a un adulto o par defensor, explicando brevemente lo sucedido.	Pide ayuda o mediación de forma clara, eligiendo a la persona adecuada y argumentando.
Postura frente al acoso / rol en la situación	Posición ética y actuación ante el bullying	Se mantiene como observador pasivo o incluso se suma a la burla.	Reconoce que estuvo mal, pero dice “todos lo hacen”.	Manifiesta desacuerdo y describe alguna acción mínima de apoyo (“no me reí”, “me fui”).	Adopta rol de defensor, propone alternativas y reflexiona sobre lo que haría mejor la próxima vez.

Orientaciones de uso.

Se recomienda utilizar la rúbrica tanto para retroalimentación individual como para sintetizar resultados a nivel de curso (perfiles y tendencias). No debe emplearse únicamente con fines calificativos, sino **formativos**.

Anexo 5: Checklist de fidelidad docente al modelo pedagógico

Propósito. Valorar en qué medida el/la docente implementa los **componentes clave** del modelo pedagógico orientado al fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal como herramienta preventiva frente al acoso escolar.

Tipo de instrumento. Lista de cotejo.

Escala por ítem: 0 = No se observa · 1 = Se observa parcialmente / esporádico · 2 = Se observa de forma clara y consistente.

Sección A. Condiciones de aula

Ítem	Descripción	0	1	2
A1	Existen normas de aula visibles y co-construidas con el grupo.			
A2	El clima de aula favorece el respeto y la escucha (tono, lenguaje, organización del espacio).			
A3	El/la docente modela lenguaje emocional y conductas de pausa en situaciones cotidianas.			
A4	Se utilizan materiales accesibles (pictogramas, escalas, apoyos visuales) según DUA.			

Sección B. Enseñanza explícita de la inteligencia intrapersonal

Ítem	Descripción	0	1	2
B1	Se explican conceptos básicos de emociones y estados internos (autoconciencia).			

B2	Se enseñan técnicas de pausa (respiración, conteo, tarjetas de pausa).			
B3	Se trabajan estrategias de re-evaluación de la situación (otras posibles interpretaciones).			
B4	Se promueve la búsqueda de ayuda adecuada (adultos, pares defensores).			

Sección C. Prácticas y rutinas del modelo

Ítem	Descripción	0	1	2
C1	Se realiza una rutina breve (3–5 minutos) al inicio o cierre de la clase.			
C2	Se aplican microciclos ERCA con actividades explícitas.			
C3	Se utilizan tarjetas o señales de pausa en situaciones tensas de convivencia.			
C4	Se llevan a cabo prácticas restaurativas breves (diálogos, acuerdos) cuando hay conflicto.			

Sección D. Manejo de incidentes de acoso / bullying

Ítem	Descripción	0	1	2
D1	El/la docente diferencia entre conflicto y acoso, siguiendo criterios del MINEDUC.			
D2	Frente a incidentes, se promueve la no escalada (pausa, separación, escucha).			

D3	Se activan las Rutas de Actuación cuando corresponde (comunicación con DECE, registro).			
D4	Se busca reparar el daño y favorecer la reintegración del grupo, más allá de la sanción.			

Sección E. Registro y coordinación

Ítem	Descripción	0	1	2
E1	El/la docente registra brevemente incidentes relevantes y acuerdos restaurativos.			
E2	Existe comunicación periódica con DECE sobre casos y clima de aula.			
E3	Se involucra a las familias en la comprensión del modelo y los acuerdos de convivencia.			

Interpretación.

La suma por secciones (A–E) permite identificar componentes del modelo más consolidados y aquellos que requieren acompañamiento, en clave de **mejora continua**, no de fiscalización punitiva.

Anexo 6: Guía de observación de aula centrada en inteligencia intrapersonal y acoso escolar

Propósito. Observar en tiempo real cómo se manifiestan los **procesos intrapersonales** en los estudiantes y cómo el modelo pedagógico se traduce en prácticas concretas y en el clima de aula.

Sección 1. Datos generales

- Institución:
- Curso / paralelo:
- Asignatura:
- Observador/a:
- Fecha y hora:

Sección 2. Clima y condiciones al inicio de la clase

- ¿Se realiza alguna rutina de apertura (check-in emocional, semáforo, breve respiración)?
- ¿Las normas de aula están visibles y son mencionadas por el/la docente o por los estudiantes?

Observaciones descriptivas (2–3 líneas):

Sección 3. Evidencias de inteligencia intrapersonal en estudiantes

Registrar episodios donde se observe:

1. Autoconciencia: estudiantes que nombran cómo se sienten; uso de vocabulario emocional.
2. Pausa / control inhibitorio: estudiantes que se detienen antes de responder a una burla o situación tensa; uso de tarjetas de pausa.
3. Re-evaluación: frases del tipo “capaz fue broma”, “quizá no lo quiso hacer así”.
4. Búsqueda de ayuda: estudiantes que acuden a un adulto o a pares defensores.

Para cada episodio anotar:

- Momento (minuto aproximado).
- Código del/de la estudiante.
- Descripción breve del diálogo/acción.
- Interpretación: ¿qué microhabilidad intrapersonal se observa?

Sección 4. Episodios de acoso o microagresiones

- Tipo (burla verbal, exclusión, empujón, meme mostrado, etc.).
- Contexto (momento de clase, transición, trabajo en grupo).
- Respuesta de la persona agredida, de los testigos y del docente.
- Resultado inmediato: ¿la situación escala, se corta o se repara?

Espacio para registro narrativo:

Sección 5. Evidencias del modelo pedagógico en acción

Marcar lo que se observe durante la clase:

- Rutina breve intrapersonal (3–5 minutos).
- Uso de materiales DUA (pictogramas, escalas, organizadores emocionales).

- Mención o uso de normas de aula para encauzar un conflicto.
- Aplicación de alguna forma de práctica restaurativa (diálogo, círculo breve, acuerdo).

Sección 6. Síntesis interpretativa del observador/a

En un párrafo, responder:

- ¿En qué medida el aula observada muestra señales de que el modelo está instalado?
- ¿Qué procesos intrapersonales se observaron con más fuerza?
- ¿Qué aspectos parecen más débiles (pausa, re-evaluación, búsqueda de ayuda, normas)?

Síntesis:
