



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

La educación emocional: una esperanza contra el acoso escolar.

Autor: Murillo Iniesta, Miguel Ángel

Directora: Barcenilla, Marta

Doble Grado:

Psicología y Criminología

Madrid

2021/2022

Resumen

El presente trabajo aborda la educación emocional y su utilidad para la intervención en el fenómeno del bullying (acoso escolar). Primero, se trata la educación emocional y conceptos de especial relevancia dentro de esta. Luego se expone el concepto de bullying y sus componentes. En segundo lugar, se procede a un análisis de documentos relativos al bullying y a la presencia de la educación emocional en las aulas. Finalmente, se hace alusión a diferentes estudios e investigaciones que muestran los efectos y repercusiones que tiene emplear la educación emocional para el abordaje del acoso escolar. Se concluye que la disposición de un marco legislativo es el primer paso para el cambio y que, distintas propuestas de intervención manifiestan la efectividad e idoneidad de la educación emocional para frenar los casos de acoso escolar en las aulas. Sin embargo, aún es necesario poner en marcha más programas y elaborar propuestas de intervención con las características expuestas para erradicarlo por completo.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, acoso escolar, bullying.

Abstract

This paper deals with emotional education and its usefulness for intervention in the phenomenon of bullying. First, it deals with emotional education and concepts of special relevance within it. Then the concept of bullying and its components are exposed. Second, we proceed to an analysis of documents related to bullying and the presence of emotional education in the classroom. Finally, reference is made to different studies and investigations that show the effects and repercussions of using emotional education to address bullying. It is concluded that the provision of a legislative framework is the first step for change and that different intervention proposals show the effectiveness and suitability of emotional education to curb cases of bullying in the classroom. However, it is still necessary to launch more programs and develop intervention proposals with the characteristics exposed to completely eradicate it.

Key words: emotional education, emotional intelligence, school harassment, bullying.

Índice

1. Introducción.....	4
1.1 Justificación teórica.....	4
1.2 Objetivos	6
2. Marco teórico.....	6
2.1 Antecedentes históricos de la inteligencia y la educación emocional.....	6
2.2 Concepto de emoción	7
2.2 Inteligencia emocional.....	8
2.3 Educación emocional: el desarrollo de las competencias emocionales	9
2.5 Bullying y acoso escolar	12
2.5.1 Definiciones y conceptos relevantes	12
2.5.2 La dinámica: edades de inicio y elementos clave	13
3. Estado de la cuestión	14
3.1 Informe Defensor del Pueblo de 2007.....	14
3.2 Una panorámica de las Comunidades Autónomas en España	15
3.3 Ley LOMLOE de Educación	17
3.4 Aplicación de la educación emocional para combatir el bullying.....	19
3.5 El papel de los profesores y las familias	22
4. Discusión y conclusiones	23
5. Referencias bibliográficas.....	26

1. Introducción

1.1 Justificación teórica

La preocupación por los padres de la educación de sus hijos es algo cada vez más presente en nuestra sociedad. Ya en el preámbulo de la última ley educativa (LOMLOE, 2020) queda patente este interés por el desarrollo integral de los jóvenes de la sociedad, siendo la educación un espacio de crecimiento personal y de transmisión de conocimientos dentro de cada cultura, fomentando una adecuada cohesión social. Dentro de la educación se encuentra aquella referente a una formación más allá de lo meramente académico, la educación emocional, presente ya desde hace un tiempo en informes como el publicado por la UNESCO escrito por Delors et al. (1996), “La educación encierra un tesoro”, en el que se hace referencia a esta forma de aprendizaje como una herramienta para afrontar los distintos desafíos del siglo XXI, pero ¿qué es esto de la educación emocional? Bisquerra (2003, p.21) la define como “un proceso educativo, permanente y continuo que busca potenciar el desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida”. Todo este panorama parece muy prometedor pero, ¿hasta qué punto esta educación emocional está presente en la realidad?

La educación emocional incorpora dentro de ella otro aspecto clave, tanto para un menor, como para cualquier persona, el desarrollo de competencias emocionales. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) proponen un modelo pentagonal formado por cinco competencias emocionales clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Todo esto acaba constituyendo el constructo clave: la inteligencia emocional, definida por Goleman (1995) como la capacidad de reconocer tanto sentimientos de uno mismo como del resto, de automotivación en busca de mejorar nuestro trato e interacción con los demás, así como gestionar las emociones internas de cada individuo.

Teniendo todo esto en cuenta, una de las primeras formas de violencia que surgen especialmente en entornos escolares es el acoso escolar, también conocido como bullying. El primer caso con repercusión mediática en España se produce en 2004, cuando un adolescente de 14 años comete suicidio (Muñoz-Prieto, 2017). Esta problemática hace referencia a la intimidación, amenazas o conductas abusivas de un alumno dirigidas a otro, dentro de una relación asimétrica (Molina del Peral y Vecina, 2015). No se tratan de casos puntuales y aislados, puesto que la Fundación ANAR (2016) publicó que 7 de cada 10 menores es víctima de bullying y que las víctimas lo sufren durante más de un año.

Muchas de las víctimas son silenciadas, ya que hay un tabú en los centros a la hora de asumir que hay un caso de acoso escolar en su institución (López Salmerón, 2017). Sin embargo, en el Informe publicado por el Defensor del Pueblo (2007) queda patente la existencia de casos de bullying en más del 50% de centros escolares en España. En relación a esto, también hay una creencia que plantea el inicio del acoso escolar en la adolescencia. Sin embargo, estudios como el llevado a cabo por Oñate et al. (2007) muestran que los índices de bullying son mayores en primaria frente a los de secundaria, planteándose la edad de inicio los 7 años (Fundación ANAR, 2016), aunque establece los 11-13 años de edad como la media en la que se producen.

Y ahora viene la gran pregunta ¿cuál es la respuesta que se da ante esto? Una respuesta punitiva frente al agresor, dejando a una víctima desamparada. Pero ¿no puede ser el agresor también una víctima? Con esto se pretende hacer referencia a un posible origen de toda esta problemática en el desconocimiento de los jóvenes para gestionar sus emociones (López Salmerón, 2017).

Por todo esto es pertinente profundizar en la implicación de la educación emocional frente al bullying, ya que tal y como propone Bisquerra (2003) la dimensión emocional tiene que ser incluida para una prevención eficaz de este. Además, no solo será útil para el acoso escolar, ya que puede beneficiarse por todo lo que aporta para combatir otros sucesos como el suicidio, ya que en adolescentes se han visto incrementados los intentos de estos en un 250% durante la pandemia de COVID-19 (Barceló, 2021). Tal y como postuló Goleman (2006) el cómputo del manejo emocional y destrezas sociales favorece a una mayor felicidad de la persona a lo largo de su vida.

En este trabajo se ahondará en los inicios y en la consolidación de la educación emocional, por lo que se tratarán conceptos asociados a esta, como puede ser la emoción, la inteligencia emocional y las competencias emocionales. De forma paralela se hará alusión a la problemática principal de este trabajo: el bullying, exponiendo sus principales características, implicados y consecuencias para cada una de las partes.

Seguidamente, se procederá con el análisis de algunos de los documentos más relevantes para la realización del presente documento: el informe de violencia escolar del Defensor del Pueblo (2007), la revisión sistemática llevada a cabo por Cerezo y Rubio sobre protocolos frente al acoso escolar en las distintas comunidades del Estado español (2017) y la ley LOMLOE (2020), la última ley educativa aprobada en España.

Finalmente, se plantearán las distintas implicaciones que ha tenido la educación emocional en algunos programas de intervención y prevención en el acoso escolar, observando los efectos obtenidos. Se tratará de dar respuestas a preguntas tales como: ¿Hay algún tipo de influencia relativa al género para formar parte de este tipo de dinámicas?, ¿En qué se parecen/diferencian la intervención con cada una de las partes de este fenómeno?, ¿Qué pueden hacer personas ajenas al problema? Y sobre todo dar respuesta finalmente a la pregunta clave: ¿es realmente idónea la educación emocional para combatir el acoso escolar?

1.2 Objetivos

- Valorar la necesidad de la educación emocional desde edades tempranas en la sociedad.
- Analizar la presencia de la educación emocional y del acoso escolar en legislativas educativas en España.
- Conocer las repercusiones de intervenciones fundamentadas en la inteligencia y educación emocional en casos de bullying.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes históricos de la inteligencia y la educación emocional

En primer lugar, Bisquerra (2000) plantea el siguiente orden de sucesos en relación a la creación e importancia del término inteligencia emocional. En 1905, Binet se convierte en el creador del primer test de inteligencia, en 1912, Stern introduce el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), en 1916, la versión Stanford-Binet es usada en la Primera Guerra Mundial, empleando posteriormente Cattell los test de inteligencia como predictores adecuados sobre el rendimiento académico.

En tiempos posteriores, autores como Spearman y Thurstone llevaron a cabo el análisis factorial de la inteligencia, extrayendo este último 7 habilidades mentales básicas (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) mediante su factor g, convirtiéndose en el antecesor de la teoría de 1983 de Gardner. De manera paralela, Guilford, en 1950 abre las puertas a la consideración de la creatividad y el pensamiento divergente dentro de la inteligencia, la teoría de las inteligencia múltiples de Gardner, y, finalmente, el concepto de inteligencia emocional de Goleman. Esta última se ha nutrido de disciplinas como la psicología humanista de Allport, Maslow y Rogers y de la

psicoterapia racional emotiva de Ellis, donde se destaca la importancia de experimentar bienestar y expresar las emociones, generando repercusiones en la salud psicológica del individuo si esto se ve impedido.

De forma paralela, la educación emocional ha ido creando su historia y su lugar, gracias a la influencia de diferentes disciplinas: los movimientos de renovación pedagógica, donde diferenciamos la educación progresiva que busca una escuela activa y el desarrollo de la afectividad (con autores como Montessori o Tolstoi), así como movimientos más actuales como la educación psicológica, moral, para la salud, etc., dinámicas de grupos y el aprendizaje observacional de Bandura, destacando el modelado, así como el modelo de desarrollo social de Hawkins para prevenir la delincuencia, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bisquerra, 2000)

Sumado a lo anterior, el GROU (1998) destaca otros aportes como los de la neurociencia, (mayor conocimiento sobre las emociones y su conexión con áreas del sistema nervioso), la psiconeuroinmunología (relación sistema inmunitario con las emociones) y las investigaciones de bienestar subjetivo, obtenido y dificultado por las relaciones, por la salud, por el tiempo libre y el trabajo, estando esto relacionado con el clímax planteado por Maslow, siendo la felicidad un estado buscado durante mucho tiempo en la vida de cada uno.

2.2 Concepto de emoción

Según Bisquerra (2003) es un proceso (en su mayor parte inconsciente) en el que unas informaciones de carácter sensorial llegan a las zonas emocionales del cerebro, produciéndose en el neocórtex una valoración e interpretación del estímulo, desencadenando una respuesta, diferenciando:

- Respuesta neurofisiológica: Tales como taquicardia, hipertensión, cambios en el tono muscular, sequedad en la boca, secreciones hormonales, etc. Por tanto, son involuntarias. Si se experimentan con mucha frecuencia, pueden desencadenar problemas de salud (siendo la educación emocional esencial para prevenir esto).
- Respuesta conductual: Relativas al comportamiento de la persona, dando datos sobre qué puede sentir. Entre ellas encontramos expresiones faciales, comunicación no verbal, tono de voz, proxemia. Pueden ser manejadas con el desarrollo de la madurez, siendo vitales en nuestras relaciones con los otros.

- Respuesta cognitiva: Hace alusión al sentimiento, dando nombre a lo que se siente. Por esto, es vital una adecuada capacidad de introspección y manejo del lenguaje, para evitar el habitual “no sé qué me pasa”.

Por último, en relación con la respuesta cognitiva, es relevante diferenciar entre sentimientos y estados de ánimo, siendo los primeros una acción emocional voluntaria frente a los segundos que aluden a períodos de tiempo estables en los que se mantiene un mismo estado emocional (LeDoux, 1999).

2.2 Inteligencia emocional

En primer lugar, Salovey y Mayer, en 1990 redactan un artículo sobre inteligencia emocional, pero el máximo exponente llegó con la obra de Goleman en 1995 “Inteligencia emocional”, en la que se resalta el papel de este tipo de inteligencia frente a la general y el mensaje de que las competencias emocionales podrían ser adquiridas por cualquier persona y de cualquier clase social. (Bisquerra, 2000).

Por un lado, Salovey y Mayer (1990) definieron este constructo como la capacidad de gestionar sentimientos y emociones, poder diferenciar unos de otros y utilizar este conocimiento para manejarlos. Con posterioridad, añadieron a esto la habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones, la capacidad de acceder y generar sentimientos, la habilidad de comprenderlas y de regularlas para alcanzar un crecimiento emocional e intelectual. Finalmente, estos autores la acabaron concibiendo como un modelo que incorpora:

- Percepción emocional: Emociones percibidas y expresadas.
- Integración emocional: Aquellas que son sentidas y acaban influyendo en la cognición del individuo.
- Comprensión emocional: Capacidad de entender las emociones de los otros y de razonar tanto de las de los demás como las propias, favoreciendo el desarrollo de dichas interacciones sociales.
- Regulación emocional: Promoción del crecimiento intelectual y personal a través de un ajuste y gestión óptimo de estas.

Por su parte, Goleman (1995) concibe este constructo en torno a cinco claves:

- Conciencia y reconocimiento de las emociones (conocimiento emocional).
- Manejo de sentimientos y adecuada expresión de estos, siendo vital suavizar las expresiones de ira, furia y enfado en relaciones sociales (manejo emocional).
- Toda emoción puede desencadenar otra, por lo que la motivación y la emoción deberán dirigirse a un mismo objetivo, favoreciendo la adaptación, productividad y efectividad en las actividades que desarrollan las personas (automotivación).
- Empatizar, entender lo que siente el otro (reconocimiento de emociones ajenas).
- Competencia y manejo de habilidades sociales para crear vínculos (establecer relaciones).

Por último, algunos autores como Bar-On en 1997, Epstein en 1998 (citados por GROU, 1998) y Searns en el 2000, incorporan a la definición de este constructo todo aquello que no se engloba por la inteligencia general, desde el control de impulsos hasta la motivación. Por tanto, se aprecia la gran controversia que este constructo genera. Por su parte, la neurociencia alude a que la inteligencia emocional existe al hacer referencia a habilidades distintas a las consideradas por el CI (Bechara et al., 2000).

2.3 Educación emocional: el desarrollo de las competencias emocionales

Bisquerra (2003) propone que la educación emocional surge como una necesidad de ir más allá del currículo académico establecido ordinariamente, puesto que este deja ciertas necesidades sociales de los menores sin ser cubiertas ni aprendidas.

Se define como “el proceso de carácter educativo, continuo y permanente que busca potenciar las competencias emocionales como un elemento clave en el desarrollo integral de la persona, capacitándola para la vida y teniendo como meta el bienestar personal y social el individuo” (Bisquerra, 2003, p.27).

Por tanto, la educación emocional tiene un gran reto por delante, y es el de suplir las carencias del tradicional sistema educativo fomentando en el menor el desarrollo de: competencias emocionales, las cuales hacen referencia a los diferentes conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que se requieren para poder entender, expresar y regular de manera apropiada el mundo emocional de cada persona (Bisquerra, 2003). Entre ellas este autor destaca la autorreflexión- inteligencia intrapersonal (identificación y regulación de las emociones propias) y la inteligencia interpersonal (identificar y reconocer lo que el otro puede sentir o pensar).

Bisquerra (2000) lleva a cabo una integración de las propuestas realizadas por Graczyk et al. , Payton et al., y Saarni, estableciendo las siguientes:

- Conciencia emocional: Capacidad de conocer y nombrar las emociones propias y ajenas, y de valorar el clima dentro de cada relación. Por tanto, el vocabulario y la interpretación de la comunicación (verbal y no verbal) del otro es vital.
- Regulación emocional: Esta capacidad incorpora:
 - Tener un conocimiento de la relación de la triada cognitiva (emoción, cognición y comportamiento) y de cómo se influyen entre sí.
 - Capacidad de expresar emociones apropiadamente, entendiendo que cómo se siente o cómo actúa la persona puede afectar a la relación con el otro y a su vez a uno mismo.
 - Autocontrol de impulsividad (violencia y comportamientos de riesgo) así como tolerar la frustración, con el propósito de evitar el malestar por estrés, ansiedad o depresión.
 - Uso de estrategias de afrontamiento adaptativas.
 - Capacidad de generar emociones positivas y fomentar el bienestar del individuo.
- Autogestión (autonomía personal): Aúna la autoestima (imagen positiva propia de la persona), automotivación (implicación emocional en la vida en todas sus esferas), actitud positiva (relacionado con el optimismo y el empoderamiento), responsabilidad (ser consecuentes con las decisiones tomadas), análisis de las normas sociales de forma crítica, capacidad de identificar si se necesita ayuda y buscarla y la autoeficacia emocional (vivir moralmente, siguiendo la persona sus principios y sus ideas de cómo quiere vivir y quién quiere ser).
- Inteligencia interpersonal: Ser capaz de mantener relaciones adecuadas con los demás, para lo que se requiere dominar habilidades sociales básicas (escuchar, pedir disculpas, dialogar, etc.), respetar al otro (aunque sea diferente a uno mismo), comunicación eficaz (observación y análisis de la comunicación del otro, así como el uso de la propia), compartir emociones (forjando relaciones maduras donde prime la sinceridad, reciprocidad y simetría), desarrollo de comportamiento prosocial y cooperar en la sociedad y ser asertivo, siendo la capacidad de expresar opiniones, sentimientos y derechos de forma clara y mantenerlo para evitar un futuro malestar.

- **Habilidades de vida y bienestar:** Relacionada con emplear comportamientos adecuados para solucionar problemas y potenciar el bienestar del individuo, siendo capaces de identificar lo que ocurre, plantear soluciones positivas, negociando con la otra parte de manera pacífica y legitimándola, sintiendo así un bienestar subjetivo.

Todo el desarrollo de estas competencias son vitales para que los jóvenes puedan autorregularse emocionalmente y a su vez, sirven como herramienta preventiva contra las conductas de riesgo y de violencia que suceden actualmente. Por tanto, se trata de una forma de prevención primaria inespecífica ya que permite tener capacidades para luchar contra las drogas, el estrés, la ansiedad, la depresión, etc., evitando su aparición. (Bisquerra, 2003). Por lo tanto, es clave erradicar estas conductas y la esperanza de cambio no es otra que la educación emocional, ya que, estudios como los de Scales y Leffert (1999) revelan que, cuando los adolescentes sienten un nivel mayor de bienestar, suelen implicarse menos en este tipo de comportamientos, velando por su salud, por un correcto rendimiento educativo y por cuidar de sí mismos y del resto de la sociedad.

Por tanto, grosso modo, los objetivos de la educación emocional (Bisquerra, 2003) serían:

- Prevenir conductas de riesgo con el desarrollo de habilidades socio-emocionales, potenciando factores protectores y reduciendo la incisión de aquellos de riesgo.
- Adecuarse al nivel educativo de cada alumno, siendo una educación aplicable y accesible para cualquiera que quiere, que fomente la reflexión a nivel inter e intrapersonal del terreno emocional.
- Favorecer mediante la aplicación y la enseñanza práctica las competencias emocionales de cada persona (conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar) desde edades tempranas.
- Lograr que el individuo se movilice en busca de su propio bienestar subjetivo, tomando un papel activo y empoderado para conseguirlo.

2.5 Bullying y acoso escolar

2.5.1 Definiciones y conceptos relevantes

Olweus (1991) define el bullying como “la conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, generalmente más débil, al que escoge como víctima de repetidos ataques sin que medie provocación alguna, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de miedo, indefensión y aislamiento de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios” (citado por Cerezo, 2007, p.5). Autores como Piñuel y Oñate (2006) aluden a conductas de maltrato y falta de respeto del menor, violando su derecho de poder tener una esfera académica sin violencia ni peligros.

Berra y Dueñas (2013), en relación con el acoso escolar hacen referencia al concepto de convivencia escolar, conformada por las diferentes relaciones dentro de la escuela, en especial de la forma en que se producen. Si es correcta, será dentro de un clima de respeto y tolerancia a la diferencia con el otro y beneficiará a los alumnos, puesto que un clima adecuado dentro del aula favorece el rendimiento, el desarrollo ético-afectivo, así como la salud y bienestar a nivel individual y grupal (Viana-Orta, 2013).

Para Olweus (1991) la falta de empatía de los implicados es uno de los aspectos clave dentro de este fenómeno. La empatía supone ser capaz de responder emocionalmente comprendiendo al otro, ponerse en su piel y experimentar lo mismo. La ausencia de esta capacidad es considerada un factor de riesgo a la hora de implicarse en dinámicas de acoso escolar. De hecho, es considerada como un elemento que diferencia las aulas de convivencia adecuada frente a la inapropiada (Garaigordobil y Oñaderra, 2010).

Sumado a lo anterior, hay una característica clave en este fenómeno, la permanencia en el tiempo, siendo algo que va más allá de un suceso único en el tiempo, repitiéndose el daño y llegando a durar hasta años (Cerezo, 2009).

Por último, cabe mencionar un subtipo del acoso escolar, el cual surge a causa de un mal uso de las redes y las tecnologías de la información, haciendo que el bullying vaya más allá de las aulas: el cyberbullying o ciberacoso, el cual puede tener como víctima incluso a profesores. Es una forma de acoso a través de la cual se molesta, intimida, excluye o maltrata de manera deliberada a otros, valiéndose de las nuevas tecnologías y los medios que estas proporcionan para ello: anonimato, uso de redes sociales, chats, correo electrónico, etc. (Muñoz-Prieto, 2017)

2.5.2 La dinámica: edades de inicio y elementos clave

Para una comprensión holística del acoso escolar, resulta esencial conocer las distintas partes que lo conforman, así como sus características y las posibles consecuencias que puede desencadenar en ellas. Tras los estudios realizados por autores como de Correia y Dalbert en 2008, Beightol et al., en 2009 (citados por Díaz-López et al., 2019) se establecen tres roles principales dentro de estas dinámicas: el agresor (bully), la víctima y el observador/es (bystanders), tratándose por tanto de un problema grupal, fruto de una inadecuada convivencia escolar entre las partes que lo conforman.

En primer lugar, los agresores suelen ser personas con baja cohesión y sentimiento de pertenencia en su grupo de iguales dentro del entorno escolar (Cerezo, 2007). Por otro lado, se trata de personas con dificultades en habilidades sociales, comunicativas, de autocontrol y expresión de emociones y necesidades (Fergus y Zimmerman, 2005). Dentro de esta problemática, hay una motivación clave arraigada en el rol del agresor, imponerse al otro mediante el uso de la fuerza, tratándose, por tanto, de una cuestión de poder (Avilés, 2006) para la cual se recurre a cualquier justificación, si eso le permite conseguir sus objetivos (Inglés et al., 2014). Entre las conductas que pueden llevarse a cabo por el agresor van desde la exclusión social hasta el acoso sexual (Cerezo, 2009). Por último, se plantea que, debido a sus problemas para gestionar sus impulsos y para formar lazos, recurren a la agresión como una forma de desahogarse (Bar-On, 2006), lo que puede acabar conduciéndoles a la exclusión social y al inicio de una carrera delictiva en el futuro (Olweus, 1991), así como conductas desafiantes y desobediencia a la autoridad, instaurándose la agresividad como un rasgo de su personalidad (Cerezo, 2007; Piñuel y Oñate, 2007).

En segundo lugar, las víctimas presentan ciertas similitudes con sus agresores, como la falta de habilidades comunicativas, siendo personas con una baja asertividad, altos niveles de timidez, estrechamente relacionados con una inseguridad instaurada (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por otra parte, son personas con un menor número de conductas prosociales, problemas atencionales, conductas impropias a su edad, sintomatología ansiosa-depresiva, evitativas, con bajo rendimiento académico que puede derivar en abandono, necesitados de aprobación social (Albores-Gallo et al., 2011). Toda la sintomatología que experimentan puede persistir en la etapa adulta (Olweus, 1991). Finalmente, diversos autores como Gorman y Nakamoto en 2008 y Garner y Lemerise en

2007 (citados por Estévez Casellas, 2018) consideran la falta de regulación y expresión emocional como una variable predictora de la victimización dentro de estas situaciones.

En tercer lugar, los observadores, los cuales desempeñan un papel vital en estas dinámicas desde el comienzo de estas, actuando como reforzadores, figuras de rechazo o mostrando pasividad ante los hechos (Craig et al., 2000). En base a cómo actúan, Sainio et al. (2010) establecieron, por un lado, a aquellos que, mediante sus conductas apoyan y refuerzan al agresor, retroalimentándolo positivamente (observador activo), por otro, a los que se muestran indiferentes con el conflicto (observador pasivo), optando por la ley del silencio, lo que provoca una cifra negra del acoso escolar y que estos sean revelados tarde (Muñoz-Prieto, 2017), y por último, a los que defienden y buscan ayuda de otros compañeros, profesores y adultos de referencia para proteger a la víctima (observador proactivo) siendo este último subtipo claves para reducir el malestar emocional derivado por el acoso escolar en las víctimas.

Por lo que los espectadores se caracterizan por ser conocedores de la situación y una difusión de responsabilidad en la mayor parte de los casos, la cual puede deberse a la existencia de disonancias cognitivas (Trautmann, 2008) ya que pueden saber que los hechos que están ocurriendo no son adecuados, pero no toman acciones por miedo a ser victimizados por el agresor, por no saber cómo ayudar a la víctima o por la creencia de perjudicar a estas con su intervención (Hazler, 1996).

3. Estado de la cuestión

Debido a todo lo anteriormente mencionado, se considera relevante valorar la situación y la gravedad de esta problemática en España, el respaldo normativo que se le da al acoso escolar, así como a su abordaje. A su vez, se pondrá el foco en observar si se alude a la educación emocional que es tan necesaria inculcarla en los jóvenes desde edades tempranas. Para ello, se ha tenido en cuenta tres documentos:

3.1 Informe Defensor del Pueblo de 2007

Para su elaboración, se realizó un estudio particular del bullying con 3000 estudiantes de E.S.O. Gracias a este informe se obtuvieron los siguientes datos sobre este problema:

- Respecto a las conductas más presentes, los resultados mostraron que más de un 30% de los participantes había sufrido agresiones verbales, exclusión o agresiones físicas. Aunque tanto en este estudio como en el realizado en el año 2000 hay un

porcentaje muy bajo de conductas como chantajes, amenazas con armas o acoso sexual (entre un 0,4% y un 0,6%), se deben tener presentes de cara a un futuro abordaje. De forma paralela, se hace alusión a conductas que pueden considerarse menos graves (como la exclusión) como aquellas que puedan producir consecuencias más severas en la adultez.

- Sobre las partes, la mayoría de los casos el agresor convive en el aula (lugar donde se ocasionan la mayoría de las conductas de acoso) con la víctima, o son de un curso superior o inferior a esta. Dentro de este fenómeno, una de las conductas más presentes es hablar mal del otro a sus espaldas, y preocupa que son normalmente grupos de chicas quienes las realizan.
- En el momento de revelación, son los amigos de las víctimas los que tienden a contarlo. Sin embargo, más de un 10% de las víctimas no lo comunican a nadie, ya que un 5% de los participantes sienten tener pocos amigos, lo que dificulta que cuenten los hechos a alguien de su círculo social. A esto se suma, que un 25% de los agresores encuestados refleja a los testigos como pasivos (la gran mayoría) o incitadores del acoso, animando a estos. Lo más llamativo es, que a pesar de que los profesores son los que más intervienen para reducir estas situaciones, el porcentaje de alumnos que acude a ellos en busca de auxilio es inferior al 15%.

Por último, en este informe queda manifiesta la idea de establecer medidas de carácter rehabilitador, centradas en reparar el daño por parte de los agresores tal y como queda plasmado en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

3.2 Una panorámica de las Comunidades Autónomas en España

Con el paso de los años, Cerezo y Rubio (2017) llevaron a cabo un metaanálisis con varios objetivos, todos relativos al fenómeno del bullying y de poder valorar los efectos e implicaciones que tuvo la publicación del Defensor del Pueblo, puesto que desde entonces no se ha vuelto a hacer un informe de esta problemática.

Por lo tanto, en este estudio sistemático, estos autores compararon la normativa educativa autonómica de ocho Comunidades Autónomas: Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Comunidad de Madrid, Murcia y País Vasco.

De manera específica quisieron valorar: la presencia explícita del término bullying y cyberbullying en ellas, los distintos protocolos posibles relativos al acoso escolar (desde la prevención hasta una intervención posterior), valorar la tipología de las posibles

medidas propuestas, valorar aspectos en común y que diferencian a cada una de las normativas y el grado de respaldo legislativo de este.

Los resultados arrojan los siguientes datos:

- La Comunidad de Madrid fue la única que no incorporaba el término de bullying (y la única sin normativa específica para esta problemática), y únicamente Andalucía y Galicia incluían en su normativa el fenómeno del ciberbullying.
- La mitad de las CCAA no incluían ningún protocolo específico de actuación ante esta problemática.
- Las medidas adoptadas se pueden diferenciar en aquellas relativas al agresor (de las cuales casi un 90% estaban enfocadas con carácter disciplinario y correctivo, sin proponer ninguna medida rehabilitadora), y, por otro lado, las referentes a la víctima (de las que el 40% no proponía medida para ellas, y las CCAA que incorporaban alguna eran de apoyo y protección). Se destaca que son medidas individualizadas, en ningún momento son grupales. Además todas ellas están focalizadas a la intervención tras ocurrir los sucesos, no se hace alusión a una posible prevención en el aula.

Frente a los datos que este informe arroja, resulta interesante destacar el currículo escolar vigente en Canarias como cierre a esta panorámica. En él, se incorpora una asignatura vinculada de forma directa con la educación emocional, denominada Educación Emocional y para la Creatividad, siendo la primera comunidad que hace obligatoria la educación emocional en la etapa primaria (Torres Menárguez, 2019). Es una asignatura de carácter transversal y global que busca desarrollar el potencial emocional y creativo del alumno, para que este lleve a cabo un desarrollo integral en el aula, abordando, por ende, la inteligencia emocional y la creativa para la consecución de este objetivo, organizados en tres bloques: conciencia emocional, regulación emocional y creatividad.

En línea con esto, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2014) busca trabajar una serie de competencias, destacando las siguientes:

- Lingüística, centradas en una mayor comprensión y expresión de las emociones, así como la conciencia de estas.
- Aprender a aprender, aprendiendo desde la acción del propio individuo, trabajándose conceptos como la autoestima y la responsabilidad que favorezcan el autoconocimiento y la introspección de cada alumno.

- Competencia sociales y cívicas, focalizada en la resolución de problemas y la interacción con otros miembros de la sociedad, inculcando valores como la democracia, solidaridad e igualdad;
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, que los ayuda a formar sus propias opiniones y expresarlas, implicando capacidades como la cooperación con otros, la empatía y la asertividad,
- Conciencia y expresiones culturales, donde se crean espacios donde intercambiar distintas perspectivas y costumbres que aumenten la tolerancia a la diversidad.

3.3 Ley LOMLOE de Educación

Para finalizar este recorrido, se considera óptimo mencionar la Ley LOMLOE (2020), la cual entrará en vigor este mismo año, y conocer el papel de la educación emocional en cada etapa del currículo escolar, así como de la presencia del acoso escolar o no en esta ley estatal.

Al comenzar su análisis, se puede observar cómo en su preámbulo, ya se mencionan valores muy asociados a una educación que va más allá de lo meramente académico “una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir”. (LOMLOE, 2020, p.2).

También se alude a la preocupación social por la educación de los menores. Por otro lado, al tratar el concepto de bienestar, se encuentra centrado en aspectos nutricionales, sin mencionar el área socioemocional y su importancia en este.

Respecto a los objetivos de la LOMLOE no se incluye el bienestar emocional de los menores, destacando la relevancia de los resultados académicos “Así pues, la finalidad de esta Ley [...] que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española”. (LOMLOE, 2020, p.5).

La ley está organizada aludiendo a las distintas etapas educativas. Se observa como en la etapa primaria el foco principal es erradicar los problemas de aprendizaje, siendo lo más cercano a la educación emocional las enseñanzas en igualdad de género (educación afectivo-sexual).

Respecto a la etapa secundaria, la ley parece incorporar la educación emocional y en valores, pero sin crear una asignatura o momento particular, puesto que se trabajará de manera transversal junto a otros aspectos enumerados dentro del mismo párrafo. De hecho, temas como el cambio climático tienen su propio apartado, mientras que la

educación emocional aparece dentro de una lista con muchos más aspectos a fomentar dentro de la educación, dejando a las Administraciones educativas que determinen el porcentaje de horas focalizadas a integrar estos aprendizajes transversales, sin establecer un criterio unánime para todas las Comunidades Autónomas.

Abordando el tema de la educación emocional de forma directa, se hace mención en la ley como “la educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia”. (LOMLOE, 2020, p.18).

En esta ley encontramos los principios pedagógicos que han de guiar la educación, mencionando la capacidad para resolver conflictos y el trabajo en autoestima, autonomía, reflexión y responsabilidad del alumnado.

Lo que se aprecia en esta ley es como los contenidos asociados a la adquisición y desarrollo de competencias emocionales va viéndose reducido a medida que el menor va avanzando en su desarrollo escolar. Por ejemplo, en la etapa de Infantil “los métodos de trabajo se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro”(LOMLOE, 2020, p.18). Esto se materializa en la Educación Primaria en la materia de Educación en Valores cívicos y éticos, la cual se centrará en derechos y, en menor medida, en el desarrollo de habilidades como la introspección y las relaciones sociales del alumno.

Si se sigue avanzando en el currículo académico en etapas posteriores, en la Educación Secundaria Obligatoria se hace mención del desarrollo de habilidades como la reflexión y el desarrollo de autonomía. Sin embargo no se menciona nada referente a la educación emocional en la normativa de las etapas de Bachillerato o de Formación Profesional Básica.

Otro punto a tratar es las evaluaciones entregadas en cada etapa escolar, las cuales están centradas en informar a los tutores sobre el desarrollo académico del alumnado, sin mencionar nada acerca del crecimiento emocional y social del alumno.

Finalmente, en lo relativo al acoso escolar, dentro de esta ley, se establece que será el rol del Consejo Escolar proponer medidas e iniciativas que promuevan la prevención de esta

problemática, siendo esta enumerada (al igual que ocurría con las competencias emocionales) junto a otras tareas correspondientes a estos.

Cabe mencionar que esta normativa establece que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) hará evaluaciones para valorar la implementación adecuada de las distintas propuestas de esta ley, sin hacer manifiesto sobre una evaluación relativa al desarrollo de una educación emocional o de protocolos de actuación ante el bullying.

Pues aunque se haya planteado todo lo mencionado anteriormente, solo una de cada cuatro Comunidades Autónomas contemplan dentro de su legislación un protocolo que promueva la prevención, dé pautas para evaluar y fije los principios de intervención frente a casos de bullying (Cerezo y Rubio, 2017), lo que revela un respaldo insuficiente y poco ajustado a las medidas planteadas.

3.4 Aplicación de la educación emocional para combatir el bullying

Es momento de abordar cómo puede repercutir la intervención en casos de bullying empleando como arma principal la educación emocional. Para ello, se ha procedido a recoger los resultados obtenidos por distintos estudios.

En primer lugar, los primeros estudios en los que se consideró el uso de competencias emocionales como una opción para atajar los problemas de convivencia en el aula escolar datan de inicios del siglo XXI. Se encuentran estudios como el de Martorell et al. (2009) centrados en estudiar la relación entre autocontrol, empatía e impulsividad y las conductas agresivas en las aulas. Por su parte, Garaigordobil y Oñaderra (2010) analizaron la posible relación entre ser víctima o agresor con la inteligencia emocional. Los resultados de estos estudios, junto al realizado por Carbonell et al. (2017) manifiestan la gran necesidad de trabajar la inteligencia emocional, así como concienciar sobre los efectos de las agresiones en las víctimas en las aulas para luchar contra el acoso escolar presente. A esto se suman los resultados obtenidos en estudios como el llevado a cabo por Elipe et al. (2012) donde se concluyó que la capacidad de gestionar y conocer las emociones como un elemento diferenciador en el momento de formar parte o no de las dinámicas de bullying. Por lo que se evidencia cada vez más la necesidad de prevenir e intervenir.

Por estos motivos, los programas de intervención focalizados en tratar el acoso escolar mediante la educación emocional son cada vez más necesarios. Por ejemplo, uno de los que mejores resultados ha arrojado es el creado por Carbonell (2017) dirigido a menores de 12-13 años de edad, centrado en el bullying, aunque a su vez busca el desarrollo de

competencias emocionales como la motivación, la empatía y el autoconcepto. Dentro de los resultados se valoró una reducción significativa de la frecuencia de las agresiones, una mayor conciencia de la gravedad que revierten estas en sus objetivos, mejoras en la empatía y motivación del alumnado. No obstante, no se produjeron mejoras significativas en cuanto al autoconcepto.

En consonancia con esta vías de actuación, el informe realizado por el Gobierno Vasco (2007) plantea que una de las formas más adecuadas para prevenir el acoso escolar parte de promover herramientas que potencien el respeto y el diálogo para una correcta resolución de conflictos, así como el trabajo de empatía, asertividad, habilidades sociales. En resumen, el aprendizaje de competencias emocionales. De modo que trabajando en ellas, podrá producirse una mejora en la convivencia escolar, las relaciones interpersonales en la escuela (y en su posterior desarrollo) y la resolución pacífica de conflictos, con la consiguiente reducción de casos de acoso escolar (Ortega et al., 2016). En contraposición, se encontrarán aquellos sujetos incapaces de manejarlas y, consecuentemente, tendrán una mayor inadaptación y probabilidad de ser rechazados (Mestre et al., 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Inglés et al., 2014).

Ejemplo de lo descrito previamente es la propuesta del programa TEI (tutoría entre iguales) la cual tiene como propósito prevenir y reducir el acoso en el aula y aquel que se produce mediante las TIC. Este programa toma para sus bases la teoría de inteligencia emocional de autores como Salovey y Mayer y de Goleman, combinada con la teoría de los sistemas de Bronfenbrenner y la psicología positiva. Se encuentra organizado en seis etapas: la primera, en la que se sientan las bases para poder realizarlo en los centros (informando a familias y al profesorado y demás profesionales del centro), seguida del aprendizaje por parte del profesorado encargado de implementarlo en la escuela. Tras esto, se comienza la formación de la figura de los estudiantes tutores, a los cuales se les introduce en conocimientos relativos a competencias como la empatía, las habilidades sociales y la resolución de conflictos; para que, posteriormente, se establezcan emparejamientos entre alumno tutor- alumno tutorizado, tomando en cuenta la vulnerabilidad del tutorizado de convertirse en víctima de bullying en el centro, siendo el alumno tutelado de cursos inferiores (entre 1- 3 cursos menos) al tutor. Una vez terminadas estas fases, se procede con la intervención a través de actividades de cohesión (establecimiento de vínculo entre tutor y tutorizado), actividades tutoriales (encuentros formales e informales entre la pareja creada) y actividades formativas específicas de

distintas habilidades centradas en el conocimiento de sí mismo, manejo emocional, habilidades sociales y uso adecuado de las nuevas tecnologías (Albadalejo-Blázquez et al., 2019). Su eficacia queda avalada por los datos de los más de 1200 centros que han participado en dicho programa, habiendo desaparecido en el 98% de estos el acoso escolar (Cordellat, 2019).

Por otro lado, retomando las posibles preguntas que podían surgir en torno a este fenómeno, estudios como el llevado a cabo por Estévez Casellas et al., (2018) plantea una perspectiva de género en relación con esta problemática, obteniendo que los hombres conforman el mayor número de agresores (90% de los participantes) y de víctimas (67%). A su vez, se aprecian bajas puntuaciones en áreas asociadas a inteligencia emocional en agresores, así como en aspectos asociados a esta (como son las habilidades sociales y manejo del estrés). Sobre las víctimas, las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional son también bajas, pero ligeramente superiores a las de los acosadores.

También resulta interesante valorar si la intervención debe de ser diferente en base a la parte con la que se trabaje: víctima o agresor. Respecto a esto, Uruñuela (2016) plantea como aspectos claves a trabajar con el agresor el hecho de responsabilizarse y ser consciente de la gravedad de sus actos. Por otro lado, Calvo y Vallés (2017) proponen un trabajo con la víctima centrado en potenciar su confianza, la introspección y el relato de los hechos, para conseguir un aumento en su sentimiento de seguridad, en sus habilidades asertivas y en su valía personal.

Por último, en referencia a la idoneidad (o no) para tratar el acoso escolar mediante la educación emocional, otros países ya disponen de programas establecidos con una efectividad que los avala. Entre ellos, destaca el programa anti-bullying KiVa y el programa Zero.

El programa anti-bullying KiVa comenzó a ser implementado en 2007 en Finlandia. Lo que más destaca de este es el énfasis que hace en el rol del espectador, ya que parte de la premisa que el grupo es determinante en la dinámica del acoso escolar. Este programa consta de un carácter informativo para los alumnos, con 10 clases y trabajos a realizar durante el curso académico. En estas se imparte lecciones de carácter teórico, complementadas con debates en el aula y de un videojuego con el que poner en funcionamiento lo aprendido, el cual les proporciona feedback sobre sus actuaciones. Por tanto, el objetivo es buscar un cambio en la perspectiva de los alumnos y el profesorado

del centro, asumiendo una mayor implicación para solventar esta problemática. Su efectividad ha sido demostrada mediante numerosos estudios científicos y está comenzando a ser implantado en centros españoles (Kärna et al., 2013)

Seguidamente, el Programa Zero (creado en 2003 en Noruega) basa su intervención en reducir la gratificación que el agresor obtiene al realizar las conductas de acoso, fomentando el refuerzo social que se puede recibir llevando a cabo conductas positivas, apoyándose en tres claves: no tolerar ninguna conducta constitutiva de acoso, implicación absoluta del centro para erradicar el bullying y mantener este compromiso en el tiempo. (Ortega, 2010). Para ello, emplea lecciones al igual que el programa anterior, y busca involucrar a figuras ajenas al día a día del centro como pueden ser los padres. Estudios muestran cómo ha reducido los casos de bullying hasta en un 20% en tan solo un año, reduciéndolo a 0 con el tiempo, gracias a instaurar una cultura de tolerancia, respeto y dignidad del otro.

Otros países, como Japón, por la alta incidencia del acoso escolar, las escuelas tienen como obligación establecer políticas preventivas (de modo que cuentan con un respaldo normativo específico para esta problemática), con estructuras que corroboren que se cumplen y centradas en la detección precoz de casos (Muñoz-Prieto, 2017).

3.5 El papel de los profesores y las familias

Como cierre, es de especial interés no terminar sin hacer mención del papel de aquellos que no están metidos dentro del conflicto y que no son alumnos: los profesores y las familias (en especial los padres y tutores del menor).

Si bien la educación emocional rompe con todo lo establecido por la hasta ahora impartida enseñanza tradicional, introduciendo conceptos jamás abordados de forma directa en las escuelas, esto ha supuesto una actualización de las figuras encargadas de enseñar a los jóvenes del futuro, los profesores. Ahora se necesita que tengan la formación y los conocimientos adecuados para poder enseñarla, al igual que un profe de matemáticas necesita saber de integrales para poder explicarlas correctamente a su alumnado.

Debido a que la formación en educación emocional aún está en proceso, se hace necesaria la existencia del coordinador de convivencia en los centros educativos. Esta figura será seleccionada entre el profesorado disponible. Será el que desarrolle junto al Jefe de Estudios el Plan de Convivencia del centro, analizando los principales problemas que afrontar en el colegio, en especial aquellos asociados a la relación entre los usuarios de

este. También trabajará coordinándose con el Departamento de Orientación en la elaboración del Plan de Acción Tutorial para la prevención y resolución de conflictos entre los alumnos, estando presente en situaciones en las que se requiera un mediador para la gestión de disputas y, a su vez, será encargado del aprendizaje de los alumnos mediadores en los centros (Decreto- 32/2019 de Comunidad de Madrid).

Además, los profesores no solo contarán con este apoyo, puesto que los padres/familias del menor también deben trabajar acompañándolos en este nuevo proceso, tanto de una educación mucho más plural y compleja, como de la problemática del acoso escolar. De tal manera que, para una prevención eficaz se deberán involucrar (en la medida de lo posible) todos aquellos contextos donde el menor interactúe (Bisquerra, 2003). Además, en casos donde el acoso ya se haya producido, la comunicación entre el centro y los padres es esencial, con el fin de ayudar a la víctima y para establecer de forma conjunta soluciones a las conductas abusivas y perjudiciales del bully (Muñoz-Prieto, 2017).

Es oportuno no cerrar este epígrafe sin antes hacer una breve mención al importante papel cada vez más visible en la sociedad del psicólogo, ya que tanto para un correcto desarrollo emocional y bienestar de los menores, así como para abordar el acoso escolar en los centros, la labor de un psicólogo con formación específica en inteligencia emocional y estrategias didácticas para enseñarlo es clave (Save The Children, 2016).

4. Discusión y conclusiones

La sociedad sigue empeñada en dotar a los jóvenes del mayor conocimiento posible de carácter práctico, dejando de lado la inteligencia emocional. Parece utópico las clases de Autociencia que Goleman impartía, en las que el tema principal era abordar los sentimientos del alumno y de los problemas cotidianos que experimentaban. Lo más cercano que hay en el currículo académico a día de hoy en España son las horas de tutoría, y distan bastante de un verdadero trabajo introspectivo.

Queda reflejado que el acoso escolar no se limita a casos aislados ni a cosas de niños, es un asunto que va más allá de la infancia y que requiere de adultos y del sistema para acabar con el sufrimiento de las muchas víctimas que deja a su paso este fenómeno.

Un problema que va más allá de una relación diádica víctima-agresor, ya que en la mayoría de los casos hay testigos presentes, los cuales con su conducta pueden cambiar el rumbo de lo que está ocurriendo. No solo ellos son agentes de cambio, puesto que de

manera más directa los profesores (profesionales del centro escolar) y las familias de los alumnos son necesarias para ponerle fin a esto.

El mundo cada vez es más cambiante, y las tecnologías han hecho que este problema prolifere hasta por redes, dotándolo de nuevas características que suponen nuevos retos para los profesionales que velan por el bienestar de los menores.

Desde las distintas investigaciones, la solución propuesta para este mal es la educación emocional, un “arma” que no solo sirve para la intervención a posteriori, sino para prevenir que estos problemas (así como otros tantos) sean evitados. Con esta estrategia, basada en hacer consciente a los menores de lo que sienten, ser capaces de gestionarlo de forma óptima e idónea para la convivencia con otros, la capacidad de ser los dueños de sus emociones y no al revés, permitirán a estos vivir en sus quehaceres diarios contando con competencias emocionales como la asertividad para afrontar sus problemas, empatía para poder entender a los demás y ampliar su perspectiva, habilidades sociales que les permitan relacionarse con otros con respeto y tolerancia, y muchas otras características que harán que aquellos aspectos asociados a los perfiles (ya sean de los agresores o de las víctimas de este fenómeno) se reduzcan.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se ha observado como la educación emocional resulta muy idónea para la intervención y prevención del bullying. No obstante, el respaldo normativo vigente se queda corto para promover el fin de esta problemática. Leyes que dejan “a gusto del consumidor” los criterios y los protocolos a establecer, más preocupadas por el buen desarrollo académico y no por el desarrollo socio-emocional de los jóvenes de la sociedad, son solo piedras que complican llegar al fin del bullying en las aulas.

A pesar de esto, sí que se observa el reflejo de las diferentes propuestas plasmadas en la ley, como es el currículo académico canario, donde la educación emocional ya es una realidad con carácter obligatorio en primaria, o la de iniciativas en expansión como la del programa TEI, que aboga por el vínculo entre iguales para acabar con el acoso escolar y de refutada efectividad. Programas extranjeros como el método KiVa ya están siendo adoptados por el Estado español. Sería pertinente desarrollar en base al sustrato legislativo y al marco teórico expuesto programas/talleres/cursos focalizados en emplear la educación emocional como arma contra el acoso escolar.

A su vez, se pueden plantear futuras líneas de investigación relativas a esta problemática.

Debido al pensamiento instaurado sobre la edad de inicio del problema tratado, hay una menor investigación (aunque cada vez hay un mayor número de estas) focalizada en estudiar este fenómeno en edades más tempranas a la adolescencia, por lo que sería interesante estudiar tanto el impacto como posibles áreas de trabajo en estas edades.

En relación a esto, sería importante reflexionar sobre el rumbo de la educación dentro de la sociedad, pues, a pesar de los cambios y de la apertura de horizontes a una educación con un mayor contenido introspectivo y personal, queda mucho recorrido por hacer y construir, ya que esta problemática puede convertirse en el inicio de una travesía en la vida de un joven llena de complicaciones y conflictos por no haber recibido herramientas para manejarse por el camino de la vida con inteligencia emocional.

A su vez, en algunos de los estudios se ha visto diferencias por género, aunque hay disparidad en los resultados obtenidos, por lo que podría resultar interesante abordar este problema como una cuestión de géneros y valorar de forma más pormenorizada las particularidades de estos sucesos en base al género de las partes implicadas.

También sería interesante, en base a las evidencias que corroboran el papel tan esencial que tienen los espectadores en este tipo de dinámicas la implementación de talleres de prevención (como la literatura propone) de carácter preventivo, en el que se enseñen los efectos de la agresión en la víctima y del poder que tienen los testigos para frenar esta situación.

Resulta preocupante aquellas cifras que aluden a una falta de confianza (por denominarlo de algún modo) hacia la revelación del acoso escolar hacia el profesorado. Teniendo en cuenta que suponen los segundos adultos de referencia (tras las correspondientes familias de cada uno) apenas se recurre a ellos por parte de las víctimas para solicitar ayuda o contarles lo que ocurre. Por ello, podría resultar interesante estudiar el motivo por el que esto es así, así como un posible desarrollo de talleres o cursos que faciliten al profesorado vincular con los menores de un modo más eficaz y horizontal, estableciendo así una relación de confianza con la que poder prevenir e intervenir en el fenómeno del acoso escolar u otros que puedan darse en el centro educativo.

Por todos estos motivos, sería útil poder realizar un informe similar al de Defensor del Pueblo en la actualidad, ya que desde 2007 no se ha vuelto a realizar una labor tan exhaustiva en cuanto a esta problemática y permitiría ver cómo ha evolucionado este fenómeno en este tiempo.

Lo que debe quedar muy claro es que los castigos tradicionales y sin sentido tienen que terminar, al igual que debe de terminar la escuela rígida y poco adaptada a las necesidades de los menores. Ante este mundo en constante cambio y evolución, que la educación sea a la que más le esté costando este cambio es preocupante, pero parece que poco a poco se está consiguiendo. Ojalá que algún día las notas solo fueran una cosa más en las aulas, y no lo primordial.

5. Referencias bibliográficas.

- Albadalejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Lordan, O., Portilla-Tamarit, I., Ruiz-Robledillo, N., y Sánchez-SanSegundo, M. (2019). Efectividad del programa TEI en la reducción del Bullying y Cyberbullying y la mejora del clima escolar. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 1(1), 1-18. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=PX3gh5QAAA AJ&citation_for_view=PX3gh5QAAAAJ:XiSMed-E-HIC
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruíz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53, (3), 220-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú Ediciones.
- Barceló, C. (10 de septiembre de 2021). El suicidio, primera causa de muerte no natural en España, y en alarmante aumento entre jóvenes. *Diario Sur*. <https://www.diariosur.es/sociedad/salud/suicidio-primera-causa-20210910172712-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Bar-On, R. (2006). El modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, A. R. (2000). Juicio deficiente a pesar del alto intelecto: evidencia neurológica de la inteligencia emocional. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *El Libro de Bolsillo de inteligencia emocional, teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en casa, escuela y en el trabajo* (pp. 192-214).
- Berra, M. J., y Dueñas, R. (2013). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica Electrónica De Psicología*, (7), 159- 165. <https://bit.ly/2GpWKYw>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297>

- Calvo Pascual, P. y Vallés Turmo, P. (2017). Acoso escolar: Guía de Intervención Psicoeducativa. *Revistas Padres y Maestros*, 369, 77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883032>
- Carbonell, N. (2017). *Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, Murcia.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/405648>
- Craig, W. M., Pepler, D. J., y Atlas, R. (2000). Observaciones de bullying en el patio de la escuela y en clase. *Escuela Internacional de Psicología*, 21(1), 22-36.
https://www.researchgate.net/publication/238332387_Observations_of_Bullying_in_the_Playground_and_in_the_Classroom
- Cerezo, F. (2007). Violencia y victimización entre escolares. *El bullying: Terapia con niños y adolescentes*. Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Pirámide.
- Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2014). *Anexo 3º: Etapa Educación Primaria. Educación Emocional y para la Creatividad*.
<http://www.gobiernodecanarias.org>
- Cordellat, A. (15 de marzo de 2019). TEI, el exitoso programa español de prevención del bullying. *El País*.
https://elpais.com/elpais/2019/03/07/mamas_papas/1551948149_631118.html#:~:text=Seg%C3%BAAn%20datos%20internos%20de%20los,ha%20desaparecido%20el%20acoso%20escolar.
- Decreto 32/2019 [con fuerza de ley]. Marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. 9 de abril. B.O.C.M. No. 89.
- Defensor del Pueblo Español (2007). Violencia escolar; *El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.
<https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco. <https://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F.J., y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un

- estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. [177.pdf](#)
(revistadepsicologiayeducacion.es)
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181. <https://idus.us.es/handle/11441/87766>
- Estévez Casellas, C., Carrillo, A. y Gómez Medina, M. D.(2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista Internacional de Psicología Evolutiva y Educativa*, 1(1). 227-237.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349855553025>
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). *La evaluación de la Inteligencia Emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz (599-605). Granada, España: Universidad de Granada.
- Fergus, S., y Zimmerman, M.(2005). Resiliencia del adolescente: marco de referencia para la comprensión de un desarrollo saludable en el afrontamiento de riesgos. *Revisión Anual de Salud Pública* 26(1), 399-419. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15760295/>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en el contexto escolar. *Revista Electrónica de Investigación de Psicología Educativa*, 15.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289>
- Fundación ANAR, (2016). *Acoso escolar. I estudio sobre el bullying, según los afectados y líneas de actuación*. <http://www.anarperu.org/>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 3 (2), 243-256. <https://psycnet.apa.org/record/2010-23558-008>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Kairos.
- GROP (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Praxis.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, U. e. (2007). *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/207231>
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez E., y Delgado, B., (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 7 (1), 29-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4834177>
- Hazler, R.J. (1996). *Rompiendo el ciclo de la violencia: intervención en bullying y victimización*. Accelerated Development.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Efectividad del programa antiacoso KiVa: Cursos 1-3 y 7-9. *Diario de psicología educativa*, 105, 535-551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel-Planeta.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE Núm. 340.
- López Salmerón, M. (2017). Educación emocional como prevención al acoso escolar. *Publicaciones Didácticas*, 85, 462-476. https://core.ac.uk/display/235855628?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Martorell, M, González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 2(1), 69-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873251>
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142747>
- Molina del Peral, J. M., y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting*. Pirámide.
- Muñoz-Prieto, M. M., L (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/12/7>
- Olweus, D. (1991). Problemas en la escuela del agresor y la víctima. Actos y efectos de un programa de intervención escolar. *Desarrollo y tratamiento de la Agresión en la infancia*, 17, 411-448. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4WMd5ieQIZgC&oi=fnd&pg=PA411&dq=olweus+1991&ots=rOptS1kHyF&sig=cwabxxsafeSdHn4a0HxIl4ijYA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y 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://journals.copmadrid.org/pse/art/j.pse.2016.01.004>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI)*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=281&cod=2356&page=>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar*. Ediciones Ceac.

- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2010). Víctimas y sus defensores: una relación diádica. *Revista Internacional del Desarrollo del Comportamiento*, 35, 144-151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición, y personalidad*, 9 (3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Scales, P.C., & Leffert, N. (1999). *Activos del desarrollo: una síntesis de la investigación científica sobre el desarrollo de los adolescentes*. Search Institute.
- Save The Children (2016). *Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia*. SAVE THE CHILDREN España. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/yo-es-no-juego>
- Trautmann, A., (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. https://www.researchgate.net/publication/251070527_Maltrato_entre_pares_o_bullying_Una_vision_actual
- Torres Menárguez, A. (abril, 2019). Canarias, la primera comunidad que hace obligatoria la educación emocional en los colegios. *El Mundo*. https://elpais.com/sociedad/2019/03/26/actualidad/1553627291_428563.html
- Uruñuela, P. M.^a (2016) Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. *Teoría de la educación*, 28(1), 265-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5549773>
- Viana-Orta, M.I. (2013). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-292. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41458>