



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Pastor-Gil, Lorena; Blázquez-Saiz, Isabel
Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar
Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 3, núm. 5, 2019, Julio-, pp. 22-38
Universidad Cesmag
Colombia

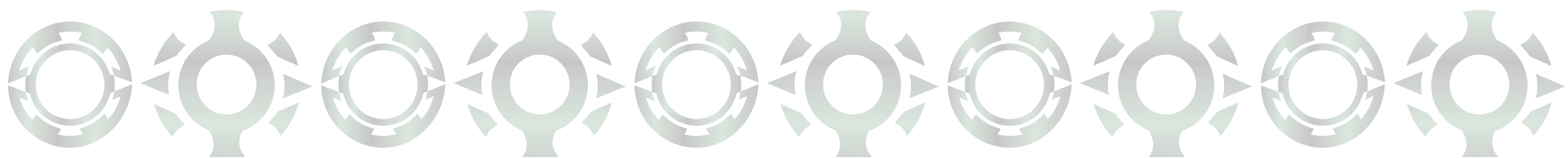
DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL ANTE SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR¹

Lorena Pastor-Gil ²

Universidad Complutense de Madrid, España
E-mail: lorenapastor@edu.ucm.es.

Isabel Blázquez-Saiz ³

Universidad Complutense de Madrid, España
E-mail: isabelbl@ucm.es

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Pastor-Gil, L. y Blázquez, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22-38. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>

Recibido: noviembre, 29 de 2018 **/Revisado:** abril, 15 de 2019 **/Aceptado:** agosto, 18 de 2019.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo evaluar la efectividad de los programas de educación emocional que los centros educativos han implementado para solventar esta problemática, frente a las instituciones que no han realizado este proceso. La metodología se desarrolló con un diseño ex-post-facto y una muestra de 739 alumnos de la zona territorial de Madrid, utilizando como instrumento de recolección de información, *el cuestionario*. Como resultados se destacan diferencias significativas incrementándose el número de casos de situaciones violentas (insultos, amenazas y agresiones físicas) en varones pertenecientes a centros sin programas de educación emocional, dándose también diferencias según el nivel escolar. No se obtienen diferencias significativas en la reducción de factores de riesgo vinculados con el acoso escolar atendiendo a centros que llevan o no programas de educación emocional, pareciéndose el comportamiento de los estudiantes en ambas tipologías. La conclusión general que se puede extraer de esta investigación es que convendría revisar dichos programas en los distintos centros educativos que los imparten, al menos en los sometidos a estudio, e indagar si una de las posibles causas atribuidas puede deberse a su reciente integración como plan de centro y, por tanto, la necesidad de realizar un estudio a largo plazo.

Palabras clave: Acoso escolar (Tesauros); educación emocional, educación primaria, educación secundaria, inteligencia emocional (Palabras clave del autor).

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación: *Los programas de Educación Emocional en centros educativos de la Comunidad de Madrid y su influencia en el acoso escolar*, avalado y financiado por Universidad Complutense de Madrid.

² Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Grupo de investigación Pedagogía Adaptativa, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. E-mail: lorenapastor@edu.ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7055-9908>, Madrid, España.

³ Magister en Psicopedagogía, Universidad Complutense de Madrid. Investigadora, Grupo de investigación Pedagogía Adaptativa, Universidad Complutense de Madrid. E-mail: isabelbl@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0237-4236>, Madrid, España.



Evaluation of emotional education programs in episodes of school bullying

Abstract: This article aims to evaluate the effectiveness of the emotional education programs that schools have implemented to solve the problem of bullying, compared to institutions that have no such system. The methodology was developed with an ex-post-facto design and a sample of 739 students from the Greater Madrid area, using a questionnaire as an information collection tool. The results show significantly larger numbers of cases of violent situations (insults, threats and physical aggressions) in young men belonging to centers without emotional education programs, a difference repeated at every level of school. There is no significant reduction of risk factors linked to bullying in centers that carry emotional education programs over those that don't, with the behavior of students in both types of institution seeming similar. The general conclusion that can be drawn from this research is that it would be convenient to review these programs in the different educational centers that provide them, at least in those under study, and inquire if one of the possible attributed causes may be due to their recent integration as a plan center, therefore indicating the need for a long-term study.

Keywords: Bullying (Thesaurus); emotional education, primary education, secondary education, emotional intelligence (Author's keywords).

Avaliação dos programas de educação emocional frente as situações de assédio escolar

Resumo: Este artigo tem como objetivo avaliar a eficácia dos programas de educação emocional implementados pelas escolas para solucionar esse problema, frente as instituições que não tem realizado esse processo. A metodologia foi desenvolvida com um desenho ex post facto e uma amostra de 739 estudantes da área territorial de Madrid, utilizando *um questionário* como ferramenta de coleta de informações. Como resultado, se obtiveram diferenças significativas pelo aumento do número de casos de situações violentas (insultos, ameaças e agressões físicas) em homens pertencentes a centros sem programas de educação emocional, apresentando também diferenças de acordo com o nível escolar. Não se encontraram diferenças significativas na redução dos fatores de risco ligados com o assedio escolar em centros que realizam ou não programas de educação emocional, assemelhando-se o comportamento dos alunos em ambas as tipologias. A conclusão geral que foi extraída desta pesquisa foi que seria conveniente revisar esses programas nos diferentes centros educativos que os fornecem, principalmente naqueles que foram submetidos a estudo, e indagar se uma das possíveis causas atribuídas pode ser devida à sua recente integração como plano de centro e, portanto, a necessidade de um estudo de longo prazo.

Palavras-chave: Assedio escolar (Tesauro); educação emocional, ensino fundamental, ensino médio, inteligência emocional (palavras-chave do autor).

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es una de las grandes problemáticas a la que pueden verse enfrentados algunos niños en edad escolar y que provoca graves consecuencias a todas las personas involucradas en este hecho, sea a corto, mediano o largo plazo (Alonso, Ávila, Jiménez, Martínez, Sevillano y Vadillo, 2016). Por este motivo, mejorar la convivencia ha sido una de las principales preocupaciones de todos los miembros de la Comunidad Educativa en las últimas décadas (Lavega, Mateu, Rovira y Saéz, 2014).



En este sentido, autores como Bisquerra (2014) y Vallés y Valles (2003) señalan la importancia de identificar ante situaciones de acoso las diferentes tipologías de roles que se están dando entre el agresor y la víctima, siendo la prevención una medida básica en la disminución de situaciones violentas, pudiendo llevar a cabo programas de educación emocional (Vallés y Vallés 2003).

Distinguir y expresar las emociones que una persona siente de manera adecuada, garantiza una mejora en la comunicación entre los seres humanos y asegura un mejor estado psicológico del individuo (Menesini, Ortega y Sánchez, 2012). Este es uno de los motivos por el cual algunos autores como Lavega, Mateu, Rovira y Saéz (2014) y Bisquerra (2014) defienden que la implementación de programas de educación emocional dentro de los centros educativos podría llegar a prevenir el acoso escolar, pero, ¿realmente los centros educativos que llevan a cabo programas de educación emocional obtienen una reducción de comportamientos violentos y/o de acoso escolar dentro del mismo?

El presente artículo propone indagar si la implementación de programas de educación emocional en los centros participantes de la comunidad de Madrid conlleva a una reducción de los factores de riesgo del acoso escolar frente a los centros que no lo llevan a cabo. Así mismo, dentro de la diversidad existente en tipologías de acoso escolar, se plantea estudiar cuáles son los diferentes factores de riesgo y si ellos vienen determinados por el área territorial de la Comunidad.

Además de ello, se considera que factores tan vitales e imprescindibles como el curso y el género son determinantes en los roles y tipos de acoso escolar. También, se trata de profundizar en esta temática que, desafortunadamente, es actual y candente en los centros, y quizás es esa falta de formación en educación emocional en los estudiantes, la que hace que se aumenten dichas situaciones dentro del marco educativo.

En definitiva, puede resultar fundamental diseñar posibles propuestas que posibiliten que se reduzcan hasta llegar a desaparecer si es posible, situaciones de violencia y de acoso Escolar en nuestros centros educativos.

METODOLOGÍA

Diseño de la Investigación y muestra

Esta investigación se desarrolló de acuerdo a un diseño ex-post-facto. Este diseño es un tipo de investigación no experimental caracterizado por la no manipulación de la variable independiente que se lleva a cabo mediante la observación de los efectos que provoca la variable independiente en la variable dependiente. Esta investigación también puede decirse que es una investigación explicativa pues pretende buscar una causa a una problemática determinada, en este caso, al acoso escolar, (McMillan y Schumacher, 2005).



El estudio se dividió en dos partes principalmente. La primera parte consistió en la búsqueda de los centros de educación primaria y de educación Secundaria que oferten programas de educación emocional en la Comunidad de Madrid y, la segunda parte, en la aplicación de un cuestionario a la muestra seleccionada aleatoriamente, distinguiendo entre centros que llevan a cabo programas de educación emocional y centros que no llevan a cabo este tipo de programas; esto con el fin de estudiar los efectos que se derivan de este tipo de programas en el acoso escolar de dichos centros.

La muestra compuesta de 739 alumnos, se distribuyó en cinco centros de la Comunidad de Madrid pertenecientes a las áreas territoriales de centro (58,7%), norte (4,2%), sur (7,8%) y oeste (29,2%), encontrándose mayor participación de centros públicos (70,8%) en comparación a los centros privados (29,2%). La edad de los alumnos encuestados, osciló entre 10 y 16 años, distribuidos así: 13 años (37,7%), 12 años (26,5%), 14 años (19,7%), 10 años (5,8%), 11 años (5,5%), 15 años (4,3%) y, por último, 16 años (0,3%). En cuanto al nivel escolar un 13,7% provienen de 5º de primaria, el 10,3 % de 6º de primaria, el 38,2% 1º de la ESO y 37,5% del 2º de la ESO. Con respecto a la distribución por sexo, el 52,6% de los encuestados son de sexo masculino y el 47,4% de sexo femenino.

Por último, cabe destacar que el 44,8% de los estudiantes que participaron en esta investigación pertenecen a centros que tienen implementado un programa de educación emocional y el 55,2% se ubican en instituciones que no tienen implementado este tipo de programas. Aproximadamente un 4,16% de los centros educativos de primaria y/o secundaria de la Comunidad de Madrid lleva a cabo un programa de educación emocional (69 centros).

Instrumento

Como instrumento de recolección de información se utilizó el cuestionario, el cual fue validado por 8 expertos en tema, de la Universidad Complutense de Madrid, los cuales evaluaron cada uno de los ítems atendiendo a criterios de claridad, calidad y extensión del contenido, teniendo en cuenta que la población la constituyen estudiantes de primaria y bachillerato y extensión del contenido. El cuestionario de 38 preguntas incluyó información relacionada con las características del estudiante (sexo, edad y curso); así mismo evaluó 7 ítems de conformidad y bienestar en el centro, 21 ítems de factores de riesgo de acoso escolar de los diferentes tipos (exclusión social, verbal, físico y por redes sociales) y 10 ítems vinculados con el acoso escolar genérico utilizando para ello una Escala de Likert con valores entre 1 y 5.

Es importante mencionar que una de las preguntas permitió dar una respuesta de tipo abierto.



Formulación de hipótesis

H1: existe un mayor número de situaciones de acoso escolar atendiendo al género existiendo mayor prevalencia del rol de agresor en hombres. H2: existe un mayor número de situaciones de acoso escolar en función del curso, produciéndose en mayor medida en niveles más avanzados. H3: existe un mayor número de situaciones de acoso escolar en la zona territorial de Madrid centro que en el resto de zonas. H4: existen diferencias en el número de situaciones encontradas de factores de riesgo de acoso escolar y/o se produce reducción de situaciones violentas, en aquellos centros educativos que realizan un programa de educación emocional.

DISCUSIÓN TEORICA SOBRE ACOSO ESCOLAR

Acoso escolar

Definir acoso escolar resulta realmente complejo porque en la actualidad no existe un consenso acerca de la definición de este término (Bisquerra, 2014). Este hecho ha conllevado a grandes dificultades en el momento de diferenciar casos de acoso escolar de situaciones que suceden cotidianamente en los centros educativos, como los pequeños conflictos, peleas entre otros considerados de un nivel medio-bajo o bajo (Armengol, Gairín y Silva, 2013). Sin embargo, existen una serie de características que facilitan la identificación de casos de acoso escolar entre los cuales se destaca: existencia de un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima y las acciones producidas son reiteradas y con una intencionalidad clara por parte del agresor. Respecto a la víctima, generalmente se encuentra en una situación de indefensión (Bisquerra, 2014).

Autores como Collel y Escudé (2002); Riuró, Ruiz y Tesouro (2015) distinguen los siguientes tipos de acoso escolar:

- **Maltrato físico:** Es aquel tipo de violencia que se dirige a la integridad física de la persona. Hay dos tipos, directo (pegar, empujar...) o, indirecto (esconder cosas, robar cosas).
- **Maltrato verbal:** Es aquel tipo de violencia que se realiza por medio de las palabras. Puede ser de dos tipos, directo (reírse de alguien, insultarle...) o indirecto (difundir rumores, insultarle).
- **Exclusión social:** Es aquel tipo de acoso escolar caracterizado por apartar, aislar o separar a la víctima de su grupo de iguales. Puede ser directo (echarle del juego, no dejarle participar en las conversaciones de clase, etc.) o indirecta (ignorarle, no contestarle cuando habla etc.).
- **Maltrato mixto:** Consiste en la combinación de varios tipos de maltrato.

Al preguntar a algunos alumnos de la comunidad de Madrid sobre cuáles consideran que son los motivos principales del acoso escolar, las respuestas dadas son: actuar de un



modo diferente al resto (38,7%), el físico (24,8%), necesidades educativas especiales (19%), la inmigración (7.8%) y la homofobia (2,1%) (Consejero de educación de la comunidad de Madrid, 2016).

Consecuencias del acoso escolar

En líneas generales, es un hecho contrastado que las situaciones de acoso escolar son un factor de riesgo para padecer a largo plazo dificultades en la salud física y mental, dificultades de adaptación a los roles, dificultades en la formación de relaciones sociales, etc. (Lara, Martínez, Piqueras y Rodríguez, 2017) pero no solo en la víctima, sino que también son un factor de riesgo para el acosador y el entorno (Alonso et al., 2016).

En la víctima, los daños psicológicos ocasionados por el acoso escolar pueden ser externalizantes, es decir, aquellos de carácter comportamental (fracaso escolar, dificultades en la resolución de conflictos, intentos de suicidio, etc.) o internalizantes, aquellas que dificultan el estado interno del individuo como depresión, trastornos de ansiedad, etc (Novo, Seijo, D., Vázquez, y Vilariño., 2013).

Además de dichos daños, la víctima, tras el acoso escolar puede presentar otras características a corto plazo y largo plazo. A corto plazo, pueden surgir daños físicos como dolores de cabeza, problemas estomacales, trastornos del sueño, trastornos alimenticios. También pueden aparecer otras problemáticas a nivel psicológico como sentimiento de culpabilidad constante, disminución de la autoestima y/o disminución del rendimiento académico. A largo plazo, pueden presentarse problemáticas como depresión crónica, trastornos de ansiedad generalizada (Alonso et al., 2016). Además, muchos autores afirman que existen altas probabilidades de sufrir trastorno por ansiedad social tras haber sufrido acoso escolar en el pasado siendo incluso el bullying un factor específico para el desarrollo del trastorno. En una investigación realizada en el año 2016, se observó que en sujetos que sufren victimización con una frecuencia media-alta hay una mayor probabilidad de sufrir sintomatología característica de histeria, hipocondría, paranoia, ansiedad y estrés (Novo et al., 2013). En casos más graves, puede presentarse, el suicidio (Arroyave, 2012).

En el acosador, aunque aún no se ha determinado si es una consecuencia del acoso o si existía con anterioridad a la situación de bullying, se ha encontrado un porcentaje muy alto de agresores a quienes les diagnostican Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno de Ansiedad, Trastorno de Personalidad Antisocial y Trastorno Depresivo (Arroyave, 2012). Así mismo se ha estimado que el acosador sufre enormes consecuencias de su conducta como la disminución de la comprensión moral y de la empatía que, en muchas ocasiones, influye en su rendimiento académico conllevando a un retroceso en el mismo y aumentando el absentismo escolar.

Los casos que tardan en corregirse, pueden terminar ocasionando conductas antisociales, actos delictivos y abuso de sustancias nocivas entre otros (Alonso, A. et al., 2016).



En el entorno se ha demostrado que las situaciones de acoso escolar provocan en los espectadores insensibilidad, apatía, y ausencia de solidaridad, etc (Alonso, A. et al., 2016).

Inteligencia Emocional

El promover una educación en inteligencia emocional (IE) puede ocasionar la adquisición de habilidades sociales y emocionales y fomenta la personalidad resistente e integral (Kobassa, Maddi y Puccetti, 1982), además de crear la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, manejando así de forma adecuada las relaciones (Goleman, 1995). En ese manejo relacional, se incluye el poder percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, entender las emociones y saber regularlas promoviendo así un crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1997).

Otro de los procesos que se logra trabajando la IE, es, además de reconocer, usar de forma inteligente las emociones (Hendrie-Weisinger, 1998), esto implica, desenvolverse correctamente en un contexto cultural y poder resolver los problemas o crear productos de valor en una cultura (Gardner, 1999). Por tanto, la IE es importante para lograr una interacción adecuada de la persona consigo misma y con la sociedad, porque implica poseer “la capacidad de provocar emociones correctas en el momento preciso a nivel intrapersonal e interpersonal, ya que esta nos lleva a la acción de contribuir bienestar social y personal al proveernos de habilidades asertivas para afrontar, de mejor manera, los restos de la sociedad” (Barrantes, 2016, p. 2).

Así, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) consideran que la inteligencia emocional puede definirse del siguiente modo: “[...] la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental” (p.45).

Relación entre educación emocional y acoso escolar

Hay autores que consideran que una mala gestión emocional puede ser la causa del acoso escolar y que, por tanto, la existencia de programas de educación emocional puede prevenir la violencia en los centros (Vallés y Vallés, 2003).

López (2015), afirma que la escuela es el lugar más adecuado para el desarrollo moral y emocional de las personas y que, trabajando las emociones, las habilidades sociales, los conflictos, etc. se puede conseguir que se modifiquen patrones de conducta inadecuados con una mayor facilidad. En este mismo sentido, Barrantes afirma que la inteligencia emocional es uno de los elementos de mayor importancia para la educación del alumnado y lo considera a su vez como un elemento fundamental para la mejora de la convivencia (Barrantes, 2016).



Recientemente, se ha publicado una investigación que estudió la relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de primaria. Para ello, se selecciona una muestra de sujetos escolarizados en educación primaria entre 9 y 12 años en Colegio Público ubicado en Alicante (España) a quienes se aplica el Test Bull-S y el Test RCADS-30 (Lara et al., 2017). Tras la realización de la investigación se pueden extraer las siguientes conclusiones: los sujetos observadores, víctimas y agresores, presentan mayor sintomatología ansiosa que los sujetos de control encontrándose diferencias por sexos (pues en los varones no se encuentran diferencias estadísticamente significativas). Las víctimas mujeres presentan más dificultades emocionales que las agresoras, principalmente en los campos de trastorno de ansiedad por separación (TAS) y trastorno obsesivo compulsivo (TOC).

Por último, resulta imprescindible nombrar a Bisquerra (2014), que en su libro “Prevención del acoso escolar con educación emocional” propone el uso de esta herramienta para prevenir el acoso escolar afirmando que en los centros que llevan a cabo este tipo de programas hay una disminución en el porcentaje de violencia y de agresiones, menor cantidad de expulsiones en clase, disminución en el consumo de sustancias tóxicas, mayor capacidad en el centro de la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Sin embargo, no se ha publicado hasta ahora ninguna investigación que estudie las diferencias existentes en el acoso escolar en centros que lleven a cabo programas de educación emocional y en centros que no lleven a cabo este tipo de programas.

RESULTADOS

Descripción de resultados vinculados con conformidad con el centro.

La mayoría de los alumnos encuestados dicen estar totalmente de acuerdo con la afirmación de que en su centro se sienten cómodos (47%) y felices (44,1%), y que, se encuentran de acuerdo con la afirmación de que acuden al centro educativo con ganas (31,8%) (figura1).

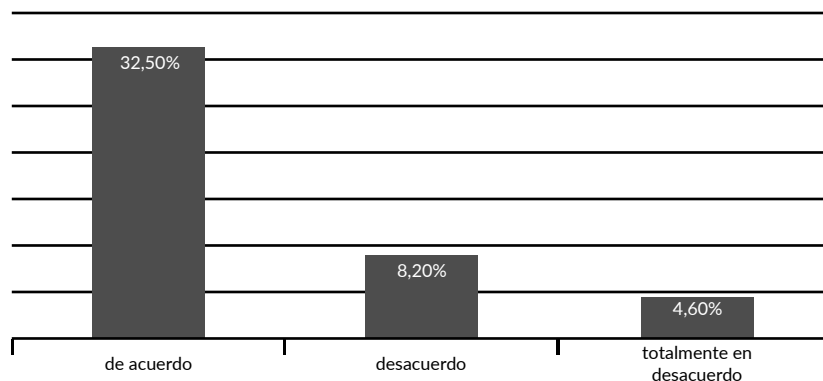


Figura 1. Me expreso con libertad. Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, la mayoría de los alumnos participantes reconocen poder expresar libremente sus sentimientos, creencias, opiniones, gustos en su centro.



Descripción de resultados vinculados con la exclusión social.

La mayoría de los alumnos encuestados afirman que no se han sentido desplazados o excluidos en su centro (57,3%), nunca ninguno de sus compañeros de clase le ha dicho a otro que no debería jugar, hablar o relacionarse con él (75,2%), sus compañeros no hablan mal de él (78,5%), o que sus compañeros no dicen cosas de él al resto que no son ciertas (58,1%). Así mismo, un 55% de los alumnos afirma que está totalmente de acuerdo con la afirmación de que, si algún compañero se metiera con él otro, le defendería. Pese a ello, se encontró, entre los participantes, datos como un 18,9% y un 18,7% que están totalmente de acuerdo y, de acuerdo, con la afirmación, *en su clase hay un compañero del que la mayoría de las personas hablan mal*.

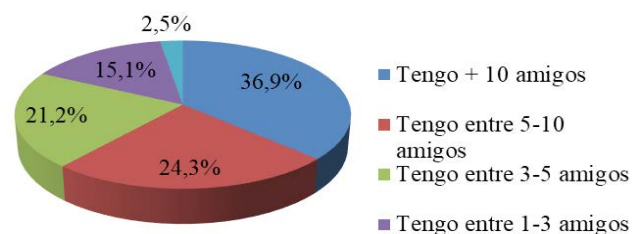


Figura 2. ¿Cuántos amigos tengo en mi centro? Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 2, la mayoría cuenta con amigos, sin embargo, hay que destacar que existe una minoría que supera el 2% de la muestra, que dice no tener amistades en su centro escolar.

Descripción de resultados vinculados con el acoso escolar verbal.

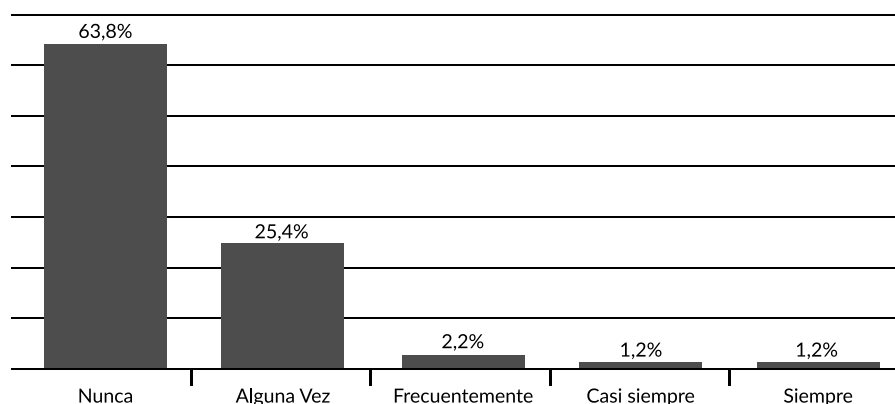


Figura 3. Me han humillado o avergonzado en mi centro. Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se evidencia que el alumnado, mayoritariamente, confirma que nunca le han humillado o avergonzado en el centro, pese a ello, existe una minoría que afirma haberlo sufrido alguna vez o con frecuencia en su centro.

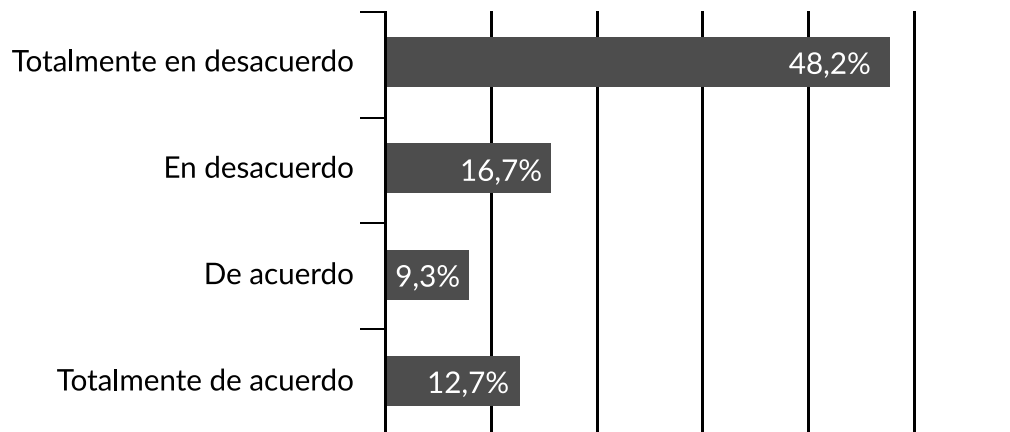


Figura 4. Me han puesto un mote o apodo en mi centro. Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta de *si conocen la existencia de algún apodo o mote en su centro*, la mayoría contempla como negativa esta opción, aunque existen alumnos que sí son conscientes de que en el centro les han puesto un mote o apodo que les ha hecho sentir incómodos (figura 4).

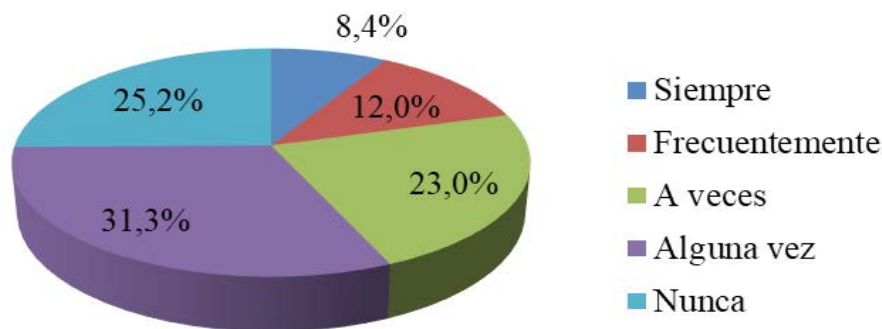


Figura 5. Existencia de insultos y burlas en mi centro. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la existencia de insultos y burlas en el centro (figura 5), hay que considerar que si hay un porcentaje de alumnos que consideran que hay un compañero que recibe siempre insultos y burlas por parte del resto de compañeros, siendo algo más alto el porcentaje que contesta con que frecuentemente recibe insultos y burlas. Por otro lado, cuando se les formula la pregunta de forma personal, *si son ellos los que reciben insultos o burlas*, contestan con nunca (53,8%), alguna vez (32,4%), a veces (8,2%) y siempre o casi siempre (1,6%).

Además, es necesario remarcar que un 1,4% reconoce insultar siempre a alguno de sus compañeros, un 2,6% lo hace frecuentemente, un 9,8% a veces, un 40,2% alguna vez y un 46% nunca insulta a sus compañeros.

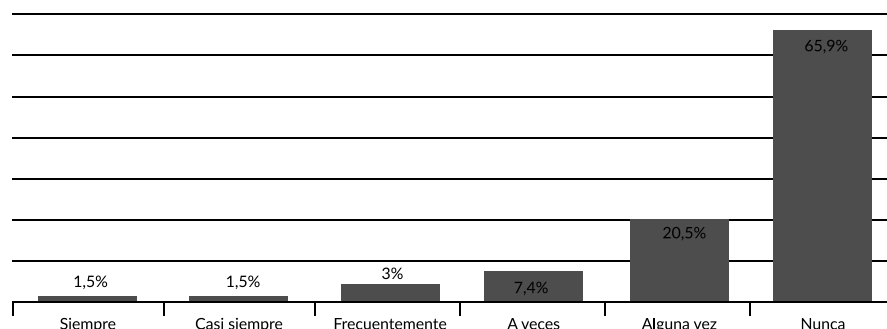


Figura 6. Existen amenazas dentro de mi centro. Fuente: Elaboración propia.

En lo vinculado a las amenazas dentro del centro educativo, aunque hay una mayoría significativa de respuestas en contra de esta afirmación, hay que considerar que se dan porcentajes de alumnos que sí son conocedores de estas situaciones, es decir, que sí han escuchado amenazas de un compañero a otro en el centro (figura 6).

En relación también a este mismo ámbito, la mayor parte de los alumnos afirman que nunca han amenazado a un compañero (82,9%), seguido de los que reconocen haberlo hecho alguna vez (11,6%), tras este grupo los que reconocen hacerlo a veces (3,3%) y situándose en el último lugar los que afirman hacerlo frecuentemente (1,1%) o siempre (1,1%).

Descripción de resultados vinculados al Acoso Escolar físico.

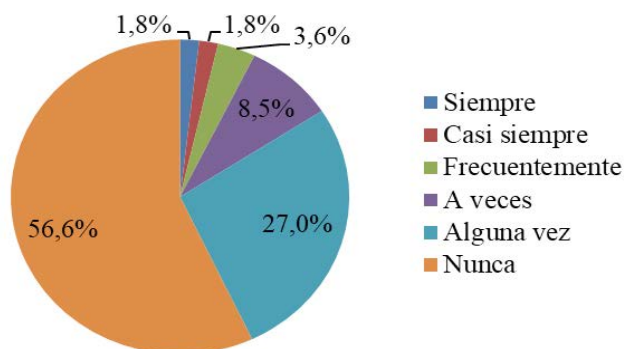


Figura 7. He presenciado agresiones físicas en mi centro. Fuente: Elaboración propia.

Existe una amplia muestra que dice presenciar, alguna vez, la agresión física a algún compañero del centro, pese a que la mayoría contesta con nunca haber visto dichas agresiones. Resulta muy significativo los datos sobre los alumnos que afirman haber sufrido agresiones físicas siendo un 1,2% siempre o casi siempre, un 1,8% frecuentemente, un 4,6% a veces, un 19,6% alguna vez y, por último, un 72,8% nunca (figura 7).

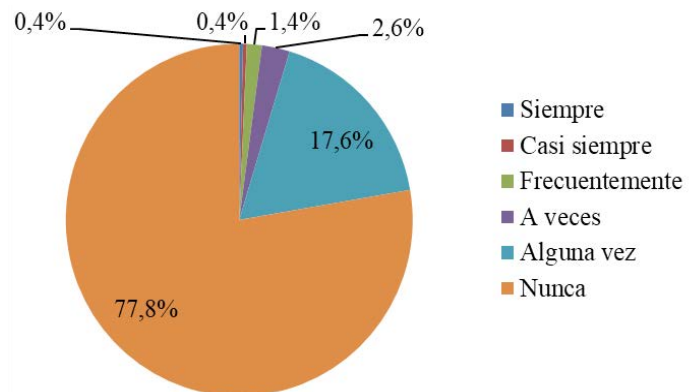


Figura 8. He agredido a alguien en mi centro. Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos encuestados contestan que nunca han agredido a ningún compañero del centro. También se contempla la opción en una minoría de la muestra de la existencia de casos que frecuentemente, siempre o casi siempre agreden a sus compañeros (Figura 8).

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la primera hipótesis, esta se comprobó con un nivel de confianza del 95% y encontrándose diferencias significativas en los hombres con relación al rol de agresor pues se encuentran más factores de riesgo de este rol vinculados con ese género en tres ítems: *He insultado a alguno de mis compañeros/as, he amenazado a uno o varios compañeros/as y he agredido físicamente a algún compañero del centro*. Por tanto, la variable sexo sí parece ser de atención a la hora de considerar las situaciones de violencia que pudieran aparecer entre los estudiantes de nuestros centros educativos. Esta comprobación se asemeja a los resultados obtenidos por Lara, et al. (2017) en donde las diferencias por sexos fue un aspecto relevante del estudio, siendo las mujeres víctimas quienes presentan mayores dificultades emocionales. Algo similar sucede en Sánchez-Zafra, Zagalaz-Sánchez y Cachón-Zagalaz (2018) donde el número de agresores y víctimas eran mayoritariamente del género masculino, o en la investigación Zegarra, Barrón, Marqués, Berlanga y Pallás (2009) realizada en Valencia (España) con estudiantes de educación secundaria, en la que los resultados indican mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación escolar entre los chicos. Esto hace ver que el género puede ser una variable a considerar a la hora de gestionar emociones y como un elemento diferenciador en situaciones de acoso escolar.



En lo referente a la segunda hipótesis, donde se propuso indagar sobre *el mayor número de situaciones de acoso escolar en función del curso, produciéndose en mayor medida en niveles más avanzados*, se ha identificado que, aunque en la mayoría de los ítems no se encuentran diferencias significativas, se puede señalar que existen más factores de riesgo vinculados con el acoso escolar en sexto de primaria. Por otro lado, también se evidenció la prevalencia de factores de riesgo con diferencias significativas en otros cursos académicos. Es importante resaltar que este resultado se ve condicionado por el tamaño muestral, atendiendo a plantear posibles estudios futuros donde se amplíe el número de participantes y una mayor diversidad de cursos académicos.

Con relación a la tercera hipótesis, los resultados obtenidos en la investigación permitieron señalar que no se confirma, por tanto, *no hay más acoso escolar en la zona territorial de Madrid centro*. Aunque en la mayoría de los ítems no se encuentran diferencias significativas, se identifican factores de riesgo, con diferencias estadísticamente significativas, vinculados con el acoso escolar en la zona de área territorial Madrid Sur. Estos resultados se asemejan al estudio de Sánchez et al. (2018), donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro escolar, excepto en la categoría relacional reactiva; igualmente, tampoco se encuentran diferencias respecto a la titularidad del centro, no dándose diferencias entre centros públicos y concertados.

A pesar de ello, puede resultar necesario aumentar la formación de los maestros, psicopedagogos y otros profesionales de la educación con experiencia en educación emocional, pues está demostrado que tiene notables beneficios en el desarrollo integral del alumnado (Vallés y Vallés, 2003) independientemente de la tipología de centro.

Por último, en referencia a la cuarta hipótesis, *ante la posibilidad de existir diferencias en el número de situaciones encontradas de factores de riesgo de acoso escolar y/o se produce reducción de situaciones violentas, en aquellos centros educativos que realizan un programa de educación emocional*, no se confirma y, por tanto, en primera instancia, se podría suponer que los programas de educación emocional existentes en la Comunidad de Madrid no provocan una reducción de factores de riesgo vinculados con el acoso escolar. Esto hace plantearse desde la teoría con autores como Bisquerra (2014), Vallés y Vallés (2003) y Lavega, Mateu, Rovira y Sáez (2014) quienes planteaban la necesidad de disminuir situaciones violentas llevando a cabo acciones en los centros educativos, como la aplicación dentro de los planes de formación de los estudiantes, de programas de educación emocional. Convendría ahora analizar qué factores influyen para que dichos programas sí sean eficaces y en qué situaciones llevarlos a cabo.

En lo vinculado a las propuestas, en primer lugar, resulta conveniente continuar investigando sobre las causas del acoso escolar y, sobre todo, sobre posibles soluciones o estrategias preventivas que disminuyan estas preocupantes cifras.



Por otro lado, también es necesario hacer más estudios acerca de la educación emocional y sus posibles efectos para instaurar programas en los centros que resulten más eficaces y que provoquen una alfabetización emocional real. Además, para que esto suceda, llegar a un consenso en la definición de inteligencia emocional, puesto que actualmente no se da (Bisquerra, 2014). Buscar métodos válidos y fiables que evalúen este constructo y permitan comprobar si estos programas son fiables.

En referencia a la correlación del acoso escolar con la educación emocional se considera necesario continuar investigando al respecto, con el objetivo de conocer qué factores producen eficacia en la aplicación de estos programas, y si realmente, se observan resultados eficaces reduciendo así situaciones violentas o de acoso en los centros.

Como posibles propuestas de prevención e intervención, sería necesario el diseño e incremento de programas educativos que contasen con la elaboración de programas de educación emocional y moral eficaces e integrados en los centros, que, además de generar todos los beneficios explicados previamente, podría ser efectivo para la prevención de acoso escolar. Para ello, se podría realizar semanas de concienciación de la violencia y el acoso escolar en las cuales se implique toda la comunidad educativa. A nivel reactivo, si surgen situaciones de acoso escolar, eliminar la tendencia exclusivamente punitiva existente en nuestro sistema educativo y llevar a cabo un programa de “reeducción emocional” para el agresor y de “gestión emocional” para la víctima que les ayuden a superar esta situación.

CONCLUSIONES

Como principal conclusión de este artículo, se puede afirmar que no se ha podido demostrar que existen diferencias en el número de situaciones encontradas de factores de riesgo de Acoso Escolar y/o la reducción de situaciones violentas, en aquellos centros educativos que realizan un programa de educación emocional. Las respuestas dadas en los estudiantes en centros con programas de este tipo no difieren de los matriculados en centros que no llevan estas acciones. Posiblemente, una falta de confluencia del programa con una educación ética y moral y/o una posible conexión a la hora de integrar los programas en los centros educativos o la carencia de eficacia del mismo, pueden ser causas de dichos resultados. Además, conviene resaltar la inexistencia de investigaciones en la actualidad que estudien las diferencias existentes en el acoso escolar en centros, atendiendo a si llevan o no medidas como la aplicación de un programa de IE.

Sin embargo, si se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los alumnos que acuden a centros en los cuales se afirman llevar a cabo programas de educación emocional, ya que se sienten más felices en su centro educativo, lo cual es un dato de gran relevancia porque el aprendizaje es más significativo si los alumnos se encuentran más motivados disminuyéndose



también de este modo las cifras de abandono escolar. Este dato iría en la línea de si el alumnado acude al centro de forma satisfactoria, se estima una mejora en conducta social y reduciendo el número de actos delictivos (Alonso et al., 2016) o de absentismo escolar (Arroyave, 2012) que son motivo de preocupación actual.

Parece imprescindible recordar que el acoso escolar es una problemática de gran gravedad en el ámbito de la educación de nuestro país y para frenarlo es necesario seguir investigando y elaborando programas educativos que ayuden a prevenir y a intervenir en estas situaciones.

Respecto a otros resultados, se encontraron diferencias en el número de situaciones de acoso escolar atendiendo al género existiendo mayor prevalencia del rol de agresor en hombres. Dichas situaciones se cumplen en ítems: he insultado a alguno de mis compañeros/as, he amenazado a uno o varios compañeros/as y he agredido físicamente a algún compañero del centro. Produciéndose un mayor número de situaciones en centros de educación secundaria y sin programas de educación emocional.

Por otro lado, ante la comprobación de, si existe un mayor número de situaciones de acoso escolar en función del curso, produciéndose en mayor medida en niveles más avanzados, se cumple ante algunas suposiciones, como en mi centro educativo me siento cómodo o feliz.

No se aprecian diferencias significativas en cuanto a la zona territorial, por lo que se puede concluir que la zona de ubicación del centro no es una variable que intervenga para diferenciar el número de situaciones de acoso escolar entre nuestro alumnado.

REFERENCIAS

- Alonso, A., Ávila, P., Jiménez, D., Martínez, N., Sevillano, J. y Vadillo, J. (2016). *Manual para la Prevención, Identificación e Intervención contra el Acoso Escolar*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Armengol, C., Gairín, J. y Silva, B. (2013). El "Bullying" Escolar. Consideraciones Organizativas y Estratégicas para la Intervención. *Educación XX1*, 16(1), pp. 19-38.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), pp. 118-125.
- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao, España: Desclée.



- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullyin. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4 20-24. Recuperado de <https://enxarxats.intersindical.org/efemerides/violenentreiguals.pdf>
- Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid. (2016). *I Informe anual sobre el acoso escolar en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/e?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3D161010+NP+Informe+anual+acoso+escolar+en+la+CAM.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352915218494&ssb>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.R. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista multidisciplinar de Educación*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos
- Hendrie-Weisinger (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. y Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of behavioral medicine*, 5(4), 391-404.
- Lara, M., Martínez, A., Piqueras, J. y Rodríguez, T. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64.
- Lavega, P., Mateu, M., Rovira, G. y Saéz, U. (2014). Emociones Positivas y Educación de la Convivencia Escolar. Contribución de la Expresión Mótriz Cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- López, P. (8 de julio de 2015). *De las emociones y el acoso escolar*. [mensaje en un blog]. *Convives*. Recuperado de http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2015/07/las-emociones-y-el-acoso-escolar-n-10_8.html
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Menesini, E., Ortega, R. y Sánchez, V. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Novo, M., Seijo, D., Vázquez, M.J. y Vilariño, M. (2013). Frecuencia e intensidad en el Acoso Escolar: ¿Qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología. y salud*, 4(2), 1-15.



Riuró, M., Ruiz, R. y Tesouro, M. (2015). Estudio de Bullying en el Ciclo Superior de Primaria. *Educación XXI*, 18(1), pp. 345-368.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). *¿What is emotional intelligence?* New York, Estados Unidos: Basic Books.

Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M.L. y Cachón-Zagalaz, J. (2018). Análisis de las conductas violentas en la escuela en función del género y el tipo de centro. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2 (1), 16-29. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f874/84403ac803d3006db3cc51d3ce6a5b42e453.pdf>

Vallés, C. y Vallés, J.A. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia, España: Promolibro.

Zegarra, S. P., Barrón, R. G., Marqués, C. M. Berlanga, J. F. y Pallás, C. M. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.