



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Educación Emocional: vía de prevención al acoso escolar. Propuesta de Intervención para 5º de Primaria

Presentado por: Pelayo Guerra Escoda
Tipo de TFM: Propuesta de Intervención
Director/a: Silvia Fuentes de Frutos

Ciudad: Alicante
Fecha: 15/07/2016

Resumen:

En el presente trabajo se expone una propuesta educativa de intervención en el aula para la prevención del acoso escolar en sus dos modalidades: bullying y ciberbullying. Dirigida a discentes del quinto curso de educación primaria, debe realizarse a través del desarrollo de la educación emocional y de competencias emocionales. Tras la preceptiva justificación el planteamiento del problema y el establecimiento de objetivos, se estructura el desarrollo de la temática en torno a tres ejes de contenidos. El primero trata de la educación emocional y estudia las emociones y los constructos de inteligencia emocional y educación emocional con sus elementos integrantes. El segundo analiza el bullying y el ciberbullying, características y rasgos distintivos de cada uno, componentes que lo integran y sus secuelas. El tercero presenta la propuesta de intervención en la que, además de su justificación y establecimiento de objetivos generales y específicos, se señalan las características del contexto escolar y se proponen ocho actividades para su realización en el aula cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, indicando en cada una los procedimientos, metodología y materiales necesarios para su ejecución. Con el establecimiento de la evaluación, la discusión de resultados y las conclusiones pertinentes se alcanza el punto final.

Palabras Clave: Educación Primaria, inteligencia emocional, educación emocional, acoso escolar o bullying y ciberbullying.

Abstract:

In the present work, an educational proposal about intervention in classroom is exposed for the prevention of school harassment in its two modalities: bullying and cyberbullying. Oriented to students at fifth grade of Primary Education, it must be done across the development of emotional education and emotional competences. After the mandatory warrant, exposition of the problem and establishment of goals, the development of the subject matter is structured according to three axes of contents. The first one talks about emotional education, and it studies emotions and constructs of emotional intelligence, and emotional education with its components. The second one analyzes bullying and cyberbullying, and the distinctive features of each one of its components, which comprises it and its aftermath. The third one presents the proposal of intervention in which, besides its justification and establishment of general and specific objectives, the characteristics of the school environment are identified, and eight activities for implementation are proposed in the classroom, whose goal is the development of emotional competencies, indicating in each one the procedures, methodology and required materials for its execution. With the establishment of the evaluation, discussion of results and relevant conclusions, the end point is reached.

Key words: Primary Education, emotional intelligence, emotional education, school harassment or bullying and cyberbullying.

Índice

1.	Introducción.....	1
1.1.	Planteamiento del problema y justificación del trabajo.....	1
2.	Objetivos.....	4
3.	Fundamentación Metodológica	4
4.	Análisis del estado de la cuestión	5
4.1	Las emociones, sus funciones y su tipología	5
4.2	La Inteligencia Emocional y la Educación Emocional	10
4.3	Violencia escolar entre iguales: bullying y cyberbullying.....	19
4.4	Consecuencias y secuelas de las diferentes formas de acoso	31
4.5	Acoso escolar y educación emocional	33
5.	Propuesta de Intervención.....	33
5.1	Justificación de la Propuesta	33
5.2	Características del contexto escolar y destinatarios de la intervención	34
5.3	Marco legal.....	35
5.4	Objetivos de la Propuesta asociados con las competencias básicas según la LOMCE	36
5.5	Competencias y contenidos emocionales	37
5.6	Metodología	38
5.7	Temporalización	38
5.8	Actividades	39
5.8.1	Actividad 1.....	39
5.8.1	Actividad 2.....	39
5.8.2	Actividad 3.....	40
5.8.3	Actividad 4.....	41

5.8.4	Actividad 5.....	42
5.8.5	Actividad 6.....	42
5.8.1	Actividad 7.....	43
5.8.2	Actividad 8.....	43
5.9	Evaluación	44
6.	Resultados y discusión	44
7.	Conclusiones	45
8.	Limitaciones	47
9.	Líneas de investigación futuras	47
10.	Referencias Bibliográficas	48
11.	Anexos.....	54
11.1	Anexo I.....	54
11.2	Anexo II	56
11.3	Anexo III	63

1. Introducción

1.1. Planteamiento del problema y justificación del trabajo

En el presente trabajo se expone una propuesta de prevención e intervención del bullying para un aula de 5º de Educación Primaria empleando como estrategias educativas para ello la Educación Emocional (EE).

La estructura del trabajo consta de dos partes claramente diferenciadas: una primera parte consistente en una síntesis de la revisión de los estudios teóricos llevados a cabo por los investigadores, tanto sobre el acoso escolar o bullying que permita conocer su naturaleza, características, elementos esenciales, tipos de conductas de acoso, intervinientes, consecuencias y posibles estrategias de solución propuestas; como de la educación emocional, para sacar a la luz, las emociones, su naturaleza, funciones, clases, importancia, posibilidades de control y constructos recientemente creados para ello: Inteligencia Emocional y Educación Emocional.

La elección de 5º curso del 3er ciclo de Primaria viene exigida por la propia actualidad. Pues, aunque los investigadores afirman que se trata de un fenómeno que se halla presente en todos los niveles educativos desde Educación Infantil hasta la Universidad, las más recientes publicaciones (Piñuel y Oñate, 2006; Ibarrola–García e Iriarte, 2012; Molina y Vecina, 2015; Bisquerra, 2014; y el Informe Fundación ANAR 2016) confirman que el período de edad comprendido entre los últimos cursos de Educación Primaria y los primeros de la Educación Secundaria es en el que aparece el mayor número de casos de acosos escolar confirmados y de manera más significativa entre los 10 y los 13 años.

Los centros educativos constituyen uno de los espacios más importantes de socialización y de aprendizaje de la convivencia. Durante muchas horas diarias, cinco días a la semana y a lo largo de más de nueve meses de cada uno de los años de todo el proceso educativo, la convivencia entre escolares inevitablemente establece muchas y variadas relaciones de interacción social entre los alumnos que a ellos acuden. La mayoría de estas relaciones sociales sostienen un carácter positivo y ocurren de manera pacífica. Pero, en algunas ocasiones, surge la conflictividad que puede conducir a la violencia e incluso a la violencia extrema manifestada en conductas y comportamientos.

Una de estas conductas conflictivas es el acoso escolar o maltrato entre iguales conocido internacionalmente como “*bullying*”.

El fenómeno tiene muchas definiciones que intenta poner en claro desde diferentes puntos de vista la ocurrencia de comportamientos ofensivos que surgen en el ámbito escolar mediante la práctica frecuente y reiterada de maltratos verbales físicos, sociales y psicológicos ejercidos entre compañeros de edad igual o similar con intención de causar daño. La aparición de las técnicas modernas de información y comunicación (TIC) facilitan además el campo de actuación de los maltratos al sacarlos del ámbito escolar y extenderlo a las redes sociales amplificando su efectividad y la posibilidad de dañar.

El bullying, en opinión de Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 17), constituye una manifestación de crueldad entre iguales cuyas características hacen de él la forma de violencia que más temen tanto los afectados como el propio grupo dentro del cual se desarrolla. Todos los autores están de acuerdo en cada uno de los elementos que en él intervienen: acosadores, acosados, compañeros y ambiente y vida del centro. El Informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña (2016, p. 12) los resume en tres tipos de problemas; con los compañeros, psicológicos y de rendimiento académico. Diferentes estudios señalan que se pueden prolongar los problemas psicológicos y sociales a la vida adulta (Parada, 2006; Roland, 2007; Salmivalli, 2009). (Citado en Roland, 2010, p. 50). La prevención y resolución de este problema, pues, debido a sus consecuencias se está haciendo cada día más necesaria.

Una de las vías para la prevención, afrontamiento y resolución de la violencia entre iguales o acoso escolar es la educación emocional. La educación emocional como línea educativa, cuyo nacimiento y desarrollo ha coincidido casi simultáneamente con el afloramiento y estudio del problema del *bullying*, tiene el propósito de mostrar lo que son las emociones y poner en valor sus efectos en el comportamiento humano, orientándose a la educación de todas las emociones y sentimientos que determinan el comportamiento del educando.

Para algunos autores, Ibarrola (2013) y Bisquerra et al. (2014), constituye una forma de prevención primaria inespecífica pretendiendo minimizar la vulnerabilidad de la persona ante sus disfunciones mediante el desarrollo de competencias que son aplicables a multitud de situaciones. Un amplio grupo de autores, Bisquerra (2001); Goleman (2006); Iriarte y Alonso-Gancedo (2008) (citado en Ibarrola-García e Iriarte, 2012, p. 155), señalan algunos componentes de las competencias emocionales a desarrollar que son coincidentes con el contenido de la educación emocional.

Para estos autores el objetivo esencial de la educación emocional está constituido por la prevención de los problemas y desarrollo humano y de convivencia, uno de los cuales es el acoso escolar. La importancia y la necesidad de la educación emocional la justifican los autores precisamente, por una parte, en que su ausencia hace posible el surgimiento de una serie de problemas como la aparición de conductas disruptivas, déficit de ajuste psicológico y de nivel del bienestar, disminución del rendimiento académico y disminución de la calidad de las relaciones interpersonales (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4).

Existen otros –Goleman (1995), Vázquez y Hervás (2009), Bisquerra (2011), Ibarrola (2013)– que la defienden por los beneficios que aporta al educando y que en síntesis vienen a ser: conocimiento y control emocional incluyendo el conocimiento y manejo de la ira, y de las conductas agresivas y autodestructivas, disminución de las situaciones de asilamiento y de ansiedad y estrés; empatía o comprensión emocional. Todas estas ventajas vienen a coincidir casi milimétricamente con los rasgos que aparecen en los intervinientes de las situaciones del acoso. Y en eso se apoya la elección de esta vía para el presente trabajo.

Las denuncias de las situaciones de acoso escolar, a partir de los suicidios de Jokin y últimamente de Diego y, sobre todo de la publicación de su carta, van en un aumento casi exponencial. Una ojeada a la prensa es suficiente para evidenciarlo. El Diario.es del País Vasco publicaba el 3 de marzo de 2016 que entre los años 2007 y 2015 el departamento de Educación había identificado 504 casos de acoso escolar real entre las 1284 denuncias recibidas. El mismo diario, pero de Navarra, denuncia el 2 de abril de 2016 que entre enero y abril de este mismo año fueron denunciados 30 casos de acoso escolar por la asociación “*Levántate contra el Bullying*”. El Informe de la fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña, 14 días después anuncia igualmente una espectacular subida de denuncias de casos realizadas por padres que pasa de 45 a 207 y de 27 a 60 la subida de casos de los niños en tan solo 50 días. Todos coinciden en que la mayor incidencia se encuentra entre los 10 y los 13 años de edad. El problemas, pues, va en aumento, pero la educación tradicional, todavía imperante, no acaba de dar con la respuesta adecuada como demuestran estos hechos.

Es necesario pues, darle otra respuesta distinta y urgente. Proponemos la educación emocional como la más adecuada.

2. Objetivos

Los fines de este trabajo académico se establecen en dos tipos:

➤ **Objetivo general:**

- Proporcionar una estrategia, a través de la elaboración de una propuesta de intervención didáctica, basada en la educación emocional para la prevención del acoso escolar o bullying destinada a alumnos de 5º de educación primaria.

➤ **Objetivos específicos:**

- Indagar sobre la educación emocional y sus beneficios.
- Recabar información sobre el acoso escolar, sus características y consecuencias.
- Desarrollar competencias emocionales para prevenir la violencia escolar entre iguales.

3. Fundamentación Metodológica

Al tratarse de una temática de actualidad, cuyo tratamiento reclama gran objetividad, valor científico y claridad y precisión terminológica, hemos seguido una metodología de revisión bibliográfica de la literatura relevante para cada uno de los ítems que se desarrollan.

Y así para el conjunto de las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional se ha enraizado la fundamentación de lo expuesto, entre otras, en obras y trabajos publicados de: Daniel Goleman (1996); Howard Gardner (2011); Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal (2003 y 2004); Enrique G. Fernández-Abascal y otros (2010); Begoña Ibarrola (2013); Natalia Ramos, Héctor Enríquez y Olivia Redondo (2012); Mireya Vivas (2003); Rafael Bisquerra (2001, 2003, 2006, 2011, 2012); Rafael Bisquera y Nuria Pérez (2007); y, por último, Mariano García-Fernández y Sara Isabel Giménez-Mas (2010) .

Para la violencia escolar entre iguales se han utilizado como pilares que sostienen el trabajo, los estudios publicados y las obras de: Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2007); Rosario Ortega y colaboradores (2010); Christina Salmivalli y Kätlin Peets (2010); Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra (2010); Juan Calamestra (2011); Sara Ibarrola-García y Concha Iriarte (2012); Cristina María García (2013); Rafael Bisquerra

y colaboradores (2014); José Antonio Molina y Pilar Vecina (2015); y, para acabar, José Ramón Ubieto y otros (2016).

Finalmente, las obras que han servido de guía-base en la confección de la propuesta de intervención, pergeñando su estructura y desarrollo, han sido las siguientes: “La educación emocional” de Bisquerra (2011) y “Prevención del acoso escolar con educación emocional” también de Bisquerra et al. (2014); “Inteligencia emocional para la convivencia” de Vallés (2007) y “Inteligencia emocional. Actividades” del mismo autor; “Cultivando emociones 2” de Caruana et al. (2014); “Inteligencia emocional, educación primaria, 3er ciclo” de González, Berastegui, Altuna y Arretxe (2008).

4. Análisis del estado de la cuestión

Uno de los elementos clave de esta propuesta de intervención es la educación emocional en cuya base se encuentran las emociones y el estudio, tanto de ellas como de los constructos elaborados para su manejo y control se convierte en una necesidad. Con él se da comienzo a este trabajo.

4.1 Las emociones, sus funciones y su tipología

La educación, para Touriñán, Pereira, Soto, Gutiérrez y Longueira (2010, p. XX), constituye un proceso de aprendizaje y maduración mediante el desarrollo de tres dimensiones del ser humano: inteligencia, voluntad y afectividad, enfocado a construir y utilizar “experiencias axiológicas” a través de las cuales el educando pueda decidir y realizar su propio proyecto personal de vida.

En el desarrollo de ese proceso de maduración y aprendizaje de la afectividad se encuadra la educación emocional, que, según Steiner y Perry (1997) (citados por Vivas, 2003, p. 35) ha de desarrollar las capacidades básicas de comprensión de las emociones, de expresión productiva de las mismas y de escucha a los demás con empatía y respecto a sus emociones.

La educación emocional es definida por Bisquerra (2001) como:

“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlo para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 4).

El desarrollo de la afectividad como dimensión general de la intervención pedagógica en el proceso educativo reclama como ámbitos para su actuación las áreas de experiencia de las emociones y sus formas de expresión. El estudio de las emociones, por tanto, se hace imprescindible.

“Casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción hasta que intenta definirla” (Werner, Jones y Jones)

Vives, Gallego y González (2007) sintetizan los aspectos de la emoción, considerados fundamentales, en que se trata de un proceso multidimensional y complejo que resulta indispensable a la hora de tomar decisiones porque dirige la acción hacia la dirección correcta. Creen que como tendencias automáticas e innatas se pueden considerar parte del sistema nervioso y de la inteligencia humana (citado en Sanz, 2012, p. 6).

Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010, pp. 19-20) mantienen que existe un acuerdo entre los estudiosos sobre cinco elementos de las emociones que resultan esenciales para su entendimiento: los cambios fisiológicos, en el sistema nervioso, autónomo, en el central y en el hormonal; los cambios faciales que se convierten en una forma de expresión y comunicación; la tendencia a la acción o función de respuesta; la experiencia subjetiva o sentimientos, es decir, señales de aviso para alertar al sujeto, y el procesamiento informativo dependiente de la interpretación de cada persona.

Bisquerra (2003, pp. 13-14) también certifica la existencia de tres elementos que denomina como neurofisiológico, conductual y cognitivo. En los neurofisiológicos trata de sucesos involuntarios e incontrolables por el sujeto que se manifiestan en respuestas fisiológicas y hormonales como rubor, sudoración, sequedad bucal, secreciones hormonales, hipertensión, respiración, etc. Se pueden prevenir con técnicas apropiadas, emociones intensas y fuertes pueden producir problemas de salud como taquicardia o úlceras.

El conductual permite determinar el tipo de emoción que un sujeto experimenta. Las diferentes manifestaciones corporales se convierten en señales bastante precisas del estado emocional del sujeto que las emite. Y aunque el control voluntario no es fácil, se puede “engañar” al observador.

El cognitivo es la vivencia subjetiva de la emoción y se le denomina frecuentemente como sentimiento. Permite y facilita la calificación del estado emocional y su denominación que se halla delimitada por el lenguaje.

Por su parte, Ibarrola (2013, p. 139) también caracteriza esos cuatro elementos de los fenómenos multidimensionales de la emoción: el cognitivo que indica nombre y significados de lo que se siente; el fisiológico, cambios biológicos experimentados; el expresivo, señales corporales de expresión y comunicación; y el conductual, dirección que imprime la emoción a la conducta. Algunos autores como Goleman (1996) y otros creen que la dificultad en definir las emociones se ubica en esta combinación de elementos.

La definición de emoción hoy no está resuelta de manera que sea aceptada por todos porque cada una de ellas se apoya y fundamenta en el marco teórico desde el que es ofrecida. De ahí la existencia de múltiples y variadas definiciones. En diferentes investigaciones se han llegado a encontrar hasta ciento una definiciones. Ortega M. C. (2010, p. 464) ofrece las definiciones de diversos autores que clasifica según su contenido en: funciones biológicas [Le Doux (1999)]; de supervivencia [Damasio (2000)]; y en procesos adaptativos [Carpena (2008)].

Bisquerra (2003) las define este modo:

“Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”
(p. 12).

Mora y Sanguinetti (2004), resumidas por Mora (2013), las entiende como reacciones de conducta nacidas de información que puede proceder del interior del individuo o del exterior acompañadas de reacciones neurovegetativas.

Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010) presentaban esta descriptiva definición:

Un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional), que tiene unos efectos motivadores (movilización para la acción) y una finalidad: que es la adaptación a un entorno en continuo cambio (pp. 40-41).

Aunque los autores e investigadores no están de acuerdo a la hora de definir la emoción, todos coinciden en mantener que como dice Chóliz (2005, p. 4), todas las

emociones tienen algunas funciones que las convierten en útiles y beneficiosas logrando que el individuo lleve a cabo de una manera eficaz las reacciones de conducta.

Ibarrola (2013, p. 147) señala tres funciones que las emociones han de cumplir:

- *Preparación para la acción*: la emoción hace de nexo entre estímulo y respuesta automática del organismo.
- *Delimitación de comportamientos futuros*: la emoción influye en la asimilación de la información para responder con rechazo o búsqueda de repetición a hechos similares futuros.
- *Regulación de interacción social*: la expresión de la emoción permite al observador conocer el estado de ánimo del que la produce.

Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010, pp. 80-83), por su parte, expone cada una de las tres funciones asignadas a las emociones por Reeve (1994): adaptativa, social y motivacional. Considera que la adaptativa consiste en preparar al organismo para que ejecute una acción eficaz, desarrollar la energía suficiente para esa acción y con ello dirigir la conducta hacia un objeto. A continuación, atribuye a la emoción de sorpresa la función adaptativa de exploración; a la de miedo, la de protección, a la de ira, la de autodefensa y a la emociones de tristeza, la función adaptativa de reintegración para aumentar la cohesión con otras personas. La función social tiene por base la expresión de emociones que permite la predicción de comportamientos propios o ajenos con el innegable valor social que ello conlleva.

Izard, citado por el mismo autor, centrándose en la utilidad de su función, señala cuatro campos: el campo de la facilitación de la interacción social, el de control de las conductas ajenas, el de la comunicación de estados afectivos y el de la promoción de las conductas prosociales.

Para la clasificación de las emociones se han empleado diferentes parámetros o caminos. Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010, pp. 86-94) señala las dos vías diferentes: La primera (dimensional) clasifica las emociones en función de unas dimensiones generales que permiten delimitar el conjunto de todas las emociones posibles. Tienen carácter bipolar y se clasifican en función de tres ejes: valencia afectiva; activación; control. La segunda (vía discreta) basa su clasificación en las características distintivas en alguno o varios de sus elementos que poseen algunas emociones. La amplia variación de características distintivas (innatismo, afrontamiento, expresión, etc.) ha generado una variada clasificación de emociones

reconocidas como específicas. Para el mismo autor, la de mayor difusión y atractivo es la proveniente del evolucionismo, que las clasifica en primarias y secundarias.

Emociones primarias: Damasio (2000), recogido por Ibarrola (2013), las define como:

“Aquellas reacciones innatas, preorganizadas, del organismo ante un estímulo del entorno”. (p. 142)

En los comienzos del evolucionismo, Darwin había propuesto ya la existencia de unas categorías emocionales primitivas de carácter universal a partir de las cuales brotan las demás en el desarrollo del proceso evolutivo. Unas cuantas emociones –sorpresa, asco, alegría, miedo, ira y tristeza – surgen al comienzo de la vida y cada una de ellas se corresponde con una función adaptativa. Son las llamadas “emociones primarias”. En Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010, pp. 86-94) se les atribuyen las siguientes características; presencia en todos los primates, fisiología distintiva, procesamiento automático, ocurrencia inesperada, duración breve, apreciación rápida, y distintiva de desarrollo y tendencia a una experiencia subjetiva característica. Neurológicamente dependen del sistema límbico; amígdala y cíngulo anterior.

Emociones secundarias: son las derivadas de las primarias como fruto de la socialización y del desarrollo de capacidades cognitivas. Algunos autores las denominan como “emociones sociales, morales o autoconscientes” y entre ellas señalan el orgullo, la arrogancia, los celos, la culpa, la vergüenza, etc., según Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010, pp. 92-94).

Ibarrola (2013, p. 144), por su parte, les asigna estas características: conscientes, deliberadas, conservadas de una situación o de una persona, su presentación ocurre en imágenes mentales estructuradas en procesos de pensamiento.

Emociones en segundo plano: según la misma autora, las emociones en segundo plano corresponden a lo que se experimenta, según el estado de ánimo de la persona en ese momento. Tienen un carácter fluctuante y mucho más duradero. Se revelan mediante manifestaciones corporales como la postura, movimientos más o menos bruscos o armoniosos, inflexión de la voz. Sus efectos intervienen en los procesos cognitivos. Damasio ha sido, en su opinión, el primero en presentar su definición (citado en Ibarrola, 2013, pp. 144-145).

Emociones instrumentales: se llaman así a las que se expresan de forma automática y consciente para conseguir un propósito determinado. Su aprendizaje tiene una

finalidad manipuladora, no suelen ser muy saludables pero su uso es frecuente por personas de cualquier edad. Su definición y estudio se debe a Leslie Greenberg.

4.2 La Inteligencia Emocional y la Educación Emocional

En la actualidad existe un acuerdo (Adolphs, 2002), por el cual se entienden las emociones como una serie de mecanismos corporales que se han ido desarrollando a lo largo del historial evolutivo, capaces de modificación, al menos parcialmente, con el aprendizaje y la experiencia, cuyas finalidades principales son el aumento de la homeóstasis, la supervivencia y el bienestar orgánico (citado en Ibarrola, 2013, p. 147).

Para el uso y control de las emociones en las últimas décadas del siglo XX han ideado diferentes constructos a los cuales se les ha dado el nombre de “*inteligencia emocional*” (IE) que, para Lacárcel (2003, p. 222), pueden entenderse como unas formas de actuar con el mundo teniendo en consideración los sentimientos. La formación de estos constructos tiene un largo recorrido durante el siglo XX.

Afirma Dueñas (2002, p. 78) que es a partir de 1905 cuando las investigaciones sobre la inteligencia irán adquiriendo importancia. Es en esa fecha cuando Binet y Simón, a petición del gobierno francés, elaboran el primer test de inteligencia. En 1912 Stern crea y propone el término de Coeficiente Intelectual (CI), que alcanzó una gran aceptación. La misma autora expone que con la aplicación de las técnicas estadísticas al campo de la inteligencia se originaron las llamadas teorías analítico–factoriales de la inteligencia o teorías factoriales que se fueron encuadrando en dos campos:

- *Las teorías de factor general o factor G:* conciben la inteligencia formada por un factor general. De esta destaca la de Spearman (1927) y la de Vernon.
- *Las teorías multifactoriales:* mantienen que la inteligencia está formada por muchas facultades o factores independientes, destacando de entre estas las de Thorndike, con sus tres tipos de inteligencia: la social; la concreta y la abstracta; Thurstone (1938), presenta un modelo de inteligencia en la que se integran diversas capacidades básicas con una cierta organización; Cattell y Horn (1967) distinguen dos tipos: la inteligencia fluida, y la inteligencia cristalizada; Sternberg (1985) propone tres dimensiones de la inteligencia: la componencial, la experiencial, y la contextual. Se la conoce como la “teoría triárquica” (citado en Dueñas, 2002, pp. 77- 82).

Gardner (1983), cuya teoría, conocida bajo el nombre de “Teoría de las Inteligencias Múltiples”, en opinión de Dueñas, constituye una de las que más han conducido a la elaboración del concepto de inteligencia emocional. En ella (IM) propone:

“una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos” (citado en Gardner, 2011, pp. 26-27).

Considera que:

“una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (citado en Gardner, 2011, p. 37).

Basándose en evidencias razonables provenientes de investigaciones cerebrales, del desarrollo humano, la evolución y comparaciones entre culturas, fueron surgiendo las inteligencias humanas significativas que cumplen estas características: universalidad; origen genético, evolutivo, independiente, interacción; e interacción con el medio (citado en Gardner, 2011, pp. 37-38).

En una lista “preliminar” menciona siete inteligencias distintas: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, cinestésica, musical, interpersonal –conceptualizada como la capacidad de entender a las otras personas– y la intrapersonal –descrita como la capacidad de formar y usar eficazmente en la vida un modelo auténtico de sí mismo–. Gardner añade que estas dos últimas son poco comprendidas pero revisten mucha importancia (citado en Gardner, 2011, pp. 29-30). Comenta Bisquerra (2003, p. 15) que las inteligencias intrapersonal y la interpersonal tienen un particular interés por su relación con la inteligencia emocional, pues en cierta manera la constituyen.

Tras un proceso largo de elaboración, en la segunda mitad del siglo pasado (XX), tiene su aparición una nueva concepción en el estudio y utilización de las emociones: la Inteligencia Emocional (IE). Fernández-Berrocal y Extremera (2002, p. 1), narran que en la segunda mitad del siglo XX el concepto de inteligencia unilateral cognitivo-racional cuyo referente es el cociente intelectual (CI) es cuestionado por un grupo de investigadores que consideran a la inteligencia racional insuficiente porque no contribuye al equilibrio emocional como demuestra con frecuencia la realidad cotidiana.

Comentan Ramos, Enríquez y Recondo (2012, p. 25) que de esta manera fue abriéndose paso la necesidad de construir un nuevo concepto de inteligencia multifactorial que incluye junto con los factores cognitivo-rationales, otros muchos como los de las habilidades emocionales y sociales causantes de la estabilidad mental y emocional y de un ajuste racional y social. Dice Bisquerra (2003, p. 16) que en el año 1986 Payne publica un artículo en el que ya aparece el término “inteligencia emocional” sosteniendo que ignorar las emociones puede resultar destructivo y por ello se necesita la integración de emoción e inteligencia de modo que las escuelas enseñen a los niños respuestas emocionales. Pero el trabajo tuvo poca trascendencia para los estudiosos contemporáneos.

Salovey y Mayer (1990) publican un artículo en el que, a juicio de Ramos, Enríquez y Recondo (2012, pp. 24-25), sin olvidar los aspectos cognitivos, reconocen un valor esencial a factores afectivos personales y sociales y a componentes no afectivos que tienen la capacidad de servir para la adecuada predicción de las habilidades de adaptación y éxito en la vida. Dan a este nuevo concepto de inteligencia el nombre de IE.

También este trabajo pasó desapercibido hasta que en el 1995 Goleman publica la obra titulada “*Inteligencia Emocional*”. En ella, el autor viene a decir que se hace necesaria una visión nueva de la humana inteligencia en la cual se recoja y resalte la importancia del uso y gestión del mundo social y emocional de los individuos, además de los aspectos cognitivos e intelectuales para llegar a comprender el desarrollo de la vida de las personas Ramos, Enríquez y Recondo (2012, p. 25). Añade Bisquerra (2003, p. 17) que Goleman realiza un contraste entre inteligencia emocional y general concluyendo que la primera puede llegar a alcanzar mayor poder que la segunda; que el cociente emocional sustituirá al CI y que las competencias emocionales pueden ser aprendidas por cualquier persona permitiéndole mayor importancia emocional y felicidad mayor.

La publicación de esta obra alcanzó un enorme éxito logrando que se reactivaran los trabajos de investigación sobre el amplio campo de las emociones. Como resultado de esos trabajos se han elaborado variadas definiciones del constructo “inteligencia emocional” y construido una multitud de modelos con los elementos que las integran. García-Fernández y Giménez-Mas (2010, pp. 46-48) clasifican los modelos en tres categorías: mixto, de habilidad y complementarios.

- *Modelo Mixto*: se encuadran en él autores que incluyen habilidades mentales, variables de comportamiento y rasgos de personalidad. Los dos autores más reconocidos son Goleman (1996) y Bar-On (1997). Inicialmente Goleman señala

cinco dominios que constituyen la IE: autoconciencia emocional, automotivación, empatía, dominio y manejo de las emociones y habilidades sociales, que completa con veinticinco competencias (citado en Ramos, Enríquez y Recondo, 2012, pp. 33-35). En una revisión posterior redujo los dominios a cuatro y las competencias a dieciocho.

Bar-On (1997) presenta otro modelo mixto de IE integrado por cinco dominios generales y completados por quince competencias: el dominio o componente intrapersonal; el dominio o componente interpersonal; el dominio o competente de adaptabilidad; campo del manejo del estrés, y finalmente el campo del estado de ánimo general (citado en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, pp. 46-47).

- *Modelo de habilidades*: agrupa a los autores que ponen el fundamento de la IE en las habilidades mentales del procesamiento de información. La IE, según Extremera y Fernández-Berrocal (2003, pp. 98-99), se acepta actualmente como una inteligencia más y se plantea como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas y necesarias para comprender, valorar, regular y experimentar las emociones de modo más adaptativo. El modelo más importante del grupo es el de Salovey y Mayer, según Fernández-Berrocal y Ramos (2004, p. 21).

El modelo se fundamenta en el estudio del procesamiento emocional de la información y el de las capacidades que se relacionan con él. Desde esta perspectiva teórica, la IE es definida por Mayer y Salovey (1997) como:

“habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 99).

Cada una de ellas, a su vez se complementa con otras cuatro habilidades asociadas. Se realiza una somera descripción de ellas resumiendo la exposición de Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010, pp. 72-73):

- Percepción de las emociones: habilidad para percibir las emociones propias y ajenas. Se complementa con la de identificar las emociones

propia y ajenas, la precisión de la expresión emocional y la discriminación expresiva en función de la honestidad.

- Facilitación de las emociones: habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar o utilizar sentimientos en procesos cognitivos. La implementan el uso de emociones en la toma de decisiones, dirección del pensamiento con base en los sentimientos y uso de estados emocionales para solución de problemas.
 - Comprensión emocional: habilidad para comprender la información emocional, sus relaciones, causas y consecuencias, transición entre emociones varias e interpretación de sentimientos complejos.
 - Regulación emocional: habilidad de modulación de sentimientos propios y ajenos. Comprende la apertura a sentimientos agradables, o desagradables, expresión y conducción emocional, implicación o desvinculación de estados emocionales y la dirección emocional propia y ajena (citado en Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010, p. 73).
- *Modelos complementarios*: se reúnen en él, según García-Fernández y Giménez-Mas (2010, pp. 47-50), los autores que incluyen en la IE, rasgos de personalidad, habilidades cognitivas y otros elementos procedentes de aportaciones personales. El modelo de Cooper y Sawaf (1997) conocido como el de los “cuatro polares” es el más extendido y desarrollado especialmente en el campo de la organización empresarial.

Fernández-Berrocal y Extremera (2002, p. 2) afirman que en la IE se realizan cuatro procesos: el proceso de percepción, incluye reconocimiento adecuado de las emociones propias; el de facilitación, es decir, generación de sentimientos con capacidad de facilitar el pensamiento; el de comprensión que consiste en la integración al sentimiento en el propio pensamiento; y el de regulación, se refiere a la utilización de las emociones positivas o negativas adecuada y eficazmente.

Consideran Bisquerra y Pérez (2007, p. 74) que, aunque permanece el debate sobre el constructo hipotético de la IE, existe acuerdo entre los estudiosos sobre la importancia del desarrollo de las competencias emocionales porque confieren más importancia al desarrollo y al aprendizaje.

Opina Bisquerra (2006, p. 15) que la orientación para la prevención y el desarrollo humano se constituye, a su vez, en un conjunto de áreas temáticas, como habilidad de vida, temas transversales, autoestima, y otras entre las que se encuentran la denominada “educación emocional”; una innovación educativa justificada en determinadas necesidades sociales.

El autor define la educación emocional como:

“un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar en bienestar personal y social” (p. 15).

Los términos “continuo y permanente” dan a entender que ese proceso debe estar estructurado y presente a lo largo de toda la existencia y busca el desarrollo integral del ser humano por medio de la potenciación de las competencias emocionales que le capacitan para la vida como ocurre con las emociones. Existen otras muchas definiciones formuladas desde distintos puntos de vista. Se elige la de Bisquerra porque es la que de manera casi general siguen los estudiosos del tema.

La educación emocional tanto para Bisquerra como para Ibarrola (2013, p. 193) y otros se constituye en una forma de prevención primaria inespecífica que pretende reducir al mínimo la vulnerabilidad de la persona ante disfunciones determinadas, por medio de la adquisición de unas competencias que se pueden aplicar a múltiples situaciones, o al menos, prevenir que vaya a ocurrir.

Son muchos los estudiosos del tema: Carpena (2001), Vivas (2003), Ortega (2010), Vallés (2010)... que fijan los objetivos generales de la Educación Emocional y, aunque con distintas denominaciones, todos vienen a coincidir y pueden resumirse en los establecidos por Bisquerra (2012, p. 93) de la manera siguiente: lograr un conocimiento más ajustado de las emociones propias; reconocer las emociones ajenas; aprender a regular las propias emociones; adquirir la capacidad para la generación de emociones positivas; fomentar la habilidad de automotivación; prevenir las consecuencias perjudiciales de las emociones negativas; tomar una actitud positiva en la vida.

Indica, además, Vallés (2010) que, para los alumnos conflictivos, el objetivo consistiría en desarrollar competencias emocionales necesarias para que tomen conciencia de su comportamiento interpersonal. Asimismo, recoge estos objetivos propuestos por Beltrán y Pérez (1999):

- ✓ Aprender a ser una persona empática, porque la empatía “permite participar de los sentimientos de los demás” mediante la “irradiación afectiva”, es decir, comunicar los propios sentimientos a los otros; y la “sintonía afectiva”, o sea, tener en cuenta los sentimientos de los demás.
- ✓ Aprender a demorar la gratificación porque se busca alcanzar sentimientos y placeres que llevan a la felicidad.
- ✓ Y aprender el autocontrol emocional.

Sintetizando lo expuesto se puede afirmar sin grave riesgo de equivocación que los objetivos expuestos por el resto de los autores vienen a ser desarrollos o especificaciones de los establecidos por Bisquerra.

Informa Vallés (2007, p. 99) que la alfabetización emocional o educación emocional se orienta a la educación de la afectividad, conjunto de emociones y sentimientos determinantes de la conducta del alumnado, como resultado de las percepciones y valoración realizadas por los mismos acerca de las situaciones diarias, valoraciones no siempre efectuadas objetiva y adecuadamente.

Bisquerra (2014) concreta esa finalidad afirmando que consiste en el desarrollo de competencias emocionales con la capacidad de contribuir al logro de un mejor bienestar personal y social, habiéndolas definido como:

“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (citado en Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

Estructura las competencias emocionales en cinco bloques (Bisquerra, 2003, pp. 30-31): conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía o autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida que sintetizamos seguidamente:

- Conciencia emocional, consistente en el conocimiento de las propias emociones y la de los demás, que supone una doble comprensión: por un lado la de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, y por el otro, la de sus causas y consecuencias. Además reclama la evaluación de su intensidad y el reconocimiento y uso del lenguaje emocional verbal y no verbal.
- Regulación emocional, tal vez la esencia de la educación emocional. Se integra en habilidades de tolerancia a la frustración, retardo de la gratificación, afrontamiento, empatía y algunos otros más.

- Autonomía y autogestión donde incluye la motivación, cuyo acceso debe basarse en la misma emoción. Pero a través de ella se alcanza la automotivación, que conduce a la actividad productiva de manera voluntaria y autónoma
- Inteligencia interpersonal en la que encuadra las habilidades socioemocionales, que como la escucha atenta y la empatía, insertan facilidad a las relaciones interpersonales y predisponen para la creación de un clima social favorable y satisfactorio.
- Habilidades para la vida con las relaciones entre bienestar subjetivo y emoción que delimitan el constructo de bienestar subjetivo señalando los factores favorecedores o los que lo dificultan; y el concepto de *fluir*, que es entendido como experiencia óptima por su creador Csikszentmihalyi (1998), pues:

“consiste en unos estados de ánimo en los que sentir, desear y pensar van al unísono” (p. 42).

Lo caracteriza por permitir a la persona una concentración en objetivos claros y compatibles, la producción de una retroalimentación inmediata, y la sensación de control.

Mantiene Goleman (1996, pp. 177-178) que las investigaciones realizadas sobre los cursos impartidos de educación emocional no cambian a nadie repentinamente, sin embargo, a medida en que se avanza en su aplicación se perciben mejoras evidentes en el clima emocional de la escuela, en las perspectivas vitales y en el nivel de la competencia emocional de los receptores.

Sintetizamos algunas de las mejoras señaladas por él: mejoría en el reconocimientos y designación de las emociones; control de las emociones, con una mejora en el manejo de la ira y el control del estrés; una tolerancia mayor a la frustración junto con la disminución de las agresiones verbales de las peleas y de las conductas agresivas y autodestructivas; disminución de las situaciones de aislamiento y ansiedad social y aumento de sentimientos positivos sobre sí mismo, la escuela y la familia; un aumento de la empatía; la sensibilidad hacia los sentimientos del otro; de la capacidad de escucha y de la capacidad de asunción del punto de vista ajeno; el aumento de la afirmatividad y destrezas comunicativas; la popularidad, la sociabilidad, la amistad y el compromiso, participación, solidaridad, consideración y trato democrático con los otros. Destaca, además, como un “verdadero descubrimiento” el hecho de que los

programas de alfabetización emocional mejoran las puntuaciones del rendimiento académico escolar.

Ibarrola (2013, p. 194) añade a lo expuesto por Goleman algunos aspectos nuevos: mejora de la autoestima, de la capacidad verbal y no verbal y favorecimiento del control de los propios sentimientos. Bisquerra (2011, pp. 61-63), exponiendo los efectos beneficiosos de las emociones positivas, señala varios campos afectados: bioquímico, social, cognitivo, de la salud y de la regulación emocional resaltando, además, la mejora en las relaciones sociales e interpersonales, el aumento de la generosidad y de la cooperación, la promoción de pensamientos más creativos y de soluciones más innovadoras, la facilitación de la toma de decisiones y de la resolución de problemas, aumento de la motivación y de la persistencia ante las dificultades.

Los beneficios de la educación emocional, como resultado de lo expuesto, se podrían sintetizar en los campos de la bioquímica del sistema nervioso, la cognición, el aprendizaje, el control emocional, las relaciones sociales y la salud.

Sin olvidar las aportaciones legislativas sobre el tema, y apoyándose en estudios propios y ajenos son muchos los autores que justifican la Educación Emocional. Ofertamos algunos de sus manifestaciones.

Trianes y García (2002, p. 178) y Vivas (2003, p. 36) basándose, entre otras razones, en el fin de la educación consistente en el desarrollo integral de la persona del alumno, mantienen que este quedaría incompleto sin la educación emocional que constituye una de sus dimensiones. Además, la experiencia enseña que en la vida de los centros educativos afloran, a veces, conductas violentas e indisciplinas cuyo origen se atribuye a sentimientos de insatisfacción e inadaptación socioemocional. Y, uno de los caminos más adecuados para su prevención y afrontamiento, señalan, es la educación para la convivencia, uno de cuyos integrantes está constituido por la educación emocional. Vallés (2010) por su parte, atribuye la aparición de esas conductas a lo que denomina “analfabetismo emocional” y reclama el “alfabetismo emocional” en la escuela donde, según su opinión, siguen desarrollándose currículos carentes de contenidos emocionales. El mismo Goleman (1996), apoyado en estudios de agresividad y delincuencia, comenta que se hace necesaria la adquisición de unas competencias eficaces para su resolución, que según estudios de la fundación W.T. Grant y otros, son coincidentes con la inteligencia emocional.

En breve síntesis puede mantenerse que las emociones conforman un conjunto de actuaciones entre elementos subjetivos y objetivos capaces de producir respuestas

afectivas positivas o negativas, ajustes fisiológicos, procesos de cognición y conductas adaptativas orientadas a una meta determinada. Poseen tres funciones principales cuya finalidad es facilitar la ejecución de la conducta de respuesta necesaria a los estímulos originantes de su aparición. Son educables y existen constructos para su regulación y educación. El “analfabetismo emocional” o su insuficiente educación explica, según muchos autores, la aparición de conductas disruptivas y violentas como el acoso escolar.

4.3 Violencia escolar entre iguales: bullying y ciberbullying

El acoso escolar constituye el fenómeno cuya incidencia se pretende prevenir con la educación emocional y, para ello, es necesario conocerlo con objetividad, en toda su amplitud y con sus consecuencias.

En las últimas décadas del siglo XX, casi en plena coincidencia con el nacimiento de una nueva línea educativa conocida como Educación Emocional emerge de entre las relaciones escolares un problema que había permanecido oculto o tolerado en el mundo escolar. Se trata del fenómeno del maltrato entre iguales o acoso escolar conocido internacionalmente con el nombre de “*bullying*” que le ha sido asignado por Olweus en 1980, uno de los primeros e importantes investigadores sobre el tema. Comenta Ortega et al. (2010, p. 15) que su visibilidad tal vez se deba al aumento del bienestar social en este período por dos razones: la primera, porque ha permitido dedicarle más tiempo a la investigación y la otra, por favorecer la sensibilidad de la opinión pública frente a los problemas sociales. Subirats (2005) -en Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 11)- añade otras tres razones: la conversión actual en temas de espacio público los que anteriormente se hallaban en el mundo privado; la especialización que difumina fronteras; y la vertiginosa expansión del Internet.

Como todos los fenómenos complejos, y el acoso escolar es uno de ellos para todos los autores, carece de una definición única y consensuada. Existen muchas definiciones cada una de las cuales viene marcada por el punto de vista desde el cual el autor contempla el problema. Presentamos algunas de ellas.

Olweus ha presentado varias definiciones de entre las cuales recogemos la de 1983 que reza:

Es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta

acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios (citado en Bisquerra et al., 2014, p. 17).

Resaltando el contexto del acoso, Ortega (1994) lo define de la siguiente manera:

Una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, asilamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse (citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 33).

Dentro de la complejidad del fenómeno y aún admitiendo que algunas veces no están claras, que no son comunes a todas las víctimas y que no disponen cada una de ellas de un tiempo determinado, Molina y Vecina (2015, pp. 23-28) señalan cuatro fases mediante las cuales se desarrolla el bullying:

- Inicial: desde los “motes inocentes” al estigma social. Con apariencia de juego inocente entre compañeros se inicia el proceso de acoso escolar. El hecho que desencadena el proceso puede ser puntual y sin importancia aparente. Cualquier detalle, conducta o acción, aunque sea mínima puede desencadenar el acoso.
- Confusión, acoso y derribo: en ella se produce el mayor grado de hostigamiento y en ella se va determinando el tipo de bullying que soportará la víctima: verbal, físico, social o psicológico.
- Aparición de daños psicológicos graves con el acompañamiento de síntomas físicos originando cambios físicos, como trastornos gastrointestinales, alteraciones del sueño y dolores diversos; psicológicos como inseguridad y sentimiento de culpa, aumento de la agresividad, pánico o miedo al colegio; sociales como el aislamiento, desinterés para establecer relaciones o para salir; y modificaciones de hábitos, falta de interés para ir al colegio o para asistir a actividades extraescolares.
- Desenlace final: que ocurre cuando la víctima ha llegado al límite de su resistencia y no puede soportar por más tiempo la presión. En esa fase la víctima puede responder de dos maneras: reactivamente pasando a la acción y convirtiéndose a su vez en agresora, o con la “violencia autoinflingida”, es decir,

haciéndose daño a sí misma que puede llegar hasta el suicidio. Los autores recuerdan que, en ocasiones, la segunda y la tercera fase pueden ser consideradas como la misma.

Partiendo de las distintas definiciones, los autores suelen extraer los elementos presentes en el acoso escolar que lo diferencian de otras formas de violencia.

Para Díaz Aguado (1996), recogido de Garaigordobil y Oñederra (2010, pp. 34-35), la violencia presente en el bullying posee cuatro características: variedad, al implicar diferentes tipos de conducta; temporalidad, tiene una prolongación en un tiempo en el que víctima y agresor se ven obligados a convivir; provocación agresiva, parte de un individuo o un grupo contra una víctima concreta que se ve sin posibilidad de defenderse. La víctima no provoca, pero el agresor busca en ella motivos para hacerlo; y ocurrencia opaca, se mantiene muchas veces porque se le ignora o por pasividad de los compañeros de víctima y agresor.

Con denominaciones más o menos parecidas, Bisquerra et al. (2014, pp. 17-18) y Molina y Vecina (2015, pp. 16-18) ofrecen las siguientes características del acoso escolar: desequilibrio de poder: resultando la víctima con mayor debilidad que el agresor, debilidad que puede provenir de una desigualdad tanto físico como psicológica o social; intencionalidad manifiesta del agresor de causar daño a la víctima; carencia de provocación: el acosado no provoca al agresor ni con palabras ni con hechos ofensivos hacia él; indefensión de la víctima al no poder zafarse de las agresiones y sentirse acorralada bien por ser menor o bien por miedo a consecuencias futuras; persistencia temporal, la situación de acoso, con todo cuanto conlleva, se realiza sistemática y reiteradamente repitiendo sus acciones una y otra vez; fenómeno grupal: el bullying se realiza dentro de un grupo al que agresor y víctima pertenecen. En este sentido, Díaz Aguado (1996), recogido de Garaigordobil y Oñederra (2010, p. 35), opina que el bullying se mantiene con frecuencia por la ignorancia o la pasividad de los miembros del grupo.

Para Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 19) existe acoso cuando en la relación se halla la presencia simultánea de tres factores: la intencionalidad del agresor, la continuidad y persistencia de las acciones, y el desequilibrio evidente entre agresor y agredido. De aquí que toda violenta acción escolar que no contenga simultáneamente estos rasgos no se puede catalogar como bullying.

En opinión de Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 89) en el acoso escolar se presenta siempre un terceto integrado por los acosadores, las víctimas y el grupo de espectadores “testigos mudos y expectantes” cuya pasividad “sostiene el acoso continuado”. Por su parte, Salmivalli y Peets (2010, pp. 81-82) mantienen que la naturaleza grupal del acoso escolar debe estudiarse partiendo de dos aspectos diferentes: “la relación diádica” entre agresor y víctima y el contexto del grupo en el que ambos se hallan insertos.

Dentro de este fenómeno grupal de acoso escolar, los estudiosos señalan la existencia de tres tipos de protagonistas: el agresor, se trata de la persona que inflige el acoso o maltrato; la víctima, persona agredida; y los espectadores, se constituyen por el conjunto de compañeros que observan el acoso.

El acosador puede actuar en solitario pero busca y logra ser apoyado por un grupo más o menos amplio de compañeros. La persona acosada con frecuencia se encuentra aislada dentro del grupo y va perdiendo apoyos a lo largo del proceso de victimización (citando en Collell y Escudé, 2014, p. 23).

Son multitud los autores importantes que han realizado investigaciones sobre el perfil de cada uno de los protagonistas del acoso escolar empezando por Olweus (1993) y siguiendo por investigadores como Ortega y Mora-Merchán (2005), Sánchez (2009), Cerezo (2009), Esteve (2009), Bisquerra (2014) y otros muchos tanto españoles como extranjeros. Para este trabajo sintetizamos los perfiles publicados por Cerezo (2008) y Molina y Vecina (2015), recogidos por Ibarrola-García e Iriarte (2012, p. 72).

El *acosador* lo caracterizan con el perfil psicológico siguiente: temperamento marcado por la hostilidad, agresividad e impulsividad y con baja tolerancia ante la frustración, hiperactivo, carente de empatía, nulo o muy escaso sentimiento de culpabilidad, carencia de remordimientos, indiferente a los sentimientos de la víctima; deficiencia en el control de la ira, autoestima que se va elevando según avanza el proceso; escasea su autocontrol en la relación social; es extravertido, mantiene una actitud positiva para con la agresividad y un nivel medio–alto en psicoticidad y neuroticidad. En el perfil social le señalan carencias en las habilidades sociales, en la habilidad para la resolución de conflictos, incapacidad para la aceptación de normas y bajo nivel de integración social y escolar. Su perfil físico, según estos autores, es generalmente algo superior a la media, con mayor corpulencia que sus víctimas; presenta una cierta conflictividad en el ambiente familiar y un escaso contacto con el padre y, finalmente, en relación con la escuela le asignan una actitud negativa, conductas disruptivas en ella y escaso rendimiento académico.

Los autores diferencia dos tipos de acosadores: los “proactivos” o “indirectos”, pues de ambas formas se les denomina. Camuflan su intención de intimidar ejerciendo el maltrato sutil mediante la manipulación de sus seguidores. Collell y Escudé (2014, p. 23) lo consideran “predominantemente dominante”. El otro tipo es el agresor “reactivo” o “directo”, agrede personal y directamente a la víctima sin buscar intermediarios. Considerado por, Collell y Escudé (2014, p. 24) como “predominantemente ansioso”, lo describen como altamente emocional y reactivo, con deficiencia en el procesamiento de la información y con el llamado “sesgo atribucional hostil”. Por su parte, Salmivalli y Peest (2010, pp. 81-104) hacen notar la evidencia de la selectividad del agresor con relación a la víctima tildándole de “muy selectivo”.

Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 73), afirma de él que posee unas importantes habilidades de captación de las debilidades de la víctima causando dolor y con ausencia de remordimiento. Además, su doble faceta de seductor y maltratador le proporciona la posibilidad de provocar la risa en los compañeros y, al mismo tiempo, pasar desapercibido entre el profesorado, que, en no pocas ocasiones, lo considera como un bromista.

La *víctima o el acosado*, es la persona que sufre el maltrato o acoso. De la descripción hecha por Molina y Vecina (2015, pp. 66-69) extraemos sus características generales. Psicológicamente presenta introversión, dependencia, inseguridad, tendencia a la depresión, sentimientos de inferioridad, autoestima baja y tendencia a una autovaloración negativa, así como un concepto negativo de si mismo, bajo nivel de sinceridad con tendencia al disimulo, emocionalidad inestable, ansiedad e introversión y retraimiento y, además, asertividad baja. Físicamente es algo menor que el agresor con una constitución débil y con rasgos distintivos. En su perfil familiar, se siente protegido o sobreprotegido, casero y de contacto frecuente con el padre. Presenta pasividad con la escuela y se considera menos competente que los compañeros. Socialmente presenta tendencia al aislamiento y a la soledad. Existen estudios que han demostrado la existencia de trastornos psico-somáticos, autólisis e ideación suicida en las víctimas (citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 47).

Lo mismo que los agresores, también las víctimas han sido clasificadas y catalogadas con diferentes nombres: Olwens (1993) las ha clasificado en tres grupos. El primer tipo es la víctima clásica, a la que Ibarrola-García e Iriarte (2012, pp. 75-76) llaman pasiva, y la identifican como la víctima que no da respuesta al ataque. La tildan hipersensible, pequeña asertividad y poca estima de sí misma, alta tendencia al neuroticismo, negatividad en las reacciones o acciones negativas, ansiosa e introvertida, tendencia al

aislamiento y escasez de redes sociales. El segundo tipo de víctima es la llamada por unos (Collell y Escudé, 2014, p. 24), víctima provocativa y por otros (Molina y Vecina, 2015, p. 68) activa. La identifican como la persona que al ser acosada reacciona a la defensiva o de manera desafiante. Para (Collell y Escudé, 2014, p. 24) presenta igual patrón de conducta que el agresor reactivo. Se le califica de ser persona impulsiva, irritable, que muestra hostilidad y presenta déficit significativo en la regulación emocional, es peleón, un tanto colérico, con una baja modulación de la angustia y de la frustración. Escolarmente muestra déficit de atención y de concentración.

Víctima y agresora. Ibarrola-García e Iriarte (2012, pp.75-76) señalan este tercer tipo al que identifican como personas que sufre la intimidación reiterada y a la vez participa en intimidaciones a otros. Presenta atribuciones de intencionalidad hostil a sus iguales, se sienten amenazados y frustrados y utilizan la agresividad reactiva. Comentan estos autores que Avilés (2009) en un amplio estudio ha podido demostrar que la carencia de soluciones es un factor común de todos estos tipos de víctimas. Añaden por su parte la existencia de un rasgo común en todas las víctimas: la carencia de apoyo tanto de profesores como de los propios compañeros.

De sus propios estudios concluye Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 86), que convertirse en víctima de acoso escolar es el resultado de una convergencia de tres elementos enlazados entre sí: la existencia de una “perturbación” (rasgo diferente) ya sea en su aspecto físico como en su manera de comportarse, localizada y tratada como extraña por acosador y grupo de iguales; carencia de respuesta por parte del acosado, quién de ese modo aparece como un ser débil y, a la vez, avergonzado de esa perturbación descubierta y jaleada por el otro; y el miedo, que aflora en la víctima, pero, sobre todo, el miedo que brota en los testigos conduciéndolos a la pasividad y dando con ella continuidad y consistencia al acoso.

Los espectadores. En su trío de roles intervinientes en el fenómeno del bullying el tercer pilar viene integrado por los espectadores, entendidos como grupo de escolares que, siendo conocedores de las situaciones de acosos, se conducen de diferentes maneras, bien reforzando al acosador, bien permaneciendo indiferentes o al margen o bien comprendiendo y ayudando a la víctima (García, 2013, p. 36).

Otros autores los entienden como aquellos compañeros que ven las situaciones de acosos y se callan, manteniéndose al margen de la situación y asumiendo una postura involuntaria y pasiva ante las injusticias. Es decir, son los que observan la llamada “ley del silencio” (Ibarrola-García e Iriarte, 2012, p. 87).

También de los espectadores se han realizado diferentes clasificaciones basadas en dos distintos enfoques de los autores. Tomando como base, la actitud o conducta que el espectador asume ante la situación de acoso, han sido muchos los autores y colaboradores (Salmivalli y colaboradores, 1995; Olwens, 2001; Goldstein, 2002; Molina y Vecina, 2015) que han realizado sus propias clasificaciones cuyas diferencias pueden reducirse a la nomenclatura o a pequeñas especificaciones de alguno de los roles. Se sintetizan y resumen algunas de ellas teniendo como guía la tipificación de Molina y Vecina (2015, pp. 69-70):

- Asistentes, ayudantes o seguidores del agresor: son los observadores que, aunque no inician la agresión, se implican directamente en ella ayudando al agresor a realizar un papel activo junto con él. Suelen ser amigos o compañeros de pandilla del atacante con quien comparten valores y normas de conducta.
- Reforzadores: alumnos cuyas conductas (admiración, aplausos, halagos, sonrisas, etc.) refuerzan y estimulan la acción violenta que está teniendo lugar.
- Observadores pasivos: ni son partidarios de la violencia ni se oponen a ella sintiéndose ajenos a lo que ocurre porque no va con ellos. Ibarrola-García e Iriarte (2012, p. 88) indican que estos observadores autojustifican su neutralidad con algunas de estas razones: confusión o inseguridad acerca de la actuación adecuada; carencia de habilidades sociales para responder de manera adecuada; búsqueda de autoprotección, deseo de mejora del propio estatus social en el grupo; miedo a convertirse en víctima a su vez; carencia de la suficiente autoconfianza para actuar y, finalmente, sentimiento de vergüenza ante la situación.

Estos tres roles de observadores guarda la conocida “ley del silencio” permitiendo con ello el mantenimiento del bullying. Para Salmivalli y Peets (2010, p. 90), estos observadores pasivos están vitalmente inmersos en dilema social. Por un lado, conocen que el bullying es algo malo y desearían actuar de alguna manera para ponerle freno; pero por otro, se sienten en la necesidad de, al menos, proteger su estatus propio y su seguridad en el grupo de compañeros.

Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, p. 89) dice que se ha comprobado con hechos que el observador mudo y cómplice se convierte en figura clave del maltrato entre iguales por una doble razón: por una parte, la observación de la crueldad o el dolor de la víctima, sin tomar partido por ello, aumenta el goce y da cierto protagonismo al agresor; y por otra, con la

inhibición se convierte en cómplice del agresor y con ello asegura la inclusión propia en el grupo dominante, evitando de ese modo la posibilidad de ser excluido.

- Defensores de la víctima: son los observadores que apoyan a la persona agredida tratando de consolarla, comprenderla y ayudarla. La defensa suele realizarse mediante dos formas de interposición:
 - Defensa directa: se realiza mediante la interposición del defensor entre la víctima y agresores con la finalidad de que se ponga fin inmediato a las acciones de hostigamiento. Es una acción de riesgo.
 - Defensa indirecta: se lleva a cabo solicitando ayuda de los adultos que puedan frenar o dar fin a las acciones hostiles. Los investigadores hallaron algunas características individuales en los defensores que influyen en la posibilidad de su actuación. Salmivalli y Peets (2010, p. 88) señalan tres de ellas: la empatía afectiva, la autoeficacia percibida para defenderse y la posición social dentro del grupo de iguales. Por su parte, Ibarrola-García e Iriarte (2012, p. 88), añaden a los tres anteriores la relación personal con el agresor o con la víctima.

En relación con la ayuda, parece relevante destacar los testimonios recogidos por Ubieto, Almirall, Aramburu, Ramírez, Roldán y Vilà (2016, pp. 90-91) según los cuales son muy escasos los grupos de alumnos en los que se propone como respuesta al acoso la defensa activa de los observadores, porque se confía muy poco en que los compañeros abandonen su complicidad con el acosador para prestar apoyo al acosado.

El fenómeno del acoso escolar, encierra dentro de su complejidad un amplio aspecto de conductas agresivas a través de las cuales se desarrolla. En el Informe Cisneros VII (2005), realizado por Piñuel y Oñate, se catalogan 25 maneras diferentes de llevar a cabo la agresión. Piñuel y Oñate (2007, p. 69) sintetizaron en ocho los tipos de conducta acosadora. Garaigordobil y Oñederra (2010, p. 40) después de revisar la literatura sobre el tema distinguen cuatro formas de bullying que se viene aceptando de manera general: bullying físico, verbal, social y psicológico. Tomando como base a estos autores más la ayuda de Collell y Escudé (2014, pp. 20-21), y de Molina y Vecina (2015, pp. 20-21) se presenta, en resumen, cada uno de esos tipos:

- Maltrato físico: se propone causar daño bien físico y directo en el cuerpo del agredido o bien de manera indirecta en sus propiedades. Tiene una mayor frecuencia en primaria que en secundaria.
- Maltrato verbal: es el acoso a la víctima que se realiza por medio del lenguaje tanto verbal como no verbal o gestual.
- Maltrato social: pretende excluir o aislar del grupo al agredido y se realiza mediante la ignorancia, el ninguneo, negación del derecho a participar, restricción de la libertad de expresión, bloqueo social y la exclusión misma.
- Maltrato psicológico: busca la merma de la autoestima creando en la víctima inseguridad y miedo.

Los investigadores aseguran que todos estos tipos anteriores incluyen de alguna manera al psicológico. En este sentido Collell y Escudé (2014, p. 21) no lo referencian porque la reiteración de las acciones, las vejaciones que conllevan y la prolongación temporal ya incluyen el maltrato psicológico.

Muchos investigadores (Garaigordobil y Oñederra, 2008 y 2010; Ibarrola-García e Iriarte, 2012; Collell y Escudé, 2014) también estudiaron estos parámetros concluyendo que la mayor incidencia del acoso escolar en educación primaria tiene su ocurrencia en el tercer ciclo, cursos 5º y 6º, siendo los chicos más agresivos al acoso físico que las chicas y éstas más al psicosocial que sus contrarios. En cuanto al lugar, la mayoría de los investigadores señalan para primaria el patio de recreo, seguido del aula. Molina y Vecina (2015, p. 19) mantienen, sin embargo, que el lugar principal es el centro en el cual los agresores escogen siempre sitios que estén fuera de la supervisión personal docente por lo que cualquier lugar de las instalaciones del centro y hasta el autobús constituyen situaciones de riesgo.

“Con la llegada de Internet y los teléfonos móviles ha surgido una cultura de ciberintimidación” (ONU, 2005)

El nacimiento de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC en adelante) y la extraordinaria y veloz difusión del uso de las mismas a finales del siglo XX y comienzo del XXI, han generado –entre otras muchas cosas– la aparición de una nueva dimensión de la violencia injustificada entre iguales al permitir extraerla del ámbito escolar y expandirla por los nuevos espacios de comunicación y las redes sociales aumentando exponencialmente el número de espectadores y las secuelas consiguientes.

Como ha ocurrido con el bullying, en el mundo científico se usan muchos términos para dar nombre y definir este fenómeno. Calmaestra (2011, p. 101) ha recogido de diferentes investigadores algunos de los términos usados tales como “bullying electrónico”, “acoso online”, “acoso electrónico”, “e-bullying” y “ciberbullying” quedándose con este último porque es el más utilizado en la literatura internacional sobre el tema. Y éste será el término más utilizado en el presente trabajo. Existe igualmente una variedad de definiciones dependientes cada una de ellas de los rasgos que sus autores deseen resaltar. Y así, unos lo ven como un bullying verbal y escrito realizado de manera encubierta (Mason, 2008, Schariff, 2005); otros, según Edur-Baker y Tanrikulu (2010) como un uso repetido de las TIC con intención de causar daño (citado en Calamestra, 2011, p. 102); otros como una forma muy perjudicial del acoso psicológico (Molina y Vecina, 2015, p. 47); otros como Calamestra (2011, p.104) y Collell y Escudé (2014, p. 35), como una forma nueva del acosos que se realiza por medio de las TIC.

Autores como Ortega (2010), Calmaestra (2011) y García (2013) recogen la definición de Smit y sus colaboradores (2002, 2008) que reza así –este último (García) la considera una de las más completas–:

“Es una agresión intencional, por parte de grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí sola” (citado en García, 2013, p. 20)

La inmensa mayoría de los investigadores consideran que, aunque el ciberbullying puede entenderse como un tipo de acoso entre iguales al mantener las mismas características del medio a través del cual se lleva a cabo, le añade unas peculiaridades propias y diferenciales que Ortega et al. (2010, pp. 193-194) sintetiza en cuatro: carencia de lugar y tiempo seguro; para la víctima, ampliación exponencial de posibles espectadores; más amplia intensidad potencial de la agresión; y la posibilidad del anonimato del agresor. Por su parte, Calmaestra (2011, pp. 105-108) y García (2013, pp. 59-60) en sus respectivas tesis doctorales, coinciden en señalar cuatro características que lo diferencia del bullying y que se sintetizan seguidamente (citado en García, 2013, pp. 59-60):

- ✚ Intencionalidad y repetición: la primera es requisito necesario para que exista el acoso, pero en el ciberbullying se debe considerar tanto la intención del agresor como la percepción que realiza la víctima sobre la acción agresiva. En la segunda, la repetición no es necesario que una acción se repita muchas veces,

basta con que una sola y misma acción agresiva sea vista varias veces por los espectadores o por los propios implicados.

- ✚ Desequilibrio de poder que en el ciberacoso puede procesar de tres maneras: la indefensión de la víctima, pues no puede hacer nada contra la agresión; la brecha digital que se produce cuando el agresor posee un mayor dominio técnico y de uso de las TIC; y el anonimato, característica considerada exclusiva de este tipo de acoso, por muchos autores entre otros Ortega (2010), Calmaestra (2011) y Mora–Merchán (2008). Las TIC dan la posibilidad al agresor de ocultar su identidad y de evitar un posible castigo al no ser descubierto.
- ✚ Publicidad; nacida de la posibilidad de conectar personas y transmitir información, aportadas por las TIC. Esta publicidad se puede establecer de dos formas distintas: privada, cuando solo tienen acceso a la acción agresiva solo los implicados de una manera directa. Y pública, que ocurre cuando el acceso al acoso se extiende fuera del ámbito privado, y una incalculable población puede contemplarlo. Además, el caudal de comunicación está siempre abierto permitiendo que el acosador pueda perpetrar sus acciones en cualquier hora del día o de la noche, multiplicando con ello la angustia de la víctima que conoce esa posibilidad.
- ✚ La ausencia del feedback físico y social que brota de la ausencia de un contacto físico visual entre acosador y acosado, que dificulta el reconocimiento por parte del agresor de los sentimientos que provocan sus acciones.

En la complejidad de formas que puede presentar el ciberacoso, la literatura científica predominante se inclina por dos criterios de clasificación: el de las vías de producción (Smit et al., 2006; Ortega, 2010; Calmaestra et al., 2008; Parren et al, 2010) y por el tipo de conducta o acción que se realiza (Willard, 2005-2006; Buelga et al., 2010). (Citado en Calmaestra, 2011, p. 62).

Siguiendo a Calmaestra, resumimos los siete caminos del primer criterio que Smit e al. (2006) establecieron: cyberbullying a través de mensajes de texto SMS; a través de fotos o vídeos de teléfonos móviles (MMS), por medio de llamadas de móvil; mediante salas de chat; por mensajería instantánea, Messenger es el medio de mayor utilización; y por medio de páginas web con contenido difamatorio. Algunos agruparon todas estas vías en dos tipos: ciberacoso por móvil y por Internet (Ortega, 2010, Calmaestra et al., 2008) pero la aparición de la telefonía inteligente (smartphone), según García (2013, p. 57), integra de manera total ambas modalidades del envío de la información.

Bajo el prisma del tipo de acción que se lleva a cabo se ha elaborado un abanico de ciberacosos que se exponen siguiendo las informaciones aportada por Ortega et al. (2010, p. 193), Calmaestra (2011, pp. 114-115), García (2013, pp. 63-64), quienes con nombre similares señalan los siguientes tipos:

- Provocación incendiaria (feaming): discusión en los foros de Internet, donde la víctima es objeto constante de mensajes groseros y descalificadores con una gran carga de agresividad.
- Hostigamiento; es el enviar reiteradamente mensajes desagradables a una misma persona, que no los desea recibir.
- Denigración: consiste en la propalación por la red de rumores falsos sobre una persona para dañar su reputación.
- Suplantación de la personalidad: hacerse pasar por otra persona o usar su móvil y enviar mensajes perjudiciales para enfrentarla con sus amigos o dañar su buena fama.
- Violación de la intimidad: filtración a la red de información personal y secreta de la víctima.
- Exclusión: de una persona de un grupo online con deliberación y crueldad, artimañas para obtener de alguien secretos o información comprometedor para luego trasmitirla a otra personas por Internet.
- Ciberacoso: acoso intensivo y reiterado con denigraciones y amenazas con la finalidad de amedrantar al acosado.

Y, finalmente, la “bofetada feliz” (happy slapping): agresión física con golpes o insultos a una víctima, que es grabada por un espectador para su difusión posterior por Internet. Molina y Vecina (2015) dicen que este tipo se realiza bajo la presión del grupo, buscando diversión y aventura sin valorar las consecuencias para la víctima. Algunos otros autores proponen una forma más de realizar el ciberacoso (Collell y Escudé, 2014, p. 39): los juegos multiusuarios en los que se utilizan contra la víctima, un lenguaje obsceno y agresivo con insultos y amenazas.

4.4 Consecuencias y secuelas de las diferentes formas de acoso

Las situaciones de acoso o la simple amenaza de sufrirlo provocan en los implicados, tanto en el bullying como en el ciberbullying, graves secuelas que afectan al desarrollo integral del alumnado, alcanzando, según el informe Save the Children (2014, pp. 24-28), a la salud, bienestar socioemocional, rendimiento académico de los intervinientes y al clima de la vida escolar del centro donde tenga su ocurrencia.

Investigadores tanto extranjeros como nacionales, así como diferentes Organizaciones oficiales y ONG's (Olwens, 1993-1998; Ortega, 2000; Cerezo, 2001-2002; Piñuel y Oñate, 2006; Buelga et al, 2009; Garaigordobil, 2011; Informe Cisneros, 2005; Informe Save the Children, 2014) han estudiado esta temática. Recogemos las conclusiones del Informe Save the Children (2014) completándolas con datos de Garaigordobil y Oñederra (2010) atribuyendo a las víctimas: una autoestima baja, depresión, ansiedad, dificultades en el aprendizaje y en la integración escolar niveles altos de soledad, e ideaciones o suicidio. En los acosadores, señalan estas secuelas: conductas violentas, vandalismo y delincuencia específicas en los ciberagresores como desconexión moral, carencia de empatía, dificultades de acotamiento de normas, comportamiento agresivo, absentismo escolar, consumo de sustancias dopantes, alcohol y conducta delictiva. A quienes son a la vez agresores y víctimas se les asigna la ansiedad, una autoestima baja, depresión, desajuste social, aislamiento y consumo de tabaco.

Para los espectadores son Garaigordobil y Oñederra (2010, pp. 43-47) quienes nos han servido de guías al descubrir en ellos, entre otras secuelas, miedos, sumisión, insolidaridad, insensibilización progresiva ante el dolor ajeno, presencia del sentimiento de culpabilidad e interiorización de conductas antisociales, que pueden llegar a delictivas. Y, tanto para agresores como para víctimas o espectadores resalta que muchos síntomas (trastornos psicológicos para Collell y Escudé (2014, p. 33)) persistirán a largo plazo e incluso alcanzarán la edad adulta. Por otra parte, los investigadores constatan que la interiorización de conductas antisociales y la desconexión moral, producen un sensible deterioro en el clima del centro viniendo a ser un serio obstáculo para el logro de la inclusión social de todos los alumnos del centro. Opina Morán en el año 2006 (citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 267), que el bullying deja unas secuelas imborrables condicionadoras de las relaciones personales.

Los estudios sobre el acoso escolar en España nacieron en la Comunidad de Madrid a finales del siglo pasado con la investigación de Vieira, Fernández y Quevedo sobre

alumnos de 8, 10 y 12 años. Esto pareció marcar la tendencia posterior porque son muchas las comunidades autonómicas en las que se han realizado las investigaciones generalmente sobre alumnos de Secundaria y bastante menos las que se han llevado a cabo a nivel de todo el país.

Entre las investigaciones que abarcan toda España tenemos las dos del defensor del pueblo en los años 2000 y 2007; la del Roy Martín, Rodríguez y Marcheri (2003); Serrano e Iborra (2005) todos estos hicieron sus estudios sobre alumnos de educación secundaria. Piñuel y Oñate (2007) en su estudio Cisneros VII, realizado en el año 2005, investigan niños de catorce comunidades autonómicas con edades comprendidas entre siete y diecisiete apareciendo por primera vez en un trabajo casi a nivel nacional los educandos de primaria.

En las Autonomías (Madrid, Cataluña, Murcia, Baleares, Galicia, Andalucía, País Vasco, Aragón, Navarra, Comunidad Valenciana) y en muchas ciudades (Granada, Jaén, Ceuta, Valladolid, Palma de Mallorca, Alicante, San Sebastián, etc.) (extraídos de Garaigordobil y Oñederra, 2010, pp. 163- 171), profesores universitarios y entidades privadas como ONG's han llevado a cabo interesantes investigaciones sobre el tema. Por su interés, se contemplan dos: las llevadas a cabo en Sevilla (1992, 1994, 1995) con alumnos de 11 a 16 años por la profesora Ortega, quien constata ya tres datos importantes que se irán repitiendo en los sucesivos trabajos de otros investigadores: la existencia del acoso entre alumnos de primaria de 11 y 12 años, la implicación mayor de los niños que de las niñas y la disminución de la frecuencia de su ocurrencia a medida que sube la edad del escolar. Los trabajos dieron pie a que, en el 2000, Ortega (2010) y Mora-Merchán (2008) realizaran, con alumnos sevillanos de 10 a 16 años, una nueva investigación de la que saldría el proyecto de prevención SAVE entre cuyos hallazgos está la constatación de que el 13,9% de los chicos y el 12,3% de las chicas de 5º y 6º de primaria estaban involucrados en el bullying (extraído de García, 2013, p. 35).

En el año 2007, el Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana realiza una investigación sobre el acoso escolar con 2822 alumnos del tercer ciclo de primaria, pudiendo comprobar que el 25,4% había sufrido algún tipo de acoso y el 19,92% había ejercido de acosador (datos extraídos de García, 2013, p. 33-34). Las investigaciones se siguen realizando y, aunque no siempre coinciden en los datos, la literatura publicada permite extraer algunas conclusiones: el acoso escolar en cualquiera de sus formas es un fenómeno que está presente en todas las autonomías en la educación primaria, la

mayor incidencia se produce en los alumnos de 5º y 6º curso, los varones prefieren la violencia física y las niñas del acoso psicosocial.

La conciencia social de este fenómeno parece que va despertando y los últimos informes (Fundación ANAR 2016) señalan que su presencia se va incrementando. Ortega ya en el 2010 lo justificaba por el aumento del uso de las TIC. Los datos estadísticos lo confirman, pues según el INE en el 2004, en la edad de 10 a 15 años el 68% disponía de ordenador, 62% tenía acceso a Internet y el 45,7% poseía un teléfono móvil y, según el Informe TIC-H del año 2013, para el mismo período de edad el 95,2% usaba el ordenador, el 91,8% accedía a Internet y el 63% era propietario de un teléfono móvil (citado por Luengo, Carro, Delgado, Gallego, Hernández y Prado, 2014, p. 15).

Sintetizando lo expuesto, podría afirmarse que el acoso escolar es una realidad presente prácticamente en todos los centros educativos cuya incidencia y gravedad parece aumentar con el uso de las TIC. Tiene múltiples y variadas formas de aparición, altera la convivencia escolar, familiar y social y sus consecuencias afectan tanto a los agentes como a espectadores llegando a permanecer algunas de ellas a lo largo de vida adulta. Los estudios establecen su mayor ocurrencia entre los 9 y los 12 años y disminuye a medida que se avanza en edad.

4.5 Acoso escolar y educación emocional

Para cerrar esta primera parte se presenta la relación entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional (IE). Garaigordobil y Oñederra (2010, p. 254), realizaron un estudio sobre la inteligencia emocional en las víctimas y en los agresores del acoso escolar cuyos resultados han puesto en evidencia que víctimas y acosadores presentan un bajo nivel de IE por lo que se hace necesario que los centros educativos impartan programas preventivos que desarrollen la IE, pues disminuirán el número de alumnos que ejerzan o sufran el bullying o el ciberbullying.

5. Propuesta de Intervención

5.1 Justificación de la Propuesta

En dos ámbitos diferentes se enraíza el nacimiento de la presente Propuesta de Intervención. Por un lado, la literatura científica sobre el tema que ya desde sus inicios indican que el analfabetismo emocional (Goleman, 1996, p. 146), conduce a una serie de comportamientos indeseados e inadaptados entre los que se encuentra violencia entre iguales en todas sus formas.

Por su parte, recientes investigaciones mencionadas anteriormente de Garaigordobil y Oñederra (2010) ponen de manifiesto un bajo nivel de la inteligencia emocional en agresores y víctimas del acoso escolar y reclaman la implementación de programas preventivos de desarrollo de la inteligencia emocional para disminuir, a su través, la incidencia de la violencia escolar en todas sus manifestaciones.

Por otra parte, como ya se afirmaba al principio del trabajo, existe en la sociedad una preocupación creciente sobre el tema, alimentada tanto por los resultados de las más recientes investigaciones (Informe ANAR 2016) que demuestran el incremento cada vez más grande de los casos y el descenso de la edad de participación centrando su mayor incidencia entre los 10 y los 13 años, como por las informaciones de la prensa diaria, que con mucha frecuencia, dan cuenta de casos que confirman los resultados de las investigaciones. En atención a esa doble situación nace el presente trabajo cuya estrategia de intervención es la acción tutorial, desplegando a lo largo de 8 actuaciones la educación emocional. La estructura del programa consta de 6 módulos temáticos que tocan el marco de las competencias intrapersonales e interpersonales desarrollando en las actividades lo considerado de mayor relevancia para los objetivos propuestos. Para ello, se establecen objetivos generales y específicos de la propuesta así como de cada una de las actividades. La metodología es activa, participativa y colaborativa con trabajos individuales y grupales. Para la evaluación se reservan dos sesiones, una primera de diagnóstico y la final de comprobación de resultados. Esto no obstaculiza que se lleve a cabo una observación diaria y continua por parte de tutores y profesorado.

5.2 Características del contexto escolar y destinatarios de la intervención

La presente propuesta de intervención está diseñada para su realización en el centro “Atenea”, ubicado en las afueras de una gran ciudad costera de la Comunidad Valenciana, coincidiendo su situación en el punto límite de ésta con otros tres municipios de los cuales reciben también alumnado. El centro “Atenea” es una institución privada, laica y apolítica creada por una sociedad promotora sin ánimo de lucro. Los servicios educativos se extienden a la educación infantil y primaria. Las familias poseen un nivel socioeconómico y cultural medio-alto. La propuesta se diseña para ser aplicada únicamente en la educación primaria, concretamente en el primer curso del tercer ciclo durante los meses desde la primera quincena de Abril a la primera quincena de Junio.

Los destinatarios están constituidos por los 63 alumnos -33 chicas y 30 chicos- que componen 5º de primaria en el colegio “Atenea” entre los cuales se hallan 5 alumnos de nacionalidad extranjera sin ningún tipo de dificultad en el idioma oficial del reino.

5.3 Marco legal

La educación emocional y la prevención de la violencia entre iguales, tema de este trabajo, se hallan recogidas por disposiciones de la legislación española actual. La Ley Orgánica de Educación (LOE) y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), esta última es una modificación parcial vigente de la anterior, en su artículo 17 letra “m”, establecen entre los objetivos de la educación primaria:

“desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás así como una actitud contraria a la violencia a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”.

Y en el apartado de la letra “c” del mismo artículo reza:

“adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relaciona”.

Con insistencia en este último aspecto, la LOMCE en su artículo 1 letra “k” coloca el siguiente principio de la educación primaria:

“la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y en especial el de el acoso escolar”.

Finalmente el Real Decreto 1513/2006, de 9 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria afirman en su artículo 2 que :

la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, la creatividad y la afectividad.

La educación emocional y la prevención de la violencia, por tanto, vienen avaladas ya sea como objetivos, principios o finalidad de la Educación Primaria por las vigentes leyes educativas españolas.

Tal y como refleja la LOMCE, los alumnos han de adquirir una serie de destrezas o habilidades que garanticen su óptimo desarrollo personal en todas sus facetas al finalizar la etapa educativa de Educación Primaria. Para ello, indica en el Real Decreto 1513/2006 cómo lograr la adquisición de dichas habilidades reuniéndolas en 8 tipos de “competencias básicas” a saber: en comunicación lingüística; matemática; en cultura científica, tecnológica y de la salud; en el tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; en cultura humanística y artísticas; para aprender a aprender; para la autonomía e iniciativa personal. Sin embargo, de todas ellas sólo se comentarán aquellas que mejor se ajustan al propósito de esta propuesta:

Competencia en comunicación lingüística: saber utilizar el lenguaje oral y escrito para construir conocimiento y expresarlo; para representar, interpretar y comprender la realidad y; para la regulación del pensamiento propio, de las emociones y de la conducta.

Competencia social y ciudadana: con las habilidades de expresión de las ideas propias y escucha respetuosa de las ajenas, de colocarse en el lugar del otro para comprender su punto de vista, de valoración conjunta de intereses individuales y grupales, y del reconocimiento de los derechos de todos y de cada uno, de la práctica del diálogo y la negociación en la resolución de conflictos personales y sociales.

Competencia para la autonomía e iniciativa personal: con dos dimensiones: la adquisición de la conciencia y la aplicación de los valores que se relacionan con actitudes personales como la responsabilidad, el autoconocimiento, la autoestima, la autocrítica, el control emocional, el afrontamiento de problemas y la capacidad de demora de la satisfacción inmediata.

5.4 Objetivos de la Propuesta asociados con las competencias básicas según la LOMCE

Como objetivo general se plantea el siguiente:

- Fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional como mecanismo de ayuda y prevención del bullying desarrollando las competencias emocionales en el alumnado favorecedoras de habilidades socioemocionales y conductas prosociales.

Teniendo presente el anterior se formulan los siguientes objetivos específicos asociados a las competencias básicas anteriormente citadas:

- Fomentar la autoestima positiva e incrementar el autoconocimiento. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
- Promover la capacidad de identificación, comprensión e interpretación de las emociones propias y ajenas junto con su autorregulación. Competencia en comunicación lingüística.
- Desarrollar la empatía para aprender a colocarse en el lugar de los demás. Competencia social y ciudadana
- Potenciar la escucha activa, la comunicación asertiva, la reflexión y el pensamiento crítico de los discentes. Competencia social y ciudadana
- Fomentar habilidades sociales y emocionales en los alumnos que faciliten la gestión de sus emociones, las relaciones interpersonales, la colaboración y el trabajo en equipo. Competencia para aprender a aprender.
- Fomentar el ejercicio de responsabilidades, actitudes de respeto y tolerancia entre los alumnos así como la resolución pacífica de conflictos mediante un diálogo positivo constructivo y sin violencia. Competencia social y ciudadana

5.5 Competencias y contenidos emocionales

En base a los objetivos específicos propuestos, la competencia emocional se distribuye en dos sectores en los que quedan reflejados, a su vez, los contenidos emocionales a desarrollar y que coinciden, aunque adaptados, con los de Caruana et al., (2014, pp. 48-49):

Competencia Intrapersonal	Competencia Interpersonal
Autoconocimiento emocional	Empatía
Autoestima	Habilidades socioemocionales y de comunicación
Autorregulación emocional	Resolución de conflictos

5.6 Metodología

Se empleará una metodología activa, constructiva, participativa y divertida que permita al estudiante ser el agente activo de su propio aprendizaje mediante las dinámicas de grupo, role-playing, grupos de discusión, diálogos, juegos de simulación, reflexiones individuales y colectivas.

Las actividades, referenciadas y distribuidas por competencias emocionales, se desarrollarán generalmente iniciándose de manera colectiva con una presentación ante el grupo-clase pasando después por trabajo individual y en pequeños grupos y finalizando en el grupo-clase.

Se establece el ejercicio de una actividad por semana, en la hora de tutoría y en el espacio adecuado, pero siempre el mismo. La persona responsable de la actividad debe ser siempre la misma y para ello se propone a la figura del tutor. En cada actividad irá indicado el procedimiento de su desarrollo. Los recursos didácticos pueden ser muy variados: prensa, cuentos, poesías, dibujos, personajes, juegos, etc. e irán indicados en cada una de las actividades.

5.7 Temporalización

Desde la segunda semana de Octubre hasta la cuarta semana de Noviembre del curso 2016/2017 se ha establecido el período en que se llevará a cabo dicha propuesta de intervención con la finalidad de observar los efectos a lo largo del curso.

La selección de las actividades y su orden va establecido en base a los contenidos anteriormente citados.

Sesión	Semana	Actividad	Duración
Sesión 1	3/10/16 a 7/10/16	Conociendo la realidad	45 minutos
Sesión 2	10/10/16 a 14/10/16	El tren de las emociones	50 minutos
Sesión 3	17/10/16 a 21/10/16	Revoltijo de cualidades	50 minutos
Sesión 4	24/10/16 a 28/10/16	Controlo mis emociones	50 minutos
Sesión 5	31/10/16 a 4/11/16	En la piel de los demás	50 minutos
Sesión 6	7/11/16 a 11/11/16	La noticia repetida	50 minutos
Sesión 7	14/11/16 a 18/11/16	¡Menudo rompecabezas!	50 minutos
Sesión 8	21/11/16 a 25/11/16	Conociendo resultados	45 minutos

5.8 Actividades

5.8.1 Actividad 1

TÍTULO	Conociendo la realidad		
SESIÓN	Sesión 1	DURACIÓN	45 minutos.
OBJETIVOS		CONTENIDO	
Conocer la situación de los alumnos del centro en relación al acoso escolar.		Estudio de tres factores: agresividad, victimización y prosocialidad.	
Indagar sobre la inteligencia emocional de los escolares.		Estudio de las competencias emocionales.	
METODOLOGÍA			
La siguiente sesión comenzará con la breve presentación del programa que se va a desarrollar en las próximas semanas. Posteriormente, los alumnos realizarán 2 cuestionarios: el de Conductas y Experiencias Sociales en Clase (CESC) elaborado por Collell y Escudé (2006) -según Avilés, Bisquerra, Collell, Escudé y Ortega (2014, p. 88)- para obtener información sobre la agresividad, victimización y prosocialidad del alumnado; y el Cuestionario de Educación Emocional para niños de 9-13 años (CDE-9-13) elaborado, según Pérez-Escoda (2016, p. 700), por el GROPE (Grupo de Orientación Psicopedagógica) con la finalidad de conocer su situación en cuanto a las competencias emocionales. Y, finalmente, el tutor hará una llamada a la participación cooperativa.			
ESPACIO Y RECURSOS			
El aula	CESC	CDE-9-13	Bolígrafo

5.8.1 Actividad 2

TÍTULO	El tren de las emociones		
SESIÓN	Sesión 2	DURACIÓN	50 minutos.
OBJETIVOS		COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO
Reconocer las emociones en uno mismo y en los demás.		Intrapersonal e Interpersonal	Autoconocimiento emocional
Identificar las reacciones corporales de dichas emociones.			

Relacionar dichas emociones en situaciones vividas en el centro.		Resolución de conflictos			
METODOLOGÍA					
Se inicia la actividad mediante un “torbellino” de ideas para crear una amplia lista de emociones. Seguidamente, se seleccionan por votación aquellas seis consideradas de mayor frecuencia en la vida del centro. Se hacen 6 grupos de entre 4-6 alumnos y se les entrega una ficha con el nombre de la emoción y abundante material fotográfico igual para todos los grupos para que elijan la figura que mejor refleje esa emoción, la recorten y la peguen en la esquina superior izquierda de la ficha. Al lado de la foto, escribirán los rasgos en los que se han fijado para la elección de esa figura. En la parte inferior de la ficha, deben escribir una frase como propuesta de gestión de tal emoción elaborada por los miembros del grupo. Finalmente, cada grupo lee su ficha y la coloca en el tren, dibujado en una cartulina, que estará colocado en el tablón de anuncios. Dos cartulinas por vagón colocándose en el último vagón los nombre de las emociones no seleccionadas, como material de reserva. Este tren deberá permanecer visible durante el resto del curso.					
ESPACIO Y RECURSOS					
El aula	Tijeras	Pegamento	Cartulina	Bolígrafos	Material fotográfico (revistas, etc.)

5.8.2 Actividad 3

TÍTULO	Revoltijo de cualidades		
SESIÓN	Sesión 3	DURACIÓN	50 minutos.
OBJETIVOS		COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO
Desarrollar la autoestima personal mediante la imagen positiva reconocida por los demás.		Intrapersonal	Autoestima
Reflexionar sobre la propia autoimagen.			
Favorecer el clima de comunicación.		Interpersonal	Habilidades socioemocionales y de comunicación
METODOLOGÍA			

Al comienzo de la actividad el tutor explica qué se va a realizar y las normas para su ejecución: cada niño deberá reconocer sólo 3 cualidades positivas a cada compañero; nadie puede quedar sin ser calificado. Acto seguido, se divide la clase en grupos donde cada miembro recibirá una ficha con su nombre que irá pasando por cada uno de los componentes del grupo para que escriban en ella las cualidades que le reconocen. Cuando hayan terminado, la ficha vuelve a su propietario quien indicará en ella qué cualidad de las atribuidas por sus compañeros le ha llamado más la atención y el por qué y cómo se siente por ello.

ESPACIO Y RECURSOS

El aula	Bolígrafos	Fichas
---------	------------	--------

5.8.3 Actividad 4

TÍTULO	Controlo mis emociones		
SESIÓN	Sesión 4	DURACIÓN	50 minutos.
OBJETIVOS		COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO
Conocer estrategias para controlar las emociones.		Intrapersonal	Autorregulación emocional
Descubrir que cada persona tiene sus estrategias.		Interpersonal	
METODOLOGÍA			
La actividad se lleva a cabo en 4 pasos: a) división de la clase en 8 grupos y reparto a cada uno una ficha sobre una emoción básica; b) exposición por parte de cada miembro del grupo de las conductas o estrategias que utiliza para controlar esa emoción y sentirse bien; c) discusión en el grupo de esas propuestas hasta que se seleccionen las dos consideradas más adecuadas; d) presentación al grupo-clase de las 16 estrategias obtenidas (2 por emoción) para que cada alumno elija sólo 2, indique las razones de esa elección y las escriba en una su ficha personal.			
ESPACIO Y RECURSOS			
El aula	Fichas emociones	Bolígrafos	Ficha personal

5.8.4 Actividad 5

TÍTULO	En la piel de los demás		
SESIÓN	Sesión 5	DURACIÓN	50 minutos.
OBJETIVOS		COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO
Fomentar la empatía.		Intrapersonal e Interpersonal	Empatía
Comprender las emociones de los demás.			
METODOLOGÍA			
El profesor presenta a los discentes 5 historias sobre personas que han sido perjudicadas de alguna manera. Distribuye a los alumnos en 5 grupos entregando a cada grupo una historia diferente y pide que expresen, por escrito, las emociones que esas personas han experimentado en esa situación y que respondan a la pregunta cómo se sentirían y actuarían ellos en el lugar de esa persona. Para finalizar, cada grupo mostrará sus conclusiones en la pizarra para ser debatidas entre todos recogiendo las 2 que consideren más adecuadas.			
ESPACIO Y RECURSOS			
El aula	Historias	Folio en Blanco	Bolígrafo

5.8.5 Actividad 6

TÍTULO	La noticia repetida		
SESIÓN	Sesión 6	DURACIÓN	50 minutos.
OBJETIVOS		COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO
Desarrollar la escucha atenta		Intrapersonal e Interpersonal	Habilidades socioemocionales y de comunicación
Favorecer la capacidad de contar una historia con las propias palabras			
METODOLOGÍA			
El tutor lee al grupo-clase 2 veces seguidas una noticia que se debe escuchar atentamente. A cada alumno se entrega un cuestionario con una serie de afirmaciones referidas a la historia leída de las que deben indicar si son verdaderas falsas o no sabe. Recogidas las respuestas, el docente solicita a cada participante las razones en que ha fundamentado sus respuestas y las reflejen por escrito.			
ESPACIO Y RECURSOS			
El aula	Cuestionario	Folio en blanco	Bolígrafos

5.8.1 Actividad 7

TÍTULO	¡Menudo rompecabezas!		
SESIÓN	Sesión 7	DURACIÓN	50 minutos.
OBJETIVOS		COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO
Aprender a buscar soluciones pacíficas a los problemas.		Intrapersonal e Interpersonal	Resolución de conflictos
Valorar las aportaciones de los compañeros.			
METODOLOGÍA			
El maestro comienza la actividad anunciando a los alumnos que existe un problema del que describe el contexto y comunica que han de buscar la solución más adecuada mediante un “juego de roles”. A continuación, presenta a los actores (pueden ser voluntarios, elegidos por los compañeros o nombrados por él), quienes van desarrollando sus respectivos papeles (con guión previo o improvisando). Cuando llegan al punto central del conflicto el tutor para la representación y pide a los alumnos que presenten soluciones que se irán escribiendo en la pizarra. Se analiza cada una de ellas hasta que los dos contendientes acepta una. Puede finalizarse la actividad analizando cuestiones como si se podía haber evitado el conflicto, si caben otras soluciones eficaces y que sentimientos sienten los personajes durante el conflicto.			
ESPACIO Y RECURSOS			
El aula		Pizarra	Tizas

5.8.2 Actividad 8

TÍTULO	Conociendo resultados		
SESIÓN	Sesión 8	DURACIÓN	45 minutos.
OBJETIVOS		CONTENIDO	
Conocer las modificaciones conductuales en las posibles situaciones de acoso de los discentes.		Análisis de tres factores: agresividad, victimización y prosocialidad.	
Conocer las posibles mejoras de la inteligencia emocional de los escolares.		Análisis de las competencias emocionales.	
METODOLOGÍA			

Se trata de la ejecución de los mismos cuestionarios llevados a cabo en la primera sesión por parte de los escolares. Comparación de los resultados por parte del profesor-tutor y extracción de conclusiones.			
ESPACIO Y RECURSOS			
El aula	CESC	CDE-9-13	Bolígrafo

5.9 Evaluación

La evaluación continua y formativa resulta imprescindible en toda acción educativa pues permite conocer la medida en que se logran los objetivos propuestos así como los puntos fuertes y débiles del proceso. En la presente propuesta de educación emocional, para evaluar el grado alcanzado en el logro de los objetivos asignados se propone la comparación de los resultados finales con los de la situación inicial medidos ambos por los instrumentos CESC y CDE-9-13 (véase anexo I y II) utilizados como pretest y posttest. Y para el proceso y desarrollo de las actividades se recomienda la observación directa tanto de quién lo ejecuta como del resto del profesorado del grupo. El primero (el tutor) debe tomar nota en su cuaderno -tomado de González, Berastegui, Altuna y Arretxe (2008, p. 26)- del grado de participación, de obtención de los objetivos de la sesión, del clima del grupo, de la escucha atenta y de la comunicación del alumnado en cada una de las sesiones, los aciertos, errores y sus posibles soluciones de las mismas y la descripción subjetiva de la sesión (véase el anexo III). El resto de profesorado, junto con él mismo, han de estar atentos a las posibles modificaciones que surgieren en la conducta diaria del alumnado. Del análisis de todo ello se pueden extraer conclusiones pertinentes no sólo sobre el logro de los objetivos sino también sobre dificultades, necesidades de modificación y mejoras tanto durante el proceso de ejecución como para futuras aplicaciones.

6. Resultados y discusión

Al no haber sido posible aplicar en este curso escolar la propuesta al alumnado, solamente pueden presentarse los resultados esperados en función de los objetivos que, agrupados entorno a las competencias, son los siguientes: en las interpersonales, se espera alcanzar una mejora notable en el reconocimiento y designación de las emociones, en la capacidad expresiva de la emoción, un aumento de la autoestima y una regulación emocional propia; y en las intrapersonales, se tienen la esperanza de obtener un aumento de la empatía, mejorar la escucha activa y la sensibilidad para con

los demás, un aumento en los índices de sociabilidad, participación y colaboración; notable disminución de las conductas agresivas de cualquier tipo y una mejora en la capacidad de resolución de conflictos.

Por otro lado, estas expectativas son coincidentes con lo expresado por otros autores como consecuencia de la aplicación de la educación emocional. Así Goleman (1996, pp. 191-193) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p. 12) exponen un conjunto de logros, algunos de los cuales coinciden, aunque expresados con otra terminología, con las expectativas de esta propuesta. Podría alegarse que estos datos son poco representativos porque han sido extraídos de poblaciones en las que la de la Educación Primaria está escasamente representada. Sin embargo, existen estudios en nuestro país realizados exclusivamente sobre población de edad escolar (3º de Primaria) el de Salmurri y Skoknic (2005, pp. 24-25) y (6-12 años) el de Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014, p. 141) algunos de cuyos resultados avalan plenamente las expectativas de este trabajo.

7. Conclusiones

El recorrido por la literatura científica sobre los ítems de esta propuesta pone de manifiesto que la educación emocional constituye un proceso continuo y sistemático de maduración y aprendizaje de la dimensión emocional o afectividad, una de las integrantes de la persona humana, en cuya esencia se hallan las emociones. Estas, innatas unas y adquiridas otras, son fenómenos multidimensionales con cuatro elementos caracterizantes: cognitivo, expresivo, fisiológico y conductual, y capacidad de conformar actuaciones con elementos subjetivos y objetivos para dar respuestas positivas o negativas con la orientación puesta en una determinada dirección. Se clasifican en primarias y secundarias y sus tres funciones principales tienen como finalidad facilitar la respuesta conductual eficaz y necesaria, al estímulo interno o externo que origina su aparición. Las emociones son educables por lo que no es necesario reprimirlas sino su regulación; su insuficiente educación sirve a algunos autores para explicar la aparición de conductas violentas como el acoso escolar y otras conductas disruptivas. A través de un largo proceso de estudio e investigaciones se han elaborado unos constructos para la educación de las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional considerada por algunos como una forma de prevención primaria inespecífica que pretende prevenir o reducir la ocurrencia de determinadas disfunciones desarrollando las competencias emocionales. Este tipo de educación produce unos efectos beneficiosos, que según los expertos en el tema, abarcan los campos del control emocional, el de las relaciones sociales, el de la

cognición y el aprendizaje y el de la salud. Se alcanza con esto el primero de los objetivos específicos.

La violencia escolar entre iguales, bullying o ciberbullying, fenómeno silenciado durante mucho tiempo en el mundo escolar, constituye, según la literatura científica sobre el tema, una realidad presente prácticamente en cada uno de los centros escolares existentes. Se trata de un fenómeno cuya ocurrencia se da en un grupo de iguales, consistente en una persecución física, verbal, social o psicológica sin justificación que uno o varios compañeros ejercen contra otro previamente elegido e incapaz de defenderse, repetida en el tiempo y con intención de causar daño. Lo distinguen de cualquier otro acto violento las características de desequilibrio de poder entre agresor y víctima, indefensión de la víctima, carencia de provocación, intencionalidad de dañar, persistencia temporal y ser un fenómeno grupal. Cuenta con tres tipos de protagonistas: agresores, víctimas y espectadores. La mayoría de estos últimos guardan la “ley del silencio” dificultando enormemente detectar el fenómeno. Señalan los investigadores que estos protagonistas presentan unos perfiles indicadores de un bajo nivel de inteligencia emocional. Posee múltiples formas de aparición conllevando unas secuelas graves que afectan a todos los protagonistas prolongándose algunas de ellas a lo largo de la vida adulta e incluso arrastrando al suicidio, deteriorando, además, la convivencia escolar, familiar y social. El reciente auge del uso de las TIC está aumentando la incidencia así como su gravedad. Aunque el fenómeno ocurre en todo el proceso educativo desde infantil hasta la universidad, los estudios establecen su mayor ocurrencia entre los 1 y 13 años. Se ha cubierto con ello el segundo de los objetivos específicos.

El tercero de los objetivos específicos se alcanza con una propuesta de educación emocional para prevenir el acoso escolar mediante el desarrollo de las competencias emocionales que va destinada a un grupo de alumnos del 5º curso de educación primaria. Se fundamenta en un marco teórico de educación emocional, el propuesto por Bisquerra, y busca el desarrollo de competencias emocionales intra e interpersonales y socioemocionales mediante actividades secuenciadas en base a la obtención de los objetivos, procurando, además, que el discente se convierta en el agente principal de su desarrollo emocional. Para ello, se propone una metodología en línea constructivista, activa y participativa con la utilización de las técnicas de dinámicas de grupos y la reflexión individual y colectiva. Se le adjudican instrumentos y técnicas de evaluación fiables y avaladas por especialistas y se pretende que sea impartida por un profesorado, el de tutoría, que esté suficientemente preparado. Se esperan unos resultados igualmente avalados por los obtenidos por expertos en

experiencias realizadas con alumnos en cuyo abanico de edades y condiciones sociales se encuadran los seleccionados en este trabajo.

Con el logro de los objetivos específicos se alcanza también el cumplimiento del objetivo general. Existen otras vías para el tratamiento preventivo de la violencia escolar. Si se ha elegido esta de la educación emocional es por considerar que se dirige directamente al corazón del problema porque, según la literatura científica, el insuficiente desarrollo emocional está en la base de las conductas a prevenir. Parodiando a Goleman (1996, p. 177) se cierra este trabajo con la afirmación de que una sola propuesta de educación emocional no va a cambiar a nadie de un día para otro, pero se mantiene la esperanza de que la impartición de sucesivas de ellas, a lo largo de los diferentes cursos y grupos escolares irán creando evidentes mejoras en los niveles de las competencias emocionales de los niños que conduzcan a la minorización significativa de la violencia escolar entre iguales.

8. Limitaciones

Como toda obra humana, esta propuesta adolece de algunas limitaciones entre las que señalamos, en primer lugar, la imposibilidad de presentar resultados reales de su aplicación a los educandos que lo convierte, por el momento, en una propuesta teórica de intervención. Tampoco se contemplan propuestas de actuación con las familias y se obvia la preparación en cuestiones de educación emocional del profesorado cuestionada por muchos investigadores que reclaman su inclusión en el currículo del grado de Magisterio. Ninguna duda cabe de que todos estos factores pueden influir en la efectividad real de la propuesta.

9. Líneas de investigación futuras

Ante la realidad actual en la que distintas ONG's y otras entidades públicas y privadas están publicando noticias sobre el espectacular aumento del acoso escolar entre niños de Educación Primaria, parece reclamarse una investigación exhaustiva del fenómeno y sus implicaciones. Por eso, se propone un estudio multidisciplinar (psicología, sociología, pedagógica y didáctica) del acoso escolar en sus dos formas: bullying y cyberbullying para cada uno de los ciclos de educación primaria, así como la creación de instrumentos de medición, de la inteligencia emocional específicos y válidos para estas edades soslayando con ello la necesidad de utilizar las adaptaciones de los creados para la medida en sujetos de edades mayores.

10. Referencias Bibliográficas

Avilés, J. M., Bisquerra, R., Collell, J., Escudé, C., & Ortega, R. (2014). Instrumentos de evaluación. En R. Bisquerra, C. Colau, P. Colau, J. Collell, C. Escudé, N. Pérez-Escoda, y otros, *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional* (págs. 63-96). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias* (2ª ed.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación (ESE)* (11), 9-25. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>

Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Agora Digital*, 4 (2), 1-12. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid, España: Síntesis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., y otros. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying, prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba, Departamento de Psicología. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1>

Caruana, A., Gomis, N., Albaladejo, N., Algarra, L. D., Almendros, I., Barba, M. I., y otros. (2014). *Cultivando emociones 2. Educación Emocional de 8 a 12 años*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Generalitat Valenciana. Recuperado de: <http://www.psicoaragon.es/wp-content/uploads/2015/05/Cultivando-emociones-2.-Educacion-emocional-de-8-a-12-anos.pdf>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de: www.uv.es/~choliz

Collell, J., & Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En R. Bisquerra, C. Colau, P. Colau, J. Collell, C. Escudé, N. Pérez-Escoda, y otros, *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional* (págs. 15-42). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona, España: Kairós.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI* (5), 77-96. Recuperado de: revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/384/335

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 6 (2), 0-17. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación* (332), 97-116. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/0912f50a3e6ffc966e000000.pdf

Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., & Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la Emoción* (1ª ed.). Madrid, España: Ramón Areces (UNED).

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6. Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf

Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional* (1ª ed.). Barcelona, España: Kairós.

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. (26 de abril de 2016). Acoso escolar. I estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación. Madrid, España: Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. Recuperado de: <http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Según-los-Afectados-Abril-2016.pdf>

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid, España: Pirámide.

García, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1>

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral.Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1ª ed.). Barcelona, España: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (1ª ed.). Barcelona, España: Kairós.

González, J. A., Berastegui, J., Altuna, J. M., & Arretxe, I. (2008). *Inteligencia emocional*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia. Recuperado de: http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=ae91a1bc-61e9-4585-8953-56dcc8715c46&groupId=2211625

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante* (1ª ed.). España: SM.

Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia esoclar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid, España: Pirámide.

Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI* (20-21), 213-217. Recuperado de: <http://bicentenariotalagante.cl/archivos/wp-content/uploads/2015/05/Psicolog%C3%ADa-musical.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (diciembre de 9 de 2013). (295) , 97858-97921. Madrid, España: Boletín Oficial del Estado (BOE).

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). (3 de mayo de 2006). (106) , 17158-17207. Madrid, España: Boletín Oficial del Estado (BOE).

Luengo, J. A., Carro, A. T., Delgado, R., Gallego, M. J., Hernández, T., & Prado, A. (2014). *Cyberbullying prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para Centros Educativos*. Madrid, España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>

Molina, J. A., & Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid, España: Pirámide.

Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor* , 189 (759). Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1543/1560>

Orjuela, L., Cabrera de los Santos, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the Children. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf

Ortega, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)* , 21 (2), 462-470. Recuperado de: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20C%20Ortega%20Navas.pdf>

Ortega, R., Atria, M., Alsaker, F. D., Blaya, C., Brighi, A., Calmaestra, J., y otros. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (págs. 690-705). Zaragoza, España: Ediciones Universidad San Jorge.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar, violencia y acoso psicológico contra niños*. Barcelona, España: CEAC.

Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena: mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona, España: Kariós.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (8 de diciembre de 2006). (293) , 43053 - 43102. Madrid, España: Boletín Oficial del Estado (BOE).

Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega, M. Atria, F. D. Alsaker, C. Blaya, A. Brighi, J. Calmaestra, y otros, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 33-53). Madrid, España: Alianza Editorial.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega, M. Atria, F. D. Alsaker, C. Blaya, A. Brighi, J. Calmaestra, y otros, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 81-104). Madrid, España: Alianza Editorial.

Salmurri, F., & Skoknic, V. (2005). Efectos Conductuales de la Educación Emocional en Alumnos de Educación Básica. *Revista de Psicología* , XIV (1), 9-28. Recuperado de: <http://200.89.78.45/index.php/RDP/article/viewFile/18383/19420>

Sanz, L. (2012). *Las emociones en el aula: propuesta didáctica para educación infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1488/1/TFG-B.111.pdf>

Touriñán, J. M., Pereira, C., Soto, J., Gutiérrez, M. d., & Longueira, S. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña, España: Netbiblo.

Trianes, M. V., & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (44), 175-189. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4674447.pdf>

Ubieto, J. R., Almirall, R., Aramburu, L., Ramírez, L., Roldán, E., & Vilà, F. (2016). *Bullying. Una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona, España: NED.

Vallés, A. (2010). *Disruptividad y Educación Emocional*. Alicante, España: Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_MKkebbXxFgJ:www.carm.es/web/pagina%3FIDCONTENIDO%3D23321%26IDTIPO%3D100%26RASTRO%3Dc303%24m5917,23241,23279,23318+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=safari

Vallés, A. (2007). *Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar*. Madrid, España: EOS.

Vivas, M. (2003). La educación emociona: conceptos fundamentales. *Revista Sapiens* , 4 (2), 33-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

11. Anexos

11.1 Anexo I

CESEC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase

Collell, J. y Escudé, C. (2006). Hoja para el examinador.

Preguntas para los Ciclos Medio y Superior de Primaria

1. **Me gusta:** ¿Con qué niños y niñas de tu clase te gusta más ir? Busca tres nombres de la lista y escribe sus números en la hoja de respuestas. Uno en cada línea al lado de la palabra ME GUSTA.
2. **No me gusta:** Ahora, escribe el número de los tres niños y niñas de la clase con que te guste menos ir. Quizás te guste la mayoría de tus compañeros, pero quizás con algunos te guste ir un poco menos que con los otros. Escribe sus números en la hoja de respuestas.
3. **Hace correr rumores:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que hablen mal de una persona a sus espaldas o siembren rumores sobre ella para que no caiga bien a los demás, para que nadie le esté amigo (hacemos el gesto de hablar al oído de alguien y con la mano hacemos que señalamos a alguien) y anótalos en la hoja.
4. **Ayuda a los demás:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que ayudan a los demás a hacer amigos, que lo van a buscar cuando está solo, que hacen cosas buenas para los demás y anótalos en la hoja.
5. **Da empujones:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que pegan, dan empujones, patadas, estiran el cabello... y anótalos en la hoja.
6. **No deja participar:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que cuando se enfadan con un niño le dicen: *No juegas!* y lo hechan del juego, o le dicen a los demás que no jueguen con él. Anótalos en la hoja.
7. **Animar a los demás:** Busca el número de los de tres niños y niñas de la clase que intentan animar a los demás niños y niñas cuando están tristes, que les cogen de la mano o que les dicen: *No llores*. Anótalos en la hoja.
8. **Insulta.** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que insultan o se ríen de los demás i anótales en la hoja.

Ahora vamos a ver a quien le pasan estas cosas. Primero hemos dicho quien lo hace y ahora diremos a quien le pasa:

9. **¿A quien dan empujones?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que acostumbran a recibir empujones, golpes, amenazas... de los demás y anótales en la hoja.
10. **¿A quien insultan o ridiculizan?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que los demás a veces los insultan o se ríen de ellos y anótales en la hoja.
11. **¿A quien no dejan participar?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que a menudo están solos, que los demás no les hacen caso o no los dejan jugar y les dicen: *Tu no juegas!*, ni los invitan porque a sus amigos no les gusta que vayan con ellos. Anótales en la hoja.
12. **¿Tus amigos / amigas?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que son tus mejores amigos y anótales en la hoja.

CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase

Hoja de respuestas: Ciclos Medio y Superior de Primaria

Nombre: _____ Número: _____

Fecha: _____ ☐ Niño ☐ Niña

Clase: _____ Nombre del tutor/a: _____

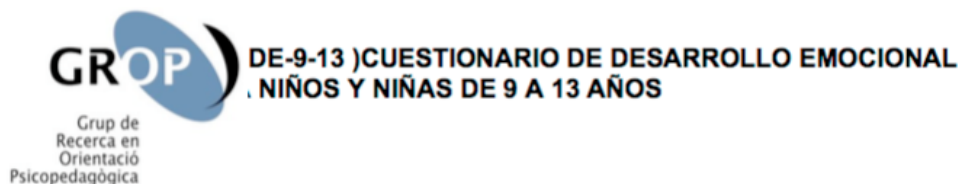
Centro: _____ Población: _____

1 Me gusta	_____	_____	_____
2 No me gusta	_____	_____	_____
3 Hace correr rumores	_____	_____	_____
4 Ayuda a los demás	_____	_____	_____

5 Da empujones	_____	_____	_____
6 No deja participar	_____	_____	_____
7 Anima a los demás	_____	_____	_____
8 Insulta	_____	_____	_____

9 ¿A quien dan empujones?	_____	_____	_____
10 ¿A quien insultan o ridiculizan?	_____	_____	_____
11 ¿A quien no dejan participar?	_____	_____	_____
12 Tus amigos / amigas	_____	_____	_____

11.2 Anexo II



Nombre y Apellidos:
 Edad:.....Sexo:.....
 Centro: Curso:
 Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que a ti te pasa. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieses. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente.

Si te equivocas redondea la "X" de la siguiente manera "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres correcta.

Es necesario contestar todas las preguntas. Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te pasa la prueba.

SIEMPRE		NUNCA
1.- Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	◀ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.- Hablo de mis sentimientos con mis amigos	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	NUNCA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.- Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	NUNCA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SIEMPRE	NUNCA
4.- Me gusto tal y como soy físicamente	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE	NUNCA
5.- Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo irá bien	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE	NUNCA
6.- Antes de decidir alguna cosa pienso en lo que puede pasar	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE	NUNCA
7.- Sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz...	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE	NUNCA
8.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE	NUNCA
9.- Noto fácilmente si los otros están de buen o de mal humor	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE	NUNCA
10.- Tengo en cuenta cómo se sienten los otros cuando he de decirles algo	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SIEMPRE		NUNCA
11.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme		
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
SIEMPRE		NUNCA
12.- Cuando estoy preocupado intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho		
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
SIEMPRE		NUNCA
13.- Sé poner el nombre de la emoción que siento		
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
SIEMPRE		NUNCA
14.- Me cuesta hablar con personas que conozco poco		
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
SIEMPRE		NUNCA
15.- Cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien		
0 1 2 3 4		
no sé cómo contestar		
5 6 7 8 9 10		
SIEMPRE		NUNCA
16.- Cuando resuelvo un problema me siento satisfecho y pienso:		
0 1 2 3 4 5 6 7 8		
"¡qué bien, lo he conseguido!"		
9 10		
SIEMPRE		NUNCA
17.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre		
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

SIEMPRE		NUNCA
18.- Puedo estar triste y en muy poco rato sentirme alegre		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
SIEMPRE		NUNCA
19.- Pienso cosas agradables sobre mi mismo		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
SIEMPRE		NUNCA
20.- Me preocupa mucho que los otros descubran que		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8	
	no sé hacer alguna cosa	
9 10		
SIEMPRE		NUNCA
21.- Cuando me enfado suelo hacer cosas de las que		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	luego me arrepiento	
SIEMPRE		NUNCA
22.- Intento hacer cosas que me ayuden a sentirme bien		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
SIEMPRE		NUNCA
23.- Me siento una persona feliz		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

SIEMPRE 24- Me importa lo que les pasa a las personas	NUNCA 012345678910
SIEMPRE 25.- Me enfado mucho por cualquier cosa	NUNCA 012345 678910
NUNCA 26.- Soy bueno(a) resolviendo dificultades	SIEMPRE 012345678910
SIEMPRE 27.- Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	NUNCA 012345678910
SIEMPRE 28- Pienso bien de todas las personas	NUNCA 012345678910
SIEMPRE 29- Puedo describir mis sentimientos fácilmente	NUNCA 012345678910

SIEMPRE 30.- Me peleo con la gente 	NUNCA 012345678910
NUNCA 31.- Me gusta hacer cosas por los otros 	SIEMPRE 012345678910
SIEMPRE 32.- Me siento mal cuando veo sufrir a los demás 	NUNCA 012345678910
SIEMPRE 33.- Me enfado fácilmente 	NUNCA 012345678910
SIEMPRE 34.- Cuando me enfado actúo sin pensar 	NUNCA 012345678910
SIEMPRE 35.- Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos 	NUNCA 012345678910

SIEMPRE 36.- Cuando mi amigo se siente triste puedo darme cuenta 	NUNCA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE 37.- Soy capaz de respetar a los otros 	NUNCA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SIEMPRE 38.- Sé cuando la gente está triste o nerviosa aunque no diga nada 	NUNCA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NUNCA 39.- Me es fácil hablar con las personas que conozco poco 	SIEMPRE 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NUNCA 40.- Sé cómo contestar cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien. 	SIEMPRE 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NUNCA 41.- Me es fácil hablar sobre lo que siento 	SIEMPRE 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Por favor, antes de entregar el cuestionario revisa que hayas contestado todas las preguntas.
Muchas gracias por su colaboración.

11.3 Anexo III

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Grado de participación										
Clima del grupo										
Comunicación y escucha										
Grado de obtención de los objetivos										

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN