



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Prevenir el *bullying* fomentando la empatía y la conducta pro-social

**Trabajo fin de grado presentado por:
Titulación:**

Línea de investigación:

**Director/a:
Firmado por:**

Susana Ortega Bataller
Maestro de Educación Primaria
Iniciación a la investigación educativa
en sus diferentes modalidades.
D. Javier Pérez Guerrero

Valencia
17/07/2012

CATEGORÍA TESAURO:1.1.8.Métodos Pedagógicos

Índice

0. Resumen	3
1. Introducción.....	4
1.1. La necesidad de la educación emocional	4
1.2. Justificación Personal	8
1.3. Objetivos	9
2. Marco Teórico	10
2.1. El autoconocimiento.....	10
2.2. La autoestima	13
2.3. Autocontrol.....	15
2.4. Razonamiento moral.....	18
2.5. Empatía y conducta pro-social.....	19
3. Investigación en el aula	22
3.1. Metodología	23
3.1.1. Objetivos de la investigación	23
3.1.2. Diseño de la investigación.....	24
3.2. Descripción de las Sesiones.....	25
3.2.1. Primera Sesión.....	25
3.2.2. Segunda Sesión.....	26
3.2.3. Tercera sesión.....	27
3.2.4. Cuarta sesión.....	28
3.2.5. Quinta sesión.....	29
3.2.6. Sexta sesión	29
3.2.7. Séptima sesión.....	30
3.2.8. Octava sesión.....	30
3.2.9. Novena sesión.....	30
3.2.10. Décima sesión	31
3.2.11. Decimoprimera sesión	32
3.2.12. Decimosegunda sesión.....	32
3.3. Resultados.....	32
Conclusiones y Prospectiva	40
Bibliografía	46
Anexo 1. Escala de Agresividad Física y Verbal.....	49
Anexo 2. Cuestionario Empatía y Moralidad	50
Anexo 3. Sociograma.....	51
Anexo 4. Cuestionario Conducta Pro-social.....	52

0. Resumen

La presente investigación trata de cómo es posible reducir las conductas agresivas y el *bullying* a través de la puesta en práctica de una serie de actividades en el aula que se enmarcan en la denominada “educación emocional” y que favorecen la empatía y la conducta pro-social. De este modo, tras estudiar la bibliografía más relevante existente sobre el tema, se describe la puesta en marcha de una propuesta educativa encaminada a tal fin, así como los resultados obtenidos. La instrumentación para medir, tanto el grado de agresividad como de empatía y conducta pro-social, incluye escalas, cuestionarios, entrevistas y tablas de observación.

Términos-clave: Agresividad/ *Bullying*/ Emocional/ Valores/ Empatía/ Pro-sociabilidad

1. Introducción

1.1. La necesidad de la educación emocional

Los maestros debemos hacernos esta pregunta: ¿La escuela prepara para la vida? Porque lo que nos preocupa a todos son los problemas que tienen que ver con nuestra vida cotidiana, y muchos de ellos entran en la esfera de lo que hoy llamamos “educación emocional”: Resolver conflictos, desterrar sentimientos negativos, superar el decaimiento, tener éxito en las relaciones humanas, etc.

En su informe de la UNESCO, Delors (1994) señala cuatro pilares en la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir. Los dos primeros pilares se refieren al conocimiento y la práctica; serían como las dos caras de una moneda. Los dos últimos pertenecen a la esfera de lo emocional (Sánchez Doreste y Gaya Catasús, 1999).

Pero la educación emocional no es tan moderna como creemos. Platón, hace ya 2200 años, decía que la disposición emocional del alumno determinaba su habilidad para aprender. Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca fueron educadores de los sentimientos, aunque les llamaran entonces “pasiones” o “afectos”. Dominarlas formaba parte de la educación.

Pero hay una diferencia esencial, porque todos esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en la actualidad se enmarcan dentro de la psicología. No todos los valores que podemos concebir se integran dentro de los llamados valores morales (Marina, 2005).

Aristóteles elogió a Platón por decir que el fin de la educación consiste en enseñar a desear lo deseable. La idea de aprender con la cabeza, el corazón y las manos ya formaba parte del pensamiento de Aristóteles (Mckay y Fanning, 2002). Por tanto, la educación emocional ha de tener en cuenta que hay acciones que “deben” ser hechas, aunque no se esté motivado para ello, ya que hemos de enlazar el mundo de las emociones con el mundo de la acción moralmente buena, fomentando el sentimiento de “dignidad personal” que exige respeto y obliga a respetar a los demás, que considera a

todas las personas “intrínsecamente valiosas en sí mismas” y que lleva en consecuencia hacia el acto pro-social: No me puedo despreciar, ni maltratar, ni degradar a mí mismo, de la misma manera que no puedo hacerlo a los demás:

La educación emocional ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y que debe prolongarse en una educación de las virtudes. Como conclusión, Marina (2005) propone el paso desde el sentimiento a la ética, única vía para la construcción de una sana autoestima que, lejos de encerrarnos en el narcisismo, nos lleve a la solidaridad con los demás y que, lejos de favorecer la indolencia, nos oriente hacia un comportamiento digno y noble.

Así pues tenemos que determinar qué valores son más valiosos, y para ello deberemos analizar el bien que proporcionan a las personas y a la sociedad puesto que los valores han de tener una vertiente social. Se trataría de pasar desde "lo agradable a lo adecuado" y "desde lo adecuado a lo pleno", pasando desde una moral heterónoma a una moral autónoma (Kohlberg, 1984).

Creo pues que educar para la vida implica educar en lo emocional y los valores socioafectivos, que potencian actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.

Cabe decir que los sentimientos evalúan qué nos sucede y se han mantenido evolutivamente por su utilidad. Sentir miedo ante un tigre es conveniente, pero nuestras experiencias, sobre todo las de la infancia, han configurado estos sentimientos en un temperamento o “estilo *afectivo*” propio. Los estilos afectivos son formas estables de responder a las situaciones: el tímido, agresivo, pesimista, optimista, desconfiado..., obedecen a un estilo afectivo, formado a partir de un potencial innato que se actualiza al seleccionar un modo personal de pensar, sentir y actuar. (De Andrés Vilorio, 2005).

La teoría de los Moldes Mentales (Hernández-Guanir, 2002) habla de enfoques o estrategias cognitivo-emocionales, contruidos a partir de la interacción entre las disposiciones genéticas y el aprendizaje y que son responsables de nuestras creencias, emociones y comportamientos. Un molde como el hipercontrol anticipatorio puede relacionarse con un mayor rendimiento académico, pero no con un mayor disfrute de la vida. Los moldes aparecen como predictores de felicidad o bienestar subjetivo, de eficacia, etc.

Las investigaciones sobre educación emocional indican que podemos intervenir educativamente sobre estos moldes mediante estrategias concretas y operativas. Han demostrado también que estos estilos de pensamiento predicen el rendimiento académico de forma destacada. Los alumnos con peor rendimiento son negativistas, no operativos, inseguros e inestables, poco curiosos, evasivos, con falta de autocontrol o encaje emocional, con atribución externa del éxito o fracaso, impulsivos, carecen de optimismo y motivación de logro, tienen sentimientos de dependencia e inseguridad, etc. (Hernández Guanir, 2002). Por cierto, hoy se habla mucho de niños impulsivos que actúan de forma irreflexiva, sin pensar en las consecuencias que se puedan derivar de su comportamiento. Pero detrás de un comportamiento impulsivo suele haber un pensamiento irracional del tipo: “no me puedo aguantar, esto es un desastre, eres un tonto...” (Ellis, 1977).

Otro motivo para defender la educación emocional y pro-social es que, en la actualidad, las competencias emocionales son importantes dentro de las habilidades para la empleabilidad. El mundo laboral sabe que la productividad depende de una fuerza de trabajo emocionalmente competente (Elías, Tobías y Friedlander, 1997). Algunos de los recursos utilizados en los procesos de selección reciben el nombre de “hoja de vida emocional” o “mapa emocional del candidato”. Los líderes con un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados. Así, la experiencia y pericia alcanzadas son “requisitos umbrales” que aportan el mínimo necesario para garantizar un puesto laboral determinado. Lograr una eficacia óptima requiere el concurso de la inteligencia emocional (Elías et al., 1997).

Por otra parte, la incorporación de la mujer al trabajo ha conllevado que los niños sean atendidos mucho antes en guarderías y que muchos de ellos lleguen a la escuela con carencias emocionales. La educación emocional que antes se daba en la familia ahora corresponde también a la escuela que debe velar por la educación integral del alumno: “Los padres se esfuerzan por inculcar la autoestima a los niños, pero el modo en que lo hacen a menudo erosiona el sentido del valor del niño.” (Seligman, 1990).

Además, la generalización del estilo educativo permisivo frente al autoritario anterior ha producido jóvenes con escaso autocontrol, ausencia de esfuerzo para conseguir metas a largo plazo, intolerancia a la frustración y búsqueda de placeres inmediatos. El vacío emocional incapacita a estos niños a enfrentarse al mínimo revés. Los niños tienen además dos grandes problemas: menos atención en casa y una creciente influencia de la televisión (Shapiro, 1997)

No podemos enseñar con tensiones emocionales en el aula o conflictos mal resueltos. Un ambiente adecuado es indispensable para el aprendizaje de cualquier contenido o materia. Existe una clara interdependencia entre lo cognitivo y lo afectivo (Bello Dávila, 2009) por lo que la educación ha de contemplar una obligada armonía entre ambos factores. La teoría del apego postulada por Ainsworth (1978) y Bowlby (1993a, 1993b) presenta, de manera concisa, la acción recíproca entre el afecto y la cognición en el desarrollo.

Si a esto añadimos medios de comunicación que agravan el problema, el materialismo, las familias desestructuradas, la crisis espiritual, etc., observaremos que la escuela no puede permanecer impasible y mirar hacia otro lado. Deberá enseñar a convivir y a vivir sabiendo que una vez cubiertas las necesidades, la felicidad individual no depende de más bienes materiales, pero además hemos de velar por el bienestar subjetivo comunitario. Concretamente, ¿qué apporto yo al bienestar común?, pues ambos aspectos, felicidad individual y colectiva se complementan e interrelacionan. No puedes amar al prójimo si antes no te amas a ti. Ambos amores han de ir unidos.

Por todo ello, la escuela necesita un cambio: ya no puede focalizarse únicamente en lo intelectual, y esto supone un cambio personal del profesor que ha de ser equilibrado y con valores morales y que ha de ilusionar a sus alumnos en objetivos como autoconocerse, identificar estados de ánimo y darles el nombre adecuado, saber escuchar, trabajar en equipo, ser solidario, respetar las reglas del grupo, solucionar eficazmente los problemas de interrelación, comunicar los propios deseos de forma asertiva, con cortesía y amabilidad, manejar los pensamientos negativos, saber relajarse y auto controlarse, tolerar la frustración, ser perseverante...

El profesor habrá de ser un buen modelo para sus alumnos, reconociendo y estimulando las virtudes de éstos, promoviendo las habilidades sociales en clase, el trabajo en equipo y encarando directamente cuantos problemas de enemistad, agresividad, y liderazgo surjan en el grupo.

Por último, debo señalar que el desarrollo emocional en los niños no es labor de una sola persona. Se aprenden emociones desde el nacimiento y el impacto de esa etapa primera es profundo. Los niños dejan de expresar, incluso sentir aquellas emociones que no son aceptadas, captadas o correspondidas por los padres. La mayoría de los

problemas emocionales no son innatos, sino aprendidos, primero en el entorno familiar y posteriormente en el social. (Vivas García, 2003)

Por eso, al entrar a la escuela, es importante recabar información sobre el ambiente emocional familiar de los alumnos a través de los padres para poder contrastarla con las observaciones del profesor. Necesitamos a los padres en esta tarea, ofrecerles la información y formación adecuada para trabajar en un mismo sentido e incluso, muchos autores van más allá y demandan la participación de toda la sociedad. Como dice un refrán africano, “para educar a un niño hace falta toda la tribu”.

1.2. Justificación Personal

En el presente año, he tenido la oportunidad de realizar las Prácticas, del Grado de Primaria, en el CEIP Almazaf, de la localidad de Almussafes en Valencia. Concretamente, en la segunda semana del Practicum II, Sara, una de las alumnas de procedencia africana me informó de que le estaban llamando “negrata”. Mi sorpresa vino cuando supe que el profesor-tutor era conocedor de los insultos y agresiones que se sucedían, al parecer, desde el nivel de Infantil sin que se pusieran medios para zanjarlo: “Ah, bueno.... Eso viene desde la guardería”, fueron sus palabras. Me indigné puesto que este tipo de insultos pueden llegar a situaciones graves incluso de acoso si no se cortan de raíz. Detrás de un insulto de este calibre, el agresor tiene como objetivo al menos alguna de las siguientes razones:

- Denigrar la dignidad del individuo.
- Destruir la integridad moral de la persona agredida la cual ve mermada su imagen sintiéndose rebajada y menoscabada.
- Dañar emocionalmente. Una palabra usada como arma provoca dolor emocional, que puede ser tanto o más fuerte que el dolor físico.
- Destruir la imagen o la reputación de alguien al sembrar dudas sobre su valor como persona o cualquier cosa que ponga a la persona en desmedro en su contexto social (Núñez, 2010)

La agresividad se puede plasmar físicamente, verbalmente, emocionalmente o socialmente y ninguna de las cuatro formas es menos grave que las otras. Si no se pone solución inmediata, a cualquier acto agresivo, pueden derivarse comportamientos delictivos en el agresor, y patologías mentales en la víctima.

Según *Wikipedia, la Enciclopedia Libre* (Agresividad, 2012), la agresividad patológica:

Puede ser autodestructiva, no resuelve problemas, y es consecuencia de problemas sociales y emocionales no resueltos (...) Genera, mediante violencia física y verbal, rabia, miedo, culpa o vergüenza a los otros para afirmar el poder ejercido sobre ellas y conseguir la deseada imagen de líder.

Estas situaciones agresivas han generado en muchos centros de enseñanza que niños y profesores no se sientan felices (incluso se han dado suicidios), que muchos de ellos sufran ansiedad, depresión, o simplemente se vean desbordados por situaciones disruptivas y violentas, ocasionando un menor rendimiento en los alumnos, conflictos entre la comunidad escolar, etc. Y ¿qué respuestas se han dado en la mayoría de ocasiones por parte de los centros educativos? Muchas veces por desgracia, ninguna, como pude comprobar en mi corta experiencia como practicante, y en otras ocasiones se ha tratado de cambiar el ambiente únicamente por medios punitivos como castigos, expulsiones, prohibición de que se realicen salidas o actividades extraescolares, etc., que tampoco resuelven de forma efectiva la situación, ya que en el mejor de los casos, el cambio se da por miedo y no por convencimiento moral.

Por ello, decidí dedicar mi trabajo de investigación a la prevención de conductas indeseables o agresivas.

1.3. Objetivos

Objetivo general:

Comprobar cómo, a través de la educación emocional, concretada en una serie de actividades, puede fomentarse la pro-sociabilidad y la empatía en el aula, con la consiguiente disminución de la agresividad y la violencia.

Objetivos específicos:

1. Analizar algunos conceptos que son fundamentales para la educación emocional siguiendo a los principales especialistas sobre la materia.
2. Terminar con los insultos a Sara por parte de algunos compañeros.
3. Mejorar la autoestima individual de los alumnos del aula.
4. Proporcionarles estrategias de autocontrol.
5. Fomentar el razonamiento moral entre ellos.

2. Marco Teórico

Antes de adentrarnos en el campo de la conducta pro-social y la empatía, es conveniente indagar sobre otros valores, destrezas y actitudes relacionados. Se trata del **autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol y el razonamiento moral**.

2.1. El autoconocimiento

Wikipedia, la Enciclopedia Libre (Autoconocimiento, 2012) refleja que el autoconocimiento es “el conocimiento de uno mismo, reconocerse con defectos y virtudes (...) Se emplea como herramienta para tratar problemas de autoestima, para el desarrollo personal y la autorrealización”. Por lo tanto, quien se conozca, estará mucho mejor equipado para corregir aspectos de sí mismo que pueden ser mejorados y que verdaderamente necesitan ser mejorados.

La vida interior es el sustento de la vida que desplegamos externamente: el trabajo, las relaciones, etc. Según Arana (2008) en su artículo “El valor del autoconocimiento del líder”: “La vida interior refleja la verdad de las propias necesidades y emociones, de las experiencias, procesos y aprendizajes que le confieren su identidad” (p.3)

Como afirma Barroso (2004): “la práctica de la propia verdad convierte a la persona en un ser con credibilidad, responsable de sus éxitos y fracasos, orientado solamente por la

conciencia de sí mismo”. Cuando no hay conciencia de vida interior (de las emociones, necesidades, procesos internos, etc.) no hay posibilidad de autenticidad, ni de construcción de autoestima, ni tampoco conciencia del entorno y del otro. Esto implica, entonces que haya una carencia de humildad, que se manipule, que uno sea superficial y egoísta y que utilice a las personas como objetos. Sólo existe una aceptación y reconocimiento de los demás cuando hay autoconocimiento. Uno ha de ser consciente de sus necesidades y sentimientos para conocer cuáles son las de los otros

Arana (2008), por otro lado, subraya algunos de los beneficios del autoconocimiento, entre los que destaca:

- Conocerse a sí mismo y poder reflexionar sobre la propia experiencia
- Responsabilizarse por las acciones realizadas y sus consecuencias, lo cual le habilita para tomar decisiones efectivas.
- Aprender a reconocer y aceptar sus propias emociones, sin juzgarlas ni negarlas, a la vez que respetar las emociones de los demás, mejorando sus interrelaciones personales y su habilidad para la empatía.
- Tomar conciencia de sus talentos y habilidades naturales, haciendo los logros más cotidianos al mejorar su desempeño, como consecuencia de utilizar más conscientemente sus competencias, talentos y habilidades
- Hacerse más congruente consigo mismo y, en consecuencia, relacionarse con otros de forma más nutritiva y productiva.

Los individuos con tendencia a la introspección y conscientes de su vida emocional, tienen muy desarrollada la llamada inteligencia intrapersonal acerca del conocimiento de uno mismo. Gardner (1983) definió la inteligencia intrapersonal como la “capacidad para la introspección”. Él mismo observó que el desarrollo continuo de esta capacidad puede desembocar en sabiduría interna. Más tarde añadió que la inteligencia intrapersonal “es el proceso del crecimiento interno, que nos conduce al conocimiento de uno mismo”

Por otro lado, Mayer, Caruso y Salovey (2000) señalan cuatro áreas dentro del autoconocimiento:

- percepción emocional
- uso de las emociones para facilitar el pensamiento
- comprensión de las emociones
- manejo de las mismas.

Carencias en cualquiera de estas cuatro áreas pueden implicar baja autoestima, renuncia al cambio o a la aceptación de lo que uno es. Este asedio contra uno mismo representa el gran obstáculo para lograr la paz interior. Implica el posible rechazo a las cualidades, valores o ideas propias; o que aceptemos que otros traspasen nuestros límites, nos digan cómo debemos pensar, sentir y vernos, que no seamos capaces de perdonarnos o que nos auto saboteemos o saboteemos a los demás por miedo a fracasar o la búsqueda del éxito.

Desde que el niño nace, va poniendo sus ladrillos hacia una construcción psicológica que es definida como la habilidad para identificar y describir emociones y las de otros (Bajgar et al, 2005). Así ocurre en la mayoría de niños, pero sabemos que algunos niños llegan a la escuela con carencias afectivas y emocionales, por lo que la educación emocional no puede quedarse fuera del currículum escolar.

La conciencia emocional filtra el procesamiento de la información emocional propia y del medio externo, ayudando al individuo a ser más sensible a las emociones de otros (Bajgar et al, 2005). En su trabajo "Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del *bullying* en un colegio del municipio Chía", Plata, Riveros y Moreno (2010) indican que la conciencia emocional está relacionada con la empatía, la cual es definida por Garaigordobil y García (2006) como:

La capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás (p.180).

En el modelo de Van Hoof et al (2008), compartido por Lodge, y Feldman (2007), se define la conciencia emocional como:

Una construcción individual basada en el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen, que dan al individuo un sentido de continuidad personal en el tiempo y el espacio, y le permiten ser estable en la forma de aproximarse a su entorno.

Los niños agresores tienen características sociales y emocionales específicas como un funcionamiento social pobre, conductas impulsivas, agresivas, dominantes, falta de compañerismo y de sentimientos de culpa y vergüenza, siendo muy hábiles para culpabilizar al otro. No tienen la capacidad de adaptarse al entorno escolar y perciben menos apoyo de los adultos que los rodean (Plata, Riveros y Moreno, 2010).

Todo ello indica que estos niños poseen una conciencia emocional muy deteriorada, lo que les lleva a desarrollar conductas destructivas, no “empatizan” con el prójimo, ni son altruistas.

2.2. La autoestima

Como hemos comentado a lo largo de este trabajo, el desarrollo personal de uno mismo, implica un autoconocimiento y también la autoestima, que, como sabemos, conlleva a una vida de bienestar personal, familiar, laboral y social.

La **autoestima** es “un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter” (Autoestima, 2012)

Cada individuo posee un sistema de ideas, actitudes, valores y compromiso que van a influir, a regular y a normar su conducta y actitudes hacia la vida, el amor, la familia, la pareja y todas las acciones humanas.

La autoestima se empareja con sentirse valioso, digno, respetable por lo que una autoestima alta conlleva a sentimientos de confianza en sí mismo, de autovalor, de fuerza..., y está altamente ligada al autoconocimiento en un proceso continuo de autoconcepto, autoevaluación, auto-aceptación y auto-respeto, con el fin de mejorar la comunicación consigo mismo y con el entorno.

Los roles asumidos están relacionados con el concepto que tenemos de nosotros mismos. Desde que nacemos, el ambiente nos va condicionando y nuestra relación con el entorno familiar, social y cultural, hace que vayamos moldeando nuestra personalidad. Por ejemplo el rol de “acusador-recriminador” se relaciona con ser hostil, agresivo, dominante e intransigente. No se acepta que otro pueda ser diferente o mejor que uno. No se toma en cuenta al otro; se le desvaloriza y, de esa manera, uno espera sentirse importante. El sentimiento básico es el de rabia/ miedo. Como Vargas (2011) indica, las personas con esta personalidad:

No saben de sus necesidades. No tienen contacto consigo mismos, ni lo hacen con los demás. Repiten comportamientos de figuras dominantes en el pasado; probablemente padres autoritarios, castigadores y desvalorizadores (sic), ha desarrollado mecanismos defensivos ofendiendo a los demás, utilizando un tono de voz amenazante y agrediendo física o verbalmente a los otros. Su actitud refleja desvalorización de sí mismo y el miedo al rechazo.

Todo individuo que tome conciencia de lo que es, siente, piensa, hace, desea y dice está en un darse cuenta de sí mismo, y de lo que le rodea, lo que importa es el ser y no el deber ser, esto involucra el autoconcepto y la autoestima (Vargas, 2011).

La autoestima implica aceptarnos a nosotros mismos en lo que somos, lo que representamos, lo que tenemos. Por otro lado aceptar significa:

- Encontrar en el corazón la serenidad que nos libera del pasado con sus errores y pesares, ayudándonos a vivir el presente con una perspectiva nueva.
- Saber sobreponerse a la imperfección.
- Caminar hacia la paz, para liberarte de lo peor, conservar lo mejor, y hallar en el alma la esperanza que nos acompañe de por vida.
- Es la mejor defensa del corazón y la manera más fácil de creer en uno mismo y en los demás

En el “Programa de autoestima” de Haeussler y Milicic (1996) señalan que cuando un niño presenta alto concepto de sí mismo es responsable, se comunica y se relaciona de forma adecuada con sus iguales. En cambio, un niño con una autoestima negativa no confía en sí mismo ni en los demás. Suele ser inhibido y crítico, poco creativo, generalmente tiende a desvalorar los logros de los demás, como una forma de compensar

sus debilidades. También desarrollan conductas desafiantes o agresivas. Así, mientras menos valora a los demás, él es menos querido por su entorno.

En el artículo de Correia y Dalbert (2008), Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del *bullying* en un colegio del municipio de Chía” se plantea que una baja autoestima en niños preadolescentes y adolescentes puede implicar que ocupen un lugar en grupos de características agresivas por necesidad de mantener un rol con el fin de ser aceptados dentro del grupo. Estos niños necesitan el refuerzo continuo de sus compañeros y seres queridos.

Por el contrario, cuando se tiene la autoestima alta se tiende a: aprender, agradecer, reflexionar, planificar, cuidar, respetar las diferencias, expresar los sentimientos y emociones, relacionarse con personas positivas, valorar el tiempo, respetar las ideas y actitudes, reconocer y expresar los talentos, confiar en las capacidades propias, respetar a los demás, disfrutar tanto de la soledad como de las relaciones con los demás, actuar honestamente, respetar el espacio físico y psicológico de todos, perdonar y perdonarse, vivir con moderación, aceptarnos como somos, aceptar el éxito ajeno, halagar y aceptar halagos, disfrutar del trabajo diario y vivir con alegría y entusiasmo.

2.3. Autocontrol

El autocontrol emocional es la capacidad que nos permite controlar nuestras propias emociones sin que estas nos controlen a nosotros. Nos da la posibilidad de ser felices, a pesar de las experiencias externas, aprendiendo a interpretarlas de forma positiva.

Como hemos visto en la historia, la falta de autocontrol nos aleja de las demás personas. El autocontrol implica estabilidad emocional y por lo tanto, social. Es indispensable para vivir la vida en armonía.

Controlar el pensamiento supone controlar las emociones y sentimientos, por tanto, tener autocontrol emocional.

Las ideas irracionales impiden el autocontrol emocional y vivir con alegría. Algunas ideas irracionales o pensamientos distorsionados son:

La falta de valoración: Solo cuando nos valoramos a nosotros podemos valorar a los demás. La valoración permite ver la virtud en los demás y también en nosotros, sin necesidad de que nadie nos lo afirme.

La falta de valoración del cuerpo: Hemos de aprender que no nos tiene por que gustar únicamente el canon de belleza impuesto por la cultura del momento y aprender a buscar “otros tipos de belleza”. A su vez, hay que evitar comparaciones y pensar que vemos solo lo que queremos ver, incluso en los espejos.

Seguridad: Nunca se puede saber con certeza lo que va a pasar. Además, si existiese esa certeza, eliminaríamos la emoción y el crecimiento. Solo hay una seguridad que podemos buscar y es la confianza en la propia capacidad de solucionar cualquier problema que se nos presente y aprender a aceptar aquello que no podemos cambiar.

Dependencia psicológica: La independencia psicológica supone ser uno mismo aun cuando se vive y comparte con otras personas. La dependencia psicológica nos hace sentirnos obligados a hacer o ser algo que no queremos, atendiendo las a necesidades de los demás.

Vivir en un pasado o futuro: Lo único real es el presente. Recordar el pasado o pensar en el futuro nos imposibilita vivir plenamente el presente, el ahora.

Necesidad de aprobación: La necesidad de aprobación puede llegar a ser patológica. Es imposible conseguir la aprobación de todo el mundo en todo lo que hacemos porque somos diferentes.

Perfeccionismo: Es imposible hacerlo todo bien. Está bien intentar hacer las cosas lo mejor que podamos pero siendo conscientes de que la perfección no existe. Intentar llegar a la perfección, crea ansiedad, es una idea irracional que provoca decepción y depresión. El fracaso ha de ser un incentivo para el trabajo, el aprendizaje y la investigación y no nos define como personas.

Culpabilidad: Es una emoción inútil que no corrige lo que se ha hecho y que impide actuar

Preocupación: También es inútil preocuparse; más bien, deberíamos ocuparnos. La preocupación genera un estrés innecesario, no mejora nada el futuro y nos evita vivir el presente de forma positiva.

Depresión: Ocurre cuando se tiende a ver la parte negativa de las cosas. ¿Por qué no ver que si llueve puedo hacer mil cosas en casa, en vez de pensar que no puedo hacer ninguna en el campo?

Suerte: Creer que el destino es esperar a que las cosas pasen sin hacer nada. Esto nos impide avanzar.

Prejuicios: Se basan en el miedo a lo desconocido. Evita conocer y aprender cosas e ideas nuevas de aquello que desconocemos. El rechazo de lo que no nos es familiar, ocurre por falta de confianza en uno mismo cuando se está en terreno desconocido. Impide toda flexibilidad y posibilidad de crecimiento.

Ira: Nos paraliza. La causa es el propio deseo de que la gente, las circunstancias o el mundo sean diferentes a como realmente son. La frustración generada nos produce ira. Lo mejor es no molestarse por algo que no podemos cambiar. Por otro lado, nadie ni nada nos quita el derecho a ser diferentes

Justicia: Buscar justicia es como buscar la fuente eterna de la juventud. Lo mejor es decidir qué queremos y buscar las formas para conseguirlo.

Deber: El deber nos obliga a actuar de una forma determinada: “Debes de ser amable”; “debes de ser bondadoso”. Lo congruente es sentir lo que se hace y que el sentir, pensar y actuar vayan en la misma dirección. De no ser así, se recurre a la mentira y se actúa por imposición.

Tanto la impulsividad (o falta de autocontrol) como la agresividad están relacionados con conductas desadaptadas y con numerosos trastornos mentales. La impulsividad, por ejemplo, se relaciona con la ludopatía o el abuso de sustancias, y es un criterio diagnóstico para diversas enfermedades mentales, tales como el trastorno por control de los impulsos, el trastorno límite de la personalidad o el trastorno antisocial de la personalidad (Barratt, 1994; Hart y Dempster, 1997; McMurrin, Blair y Egan, 2002; Strauss y Mouradian, 1998).

Por otro lado, la agresividad afecta a la convivencia entre las personas, generando sufrimiento y numerosos problemas tanto a las víctimas como a los agresores. Como cita Barratt (1994) en su investigación “El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes”, existen diversos tipos de

agresividad: por motivos médicos, premeditados o impulsivos. Este último tipo de agresividad (motivos impulsivos) se caracteriza por ser espontáneo. Otros autores (Tremblay et al. 1994) han destacado la relación entre impulsividad y agresividad, señalando que la impulsividad es el mejor predictor de la conducta antisocial y de la delincuencia.

Por otro lado, controlar las emociones, juega un rol fundamental en la conducta de ayuda (Eisenberg et al., 2005). Bandura (2001) argumenta además que las creencias de auto-eficacia auto-regulatoria son claves para entender la competencia emocional de las personas y el éxito en las relaciones interpersonales. Las creencias de un individuo sobre su auto-eficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta pro-social (Bandura et al., 2003). Bandura (1983) también concluye que la auto-eficacia auto-regulatoria se encuentra directamente relacionada con la conducta antisocial, de tal modo que a menor auto-eficacia, mayor agresividad y mayor conducta antisocial.

Por todos estos motivos, el presente trabajo incluye este factor en la investigación.

2.4. Razonamiento moral

El desarrollo moral se define como la internalización de normas socialmente aceptadas y conductas preexistentes, transmitidas por los adultos y adoptadas como propias.

Los conceptos de empatía y conducta pro-social están íntimamente relacionados con la madurez moral (Urquiza y Casullo, 2006). El altruismo y la pro-sociabilidad suelen estar basados en la superación de sentimientos de culpa frente a la presión de determinadas normas morales o por la necesidad de reprimir los propios impulsos, sublimándolos en actividades culturalmente aceptadas.

Desde diversas perspectivas se argumenta que el comportamiento pro-social proviene de contingencias ambientales. Por ejemplo, el neoconductismo indica que la moralidad es aprendida socialmente a través del modelado y refuerzo. Por otro lado, Bandura (1983) señala en sus estudios que la persona aprende a controlar y regular sus acciones en base a la anticipación de las consecuencias sociales.

El enfoque constructivista sostiene que el desarrollo moral supone la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad entre los niños. Los niños realizan juicios morales basándose en conceptos que construyen sobre justicia e imparcialidad (Gibbs, 1991)

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, la persona va construyendo los razonamientos morales a lo largo de su vida y a través de diferentes estadios. Kohlberg (1984) establece tres niveles sucesivos para el desarrollo del razonamiento moral: preconvencional, convencional y postconvencional.

El nivel preconvencional es un nivel en el cual las normas son una **realidad externa** que se respetan sólo atendiendo las consecuencias (premio, castigo) o el poder de quienes las establecen. No se ha entendido, aún, que las normas sociales son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad

En el convencional las personas **viven identificadas con el grupo**; se quiere responder favorablemente en las expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno o malo **aquello que la sociedad** considera.

En el nivel postconvencional, se aceptan los **principios morales generales** que inspiran las normas: los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Es la fase de la moral autónoma.

. La psicóloga Eisenberg (2000) vincula el desarrollo del juicio moral con la capacidad empática, a la que considera esencial para el logro de conductas sociales maduras y solidarias.

Para la corriente epistemológica, sin embargo, el comportamiento altruista se relaciona con estrategias eficaces para la supervivencia de cada especie.

2.5. Empatía y conducta pro-social

Eccles y Gootman (2002) y Roth y Brooks-Gunn (2003) indicaron en sus estudios que para un desarrollo social positivo, el individuo necesitaba las “5 Cs”: Competencia,

Confianza, Carácter, Conexión y Cuidado a los demás. Estos junto con otros autores, identifican además la empatía como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo: "una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro" (Eisenberg et al, 2005). Como señalan Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva. Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, et al, 2002).

Por otra parte, existen diversas definiciones de la conducta pro-social, pero la gran mayoría de ellas se refiere a "conducta social positiva", sin embargo no todas están de acuerdo respecto a si la conducta pro-social se refiere solo a acciones en beneficio del otro, o si también incluye acciones en las que pueda haber beneficio mutuo. Garaigordobil incorpora ambas líneas de definiciones, entendiendo por conducta pro-social "toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista". Se asocia con un buen desarrollo socio-afectivo y ajuste social, de modo que esta habilidad contribuye a su desarrollo saludable (Michelson et al, cit. Garaigordobil, 2003; Crick,1996).

Las acciones concretas de esta conducta fueron clasificadas en 4 categorías por Strayer (cit. Garaigordobil, 2003):

- Actividad con objetos (dar, compartir, intercambiar...)
- Actividades cooperativas (juegos...)
- Ayudar
- Actividades empáticas (consolar...).

No todas las teorías relacionan conducta pro-social con desarrollo moral, aunque algunas sí sustentan dicha relación.

La conducta pro-social se da sobre todo a través de los dos principales agentes de socialización: los profesores (Wentzel, cit. Chang, 2003) y los padres (Eisenberg, 1989).

Ambos actúan como modelos pro-sociales, e influyen indirectamente en las conductas solidarias del niño: generosidad, cooperación, voluntad de ayuda...

Es importante saber que no es un rasgo estático sino una característica que puede ser fomentada ya que diversas intervenciones y programas han demostrado que a través del uso de tareas cooperativas, modelos pro-sociales, actividades para fomentar la empatía, juegos de toma de roles..., se puede aumentar la conducta prosocial de manera efectiva (Solomon et al., 1988) y además, los niños logran generalizar lo aprendido hacia otros contextos (Nowak, cit. Garaigordobil, 2003).

Si tradicionalmente, los colegios priorizaban el respeto a la autoridad y la aceptación de la disciplina, ahora los nuevos conocimientos deberían centrarnos más en el papel activo del niño en el desarrollo de su propia moral, permitiendo que él mismo comprenda la importancia y función de las normas sociales (Garaigordobil, 2003).

Aunque la conducta pro-social de los niños no está directamente relacionada con el proceso de aprendizaje en sí, es un proceso importante en la educación pues influye en las interacciones sociales y cómo los niños se desenvuelven en el aula, tanto en relación con sus compañeros como con el profesor.

En primer lugar, la conducta pro-social está relacionada a cómo los niños se relacionan con sus padres y en qué medida son aceptados y queridos por ellos. Esto tiene un rol central en el proceso educativo y en la formación del niño, ya que Piaget (cit. en Garaigordobil, 2003) considera estas interacciones los factores determinantes para el desarrollo moral del niño. Es a través de este contacto que el niño desarrolla su capacidad cooperativa, y son estas relaciones de igualdad, respeto y reciprocidad las que llevan al niño a poder pensar en función del otro y llegar a la reversibilidad de su pensamiento.

Investigaciones empíricas han encontrado que los niños pro-sociales tienden a ser más aceptados y a estar mejor adaptados a su entorno social. Dos estudios realizados por Michelson et al. (cit Garaigordobil, 2003) encontraron que los niños más aceptados por sus padres tienen mayor tendencia a reforzar socialmente a los demás, mayor empatía que los niños menos populares, lo cual también lleva a que reciban respuestas sociales positivas más frecuentemente. Crick (1996) corroboró estos resultados en una investigación longitudinal que encontró que un bajo nivel relativo de conducta prosocial al

inicio del año predecía una menor aceptación y mayor rechazo de parte de los padres a fin de año, tanto para niños como para niñas. Además, esta relación con los padres a su vez puede llevar a mejoras en el rendimiento académico. Wentzel (1997) realizó un estudio longitudinal con dos grupos de niños de 6to hasta 8vo grado y concluyó que la conducta prosocial parece explicar la relación significativa entre la relación con los pares en 6º Grado y el rendimiento académico en 8º Grado.

En relación con las interacciones sociales, se ha visto que el trabajo cooperativo lleva a una comunicación más eficaz, evaluaciones más positivas entre compañeros (Deutch, cit. en Garaigordobil, 2003), mayor confianza y amistad entre los miembros del grupo (Sherif, cit. en Garaigordobil, 2003 y a una mejor cohesión de grupo (Grossack, cit. en Garaigordobil, 2003). Además, en niños poco queridos por sus compañeros, las actividades cooperativas los llevan a una menor incidencia de conductas negativas e inmaduras, y a la vez, a una mayor tolerancia de parte de sus pares (Gelb y Jacobson, cit. en Garaigordobil, 2003).

3. Investigación en el aula

Como anteriormente se señaló, la Presente Investigación surge como respuesta al problema presentado con Sara, la niña africana a la que llamaron “negrata” en el aula de 4ª donde desarrollé mis prácticas. La hipótesis era que el desarrollo en el aula de la empatía y conducta pro-social mejorarían las relaciones interpersonales en el aula, ya que éstas son contrarias a las conductas agresivas.

De todos modos he de señalar que mi trabajo se ha desarrollado en dos vertientes distintas, una general de trabajo con todos los alumnos del aula y otra específica, tanto en los agresores (comprobé que eran 3 alumnos) como con la víctima.

Se utilizaron escalas, cuestionarios, entrevistas y la observación para medir los niveles de agresividad tanto al inicio del estudio como al final. Los resultados nos revelarían si la aplicación de actividades relacionadas con el autoconocimiento, autocontrol, habilidades sociales, empatía y conducta pro-social y autoestima, fueron positivas para la prevención y/o disminución del *bullying* y la agresividad.

3.1. Metodología

3.1.1. Objetivos de la investigación

- **Generales:** La reducción de conductas agresivas y/o de *bullying* mediante la aplicación de actividades que fomentan la empatía y conducta pro-social.

- **Específicos:** Desarrollar:

-

1. El autoconocimiento:

- Conocer el vocabulario emocional
- Adquirir conciencia emocional: Reconocer emociones y sus sensaciones físicas
- Trabajar la expresión verbal y no verbal de las emociones, aprovechando el arte y la narrativa para expresarlas
- Generar emociones (ABC de Ellis, 1955)

2. El autocontrol:

- Aprender a relajarse
- Controlar impulsos y autorregulación

3. Las habilidades sociales:

- Promover la comunicación: Escucha activa
- Educar buenas maneras
- Ser asertiva/o, evitando conductas pasivas o agresivas

4. La empatía y la conducta pro-social:

- Tener conciencia de las emociones ajenas, interpretando las señales no verbales.
- Trabajar en equipo para obtener metas comunes
- Ofrecer ayuda
- Desarrollar la moral
- Identificar necesidades de ayuda y asistencia

5. La autoestima:

- Reconocer las virtudes propias y ajenas
- Mostrar afecto: Recibirlo y darlo

3.1.2. Diseño de la investigación

Esta investigación utiliza el diseño de **Medidas Repetidas** puesto que son los mismos sujetos los que se someten a las dos condiciones del estudio (antes y después).

La Hipótesis experimental (H1) es: “Los niveles de agresividad y/o bullying disminuirán después de haber aplicado actividades que fomentan la empatía y la conducta prosocial en el aula y durante dos meses”

La Hipótesis nula (H0) es: “No habrá cambio en los niveles de agresividad des pues de haber aplicado actividades en el aula que fomentan la empatía y conducata prosocial”

La Muestra: El CEIP Almazaf incluye 410 alumnos de Primaria. En concreto, la investigación se realizó con un grupo de 24 alumnos de 4º de Primaria de edades comprendidas entre los 10 y 11 años. El grupo era un grupo homogéneo. No estaba polarizado. Esto facilitaba la tarea docente y la investigación. Dos de las alumnas, asistían a sesiones de Pedagogía Terapéutica para dos de las asignaturas (Valenciano y Matemáticas). Por otro lado, había una niña de origen colombiano y de raza negra, Sara, que es la razón principal de este trabajo.

Variables:

- **Dependiente:** Nivel de agresividad
- **Independiente:** Actividades que promueven la empatía y conducta prosocial.

Instrumentos:

- Escala de Agresividad Física y Verbal, de Mestre Escrivà, Frías Navarro y Samper García (2004) ([Anexo 1](#)) con 20 ítems de tres posibles respuestas (muchas veces/alguna vez/nunca)

- Cuestionario sobre la empatía y moralidad ([anexo 2](#)) Con 7 preguntas de respuestas abiertas. Obtenida de Bataller Bixquert, J. (Profesora de Educación en Valores).
- Sociograma ([Anexo 3](#)) con 4 preguntas:
 1. A quién escogerías para jugar
 2. A quién no escogerías para jugar
 3. A quién escogerías para hacer los deberes
 4. A quién no escogerías para hacer los deberes.
- Cuestionario de Conducta Pro-social (Weiner y Duveen, 1981) ([Anexo 4](#))
- Entrevistas pautadas por el método Pikas.
- Diario de Registro basado en la observación y que recogen las agresiones y la marginación. También se registran las diferentes soluciones propuestas por los escolares para exterminar el problema.
- Programa estadístico SPSS

Temporalización: La investigación duró 10 semanas del curso escolar. En concreto desde el 12/03/2012 hasta el 18/05/2012. Tanto el Tutor como la Autora de la Investigación vieron inapropiado seguir investigando durante el final de curso. El trabajo se realizó durante 12 sesiones.

3.2. Descripción de las Sesiones

3.2.1. Primera Sesión

Para realizar el diagnóstico del *bullying* y/o de la agresividad, en primer lugar, pasé la “Escala de Agresividad Física y Verbal” de la Universidad de Valencia, e hice una adaptación, puesto que los participantes a los que iban dirigidas las respuestas tenían edades comprendidas entre los 10 y 11 años ([Anexo 1](#)). Entregué el sociograma con 4 preguntas muy simples ([Anexo 3](#)) y, finalmente, pasé una actividad de empatía en la que se presentaba un caso, parecido al que estábamos viviendo en el aula, y tenían que contestar a varias preguntas ([Anexo 2](#)).

Efectivamente, los resultados reafirmaban lo que ya había percibido en clase: En el sociograma, nadie indicaba que quería jugar con Sara. Es más, de los 24 alumnos, 11 escribieron que no querían jugar con ella y 5 no querían hacer los deberes con ella. Por

otro lado, en la actividad sobre la empatía, Sara se pronunció y escribiendo que era rechazada por sus compañeros. En términos más generales, casi todos escribieron que a veces se peleaban, hablaban muy mal de sus compañeros, decían palabrotas y tomaban el pelo a sus compañeros. Finalmente, pasé el cuestionario sobre la conducta pro-social (Anexo 4).

A partir de estos resultados, mi objetivo era reducir los niveles de agresividad en el aula en el plazo de 10 semanas, así como el rechazo hacia Sara.

Utilicé una combinación de estrategias preventivas y de intervención, así como técnicas de entrenamiento asertivo, de comunicación y de autocontrol.

Todas las sesiones dedicaron los 10 primeros minutos a alguna de las siguientes actividades: cuento con moraleja (Anexo 5), masaje para niños y meditación para niños, relajación para niños.

El **masaje** para niños es una actividad encaminada a ofrecer una relajación muscular. Aumenta la conciencia del propio cuerpo y del cuerpo de las demás personas, así como establece mecanismos de confianza y seguridad en el grupo. Alivian tensiones musculares y psicológicas y, sobretodo, desarrolla el autocontrol.

En la **meditación** para niños, se invita a los niños a que cierren los ojos y respiren por el abdomen (resultó difícil para algunos alumnos) y se les va guiando mediante técnicas de imaginación. Con ello eliminan las tensiones y pensamientos distractores, llevándoles a vivir el presente.

La **relajación** para niños se basó en las técnicas hipnóticas de Schultz El método busca la transformación del sujeto a través de ejercicios fisiológicos y racionales, para obtener resultados idénticos a los de los estados sugeridos

3.2.2. Segunda Sesión

La segunda sesión fue dedicada a que los alumnos conociesen el vocabulario emocional y que reconocieran las emociones.

Se realizó una lluvia de ideas, nombrando todos los conceptos que tenían que ver con las emociones y se apuntaron en la pizarra. A partir del vocabulario emocional de los niños, realizamos un mural y clasificamos las emociones en los siguientes grupos: **miedo, aburrimiento, interés, sorpresa, enojo, alegría, tristeza, vergüenza y otros** (vocabulario no clasificable en los anteriores grupos por ejemplo: justicia, impaciencia, sabiduría...



(“Mural de la emociones”)

3.2.3. Tercera sesión

Realizamos una tabla constituida por **sucesos, pensamientos y emociones (ABC de Ellis)**. (La emoción debían completarla los alumnos)

Fecha	Suceso	Pensamiento	Emoción
20/03/2012	Un compañero de clase me ha dicho que soy una mentirosa	Eso es mentira. Siempre me acusan a mí.	TRISTE
20/03/2012	Se han acabado las entradas para el teatro del fin de semana	Tendrían que haberlas repartido mejor	MALHUMORADA
20/03/2012	He ido a la clase de mi hermano a pedir sus deberes pensando que no estaría y sí que estaba	He hecho el ridículo	SORPRENDIDO y/o AVERGONZADO

Se trataba de que los alumnos identificasen las emociones, tanto personales como en los demás, que se producen a partir de lo que pensamos sobre las situaciones. A la pregunta de qué pasaría si cambiaban el pensamiento, reconocían que la emoción sería distinta.

Finalmente, introducimos el termómetro emocional con el que cada alumno había de identificar su estado de ánimo dentro de una escala comprendida entre 0 y 10.



3.2.4. Cuarta sesión

En esta sesión presenté un dilema moral con los siguientes objetivos: asumir las perspectivas del otro a partir del conflicto presentado, incrementar el razonamiento moral del grupo y modificar las actitudes de acoso que mantenían los tres compañeros de Sara hacia ella. El caso que se presentó era muy similar al de Sara y la idea principal era que se identificasen con lo que sucedía.

Se trabajó, tanto a nivel individual como en grupos de 4 ó 5 alumnos. Al final de la clase se hizo una puesta en común donde cada grupo argumentó sus diferentes posiciones que quedaron reflejadas en la pizarra digital.

A nivel general, todos reconocieron que el comportamiento hacia Mónica (protagonista del caso y a quien dejaban de lado) no era correcto, aunque, excepto tres alumnos, consideraban que no debían intervenir por temor a sufrir ellos mismos el acoso por parte de los “agresores”, cosa que ya había ocurrido en algunos casos.

Entonces planteé la siguiente pregunta: “¿Qué ocurriría si toda la clase rechazara las conductas violentas, insultos, etc., hacia Mónica? Entonces tomaron conciencia de que los acosadores quedarían aislados.

Al finalizar la sesión, coloqué un buzón de cartón para que los alumnos se sintiesen libres de expresar sus emociones. Las cartas se leerían semanalmente. Este es un medio excelente para trabajar la expresión verbal de las emociones, aprovechando el arte y la narrativa para expresarlas.

3.2.5. Quinta sesión

Para la quinta sesión, realicé el “Círculo de amigos” (Perske, 1988) Nos sentamos en círculo en el aula para abordar el tratamiento de las necesidades emocionales y conductuales de ciertos alumnos/as con dificultades. Lo más significativo fue que en casi todas las quejas estaban involucrados los mismos personajes y lo que es todavía más importante, la tristeza de las víctimas, pareció llegar al corazón de los agresores. Tomaron conciencia de cómo estaban perjudicando al resto de sus compañeros. Sara transmitió su incomodidad pero no dijo quienes eran sus agresores.

Uno de los objetivos principales del “círculo de amigos” era la escucha activa.

3.2.6. Sexta sesión

Esta sesión la dedicamos a “buscar las cualidades de los otros”. El objetivo era descubrir cualidades positivas en las personas que nos rodean y las de uno mismo/a. También de las personas con quienes nos cuesta entendernos.

El alumno se adhirió dos folios, uno en el torso y otro en la espalda. En uno de los folios escribió sus propias virtudes (medida de autoestima) y en el de la espalda, cada uno de los compañeros iría añadiendo más virtudes, mientras caminaban lentamente por la sala en silencio, escuchando música relajante. La consigna era que debían ser realistas y, además, debían esforzarse por encontrar virtudes a todos, ya que todos tenemos. Cuando finalizó la actividad, cada uno leyó la cualidades que le habían reconocido sus compañeros.

Finalmente, se leyeron las cartas del buzón: El siguiente poema se escribió aprovechando el trabajo sobre metáforas que tenían en lengua valenciana:

Tu ets per a mi, mare...

Tu ets per a mi, mare...

Un món d'esperança,
un vent del mar,
un cel de bondat,
un sol d'aigua,
una veu de cristall,
un mar d'alegries...

Un arbre d'ajudes,
un món sense tristor,
un exemple de solidaritat.

JUANJO

3.2.7. Séptima sesión

Durante esta sesión, vimos un video de Toshiro Kanamori, (2008) Pensando en los demás”.

Para la siguiente sesión, se pidió a los niños que escribieran una “Carta desde el Corazón” (idea del video de Toshiro Kanamori)

3.2.8. Octava sesión

Leímos las cartas que había en el buzón. También se programó un “amigo invisible”, al que tenían que preparar una poesía, un trabajo artesanal elaborado por ellos, una pintura... En fin, algo que implicase una dedicación, un cariño, un cuidado. El “regalo” iría debidamente presentado y al que yo considerase que merecía mucho la pena, lo premiaría (esto garantizaba cierto nivel).

Las “Cartas desde el Corazón” tuvieron mucho éxito y he de señalar que los niños estaban deseando escribir y que se leyeran. En ellas podían expresar sus sentimientos y además fue una buena oportunidad para conocerse, y comprenderse.

3.2.9. Novena sesión

Se repartieron los “regalos” del amigo invisible y se premió a todos con bombones de chocolate dado que todo el mundo participó y se esmeró todo lo que pudo. El buzón servía también para depositar las “cartas desde el corazón”



(Un regalo de los “amigos invisibles”)

3.2.10. Décima sesión

El objetivo era que el alumno llegase a diferenciar entre conducta agresiva, pasiva y asertiva, adoptando actitudes positivas hacia ésta última, y que llegara a conocer distintas estrategias para hacer más eficaces las respuestas asertivas.

Al iniciar la clase, indiqué en qué consistían los tres tipos de conductas (asertiva, pasiva y agresiva) (transparencias en el dossier adjunto), y a continuación dividí la clase en grupos de tres personas.

Posteriormente presenté diversas situaciones y las tres formas de resolverlas. La tarea de cada grupo consistió en clasificar las tres opciones según se tratara de una conducta agresiva, pasiva o asertiva.

Se llevó a cabo una puesta en común con todo el grupo clase y planteé algunas estrategias que podían utilizarse para hacer más eficaces las respuestas asertivas. Se les dio el siguiente esquema a seguir y se hicieron algunos ensayos a partir de situaciones parecidas a las anteriormente citadas:

Me encuentro _____ (se expone la emoción que se siente) cuando tú _____ (se plantea la actitud o acción concreta) _____, porque _____ (se plantea el efecto que esta actitud tiene en su vida). Por eso, de ahora en adelante me gustaría que _____ (se expone el cambio de actitud esperado por parte de la otra persona)

Finalmente, pedí a los alumnos que apuntaran en un folio todas las conductas prosociales que fueran realizando a lo largo de la semana para después comentarlas en la clase y analizar si debía realizarse algún tipo de cambio.

3.2.11. Decimoprimer sesión

Cada alumno leyó los listados de sus conductas pro-sociales y cuando todos finalizaron, se hizo una puesta en común sobre cómo se habían sentido y cómo creen que se sintieron las personas a las que ayudaron.

En esta sesión preparó la invitación a los abuelos a una fiesta donde sus nietos les leerían un poema en voz alta. Todos los abuelos fueron invitados mediante una carta escrita por sus propios nietos.

3.2.12. Decimosegunda sesión

“Fiesta de los abuelos”.

Vinieron la mayoría de los abuelos de los alumnos, aunque faltaron algunos por residir fuera o por enfermedad. También se escribió un poema a los abuelos ya fallecidos. Los poemas fueron regalados a sus abuelos con una flor. También vinieron los padres que pudieron hacerlo.

Resultó una fiesta muy emotiva.

3.3. Resultados

Esta investigación utilizó sociogramas, entrevistas, cuestionarios y escalas para determinar niveles de agresividad, niveles de pro-sociabilidad, niveles de rechazo hacia determinadas personas, niveles de empatía y de razonamiento moral. Todos estos recursos se utilizaron al inicio. Después de 10 semanas, se volvieron a utilizar la Escala de Agresividad Física y Verbal y el Cuestionario sobre la pro-sociabilidad para ver si las actividades habían sido efectivas. Los resultados fueron los siguientes:

El sociograma

Claramente indicó un rechazo hacia Sara: 11 alumnos afirmaron que NO querían jugar con ella y 5 NO querían hacer los deberes con ella.

Las entrevistas

También mostraron sin lugar a dudas que había *bullying* en contra de Sara. Siguiendo las pautas del Método Pikas, hicimos que los agresores colaborasen y se responsabilizaran del estado de su compañera Sara.

El cuestionario sobre la Empatía y razonamiento moral

Lo más significativo con respecto a esta prueba fue que Sara reflejó que se identificaba con el personaje de la historia y que muchas veces la dejaban de lado. El líder del grupo agresor, por otro lado, no contestó a ninguna de las preguntas.

A nivel general, todo el mundo sabía lo que se tenía que hacer dada la situación y empatizaban con “Luisa” (víctima en la prueba del “dilema moral” repartida al inicio de la investigación).

Escala de Agresividad Física y Verbal

La Escala de Agresividad Física y verbal tenía 3 alternativas de respuesta (SIEMPRE, A VECES, NUNCA). Se contabilizaron “SIEMPRE” = 3 y “A VECES” = 2, y el total de cada sujeto se registró en una base de datos del programa SPSS. Se hizo lo mismo con el Cuestionario de Pro-sociabilidad. Este tenía como alternativas de respuesta: “SI”, “NO” y “A VECES”. Se contabilizaron los “NOs” = 3 y los “A VECES” = 2.

Las mismas pruebas se volvieron a pasar después de las 10 semanas (EAFVII y CCPII) y también quedaron registradas en SPSS.

Los resultados indicaron que había una correlación entre el “SEXO” y los niveles de “Agresividad” y “Pro-sociabilidad”:

Correlations

		Sexo	EAFVI
Sexo	Pearson Correlation	1	,353
	Sig. (2-tailed)		,091
	N	24	24
EAFVI	Pearson Correlation	,353	1
	Sig. (2-tailed)	,091	
	N	24	24

Correlations

		Sexo	CCPI
Sexo	Pearson Correlation	1	,496*
	Sig. (2-tailed)		,014
	N	24	24
CCPI	Pearson Correlation	,496*	1
	Sig. (2-tailed)	,014	
	N	24	24

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Las alumnas eran menos agresivas que los alumnos y más pro-sociales.

Para determinar si el trabajo realizado en el aula durante las 12 sesiones había sido eficaz, contrastamos los resultados de las pruebas iniciales (respecto a agresividad y niveles de pro-sociabilidad) con los resultados obtenidos en los mismos cuestionarios y escalas después de las actividades:

Diseño “Medidas Repetidas” que mide la diferencia entre resultados del EAFVI y EAFVII

General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure:MEASURE_1

Agresividad	Dependent Variable
1	EAFVI
2	EAFVII

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Agresividad	Pillai's Trace	,091	2,303 ^a	1,000	23,000	,143
	Wilks' Lambda	,909	2,303 ^a	1,000	23,000	,143
	Hotelling's Trace	,100	2,303 ^a	1,000	23,000	,143
	Roy's Largest Root	,100	2,303 ^a	1,000	23,000	,143

a. Exact statistic

b. Design: Intercept

Within Subjects Design: Agresividad

Mauchly's Test of Sphericity^b

Measure:MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Agresividad	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b. Design: Intercept

Within Subjects Design: Agresividad

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Agresividad	Sphericity Assumed	4,688	1	4,688	2,303	,143
	Greenhouse-Geisser	4,688	1,000	4,688	2,303	,143
	Huynh-Feldt	4,688	1,000	4,688	2,303	,143
	Lower-bound	4,688	1,000	4,688	2,303	,143
Error(Agresividad)	Sphericity Assumed	46,813	23	2,035		
	Greenhouse-Geisser	46,813	23,000	2,035		
	Huynh-Feldt	46,813	23,000	2,035		
	Lower-bound	46,813	23,000	2,035		

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure:MEASURE_1

Source	Agresividad	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Agresividad	Linear	4,688	1	4,688	2,303	,143
Error(Agresividad)	Linear	46,813	23	2,035		

Tests of Between-Subjects Effects

Measure:MEASURE_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	12384,187	1	12384,187	115,538	,000
Error	2465,313	23	107,188		

Diseño “Medidas Repetidas” que mide la diferencia entre resultados del CCPI y CCPII

General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE_1

Prosociabilidad	Dependent Variable
1	CCPI
2	CCPII

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Prosociabilidad	Pillai's Trace	,473	20,617 ^a	1,000	23,000	,000
	Wilks' Lambda	,527	20,617 ^a	1,000	23,000	,000
	Hotelling's Trace	,896	20,617 ^a	1,000	23,000	,000
	Roy's Largest Root	,896	20,617 ^a	1,000	23,000	,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept

Within Subjects Design: Prosociabilidad

Mauchly's Test of Sphericity^b

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Prosociabilidad	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b. Design: Intercept

Within Subjects Design: Prosociabilidad

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Prosociabilidad	Sphericity Assumed	310,083	1	310,083	20,617	,000
	Greenhouse-Geisser	310,083	1,000	310,083	20,617	,000
	Huynh-Feldt	310,083	1,000	310,083	20,617	,000
	Lower-bound	310,083	1,000	310,083	20,617	,000
Error(Prosociabilidad)	Sphericity Assumed	345,917	23	15,040		
	Greenhouse-Geisser	345,917	23,000	15,040		
	Huynh-Feldt	345,917	23,000	15,040		
	Lower-bound	345,917	23,000	15,040		

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	Prosociabilidad	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Prosociabilidad	Linear	310,083	1	310,083	20,617	,000
Error(Prosociabilidad)	Linear	345,917	23	15,040		

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	20833,333	1	20833,333	67,558	,000
Error	7092,667	23	308,377		

Los resultados señalan que no existen diferencias significativas en ninguno de los dos casos entre el “antes y el después”: ni con respecto a los niveles de agresividad ni con respecto a los niveles de pro-sociabilidad. Hay que señalar, no obstante, que al comparar los totales de las escalas y los cuestionarios, sin realizar ningún test estadístico, sí que se observa una diferencia, aunque estadísticamente no sea significativa.

Aquí se aprecian las “Medias” de los resultados totales de los individuos en la Escala de Agresividad Física y Verbal, donde se observa una ligera diferencia entre ambas.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EAFVI	24	4,00	30,00	16,3750	7,88952
EAFVII	24	4,00	28,00	15,7500	6,85407
Valid N (listwise)	24				

Sin embargo, si comparamos las “Medias” entre los resultados de los primeros Cuestionarios de Pro-sociabilidad con los segundos, sí que aparece una mayor diferencia.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CCPI	24	2,00	42,00	23,3750	13,44494
CCPII	24	2,00	43,00	18,2917	11,94363
Valid N (listwise)	24				

Cabe resaltar la correlación negativa que se da entre niveles de agresividad y pro-sociabilidad, lo que indica que ambas son conductas incompatibles:

Correlations

		EAFVI	CCPI
EAFVI	Pearson Correlation	1	-,026
	Sig. (2-tailed)		,904
	N	24	24
CCPI	Pearson Correlation	-,026	1
	Sig. (2-tailed)	,904	
	N	24	24

Conclusiones y Prospectiva

En este estudio es importante señalar que se ha trabajado con una muestra muy pequeña que, además, es bastante homogénea (sin inmigrantes, con niños de la propia localidad y con un nivel social medio).

Por otro lado, 12 sesiones de trabajo son insuficientes como se ha demostrado estadísticamente para producir un cambio significativo respecto al aumento de niveles de empatía y pro-socialidad en los alumnos.

A pesar de los resultados estadísticos, sí que se ha observado un cambio que queda patente en los propios resultados (a nivel no significativo) y en mis propias observaciones. En ellas he constatado que Sara no volvió a ser insultada durante el periodo de prácticas.

Respecto a los compañeros de Sara, los niños se mantuvieron alejados de ella, mientras que las niñas la invitaban a participar en sus juegos colectivos.

Mi impresión personal es que un trabajo continuado durante todo un curso (o quizás más), hubiera producido el cambio significativo que se pretendía. A pesar de sus limitaciones, sobre todo de tiempo, la investigación ha dado resultados satisfactorios y demuestra que la educación emocional y de valores pro-sociales ha de ser incluida en el currículum escolar.

Un aspecto que me parece importantísimo es que estas actividades han resultado altamente motivadoras para los alumnos, los cuales han participado en su totalidad. Les ha gustado mucho hablar de su estado emocional y conocer el de sus compañeros. Concretamente, en “el amigo invisible”, pidieron volver a repetir la actividad.

Respecto a las familias, fue significativo que los abuelos de los alumnos me agradecieron vivamente la invitación para recibir un homenaje de sus propios nietos. También lo agradecieron algunos padres (hubo más madres por cuestiones de horario laboral) que pudieron venir a la fiesta. En este aspecto me gustaría hacer una reflexión respecto a la absoluta necesidad de que familias y profesores trabajemos conjuntamente y con objetivos comunes. Mi experiencia demuestra que, al menos en las familias que he

conocido, los padres están deseando que así sea, siendo además lo más conveniente para nuestros alumnos.

Por otro lado, he de señalar que mi profesor tutor quedó gratamente sorprendido y se interesó en algunas de las actividades como “el amigo invisible” o la aplicación parcial del método PIKAS que no conocía y que nos dio buenos resultados. Posiblemente ha existido una laguna formativa, al menos en profesores de edad avanzada, que debe ser tomada en cuenta en la formación de nuevos docentes.

El estudio ha mostrado la importancia de la interacción entre alumnos, y de que ésta sea flexible y no se reduzca a “los amigos”. En este sentido, observé un cambio de ubicación en una alumna que pidió al profesor tutor que la sentara lejos de Sara, a lo que éste accedió. Personalmente, creo que es un error y que, al contrario, hemos de conseguir que se trabaje con distintos compañeros en diferentes ocasiones, reforzando la amistad entre la totalidad del grupo clase, lo cual no quiere decir que en el patio o fuera del aula se tenga mayor afinidad por ciertas personas con las que se juegue más habitualmente. Se trataría de no rechazar a nadie y de promocionar el compañerismo.

En definitiva, este Trabajo corrobora, al igual que muchas de las investigaciones estudiadas, que la educación en la empatía y pro-socialidad es fundamental si queremos establecer interrelaciones humanas éticas y saludables en el aula, y contribuir así a la formación de una sociedad basada en la cooperación y no en la competencia, en la generosidad y no en el egoísmo, en la búsqueda del “ser” y no sólo del “tener”.

Lista de Referencias

- Agresividad. (2012, 11 de junio). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: julio, 9, 2012 desde <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Agresividad&oldid=56913884>
- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Arana, A. (2008). El valor del autoconocimiento del líder. Recuperado de http://www.degerencia.com/articulo/el_valor_del_autoconocimiento_del_lider (consultado: 11/06/2012)
- Autoconocimiento. (2012, 24 de junio). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: julio 9, 2012 desde <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Autoconocimiento&oldid=57268170>
- Autoestima. (2012, 5 de julio). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: julio 9, 2012 desde <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Autoestima&oldid=57577915>.
- Bajgar, J., et al. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, (23), pp. 569-586.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *New York: American Psychologist*, (37), pp. 122-147.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. En Geen, R. y Donnerstein, E. (Eds.). *Aggression. Theoretical and Methodological Issues*, (1), pp. 1-40. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, (52), pp. 1-26.
- Bandura, A. et al. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), pp. 769-782.
- Barratt, E. (1994). Impulsiveness and aggression. En Monahan, J. & Steadman, H. (Eds.). *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (pp. 61-79). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Bello Dávila, Z. (2009). Familia y Competencia Social. *Ethos Educativo: Revista Cuatrimestral de Educación*, 11 (31), pp. 131-139-
- Bowlby, J., (1993a). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J., (1993b). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.

- Caprara, G. V. y Steca, P. (2005). Prosocial behavior across ages: Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (2), pp. 191-217.
- Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 74, (2), pp. 538-548.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). *School Bullying*. Lisboa: Lisbon University Institute.
- Crick, N. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67 (5), pp. 2317-2327.
- De Andrés Vioria, C (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, Nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS. Tendencias Pedagógicas*, (10), pp. 107-124.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (pp. 91-103)*. Madrid: Santillana.
- Eccles, J. & Gootman, J. (2002). *Community Programs .Youth Development*. Washington D. C: *National Academy Press*.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, (51), pp. 665- 697.
- Eisenberg, N., et al. (1987). Prosocial Development in Middle Childhood: A Longitudinal Study. *Developmental Psychologist*, 23 (5), pp. 712-718.
- Eisenberg, N., et al. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66 (4), pp. 1.179-1.197.
- Eisenberg, N., et al. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76 (5), pp. 1055-1071.
- Elías, M. Tobías, S y Friedlander, B. (1997). *Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza yJanés.
- Ellis, A. (1955). *Rational Behaviour Emotional Therapy: It works for me it can work for you*. New York: Prometheus Books.
- Ellis, A. (1977a). *Anger: How to Live With and Without It*. Secaucus, New Jersey: Citadel Press
- Ellis, A. (1977b). *Manual de Terapia Racional Emotiva*, New York: Springer Publishing

- Garaigordobil, M. & García, P. (2006). *Empatía en niños de 10 a 12 años*. Madrid: Psicothema
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1983). *Ineligenias múltiples. La Teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, J.C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development*, (34), pp. 8-104.
- Hart, S. D. & Dempster, R. J. (1997). Impulsivity and Psychopathy. En C. D. Webster & M. A. Jackson (Eds.), *Impulsivity; theory, assessment and treatment*, (pp. 212-232). New York: Guilford Press.
- Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife y Madrid: Narcea.
- Kanamori, T. (2008). *La pedagogía para ser feliz y pensar en los demás*. Otra educación es posible. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=so3Mr-OKG60&feature=related> (consultado el 12/04/2012)
- Kohlberg, L. (1984). *La Psicología del desarrollo moral: La naturaleza y validez de los estadios morales*. San Francisco, CA: Harper & Row
- Lodge, J. & Feldman, S.S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (4), pp. 633–642.
- Marina J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). *Models of Emotional Intelligence*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckay, M. y Fanning, P. (2002). *Autoestima: Evaluación y Mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mestre Escrivá, V., Frías, M. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía. Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16 (2), pp. 255-260.
- Nuñez, M.A. (2010). Agresión Verbal cuando el insulto es el arma. Recuperado de: <http://suite101.net/article/agresion-verbal-cuando-el-insulto-es-el-arma-a13715> (consultado el 12/05/2012)
- Perske, B. (1988). *Circles of Friends: Peoples with Disabilities and Their Friends Enrich the Lives of One Another*. Abingdon Press

- Plata, C., Riveros, M. y Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes, observadores, agresores y víctimas del *bullying* en un colegio del municipio de Chía. *Psicodoc. Review of Psychology*, (51), pp. 665-697.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs and healthy development: A review and next steps. En Romer, D. (Ed.). *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach* (pp. 355-365). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sánchez Doreste J. y Gaya Catasús, J. (1999). Textos literarios y emociones. Recuperado de: http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat_anterior/i_jornades/taula3/textos_literarios_y_emociones.pdf (consultado el 12/04/2012)
- Schultz, J. (1969). *Entrenamiento Autógeno: (Autorelajación y Concentrativa)*. Barcelona: Científico-Médica
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Solomon, D. et al. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal* 25 (4), pp. 527-554.
- Tremblay, R. E. et al. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, (51), pp. 732-739.
- Urquiza, V. & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, (13), pp. 297-302.
- Van Hoof, A. et al. (2008). A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, (37), pp. 772-782.
- Vargas, V. (2011). La psicología positiva o cómo subir la autoestima. Recuperado de: <http://www.emol.com/tendenciasymujer/Noticias/2011/06/06/21270/La-psicologia-positiva-o-como-subir-la-autoestima.aspx> (consultado en 14/05/2012).
- Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: Conceptos fundamentales*. Sapiens 4 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41040202> (consultado 21/06/2012).
- Weiner, K. y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (22), pp. 357-374.

Wentzel. (1997) Social Competence at School: Relation between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, (61), pp. 1-24.

Bibliografía

- Agulló Morera, M. J., et al. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de educación primaria. *Revista De Educación*, (354), pp. 765.
- Andrés Viloria, C. D. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp 111-114.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press
- Barroso, M. (2004). *Meditaciones gerenciales*. Madrid: Galac
- Bello Dávila, Z. S. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. Cuba: Editorial Universitaria.
- Bisquerra, A. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf> (consultado : 12/06/2012)
- Calvo García, M. (2011). Expresando sentimientos. El niño con el pijama de rayas. Recuperado de http://www.ere Sevilla.com/gestion/uploads/memoria_expresando_sentimientos.pdf (consultado 24/05/2012)
- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19 (3), pp. 63-93. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927005.pdf> (consultado 11/07/2012).
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 43 (2), pp. 51-62.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A. y Pascual Baños, M. D. C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1), pp. 3-19. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf> (consultado: 28/06/2012)

- Haeussler, I. P. & Milicic, N. (1996) *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima*. Madrid: CEPE.
- Hernández Guanir, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del Psicólogo*, 3 (27). Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1373> (consultado el 15/04/2012).
- Laorden Gutiérrez, C. (2005). Educar emociones: Un instrumento para trabajar el "sentimiento de culpa". *Pulso: Revista De Educación*, 125 (28), pp. 125-138.
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: Una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9 (3), pp. 879-891. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CFEQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.javeriana.edu.co%2Findex.php%2FrevPsycho%2Farticle%2Fdownload%2F633%2F592&ei=fnQKUPOoJlmb1AX4w4TtCg&usq=AFQjCNFBsNQj8PAIEb_kEKaQyEyuyH0YCUw&sig2=w0B2ZrhWSWmO-gcUvHD8oQ (consultado:03/06/2012)
- Marina, J. A. (2005). La educación en valores. Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 27-43.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación. *Revista Universitaria*, (15), pp. 66-67. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126264> (consultado: 29/05/2012)
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 9 (3), pp. 137-152.
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en educación básica. *Revista De Investigación*, 71, pp. 249-270.
- Pérez, J. I., et al. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *Summa Psicológica UST*, 8 (2), pp. 5-17.
- Ruiz, E., et al. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome De Down: Revista Española De Investigación e Información Sobre El Síndrome De Down*, 22, pp. 118-124.
- Salmurri Trinxet, F. & Skoknic Cvitanic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista De Psicología*, 14 (1), pp. 9-28.
- Sánchez Doreste, J. (1999). Educación intelectual versus educación emocional. *Boletín Millares Carlo*, 18.

- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Teruel Melero, M. P. y Fernández Domínguez, M. R. (2005). La educación emocional: Presentación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 66 (23), pp. 23-41.

Anexo 1. Escala de Agresividad Física y Verbal

NOMBRE Paula Capellino
 EDAT 10 SEXE xica DATA 20-3-2012 CURSO 4ºC

INSTRUCCIONS

ESTEM REALITZANT UNA INVESTIGACIÓ SOBRE EL COMPORTAMENT.
 CONFIEM PODER COMPTAR AMB LA TEUA AJUDA.
 EL QUESTIONARI PRESENTA SITUACIONS TÍPIQUES A CASA I EN L'ESCOLA.
 NO HI HA RESPOSTES JUSTES O EQUIVOCADES. LA MILLOR ÉS LA MÉS SINCERA. LA QUE S'ACOSTA MÉS A LA TEUA EXPERIÈNCIA.
 A CADA PREGUNTA CAL DONAR UNA SOLA RESPOSTA POSANT UNA CREU EN LA CASELLA QUE REFLECTEIX EL COMPORTAMENT QUE S'ACOSTA MÉS AL TEU.
 EN ALGUNS CASOS ET PAREIXERÀ OPORTÚ RESPONDRE "SOVINT", EN ALTRES "ALGUNES VEGADES" I EN ALTRES "MAI".
 ABANS DE RESPONDRE ÉS PRECÍS PENSAR ATENTAMENT.

AFV **QUESTIONARI**

	Sovint	Algunes vegades	Mai
1.- Em baralle		<input checked="" type="checkbox"/>	
2.- Veig molta TV		<input checked="" type="checkbox"/>	
3.- Pego puntellons i penyades			<input checked="" type="checkbox"/>
4.- Emprenye als altres			<input checked="" type="checkbox"/>
5.- Faig mal als/les companys/es		<input checked="" type="checkbox"/>	
6.- Magrada la companyia			
7.- Amenace als altres			<input checked="" type="checkbox"/>
8.- Mussegue als altres			<input checked="" type="checkbox"/>
9.- Tinc por a la foscor			<input checked="" type="checkbox"/>
10.- Em baralle amb xiqueta/ques majors			<input checked="" type="checkbox"/>
11.- Sóc envejós a			<input checked="" type="checkbox"/>
12.- Dic mentires		<input checked="" type="checkbox"/>	
13.- Parle malament dels meus companys/as			<input checked="" type="checkbox"/>
14.- Em senti segur de mi		<input checked="" type="checkbox"/>	
15.- Insult als meus companys/es			<input checked="" type="checkbox"/>
16.- Done espentes i pise travetes			<input checked="" type="checkbox"/>
17.- Conte succèss			<input checked="" type="checkbox"/>
18.- Prenc el cabell als meus companys/es			<input checked="" type="checkbox"/>
19.- Dic paraulotes		<input checked="" type="checkbox"/>	
20.- Tinc ganes de pegar		<input checked="" type="checkbox"/>	

Anexo 2. Cuestionario Empatía y Moralidad

Sara Mantés

En una classe d'alumnes de cinquè, Lluisa, està rebutjada per un grup de la mateixa classe.

La Lluisa és acusada per aquest grup d'haver dividit el grup, des que estaven en tercer, any que arribà a aquesta classe la Lluisa, com a nova alumna.

El grup que la rebutja, no juga amb ella, i fins i tot, pressiona als membres del propi grup, per a que ningú jugue amb ella. Si algú ho fa, és acusat d'abandonar un grup per un altre.

Un dia, a l'hora del pati, Lluisa demana a Paco, membre del grup que la rebutja, que jugue amb ella.

RESPOSTES INDIVIDUALS:

1. Què penses que ha de fer Paco?

 Dir li que sí

2. Per què ho ha de fer així?

 Per que la xiqueta no te a migues.

DEBAT EN GRUP:

A) Quins motius creieu que hi ha per a rebutjar algú?

 Per que no hi volen que es matala

B) Com creus que es sent la persona rebutjada?

 molt mal

Perquè creieu que actua així el grup?

 Per que es de un altre grup

C) Vos ha passat això alguna vegada?

 Sí

D) Si vos passara, com vos sentirieu?

 Mal com ella

Anexo 3. Sociograma

NOM I COGNOM: Irina

1. A QUI TRIARIES PER A JUGAR?

- Gabi
- Fer

2. A QUI NO TRIARIES PER A JUGAR?

- Lucie
- Scara

3. A QUI TRIARIES PER A FER DEURES?

- Gabi
- Ari

4. A QUI NO TRIARIES PER A FER DEURES?

- Jocun
- Alex

Anexo 4. Cuestionario Conducta Pro-social

PREGUNTAS: (Contestación “SI”, “NO”, “A VECES”)

- **1. Si hay una disputa o pelea intenta detenerla**
- **2. Ofrece a sus compañeros lápices, gomas mientras realizan una tarea escolar**
- **3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego**
- **4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido**
- **5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto**
- **6. Comparte sus caramelos con otros compañeros y compañeras**
- **7. Es considerado con los sentimientos del profesor o la profesora**
- **8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita**
- **9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto**
- **10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces**
- **11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado**
- **12. Ofrece ayuda a otros niños que tienen dificultades con las tareas de clase**
- **13. Ayuda a otros niños y niñas cuando estos se sienten enfermos**
- **14. Puede trabajar fácilmente en pequeño grupo**
- **15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando están llorando**
- **16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda**
- **17. Se acomoda para trabajar rápidamente**
- **18. Sonríe cuando algún compañero o compañera hace algo bien en clase**
- **19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro**
- **20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos**