



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**EDUCACIÓN EMOCIONAL
ORIENTADA A LA PREVENCIÓN
DEL ACOSO ESCOLAR.
PERCEPCIÓN DEL PERSONAL
DOCENTE DE CENTROS
EDUCATIVOS DE BIZKAIA.**

Presentado por: María Eugenia Gómez Alonso
Línea de investigación: 1.1.4 Teorías Educativas
Director/a: Dra. Yolanda Rodríguez

Ciudad: Bilbao
Fecha: 26 de junio de 2015

"Quien no comprende una mirada tampoco comprenderá una larga explicación"

Proverbio árabe

"No estamos perturbados por las cosas en sí, sino por la forma en que vivimos las cosas"

Epicteto

"Life is 10% what happens to you and 90% how you react to it"

Charles Swindoll

RESUMEN

El alumnado adolescente, muy preocupado por sus relaciones interpersonales, a menudo experimenta emociones a las que, tradicionalmente, la cultura educativa no ha prestado mucha atención. Estas relaciones entre iguales, en ocasiones, debido a carencias en las habilidades sociales, no mantienen la reciprocidad y pueden surgir modelos violentos. En todos los centros educativos, con mayor o menor intensidad, han existido y existen situaciones de acoso escolar. Sin embargo, hasta estas últimas décadas, no se ha percibido el acoso escolar como el grave problema que es, al suponer un gran daño para todos los agentes implicados.

El presente trabajo tiene por objetivo principal describir el uso de la educación emocional, entendida como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, como herramienta para prevenir el acoso escolar entre el alumnado adolescente. Con este propósito, el trabajo se divide fundamentalmente en tres partes: una revisión bibliográfica mediante la que se construye una base teórica; un estudio cuantitativo para conocer la percepción del personal docente al respecto; y una propuesta educativa teórica, aplicable en la etapa de Educación Secundaria.

Del análisis teórico realizado se concluye que, debido a los bajos niveles de inteligencia emocional que presentan tanto víctimas como agresores, resulta necesario incluir la educación emocional en el sistema educativo, para lograr una eficaz prevención e intervención frente al problema del acoso escolar.

La investigación cuantitativa se ha llevado a cabo en tres centros educativos de la provincia de Bizkaia. El personal docente encuestado percibe pocas habilidades emocionales y sociales en su alumnado adolescente y considera que la educación emocional debería vertebrar los programas preventivos de acoso escolar.

Por último, se realiza una propuesta educativa teórica de educación emocional basada en el trabajo colaborativo y en los intereses de los adolescentes. Esta propuesta busca que sean ellos mismos quienes, tras una primera fase de adquisición de competencias, construyan el conocimiento haciendo uso de su creatividad y su talento.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, acoso escolar, ciberacoso, violencia, prevención, Educación Secundaria, adolescencia

ABSTRACT

The adolescent students, very concerned about their interpersonal relationships, often experience emotions that, traditionally, educational culture has not paid much attention. These peer relationships sometimes, due to deficiencies in social skills, do not maintain reciprocity and violent models may arise. In all schools, with greater or lesser intensity, they have been and are bullying situations. However, until recent decades, it is not perceived bullying as the serious problem which is, assuming great harm to all those involved.

This work is mainly aimed to describe the use of emotional education, understood as the development of emotional and social skills, as a tool to prevent bullying among adolescent students. To this end, the work is mainly divided into three parts: a literature review by a theoretical basis is built; a quantitative study to determine the perception of the teaching staff in this regard; and an theoretical educational proposal, applicable at the stage of secondary education.

The theoretical analysis concludes that, due to the low levels of emotional intelligence that present both victims and aggressors, it is necessary to include the emotional education in the educational system, for effective prevention and intervention of the problem of bullying.

The quantitative research was carried out in three schools in the province of Bizkaia. The teachers surveyed perceive few emotional and social skills in their teenage students and believe that emotional education should be the essential structure of bullying prevention programs.

Finally, a theoretical educational proposal of emotional education based on collaborative work and interests of adolescents takes place. This proposal seeks to be themselves who, after an initial phase of acquisition of skills, build knowledge using their creativity and talent.

Keywords: *emotional intelligence, emotional education, bullying, cyberbullying, violence prevention, secondary education, adolescence*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.2. OBJETIVOS	9
1.3. BREVE FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	9
1.4. BREVE JUSTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL.....	11
2.1.1. LA ADOLESCENCIA Y LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES.....	14
2.1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	16
2.1.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL MUNDO: BREVE ACERCAMIENTO ..	17
2.2. ACOSO ESCOLAR.....	19
2.2.1. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA: UN BINOMIO RELACIONADO.....	19
2.2.2. ESQUEMA DOMINIO-SUMISIÓN.....	20
2.2.3. ACOSO ESCOLAR: UNA VISION CONCEPTUAL	21
2.2.4. CIBERACOSO: DEFINICION	23
2.2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROTAGONISTAS DEL ACOSO ESCOLAR.	25
2.2.6. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR.....	26
2.2.7. SITUACIÓN ACTUAL DEL ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA	27
2.2.8. SITUACIÓN ACTUAL DEL ACOSO ESCOLAR EN EL PAÍS VASCO.....	30
2.3. RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR.....	32
3. MARCO METODOLÓGICO	36
3.1. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA Y ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	36
3.2. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASOS	37
3.3. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO: RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	37
3.4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	38
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	39
5. CONCLUSIONES	51
6. PROPUESTA EDUCATIVA EMOCION-ADO	54
6.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA.....	54
6.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	56
6.3. DESTINATARIOS	57
6.4. CONTENIDOS.....	57
6.5. METODOLOGÍA	60
6.6. TEMPORALIZACIÓN.....	61
7. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	65
8. LIMITACIONES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	66
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
10. ANEXO	71

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. Guía del desarrollo del programa de orientación de la OMS.....	15
TABLA 2. Conductas constitutivas de maltrato.....	23

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Países con iniciativas en educación emocional en sentido laxo.....	18
--	----

INDICE DE GRAFICOS

GRÁFICO 1. Comparativa entre porcentajes de víctimas y acosadores en distintas situaciones de acoso escolar.....	28
GRÁFICO 2. Comparativa entre porcentajes de víctimas y acosadores en diversas situaciones de acoso a través de nuevas tecnologías.....	29
GRÁFICO 3. Evolución de los tipos de maltrato en ESO en el País Vasco.....	31
GRÁFICO 4. Distribución de la plantilla docente encuestada por sexo (en porcentaje)	39
GRÁFICO 5. Distribución de la plantilla docente encuestada por edad (en porcentaje).....	39
GRÁFICO 6. Distribución de la plantilla docente encuestada por años de experiencia como docente (en porcentaje).....	39
GRÁFICO 7. Distribución de la plantilla docente encuestada por el puesto que ocupa en el centro educativo en la actualidad (en porcentaje).....	40
GRÁFICO 8. Distribución de la plantilla docente encuestada por los niveles educativos en los que imparte clase en la actualidad (en porcentaje).....	40
GRÁFICO 9. Distribución de la plantilla docente encuestada según haya vivido o no una experiencia cercana de acoso escolar en los últimos 10 años (en porcentaje).....	40
GRÁFICO 10. Distribución de las experiencias de acoso escolar vividas por los docentes encuestados en relación con los niveles en los que se han producido (en porcentaje)...	42
GRÁFICO 11. Distribución de la plantilla docente encuestada según haya intervenido o no de manera directa en una situación de acoso escolar en los últimos 10 años (en porcentaje).....	41
GRÁFICO 12. Distribución de las situaciones de acoso escolar en las que los docentes encuestados han tenido que intervenir de manera directa en relación con los niveles en los que se han producido (en porcentaje).....	41
GRÁFICO 13. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	42

GRÁFICO 14. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	43
GRÁFICO 15. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	43
GRÁFICO 16. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	44
GRÁFICO 17. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	45
GRÁFICO 18. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	45
GRÁFICO 19. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	46
GRÁFICO 20. Porcentaje de personal docente que está <i>de acuerdo</i> o <i>totalmente de acuerdo</i> con las afirmaciones.....	47
GRÁFICO 21. Distribución de la opinión del personal docente encuestado sobre cómo concienciar al alumnado adolescente sobre la importancia del acoso escolar (en porcentaje).....	48
GRÁFICO 22. Distribución de las medidas realizadas por el personal docente encuestado para mejorar las relaciones interpersonales entre sus alumnos (en porcentaje).....	49
GRÁFICO 23. Distribución de la opinión de los encuestados sobre si determinadas competencias emocionales y sociales (autoconocimiento emocional, empatía, escucha activa, asertividad, tolerancia a la frustración, manejo de las emociones, automotivación, expresión de las propias emociones, entre otras) podrían mitigar los efectos del acoso escolar en el alumnado adolescente (en porcentaje).....	49
GRÁFICO 24. Distribución de las habilidades y capacidades que el personal docente encuestado considera más importantes para mitigar los efectos del acoso escolar y capacitar al alumno para la vida (en porcentaje).....	50

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inteligencia emocional siempre ha interesado a la autora del presente trabajo. Se trata de un conjunto de habilidades que son consideradas esenciales para el desarrollo del *saber ser* de las personas. Goleman (1996) identifica el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la automotivación como características propias de personas con una alta inteligencia emocional e indica que determinan en gran medida el éxito en la vida, al prepararnos para afrontar dificultades u oportunidades.

Cada vez se da más importancia a la educación emocional en Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, la adolescencia es una etapa de cambios psicológicos importantes que no siempre se saben gestionar correctamente y, como consecuencia, un importante número de alumnos de Educación Secundaria presenta sintomatología de tipo emocional y conductual (Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paíno y Aritio-Solana, 2013). Por ello, los adolescentes necesitan que la Comunidad Educativa actúe y les ayude a identificar y canalizar sus emociones mediante herramientas que les permitan desarrollar habilidades emocionales y sociales, incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el acoso escolar es un problema que se da con especial crueldad y frecuencia en la adolescencia, con una estimación global de la prevalencia en España cifrada en un 3,8% de víctimas y un 2,4% de acosadores (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2011) y que, en la última década, se está ampliando con nuevas modalidades. Una de estas nuevas formas de acoso entre iguales es el ciberacoso, que es debido al mal uso de los medios digitales e Internet, con intencionalidad y deseo de hacer daño (Garaigordobil, 2011).

La aplicación de la inteligencia emocional en la prevención del acoso escolar es el tema a tratar en el presente trabajo ya que la bibliografía revisada muestra que tanto los agresores como las víctimas presentan escasa competencia emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) y se considera, por tanto, un ámbito en el que hay mucho que aportar.

1.2. OBJETIVOS

OBJETIVO PRINCIPAL

Describir el uso de la educación emocional como herramienta para prevenir el acoso escolar y mitigar sus efectos en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ~ Estudiar el concepto de inteligencia emocional y detallar las diferentes habilidades y competencias que la integran.
- ~ Dar a conocer el concepto e implicaciones de la educación emocional.
- ~ Definir y delimitar el concepto de acoso escolar y enumerar su tipología.
- ~ Analizar las características de los roles involucrados en los casos de acoso escolar.
- ~ Describir la situación actual del acoso escolar en España y en el País Vasco.
- ~ Relacionar carencias que presentan los implicados en los casos de acoso escolar con habilidades que proporciona la educación emocional.
- ~ Conocer la percepción que los docentes tienen del acoso escolar y de la educación emocional como vía para prevenirlo y frenar sus efectos en el alumnado.
- ~ Diseñar y desarrollar una propuesta educativa teórica de prevención del acoso escolar para alumnos de Educación Secundaria.

1.3. BREVE FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Para la realización del presente trabajo se ha seguido una metodología mixta que pretende satisfacer los objetivos planteados al combinar la investigación cualitativa y la cuantitativa.

En primer lugar, se realizará una búsqueda bibliográfica y un análisis documental. Esta revisión bibliográfica se materializará en el marco teórico, donde se definirán los conceptos clave y se profundizará en otros aspectos relevantes para el desarrollo de los posteriores epígrafes del trabajo.

En segundo lugar, se diseñará el trabajo de campo y se realizará la recogida de información mediante cuestionarios que serán aplicados en tres centros educativos de la provincia de Bizkaia. A continuación, se tratará la información y se presentarán los datos obtenidos mediante representaciones gráficas, que faciliten su visualización y comprensión.

1.4. BREVE JUSTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para la realización del presente trabajo se he hecho una selección de fuentes primarias, que proporcionan información y datos originales (investigaciones originales e informes, entre otros) y de fuentes secundarias, en las que expertos analizan y relacionan esas fuentes originales aportando su argumentación y evaluación (artículos científicos y libros, entre otros).

La selección bibliográfica se ha realizado atendiendo a varios criterios que garantizan que la información obtenida es fiable y puede ser utilizada como argumento de autoridad para avalar conclusiones. Los autores seleccionados son, en su mayoría, referentes en sus campos de especialización.

Por otra parte, las publicaciones seleccionadas cuentan, en su mayoría, con el prestigio que le otorga una editorial reconocida o la financiación y/o edición por parte de organismos relevantes a nivel nacional e internacional. Asimismo, se han seleccionado numerosos artículos científicos publicados en revistas destacadas en los campos de la educación, la investigación docente o la psicopedagogía, entre otros.

Por último, se ha atendido en la medida de lo posible al criterio de actualidad, seleccionando fuentes que presentan investigaciones de los últimos años, en su mayoría.

2. MARCO TEÓRICO

Desde una aproximación a los conceptos de la inteligencia emocional y el acoso escolar, se llega al establecimiento de una relación entre ambos conceptos. En concreto, se conectan los programas de educación emocional en el alumnado con la mejora de su bienestar personal y social y los consiguientes beneficios para la prevención del acoso escolar. Para finalizar, esta relación es avalada por estudios que concluyen que los implicados en situaciones de acoso escolar presentan bajos niveles de inteligencia emocional.

2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL

Peter Salovey, profesor de la Universidad de Yale, y John D. Mayer, de la Universidad de New Hampshire, fueron los primeros investigadores en mencionar el término *Inteligencia Emocional* en 1990.

Salovey y Mayer (1990) definieron las emociones como las respuestas, cortas e intensas, que los individuos presentan ante los acontecimientos, internos o externos, que tienen para ellos un significado positivo o negativo. Conviene diferenciarlas de los sentimientos, difusos, suaves y duraderos, relacionados con la imaginación y el pensamiento (Vázquez, 1984; Gutiérrez, 2004 citados en Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006).

Todas las situaciones que se presentan en la vida están repletas de información afectiva y ser capaz de procesarla adecuadamente es una característica que las personas muestran en mayor o menor medida. Esta habilidad para diferenciar, controlar y expresar sentimientos y emociones, en uno mismo y en los demás, es la que determinaron como inteligencia emocional. Además, remarcaron la importancia de saber utilizar esta información para guiar el pensamiento y los actos. Reconocer los estados emocionales propios y ajenos resulta útil para la resolución de problemas, la motivación, la regulación de conductas y la predicción de comportamientos futuros. (Salovey y Mayer, 1990) Con este nuevo concepto, las emociones encontraron su lugar dentro de la idea de inteligencia.

Otro autor de relevancia, Gardner (1983), profesor de la Universidad de Harvard, ya había previamente admitido las limitaciones inherentes a la concepción tradicional de la inteligencia al proponer su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Con ella, reconocía que la inteligencia tiene múltiples dimensiones y que el ser humano posee una combinación de todas ellas, cada una desarrollada en mayor o menor medida. Entre ellas introducía las inteligencias personales: (i) la inteligencia intrapersonal, capacidad de construir una percepción precisa respecto de uno mismo y de organizar y dirigir la propia vida, y (ii) la inteligencia interpersonal, capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Salovey y Mayer (1990) relacionaron la inteligencia emocional con estas inteligencias personales.

La revolución emocional llegó con Goleman (2006) y su best-seller mundial, a través del que difundió el término *inteligencia emocional* y lo dotó de relevancia y trascendencia social. Tras la publicación de su libro, el mundo comenzó a despertar y a ser consciente de que las emociones y los sentimientos no son algo que haya que dominar y ocultar.

Goleman (1996) presentó la emoción como el impulso que moviliza a las personas a la acción, superando en muchas ocasiones a la razón. La inteligencia emocional fue definida como el conjunto de habilidades que permiten al ser humano tomar las riendas de esos impulsos emocionales propios, comprender las emociones de los demás y, de este modo, poder manejar las relaciones interpersonales amablemente. Este concepto engloba características tan esenciales como la capacidad de motivarse a uno mismo y de evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales, la perseverancia, la regulación de los estados de ánimo propios, la empatía o la confianza en los demás. A lo largo de la vida se suceden dificultades y oportunidades y la inteligencia emocional ofrece preparación y destreza para enfrentarse a ellas y pensar con claridad.

Así mismo, Goleman (1996) diferencia cinco competencias principales relacionadas con la inteligencia emocional y explica que las personas manifiestan mayor o menor grado de pericia en ellas. Las lagunas existentes pueden remediarse gracias al continuo proceso de aprendizaje del cerebro que permite que, con el esfuerzo y los métodos adecuados, estas habilidades puedan perfeccionarse:

1. *El conocimiento de las propias emociones*, esencial para la comprensión de los sentimientos reales de uno mismo. Esta competencia permite que las personas dirijan mejor sus vidas.
2. *La capacidad de controlar las emociones*, de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, de la tristeza o de la irritabilidad, exageradas. Esta competencia logra que las personas se recuperen más rápidamente de los contratiempos de la vida.
3. *La capacidad de motivarse uno mismo*, mantener la atención y la creatividad para lograr resultados satisfactorios en cualquier ámbito de la vida.
4. *El reconocimiento de las emociones ajenas* y la empatía, que permite a las personas sintonizar con las señales sutiles que muestran qué necesitan los demás.
5. *El control de las relaciones* y las habilidades en las que destacan personas con liderazgo y eficacia interpersonal.

En España, Rafael Bisquerra es uno de los autores más influyentes sobre el tema, Doctor en Pedagogía y Catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona. En la actualidad, como Director de masters y postgrados, se dedica a propagar la Educación Emocional, la cual tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, es decir, la difusión de la inteligencia emocional en la educación.

Bisquerra (2012) expone el modelo de competencias emocionales propuesto por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP), que él mismo fundó en 1997. Este modelo ha sido probado con éxito en educación y engloba las siguientes competencias:

1. La *conciencia emocional* supone conocer las emociones, propias y de los demás, a través de la observación del comportamiento, y saber distinguirlas de los pensamientos y las acciones.
2. La *regulación de las emociones* consiste en dar una respuesta adecuada a las emociones que percibimos, equilibrándola entre la represión y el descontrol.

Componentes:

- Tolerancia a la frustración.
- Manejo de la ira.
- Afrontamiento, en situaciones de riesgo.
- Desarrollo de la empatía, etc.

Técnicas:

- Diálogo interno.
- Control del estrés (relajación, respiración, etc.).
- Autoafirmaciones positivas.
- Asertividad, etc.

3. La *autonomía emocional* implica no verse gravemente afectado por el entorno, encontrando un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación. Requiere de autoestima, autoconfianza, automotivación, responsabilidad, etc.

4. Las *habilidades socioemocionales* forman el conjunto de competencias sociales que favorecen las relaciones interpersonales. Destacan la escucha o la empatía, que abren la puerta a actitudes prosociales y tolerantes.

5. Las *competencias para la vida y el bienestar* constituyen el conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la felicidad, entendida como la experiencia de emociones positivas.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que se propone optimizar el desarrollo integral de la persona proporcionándole herramientas aplicables a multitud de situaciones. Es una forma de prevención primaria inespecífica que pretende disminuir la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones o, incluso, evitar su ocurrencia. No obstante, Bisquerra (2012) matiza que la inteligencia emocional puede ser utilizada para hacer el bien o el mal y, por eso, la educación emocional siempre tiene que ir acompañada de unos principios éticos.

2.1.1. LA ADOLESCENCIA Y LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES

Durante el periodo de transición de la niñez a la edad adulta, los adolescentes experimentan una transformación biológica y psicosocial que provoca cambios en múltiples niveles: de identidad, en su imagen corporal, en su sexualidad y en sus necesidades emocionales, entre otros. Avanzan hacia la independencia y demandan mayor autonomía, y sienten una fuerte necesidad de integrarse y ser aceptados por los demás, sobre todo por sus amigos. Además, quieren descubrir quiénes son y dónde encajan y, para lograrlo, a menudo sueñan, fantasean, hablan con adultos y compañeros de confianza, los imitan, exploran y experimentan... Al finalizar la etapa de la adolescencia, se espera que sean capaces de gestionar sus propias vidas en todos los ámbitos y esto requiere formación y desarrollo de nuevas habilidades (Berg-Kelly, 2011).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece tres etapas en la evolución de la adolescencia:

- Adolescencia temprana: 10 – 13 años
- Adolescencia media: 13 – 17 años
- Adolescencia tardía: 17 – 23 años

La Tabla 1 es una adaptación de la guía del desarrollo bio-psicosocial de la OMS, que da información relevante para las tres etapas de la adolescencia mencionadas.

TABLA 1. Guía del desarrollo del programa de orientación de la OMS

	ADOLESCENCIA TEMPRANA 10 – 13 AÑOS	ADOLESCENCIA MEDIA 13 – 17 AÑOS	ADOLESCENCIA TARDÍA 17 – 23 AÑOS
BIOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maduración puberal. ▪ Desarrollo de las características sexuales secundarias al final de este periodo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio continuo hacia un cuerpo de adulto. ▪ Cambios en la composición corporal y metabolismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagen de cuerpo de adulto. ▪ Composición corporal adulta.
PSICOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensamiento abstracto cognitivo desarrollado con una limitada capacidad de análisis. ▪ Omnipotencia e invulnerabilidad. ▪ Perspectivas de futuro limitadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Quién soy yo? Pico máximo del desarrollo de la identidad. ▪ Implicación romántica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo cognitivo como los adultos. El futuro se convierte en real. ▪ La planificación a largo plazo es posible. ▪ Son autocríticos.
ÁMBITO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rebelión contra los padres, principalmente por regaños y discusiones. ▪ Etapa para fantasear y soñar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La aceptación de sus compañeros es su principal preocupación. ▪ ¿Estoy bien? Juego de roles y fase de exploración para encajar. ▪ Citas y encuentros sexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las relaciones íntimas cobran importancia. ▪ La planificación vocacional se vuelve realista. ▪ Preocupación por los resultados a largo plazo de enfermedades crónicas.
SEXUALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés y experimentación con el propio cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación romántica. ▪ Coqueteo y juegos sexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de relaciones amorosas estables.

Fuente: (Berg-Kelly, 2011)

La Tabla 1 muestra de forma clara y concisa la gran cantidad de cambios que son experimentados en la adolescencia. La adolescencia media es la etapa en la que el individuo desarrolla su identidad y se muestra especialmente preocupado por ser

aceptado por sus compañeros. Por lo tanto, las personas responsables de la educación del adolescente tendrán que estar pendientes de que dicho desarrollo se produzca de manera adecuada, con el fin de evitar problemas psicológicos y dificultades en las relaciones interpersonales.

Desde el punto de vista emocional, el adolescente se caracteriza por presentar emociones en constante cambio, pasando súbitamente de la desesperación a la euforia, del enamoramiento a la culpa o del aburrimiento a la excitación. Si no se le ayuda a regularse mediante el desarrollo de la competencia emocional y de la capacidad de afrontamiento, esta inestabilidad puede degenerar en conductas impulsivas y descontroladas. Por este motivo, el adulto no debe desvincularse del adolescente a pesar de que éste se cierre en sí mismo y muestre desconfianza hacia él. Para construirse como persona integral y convertirse en adulto, el adolescente necesita que el adulto permanezca a su lado en los momentos de crisis y vulnerabilidad, le ofrezca su amor, humor y comunicación, y le ayude en la fijación de límites. Los límites contribuyen a que los adolescentes encaminen sus esfuerzos y acciones hacia un objetivo realista y constructivo, de manera autónoma y responsable (López, 2012).

2.1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Delors (1996) expuso, en un informe a la UNESCO, la importancia de concebir la educación como un todo, y no dar prioridad únicamente a la adquisición de conocimientos, como es habitual en los sistemas educativos formales. Enumeró cuatro pilares en los que basa la educación y recomendó que las reformas educativas se inspiraran y orientaran en ellos, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas. De los cuatro pilares, los dos últimos, están relacionados con el desarrollo de competencias emocionales y sociales:

1. *Aprender a conocer*: cultura general, profundización en determinadas materias y *aprender a aprender*.
2. *Aprender a hacer*: adquirir competencias para hacer frente a todo tipo de situaciones y *aprender a hacer*.
3. *Aprender a vivir juntos*: respetar los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz y realizar proyectos en común.
4. *Aprender a ser*: definir la propia personalidad, desarrollar la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal y no menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo.

Dos años después, la Organización Mundial de la Salud (1998) especificó, en un glosario sobre promoción de la salud, diez habilidades para la vida (life skills), de las cuales las seis últimas son habilidades emocionales o sociales: (i) toma de decisiones; (ii) solución de problemas; (iii) pensamiento creativo; (iv) pensamiento crítico; (v) conocimiento de uno mismo; (vi) empatía; (vii) habilidades de comunicación; (viii) habilidades de relación interpersonal; (ix) capacidad para hacer frente a las emociones y por último, (x) capacidad para manejar el estrés.

Desde la década de los noventa, por tanto, ha surgido la necesidad de formar a los alumnos de manera integral y la educación ha pasado de centrarse solo en el aprendizaje de conocimientos a abarcar también ámbitos afectivos y morales. La educación emocional, entendida como la implementación planificada y sistemática de programas educativos que desarrollan competencias emocionales en el alumnado, aparece como una respuesta adecuada y coherente a las necesidades planteadas. Esta intervención, ha de llevarse a cabo en todas las etapas de la vida escolar y no solo mediante actividades aisladas realizadas en la hora de tutoría sino de modo transversal por parte de todo el personal docente que interactúe con los alumnos (Buitrón y Navarrete, 2008). Para emprender este cambio educativo, resulta fundamental, por consiguiente, un personal docente comprometido, que lleve una vida emocionalmente saludable como ejemplo y referencia para el alumnado, que establezca un vínculo cercano con ellos y que sea capaz de trabajar en la construcción de valores y en el impulso de la convivencia (Buitrón y Navarrete, 2008).

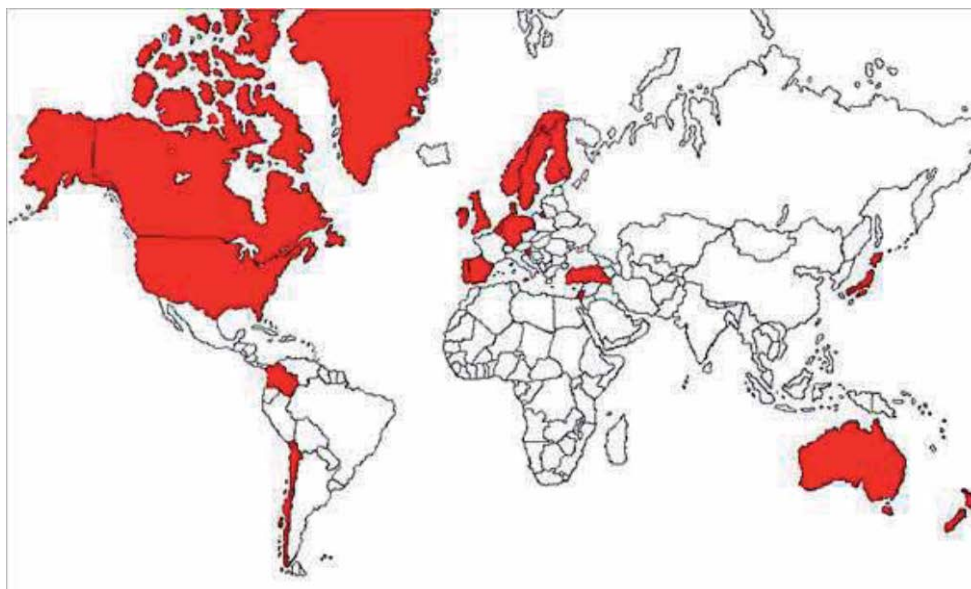
Pero la institución escolar y los profesionales de la educación no son los únicos encargados de formar emocionalmente a los alumnos, toda la comunidad educativa ha de implicarse. En concreto, la familia tiene una responsabilidad clara en esta labor, al ser el entorno más relevante para el desarrollo personal y social del niño o adolescente. Centro educativo y familia tienen que coordinarse y actuar conjuntamente para que la intervención sea efectiva (Castro, 2005).

2.1.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL MUNDO: UN BREVE ACERCAMIENTO

Si se considera el concepto educación emocional en un sentido laxo, pueden tener cabida en él numerosos y heterogéneos programas educativos de intervención preventiva o de desarrollo personal. En este sentido, la Figura 1 muestra los países con iniciativas en educación emocional según los *Informes de Evaluación Internacional de*

la Educación Emocional y Social de la Fundación Marcelino Botín 2008 y 2011, y la sección *SEL Across the Globe* de la Web de la asociación CASEL.

FIGURA 1. Países con iniciativas en educación emocional en sentido laxo



Fuente: Pérez-González (2012)

A nivel mundial, se pueden encontrar ejemplos que evidencian que el campo de la educación emocional está en permanente expansión. En la actualidad, se están realizando muchas intervenciones escolares a través de programas educativos que buscan el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el alumnado y también en las familias. Sin embargo, al recorrer los cinco continentes, apenas se pueden destacar estudios científicos específicamente centrados en la evaluación de los programas de educación emocional. Investigadores europeos son quienes más han contribuido a la investigación evaluativa sobre este campo, destacando el grupo de investigación dirigido por Moira Mikolajzak de la Université Catholique de Louvain en Bélgica. Los trabajos de este grupo constituyen la mejor evidencia de que, a través de la intervención en educación, se puede desarrollar la inteligencia emocional (Pérez-González, 2012).

Como se puede apreciar en la Figura 1, por el momento, los países desarrollados son los que están implementando programas de educación emocional. En continentes como África o Asia, y en América Latina, apenas se han llevado a cabo, quizás por no ser una prioridad y dirigir sus esfuerzos a aspectos de la educación más básicos y esenciales. Queda mucho por hacer.

2.2. ACOSO ESCOLAR

Partiendo de la necesaria diferenciación entre agresividad y violencia, se llega al concepto de acoso escolar, en el que está muy presente el esquema dominio-sumisión. Para profundizar en el acoso escolar, se desarrollarán las características de los roles predominantes y las consecuencias que padecen todos los implicados en estas situaciones. Además, se describirá el actual problema del ciberacoso y se mostrarán los datos concretos de acoso escolar y ciberacoso, tanto en España como en el País Vasco.

2.2.1. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA: UN BINOMIO RELACIONADO

Para introducir el tema del acoso escolar es interesante comenzar por comprender la naturaleza de la agresividad humana. Ortega (1998) indica que hay varias teorías psicológicas que han contribuido a desarrollar creencias sobre la conducta agresiva, siendo el enfoque naturalista una de ellas. Los argumentos naturalistas explican la agresividad como un componente más de la compleja naturaleza del ser humano, matizando que los individuos disponen de capacidades para modificar los patrones heredados. Es decir, el patrón heredado incluye esquemas de respuesta defensivos agresivos pero también las habilidades sociales necesarias para resolver conflictos de forma pactada. En este sentido, el enfoque etológico señala la negociación verbal como vía idónea de resolución de conflictos. En definitiva, para lograr un adecuado desarrollo social, resulta fundamental aprender a dominar la propia agresividad.

Pero, más allá de la agresividad natural del ser humano y del permanente conflicto interno y externo que experimenta, está la violencia: "un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima" (Ortega, 1998, p. 20). Y no solo se ven afectados los protagonistas: quien la ejerce y quien la padece, también quien la contempla sin poder, o querer, evitarla.

El ser humano frecuentemente se enfrenta a situaciones de confrontación de intereses con los demás, las cuales provocan rivalidad y competición. Estos conflictos pueden ser resueltos a través de instrumentos mediadores y pacíficos. Sin embargo, cuando dichos instrumentos fallan, aparecen episodios de agresividad que pueden derivar en violencia, si alguno de los implicados no juega honestamente sus armas. Aprender a dominar la propia agresividad y a que no genere efectos la de los otros no es tarea fácil y no todo el mundo tiene el mismo grado de éxito en este proceso de aprendizaje.

Ortega (1998) afirma: "El conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque sea difícil eludir un cierto grado de agresividad, posiblemente inherente al mismo" (p. 21).

En educación, por tanto, resulta clave realizar una correcta identificación de las situaciones violentas, con el fin de gestionar el problema adecuadamente desde el inicio y lograr que no derive en situaciones de acoso escolar.

2.2.2. ESQUEMA DOMINIO-SUMISIÓN

Ortega (1998) define a los iguales como "aquellas personas que están en una posición social semejante, lo saben o asumen implícitamente, y esto les permite, por un lado, ser consciente de su asimetría respecto de otros y de su simetría social respecto de los miembros del grupo" (p. 23). Existe entre iguales una ley no escrita, la ley de la reciprocidad social: no hagas a los demás lo que no deseen que te hagan a ti; o dicho en positivo: se amable y correcto conmigo y yo lo seré contigo. Los niños, desde pequeños, aprenden la reciprocidad, la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse, entre otros valores. Sin embargo, a veces ocurre que la capacidad cognitiva adelanta a la destreza social y hay niños y adolescentes que, aun conociendo esta ley de reciprocidad, son incapaces de dominar las habilidades sociales que les permitirían ponerla en práctica (Ortega, 1998).

En el contexto educativo, los alumnos van constituyéndose en grupos de iguales y construyendo sus propias normas y convenciones que reafirman en ellos su seguridad personal y la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia. Pero, cuando esas convenciones se alejan de los criterios de moralidad presentes en su sociedad, pueden surgir modelos agresivos o violentos (Ortega, 1998).

El esquema *dominio-sumisión* se trata de un "matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada" (Ortega, 1998, p. 25). Los niños, desde pequeños, aprenden hasta dónde se puede llegar en este esquema, pero a veces se constituyen esquemas rígidos en los que unos ejercen poder y otros obedecen, siendo difícil para ellos defenderse debido a su propia inmadurez personal. Esto ocurre cuando un niño se percibe a sí mismo con más poder que el resto, y una y otra vez abusa de otro en su relación, sin recibir recriminaciones, ni perder amigos. Llega un momento en el que ese niño se acostumbra a dominar a otros y a tener relaciones de prepotencia, no practicando la autocrítica, y poniendo en peligro la simetría y la reciprocidad social. En estos casos, probablemente

aparecerán malas relaciones interpersonales y problemas de violencia o acoso escolar (Ortega, 1998).

2.2.3. ACOSO ESCOLAR: UNA VISION CONCEPTUAL

Las instituciones educativas generan procesos al margen del control formal y planificado que el personal docente realiza. Es lo que se conoce como *curriculum oculto* y en él se encuentran parte de los procesos interpersonales cotidianos del alumnado. Los alumnos en sus relaciones experimentan sentimientos, afectos y emociones a los que, tradicionalmente, la cultura educativa no ha prestado mucha atención. Uno de los procesos que se ubica en el *curriculum oculto* es el acoso escolar, a menudo fuera del control consciente y racional de la institución (Ortega, 1998).

El acoso o maltrato escolar (denominado *bullying* en el mundo anglosajón) no es un fenómeno nuevo pero no ha sido hasta las últimas décadas cuando se le ha prestado una atención especial. Al no existir estudios anteriores, no se puede conocer si ha ido en aumento o si ahora los casos son más graves, pero es un hecho que se ha dado y se da en todos los centros escolares, con mayor o menor frecuencia e intensidad. A finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, en los países escandinavos, se llevaron a cabo las primeras investigaciones al respecto. Y en los últimos años, se ha producido un incremento de la percepción del acoso escolar como un problema grave ante el cual no se debe permanecer impasible, al poder presentar un gran daño para todos los agentes implicados: quien lo provoca, quien lo sufre y quien lo tolera (Fernández, 1998; Collell y Escudé, 2014).

Dan Olweus, de la Universidad de Bergen, Noruega, desarrolló los primeros criterios para detectar el problema y poder diferenciar qué es y qué no es el acoso escolar, en la década de los setenta. Olweus (1998) concreta que se puede considerar víctima al alumno que está expuesto a acciones negativas por parte de otro, repetidamente durante un tiempo prolongado, existiendo en dichas acciones un desequilibrio de poder que le provoca indefensión.

Collell y Escudé (2014), tras una revisión de las múltiples definiciones del concepto, establecen los requisitos que tiene que cumplir una acción para ser catalogada como acoso escolar:

- *Desequilibrio de poder*: relación asimétrica entre agresor y víctima.
- *Reiteración*: acciones recurrentes y persistentes en el tiempo.

- *Intencionalidad* manifiesta de causar daño a la víctima.
- *Situación de indefensión*, de la que la víctima difícilmente puede escapar por sus propios medios.
- *Fenómeno de grupo*: no se puede reducir al agresor y la víctima.

La *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*, elaborada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2011), toma en consideración dos cuestiones complementarias. Por un lado, recuerda que "la línea que separa estas situaciones de las que no lo son es difusa y difícil de definir con precisión" (p. 8). En consecuencia, remarca la importancia de conocer con la mayor profundidad posible las características básicas del acoso. Por otro lado, indica que "las características definitorias del maltrato se combinan en diferentes proporciones según los casos analizados, determinando diferentes situaciones cuya gravedad varía de unos a otros casos" (p. 9).

El acoso generalmente se inicia cuando una persona elige a otra como víctima y le hace blanco de sus repetidos ataques. Dependiendo de la reacción de los otros, la víctima se quedará sola y se irá aislando o conseguirá el apoyo de algún amigo. Esa primera elección puede derivar de una infinidad de motivaciones, pero el poder siempre está presente. En algunas ocasiones, el agresor ve a la víctima como posible competidor o rival, que puede poner en peligro su liderazgo, ya sea en el ámbito de las relaciones de amistad o de las amorosas. En otras ocasiones, se trata de nuevas incorporaciones de alumnos al grupo que alteran las relaciones sociales ya establecidas (Collell y Escudé, 2014).

Sin embargo, las acciones intimidatorias a menudo son justificadas por los jóvenes agresores haciendo referencia a algo que hace diferente a la víctima y que, en su opinión, constituye la causa de la agresión. Estos pretextos, o argumentos para ellos, pueden ir desde características físicas y biológicas hasta factores como la etnia y la procedencia (bullying racista) o la orientación sexual (bullying homófobo) (Fernández, 1998; Collell y Escudé, 2014).

El tipo de conductas que se utilizan para ejercer el acoso es muy variado. En la Tabla 2 se muestra una clasificación (no incluye el maltrato psicológico al considerarlo presente en todas las formas).

TABLA 2. Conductas constitutivas de maltrato

	Directo	Indirecto
Maltrato físico	<ul style="list-style-type: none"> • Dar empujones • Pegar • Amenazar con armas... 	<ul style="list-style-type: none"> • Robar objetos de uno • Romper objetos de uno • Esconder objetos de uno...
Maltrato verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar • Burlarse • Poner motes... 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar mal de uno • Difundir falsos rumores...
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • Excluir del grupo • No dejar participar... 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar • Ningunear...

Fuente: Collell y Escudé (2014).

Asimismo, Collell y Escudé (2014) puntualizan que el tipo de conductas ha ido cambiando en el tiempo, paralelamente a las transformaciones de las relaciones interpersonales y de las formas de comunicarse. En la actualidad, el uso de las nuevas tecnologías ha dado origen a una nueva forma de acoso: el ciberacoso.

2.2.4. CIBERACOSO: DEFINICION

Los niños y adolescentes navegan por Internet constantemente y muchas veces no son conscientes del riesgo que conlleva no aplicar unas mínimas medidas de seguridad. En la red, como en otras partes, hay personas que intentan aprovecharse de los demás y en poco años se han visto incrementados los abusos de todo tipo por este medio. Así, conceptos como el *grooming* (engaño, coacción y acoso a menores por parte de adultos), el *sexting* (envío de contenidos eróticos o pornográficos por las redes sociales) o el *stalking* (persecución constante e intensa hacia una persona mediante llamadas, mensajes, etc. en contra de su voluntad) están muy presentes en la actualidad. Collell y Escudé (2014) hablan de ciberacoso o cyberbullying cuando "un niño o adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado, molestado de una manera u otra, por otro niño o adolescente mediante el uso de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfono móvil" (p. 35).

Al finalizar la jornada escolar, los alumnos siguen en contacto desde sus ordenadores, tablets y smartphones. La conexión entre ellos es permanente y muy poco selectiva: todos pueden interrelacionarse en todo momento. El Centro de Seguridad en Internet para los menores en España, en su revista digital *Nativos Digitales*, explica que el

ciberacoso puede resultar especialmente dañino, rápido e imprevisible y que no siempre es una continuación del acoso escolar sufrido en el centro escolar, sino que puede producirse al margen de lo que sucede en el entorno offline del menor (Centro de Seguridad en Internet para los menores en España, s.f).

Las conductas más usuales consideradas ciberacoso según Collell y Escudé (2014) son las siguientes: (i) amenazas directas e insultos por whatsapp; (ii) mensajería instantánea y redes sociales; (iii) bombardeo de mensajes hasta el colapso; (iv) robo de contraseñas y suplantación de identidad; (v) blogs o webs usadas para dañar la reputación; (vi) envío de fotografías o vídeos contra la voluntad; (vii) encuestas en Internet con intención ofensiva; (viii) envío de programas basura o virus, entre otros. El Centro de Seguridad en Internet para los menores en España (s.f) detalla las características propias que lo diferencian de otras formas de acoso:

- *Atemporalidad*: las páginas, foros o perfiles desde los que se ataca o ridiculiza a un menor pueden permanecer accesibles indefinidamente en el tiempo, sin poder ser borrados o tardando meses. Es muy fácil crear algo en Internet, pero no tan fácil hacerlo desaparecer.
- *Publicidad*: el ciberacoso en ocasiones se produce en comunicaciones privadas, pero existen más casos de ciberacoso público. La finalidad buscada es que la ridiculización o humillación sea visto por todo aquel que conoce al menor, lo cual resulta especialmente dañino.
- *Implicaciones de terceras personas*: cuando se trata de un hecho público, pueden intervenir incluso personas que no conozcan de nada al menor, llegando a producirse un auténtico linchamiento virtual en ocasiones. Todo tipo de internautas pueden reproducir la información en otros foros o grupos, dificultando muchísimo la retirada de la misma y exponiendo al menor a situaciones de riesgo en el caso de publicar datos personales.
- *Dificultad para huir o aislarse de la situación*: el acosado no se siente seguro ni libre de la acción del acosador ni en su propia casa. Al encender el ordenador, la tablet o el smartphone puede revivir constantemente los insultos y amenazas o padecerlas en tiempo real, resultando muy difícil aislarse del problema.

La revista digital *Nativos Digitales* (Centro de Seguridad en Internet para los menores en España, s.f) señala la existencia de cierto matiz positivo en el ciberacoso, en comparación con el acoso offline. Se encuentra en dos aspectos:

- *Identificación y pruebas*, que pueden ayudar en la resolución de los casos. Todas las comunicaciones, públicas o privadas, permanecen en el terminal y pueden guardarse. Internet es mucho menos anónimo de lo que los menores creen.
- *Posible intervención de los espectadores*. Las comunicaciones públicas se producen ante multitud de testigos y cada vez más usuarios se atreven a intervenir de forma positiva, defendiendo al acosado, incluso quienes no se atreverían a hacerlo en otros entornos.

El ciberespacio es un lugar donde falta un componente muy importante de la comunicación: el lenguaje no verbal o lenguaje de las emociones. Sin el tono de voz, los gestos, las miradas, etc. no se cuenta con toda la información del interlocutor y el proceso de *cosificación* se vuelve más fácil (Collell y Escudé, 2014).

2.2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROTAGONISTAS DEL ACOSO ESCOLAR

Collell y Escudé (2014) en primer lugar diferencian tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los espectadores.

En segundo lugar, muestran tres grandes tipologías de perfil psicológico según el rol que adquieren los dos primeros tipos de protagonistas: (i) agresor; (ii) víctima y (iii) agresor-víctima.

(i) El rol de agresor

- ✓ Predominantemente dominante: agresividad proactiva, dominante, impulsivo, con poca empatía hacia las víctimas y con tendencia a la personalidad antisocial. Puede ser hábil socialmente y capaz de manipular para perjudicar a la víctima.
- ✓ Predominantemente ansioso: agresividad reactiva con bajos niveles de autoestima y niveles altos de ansiedad. Se muestra altamente emocional y tiene pocas habilidades sociales.

(ii) El rol de víctima:

- ✓ Víctima clásica: padece miedo y ansiedad. Es inseguro, sensible, callado y prudente. Tiene baja autoestima, le falta asertividad y tiende a auto-culpabilizarse. Dispone de pocas habilidades sociales por lo que generalmente tienen pocos amigos.

- ✓ Víctima provocativa: busca la atención de los espectadores y tiene un nivel alto de ansiedad con falta de autocontrol emocional por lo que presenta problemas de conducta e hiperactividad; además de algunos de los síntomas típicos de la víctima clásica.

(iii) El rol de agresor-víctima:

Propio de chicos y chicas que han sido víctimas durante un tiempo prolongado, lo que ha generado en ellos un nivel alto de ansiedad del que se liberan agrediendo a otros que consideran más vulnerables. Se trata de un grupo especialmente problemático al presentar conductas externalizadas propias de agresores y síntomas internalizados propios de víctimas.

Los espectadores o grupo de iguales son también perjudicados por el acoso escolar. Depende de su reacción ante los hechos violentos, el caso de acoso derivará de una u otra manera. Como desarrolla Fernández (1998), los observadores pueden tomar cuatro posturas:

- Promover y/o participar activamente en las agresiones.
- Apoyar pasivamente las agresiones.
- Rechazar pasivamente las agresiones.
- Enfrentarse activamente a las agresiones.

2.2.6. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR

Tanto los agresores como las víctimas del acoso escolar padecen importantes consecuencias (Fernández, 1998; Collell y Escudé, 2014).

La víctima sufre injustamente, se encuentra aislada y va perdiendo amigos y apoyos. Esta situación de miedo y sufrimiento es tan dura que está relacionada con el absentismo y el fracaso escolar y, en ocasiones, puede llegar a provocar incluso intentos de suicidio. A la larga, los chicos y chicas que han soportado el rol de víctima de manera estable, pueden tener dificultades en las relaciones sociales y presentar problemas de

conducta internalizada como trauma psicológico, ansiedad, depresión, estrés, problemas de personalidad, entre otros.

Las personas que han adquirido el rol de agresor, a la larga tienen riesgo de presentar problemas de conducta externalizada: conducta disruptiva, trastorno de conducta, trastorno antisocial y psicosocial, por mencionar algunos. Tienden a ser más hostiles y entrar en conflicto con la autoridad y la justicia debido a conductas delictivas al interpretar que el poder se puede obtener a través de la agresión y la violencia.

El entorno donde se produce el maltrato y los espectadores que lo integran también padecen consecuencias como puede ser el deterioro del clima, convicción de que las normas son para saltárselas, desconexión moral, entre otros.

Como se puede observar, las consecuencias del acoso escolar no las padece solo la víctima, sino que toda la comunidad educativa se ve afectada.

2.2.7. SITUACIÓN ACTUAL DEL ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA

Los estudios en España comienzan a realizarse a principios de la década de los noventa. A partir de ese momento, se han desarrollado investigaciones tanto en el ámbito estatal como en el de las comunidades autónomas. Sin embargo, la diversa metodología y criterios empleados, dificultan la comparación de resultados (Collell y Escudé, 2014).

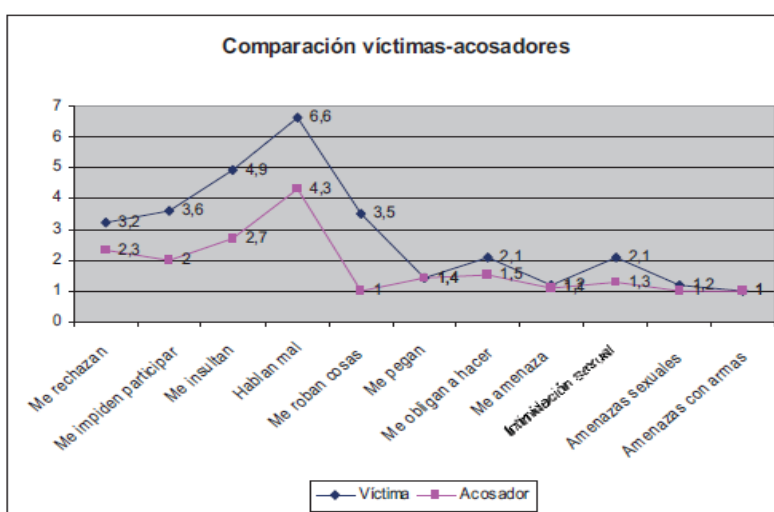
Una de las organizaciones que realiza estudios relevantes en el conjunto del Estado español es el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. En 2010, en el marco de un convenio con la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación, se publica el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. El número de estudiantes que colaboró en dicho estudio fue de 23.100, procedentes de 301 centros educativos.

Según los resultados obtenidos por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, 2010), el porcentaje de víctimas es de un 3,8% (estudiantes que dijeron haber sufrido acoso a menudo o muchas veces durante los dos últimos meses) y el porcentaje de acosadores de un 2,4% (estudiantes que dijeron haber acosado a otros compañeros en ese mismo periodo). En anteriores estudios, el número de acosadores superaba al de víctimas. El hecho de que en este estudio la diferencia se produzca en sentido contrario puede ser debido al mayor rechazo social hacia el rol de acosador.

Por otra parte, ante una situación de acoso escolar, el 68,1% de los estudiantes interviene para detener la violencia (de los cuales el 31,8% interviene solo si la víctima es su amigo o amiga), el 12,1% cree que debería intervenir pero no lo hace, el 6% participa en la violencia (liderando o siguiendo a los líderes) y el 13,9% se muestran indiferentes respecto a la violencia (Díaz-Aguado, 2010).

El Gráfico 1 presenta conjuntamente los porcentajes del alumnado que *a menudo o muchas veces* sufre como víctima o participa como agresor en distintas situaciones.

GRÁFICO 1. Comparativa entre porcentajes de víctimas y acosadores en distintas situaciones de acoso escolar.

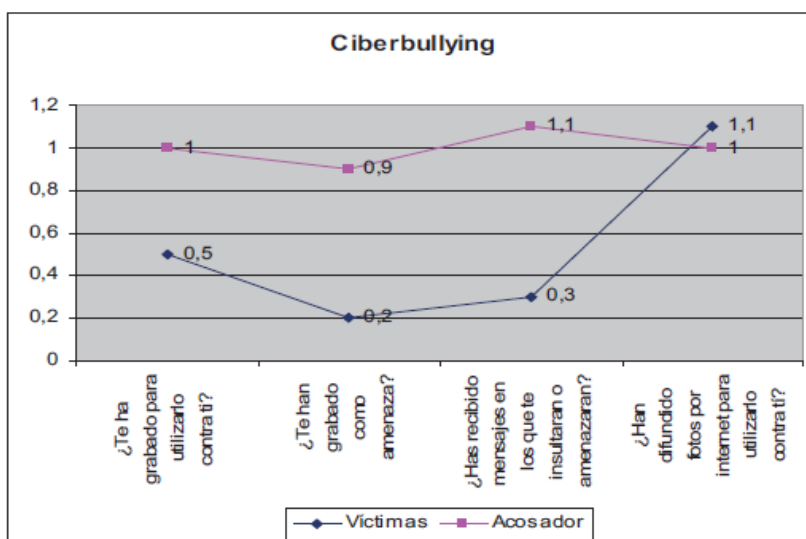


Fuente: Díaz-Aguado (2010).

El maltrato más frecuente es de tipo psicológico: el 6,6% dice que *hablan mal de él* y el 4,9% que *le han insultado u ofendido con frecuencia*.

El Gráfico 2 muestra conjuntamente los porcentajes del alumnado que *a menudo o muchas veces* sufre como víctima o participa como agresor en distintas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías.

GRÁFICO 2. Comparativa entre porcentajes de víctimas y acosadores en diversas situaciones de acoso a través de nuevas tecnologías.



Fuente: Díaz-Aguado (2010)

La situación de ciberacoso más frecuente percibida por las víctimas, con bastante diferencia, es la difusión de fotografías por Internet, con el fin de utilizarlas en su contra.

Las víctimas relacionan la situación de acoso que padecen, sobre todo con las siguientes características: (i) ser envidiados; (ii) no defenderse; (iii) ser nuevo en el centro; (iv) ser más gordo; (v) llevarse bien con el profesorado y (vi) ser un chico o una chica que no se comporta como la mayoría. Por su parte, los agresores relacionan dicha agresión que ejercen, sobre todo, con las siguientes características de las víctimas: (i) estar aislado; (ii) ser más gordo; (iii) no defenderse; (iv) ser un chico que no se comporta como la mayoría; (v) ser nuevo en el centro y (vi) su color de piel (Díaz-Aguado, 2010)

En lo que respecta al agresor, la mayor parte de ellos son chicos, muy por encima del porcentaje de chicas, especialmente del mismo curso que la víctima y con un porcentaje destacable de repetidores. (Díaz-Aguado, 2010)

Por último, Díaz-Aguado (2010) enumera las medidas que el alumnado considera más eficaces para que las situaciones de acoso no se repitan: (i) que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo; (ii) educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente y (iii) con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida.

2.2.8. SITUACIÓN ACTUAL DEL ACOSO ESCOLAR EN EL PAÍS VASCO

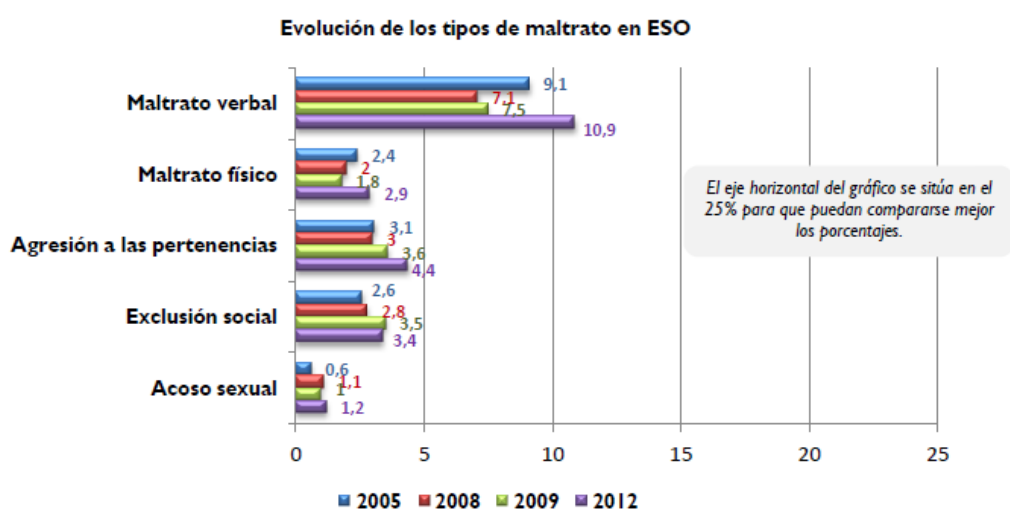
En la Comunidad Autónoma del País Vasco, el Informe Ejecutivo: *El maltrato entre iguales en Euskadi* (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012) presenta la situación actual del acoso escolar. El número de estudiantes de Educación Secundaria que colaboró en el estudio fue de 3.132, procedentes de 80 centros educativos.

Para la elaboración de dicho informe, se añadieron, por primera vez, conductas que hacen referencia al ciberacoso. Las conductas de maltrato a las que hace referencia este estudio son: (i) insultar; (ii) poner motes; (iii) hablar mal; (iv) ignorar; (v) obligar a hacer cosas que no quiere; (vi) amenazar; (vii) esconder, romper o robar cosas; (viii) acosar sexualmente; (ix) mandar mensajes a través de mensajería instantánea o redes sociales para amenazar, insultar o reírse; (x) quitar de las redes sociales o excluir de los chats; (xi) difundir imágenes, videos o mensajes por Internet para utilizarlo en contra; (xii) grabar con el móvil para obligar a algo que no quiere con amenazas y (xiii) robar la identidad para crear problemas, entre otras (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012).

El índice de maltrato es del 14,6%. Este índice representa el número de estudiantes de Educación Secundaria que consideran que han sufrido a lo largo del curso *a menudo o siempre* al menos una de las conductas de maltrato, mencionadas en el párrafo anterior. Este porcentaje ha aumentado un 2,8% con respecto a 2009 (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012).

El Gráfico 3 refleja la evolución en ESO de los tipos de maltrato, en las cuatro ediciones del estudio.

GRÁFICO 3. Evolución de los tipos de maltrato en ESO en el País Vasco.



Fuente: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2012).

Las conducta de maltrato de mayor incidencia es el maltrato verbal, presentando porcentajes claramente superiores al resto de conductas.

Un dato llamativo es el 25% del alumnado en ESO que indica que alguna vez ha tenido miedo a acudir al centro educativo. Entre ellos, un 35,9% señala el miedo *a uno o varios compañeros* como razón de su sentimiento (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012).

Al igual que en el conjunto del Estado, los agresores son prioritariamente un grupo de chicos que acuden a la misma clase de la víctima (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012).

En relación con el ciberacoso, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2012) señala que la incidencia general de esta tipología de acoso en ESO es del 10,3%, mientras que la incidencia severa llega al 1,8%.

En el estudio de 2012, por primera vez, se consideró necesario incluir cuestiones relativas a la discriminación sexual: acoso escolar en virtud de la orientación sexual o del hecho de ser chico o chica. Los resultados obtenidos son relevantes: un 23,6% del alumnado de ESO afirma haber sido testigo de la exclusión de un compañero por ser considerado gay. En el caso de alumnas consideradas lesbianas, el porcentaje es del 7% (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012).

Por último, la evolución de la actitud del alumnado de ESO ante conductas de maltrato evidencia varios datos llamativos que pueden ser considerados negativos. En primer lugar, se reduce el alumnado que dice intervenir para cortar la conducta de maltrato: del 68,3% en 2009 al 43,9% en 2012. En segundo lugar, se duplica el alumnado que dice que cree que debería impedirlo, pero no hace nada: del 12,9% en 2009 al 25,8% en 2012. En tercer lugar, se duplica el alumnado que dice no hacer nada, ya que no es su problema: del 8,9% en 2009 al 18,5% en 2012 (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012).

Como se puede apreciar, tanto los resultados obtenidos en el conjunto del Estado como los de la Comunidad Autónoma del País Vasco evidencian la importancia del acoso escolar en la actualidad. Existe, pues, la necesidad de frenar este problema, antes incluso de que aparezca en el aula y provoque sufrimiento. ¿De qué manera conseguirlo? Por medio de una prevención eficaz.

2.3. RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

El análisis de los factores de riesgo y vulnerabilidad que favorecen la aparición de situaciones de acoso escolar es fundamental a la hora de establecer planes de acción preventiva. Al determinar los factores de riesgo individuales, Collell y Escudé (2014) destacan la inteligencia emocional como un aspecto crucial: "los niños con una baja inteligencia emocional (...) presentan mayores dificultades en las relaciones interpersonales, incluyendo conductas disruptivas (para los implicados en el rol de agresor), distanciamiento y conductas sumisas (para los implicados en el rol de víctima)" (p. 29).

Bisquerra y Pérez-Escoda (2014) presentan las emociones como un elemento que ha sido esencial en el proceso de adaptación al entorno a lo largo de la evolución; una persona al sentirse amenazada, activa un mecanismo de autodefensa o, al sentir miedo, se comporta de tal manera que aumente su probabilidad de supervivencia. Hasta mediados del siglo XX, la violencia fue necesaria para la autodefensa, sin embargo, en la actualidad, la no violencia y la paz global imperan en la mentalidad de la mayor parte de los sectores sociales.

Por otra parte, como ya se ha expuesto anteriormente en el presente trabajo, es conveniente distinguir entre violencia y agresividad. En los conflictos de intereses, surge cierto grado de agresividad, inherente al ser humano, ya que ésta está relacionada con la defensa de la injusticia. La ira es la emoción que está en la raíz de la agresividad, pero puede haber una ira sana, que no implique violencia. La violencia, por el contrario, está siempre relacionada con hacer daño, físico, psicológico, sexual, entre otros (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014).

Para una efectiva prevención de la violencia en el ámbito escolar, ésta ha de ser abordada desde un enfoque sistemático, que implique a toda la comunidad educativa, presente a lo largo de toda la escolaridad de los niños y adolescentes y se base en el desarrollo de competencias, en especial la regulación de la ira. Bisquerra y Pérez-Escoda (2014) enumeran diversos aspectos a tratar en estos programas: (i) habilidades sociales; (ii) competencias emocionales; (iii) autorregulación de la impulsividad; (iv) solución de problemas interpersonales; (v) desarrollo de la empatía; (vi) toma de decisiones; (vii) negociación; (viii) gestión de conflictos; (ix) resistencia a presión de grupo; (x) escucha activa; (xi) comunicación efectiva y por último, (xii) superación de prejuicios. Todos estos aspectos se pueden incluir en la educación emocional.

Los objetivos esenciales de la educación emocional son la prevención de los problemas de convivencia (bienestar social) y el desarrollo integral de la persona (bienestar personal). La educación emocional busca el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, básicas para la vida y aplicables en multitud de situaciones. Para que niños, adolescentes y adultos se conozcan mejor a ellos mismos y tomen conciencia del modo en el que sus emociones condicionan su comportamiento, la educación emocional se propone difundir qué son las emociones y cómo afectan a las personas. Bisquerra y Pérez-Escoda (2014) han observado muchos efectos positivos tras poner en práctica programas de educación emocional en los centros educativos:

Respeto entre las personas (alumnado, profesorado, familias); motivación para el aprendizaje; tranquilidad y seguridad personal; percepción por parte del alumnado de sentirse cuidado por el profesorado y por los compañeros; capacidad para controlar mejor el estrés, la ansiedad y los estados depresivos; capacidad para inducir bienestar subjetivo; desarrollo del sentido del humor; mejorar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo; mayor tolerancia a la frustración; mejora de las habilidades sociales; mejora de la capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias; disminución de pensamientos autodestructivos; mejora de la autoestima; disminución de la sintomatología depresiva; disminución de la ansiedad y el estrés;

disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia), etc. (pp. 102-103).

Todos estos progresos competenciales inciden positivamente en el número de acciones violentas y agresiones, en la convivencia escolar, en la comunicación efectiva y afectiva... y en el fenómeno del acoso escolar. "Tanto es así, que una intervención preventiva eficiente de acoso escolar debería incluir la dimensión emocional" (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014, p. 103).

Retrocediendo al apartado del presente trabajo en el que se desarrolla el rol de acosador y el de víctima, se puede apreciar cómo muchas de las características que pueden presentar los alumnos que adquieren el rol de acosador (agresividad, impulsividad, poca empatía, personalidad antisocial, baja autoestima, alta ansiedad y pocas habilidades sociales, entre otras) y de las que pueden presentar los que adquieren el rol de víctima (ansiedad, inseguridad, baja autoestima, falta de asertividad, tendencia a auto-culpabilizarse, pocas habilidades sociales, ansiedad y falta de autocontrol emocional, entre otras) son cuestiones que se trabajan profundamente en los programas de educación emocional.

Garaigordobil y Oñederra (2010) evidenciaron que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional. En concreto, relacionaron a los adolescentes que habían recibido muchas conductas sociales positivas con alto nivel de inteligencia emocional, pensamiento positivo, responsabilidad, ilusión e ingenuidad y poca suspicacia y creencias irracionales. Por el contrario, los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de acoso escolar, los que tenían alto índice general de agresión y los que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia (entendida como entusiasmo y energía) y poca actividad (baja capacidad para aceptar desafíos y no abandonar ante el fracaso).

En este mismo sentido, Sánchez, Ortega y Menesini (2012) plantean la necesidad de analizar la competencia emocional para llegar a comprender la implicación continuada de agresores y víctimas en este tipo de problemas y revisan tres competencias imprescindibles en el contexto del acoso escolar, como son: saber reconocer las emociones en los demás y en sí mismos, la dimensión moral en situaciones en las que se viola una norma ética y el afrontamiento en situaciones difíciles y estresantes.

Sánchez, Ortega y Menesini (2012) encuentran que los agresores son personas que presentan dificultades para reconocer las emociones en los demás y que, en situaciones de abuso y prepotencia entre iguales, tienden a mostrar poca empatía y sentimiento de culpa, experimentando indiferencia e incluso orgullo movidos por beneficios personales y de reputación social. Las víctimas por su parte, ante situaciones de acoso escolar, presentan altos niveles de responsabilidad moral pero tienden a auto-culparse por lo que les ocurre y sienten altos niveles de vergüenza que les llevan a evitar situaciones sociales. Por lo tanto, concluyen que tanto los agresores como las víctimas presentan escasa competencia emocional, aunque en áreas distintas. Los agresores son personas frías, con dificultad para adoptar puntos de vista ajenos y se desconectan moralmente de la situación que crean, en base a motivaciones egocéntricas, de orgullo e indiferencia. Las dificultades de las víctimas, se centran en la regulación emocional, en variables como la percepción de control o la experiencia emocional en la planificación y puesta en marcha de estrategias eficaces.

3. MARCO METODOLÓGICO

Para la realización del presente trabajo se ha seguido una metodología de trabajo mixta que pretende satisfacer los objetivos planteados al combinar la investigación cualitativa y la cuantitativa.

3.1. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA Y ANÁLISIS DOCUMENTAL

La investigación cualitativa se ha ejecutado por medio de una extensa revisión bibliográfica junto con el análisis documental.

La selección bibliográfica se ha realizado atendiendo a varios criterios que garantizan que la información obtenida es fiable y puede ser utilizada como argumento de autoridad para avalar conclusiones y reflexiones. Los autores seleccionados son, en su mayoría, referentes en sus campos de especialización. Tal es el caso de Peter Salovey, John Mayer, Daniel Goleman y Rafael Bisquerra para el concepto de inteligencia emocional y aspectos relacionados; o de Dan Olweus y Rosario Ortega para el problema del acoso escolar, entre otros.

Por otra parte, las publicaciones seleccionadas cuentan, en su mayoría, con el prestigio que le otorga una editorial reconocida (Narcea Ediciones, Kairós, Desclée De Brouwer, entre otras) o la financiación y/o edición por parte de organismos como la Organización Mundial de la Salud, la UNESCO, el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, la Diputación Foral de Gipuzkoa o el Ministerio de Educación del Gobierno de España. Asimismo, se han seleccionado numerosos artículos científicos publicados en revistas relevantes en los campos de la educación, la investigación docente o la psicopedagogía, entre otros.

Por último, se ha atendido en la medida de lo posible al criterio de actualidad, seleccionando fuentes que presentan investigaciones de los últimos años, en su mayoría.

Dicha revisión bibliográfica se ha materializado en el epígrafe 2 del presente trabajo, en el *marco teórico*.

3.2. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASOS

La muestra está compuesta por una selección de estudios de caso ubicados en la provincia de Bizkaia. En concreto, se ha elegido tres centros educativos, todos ellos centros concertados y católicos. La razón de haber elegido estos centros ha sido únicamente la facilidad, por parte de la autora del presente trabajo, para acceder al personal docente de los mismos.

El primer centro educativo está ubicado en el Valle de Trápaga-Trapagaran; municipio que forma parte de la comarca del Gran Bilbao y está situado en la zona minera de la provincia. Es un colegio de unos 700 alumnos y 50 docentes, con dos líneas desde 0 años hasta la ESO, y una en Bachillerato. Los restantes dos centros educativos están situados en Bilbao, capital de provincia y urbe más poblada del País Vasco. Uno de ellos está ubicado en el barrio de Indautxu, el cual pertenece al distrito de Abando, en el centro de la ciudad. . Se trata de un colegio de unos 1200 alumnos y 100 docentes, con tres líneas desde los 2 años hasta la ESO, y dos en Bachillerato. El último centro educativo está localizado en el barrio de San Ignacio, el cual pertenece al distrito de Deusto y se encuentra al oeste de Bilbao. Este colegio cuenta con unos 800 alumnos y cerca de 60 docentes. Tiene dos líneas desde 2 años hasta la ESO, y una en Bachillerato.

3.3. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO: RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La investigación cuantitativa se ha llevado a cabo a través de un trabajo de campo mediante cuestionarios, para recabar opiniones y conocer la percepción que tiene la vertiente docente del problema del acoso escolar y de poder utilizar la educación emocional como vía para frenar sus efectos en el alumnado.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Se trata de una selección de muestra dirigida y, por lo tanto, los resultados obtenidos no son extrapolables ni generalizables.

En concreto, han cumplimentado el cuestionario un total de 23 profesionales de la docencia que han sido seleccionados en función de las posibilidades de acceso a los mismos, su disponibilidad y voluntad.

ESTRUCTURA DE LOS CUESTIONARIOS

El instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario. La autora del presente trabajo ha elaborado un cuestionario para docentes que, en su mayor parte, es una adaptación de los que se presentan a continuación, seleccionando las preguntas más relacionadas con el objeto de estudio:

- *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales en las aulas* (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995).
- *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre Preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales* (Avilés, 2002). Se trata de una adaptación del anterior.
- *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Docentes)* (Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, Sánchez y Ortega-Rivera, 2006).

El cuestionario empleado en el presente trabajo consta de 4 bloques y un total de 42 preguntas. El bloque 1 está compuesto por 9 preguntas que aportan datos sobre el perfil del encuestado y su experiencia en situaciones de acoso escolar. El bloque 2 (14 afirmaciones sobre acoso escolar) y bloque 3 (15 afirmaciones sobre el alumnado adolescente, su nivel de educación emocional y la contribución de la misma a la prevención del acoso escolar) están diseñados siguiendo el modelo de *Escala Likert* de cinco niveles. El bloque 4 está formado por 4 preguntas abiertas que hacen referencia al acoso escolar y a la educación emocional del alumnado adolescente.

Los cuestionarios han sido realizados en el mes de junio de 2015, con un tiempo estimado de respuesta de 10 - 15 minutos, dependiendo del tiempo de reflexión. Se incluye el cuestionario en su versión completa en el Anexo del presente trabajo.

3.4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo partiendo de una hoja de cálculo Excel, donde se ha tratado la información obtenida en los cuestionarios para representarla gráficamente y poder mostrarla de una manera visualmente más sencilla.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por medio de la investigación cualitativa.

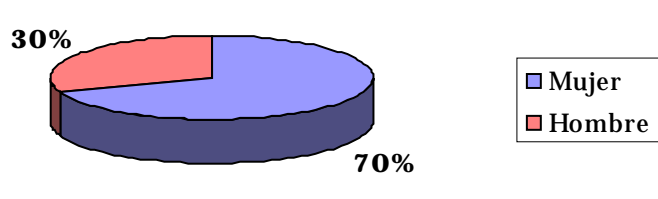
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos, una vez que han sido tratados.

BLOQUE 1: PERFIL DEL ENCUESTADO

En este bloque se presentan y comentan las características de las personas encuestadas.

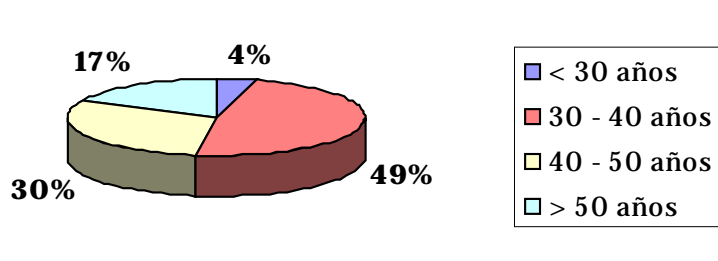
GRÁFICO 4. Distribución de la plantilla docente encuestada por sexo (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Es apreciable el predominio del sexo femenino entre los encuestados.

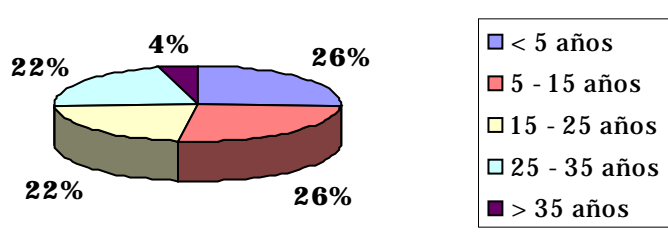
GRÁFICO 5. Distribución de la plantilla docente encuestada por edad (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Aproximadamente la mitad del personal docente encuestado tiene más 40 años, mientras que el resto está situado por debajo de esa edad.

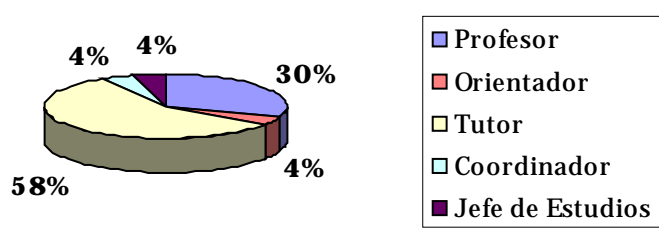
GRÁFICO 6. Distribución de la plantilla docente encuestada por años de experiencia como docente (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Prácticamente la mitad del personal encuestado cuenta con una significativa experiencia docente de más de 15 años.

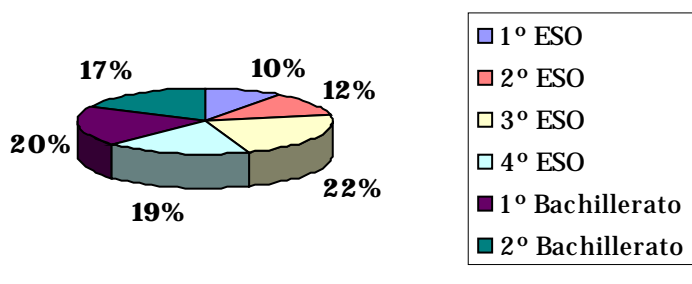
GRÁFICO 7. Distribución de la plantilla docente encuestada por el puesto que ocupa en el centro educativo en la actualidad (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Un 58% de los encuestados desempeñan la función de tutor en las etapas de ESO y Bachillerato, por lo que tienen una estrecha relación personal con el alumnado.

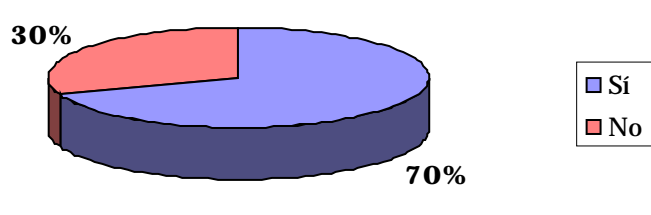
GRÁFICO 8. Distribución de la plantilla docente encuestada por los niveles educativos en los que imparte clase en la actualidad (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Entre los encuestados, hay profesores ejerciendo su labor en todos los niveles educativos de las etapas de ESO y Bachillerato.

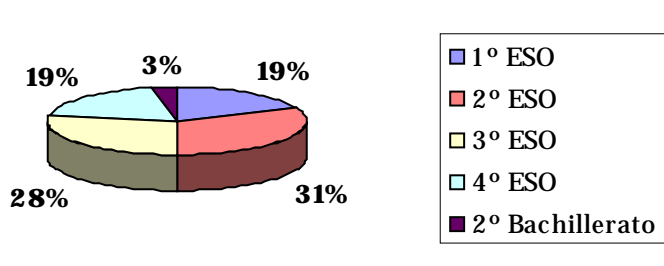
GRÁFICO 9. Distribución de la plantilla docente encuestada según haya vivido o no una experiencia cercana de acoso escolar en los últimos 10 años (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Prácticamente 3 de cada 4 encuestados ha vivido una experiencia cercana de acosos escolar en los últimos 10 años.

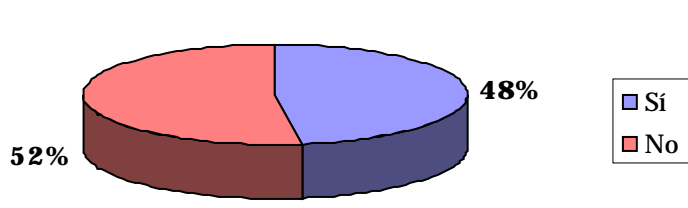
GRÁFICO 10. Distribución de las experiencias de acoso escolar vividas por los docentes encuestados en relación con los niveles en los que se han producido (en porcentaje).



Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de las experiencias de acoso escolar vividas por los docentes encuestados se han producido en los niveles de 2º y 3º de ESO.

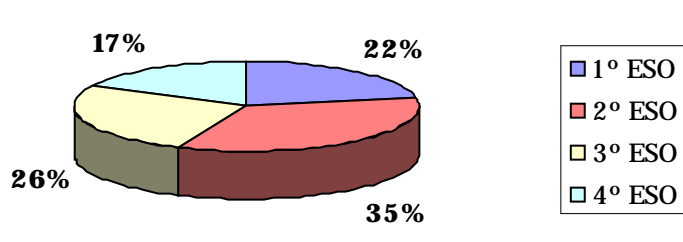
GRÁFICO 11. Distribución de la plantilla docente encuestada según haya intervenido o no de manera directa en una situación de acoso escolar en los últimos 10 años (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Prácticamente la mitad del personal encuestado ha tenido que intervenir de manera directa en una situación de acoso escolar en los últimos 10 años.

GRÁFICO 12. Distribución de las situaciones de acoso escolar en las que los docentes encuestados han tenido que intervenir de manera directa en relación con los niveles en los que se han producido (en porcentaje)



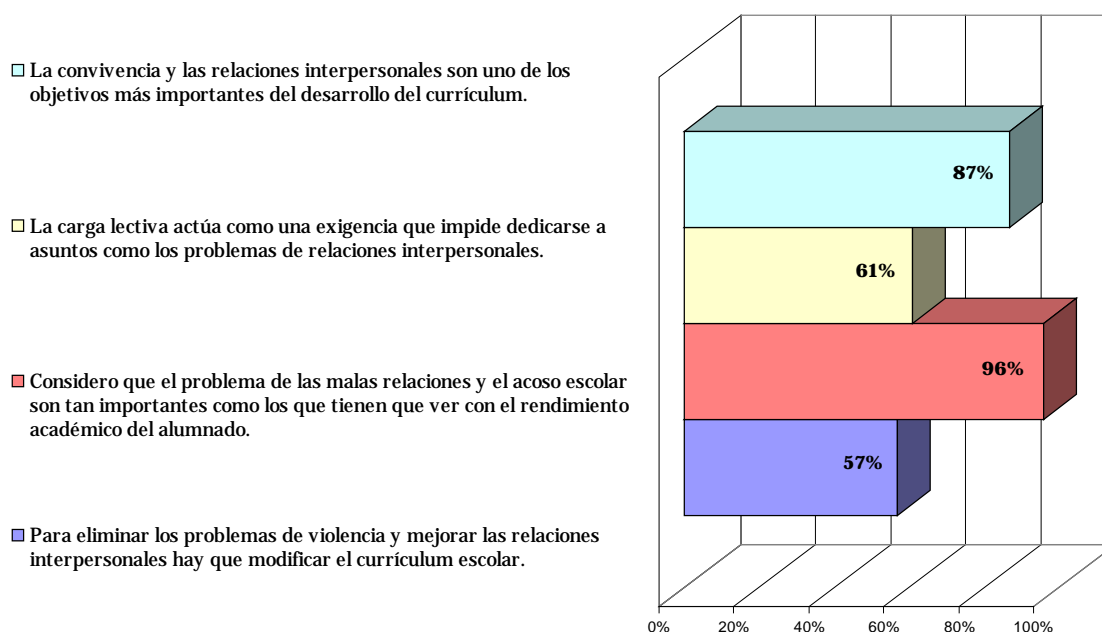
Fuente: elaboración propia

El 57% de las intervenciones directas que el personal encuestado ha tenido que realizar se han producido en el 1º ciclo de la ESO.

BLOQUE 2: ACOSO ESCOLAR

Para analizar los datos obtenidos en este segundo bloque, se han realizado cuatro gráficos, agrupando las afirmaciones en relación con su temática. Cada uno de los gráficos muestra la suma de los porcentajes de los encuestados que indicaron estar *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con cada afirmación.

GRÁFICO 13. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.

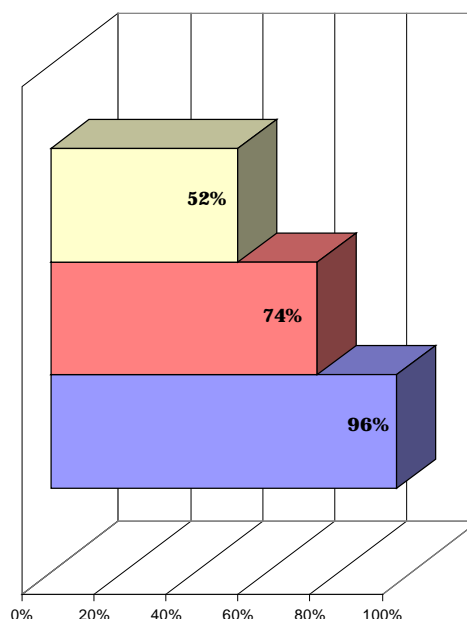


Fuente: elaboración propia

El 96% de los encuestados consideran que el problema de las malas relaciones y el acoso escolar es tan importante como el rendimiento escolar, sin embargo, solo el 57% opina que para eliminar los problemas de violencia hay que modificar el currículum escolar.

GRÁFICO 14. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.

- El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y las agresiones del alumnado.
- El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el centro educativo.
- Para eliminar los problemas de las malas relaciones y la violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.

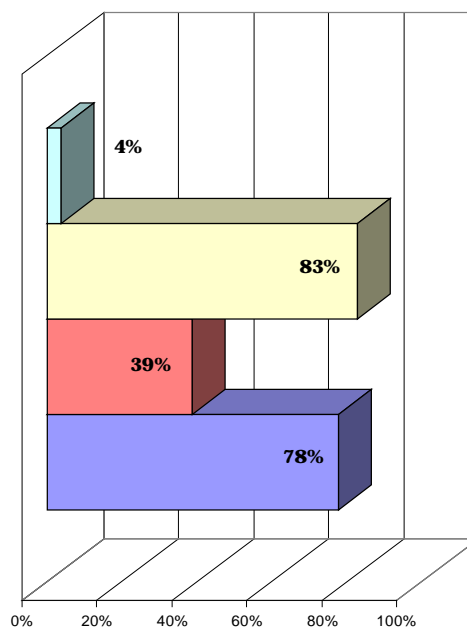


Fuente: elaboración propia

El 96% de los encuestados considera que es necesario que todo el profesorado tome conciencia y se decida a actuar. Únicamente el 52% del personal docente encuestado piensa que el profesorado se encuentra indefenso ante las agresiones del alumnado.

GRÁFICO 15. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.

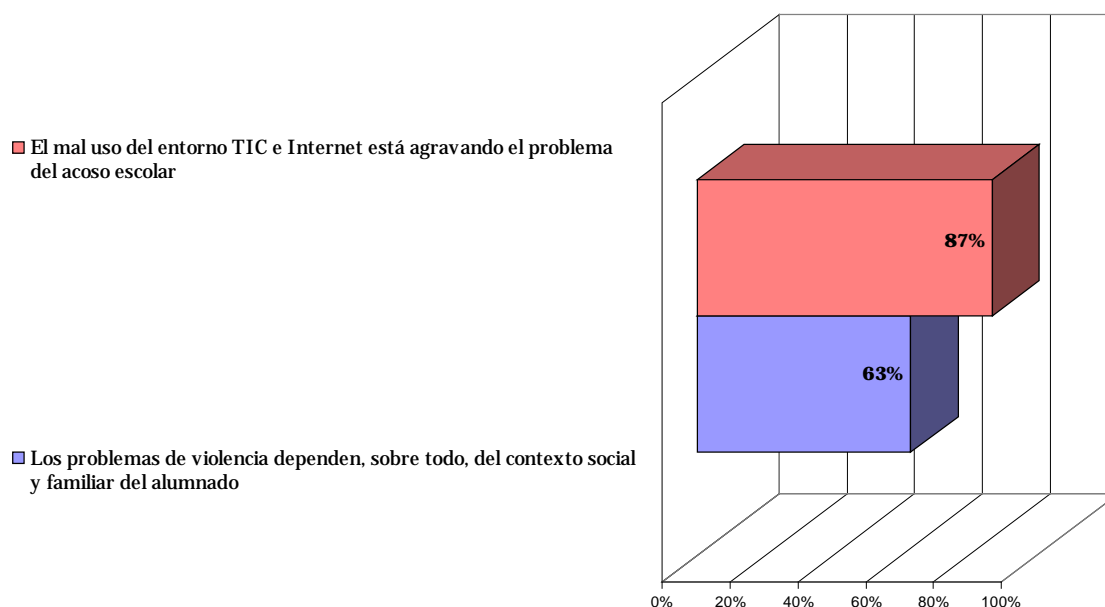
- El acoso escolar es un problema en mi centro educativo
- Personalmente suelo prevenir, controlar y atajar los conflictos y las agresiones, no llegando a ser un problema
- Mi colegio dispone de sistemas para detectar casos de acoso escolar y ciberacoso
- Considero que comenzar un proyecto de prevención del acoso escolar en mi centro educativo sería una buena idea



Fuente: elaboración propia

Solo el 4% de los encuestados percibe el acoso escolar como un problema en su centro educativo y el 83% manifiesta atajar los conflictos para que no lleguen a ser un problema. Asimismo, únicamente el 39% considera que su centro educativo dispone de sistemas de detección del acoso escolar y ciberacoso.

GRÁFICO 16. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.



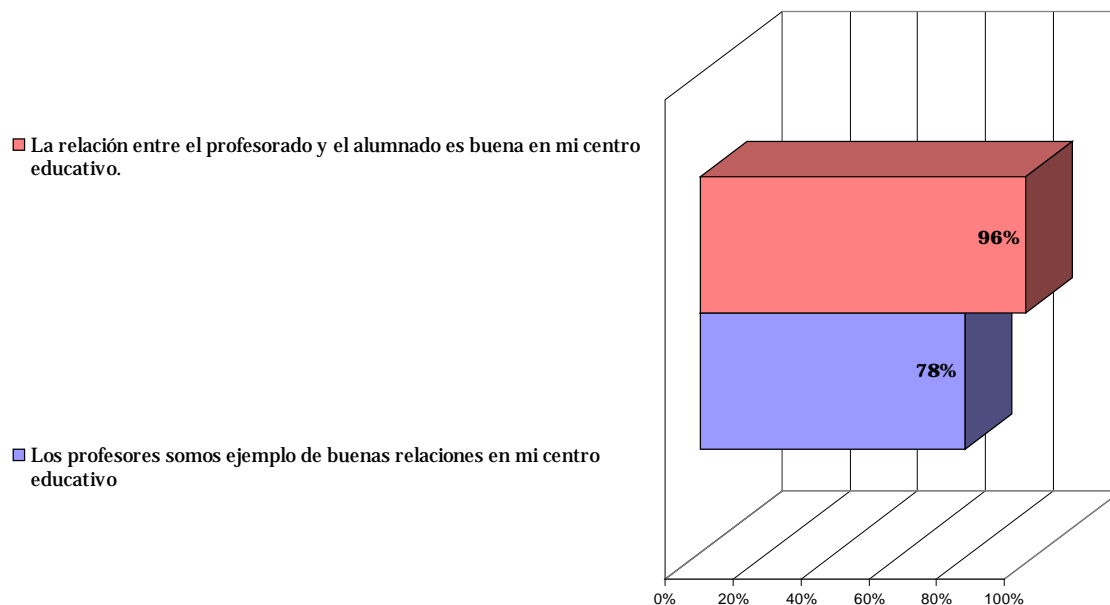
Fuente: elaboración propia

El 87% de los encuestados piensa que el problema del acoso escolar se está viendo agravado por el mal uso que hace el alumnado del entorno TIC e Internet.

BLOQUE 3: EL ALUMNADO ADOLESCENTE, SU NIVEL DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA CONTRIBUCIÓN DE LA MISMA A LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Para analizar los datos obtenidos en este tercer bloque, se han realizado cuatro gráficos, agrupando las afirmaciones en relación con su temática. Cada uno de los gráficos muestra la suma de los porcentajes de los encuestados que indicaron estar *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con cada afirmación.

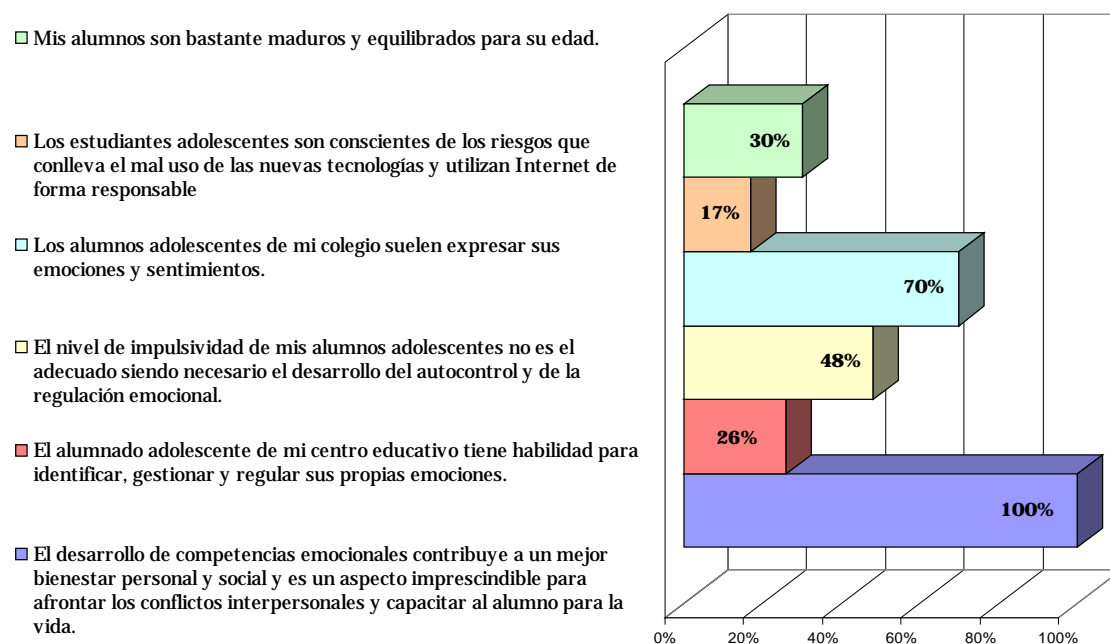
GRÁFICO 17. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.



Fuente: elaboración propia

El 96% del personal docente encuestado opina que su relación con el alumnado es buena y el 78% considera que las relaciones entre el profesorado de su centro educativo sirven de ejemplo para el alumnado

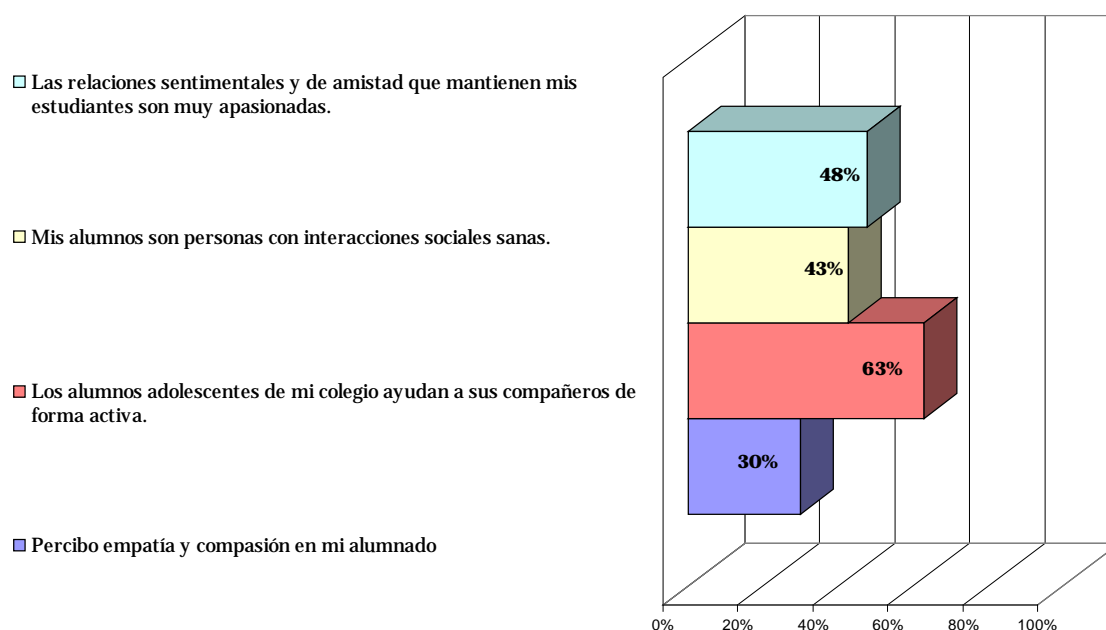
GRÁFICO 18. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.



Fuente: elaboración propia

Únicamente el 17% de los encuestados considera que el alumnado utiliza Internet de forma responsable y es consciente del riesgo que conlleva el mal uso de las nuevas tecnologías. Asimismo, solo el 26% opina que sus alumnos saben identificar, gestionar y regular sus emociones y el 30% ve a sus alumnos maduros y equilibrados. El 100% de los encuestados considera que la educación emocional contribuye a un mejor bienestar personal y social.

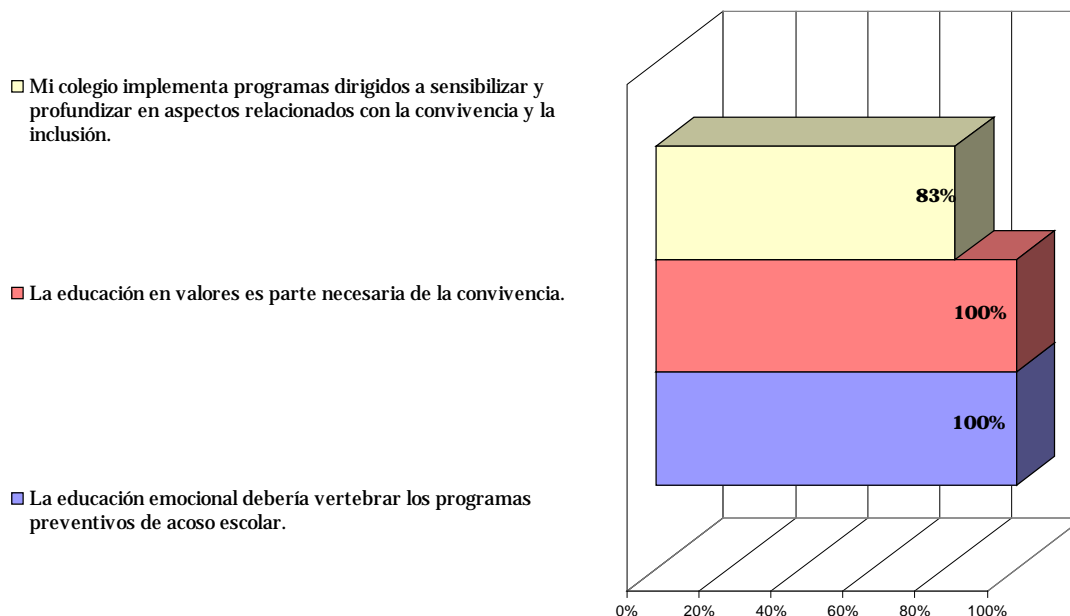
GRÁFICO 19. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.



Fuente: elaboración propia

En relación con las habilidades sociales de los alumnos adolescentes, el 63% piensa que sus alumnos ayudan a sus compañeros de forma activa, pero solo el 30% percibe empatía y compasión entre ellos y solo el 43% considera que las interacciones sociales de sus alumnos son sanas.

GRÁFICO 20. Porcentaje de personal docente que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones.



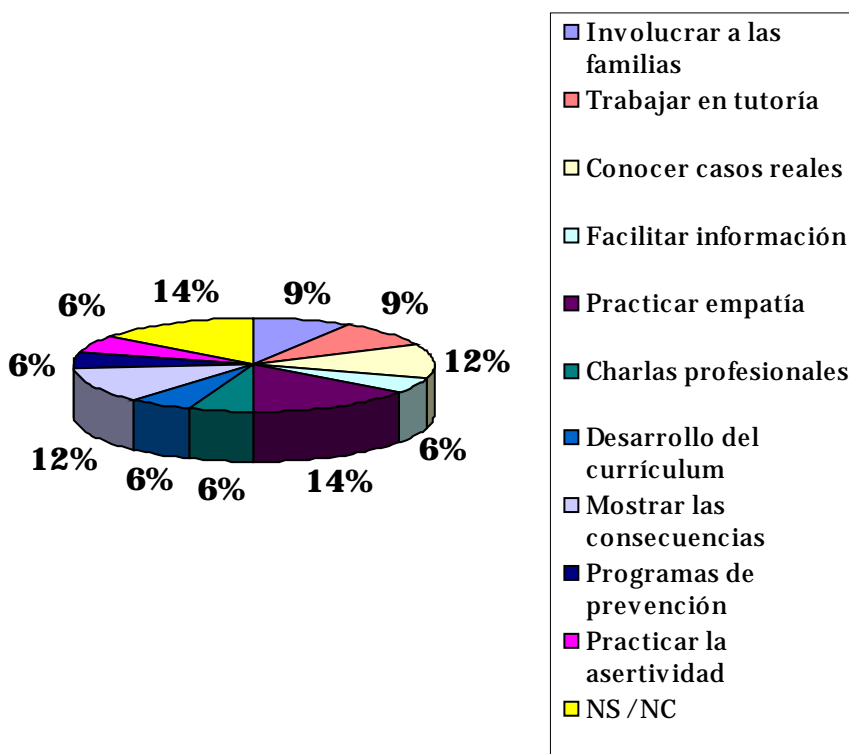
Fuente: elaboración propia

Tanto la educación en valores como la educación emocional son vistos por el 100% del personal docente encuestado como programas necesarios para mejorar la convivencia y prevenir el acoso escolar.

BLOQUE 4. PREGUNTAS ABIERTAS SOBRE OPINIONES Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ADOLESCENTES Y ABORDAR EL PROBLEMA DEL ACOSO ESCOLAR.

Para la realización de los Gráficos 21 y 22, se han seleccionado las respuestas que han sido mencionadas por más de un profesional de la docencia, discriminando las opiniones que solo figuraban en una ocasión. Este bloque no ha sido contestado por cinco de los participantes en la investigación.

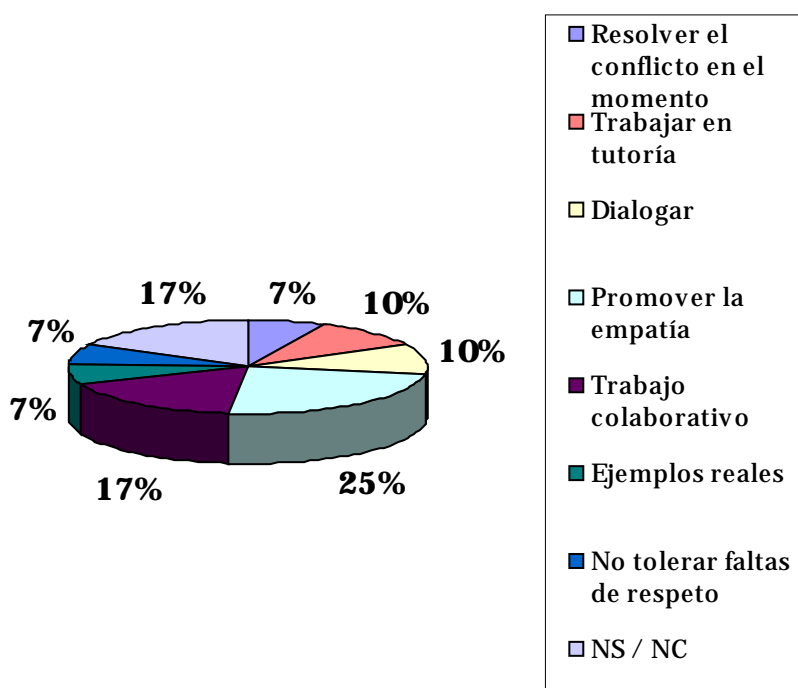
GRÁFICO 21. Distribución de la opinión del personal docente encuestado sobre cómo concienciar al alumnado adolescente sobre la importancia del acoso escolar (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

Entre las medidas propuestas por el personal docente encuestado para concienciar al alumnado sobre la importancia del acoso escolar, destacan la *práctica de la empatía*, la *exposición de casos reales* y la *explicación de las consecuencias del acoso escolar para los implicados*.

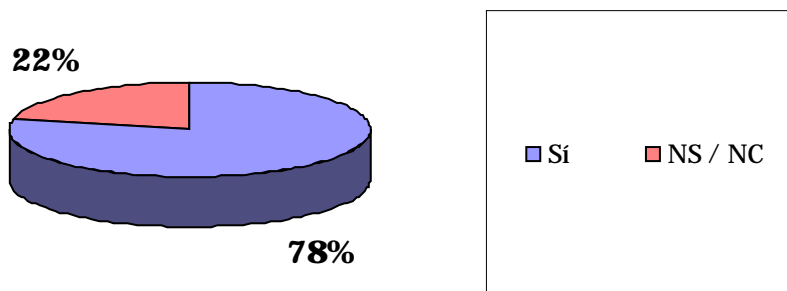
GRÁFICO 22. Distribución de las medidas realizadas por el personal docente encuestado para mejorar las relaciones interpersonales entre sus alumnos (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

El personal docente encuestado, sobre todo, *promueve la empatía* entre su alumnado y emplea el *trabajo colaborativo* en sus clases, para mejorar las relaciones interpersonales.

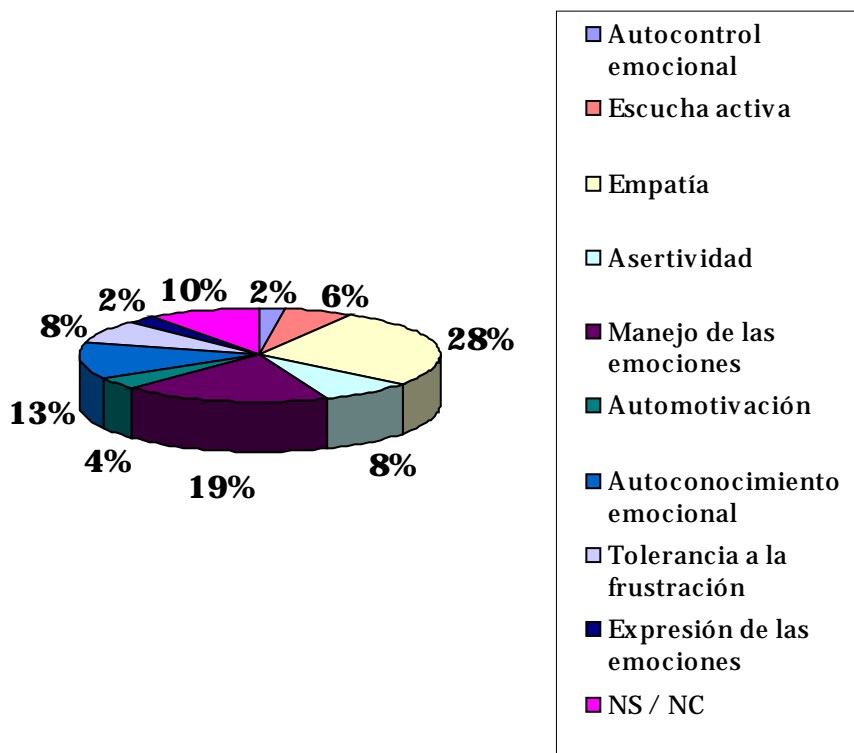
GRÁFICO 23. Distribución de la opinión de los encuestados sobre si determinadas competencias emocionales y sociales (autoconocimiento emocional, empatía, escucha activa, asertividad, tolerancia a la frustración, manejo de las emociones, automotivación, expresión de las propias emociones, entre otras) podrían mitigar los efectos del acoso escolar en el alumnado adolescente (en porcentaje).



Fuente: elaboración propia

Todos los profesionales de la docencia que contestaron a esta cuestión consideraron que las habilidades mencionadas, todas ellas incluidas en la mayoría de programas de educación emocional, pueden mitigar los efectos del acoso escolar en el alumnado adolescente.

GRÁFICO 24. Distribución de las habilidades y capacidades que el personal docente encuestado considera más importantes para mitigar los efectos del acoso escolar y capacitar al alumno para la vida (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

En concreto, entre las habilidades mencionadas, el personal encuestado, una vez más, destacó la *empatía* por encima de las demás, seguida del *manejo de las emociones* y el *autoconocimiento emocional*.

5. CONCLUSIONES

Como se manifestó al inicio del presente trabajo, el objetivo principal ha sido describir el uso de la educación emocional como herramienta para prevenir el acoso escolar y mitigar sus efectos.

A lo largo del primer epígrafe del marco teórico, se realiza una aproximación al concepto de la *Inteligencia Emocional*. El conjunto de habilidades que lo forman, permiten a las personas tomar las riendas de sus emociones e impulsos y, por lo tanto, constituyen un instrumento muy eficaz y necesario para superar las dificultades y aprovechar las oportunidades de la vida. Más incluso que otras capacidades tradicionalmente consideradas imprescindibles.

Dentro del mismo epígrafe se da un paso más y se llega a la difusión de la inteligencia emocional en la educación, o lo que es lo mismo, a la *Educación Emocional*, que busca desarrollar las competencias emocionales y sociales, y dota a las personas más vulnerables de herramientas para afrontar sus conflictos, internos y externos. De ahí la importancia de la educación emocional en la adolescencia. Se trata de una etapa en la que las personas se encuentran desprovistas de recursos, y la educación emocional proporciona esos recursos, muy útiles para enfrentarse a los problemas.

De entre los problemas o situaciones conflictivas a las que el adolescente puede verse enfrentado, destaca el acoso escolar, cargado de violencia. El segundo epígrafe del marco teórico desarrolla este concepto. El acoso escolar es un tema de gran actualidad ya que, aunque todos los centros educativos lo han sufrido desde siempre, con mayor o menor intensidad, la difusión mediática lo ha sacado a la luz y ha propiciado un debate público y una alarma social en los últimos tiempos.

En cualquier caso, es muy importante distinguir el acoso escolar del que no lo es, pero más aún ahora, que ha surgido una nueva tipología, relacionada con el mal uso que el alumnado hace de Internet y las nuevas tecnologías: el ciberacoso, especialmente dañino, rápido e imprevisible.

Las víctimas del acoso escolar sufren mucho y sienten miedo, pero no son solo ellas quienes padecen las consecuencias de estas situaciones. También se ve afectado todo el

entorno escolar, las familias, y los propios agresores y sus familias. El adolescente que ejerce violencia ante un compañero indefenso, reiteradamente y de manera intencionada, a menudo presenta carencias en su desarrollo personal y emocional. Resulta fundamental profundizar en las causas de dicho comportamiento cruel, ya que constituyen la raíz del problema.

Continuando el mismo epígrafe, se muestran los datos más relevantes en relación con la situación del acoso escolar en España y en el País Vasco. Teniendo en cuenta que 1 de cada 4 alumnos no interviene en situaciones de acoso escolar, ya que, o bien cree que debería intervenir pero no lo hace, o bien siente indiferencia hacia la violencia, queda claro que es necesario implementar en el sistema educativo programas de educación emocional. Así, se podría convertir a estos espectadores impasibles en parte de la solución, en mediadores.

Otro dato que no se puede perder de vista son las medidas que el propio alumnado considera más eficaces para que las situaciones de acoso escolar no se repitan: (i) que toda la clase apoye al agredido y no le deje solo; (ii) educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al diferente y (iii) trabajo cooperativo, para que la clase esté más unida. Esto demuestra que el alumnado adolescente, mayoritariamente piensa que la actitud del grupo de iguales es fundamental para acabar con el acoso escolar.

En conclusión, todos el análisis documental lleva a considerar que es necesario incluir en el sistema educativo una educación emocional que contribuya a que los adolescentes sean capaces de identificar, gestionar y expresar sus emociones, y empatizar con las de los demás, para así, poder canalizar su ira, defenderse ante la de otros, o desempeñar el papel de mediador eficazmente.

Esta última idea se ha visto reforzada por la investigación cuantitativa del presente trabajo. El 96% del personal encuestado considera el problema del acoso escolar tan importante como el rendimiento académico de sus alumnos. Sin embargo, muchos de ellos piensan que no existen en su centro sistemas de detección del acoso escolar adecuados. Por otra parte, los profesionales encuestados ven a sus alumnos adolescentes poco maduros para su edad y con pocas habilidades emocionales. Además, perciben poca empatía y compasión entre sus alumnos, lo que impide que adopten el papel adecuado, en caso de ser testigo de una situación de acoso escolar. Por último, todos los encuestados manifiesta que la educación emocional debería vertebrar los

programas preventivos de acoso escolar ya que el desarrollo de competencias emocionales es imprescindible para afrontar conflictos interpersonales. El personal docente encuestado destaca la promoción de la empatía, el conocimiento de casos reales y el trabajo colaborativo como las medidas más eficaces para prevenir el acoso escolar y unir a sus alumnos.

Para finalizar, teniendo en cuenta el protagonismo de las emociones en el adolescente y la dificultad que presenta detectar y abordar adecuadamente la problemática del acoso escolar, la autora del presente trabajo considera que se deben desarrollar desde la infancia las competencias emocionales y sociales para, llegada la adolescencia, poder reforzar dichas competencias y así prevenir, detectar y atajar las situaciones de acoso escolar adecuadamente.

Este es el marco de la propuesta educativa teórica que se plantea en el siguiente epígrafe del presente trabajo, para cuya efectividad sería ideal su integración formal en el sistema educativo.

Puesto que toda la comunidad educativa se ve afectada por el problema del acoso escolar, todos sus miembros deben implicarse y colaborar conjuntamente con el fin de afrontarlo y acabar con él.

6. PROPUESTA EDUCATIVA EMOCION-ADO

A continuación, se desarrolla una propuesta educativa teórica de educación emocional basada en el trabajo colaborativo y en los intereses de los adolescentes que se encuentran cursando la etapa de Educación Secundaria. Esta propuesta busca que sean ellos mismos quienes, tras una primera fase de adquisición de competencias, construyan el conocimiento haciendo uso de su creatividad y su talento.

6.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

A lo largo del presente trabajo se ha ido llegando a varias conclusiones que evidencian que el alumnado adolescente necesita un mayor desarrollo de sus competencias emocionales, o lo que es lo mismo, una mayor educación emocional. De esta manera, no sólo se logrará formar a los chicos y chicas de modo integral en el ámbito del *saber ser*, sino que además se contribuirá a la prevención del acoso escolar ya que, como se ha visto en la parte final del marco teórico, varios estudios constatan que tanto las víctimas como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional.

Por otra parte, en la revisión bibliográfica se analizaron los datos y conclusiones del *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2010). Entre ellas, resulta interesante la opinión del alumnado en relación a las medidas que ellos mismos consideran más efectivas para que las situaciones de acoso no se repitan. Las tres más valoradas son las siguientes: (i) que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo; (ii) educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente; (iii) con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida.

Finalmente, los resultados arrojados por el estudio que recoge la percepción del personal docente en materia de educación emocional, dejan claro que tanto la educación en valores como la educación emocional son vistos por el 100% del personal docente encuestado como programas necesarios para mejorar la convivencia y prevenir el acoso escolar.

Por todo lo anterior, a continuación se plantea una propuesta educativa de prevención del acoso escolar por medio de la educación emocional, que se ha denominado "EMOCION-ADO" (emoción + ado-lescente). Para el diseño de la misma, han sido de

gran ayuda e inspiración dos de las muchas iniciativas que cada vez más profesores y educadores están llevando a cabo:

- El proyecto *Emoacción* de la Sección del IES Navarro Santafé, galardonado en 2015 con el *Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer* (convocado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y cogestionado por el Ministerio de Educación). Este proyecto es una experiencia educativa que pone las emociones en el centro de los procesos educativos y vitales de adolescentes reclusos en el Centro de Reeducción La Villa, haciendo efectivo el cumplimiento de medidas judiciales impuestas por transgredir la ley.
- Proyecto *Emocionario* creado por Elena Pintado, una maestra de primaria que comparte en su blog sus experiencias y algunas de las actividades que desarrolla en el aula. El Proyecto Emocionario consiste en trabajar con sus alumnos una emoción a la semana, teniendo como base el libro "Emocionario. Di lo que sientes" (Núñez y Valcárcel, 2013).

El propuesta educativa EMOCION-ADO consiste en una serie de actividades que tienen la finalidad de trabajar las habilidades y competencias emocionales y sociales que más necesitan desarrollar los implicados en situaciones de acoso escolar y, en general, todos los adolescentes. La educación emocional actúa como eje vertebrador de la convivencia y las relaciones interpersonales y mejora el auto-conocimiento y auto-control de los chicos y chicas que se encuentran cursando educación secundaria.

Está pensada para ser llevado a cabo a lo largo de los cuatro niveles de la educación secundaria aunque, en el presente trabajo, únicamente se detallará la propuesta para 1º de la ESO, por considerarse un curso muy importante en el que coincide el inicio de la adolescencia con la entrada en una nueva etapa educativa y, en ocasiones, en un nuevo colegio o IES.

La propuesta educativa está formada, en una 1º fase, por actividades prácticas que fomenten la participación activa y la reflexión crítica del alumnado, y, en una 2º fase, por un proyecto final muy relacionado con sus intereses y con las nuevas tecnologías, en el que serán ellos mismos quienes construyan el conocimiento, planificando las últimas seis sesiones.

Como resultado de la observación y la reflexión personal de la autora del presente trabajo, se considera que la mayoría de los chicos y chicas adolescentes se conmueven ante el sufrimiento ajeno y se sienten orgullosos de sí mismos cuando ayudan a que las cosas salgan bien. Por tanto, si se logra hacerles ver lo mucho que sufren los implicados en el acoso escolar y que ellos mismos pueden ser quienes ayuden a mitigar ese sufrimiento, quizás se sientan insatisfechos con su comportamiento y experimenten un sentimiento de responsabilidad que genere cambios por voluntad propia. Además, los adolescentes a menudo exigen justicia para con ellos; tendrán que comprender que, del mismo modo, las consecuencias de sus actos han de ser justas, es decir, proporcionales al sufrimiento provocado. Así es como evolucionan las personas. Como señalan Bisquerra y Pérez-Escoda (2014) "el trabajo con las emociones lleva a la toma de conciencia de la propia responsabilidad sobre actitudes y comportamientos" (p. 111).

6.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la inteligencia emocional en el alumnado adolescente de Educación Secundaria Obligatoria como herramienta de prevención del acoso escolar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ~ Promover un cambio en el pensamiento, afectividad y comportamiento de los adolescentes.
- ~ Fomentar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado
- ~ Posibilitar una correcta identificación e interpretación de las emociones.
- ~ Desarrollar habilidades emocionales y sociales en el alumnado que les permitan gestionar sus emociones.
- ~ Favorecer la comunicación constructiva entre iguales.
- ~ Lograr una mejora en las relaciones personales entre iguales basada en la colaboración y la empatía.
- ~ Sensibilizar a los adolescentes sobre el problema del acoso escolar y sus consecuencias.
- ~ Involucrar a los adolescentes en la solución al problema del acoso escolar, convirtiéndoles en agentes activos de cambio.
- ~ Potenciar en los adolescentes un auto-diálogo positivo enfocado a la búsqueda de soluciones.

- ~ Provocar curiosidad y motivación en el alumnado que derive en un desarrollo de su creatividad.
- ~ Proporcionar recursos al alumnado para afrontar adversidades a lo largo de su vida.

6.3. DESTINATARIOS

La propuesta educativa EMOCION-ADO está diseñada para ser llevada a cabo con chicos y chicas adolescentes, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En esta etapa, los alumnos tienen edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, pudiendo llegar a los 18 años, en el caso de alumnos que hayan repetido en dos ocasiones.

En concreto, abarca cuatro niveles, que se corresponden con los cuatro cursos de educación secundaria, incrementando la complejidad y profundidad de las actividades en cada uno de ellos:

1 de ESO → NIVEL 1: BÁSICO

2 de ESO → NIVEL 2: INTERMEDIO

3 de ESO → NIVEL 3: AVANZADO

4 de ESO → NIVEL 4: EXPERTO

Dentro del curriculum, se integra en las horas de tutoría, en el Plan de Acción Tutorial (PAT), responsabilidad del tutor de cada grupo.

6.4. CONTENIDOS

La propuesta educativa "EMOCION-ADO" se divide en dos fases:

Durante las sesiones de la 1º fase, se tratarán diferentes habilidades, competencias y valores, que pueden ser los mismos contenidos en todos los niveles, aumentando su complejidad y adecuación a la edad de los alumnos. No obstante, si el tutor lo considera conveniente, estos contenidos pueden variar con libertad, buscando lo mejor para los alumnos. Las habilidades, competencias y valores que se sugiere trabajar en esta 1º fase son los siguientes, una por sesión:

- Empatía. Sociabilidad.

Identificar, comprender y saber responder apropiadamente a los sentimientos y el estado emocional de los demás. Tiene influencia en la convivencia y en la prevención de la violencia. Se enseña mediante ejercicios de simulación, role-playing, técnicas teatrales, dramatización... interpretando un papel distinto al propio, el de víctima por ejemplo. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014)

- Resiliencia. Afrontamiento

La resiliencia es la capacidad de las personas para enfrentarse, sobreponerse y salir transformados ante las adversidades y vicisitudes de la vida con valentía, sin rendición, con perseverancia y empeño. Es especialmente importante trabajar esta capacidad con los agresores, quienes, en ocasiones, no actúan por decisión propia sino fruto de experiencias vividas, al proceder de familias desestructuradas y contextos conflictivos y haber vivido una infancia difícil e infeliz.

- Auto-estima. Auto-crítica. Auto-conocimiento. Auto-diálogo

Se trata de ser consciente de la percepción que tenemos de nosotros mismos y aprender a valorarnos más en todos los aspectos: físicos, psicológicos, de valía o competencia... Para ello es fundamental conocernos bien, saber nuestros puntos fuertes y débiles, qué situaciones nos provocan pensamientos y emociones positivas o negativas, etc. Es básico también mantener un auto-diálogo positivo que, en momentos de conflicto interno, nos lleve a enfocar nuestros pensamientos en buscar una solución. Las luchas internas impiden pensar con claridad y se ha de aprender a hacerlo.

- Regulación de la ira y la impulsividad

La ira puede surgir debido a la baja tolerancia a la frustración; se activa cuando una persona considera que ha sufrido una injusticia, le han perjudicado, despreciado... Es necesario aprender a regularla mediante técnicas para calmarse, reflexión sobre los acontecimientos que la provocan, razonamiento moral, habilidades sociales, resolución de conflictos... También es importante aprender a diferir recompensas inmediatas a favor de otras de orden superior pero más a largo plazo. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014)

- Tolerancia. Mente abierta

El acoso escolar se suele cebar con personas "diferentes" en cuanto a raza, etnia, condición sexual, identidad sexual, discapacidad física o psíquica... Hay que hacer entender a los alumnos adolescentes que en la diferencia está la riqueza y que de todas esas personas se pueden aprender muchas cualidades y otros puntos de vista. Al fin y al cabo todos somos diferentes. "Para tener una vida diferente y extraordinaria, debes ser una persona diferente y extraordinaria".

- Asertividad. Comunicación

La asertividad consiste en "mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad (...) defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás (...) decir "no" y mantenerlo" (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014, p. 106). El comportamiento agresivo es consecuencia de la ira, y está presente en los agresores; el pasivo es consecuencia del miedo y está presente en víctimas. Es fundamental trabajar técnicas de comunicación efectiva.

- Liderazgo positivo

El líder no es el más fuerte ni el que impone su voluntad a los demás. El auténtico líder es la persona que aplica estrategias apropiadas para que el grupo haga por su propia voluntad aquello que se tiene que hacer, de acuerdo con unos principios éticos y morales enfocados al bien común. Esto supone muchas veces tener que regular la ira. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014, pp. 108-109)

Se pueden trabajar en clase figuras tales como Gandhi, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcuta, etc. que sirvan de inspiración y ejemplo.

En la 2º fase, los alumnos tendrán que realizar un proyecto en el que planifican seis sesiones de la propuesta, mediante trabajo en equipo. En cada nivel, trabajarán seis emociones, agrupados en seis equipos. Se ha realizado una selección de emociones teniendo en cuenta su grado de relación con el acoso escolar, y se han clasificado en cuatro niveles según su complejidad y adecuación a la edad de los alumnos.

1º nivel: felicidad, amor y compasión (emociones positivas) y tristeza, miedo e ira (emociones negativas).

2º nivel: alegría, ilusión y alivio (emociones positivas) y envidia, inseguridad y culpa (emociones negativas).

3º nivel: entusiasmo, gratitud y satisfacción (emociones positivas) y soledad, remordimiento y odio (emociones negativas).

4º nivel: serenidad, admiración y placer (emociones positivas) y desamparo, vergüenza y frustración (emociones negativas).

6.5. METODOLOGÍA

A lo largo de toda la propuesta educativa EMOCION-ADO se empleará una metodología de enseñanza y aprendizaje participativos, mediante trabajo colaborativo, que fomente el entrenamiento de competencias y la reflexión crítica. La finalidad es que los chicos y chicas sean capaces de valorar cuál es la mejor manera de actuar y solucionar problemas en situaciones reales.

Los contenidos de la 1º fase anteriormente referidos, se trabajarán a través de actividades, juegos y dinámicas eminentemente prácticas, que podrán ser de todo tipo: simulaciones, role-playing, dramatización, observación de roles... Existe infinidad de material al respecto y será labor del tutor seleccionar las actividades que considere más adecuadas para trabajar el contenido de cada sesión, según las características y necesidades de sus alumnos, los avances metodológicos y tecnológicos a su disposición, y la actualidad.

Todos los conocimientos, habilidades y valores adquiridos, servirán a los alumnos para la 2º fase: la realización del proyecto final, que consiste en planificar una sesión que gire alrededor de una emoción.

- Se agruparán en seis equipos de 4 o 5 personas. Los grupos los dispondrá el tutor, teniendo en cuenta que sean equilibrados.
- Las seis emociones serán repartidas al azar entre los seis equipos.
- Dispondrán de dos sesiones de trabajo en equipo para investigar sobre la emoción y elaborar cuatro actividades, empleando nuevas tecnologías y cualquier otro recurso que consideren apropiado. Tendrán libertad para crear algo de lo que se sientan orgullosos y satisfechos.

→ Actividad 1 "ARTE Y CULTURA": Identificar emociones.

Las emociones enriquecen el arte. El equipo tiene que buscar cualquier tipo de expresión artística que muestre la emoción que le ha tocado (teatro, danza, música, artes plásticas, fotografía, ilustración, cómic, graffiti, circo, artes marciales, yoga, magia, poesía, textos narrativos, citas célebres...) Además, tendrán que demostrar su talento y potencial y crear ellos mismos algo de lo anterior con lo que se sientan identificados y que hable de esa emoción.

→ Actividad 2 "APRENDE EN MOVIMIENTO": Gestionar emociones.

El equipo tiene que crear un ejercicio que conlleve movimiento en los participantes y que les sirva para enfrentarse a la emoción y gestionarla adecuadamente, a través del diálogo. Por ejemplo, el diseño de un teatro, un juego de simulación o un role-play.

→ Actividad 3 "VER, OIR Y HABLAR": Expresar emociones.

El equipo tiene que seleccionar fragmentos de medios audiovisuales en los que se aprecie la emoción (película, serie, programa de televisión, videojuego, evento deportivo, corto...). Después plantearán y dirigirán un debate crítico, apoyado por el tutor, relacionado con dicho fragmento, en el que todos los alumnos de la clase tendrán que posicionarse y argumentar su opinión.

→ Actividad 4 "INVESTIGACIÓN Y SÍNTESIS"

El equipo tendrá que documentarse e investigar sobre la emoción. Después, tendrá que presentar al resto de la clase una síntesis de la información encontrada (infografía, video, presentación, blog, Web, storyboard...).

6.6. TEMPORALIZACIÓN

Como ya se ha indicado anteriormente, en el presente trabajo se temporalizará y esclarecerán las sesiones correspondientes al primer nivel: NIVEL BÁSICO, planteado para ser llevado a cabo en 1º de ESO.

La propuesta educativa EMOCION-ADO la componen un total de 17 sesiones (la mitad de las sesiones de tutoría del curso, aproximadamente), distribuidas de la siguiente manera:

SESIÓN 1.-

Se realizará una evaluación inicial de los alumnos. Existen varios cuestionarios para realizar esta evaluación. Se sugiere utilizar el cuestionario CESC (Conductas y Experiencias Sociales en Clase) elaborado por Collell y Escudé (2006). Se trata de un sistema de nominación entre iguales mediante el que se obtiene el mapa relacional de la clase. De este modo, se detectan los puntos débiles (agresores y víctimas) y los puntos fuertes (populares y prosociales). Antes de repartir el cuestionario, conviene conversar sobre las inteligencias múltiples (interpersonal e intrapersonal en concreto) y la inteligencia emocional. (Collell y Escudé, 2014)

Tras la realización del cuestionario, el tutor expondrá el programa educativo EMOCION-ADO a los alumnos y entregará una hoja a cada uno donde estén detalladas las 17 sesiones y los contenidos que verán a lo largo del curso. Es muy importante que sientan a un tutor cercano y abierto a escuchar.

Se sugerirá a los chicos y chicas, de manera voluntaria, una actividad complementaria muy útil: un *diario de emociones* en el que ir reflejando, a lo largo de todo el curso, las emociones que van experimentando con el objetivo de ayudarles en la identificación de las mismas y en la reflexión.

SESIONES 2 - 8.-

Estas sesiones corresponden a la FASE 1. Como ya se ha mencionado, cada sesión estará dedicada a adquirir unos determinados conocimientos, habilidades y valores.

Es labor del tutor seleccionar, entre las muchas fuentes disponibles, las actividades que se llevarán a cabo en cada sesión para trabajar los contenidos correspondientes. Se debe procurar que las actividades sean dinámicas y estén muy relacionadas con los intereses de los alumnos y con las nuevas tecnologías, y hay que actualizarlas cada año. Para adecuar las actividades a las características y necesidades de cada grupo de alumnos, es imprescindible que previamente el tutor indague en los hobbies de sus alumnos, en las actividades que les divierten y les apasionan.

Se sugiere consultar un proyecto muy completo editado por la Diputación Foral de Gipuzkoa: *Educación Emocional. Educación Secundaria Obligatoria* (Aierdi, Lopetegí y Goikoetxea, 2008). Consta de dos partes; la primera dedicada al primer ciclo de la ESO (12 - 14 años) y la segunda al segundo ciclo de la ESO (14 - 16 años).

En concreto, las sesiones de la 1º FASE son las siguientes:

- ~ SESIÓN 2: Empatía. Sociabilidad
- ~ SESIÓN 3: Resiliencia. Afrontamiento
- ~ SESIÓN 4: Auto-estima. Auto-crítica. Auto-conocimiento. Auto-diálogo
- ~ SESIÓN 5: Regulación de la ira y la impulsividad
- ~ SESIÓN 6: Tolerancia. Mente abierta
- ~ SESIÓN 7: Asertividad. Comunicación
- ~ SESIÓN 8: Liderazgo positivo

Los últimos diez minutos de esta última sesión de la primera fase, se destinarán a comunicar a los alumnos los equipos que el tutor ha formado para la segunda fase, y a realizar el reparto, al azar, de las seis emociones de este primer nivel: felicidad, amor, compasión, tristeza, miedo e ira.

SESIONES 9 - 10.-

Las dos primeras sesiones de la FASE 2 estarán íntegramente dedicadas a que los seis grupos trabajen de manera colaborativa en la realización de su proyecto: diseñar las cuatro actividades que se han detallado en el apartado "metodología" del presente trabajo.

El tutor, pasará por el aula constantemente y se acercará varias veces a cada grupo, ofreciendo su ayuda e interesándose por el proyecto. De esta manera, supervisará el trabajo que van realizando los alumnos ayudándoles a encauzarlo en caso necesario, y mediando en los posibles conflictos que puedan surgir.

SESIONES 11 - 16.-

Cada una de estas seis sesiones tendrá a una emoción y a un equipo como protagonista. Este equipo será quien dirija la sesión.

- ✓ En primer lugar se expondrá al resto de la clase la "actividad 1 ARTE Y CULTURA"
- ✓ Después se realizará entre todos la "actividad 2 APRENDE EN MOVIMIENTO" y la "actividad 3 "VER, OIR Y HABLAR".
- ✓ Para finalizar, mostrarán y explicarán al resto de la clase la "actividad 4 INVESTIGACIÓN Y SÍNTESIS"

SESIÓN 17.-

Se llegará entre todos a unas conclusiones sobre lo aprendido y se evaluará entre todos la repercusión de esta propuesta educativa en su nivel de madurez emocional.

7. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

A lo largo del presente trabajo, se ha mencionado en varias ocasiones el hecho de que el acoso escolar no solo afecta a las víctimas que lo sufren, sino que toda la comunidad educativa padece sus consecuencias. Sin embargo, únicamente se ha analizado la utilidad y necesidad de la educación emocional orientada a la prevención del acoso escolar desde el punto de vista del alumnado: víctimas, agresores y espectadores.

Por tanto, se propone, en primer lugar, la investigación de los efectos de la educación emocional en el resto de agentes implicados, como posibles líneas de investigación futura. Así, por una parte estarían las familias de víctimas y agresores, quienes padecen con especial preocupación y, muchas veces, impotencia el problema en el que sus hijos están envueltos. Por otra parte se encontraría todo el personal docente, que vive las situaciones de acoso escolar muy de cerca, siendo muchas veces testigo, y teniendo que intervenir. Los efectos del desarrollo de competencias emocionales y sociales en estos dos colectivos no han sido analizadas en el presente trabajo.

En segundo lugar, se propone la realización de estudios científicos específicamente centrados en la evaluación de los programas de educación emocional, como posible línea de investigación futura. Como ya se mencionó en el marco teórico, a nivel mundial, hasta el momento son pocos los investigadores que han contribuido a la investigación evaluativa sobre este campo.

En tercer lugar, se propone el estudio científico de la relación entre la manipulación psicológica y la inteligencia emocional, como posible línea de investigación futura. La educación emocional, si no va acompañada de principios éticos, puede ser utilizada para hacer el mal.

Por último, en relación con la conclusión del presente trabajo, que hace referencia a la necesidad de incluir la educación emocional en el sistema educativo, se propone investigar la conveniencia de introducir la educación emocional en el currículo educativo por medio de una ley educativa, como posible línea de investigación futura.

8. LIMITACIONES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se ha realizado una investigación cuantitativa por medio de la aplicación de cuestionarios en tres centros educativos de la provincia de Bizkaia, siendo el número total de participantes de 23 profesionales de la docencia.

La limitación principal de este trabajo parte del escaso número de participantes en dicha investigación cuantitativa. Con una muestra mayor resultado de la participación de más docentes y más centros educativos, incluyendo institutos públicos de educación secundaria, el presente trabajo habría sido más ambicioso en resultados.

Una muestra no dirigida y suficientemente representativa, permitiría generalizar las conclusiones y, de esta manera, avalar experimentalmente lo planteado.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierdi, A., Lopetegui, B. y Goikoetxea, K. (2008). *Educación Emocional. Educación Secundaria Obligatoria*. (proyecto editado por la Diputación Foral de Gipuzkoa) Recuperado de http://e-ducativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria_1214_anios_1.pdf
http://e-ducativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria_1416_anios.pdf
- Avilés, J. M. (2002). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Berg-Kelly, K. (2011). Ser joven, divertirse y crecer, pero con una enfermedad crónica. En S. García-Tornel (Coord.), *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. (pp. 63-81) (informe del Observatorio FAROS) Recuperado del sitio de Internet de Hospital Sant Joan de Déu: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_5_cast.pdf
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35) (informe del Observatorio FAROS) Recuperado del sitio de Internet Hospital Sant Joan de Déu: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 97-115). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1).
 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>
- Castro, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (6).
 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197631>
- Centro de Seguridad en Internet para los menores en España. Acoso y ciberacoso: muy distinto. *Nativos Digitales*, 2, 7-15.
 Recuperado de http://www.protegeles.com/nativos_digitales/revista_2/index.html
- Collell, J y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y Experiencias Sociales en Clase. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12.
 Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20181.pdf>
- Collell, J. y Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. Cómo prevenir las conductas de acoso. Intervención en situaciones de acoso. En R. Bisquerra (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 15-62). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Delors, J. y cols. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors) Recuperado del sitio de Internet de la UNESCO:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz-Aguado, M. J. (Dirección general) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (informe del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar). Recuperado del sitio de Internet del Ministerio de Educación:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación*, 362, 348-380.
 Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_164.pdf

Garaigordobil, M. y 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.
 Recuperado de <http://ejep.es/index.php/journal/article/viewFile/63/pdf>

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
 Recuperado de <http://www.federicofroebel.org/secondary/presentacion-redes/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying.pdf>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2011). *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*.
 Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/comunicaciones_centros/es_inspec/adjuntos/Guia_maltrato_C.pdf

Gutiérrez, M. C., Pereira, M. C. y Valero, L. F. (2006) El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
 Recuperado de http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/71874/El_cine_como_instrumento_de_alfabetizaci.pdf?sequence=1

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2012). *El maltrato entre iguales en Euskadi*.
 Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012/Informe_Ejecutivo%20_maltrato2012.pdf

López, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 45-55) (informe del Observatorio FAROS) Recuperado del sitio de Internet Hospital Sant Joan de Déu:

http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.

Organización Mundial de la Salud, Unidad de Promoción de la Salud y Educación para la Salud. (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*.

Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dms-static/beb68e02-9e99-490f-897f-792d1af6b783/glosario-pdf.pdf>

Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales en las aulas*. Proyecto de Investigación sobre intimidación y maltrato entre escolares. Universidad de Sevilla.

Recuperado de

http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/IMG/article_PDF/article_a52.pdf

Ortega, R. (1998). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 19-29). Madrid: Narcea Ediciones.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Recuperado de <https://books.google.es/books?id=S0wSk71uQz0C&hl=es>

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Sánchez, V. y Ortega-Rivera, F. J. (2006). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Docentes)*. Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: El estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad. Programa de Incentivos de Excelencia. Universidad de Córdoba.

Recuperado de <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/UVymnuCSKR79ZQz.pdf>

Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paíno, M. y Aritio-Solana, R. (2014). Prevalencia de síntomas emocionales y comportamentales en adolescentes españoles. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7 (3), 121-130.

Recuperado de

http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90337171&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=286&ty=94&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=286v07n03a90337171pdf001.pdf

Pérez-González, J. C. (2012). El aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69) (informe del Observatorio FAROS) Recuperado del sitio de Internet Hospital Sant Joan de Déu:

http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Pintado, E. (2014). *Aula de Elena. Proyecto Emocionario*. Recuperado el 16 de junio de 2015 de <http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario.html>

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional en agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28 (1), 71-82.

Recuperado de

<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/26396/1/La%20competencia%20emocional%20de%20agresores%20y%20v%C3%ADctimas%20de%20bullying.pdf>

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.

Recuperado de

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

Sección IES Navarro Santafé. (2014). *Aprender investigant. Experiencia educativa Emo-acción*. Recuperado el 16 de junio de 2015 de

<https://fanxtics.wordpress.com/2014/07/08/emo-accion-seccion-ies-navarro-santafe/>

10. ANEXO

FECHA: / /

INDICACIONES: El siguiente cuestionario se realiza con la finalidad de realizar un trabajo de investigación educativa, la información proporcionada es anónima y confidencial, cumpliendo la normativa de tratamiento de datos personales (LOPD).

BLOQUE 1

Marque con una X y en su caso, responda brevemente.

1.- Sexo:

Mujer _____

Hombre _____

2.- Edad:

(< 30) _____

(30 - 40) _____

(40 - 50) _____

(50 - 60) _____

(> 60) _____

3.- Años de experiencia como docente:

(< 5) _____

(5 - 15) _____

(15 - 25) _____

(25 - 35) _____

(> 35) _____

4.- ¿Qué puesto ocupa en el centro educativo en la actualidad?

Profesor/a _____

Tutor/a _____

Orientador/a _____

Otros (especifica):

5.- ¿En qué niveles educativos imparte clase en la actualidad?

No imparto clase _____

1º ESO _____

2º ESO _____

3º ESO _____

4º ESO _____

1º Bachillerato _____

2º Bachillerato _____

6.- ¿Ha vivido alguna experiencia cercana de acoso escolar en los últimos 10 años?

No _____ Sí _____

7.- ¿En qué nivel o niveles educativos?

8.- ¿Ha tenido que intervenir de manera directa en una situación de acoso escolar en los últimos 10 años?

No _____ Sí _____

9.- ¿En qué nivel o niveles educativos?

BLOQUE 2

Marque el grado de conformidad con las siguientes afirmaciones siendo las respuestas posibles las siguientes:

- 1- Totalmente desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Indiferente
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
10. La convivencia y las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.					
11. La carga lectiva actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de relaciones interpersonales.					
12. El acoso escolar es un problema en mi centro educativo.					
13. El mal uso del entorno TIC e Internet está agravando el problema del acoso escolar.					
14. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y las agresiones del alumnado.					
15. Personalmente suelo prevenir, controlar y atajar los conflictos y las agresiones, no llegando a ser un problema.					
16. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el centro educativo.					
17. Para eliminar los problemas de las malas relaciones y la violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.					
18. Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado.					
19. Considero que el problema de las malas relaciones y el acoso escolar son tan importantes como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.					
20. Mi colegio dispone de sistemas para detectar casos de acoso escolar y ciberacoso.					
21. Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículum escolar.					
22. Considero que comenzar un proyecto de prevención del acoso escolar en mi centro educativo sería una buena idea.					
23. Si ha valorado con 3, 4 o 5 la frase anterior, ¿estaría dispuesto a participar en un proyecto para desarrollar estrategias de prevención sobre este tema?	Sí		No		

BLOQUE 3

	1	2	3	4	5
24. La relación entre el profesorado y el alumnado es buena en mi centro educativo.					
25. Los profesores somos ejemplo de buenas relaciones en mi centro educativo.					
26. Mis alumnos son bastante maduros y equilibrados para su edad.					
27. Los estudiantes adolescentes son conscientes de los riesgos que conlleva el mal uso de las nuevas tecnologías y utilizan Internet de forma responsable.					
28. Las relaciones sentimentales y de amistad que mantienen mis estudiantes son muy apasionadas.					
29. Mis alumnos son personas con interacciones sociales sanas.					
30. Los alumnos adolescentes de mi colegio suelen expresar sus emociones y sentimientos.					
31. Los alumnos adolescentes de mi colegio ayudan a sus compañeros de forma activa.					
32. El nivel de impulsividad de mis alumnos adolescentes no es el adecuado siendo necesario el desarrollo del autocontrol y de la regulación emocional.					
33. El alumnado adolescente de mi centro educativo tiene habilidad para identificar, gestionar y regular sus propias emociones.					
34. Percibo empatía y compasión en mi alumnado.					
35. Mi colegio implementa programas dirigidos a sensibilizar y profundizar en aspectos relacionados con la convivencia y la inclusión.					
36. La educación en valores es parte necesaria de la convivencia.					
37. El desarrollo de competencias emocionales contribuye a un mejor bienestar personal y social y es un aspecto imprescindible para afrontar los conflictos interpersonales y capacitar al alumno para la vida.					
38. La educación emocional debería vertebrar los programas preventivos de acoso escolar.					

BLOQUE 4

39.- ¿Cómo cree que se podría concienciar al alumnado adolescente sobre la importancia del acoso escolar?

40.- ¿Qué hace para mejorar las relaciones interpersonales en su clase o tutoría?

41.- ¿Considera que el desarrollo del autoconocimiento emocional, la empatía, la escucha activa, la asertividad, la tolerancia a la frustración, el manejo de las emociones, la automotivación, la expresión de las propias emociones, etc. podría mitigar los efectos del acoso escolar en el alumnado adolescente? ¿Por qué?

42.- ¿A cuál de las anteriores u otras habilidades y capacidades le da más importancia para lograr dicho fin y capacitar al alumno para la vida?