

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

[Propuesta desde la Educación Física para la prevención del acoso escolar a través de la Educación Emocional]

Trabajo fin de máster presentado por:	Juan José Manzano Ventura
Titulación:	Máster en Educación Personalizada
Línea de investigación:	Educación Emocional
Director/a:	Nieves Gómez Álvarez

Ciudad: Cáceres
[29 Julio 2019]
Firmado por:



CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la educación

Resumen.

El sistema educativo actual debe basarse en la educación personalizada, incidiendo en el aprendizaje competencial, tal y como establecen las indicaciones europeas. Se debe buscar el desarrollo personal del alumnado que le permita hacer frente a los retos vitales que le vayan surgiendo. Uno de los aspectos más interesantes para la contribución a este hecho es la educación emocional y más concretamente, la adquisición de competencias emocionales. Mediante la asignatura de Educación Física y el Bloque de Contenidos "Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz", se pretenden desarrollar estas competencias, que paralelamente, contribuyan a la prevención del acoso escolar por la especificidad de los contenidos tratados y la gran relación existente entre uno y otro aspecto. Para ello, es esencial la planificación de estrategias metodológicas adecuadas, así como un diseño de evaluación que forme parte del aprendizaje. Este planteamiento se contextualiza en 3º de la E.S.O. y se concreta en 12 sesiones que concluyen con una representación final.

Palabras Claves: Educación personalizada, Educación Física, acoso, competencias emocionales.

Abstract.

The current education system must be based on personalized education, with an emphasis on competency learning, as set out in European guidelines. The personal development of the students must be sought to help them face the vital challenges that may arise. One of the most interesting aspects for the contribution to this fact is the emotional education and more specifically, the acquisition of emotional competences. Through the subject of Physical Education and the Content Block "Artistic Enrichment and Motor Expressive", it is intended to develop these competences, which, in parallel, contribute to the prevention of bullying by the specificity of the content treated and the great relationship between one and other aspect. Planning appropriate methodological strategies, as well as an evaluation design that is part of learning. This approach is contextualized in 3rd of the E.S.O. and it is specified in 12 sessions that conclude with a final representation.

Key words: Personalized education, physical education, bullying, emotional competencies.

Índice	Pág.
1. Introducción.....	5
1.1. Justificación y planteamiento del problema:	5
1.2. Objetivos	9
1.2.1.Objetivos generales.....	9
1.2.2.Objetivos específicos	9
2. Marco teórico	11
2.1. Concepto de 'Educación Emocional'	11
2.1.1.Emoción y sentimiento	11
2.1.2.Educación emocional	13
2.1.3.Desambiguación conceptual entre los conceptos 'competencia emocional' e 'inteligencia emocional'	15
2.2. El acoso escolar.....	18
2.2.1.Datos cuantitativos y cualitativos sobre el acoso escolar	18
2.2.2.Concepto de acoso escolar.....	19
2.2.3.Análisis entre el componente emocional y el acoso escolar	20
2.3. Análisis del bloque de contenidos Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz (Educación Física).....	22
2.3.1.Metodología de la expresión corporal.....	24
2.4. Análisis de la adolescencia	26
2.5. Revisión de otras propuestas de intervención	27
3. Propuesta de intervención.....	31
3.1. Justificación de la propuesta de intervención	31
3.2. Contextualización de la propuesta	32
3.2.1.Características del entorno	32
3.2.2.Características del centro	33
3.2.3.Características generales psicoevolutivas del alumnado de 3º de la E.S.O. 'A' y 'B'.	33
3.2.4. Características generales comportamentales del alumnado de 3º de la E.S.O. 'A' y 'B'.	34
3.3. Diseño de la propuesta	34
3.3.1.Objetivos de la propuesta	34
3.3.2.Metodología utilizada	35
3.4. Desarrollo de la propuesta	38
Sesiones de la propuesta:.....	40

3.5. Temporalización: cronograma	52
4. Diseño de la evaluación.....	53
4.1. ¿Qué evaluar?	53
4.2. ¿Cuándo evaluar?	54
4.3. ¿Cómo evaluar?	54
4.4. ¿Dónde evaluar?	58
4.5. ¿Para qué evaluar?	58
5. Conclusiones.....	59
6. Limitaciones y prospectiva	61
6.1. Limitaciones.....	61
6.2. Prospectiva.....	61
7. Referencias bibliográficas	63
8. Anexos	70
Anexo I: Rúbricas para EAE	70
Anexo II: Historias simeples para representación	71
Anexo III: Encuesta sobre la Exoresión Corporal.....	72
Anexo IV: Evaluación 360º	72

Índice de Tablas:

Tabla 1. Resumen de los estudios científicos consultados para el diseño de propuesta.

Tabla 2. Instrumentos de la evaluación inicial.

Tabla 3 Instrumentos de la evaluación formativa (continua).

Tabla 4 Instrumentos de la evaluación sumativa.

Tabla 5. Escala para recogida de información del Diario del alumno.

Índice de Figuras:

Figura 1. Llamadas atendidas sobre casos de acoso (ores) y casos de acoso escolar.

Figura 2. Edad de los acosadores.

Figura 3. Modelo de Expresión Corporal orientado a la educación.

Figura 4. De la expresión a la comunicación.

Figura 5. Aspectos tenidos en cuenta para la elaboración de las sesiones.

1. Introducción

1.1. Justificación y planteamiento del problema:

A lo largo de estos últimos años se han observado grandes cambios que afectan a todos los niveles de la sociedad. Aspectos políticos, demográficos, económicos, sociales y culturales están en constante modificación. Surgen nuevos problemas, con una mayor complejidad. La búsqueda de soluciones eficientes y eficaces implica nuevas formas de interacción, destrezas y capacidades por parte del ciudadano, que les permitan desenvolverse de forma libre, autónoma e independiente, dentro de su entorno.

El sistema educativo debe mantener la consonancia y la coherencia con esta realidad. Desde la Unión Europea se insta a la adquisición de ciertas competencias para el pleno desarrollo personal, social y profesional del individuo. De esta forma, el alumnado podrá dar respuestas a las demandas exigidas en esta sociedad globalizada.

Distintos proyectos de investigación, promovidos por las instituciones públicas, intentan generar un marco teórico que permita identificar las "competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un estado democrático moderno" (OCDE, DeSeCo, 2003). Bajo este enfoque se entiende un cambio en el aprendizaje del alumnado. El conocimiento competencial conlleva una serie de "saberes" integrados entre sí (Bisquerra y Pérez 2007). Un conocimiento de base conceptual. Un conocimiento relativo a la acción y destreza, lo que la literatura científica llama "saber hacer". Existiendo, además, un tercer componente, relacionado con la cultura y la interacción social, que implica actitudes, valores y emociones (saber ser y saber estar).

Este enfoque se relaciona con el concepto de educación personalizada. Según García (1988), esto significa, "desarrollar la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida". El término educación personalizada es introducido en el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), que actualmente es la base legislativa, en materia de educación, a nivel nacional. Refleja la importancia que debe adquirir la educación para el desarrollo personal e integración social del alumnado. Se puede relacionar de manera directa la educación personalizada y el aprendizaje competencial.

Se ha observado, por tanto, a lo largo de estas cuatro últimas décadas, cómo la educación ha evolucionado desde los modelos de enseñanza a los modelos de aprendizaje. Desde una enseñanza conceptual a un aprendizaje competencial. El discente ha pasado a un plano más activo, pretendiendo un desarrollo de todos los componentes que forman su

personalidad. De este modo, las destrezas, los procedimientos, los valores, las actitudes, las emociones deben estar integradas dentro de cualquier proceso de aprendizaje (competencial) para que tenga un carácter utilitario y funcional, contribuyendo así, al desarrollo del proyecto de vida personal.

Bajo esta perspectiva, se suceden nuevas líneas de investigación y desarrollo educativos que intentan optimizar el proceso de aprendizaje integral del alumnado. Con una base científica sustentada en la psicología, las teorías de la educación o las ciencias sociales, se pretende clarificar y desarrollar ciertos factores inherentes al ser humano que hasta hace no mucho, no se tenían en cuenta en los procesos educativos.

Entre estos factores, destacan los relativos a las emociones. Existe una gran cantidad de estudios centrados en la educación emocional. El propio auge de trabajos focalizados en esta temática puede ser un indicador de la importancia que va adquiriendo en el ámbito educativo. No obstante, como afirma en su tesis, Moraleda (2015), donde se justifica la necesidad de una educación emocional, "lo importante en la vida conlleva el sentimiento". "Antropológicamente el hombre es en gran medida emoción".

Precisamente por este motivo, la educación emocional no es únicamente una formación necesaria para el desarrollo integral del alumnado, sino que, además, se convierte en una herramienta imprescindible para dar respuesta a distintos problemas sociales (Bisquerra, 2003). Trianes y García (2002) expone varios de estos problemas para justificar la educación emocional en el aula. Principalmente en secundaria, donde se contextualiza esta propuesta.

Enfocando esta propuesta dentro del territorio de la Comunidad Autónoma de Extremadura, la educación emocional no sólo se plantea como una alternativa al proceso de aprendizaje del alumnado, sino como un elemento de inclusión "prioritaria", precisamente, por lo comentado con anterioridad.

Así, la Ley de Educación de Extremadura (LEEX, 2011), en el capítulo IV "Aspectos prioritarios del currículo", dedica un artículo completo (art. 82) a la Competencia Emocional. Además, se adquiere un compromiso para desarrollar programas que incidan en el componente emocional del alumnado.

Un ejemplo de ello sería la Red de Escuelas de Inteligencia Emocional donde se adscriben principalmente centros de primaria y, minoritariamente, institutos de secundaria. Otro ejemplo sería la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia, donde la actuación para cumplir los objetivos es la Educación Emocional. Por

último, mencionar el programa de convivencia "Ayuda entre iguales. Alumnos acompañantes", basado en los mismos principios.

Lo que queda claro es que, cada vez más, se está imponiendo otra forma de enseñar y de educar, donde la implicación de las emociones es esencial para la integración de cualquier aprendizaje. Esto lleva a pensar que el componente emocional debe estar presente e integrado en cualquiera de las materias que se imparten en el sistema educativo.

Desde esta propuesta de intervención, se utiliza la asignatura de Educación Física como medio y como fin para el desarrollo de la Competencia Emocional. Tal y como establece el Decreto 98/20016 del 5 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato en Extremadura, la Educación Física supone "un terreno abonado para la adquisición de habilidades sociales y cívicas". Las distintas situaciones que se pueden dar van a favorecer al desarrollo social y la convivencia.

Existen estudios que han relacionado la asignatura de Educación física con la educación emocional, en la etapa de secundaria. Así, Villanueva (2013) realiza una amplia revisión bibliográfica que demuestra la necesidad de una educación emocional en el aula y en la asignatura de Educación Física, para un desarrollo integral del alumnado. Mújica, Orellana y Concha (2017) realizan una revisión del componente emocional en las clases de Educación física, analizando la iniciación a un deporte, la competición, la metodología creativa en el aprendizaje de la danza y las actividades acuáticas. Es decir, estudios de diagnóstico y análisis principalmente.

Calvo, Martín y Ruíz (2017) realizan una completa revisión de artículos que relacionan la educación emocional y la asignatura de Educación Física. Concluyen que la inteligencia emocional es inseparable de la mencionada asignatura. Por su parte Cera, Almagro, Conde y Sánchez-López (2015), relacionan distintas variables de la Inteligencia Emocional y la Educación Física. Descubren correlaciones entre el clima motivacional, las necesidades psicológicas y la motivación, en línea con las teorías de la autodeterminación.

Como se observa, en esta materia, las investigaciones e intervenciones relacionadas con esta temática están proliferando a lo largo de los últimos años. Desde esta propuesta se pretende concretar aún más, utilizando uno de los cuatro bloques de contenidos de esta asignatura. El bloque "Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz" (terminología LOMCE. Antigua Expresión Corporal) que integra una serie de contenidos ideales que favorecen este campo de actuación. El sentimiento, la emoción, la expresión y la representación serán los elementos imprescindibles para conseguir los fines planteados en estos contenidos.

Si bien es cierto que existen estudios que relacionan los contenidos de expresión corporal con la educación emocional, en su mayoría se contextualizan en la educación infantil y primaria (mimo, dramatización, representación). Sin embargo, también es reseñable algún estudio que vincula los contenidos de este cuarto bloque de Educación Física con el componente emocional en la educación secundaria e incluso universitaria.

Así, Armada (2017), a través de un programa de Expresión Corporal para cuarto de la E.S.O, (23 alumnos) con una duración de 3 meses y una frecuencia semanal de dos sesiones, obtuvo mejoras significativas en las relaciones interpersonales en el aula. Por otra parte, Ruano (2004), desarrolla un estudio experimental relacionando la expresión corporal con la intensidad emocional sin encontrar correlación.

En el ámbito universitario también se puede destacar alguna investigación que relaciona estos dos aspectos y que se puede tener en cuenta para la presente propuesta. Torrents, Mateu, Planas y Dinunsova (2011) afirman que las actividades de expresión corporal condicionan las emociones que se desencadenan.

Como se aprecia, aunque no es muy abundante la bibliografía de referencia, existen datos que pueden aplicarse como punto de partida para el desarrollo de la presente propuesta. En ella pretendemos establecer pautas a través de la expresión corporal, que prevenga situaciones de acoso en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Trianes et al. (2002) expone en su estudio algunos de los problemas socioemocionales de los adolescentes que cursan la etapa de secundaria. Tensiones emocionales por la cantidad de estímulos, estrés por los exámenes, apatía, aburrimiento, indisciplina, violencia, acoso. Bisquerra (2003) afirma, por su parte, que cada vez es más frecuente observar cómo grandes sectores de la juventud tienen comportamientos de riesgos. El consumo de alcohol y/o drogas, mantenimiento de relaciones sexuales de riesgo, preocupación excesiva de la imagen corporal o la creciente xenofobia son algunos de las actitudes que hacen necesaria una actuación emocional en los centros educativos.

Todos estos problemas o potenciales problemas se traducen en conductas contrarias a la convivencia o conductas graves de comportamiento en las aulas. Según la Memoria sobre Convivencia en Centros Escolares 2017-2018 de Extremadura se muestran datos preocupantes sobre el acoso escolar. Mientras que en el curso 2016-2017 se denunciaron 175 casos, en el curso pasado aumentó a 188 casos. Estos datos se multiplican a nivel nacional.

Tal como afirma Muñoz-Prieto (2017), cualquier estrategia psicoeducativa para el tratamiento o la prevención del acoso escolar debe pasar por el desarrollo de una buena Educación Emocional. De igual manera Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), concluye sobre "la importancia de promover la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral del alumnado como procesos esenciales para el desarrollo de comportamientos cívicos, respetuosos y tolerantes".

Por tanto, la propuesta de intervención no implementada que se plantea está en relación al desarrollo de una serie de actividades integradas en la asignatura de Educación Física, dentro del bloque de contenidos "Enriquecimiento artístico y Expresivo Motriz" para el tercer curso de la E.S.O. Todas las actividades tendrán un carácter competencial, con implicación emocional, orientadas a la prevención del acoso escolar de manera específica a lo largo de la mitad de un trimestre académico.

Como se ha reflexionado anteriormente, no podemos pretender un desarrollo emocional significativo del alumnado, desde una única asignatura, ni por supuesto, desde un único bloque de contenidos. La propuesta que se desarrolla es una aportación a un proceso continuo, integrado y entrelazado que debiera tener una coordinación integrada en alguno de los programas mencionados anteriormente, donde la comunidad docente y el entorno familiar pudiera actuar respetando y desarrollando el componente emocional.

1.2. Objetivos:

1.2.1. Objetivos generales:

Desarrollar una propuesta de intervención no implementada para 3º de la E.S.O., a través de la asignatura de Educación Física y el bloque de contenidos "Enriquecimiento artístico y Expresivo Motriz" que prevenga conductas relacionadas con el acoso escolar.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Aclarar conceptualmente los términos 'educación', 'inteligencia' y 'competencia' emocional.
- Analizar los factores emocionales relacionados con el acoso escolar.

- Analizar la importancia de la educación emocional para la prevención de conductas relacionadas con el acoso escolar
- Analizar el bloque de contenidos "Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz" teniendo en cuenta su potencial dentro de la educación emocional.
- Diseñar una progresión coherente de tareas, ejercicios y actividades que permita una adecuada evolución del alumnado en la adquisición de competencias emocionales.
- Establecer una herramienta de diagnóstico y evaluación que permita comprobar el grado de logro de las actividades propuestas y objetivos perseguidos.

2. Marco teórico

2.1. Concepto de 'Educación Emocional'

Para avanzar en cualquier ámbito de conocimiento de una manera sólida y eficiente, es necesario tener claros los conceptos de la temática de la que se va a tratar. En nuestra sociedad es común utilizar los términos emoción y sentimiento de una manera equivalente. No es difícil encontrar en algunos artículos científicos, la utilización como sinónimos de los conceptos de inteligencia emocional y competencia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Si bien es verdad que existe una estrecha relación entre estos conceptos, tienen entidades independientes. Por tanto, es necesario conocer la diferenciación conceptual de estos términos para poder estructurar la propuesta con propiedad, así como para marcar las líneas a seguir dentro de la misma.

2.1.1. Emoción y sentimiento

La definición de emoción no es sencilla, ya que intervienen diversos factores. Según Bisquerra (2003), "hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual, cognitivo". Moraleda (2015), después de analizar el concepto de emoción siguiendo a autores como Ledoux, Damasio, Greenberg, García Hoz, Fernández-Abascal y Palmero, Marínez-Sánchez, Nussbaum y el propio Bisquerra, afirma que una emoción es un desequilibrio de la homeostasis afectiva causado por procesos internos o externos. Estos cambios se producen en un corto periodo de tiempo, alterando el nivel de activación cerebral y provocando patrones de respuesta a nivel psíquico y somático. La respuesta, consecuentemente se relaciona con la valoración cognitiva y la motivación interna, activando zonas cerebrales concretas como el sistema límbico y partes del neocórtex (Moraleda, 2015).

Se deduce la complejidad terminológica de la emoción. Simplificando el término de una manera funcional, huyendo de la pérdida de significado conceptual, se puede decir que la emoción tiene un componente genético. La emoción provoca un desequilibrio homeostático inconsciente con un gran factor fisiológico (endocrino, cardiovascular, respiratorio, muscular), dependiente del sistema nervioso autónomo. Es una reacción brusca y rápida (Vallés 2014). Es un proceso que se pone en marcha de manera automática (Mora 2011), que permite preparar al cuerpo para actuar rápidamente (correr, huir...) permitiendo la supervivencia.

Como se menciona en la definición de Bisquerra (2000) y Moraleda (2015), esta respuesta en el ser humano tiene un componente cognitivo, lo que permite ser consciente de sus efectos. Esta consciencia emocional es a lo que se llama sentimiento (Bisquerra 2009). Según Vallés (2014), "el sentimiento es más duradero y tiene una menor afectación fisiológica". Es decir, una situación de peligro activa rápidamente al cuerpo para reaccionar. Todo el proceso vegetativo (sistema nervioso autónomo) se activaría por la emoción causada. La consciencia de esa situación por parte del ser humano provocaría el sentimiento. Esta consciencia añade flexibilidad a la conducta humana, lo que contribuye, de igual manera, a la supervivencia (Mora 2011).

Así, el carácter inmediato que provoca la emoción, exige una adecuada identificación de la misma, en primer lugar, y posteriormente una regulación para poder actuar de una manera socializada. Es deducible por tanto, la importancia que adquiere el conocimiento minucioso de las emociones para poder trabajar de una manera eficiente a nivel educativo. No obstante, esta es una tarea dificultosa por la cantidad de ciencias y teorías que aportan a la temática. Como afirma Ruano (2004), dependiendo del marco teórico y de las dimensiones consideradas en su análisis, el listado de emociones es muy variable.

Según Moraleda (2015) la mayoría de las clasificaciones muestran una serie de emociones que denominan básicas o primarias de donde emanan otro grupo de emociones llamadas complejas o secundarias (combinaciones de las primarias o básicas). Según Bisquerra (2000), complementariamente, existen otras clasificaciones que dividen las emociones en positivas (causan agrado, bienestar): alegría, humor, amor y felicidad; negativas (causan desagrado): ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión; ambiguas o neutras: sorpresa, esperanza, compasión. Según este mismo autor, no hay que confundir esta clasificación con la connotación de emociones "malas" o "buenas".

Tras la revisión hecha en su tesis, siguiendo a distintos autores como Ekman, Izard o Power y Dalgleish, Moraleda (2015) agrupa las emociones primarias en: ira, miedo, tristeza, asco, alegría y sorpresa.

Con esta breve revisión se pretende poner de relieve la complejidad que supone clasificar las distintas emociones que pueden generarse en el ser humano. No obstante, esto no es el objeto de estudio de la propuesta presente. Por contra, sí resulta importante identificar las principales emociones que se pueden dar en los distintos casos de acoso, que se analizan en el siguiente punto teórico.

2.1.2. Educación emocional

Este término va a permitir comprender el objeto de la presente propuesta. Es importante definir qué es la educación emocional para comprender sus objetivos, los contenidos que trabaja y las metodologías que más la desarrollan.

Bisquerra (2000), uno de los autores que más ha estudiado e investigado sobre este concepto, afirma que "la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar". Ya se ha analizado anteriormente el concepto de competencia. Posteriormente se diseccionará exhaustivamente el significado de competencia emocional, esencial para completar el objeto de trabajo.

Para García (2014), "la educación emocional permite desarrollar la personalidad del alumnado de manera integral". Es esencial, por tanto, para la educación personalizada. Por su parte, Otero (2016), expresa que, "la educación emocional en los contextos educativos, se traduce en el fortalecimiento de las competencias para la comprensión de las realidades personales y sociales".

Bisquerra y Hernández (2017) aportan otro aspecto clave y esencial dentro de este término. La educación emocional debe estar presente desde los primeros momentos de vida y desarrollarse a lo largo de la misma. Para los que abogan por una metodología eminentemente práctica.

Lo que está claro hasta ahora es que la educación emocional es una herramienta para el desarrollo personal y conocimiento del exterior. Necesaria para la comprensión de los aspectos personales y sociales. De hecho, según diversos autores, es un proceso que debe darse a lo largo de la vida.

Una definición que engloba todos los aspectos claves es la de Bisquerra (2005) que afirma que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende el desarrollo integral de la persona mediante la adquisición de las competencias emocionales. El objetivo que persigue es dotar al individuo de recursos para la vida con el fin de aumentar el bienestar, tanto a nivel social como personal.

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Así, Bisquerra (2012) establece una serie de objetivos de la educación emocional, en relación al desarrollo de las competencias emocionales. Su consecución será efectiva como "prevención primaria inespecífica" (tendría influencia en varios factores de riesgo personales), para evitar

conductas contrarias, de riesgo, antisociales o violentas, lo que permitirá adquirir una serie de recursos para el desarrollo personal adecuado. Se destacan para esta propuesta:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Subir el umbral de la tolerancia a la frustración
- Desarrollar la habilidad para automotivarse

Estos objetivos son reflejados para concretar el concepto de educación emocional, huyendo de conceptualizaciones demasiado teóricas que impidan una comprensión clara y efectiva.

No obstante, como se puede deducir, la definición de educación emocional no es estanca, principalmente porque tiene un componente multidisciplinar que la hace propensa a ser redefinida de manera permanente.

Tampoco es sencillo plantear programas de una manera eficiente y eficaz, ya que es necesario tener en cuenta infinidad de factores. A este punto, le inyecta un cierto análisis Moraleda (2015). Para cualquier tipo de diseño de programas relacionados con la educación emocional en el ámbito educativo es necesario tener en cuenta los límites éticos (el docente debe ser un agente prudente en cuanto a opiniones y actuaciones), y los límites físicos y psicológicos (teniendo en cuenta las características de los alumnos, su desarrollo cognitivo, así como su situación social y personal).

En este sentido, Bisquerra (2003) establece una serie de criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos. Estos son: deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; deben ser aplicables a todo el grupo clase; deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones en general.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden resumir los contenidos de la educación emocional en el dominio del marco conceptual de las emociones, la conciencia emocional (identificar las propias emociones y las de los demás) y la regulación de las mismas (Bisquerra 2003).

En cuanto a los aspectos metodológicos, Bisquerra (2003) referencia distintas metodologías para el desarrollo de la educación emocional. Estas deberían ser eminentemente prácticas, centrándose principalmente en la autoobservación y la

observación de personas que nos rodean, diálogos internos, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.

Lo que está claro es que la educación emocional engloba conceptos complejos y equívocos, que para trabajarlos deben estar muy bien estructurados y programados.

Anteriormente se ha mencionado la competencia emocional como objeto de desarrollo de la Educación emocional. Llegados a este punto, puede surgir la pregunta que ha estado latente en los párrafos anteriores: ¿de qué se habla cuando se habla de la adquisición de competencia emocional? ¿Qué diferencia conceptual existe con la Inteligencia Emocional?

2.1.3. Desambiguación conceptual entre los conceptos 'competencia emocional' e 'inteligencia emocional'

Según la R.A.E (Real Academia Española), el término 'competencia', en la acepción relacionada con este apartado, es definida como "pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". Es decir, la competencia se vincula principalmente con el carácter procedimental. Saber hacer.

"La educación de las emociones se articula sobre la base de las competencias emocionales" (Moraleta, 2015). Así, la educación emocional se concreta, se hace tangible a través de las competencias que intenta desarrollar.

Consecuentemente, el desarrollo de estas competencias va a permitir la mejora de la inteligencia emocional (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018). Sin embargo, el concepto de "inteligencia" pierde su interés frente al de "competencia", ya que el primero se refiere a una cualidad o característica psicológica relativamente estable, mientras que la competencia emocional es susceptible de ser desarrollada (López-Cassá et. al. 2018).

Según Bisquerra y Pérez (2012), nombrados por López (2015) se podría definir la competencia emocional como: "La capacidad para gestionar apropiadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, entender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y afectivos".

En la bibliografía existente se determinan cuáles son las competencias emocionales que es conveniente trabajar. En este sentido, Repetto y Pena (2010), nombrados por Moraleda (2015), establecen siete competencias emocionales: la auto-conciencia, la regulación, la empatía, la asertividad, la motivación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Por su parte Bisquerra y Pérez (2007), nombrados por López-Cassá et al. (2018), establecen que "las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones": conciencia emocional (identificación de emociones propias y ajenas, además de captación del clima emocional en un contexto determinado), regulación emocional (manejo de emociones, capacidad de mejorar las emociones, afrontamiento emocional), autonomía emocional (elementos y características relacionados con la autogestión emocional), competencia social (inteligencia interpersonal) y competencias para la vida y el bienestar (capacidad para tomar comportamientos apropiados en el día a día).

Estas dos clasificaciones dimensionales son complementarias, teniendo muchos aspectos en común. El desarrollo del conocimiento e identificación de emociones, la autorregulación, la automotivación (pensamientos positivos), el desarrollo de la asertividad, la empatía y la capacidad de tomar decisiones para una vida saludable son esenciales para el desarrollo individual. El sistema educativo debe dotar al alumnado de estas herramientas para que pueda aplicarlas con el consiguiente beneficio personal y social.

Hay otros autores que intentan identificar las dimensiones de las competencias emocionales. No obstante, en sus obras no son reconocidas con la terminología 'competencia' aunque el concepto sea el mismo. Para no causar equívocos no se nombran en esta propuesta. Para el interés del lector se referencia en este sentido a Salovey y Sluyter (1997), Goleman (1995), nombrados por Bisquerra (2007).

Lo que se observa es que las competencias emocionales son capacidades, habilidades, aplicaciones, procedimientos que se pueden trabajar, por lo tanto, aprender. Son acciones concretas que determinan la capacidad emocional de un individuo. Mientras, la Inteligencia Emocional es un constructo teórico-psicológico que ha perdido aplicabilidad educativa respecto a las competencias. Sin embargo, es importante la conceptualización de los dos términos, pues están interrelacionados.

Aunque el concepto de 'Inteligencia Emocional' provenga de la psicología y el de 'competencia emocional' de la educación, según Moraleda (2015), no se conciben de manera independiente uno de otro. La Inteligencia Emocional se desarrolla por medio de las competencias emocionales.

La Inteligencia Emocional es un concepto que surge en los años 90, popularizado por Goleman, aunque el término, había nacido antes (Bisquerra, 2012). Según Fragoso-Luzuriaga (2015) existen distintos modelos de Inteligencia Emocional, principalmente los modelos mixtos, donde se incluye el modelo de Goleman y el de Bar-on, y los modelos de habilidad. No obstante no es objeto de estudio de nuestra propuesta el desarrollo de los mismos. Sí es importante aclarar el concepto.

Según Salovey y Mayer (1990), citados por López-Cassá (2018), el concepto de Inteligencia emocional es entendido como "la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos, asimilarlos y comprenderlos de forma apropiada y adecuada y su destreza para regular el propio estado de ánimo o el de los demás". "El desarrollo de las competencias emocionales es el camino para la mejora de la inteligencia emocional".

El primer aspecto a destacar para acotar el concepto de Inteligencia emocional es que un individuo con un buen nivel de inteligencia emocional no tiene porqué dominar las competencias emocionales (Goleman, 2000, nombrado por Fragoso-Luzuriaga 2015). No obstante, la inteligencia emocional representaría la potencialidad de ese individuo para poder actuar en relación a unas habilidades inter e intrapersonales. Por tanto, tiene una connotación teórica. Se puede decir que es un constructo hipotético propio del campo de la psicología (Bisquerra 2007), que está en constante debate.

Otra cita relevante, que puede aclarar la diferencia conceptual entre competencia e inteligencia emocional es la de Casassus (2007), nombrado por Moraleda (2015). Este autor afirma que la competencia emocional, además de concebir la adquisición de destrezas respecto a las emociones propias, como sucede con la Inteligencia emocional, también recoge un proceso de transformación.

Como se ha mencionado, es importante conocer el concepto de inteligencia emocional, sin embargo, los programas que desarrollen la educación emocional deben basarse en las competencias emocionales con el objetivo de transformar y mejorar las distintas dimensiones que se integran en estas competencias.

Vista la conceptualización de emoción, 'educación emocional', 'competencia emocional' e 'inteligencia emocional', se referencia a continuación el concepto de acoso escolar, objeto de prevención de la presente propuesta.

2.2. El acoso escolar

2.2.1. Datos cuantitativos y cualitativos sobre el acoso escolar

Según el informe del Defensor del Pueblo (2007), la tendencia respecto del año 2000, a nivel nacional, es la reducción de casos de acoso a nivel general, aunque existen conductas violentas, donde la frecuencia aumenta.

Las víctimas de insultos se sitúan en el 27% (12 puntos menos que en el último informe). La misma tendencia sigue el de víctimas de mote humillantes. Sin embargo, existen otras conductas que no experimentan una bajada, más bien lo contrario. La exclusión social, amenazas catalogadas como graves o algunas agresiones físicas, se sitúan entre las conductas que repuntan (Defensor del pueblo, 2007).

Teniendo en cuenta datos más recientes, concretamente del III Informe de la Fundación ANAR de 2017 (a nivel nacional), se muestran unos valores preocupantes. Se identificaron 590 casos de acoso escolar y *ciberbullying*. Esto supone volver a los niveles del 2013. En la Figura 1. se reflejan los datos de la evolución de este tipo de casos.

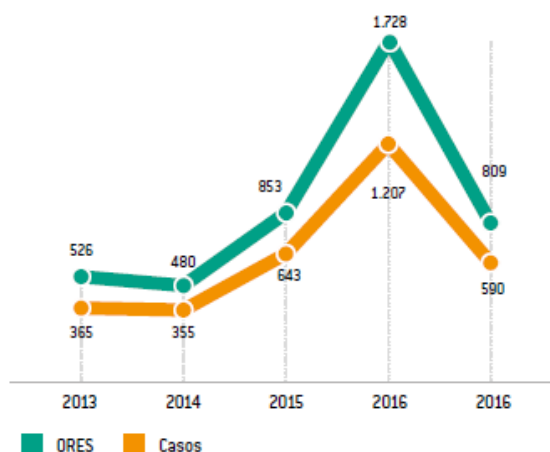


Figura 2. Llamadas atendidas sobre casos de acoso (ores) y casos de acoso escolar. (III Informe de la Fundación Anar, 2017, p.31)

Dentro de este informe también se muestran otros datos relevantes como la edad media de las víctimas, situada en los 10,9 años. El porcentaje por sexo, situándose las víctimas varones en el 53,2% y las víctimas mujeres en el 46,8%. Así mismo, se muestra el apoyo que tiene la víctima ante el acoso. Solo el 27,3% de compañeros y amigos apoyan a la víctima, volviendo a datos de 2013 (III informe Fundación ANAR, 2017).

Entre los agresores el 55,4% son varones, y la edad media de los acosadores se sitúa en los 11,3 años. (Fig.2)

EDAD MEDIA DE LOS ACOSADORES			EDAD MEDIA DE LAS VÍCTIMAS		
Hasta el año 2015	Año 2016	Año 2017	Hasta el año 2015	Año 2016	Año 2017
11,8 años	11 años	11,3 años	11,6 años	10,9 años	10,9 años

Figura 2. Edad de los acosadores. (III Informe de la Fundación Anar, 2017, p.35)

Según el III Informe de la Fundación ANAR (2017), el 49,4% de los casos, los acosadores actuaban en pequeños grupos, de 2 a 5 personas. El 17,3% de los casos, el agresor tenía un vínculo de amistad con la víctima.

Entre los hechos de acoso más frecuentes se encuentran: insultos, físico fuerte (golpes, patadas...), físico débil (empujones), aislamiento, amenazas, *ciberbullying*, *sexting*, robo, difusión de rumores y sexual.

No es pretensión de esta propuesta analizar resultados de acoso escolar, no obstante, es necesario conocer algunos datos relevantes que proporcionen información para marcar ciertas líneas estratégicas en la intervención programada.

Actualmente, los casos de acoso escolar no se reducen a agresor y víctima, sino que se considera como un fenómeno grupal. No solo por la consideración de que se actúe en grupo, en un gran porcentaje de casos, sino porque hay otros individuos que ejercen actitudes pasivas o de inacción que repercuten en el desarrollo de las acciones vejatorias. Esto se ve refrendado por datos de la Fundación ANAR.

Después de mostrar estos datos sobre el acoso escolar, que aportan una serie de referencias relacionadas con el volumen de casos, las edades referentes de víctimas y agresores, la poca implicación de otros agentes involucrados y la actuación mayoritaria en grupo, es necesario conceptualizar el término Acoso Escolar y relacionarlo con el desarrollo de las competencias emocionales.

2.2.2. Concepto de acoso escolar

Como se puede deducir, el acoso escolar se ha convertido en uno de los problemas más graves de la etapa educativa. Los datos evidencian que estos casos producen consecuencias muy desagradables con efectos peligrosos. Las soluciones para evitar estos casos no son sencillas pero cualquiera de ellas pasa por el desarrollo de la educación emocional.

El concepto de acoso escolar o *bullying* se ha ido reelaborando, principalmente por la gran cantidad de estudios que investigan sobre este hecho. La definición de este concepto no conlleva la exclusividad de maltrato físico, sino que también contempla aspectos psicológicos y sociales (Defensor del pueblo, 2007).

Olweus habla por primera vez del término acoso escolar a finales de los años 70. Fue este mismo autor, en 1993 quien define acoso escolar como conductas repetidas de un alumno a otro con componente de persecución física o psicológica. Además, las víctimas, al verse superadas por la situación manifiestan, con frecuencias, cuadros que pueden ir desde la disminución de la autoestima hasta ansiedad o depresión, manifestando un cambio comportamental significativo en el contexto escolar y personal.

Después de la gran cantidad de estudios realizados sobre el acoso escolar o *bullying*, hay que desechar mitos como que existe un perfil de alumnado víctima o agresor, que hay más propensión en centros públicos o que se da principalmente en poblaciones socialmente deprimidas. Se debe hablar más de factores de riesgo o vulnerabilidad que de expectativas, por tanto. Otro factor importante que hay que tener en cuenta es que no hay ningún alumno inmune a estas situaciones (Defensor del pueblo, 2007).

Por otro lado, se debe considerar que los casos de acoso no son únicamente un sistema cerrado entre víctimas y agresores, sino que intervienen compañeros espectadores, familias y profesores (Fernández, 2015). En un programa preventivo o de intervención relacionado con estos casos es necesario tener en cuenta a estos agentes.

Con todo ello, es necesario realizar un análisis que permita relacionar el desarrollo de las competencias emocionales con la prevención de los de *bullying* o acoso escolar.

2.2.3. Análisis entre el componente emocional y el acoso escolar

La convivencia está estrechamente vinculada con el componente emocional. Así, la empatía, el respeto hacia las emociones propias, la autorregulación de las mismas, la comprensión de las emociones ajenas, acompañadas de una serie de criterios morales y valores, como son la justicia, la tolerancia o la solidaridad son esenciales para una adecuada convivencia (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004).

Existen multitud de artículos científicos que vinculan los procesos de *bullying* con distintos factores. Principalmente se relacionan los comportamientos agresivos y antisociales con el desarrollo o implicación de las competencias emocionales.

Sánchez, Ortega y Menessini (2012), después de haber revisado investigaciones relacionadas con la temática, concluyen que los agresores (en casos de acoso escolar) presentan más dificultades para reconocer emociones en los demás. En caso de abusos o prepotencia entre iguales "tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno".

Por su parte Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruíz (2017) afirman que uno de los factores de riesgo para que se produzcan casos de bullying es el desequilibrio en el desarrollo de la empatía afectiva. Según la revisión que realizan estos autores, este desequilibrio emocional afecta a la modulación del juicio moral con todo lo que ello supone en relación a acometer actos morales reprobables. Esto podría conllevar agresividad injustificada. Consecuencia de un rasgo de personalidad como es la "dureza emocional".

Concluyen que es necesario el desarrollo de la empatía emocional para conectar con otras personas. Por otro lado afirman que es necesario comprender y expresar emociones propias, interpretar emociones ajenas y reajustar emociones a los distintos contextos (Gómez-Ortiz et al. 2017).

Garaigordobil (2010), nombrado en Fernández 2015, relaciona algunos aspectos emocionales con víctimas y agresores en casos de acosos. El bajo nivel de inteligencia emocional, la baja autoestima, la baja tolerancia a la frustración, y la baja eficacia son características frecuentes en alumnos que habrían sufrido *bullying*. Igualmente, los alumnos que presentan actitudes antisociales poseen menor nivel de inteligencia emocional.

Elípe (2012), nombrado en Fernández (2015), afirma que los alumnos implicados en casos de acoso se perciben como poco competentes emocionalmente. Muñoz-Prieto (2017), afirma que la educación emocional es una de las formas de prevención primaria para reducir los problemas de convivencia. Si se trabaja en este sentido, el alumnado podría tener conciencia de sus emociones, podría adquirir habilidades de afrontamiento y aprendería habilidades alternativas a la agresión, gestionando conflictos. Además afirma que es fundamental la regulación emocional (competencia emocional), concretamente, la regulación de la ira.

Gas (2017), se manifiesta en esta línea, afirmando que la mayor característica de un acosador es que carece completamente de empatía. Por último, es interesante referenciar las emociones que, de una manera habitual se presentan en el acoso escolar (Artaraz 2015): Ira, frustración, tristeza y ansiedad.

Queda claro, por tanto, la importancia de la educación emocional, concretamente del desarrollo de la competencia emocional para prevenir situaciones de acoso escolar, y por supuesto, para actuar ante situaciones que se estén dando.

De alguna manera se ha analizado el qué y el por qué de la presente propuesta. Es esencial contextualizar y enmarcar todo este proceso respondiendo a la pregunta ¿cómo? Es en este punto donde se desarrolla la idoneidad del bloque de Educación Física, "Enriquecimiento artístico y expresivo motriz" para establecer la presente propuesta.

2.3. Análisis del bloque de contenidos Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz (Educación Física)

En primer lugar, hay que aclarar que este bloque de contenidos se corresponde con la antigua "expresión corporal", establecida en el currículo oficial, dentro del área de Educación Física, desde 1970, con la Ley General de Educación.

La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), legislación educativa vigente a nivel nacional, recoge en su articulado las bondades del bloque de contenidos "Enriquecimiento artístico y expresivo motriz" donde se dice que "supone el proceso de desarrollo, activo y dinámico, de las habilidades expresivas y comunicativas a través del cuerpo y el movimiento". "Este proceso será una buena oportunidad para superar la timidez, mejorando sus capacidades expresivas, comunicativas, relacionales, afectivas, incluso cognitivas, así como el dominio y control gestual y postural. Sentimientos, emociones e ideas tendrán un vehículo idóneo de promoción". Se comprueba cómo la propia legislación asume este valor expresivo y comunicativo del bloque de contenidos.

Según Mateos (2010), la expresión corporal aparece en la legislación educativa, en los proyectos educativos y en las programaciones didácticas con dos objetivos fundamentales: "Posibilitar al individuo el desarrollo de las capacidades necesarias para poder manifestar, a través del movimiento corporal, sus emociones, sentimientos, estados de ánimo y deseos. Por otro lado, conseguir utilizar esas capacidades para poder comunicarse con los demás".

Para Ruano (2004), la expresión corporal puede entenderse como un lenguaje que permite, a través del cuerpo y el movimiento, comunicar aspectos internos de la persona. Así, permite exteriorizar componentes complejos y personales como pueden ser las emociones, los sentimientos, las ideas o los pensamientos. Este vínculo que se direcciona de lo interior a lo exterior le da un carácter integral.

Gil (2015) nombrado en Armada (2017), define el concepto de expresión corporal, intentando aunar varias conceptualizaciones desarrolladas desde los años 70. Así, este autor define la expresión corporal como la capacidad del ser humano de expresar, a través del cuerpo y sin implicación del lenguaje verbal, una serie de emociones, estados de ánimo e ideas, que el propio sujeto genera en su interior, con intención expresiva, comunicativa, creativa y/o estética.

Se comprueba cómo los términos 'emoción', 'sentimiento', 'expresión' o 'comunicación' están presentes en los diversos conceptos que pueden aparecer integrados en la expresión corporal. Por tanto, se puede considerar un contexto ideal para el desarrollo de las competencias emocionales de una manera específica. Es un medio que permitirá trabajar emociones, identificándolas o expresándolas a través del cuerpo y el movimiento, pero además será un fin en sí mismo por su integración dentro de los estándares de aprendizajes evaluables de la propia asignatura de Educación Física.

Según Coterón et al (2008) nombrado en Armada (2017), la expresión corporal está compuesta por 4 dimensiones básicas: Comunicativa, expresiva, creativa y estética. Dentro de la dimensión expresiva se integra el acceso al interior, pudiendo manifestar ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones. Por su parte, la dimensión comunicativa, estrechamente ligada con la expresiva, hace referencia a la interacción con otros agentes para intercambiar esas ideas, emociones, sentimientos...

A partir de los años 60 el término expresión corporal es introducido en diferentes ámbitos de estudios como la danza, la psicología, el teatro..., lo que provoca distintas orientaciones de las mismas según los objetivos de cada ámbito.

Ruano (2004) en su tesis, hace un recorrido por cada una de ellas, vinculándolas a la aportación emocional. Así:

- Orientación filosófica y de las ciencias sociales: proporciona el reconocimiento de las emociones a través de los rasgos corporales, pudiendo identificar las emociones de los demás, las propias y ubicarlas en distintos contextos sociales.
- Orientación Psicológica-terapéutica (psicodrama, biodanza, bioenergética...): El individuo accede a conocerse a sí mismo mediante el contacto o el movimiento.
- Orientación escénico-artística (juego de roles, teatro, mimo...): proporciona habilidad para la comunicación donde se implica al actor y al espectador. También aporta cierta formación empática.

- Orientación filosófica-metafísica (yoga, biodanza...): permite conseguir un control corporal que permita acceder al espíritu. Esta orientación es la más alejada desde el punto de vista educativo.
- Orientación pedagógica-educativa: se favorece un desarrollo psicofísico en el alumnado lo que favorece una sensibilización, captación de estímulos internos y externos para poder expresar. Además adquiere una conciencia y conducta social que le permitirá observar y ser observado, criticar y ser criticado, transformar y transformarse.

Como se deduce, la expresión corporal siempre va aparejada con el nivel emocional de la persona, desarrollándolo de manera amplia, independientemente de la orientación que desarrolle cada uno de los ámbitos.

2.3.1. Metodología de la expresión corporal

De manera analítica, se puede decir que la expresión corporal está cargada de emociones, que propicia un campo ideal para trabajarlas. Por otro lado, esto puede suponer un efecto contrario si no se tienen en cuenta aspectos metodológicos y progresiones adecuadas dependientes del nivel inicial de cada uno de los alumnos y alumnas y del nivel global del grupo-clase.

En este sentido, Pérez, Calvo y García (2012) proponen la siguiente progresión metodológica: actividades de presentación, de desinhibición, de contacto, de exploración e investigación, de representación, de puesta en escena y de reflexión.

Hay que tener en cuenta que esto no debe establecerse como norma, ya que la cantidad de perspectiva que puede tener la expresión corporal hace que sea imposible establecer una metodología única (Armada 2017).

Otra propuesta metodológica que puede resultar interesante por la cantidad de factores que se tienen en cuenta es la que desarrollan Montávez y Zea (2009), nombrados en Armada (2017) en su tesis, destinada al alumnado de 4º de la ESO. En esta propuesta se tienen en cuenta las siguientes normas metodológicas:

1. Se recomienda comenzar con ejercicios en gran grupo, con métodos participativos, dinámicos, con música enérgica y motivante. Se pretende la desinhibición.
2. Realizar explicaciones mediante metáforas y analogías
3. Desarrollar propuestas flexibles que permitan respetar el ritmo del estudiante
4. Se antepone el proceso al resultado.

5. Se adapta el espacio a la situación y viceversa.
 6. El docente debe ser un facilitador, potenciando la autonomía del discente.
 7. Ser consciente de la importancia de la música, como apoyo, motivación y estrategia en la acción.
 8. Establecer distintas organizaciones y espacios de trabajo para enriquecer las actividades o tareas.
 9. Progresar del gran grupo al trabajo individual pasando por la organización en pequeños grupos.
 10. Se deben tener en cuenta las características del grupo para establecer la dificultad y la duración de las tareas.
 11. Se deben dar recursos a los estudiantes para que fabriquen resultados buscados.
 12. Progresar de lo lúdico a lo artístico.
 13. Promover el trabajo cooperativo.
 14. Utilizar la base del arte corporal (danza, drama, mimo...).
 15. Utilizar materiales reciclados que potencien la creatividad.
 16. El desarrollo de la creación grupal respeta las habilidades de cada discente.
 17. Realizar reflexiones colectivas para favorecer el aspecto crítico y la concienciación.
 18. Progresar de la vivencia a la experiencia.
 19. Se debe respetar la estructura de la sesión de Expresión Corporal.
- Calentamiento expresivo (Calentamiento)
 - Espacio de creación (Parte principal de la sesión)
 - Relajación (Vuelta a la calma mediante diferentes técnicas corporales)
 - Reflexión compartida (Puesta en común)

De la misma manera, estas normas metodológicas no son un dogma a seguir. Para este tipo de contenidos es importante la flexibilidad metodológica en función de las características del grupo-clase, su madurez emocional y cognitiva y la evolución que se esté llevando a cabo.

2.4. Análisis de la adolescencia

Uno de los aspectos más importante que se debe tener en cuenta a la hora de trabajar con adolescentes es el análisis y el conocimiento de las características y los cambios que se presentan en esta etapa. Este proceso, relacionado con una crisis vital donde se pasa de la niñez a la adultez conlleva cambios físicos, psicológicos y sociales que el estudiante debe integrar. La adolescencia se puede considerar un proceso social con la consiguiente influencia cultural (Ortuño 2015). Este período, como se puede deducir, no es sencillo, viéndose afectadas las dimensiones de autoestima, autoconcepto (Castro y Rodríguez, 2016), e identidad (Ortuño, 2015).

A todo ello hay que sumar los ritmos de la vida adulta que están empezando a experimentar, con las consiguientes presiones, influencias y estímulos que en ocasiones no están preparados para asumir ni gestionar. (Castro y Rodríguez, 2016). En el apartado de "justificación" se han referenciado algunos problemas socioemocionales del adolescente (Trianes et al., 2002) y la frecuencia de comportamiento de riesgos en grandes sectores de la población joven (Bisquerra 2003), derivados, precisamente de estos cambios.

Lillo (2004), desarrolla un estudio que resume de una manera clara y concisa los cambios más generalizados e importantes en la etapa de la adolescencia en cuanto a relaciones y autoconcepto. Las relaciones con sus padres son cambiantes, ya que el adolescente adquiere la consciencia de que posee sentimiento y pensamiento propio, lo que conlleva un aprecio por su intimidad y un alejamiento de sus progenitores.

Las relaciones con el grupo de iguales le permite "ensayar" su nueva identidad, pudiendo elegir compañías de otros adolescentes con diferentes o similares características o intereses. Este tipo de relaciones les permitirá experimentar la vida adulta, asumiendo sin ser conscientes del todo, conducta de riesgo.

Los cambios físicos y hormonales le proporcionan una nueva visión de sí que debe integrar en la sociedad. Esto genera nuevos intereses y conductas.

Por último, y siguiendo la línea de nuestra propuesta, puede resultar esclarecedor referenciar la importancia que tiene el desarrollo de habilidades sociales en la etapa adolescente. Según Gutiérrez (2015). Un buen nivel de estas habilidades favorece la autoestima por la cantidad de relaciones que se pueden generar de manera satisfactoria. Por contra, unas habilidades sociales deficitarias podrían conllevar sentimientos negativos, infravaloración, ira, así como sentimientos de rechazo.

Los adolescentes con mayores habilidades sociales previenen situaciones de conflictos, sintiendo bienestar en la mayoría de relaciones. Además, las conductas sociales van a permitir desarrollar juicios críticos y objetivos, un desarrollo moral autónomo (adecuando las conductas a esas normas morales, se aprende a argumentar escuchando a quien tenga una opinión opuesta de una manera respetuosa) y desarrolla las apreciaciones de justicia y equidad.

En la misma línea se expresa López-Cassá; Pérez-Escoda, y Alegre (2018), que a través de su estudio de investigación pueden confirmar que la competencia emocional predice la satisfacción en la vida del adolescente. Esto lo relacionan principalmente por la correlación entre nivel de inteligencia emocional y experiencias satisfactorias.

2.5. Revisión de otras propuestas de intervención

Son representativas las diferencias existentes entre las propuestas de intervención revisadas que se contextualizan en la etapa de primaria, y las enfocadas en secundaria, teniendo como eje central los contenidos de expresión corporal y el desarrollo de la educación emocional.

Tras las búsquedas realizadas en las plataformas científicas y educativas, introduciendo las palabras: 'emociones', 'expresión corporal', 'educación' y 'acoso escolar', teniendo en cuenta títulos donde pudiesen aparecer derivaciones de estos conceptos como 'inteligencia emocional', 'educación emocional', 'competencia emocional', 'dramatización', 'danza' o '*bullying*', se han tenido en cuenta 15 estudios relacionados, que pudieran tener alguna relación con la presente propuesta, de los cuales 2 se centran en la etapa infantil, 9 en la etapa de primaria, únicamente 3 se contextualizan en la etapa de secundaria y uno en la etapa universitaria. De estos 3 trabajos referenciados en la etapa de secundaria, uno es un estudio de investigación y 2 son tesis doctorales. Una de ellas se centra en las dificultades del profesorado a la hora de desarrollar Unidades Didácticas de Expresión Corporal en Secundaria.

Después de haber analizado cada una de las propuestas que cumplían con los criterios de búsquedas que se habían establecido se destacan los siguientes apartados:

- Es en la etapa de Educación Primaria donde se desarrollan la mayoría de intervenciones relacionadas con la expresión corporal para el desarrollo específico de la educación emocional.
- En la etapa de secundaria la utilización de la expresión corporal es más dificultosa y menos tradicional. El desarrollo de la educación emocional también se vincula a otros contenidos como las actividades deportivas, el aprendizaje de un nuevo deporte o la competición en el mismo.
- La duración de intervenciones que pretendan desarrollar la educación emocional a través de la expresión corporal (en cualquiera de las etapas) es muy variable. Va a depender de los objetivos planteados y las características del grupo-clase.
- Los programas relacionados con el desarrollo de la educación emocional en secundaria se centran más en los aspectos sociales que en los aspectos emocionales básicos o las competencias emocionales.
- La mayoría de programas coinciden en que es necesaria una fase de desinhibición previa para poder progresar de manera efectiva en este bloque de contenidos.
- Para cualquier tipo de intervención que pretenda desarrollar las competencias emocionales es muy importante la planificación, la progresión de actividades y el cuidado metodológico, pues se corre el riesgo de causar un efecto contrario al pretendido.
- En ocasiones, no hay métodos de evaluación adecuados que permitan constatar si la intervención ha surtido los efectos deseados respecto a los objetivos planteados.
- No se tiene en cuenta la variable frecuencia semanal de las sesiones en las intervenciones, y en muchos casos, no se tienen en cuenta otros factores que pueden influir en los resultados obtenidos, como el entorno, el contexto familiar, el refuerzo de estos contenidos en otras materias o asignaturas etc.
- No se contempla evaluar los efectos de estas intervenciones una vez pasado un determinado período de tiempo, para comprobar su significatividad.
- No existen propuestas, dentro de estos criterios de búsqueda que muestren una intervención a través de la expresión corporal para el desarrollo de competencias emocionales con un objetivo específico de prevención de acoso escolar. Sí se aprecian intervenciones que buscan mejorar la convivencia del grupo-clase.

Tabla 1. Resumen de los estudios científicos consultados para el diseño de propuesta.

Autor/a	Título	Etap	Contenido EE	Vinculado a conductas de acoso	contenidos expresión corporal	Efectos /Conclusiones	Instrumentos de evaluación	Temporalidad/frecuencia
Antón (2014)	Repercusión de la expresión corporal para el fomento de las habilidades sociales	Prim	Identificación y expresión de emociones.	No	Danza, baile y dramatización	Teóricas sobre propuesta	Cuestionario emociones de elaboración propia. Registros anecdóticos	10 sesiones
Armada (2017)	La EC como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas	Secun	Empatía, autoestima, asertividad, Gestión emocional	Si (convivencia, de manera indirecta)	Dramatización, baile y coreografía.	Mejora relaciones interpersonales. (otros relacionados con el programa)	Cuestionarios validados y cuestionario de elaboración propia. Test.	20 sesiones
Ballús (2015)	EE a través de la vivencia corporal	Infant.	Identificación, expresión y gestión de emociones	No	Juegos sensoriomotores Juego simbólicos	Teóricas sobre propuesta	Plantilla de evaluación continua. Cuestionario familias.	30 sesiones (un curso escolar)
Boliarte (2013)	Dramatización como recurso para educar las emociones en el aula	Prim.	Conciencia emocional, autoestima y empatía.	No	La dramatización	Teóricas sobre propuesta	Test IE de Schutte.	12 sesiones
García (2014)	Propuesta de intervención sobre expresión corporal para la mejora de la IE.	Prim.	Identificación, expresión y control de emociones.	No	Juegos creativos de expresión. Ritmos musicales	Teóricas sobre propuesta	Cuestionario competencia emocional.	8 sesiones
González, Cayuela, Mora (2019)	Prosocialidad, EF e inteligencia E en la escuela	Secun	Inteligencia emocional. Comportamiento prosocial	No	Teatro y danza (y otras actividades físicas)	Mejora sentido humos y comportamiento prosocial.	Escala IE percibida Cuestionario sentido humor. Entrevista prosocialidad	5 sesiones, 1 hora semanal

Propuesta desde la Educación Física para la prevención del acoso escolar a través de la Educación Emocional

Autor/a	Título	Etapas	Contenido EE	Vinculado a conductas de acoso	contenidos expresión corporal	Efectos /Conclusiones	Instrumentos de evaluación	Temporalidad/frecuencia
López (2015)	La didáctica de la dramatización en intervención escolar para la mejora de la convivencia	Prim. Secun.	Habilidades sociales. Autoconcepto. Autoestima	Sí (convivencia)	La dramatización.	Mejora de la convivencia. Aumento habilidades sociales	Escalas y cuestionarios sociales y de autoconcepto.	Tutorías (1 a 5 años)
López (2015)	Dramatización: ensayando para dominar mis emociones	Infant.	Reconocimiento y gestión emocional	No	La dramatización	Teóricas sobre propuesta	Test sociométrico. Escala comportamiento asertivo. Escala de observación.	12 sesiones
Maestre, Almagro y Paramio (2015)	El desarrollo de la EE a través de la EF escolar.	Prim.	Competencias emocionales	No	Desinhibición, posibilidades expresivas del cuerpo	Metodología estructurada	Evaluación formativa. Estándares rubricados.	6 sesiones (50 min.)
Mozo (2015)	La expresión de las emociones a través de la danza en el ámbito escolar	Prim.	Desarrollo de emociones positivas	No	Danza	Teóricas sobre propuesta	Hojas de registros de elaboración propia	6 sesiones
Muñoz (2016)	El desarrollo de la empatía a través de la EF	Prim.	Identificación de emociones propias y ajenas	No	Competencias emocionales en su conjunto.	Teóricas sobre propuesta	Plantillas de elaboración propia. Ficha de registro.	10 sesiones (2º trimestre)
Ruano (2004)	La influencia de la Expresión corporal sobre las emociones	Super.	Reconocimiento emociones (escala preestablecida)	No	Varios	Las emociones más frecuentes que se vivencian	Diario, cuestionario de elaboración propia. Test y cuestionarios validado	Asignatura universitaria
Sanchidrián (2013)	Expresión Corporal: desarrollo de la desinhibición a través del juego	Prim.	Desarrollo de emociones positivas	No	Juegos de desinhibición. Danza y simulaciones	Teóricas sobre propuesta	Lista de control Cuaderno de campo.	7 sesiones
Valero (2017)	Desarrollo de la IE a través de la EF y el <i>Mindfulness</i>	Prim.	Identificación y gestión emocional	No	Mindfulness	Mejoría en el aspecto emocional a nivel individual y grupal.	Test de I.múltiples Cuestionario de elaboración propia.	16 sesiones

3. Propuesta de intervención

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

A continuación se desarrolla una propuesta de intervención no implementada con el objetivo de prevenir conductas de acoso escolar. Para ello se plantean 12 sesiones específicas que permitan la adquisición de ciertas competencias emocionales. Esta propuesta se contextualiza en el tercer curso de la ESO (alumnado de entre 14 y 16 años), integrada en la asignatura de Educación Física. El marco conceptual corresponde al IV Bloque de Contenidos, "Enriquecimiento artístico y Expresivo Motriz" (LOMCE), temporalizado, en este caso, en el primer trimestre del curso escolar 2018-2019 en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Es interesante señalar que varias actuaciones de la propuesta están enmarcadas dentro de las líneas estratégicas del Proyecto Educativo de Centro que tiene como objetivo poder integrar al Instituto de Educación Secundaria 'Valle del Jerte' de Plasencia, dentro de la 'Red de Escuelas Extremeñas de Inteligencia Emocional' para el próximo curso.

La adolescencia es uno de los periodos más complejos que puede darse en la etapa vital. Se manifiestan grandes cambios que los estudiantes deben integrar y que afectan a todos los niveles: fisiológicos, físico-anatómicos, intelectuales, emocionales, cognitivos, sociales... Además, la necesidad de sentirse adulto antes de serlo, la necesidad de sentirse aceptado por un grupo de iguales y la inconsciencia de las consecuencias de diversos actos propician conductas de riesgo que pueden causar problemas de diversa consideración.

La sociedad, en ocasiones, no ayuda a atenuar estas situaciones, más bien al contrario. La presión por los cánones estéticos, por sentirse aceptado en redes sociales, por la adquisición de productos de marcas reconocidas o por el éxito constante genera sentimientos de frustración en la población joven sin herramientas para gestionarlo. A lo que hay que añadir los valores morales que se transmiten de manera subliminal como el individualismo, el egoísmo, la competitividad, la intransigencia, la inmediatez, la supeditación de lo externo frente a lo interno, entre otros.

Si todo esto lo contextualizamos dentro de un centro escolar, la convivencia se puede ver afectada por los distintos intereses y valores de cada individuo. Entre otros factores, esta situación puede conllevar problemas de convivencia, desde conductas contrarias hasta el creciente acoso escolar.

El sistema educativo actual aboga por la educación personalizada, con el objetivo de que el alumno desarrolle su máximo potencial personal que contribuya a la realización de su proyecto de vida. Cualquier aprendizaje debe tener en cuenta el aspecto social, emocional y cognitivo del alumnado, integrando estos aspectos en las propias tareas.

Tal como afirma Muñoz-Prieto (2017), cualquier estrategia psicoeducativa para el tratamiento o la prevención de conductas contrarias a la convivencia debe pasar por el desarrollo de una buena Educación Emocional. En este sentido, la expresión corporal puede ser uno de los Bloques de Contenidos más potentes para desarrollar las competencias emocionales. Dentro de sus contenidos se pueden extraer actividades para favorecer el autoconcepto, la autoestima, el conocimiento, identificación y expresión o representación de emociones, el trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad de sentimientos y formas de comunicación, la introspección y el autoconocimiento, etc.

En definitiva, se trata de dotar al alumnado de recursos para que les permitan conocer qué sienten en cada momento, y así actuar de manera adecuada, buscando el fin último del estudiante en este contexto, que podría considerarse el bienestar.

3.2. Contextualización de la propuesta

3.2.1. Características del entorno

El instituto se ubica en una zona periférica de la localidad. Es una zona donde residen familias humildes, muy arraigada a la misma. Los miembros de estas familias, no tienen, en su mayoría titulaciones universitarias y principalmente tienen un único aporte económico procedente del sector servicio, del transporte y la construcción. Ello hace que la población pueda considerarse, desde un punto de vista socioeconómico, como clase media-baja, teniendo un nivel cultural medio.

En menor proporción, a este instituto también asiste alumnado de varias urbanizaciones de nueva construcción pertenecientes a familias de alto poder adquisitivo y un alto nivel cultural con menor arraigo a la zona de residencia.

También es destacable la asistencia al centro de alumnado, de poblaciones cercanas, principalmente para cursar Bachillerato y de un centro de menores con alumnado tutelado por la Junta de Extremadura.

En definitiva, el Instituto se enmarca en torno a un sector de población muy heterogéneo tanto desde un punto de vista socioeconómico como cultural, pero con predominio de sectores de clase media-baja.

3.2.2. Características del centro

Hay que mencionar que el centro tiene dos edificios principales conectados por un patio. En el Centro se cursan estudios de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, poseyendo ente 1 y 5 líneas por curso con un total de 466 estudiantes matriculados. Las aulas se encuentran en uno de los edificios, donde también se encuentra la conserjería, la secretaría, la sala de tecnología de la información, la biblioteca escolar y la cafetería, mientras que en el otro edificio están ubicados el almacén, los talleres y las instalaciones deportivas. Por otro lado, además de nuestras instalaciones específicas, a través de un convenio de colaboración, utilizaremos la Factoría Joven que se encuentra cercana al Instituto donde existe rocódromo, y distintas salas multiusos (patinaje, parkour, danza, gimnasia acrobática...) y las instalaciones de la Ciudad Deportiva.

En cuanto a las instalaciones propias, el instituto posee pabellón de deportes con vestuarios, un despacho para el departamento de Educación Física y una sala de almacén. Cuenta con tres pistas polideportivas al aire libre y un espacio ajardinado que rodea todos los edificios.

3.2.3. Características generales psicoevolutivas del alumnado de 3º de la E.S.O. 'A' y 'B'.

Están matriculados en estos cursos 24 alumnos, de los cuales 14 son chicas y 10 son chicos. Las principales características del alumnado, en sus distintos niveles son:

Cognitivo intelectual: pueden realizar operaciones formales avanzadas, poseen una buena capacidad de abstracción, lo que conlleva una potencialidad hacia la lógica y la crítica. Tienen una capacidad aceptable de comprender conceptos complejos. Son capaces de analizar y reflexionar sobre pensamientos propios y ajenos. A la mitad del alumnado no le gusta trabajar en casa.

Afectivo-motivacional: Sensación de incompreensión. Se sienten inseguros y vulnerables. Necesitan aceptación social para aumentar su confianza. Preocupados por la estética. Se sienten incómodos con algunas normas institucionales. En una minoría muestran apatía o aburrimiento en clase.

Cambio corporal: sufren transformaciones fisiológicas asociadas a alteraciones de tipo hormonal que influyen en sus estados emocionales. Aumenta el crecimiento y maduración de sus estructuras. Ensanchamiento biacromial en el chico y bicrestal en la chica. Una buena parte del alumnado se siente acomplexado por alguna parte de su cuerpo.

Psicomotriz: Debido al crecimiento desproporcionado puede existir desgarbo y "torpeza coordinativa". Aumento de la fuerza y descenso pronunciado de la flexibilidad.

Social: integración social más fuerte, la relación con los compañeros adquiere una gran importancia, al tiempo que empieza la emancipación progresiva de la familia.

No existe ningún alumno ni alumna con adaptaciones ni ajustes curriculares.

3.2.4. Características generales comportamentales del alumnado de 3º de la E.S.O. 'A' y 'B'.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivos de la propuesta

Esta propuesta está orientada para generar en el alumnado una serie de recursos emocionales y sociales a través de las posibilidades que ofrece el cuerpo a la hora de percibir y expresar. La iniciación en la educación emocional permitirá a los discentes comprender sus propias emociones y las de los demás (actitud empática), interiorizando además, habilidades sociales que les permitan interactuar dentro de un grupo de manera activa y respetuosa, así como el profundizar en el conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades. Ello contribuye a reducir los factores de riesgo relacionados con situaciones de acoso escolar. Por otra parte, esta propuesta pretende favorecer el clima de clase, la cohesión, la colaboración, el respeto y la comprensión entre los compañeros. Todo ello muy acorde a la educación personalizada.

Así, se establecen los siguientes objetivos para el alumnado, relacionados con la adquisición y desarrollo de las competencias sociales y con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Decreto 98/2006, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura:

1. Conocer, identificar y comprender las emociones primarias y secundarias propias (aspecto cognitivo, fisiológico y conductual).
2. Identificar y comprender las emociones ajenas.
3. Automatizar las habilidades sociales básicas (respeto, escucha activa, asertividad en la respuesta).
4. Conocer y relacionar las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.

5. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal (asociado a los estándares evaluables de aprendizaje).
6. Asumir normas de trabajo en equipo, colaboración, participación colectiva, tolerancia y respeto (asociado a los estándares evaluables de aprendizaje).

3.3.2. Metodología utilizada

De la metodología depende buena parte de la consecución de los objetivos planteados en cualquier propuesta de intervención. Así, es importante seleccionar los estilos de enseñanza adecuados que permitan trabajar lo que realmente se pretende trabajar y el modo en el que se pretenda trabajar.

Teniendo en cuenta la clasificación de los estilos de enseñanza-aprendizaje (EEA) realizada por Delgado Nogueras (1989), para esta propuesta se utilizan principalmente los siguientes EEA:

- Individualizadores, a través de los programas individuales y el trabajo por grupo. Estos estilos se desarrollan en las últimas sesiones, que le permita al individuo progresar respetando su ritmo y características personales.
- Cognitivos, a través del descubrimiento guiado mediante una serie de pautas que le permitan al alumnado encontrar la respuesta más adecuada a la situación planteada. Aunque mayoritariamente se utilizará la resolución de problemas, buscando respuestas divergentes y favoreciendo la creatividad contextualizando propuestas en situaciones abiertas de múltiples respuestas.
- Socializadores, fomentando las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. Desarrollando las habilidades sociales pertinentes para que el alumnado pueda respetar, escuchar, intervenir, opinar sin ninguna alteración en la convivencia.
- Creativos, relacionado con el desarrollo de múltiples respuestas. Esto se verá favorecido por la ausencia de respuestas correctas e incorrectas, pues todo parte de la emoción y el sentimiento.
- Tradicionales: en momentos puntuales también será necesaria la asignación de tareas, incluso el mando directo (para marcar pautas o enseñar una danza del mundo).

Sin embargo, según Armada (2017), debido a la variabilidad de enfoques dentro de la expresión corporal, no existe una única metodología. Si a esto se le añade la necesidad de actividades eminentemente prácticas y vivenciales para el desarrollo de la educación

emocional (Bisquerra, 2003), lo que se desarrolla a continuación son una serie de principios metodológicos a tener en cuenta, que debe ser considerado con cierta flexibilidad. Así:

- Se utilizan metodologías innovadoras y creativas (Archilla, 2013). En este sentido se pretende el fomento del pensamiento divergente que favorezca la expresividad personal y la libertad motriz (EE creativos).
- Se tienen en cuenta las características madurativas e individuales de cada estudiante.
- Se planifica de manera cuidadosa cualquier intervención y diseño de actividades con el objetivo de crear un clima de clase que favorezca la respuesta libre y expresiva por parte del alumnado, sin que se sienta prejuzgado.
- Se diseñan situaciones para la introspección, la experimentación corporal y la reflexión individual y grupal. Se parte de las ideas, los sentimientos y las sensaciones (Coterón, 2010).

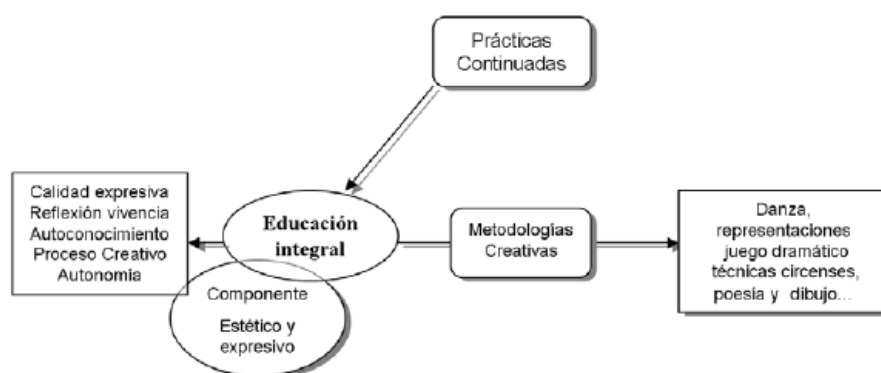


Figura 3. Modelo de Expresión Corporal orientado a la educación. Archilla, 2013, p.60.

Ya se han referenciado algunos aspectos metodológicos concretos en el apartado 2.3 (Análisis del bloque de contenidos Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz. Educación Física), basados en Montávez y Zea (2009), nombrados en Armada (2017). En esta propuesta tendremos especial atención a los siguientes:

- Comenzar con actividades más lúdicas, acompañadas de música, actividades participativas y de desinhibición en gran grupo.
- Tener en cuenta la diversidad del alumnado, diseñando actividades abiertas y flexibles que respeten los ritmos de aprendizajes, las distintas inteligencias y las diversas personalidades.
- Reforzar el proceso, asumiendo que cualquier respuesta es válida.
- Utilizar la música como apoyo, motivación y precursora de emociones.

- Buscar variabilidad en cuanto a agrupaciones, espacios, materiales.
- Seguir una progresión que se inicie en el trabajo de gran grupo y avance hasta la representación individual, pasando por trabajos en pequeños grupos.
- Dotar de recursos y conocimientos al alumnado en las fases previas para esperar respuestas dentro de los rangos de trabajo.
- Promover el trabajo cooperativo.

De igual modo, es muy interesante la propuesta de progresión que propone Coterón y Sánchez (2010), partiendo de la exploración del mundo interior para, a través de la codificación del movimiento, poder comunicar.

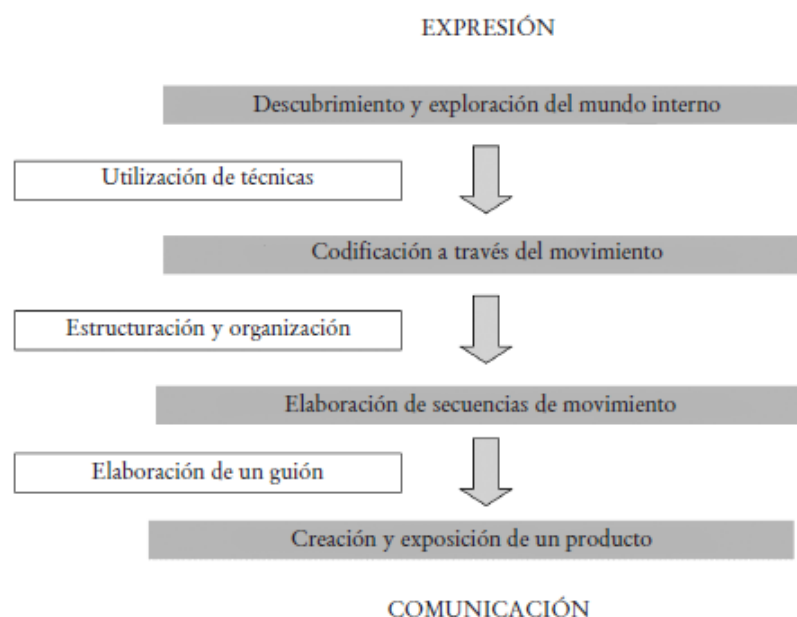


Figura 4. De la expresión a la comunicación. Coterón y Sánchez (2010), p. 127.

En cuanto a la estructura de la sesión, se respeta la organización establecida por Montávez (2011) nombrado en Armada 2017. Consiste en:

Un calentamiento expresivo, incidiendo en el clima adecuado y activando las dimensiones física, mental y emocional del individuo.

Un espacio de creación (parte principal de la sesión). Se pretenden desarrollar los objetivos principales. Es el momento de la exploración, la improvisación, el trabajo cooperativo y el requerimiento físico más elevado.

Una vuelta a la calma, donde el alumnado debe volver a sus niveles iniciales en todas sus dimensiones. Por último, una reflexión colectiva, necesaria para analizar la sesión, compartir vivencias o expresar necesidades.

Coterón et al. (2010) establece una serie de características diferenciadas relacionadas con el rol del docente en el contexto del desarrollo de los estilos creativos. En este caso, el docente debe tomar rol de guía y facilitador, generando en el alumnado la necesidad de expresar, incitándole a la sensibilización de su mundo interior, posibilitando el desarrollo de su imaginación. Es importante para ello, el apoyo y la comprensión, así como reforzar el logro al alumnado, haciéndole consciente del progreso y estableciendo espacios y climas adecuados donde el alumnado se sienta libre, seguro y con confianza para poder expresar cualquier respuesta respecto al resultado de su proceso.

3.4. Desarrollo de la propuesta

Antes de desarrollar los esquemas de sesiones podría resultar interesante resumir las distintas variables que se han tenido en cuenta para diseñar esta progresión. Su visualización permite una comprensión integral de la propuesta que se concreta en las doce sesiones programadas.



Figura 5. Aspectos tenidos en cuenta para la elaboración de las sesiones.

Sesiones de la propuesta:

Número de sesión: 1	Duración: 55'
Contenido: Toma de conciencia e identificación de emociones propias. Desinhibición.	
Objetivos que se desarrollan: 1; 3; 5.	
Estándar de aprendizaje evaluable: 1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	Competencia clave: CCL, CAA, CSYC, SEIP*
Estilo de enseñanza-aprendizaje: tradicional y creativo.	
Organización: gran grupo.	
Materiales: Tablón de corcho, cartulinas con información, música, equipo de música.	
Rol del docente: activo, director, observador.	
Rol del alumnado: interactivo, receptor.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica (Anexo I), registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: se explica lo que se va a estar realizando a lo largo de las siguientes 12 sesiones. Dinámicas y las actividades. Explicación teórica sobre las emociones. Presentar el tablón de las emociones con el que se va a trabajar. En esta sesión se colgarán las características básicas de las emociones primarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: Responder a la pregunta que plantea el docente: '¿cómo estás?' Reflexión sobre la poca variabilidad de respuestas. Posteriormente se reproducen distintos estilos de músicas y ritmos (clásica, rock, rap, africana, oriental...) para que los discentes se desplacen por el espacio al compás del ritmo. • Parte principal. Actividad 1: Los alumnos se separan para autodiagnosticarse, en relación a una serie de criterios, como la frecuencia cardiaca, tipo de respiración, las tensiones musculares y el pensamiento recurrente (preocupación, ilusión, agobio...). Este proceso es dirigido por el profesor. Actividad 2: El alumno se mueve por el espacio al ritmo de distintas músicas. El grupo entero va unido por las manos y adquieren libertad de movimiento pero teniendo en cuenta a los compañeros de al lado. Intentan asociar la música y sus movimientos con las emociones primarias. • Vuelta a la calma: Los discentes se tumban y cierran los ojos para sentir cómo está su cuerpo y si ha habido algún cambio desde el comienzo de la sesión. • Reflexión: repasar los nuevos conocimientos, compartir vivencias, tomar apuntes para completar el diario. Despedida. 	

Número de sesión: 2	Duración: 55'
Contenido: Toma de conciencia e identificación de emociones propias. Desinhibición.	
Objetivos que se desarrollan: 1; 2; 3, 4	
Estándar de aprendizaje evaluable: 1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	Competencia clave: CCL, CAA, CSYC, SEIP*
Estilo de enseñanza-aprendizaje: tradicional y creativo.	
Organización: gran grupo y grupo numeroso	
Materiales: Tiza, pizarra, tablón de corcho, cartulinas con información, pistas de música, equipo de música, colchonetas, espalderas, conos.	
Rol del docente: activo, director, observador.	
Rol del alumnado: interactivo, receptor, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Se recuerda lo explicado la sesión pasada y se incide en los rasgos conductuales de las emociones básicas. Estas características completan el tablón.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento: Responder a la pregunta del profesor: '¿cómo estás?'. En esta ocasión no se puede decir ni 'bien', ni 'mal', ni 'regular'. El alumnado tendrá que buscar nuevos adjetivos que un voluntario o voluntaria apuntará en la pizarra. Posteriormente los alumnos se ponen a caminar por el espacio, el profesor dice una emoción en voz alta y los discentes deben saludarse cuando se crucen unos con otros utilizando rasgos de esa emoción. Parte principal: Actividad 1: se desarrolla un circuito en el que el alumnado debe correr, caminar, saltar, trepar y reptar, de manera libre. Esta actividad la realiza la mitad del grupo clase. Mientras, la otra mitad observa y apunta distintos rasgos que son comunes en las distintas acciones. Antes de comenzar el circuito habrá un espacio donde el alumnado debe cerrar los ojos y visualizar una situación vivida que le haya hecho sentir esa emoción. Posteriormente se cambian los roles. Vuelta a la calma: Los discentes, de pie, autoanalizan su respiración. Deben intentar calmarla mediante la respiración completa abdominal. Reflexión: repasar conocimientos vistos, compartir vivencias, hablar sobre la disparidad de respuesta (vivencia personal de cada emoción por parte de cada uno) y los rasgos comunes ante una misma emoción. 	

Número de sesión: 3	Duración: 55'
Contenido: conciencia de las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.	
Objetivos que se desarrollan: 2, 4, 6.	
Estándar de aprendizaje evaluable: 1.3. Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución al grupo.	Competencia clave: CCL, CAA, CSYC, SEIP, CEC*
Estilo de enseñanza: tradicional, cognitivo (descubrimiento guiado).	
Organización: gran grupo	
Materiales: tablón de corcho, cartulinas con información, pistas de música, equipo de música, colchonetas,	
Rol del docente: activo, director, observador.	
Rol del alumnado: interactivo, receptor, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Se recuerda lo explicado la sesión pasada (características conductuales de las emociones básicas) y se incide en los rasgos cognitivos y fisiológicos de las emociones básicas. Estas características completan el tablón de las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: Los alumnos y alumnas se disponen en círculo y cierran los ojos. Se les pone una música y deben recuperar un recuerdo que les transmita las distintas canciones (intentar poner canciones que transmitan distintas emociones). El alumnado debe interiorizar lo que sienten y autodiagnosticar sus efectos internos (frecuencia cardíaca, tensión muscular, sonrisa, ganas de llorar...) • Parte principal: Actividad 1: Con las sensaciones de una situación alegre recordada se comienza a desarrollar la coreografía del Sirtaki (una danza griega de celebración), que va aumentando de ritmo hasta llegar a la euforia. Se desarrolla la coreografía por bloques que posteriormente se van uniendo. • Vuelta a la calma: Los discentes, tumbados, autoanalizan su respiración y su estado mental. • Reflexión: se repasan conocimientos vistos, se comparten vivencias, se habla sobre algunos rasgos fisiológicos de las emociones básicas. Despedida. 	

Número de sesión: 4	Duración: 55'
Contenido: conciencia de las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.	
Objetivos que se desarrollan: 3, 4, 5.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>1.4. Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: Individualizado, creativo	
Organización: gran grupo y grupos reducidos	
Materiales: Tiza, pizarra, tablón de corcho, cartulinas con información, colchonetas.	
Rol del docente: guía, mediador, observador.	
Rol del alumnado: interactivo, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: se sintetiza todo lo visto sobre las emociones primarias. Se comienzan a explicar las emociones secundarias. Se integra en el tablón de las emociones un gran listado de emociones secundarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento: Los alumnos responden a la pregunta ¿cómo te sientes? Deben buscar un estado dentro de las emociones secundarias. Para activar el cuerpo, se repasa la danza del Sirtaki de la sesión anterior. Parte principal: Actividad 1: el alumnado, en gran grupo se desplaza por todo el gimnasio y deben ir expresando una emoción básica con las personas que se crucen con un gesto facial, posteriormente con las manos, a continuación solamente con los pies, es decir se disocian partes del cuerpo para dar recursos que permitan hacer ver al estudiante las posibilidades de expresión. <p>Actividad 2: se realiza la actividad del "contagio", donde en grupos de 5-6 deben transmitir la emoción que elijan a través del contacto con las manos. Los roles varían.</p> <ul style="list-style-type: none"> Vuelta a la calma: Los discentes, se disponen en círculo y repiten un lema cantando (parecido a un mantra) dirigidos por el docente para evitar cualquier tipo de pensamiento que desvíe la atención. https://www.youtube.com/watch?v=PpevKiq6e4s Reflexión: se repasan contenidos vistos, se comparten vivencias, se habla sobre la importancia de distintas partes del cuerpo para expresar. 	

Número de sesión: 5	Duración: 55'
Contenido: conciencia de emociones propias y ajenas y conciencia de las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.	
Objetivos que se desarrollan: 1, 2, 6.	
Estándar de aprendizaje evaluable: 1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad. 1.4. Realiza improvisaciones como medio comunicativo	Competencia clave: CCL, CAA, CSYC, SEIP*
Estilo de enseñanza-aprendizaje: Individualizado, creativo	
Organización: gran grupo y grupos reducidos	
Materiales: tablón de corcho, cartulinas con información, tarjetas con historias.	
Rol del docente: guía, mediador, observador.	
Rol del alumnado: interactivo, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Se reflexiona sobre todo lo visto hasta ahora. Cómo se han adquirido recursos para conocer el estado de ánimo propio y el de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento: Los alumnos responden a la pregunta ¿cómo se sienten? deben buscar un estado dentro de las emociones secundarias. <p>El alumnado empieza a moverse al ritmo de la música, que cada vez será más rápida, cuando se pare la música el profesor dirá una emoción secundaria en voz alta y los alumnos deberán adquirir una postura que defina esa emoción. Ejemplo: 'orgullo', 'ansiedad', 'enfado', 'decepción', 'amor, etc.</p> <p>Parte principal: Actividad 1: cada grupo, de 5-6 alumnos (distintos a los de la sesión anterior) tendrá tantas tarjetas, como miembros en el grupo son. Mediante el cuerpo y el gesto, un alumno cuente la historia a otro compañero de su mismo grupo. Los otros miembros del grupo no pueden mirar. El receptor se convierte en cuentacuentos y así sucesivamente. Posteriormente, cada grupo debe analizar dónde se ha "perdido" información de la historia y por qué. (Anexo II). A mitad de la sesión se hace una pausa para explicar distintos recursos de comunicación gestual y corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> Vuelta a la calma: Por parejas, se realizan movimientos relajantes (pseudomasajes) mientras se activa la consciencia de las sensaciones placenteras. Reflexión: se repasan los contenidos vistos, se comparten vivencias, se habla sobre la importancia de distintas partes del cuerpo para expresar. 	

Número de sesión: 6	Duración: 55'
Contenido: conciencia sobre las emociones propias y ajenas y conciencia de las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.	
Objetivos que se desarrollan: 1, 2, 4, 5.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>1.4. Realiza improvisaciones como comunicación.</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: Individualizado, creativo	
Organización: gran grupo y grupos reducidos	
Materiales: tablón de corcho, cartulinas con información, tarjetas plastificadas con el nombre de emociones primarias y secundarias.	
Rol del docente: guía, facilitador, observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Se supone que el alumnado ha adquirido la dinámica de contar cómo se encuentran, qué estado de ánimo tienen y qué sienten. Además se indica lo que se va a realizar en esta sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: Los discentes, de manera voluntaria, van eligiendo canciones que les gusten. Los compañeros y compañeras, en función de su estado de ánimo y de lo que les transmita la canción, se mueven por todo el espacio expresando. • Parte principal: Actividad 1: los alumnos pasan por la mesa del profesor y cogen una tarjeta donde está plasmada una emoción primaria o secundaria relacionada con el acoso escolar. Cada uno de los estudiantes deben ir moviéndose libremente representando su emoción ante la persona con la que se cruce. Si piensan que puede ser la misma, avanzarán en parejas, en tríos y así sucesivamente. Se introducen emociones relacionadas con el acoso escolar como la ira, la soledad, la tristeza, angustia y el rechazo. • Vuelta a la calma: Tumbados en las colchonetas, se reflexiona si se han vivido alguna vez esas emociones. • Reflexión: se repasan los contenidos vistos, se comparten vivencias, se habla sobre los sentimientos del acoso. También se introduce la actividad de la siguiente sesión, que será una representación en grupos pequeños. 	

Número de sesión: 7	Duración: 55'
Contenido: conciencia de las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.	
Objetivos que se desarrollan: 1, 4, 5, 6.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.2. Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado</p> <p>3.2. Colabora en las actividades grupales, asumiendo sus responsabilidades para conseguir los objetivos.</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: socializadores, creativo	
Organización: grupos reducidos	
Materiales: tablón de corcho, cartulinas con información, equipo de música.	
Rol del docente: guía, facilitador, observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, colaborador, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Los alumnos indican cómo se encuentran, qué estado de ánimo tienen y qué sienten. Se explica la organización de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: por parejas, uno de los miembros adquiere una tarjeta donde está escrito el nombre de una emoción. Este debe mover a su compañero, que se encuentra en actitud pasiva, propiciándole una postura acorde a la emoción. El compañero debe adivinar la emoción representada en su cuerpo. En este caso se trabajará con las emociones del grupo "positivas". • Parte principal: Actividad 1: Los estudiantes, en grupos de 4-5 personas deben ensayar una coreografía que tienen que representar en la siguiente sesión. Se trata de elegir una emoción que se dé en algún caso de acoso y crear una coreografía entre todos los miembros del grupo, con pasos simultáneos y cuidando la expresividad, el ritmo, la intensidad y los gestos secundarios. El docente se pasa por los grupos para comprobar la capacidad de trabajo colaborativo, las aportaciones de cada uno, para resolver dudas y dar ideas. • Vuelta a la calma: los alumnos se despiden unos de los otros con una canción de biodanza, moviéndose de manera tranquila, agarrados de la mano y sin hablar. • Reflexión: Se expresan las dificultades que han tenido y las soluciones que han encontrado. Se dan algunos consejos para perfilar la coreografía. 	

Número de sesión: 8	Duración: 55'
Contenido: conciencia de las posibilidades del cuerpo para sentir y expresar emociones o estados de ánimo.	
Objetivos que se desarrollan: 1, 4, 5, 6.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.2. Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado</p> <p>3.2. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: socializadores, creativo	
Organización: grupos reducidos	
Materiales: tablón de corcho, cartulinas con información, equipo de música.	
Rol del docente: guía, facilitador, observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, colaborador, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Los alumnos indican cómo se encuentran, qué estado de ánimo tienen y qué sienten. Se explica la organización de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento: Antes de la representación por grupos, los alumnos deben concentrarse y buscar esa emoción dentro de sí mediante alguna situación que hayan vivido. Parte principal: <p>Actividad de representación: Los alumnos en grupos, representan la 'coreografía de la emoción'. Los demás grupos de alumnos deben respetar cada una de las representaciones y tomar apuntes de todas las coreografías para plasmarlas en el diario del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexión: Se comentan las vivencias que se han experimentado, tanto a nivel representativo como a nivel emocional por tener que "meterse" en el papel de un sentimiento negativo, fruto del acoso escolar. Se explica la actividad que deben preparar para el día siguiente. 	

Número de sesión: 9	Duración: 55'
Contenido: la representación y la emoción.	
Objetivos que se desarrollan: 1, 2, 5.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>1.4. Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: individualizadores, creativo	
Organización: individual	
Materiales: tablón de corcho, cartulinas con información, equipo de música.	
Rol del docente: guía, facilitador, observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Los estudiantes indican cómo se encuentran, qué estado de ánimo tienen y qué sienten. Se explica la organización de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento: los individuos caminan por la clase. cuando dos alumnos se cruzan se quedan observándose durante 15 segundos, a partir de ahí se produce una interacción sin hablar que debe estar influenciada por el estado de ánimo propio y por el que le ha transmitido la otra persona en función de su mirada, su postura, su gesto, su forma de andar... Parte principal: <p>Actividad 1: cada uno de los alumnos y alumnas ha tenido que traer una canción que haya sido importante en algún momento de su vida. De manera voluntaria, van saliendo para interpretar su canción con dos compañeros o compañeras que elijan. Este alumno debe contagiar su emoción a los otros dos a través del movimiento libre e improvisado pero intencionado. Es un ejercicio que pretende la empatía a través del movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexión: Se comentan las vivencias que se han experimentado, en esta ocasión, mucho más intensas que otras veces, por la exposición de la intimidad. 	

Número de sesión: 10	Duración: 55'
Contenido: la dramatización y la emoción	
Objetivos que se desarrollan: 2, 4, 6.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>1.4. Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza-aprendizaje: individualizadores, creativo	
Organización: parejas	
Materiales: escritos con historias reales de acoso. https://www.flexbot.es/bullying-iii-testimonios-reales-victimas/	
Rol del docente: guía, facilitador, observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, empático, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Los discentes indican cómo se encuentran, qué estado de ánimo tienen y qué sienten. Se explica la organización de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento: después de varios días con una carga emocional, el calentamiento de esta sesión debe ser liberador, divertido y enérgico. Los alumnos se cogen por los hombros y el primero de la fila elige un ritmo para improvisar unos movimientos que los demás deben seguir. Así, hasta que todos pasen por ser "líderes". Para que dé tiempo a que todos lo realicen, se puede dividir el grupo en tres o cuatro. Parte principal: <p>Actividad 1: por parejas, eligen un relato real de un acoso escolar. Un miembro de la pareja debe expresar a través de distintas partes del cuerpo (las manos, las facciones, los brazos y las piernas) lo que lee para sí, el otro miembro de la pareja debe observar e intuir las emociones del relato. Posteriormente se cambian los roles y los relatos con otras parejas. Este es un ejercicio muy complejo que debe ser guiado por el profesor con ejemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexión: Se comentan las vivencias que se han experimentado. Principalmente se reflexiona sobre el acoso escolar, respondiendo a las preguntas '¿por qué creéis que se produce?' '¿cómo actuaríais en cualquiera de los roles?'. 	

Número de sesión: 11	Duración: 55'
Contenido: la dramatización y la emoción	
Objetivos que se desarrollan: 2, 4, 6.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>1.2. Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado.</p> <p>3.2. Colabora en las actividades grupales.</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: creativo	
Organización: grupos de 4 personas	
Materiales: historias reales de acoso. https://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html	
Rol del docente: guía, facilitador, observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, empático, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Los alumnos indican cómo se encuentran, qué estado de ánimo tienen y qué sienten. Se explica la composición dramática que deben crear para representarla en la siguiente sesión. En la representación estarán presente los alumnos de 1º de ESO como público, además de otros docentes del centro y los familiares que quieran.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: Los alumnos realizan movilidad articular y estiramientos. En esta sesión se realiza la actividad del lazarillo. Por parejas uno guía al otro que tiene los ojos tapados. Ejercicio de confianza. • Parte principal: Actividad 1: en grupos de 4, que se realizan de manera aleatoria, los estudiantes deben trabajar de manera dramática, sin el uso de la palabra para representar una situación de acoso escolar. Las premisas serán las siguientes: La representación no durará más de 2 minutos, se deben transmitir las emociones del agresor, de la víctima y de las otras personas presentes en la situación, la participación debe ser equilibrada, se debe potenciar la comunicación y expresión a través del cuerpo. No es obligatoria la utilización de música. • Vuelta a la calma: los alumnos, tumbados, se autoanalizan. A través de una serie de pautas ya realizadas en otras ocasiones se van relajando. • Reflexión: Se comentan las vivencias y las dificultades de la sesión. 	

Número de sesión: 12	Duración: 55'
Contenido: la dramatización y la emoción	
Objetivos que se desarrollan: 2, 4, 6.	
<p>Estándar de aprendizaje evaluable:</p> <p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>1.2. Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado.</p> <p>3.2. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.</p>	<p>Competencia clave:</p> <p>CCL, CAA, CSYC, SEIP*</p>
Estilo de enseñanza: creativo	
Organización: grupos de 4 personas	
<p>Materiales: historias reales de acoso.</p> <p>https://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html</p>	
Rol del docente: observador.	
Rol del alumnado: introspectivo, empático, creativo.	
Técnicas de evaluación: Observación, análisis de documento.	
Instrumentos de evaluación: Rúbrica, registro anecdótico (habilidades sociales y reflexiones), escala tipo Likert (diario).	
<p>Descripción de actividades:</p> <p>Introducción: Los alumnos indican cómo se encuentran y manifiestan su sentimiento ante la representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: Los alumnos realizan movilidad articular y estiramiento, desarrollan los últimos ensayos. • Parte principal: Representación de las composiciones dramáticas. • Reflexión: Se comentan las vivencias que se han experimentado, lo que se ha aprendido, los cambios en sus percepciones emocionales, la comprensión de las emociones en los demás etc. 	

*CCL: Competencia en comunicación lingüística. CAA: Competencia de aprender a aprender. CSYC: Competencia social y cívica. SEIP: Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. CD: Competencia digital. CEC: Competencia de conciencia y expresiones culturales. CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

A lo largo de todas las sesiones se aprecia cómo se intenta llevar una progresión metodológica que permita predisponer al alumnado a este tipo de actividades con experiencias positivas. Es necesario tener en cuenta las particularidades y personalidad de cada estudiante, así como la dificultad de cada ejercicio o tarea. En cada una de estas sesiones se tendrá en cuenta:

- El espacio de acción siempre es el gimnasio polideportivo, a excepción de la última sesión, donde se utilizará el salón de actos del centro escolar.
- Si se produjese algún conflicto, además de registrarse en las hojas de observación, se procedería a una mediación protocolizada por el centro.
- En ningún momento se obligará a ningún alumno a realizar actividades que le produzcan cualquier sentimiento negativo, ansiedad o nerviosismo excesivo. Se llevarán a cabo unas progresiones individualizadas en estos casos.
- La progresión de estas sesiones se verá modificada en función de la interiorización de conocimientos e implicación por parte del alumnado.

3.5.Temporalización: cronograma

La contextualización de estas doce sesiones se realizará en el primer trimestre del curso (después de las 6 primeras sesiones destinadas a presentaciones y evaluaciones), con el objetivo de marcar unas líneas de trabajo a lo largo de la asignatura de Educación Física. Estas sesiones, además de pretender desarrollar las competencias emocionales, nos darán información para poder planificar los distintos bloques de contenidos restantes, siempre con el objetivo de educar emocionalmente.

Sesión	Contenido competencia emocional	Contenido Expresión Corporal
1	Emociones primeras (conocimiento)	Movimiento rítmico
2	Emociones primarias (identificación)	Movimiento rítmico
3	Emociones primarias (comprensión)	Danza, coreografía
4	Emociones secundarias (identificación)	Movimiento expresivo
5	Emociones secundarias (comprensión)	Disociación movimiento expresivo
6	Empatía	Movimiento expresivo. Coreografía
7	Comunicación empática	Movimiento expresivo
8	Emociones en el acoso	Comunicación expresiva
9	Emociones en el acoso	Comunicación expresiva
10	Emociones en el acoso	Dramatización
11	Emociones en el acoso	Dramatización
12	Emociones en el acoso	Dramatización. Representación

4. Diseño de la evaluación

Si anteriormente se ha comentado que la metodología utilizada, incluyendo las progresiones de los contenidos y tareas, es fundamental para el desarrollo de esta propuesta, la evaluación es el otro apartado clave que se tiene en consideración.

Se deben tener en cuenta dos hechos importantes en este tipo de intervenciones. Por una parte la subjetividad y la complejidad para medir emociones (Bisquerra 2000), y por otro, los estándares de aprendizaje evaluables que emanan de la LOMCE y se concreta en los decretos autonómicos de educación, en este caso en el Decreto 98/2016, del 5 de Julio (Extremadura).

Para establecer un diseño adecuado y eficiente respecto a la evaluación se deben contestar a las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿dónde se evalúa? y ¿para qué se evalúa?

4.1. ¿Qué evaluar?

Las evaluaciones se enfocan en dos líneas fundamentalmente. Una parte se centra en los aprendizajes, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, concretados en los Estándares de Aprendizaje Evaluables (1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 3.2 del Bloque de Contenidos "Enriquecimiento artístico y expresivo motriz"). Del mismo modo, se evalúan ciertas competencias emocionales trabajadas durante las sesiones (conocimiento, identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas; empatía; habilidades sociales básicas).

La otra parte de la evaluación se centra en las distintas sesiones desarrolladas y en la propia propuesta en su conjunto. Es deseable obtener datos que permitan modificar las actuaciones que no sean adecuadas, así como optimizar todo el proceso. En este caso, se utilizan registros que comprueban la correcta adecuación de los objetivos marcados, metodología, organización de la clase, contenidos, progresión utilizada, clima, *feedback*, instrumentos y recursos.

4.2. ¿Cuándo evaluar?

Desde esta propuesta se entiende la evaluación como un proceso que forma parte del aprendizaje del alumnado. Esto se traduce en el diseño y desarrollo de una evaluación inicial, que pretende obtener información referente a los intereses y experiencias previas del alumnado sobre los contenidos, las relaciones que existen entre ellos, los rasgos de personalidad más representativos y las competencias emocionales que poseen.

A lo largo del proceso se desarrolla la evaluación formativa, esencial para dar información precisa al alumnado de sus progresiones y de sus rangos de mejora. Esto permite al docente ajustar diariamente el diseño de cada sesión para atender las necesidades y capacidades de los estudiantes. Del mismo modo, esta evaluación ofrece información relativa al proceso que permite obtener *feedback* funcional para comprobar si la propuesta que se está ofreciendo es la más adecuada para la consecución de los objetivos propuestos.

Por último, se desarrolla una evaluación sumativa, donde se valora de una manera más cuantitativa la consecución de los objetivos propuestos, tanto a nivel formativo como estructural. Se comprueba, por tanto, el resultado final aunque teniendo presente la importancia del proceso seguido para llegar.

4.3. ¿Cómo evaluar?

Para concretar todo lo anterior es necesario la selección de una serie de instrumentos que permitan la obtención de información de la manera más operativa y sencilla. Por ello, es tan importante la selección del instrumento adecuado como la estrategia para su aplicación. A continuación se referencia una tabla resumen con los instrumentos y su aplicabilidad:

Tabla 2. Instrumentos de la evaluación inicial.

Instrumento	Objetivos intervención	Ev. del programa	Ev. del alumnado	Calificación
Encuesta interés y experiencias sobre la expresión corporal (Anexo III)		X	X	
Sociograma online		X	X	
Cuestionario compet. emocionales (360º) (Anexo IV)	1, 2, 3.	X	X	X (parte)
Informe tutora y equipo de orientación		X	X	
Rúbrica sobre EAE	4, 5, 6	X	X	X

Tabla 3 Instrumentos de la evaluación formativa (continua)

Instrumento	Objetivos intervención	Ev. del programa	Ev. del alumnado	Calificación
Diario del alumno	1, 2, 3, 4, 5, 6.	X	X	X
Rúbrica sobre EAE (coreografías, ejercicios, representaciones)	4, 5, 6	X	X	X
Registro anecdótico (reflexiones)	1, 2, 3, 4, 5, 6	X	X	X
Registro anecdótico (habilidades sociales)	3, 6.	X	X	
Cuestionario del proceso (Anexo V)		X		

Tabla 4 Instrumentos de la evaluación sumativa.

Instrumento	Objetivos intervención	Ev. del programa	Ev. del alumnado	Calificación
Diario del alumno	1, 2, 3, 4, 5, 6.	x	x	x
Rúbrica sobre EAE (coreografías, ejercicios, representaciones)	4, 5, 6	x	x	x
Registro anecdótico (reflexiones)	1, 2, 3, 4, 5, 6	x	x	X
Registro anecdótico (habilidades sociales)	3, 6.	x	x	
Cuestionario del proceso		x		
Sociograma online		x	x	
Encuesta de satisfacción		x	x	
Cuestionario comp. emocionales (360º)	1, 2, 3.	x	x	X (parte)

A continuación se desarrollan algunos de estos instrumentos:

Encuesta interés y experiencias sobre la expresión corporal: es un documento que se desarrolla mediante los formularios de Google. Contiene 6 preguntas dicotómicas mas tres preguntas de desarrollo. A través de esta encuesta se puede recoger información del interés y experiencia del alumnado sobre esta temática. Se desarrolla de manera telemática y los resultados se almacenan en el correo electrónico del docente.

Sociograma online (<https://sociescuela.es/es/index.php>): es una encuesta que se cumplimenta por parte del alumnado a través de la plataforma web "Socioescuela", introduciendo un código proporcionado por el docente. Los estudiantes deben contestar a una serie de preguntas vinculadas con el tipo de relaciones que tiene con sus compañeros. Los resultados mostrarán diagramas de relaciones entre ellos, pudiendo indicar individuos con perfil de "líderes", con riesgo de exclusión, etc.

Cuestionario de competencias emocionales 360ª (Obiols, 2005): este cuestionario posee 14 ítems que mide las distintas dimensiones de las competencias emocionales del alumnado adolescente. Lo interesante de este cuestionario, aparte de su especificidad, es el protocolo de aplicación. Cada alumno es evaluado por él mismo (autoevaluación), por tres alumnos que el propio alumno elige (coevaluación) y por tres profesores que lo conozcan (heteroevaluación).

Informe tutora y equipo de orientación: esto corresponde a un breve listado de características representativas en cada estudiante realizado por tutora y equipo de orientación, que poseen una gran información valiosa de cada uno de los discentes.

Rúbricas sobre Estándares de Aprendizaje Evaluables: se desarrolla en tablas de registro donde se especifican los indicadores de logro en cinco categorías. Para su aplicación se realizarán plantillas con la aplicación telemática "GoRubrics", complemento del programa Excel. Por tanto, para el registro se utilizará un terminal electrónico que almacena la información y puede mandar la misma al alumnado por correo electrónico. Para la sistematización de la observación y el registro se proponen al menos un registro por estudiante cada dos sesiones.

Cuestionario del proceso: Al finalizar cada sesión, el docente, con los datos que haya recabado de manera anecdótica y puntual completa un cuestionario de 11 ítems con tres dimensiones de valoración cada una (tipo Likert), para valorar la adecuación de distintos aspectos esenciales en cualquier sesión como los objetivos, la metodología, los recursos, las progresiones, etc.

Diario del alumno: es un documento compartido en la plataforma "Drive". concretamente es un documento de Word compartido con el docente. El estudiante cumplimentará sus conocimientos, sus reflexiones, sus sentimientos al finalizar cada sesión. El docente registrará la redacción compartida mediante la siguiente escala:

Tabla 5. Escala para recogida de información del Diario del alumno.

	Nunca	Casi nunca	En algunas ocasiones	Casi siempre	Siempre
Completa el diario cada día de clase					
Desarrolla escritos que tienen que ver con la temática de la clase					
Expresa emociones propias de sus experiencias					
Expresa emociones de compañeros con los que ha trabajado					
Reflexiona y opina de manera crítica sobre la clase					

Registros anecdóticos: se recogen las participaciones en clase, principalmente en las últimas fases vinculadas con las reflexiones. Así mismo, se apuntan acciones punibles socialmente (falta de atención, falta de respeto, no colaboración con grupo o compañero, etc). Este registro se lleva a cabo en todas y cada una de las clases.

4.4. ¿Dónde evaluar?

Como se viene observando a lo largo de este apartado, la mayoría de registros relacionados con la evaluación se realiza en las propias sesiones. Además, la ayuda telemática es fundamental para poder hacer funcional todo el proceso. Se sistematiza igualmente, las mediciones justo después de las clases tomando como referencias sensaciones y registros realizados. El análisis de documento se realiza a través de documentos compartidos *online* en un plazo no superior a la siguiente sesión a desarrollar.

4.5. ¿Para qué evaluar?

Es esencial este proceso evaluativo para propiciar información útil al alumnado sobre su proceso de aprendizaje. El registro sistematizado y el tratamiento de los datos de manera adecuada permite una gran cantidad de información de cada uno de los alumnos. De manera complementaria, esta información también es necesaria para comprobar que el proceso ha sido diseñado de manera acertada y se han cumplido los objetivos planteados.

5. Conclusiones

Después de una amplia revisión bibliográfica, que ha permitido fundamentar las líneas claves marcadas para esta propuesta, se ha podido diseñar un conjunto de 12 sesiones en el contexto de la asignatura de Educación Física, para un grupo de 3º de la E.S.O., utilizando el contenido LOMCE, "Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz". Se ha conseguido establecer una progresión justificada para el desarrollo de algunas competencias emocionales, así como para el trabajo específico de prevención del acoso escolar mediante tareas relacionadas con emociones presentes en el mismo.

La revisión de documentos científicos ha permitido esclarecer los términos 'educación', 'inteligencia' y 'competencia' emocional. Esto ha propiciado, en primer lugar, redactar con propiedad a lo largo de toda la propuesta. En segundo lugar, esta desambiguación terminológica ha conllevado marcar unas líneas muy claras para el diseño de las tareas dentro de las sesiones desarrolladas.

Para esta propuesta, que, como se ha mencionado anteriormente, tiene un carácter específico de prevención de acoso escolar, se había planteado realizar un análisis de los factores emocionales que se ven afectados en estas situaciones. La bibliografía consultada ha permitido, corroborar principalmente, que un nivel bajo de competencias emocionales genera en el individuo menos recursos para resolver conflictos relacionados con la convivencia. Varios estudios han concluido que cualquier intervención que quiera prevenir situaciones de acoso debe desarrollar las competencias emocionales, como aquí se ha realizado.

Por otra parte, se han podido corroborar distintas emociones, que con una mayor frecuencia se dan en situaciones de acoso, como la ansiedad, el miedo, la tristeza, la ira o la desesperación que ha permitido centrar las tareas de trabajo.

Para llevar a cabo todo este proceso se ha analizado la conveniencia de la aplicación de uno de los Bloques de Contenidos que menos se desarrolla en la educación secundaria, pero que a la vista de la revisión bibliográfica realizada, más potencial posee para la adquisición de competencias emocionales dentro de la asignatura de Educación Física: "Enriquecimiento Artístico y Expresivo Motriz" (antigua Expresión Corporal).

Esto no pretende concluir que los otros Bloques de Contenidos de la citada asignatura no tengan posibilidades de ser utilizados para el desarrollo de la Educación Emocional, más bien al contrario, podrían ser necesarios para completar todo el proceso de adquisición de competencias emocionales.

Sin embargo, desde esta propuesta sí se aboga por que los contenidos de Expresión Corporal, son los más específicos para el desarrollo de la conciencia introspectiva. Ello conlleva que se hayan establecido en el primer trimestre, como punto de partida de un proceso que debe ser continuo, alejándose de la tradicional visión de temporizarlos en el último trimestre, quizá por la primacía de los contenidos ante las competencias y objetivos que se debieran buscar, dentro de la educación personalizada.

Todo este proceso ha permitido establecer una planificación de propuesta teniendo presente el mayor número de factores. Aspectos como los perfiles de personalidad, las experiencias previas, los cambios que se producen en la adolescencia deben ser tenidos muy en cuenta para el diseño de progresiones adecuadas. Para ello se ha buscado información metodológica muy variada que estableciera ciertos principios esenciales.

Por último, se establece un diseño de evaluación que permite diagnosticar la situación inicial del alumnado, y así ajustar la intervención. También permite ofrecer al estudiante un *feedback* con concreciones de sus aprendizajes y propuestas de mejora. Por último, este diseño evaluativo ofrece un resultado sumativo y completo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por el discente.

Paralelamente la evaluación también ofrece información sobre la propia intervención que permite modificarla en función de los resultados obtenidos en cada sesión. Todo este diseño emana de distintos artículos científicos que hacen un análisis de la evaluación de los programas de Educación emocional. Es importante que implique a más agentes evaluadores y no solo al docente, como se establece en esta propuesta.

6. Limitaciones y prospectiva

6.1. Limitaciones

Esta propuesta no ha podido ser implementada por las condiciones del docente, en régimen de interino sustituto, teniéndose que adaptar a la programación del departamento didáctica ya establecida al comienzo de curso. Sí se ha tenido en cuenta el contexto de trabajo y un grupo-clase concreto y determinado para concretar la propuesta.

El tiempo para desarrollar la propuesta ha sido escaso, si se tiene en cuenta la amplia revisión bibliográfica, que a priori, se tenía que consultar para poder diseñar una intervención con ciertas garantías de eficacia y funcionalidad. Aunque parte del conocimiento se ha podido suplir con la experiencia del docente, se considera que para realizar un buen TFM, es necesario la consulta de multitud y variados documentos científicos.

Por su parte, la concreción de las líneas establecidas en tareas concretas ha supuesto un arduo camino, por la diferencia entre la experiencia del docente en el desarrollo de los contenidos de Expresión Corporal (más generales) y la especificidad de la propuesta.

6.2. Prospectiva

Esta propuesta puede servir como punto de inicio de cualquier intervención emocional, ya que se centra en su primera parte, en la identificación, conocimiento y comprensión de las emociones propias y ajenas. Esto permite evolucionar en cualquier dirección vinculándose a las competencias emocionales del adolescente.

Por otro lado, tiene la especificidad suficiente como para ser aplicada en programas de prevención de acoso escolar. En su segunda parte, se trabaja con emociones vinculadas a estos hechos que cada vez proliferan más en las aulas.

Como se observa, es una intervención que está contextualizada dentro del aprendizaje por competencias y el aprendizaje personalizado, tratando aspectos que no solo son académicos, sino que incide en el desarrollo personal del individuo para la contribución de su proyecto personal de vida. Esto contribuye a lo que se ha planteado al comienzo de la introducción, línea que se debe seguir en cualquier proceso de aprendizaje actual.

Esta propuesta lleva a plantearse otras relacionadas. En primer lugar, parece interesante desarrollar una intervención más global y continua dentro de la asignatura de

Educación Física. Donde esta propuesta sea el punto de comienzo de la adquisición de las competencias básicas, pudiendo seguir con actividades de control emocional centradas en los deportes de equipo o los deportes de naturaleza y aventura; el desarrollo de la automotivación, centrado en los contenidos de acondicionamiento físico o deportes individuales; habilidades sociales, más propensa a su desarrollo en los deportes de colaboración-oposición, etc.

Por último, es necesario tener en cuenta, que este tipo de intervenciones con estos objetivos tan específicos relacionados con las emociones y la prevención del acoso escolar deben tener un apoyo institucional y familiar conjunto. Es decir, una propuesta como esta, establecida en dos periodos lectivos semanales de 55 minutos (establecidos para la Educación Física), tendrá menos efectos que si se establecen unas líneas estratégicas de intervención en el conjunto del centro, donde esta sea una contribución más, pero no la única.

Del mismo modo, a esta propuesta le ha podido faltar una vinculación mayor con el entorno familiar del alumnado, que es esencial para la consecución de los objetivos. esto se podría plantear de manera telemática o personal dependiendo de las características y disponibilidad temporal de cada familiar.

7. Referencias bibliográficas

- Antón, R. (2014). *Repercusión de la expresión corporal para el fomento de las habilidades sociales en el tercer ciclo de educación primaria*. (Trabajo Fin de Grado). UNIR. Zaragoza. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2555>.
- Archilla, M.T., (2013). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4082/1/TESIS400-131211.pdf>.
- Armada, J. M. (2017), *La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Córdoba. recuperado en <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/14985/2017000001644.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Artaraz, J. (2015). *La educación emocional como factor preventivo del acoso escolar: Una propuesta de intervención para 3º de primaria*. (Trabajo Fin de Grado). UNIR. Bilbao. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3162>.
- Ballús, M. (2015). Educación emocional a través de la vivencia corporal en niños de segundo curso del ciclo de educación infantil. (Trabajo Fin de Grado). UNIR. Barcelona. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1705>.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 95-114. Recuperado en www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, pp. 61-82. recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/2/253>.

- Bisquerra, R., Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y programas aulas felices. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*. Vol. 38(1), pp. 58-65. Recuperado en <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 61-82. recuperado en <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de asociación de inspectores de educación en España*. Núm. 16. recuperado en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>.
- Boliart, N. (2013). *Dramatización como recurso para educar las emociones en el aula de 5º curso de primaria*. (Trabajo Fin de Grado). UNIR. Barcelona. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1705>.
- Calvo, G., Martín, R., Ruíz, P. J. (2009). Aplicación de la inteligencia emocional en las clases de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Num. 48. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com>
- Castro, C., Rodríguez, E. (2016). Intervención social con adolescentes: necesidades y recursos. *Trabajo social hoy*. Primer cuatrimestre, Núm. 77, pp: 7-23. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2016.0001>.
- Cera, E., Almagro, B.J., Conde, C. y Sánchez-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*. Retos, 27, 8-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407707>
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en educación física. *Ediciones universidad de salamanca*. Aula, 16, 2010, pp. 113-134. Recuperado en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7436/8479.
- Decreto 98/2016, de 5 de julio, *por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. DOE núm. 129, de julio de 2016.

- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Recuperado en https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf.
- Delgado, M. Á. (2015). Los estilos de enseñanza de la educación física y el deporte a través de 40 años de vida profesional. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*. Retos, 28, 240-247. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5147786.pdf>.
- Fernández, A. (2015). *Estudio sobre ciberbullying e inteligencia emocional en un aula de 6º de primaria en un centro público asturiano* (Trabajo Fin de Grado). UNIR. Oviedo. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2884>.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2015, VI (16). Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>.
- Fundación ANAR (2017). III informe sobre el acoso escolar y el ciberbullying según los afectados. Recuperado en <https://www.anar.org/iii-estudio-acoso-escolar-y-ciberbullying-segun-los-afectados/>.
- García, V. (1988). *Educación personalizada*. 8ª edic. Ediciones Rialp. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=kDH9RbCfCT0C&oi=fnd&pg=PA7&dq=garc%C3%ADa+hoz+1988+educaci%C3%B3n+personalizada&ots=ITnQtxsMMb&sig=NJfs_cKoxJHvBNX9oDH4x29XRkU#v=onepage&q&f=false
- García, V. D. (2014). *Propuesta de intervención sobre la expresión corporal para la mejora de la inteligencia emocional en educación primaria*. (Trabajo Fin de Máster). UNIR. Valencia. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2566>.
- Gas, M. (2017). *Educación emocional para agresores y víctimas de bullying en 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria*. (Trabajo Fin De Máster). UNIR. Tarragona. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6057>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980921>.

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., Ortega-Ruíz, R. La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1) (2017), 27-38 Recuperado en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14926983375.pdf#page=28
- González, J., Cayuela, D. y López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1):17-32. Recuperado en http://www.journalshr.com/papers/Vol%2011_N%201/JSHR%20V11_1_2.pdf.
- Gutiérrez, M. (2015). *Inteligencia socio-emocional en la adolescencia. Diseño, implementación y evaluación de un programa formativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada. Recuperado en <https://hera.ugr.es/tesisugr/24955310.pdf>.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de *Educación de Extremadura*. «BOE» núm. 70, de 23 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lillo, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*. Vol.24, Núm. 90. Recuperado en <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15882>.
- López, B. (2015). La Didáctica de la Dramatización en Intervención Escolar para la mejora de la Convivencia. Una Investigación sobre la Optimización de Variables No Académicas del Autoconcepto. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia. Recuperado en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47019>.
- López, Y. (2015). Dramatización: ensayo para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional. (Trabajo Fin de Grado). UNIR. Barcelona. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3171>.
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

- Maestre, I., Almagro, B. J. y Paramio-Pérez, G. (2015). El desarrollo de la educación emocional a través de la educación física escolar. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 5, pp. 69-96. Recuperado en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11685>.
- Mateos, M.J. (2010). Expresión, impresión y comunicación corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. N.º 14, pp. 77-92. Recuperado en <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/287/278>.
- Mora, F. 2011. ¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (14-23). Barcelona: Faros Sant Joan de Déu.
- Moraleda, Á. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/33062/1/T36368.pdf>
- Mújica, F. N., Orellana, N. C., y Concha, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(1), 119-134. Recuperado en <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Muñoz, V. (2016). *Desarrollo de la empatía en 6º de primaria, a través de la Educación Física*. (Trabajo fin de Grado). UNIR. Valencia. recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4290>.
- Muñoz-Prieto, M. M., L (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46. Doi:10.29257/EA20.2017.04
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista internacional de formación del profesorado*. 19(3), 137-152. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126768>
- Observatorio para la convivencia escolar de Extremadura (2018). Memoria sobre convivencia en centros escolares 2017-2018. Recuperado en https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/MEMORIA_SOBRE_CONVIVENCIA_17-18.pdf.

- Observatorio para la convivencia escolar en Extremadura. (2018). Memoria de convivencia en centros escolares 2017-2018. Recuperado en <https://www.educarex.es/convivencia/normativa-documentos.html>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (2005). La Definición y Selección de Competencias claves (DeSeCo). Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFiletmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Ortuño, J. (2015). *Adolescencia, evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja. Logroño. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=42271>.
- Otero, N. L. (2016). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). UNIR. Sincelajo. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4875>.
- Pérez, R., Calvo, Á., García, I. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 3, Num. 14. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/277261147_Una_metodologia_para_la_expresion_corporal_actual_en_elambito_educativo_y_recreativo
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (tesis doctoral) Universidad Politécnica, Madrid. Recuperado en http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf
- Sánchez, V., Ortega, R., Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 1, pp. 71-82. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161009>.
- Sanchidrián, R. (2013). *Expresión corporal: desarrollo de la desinhibición a través del juego*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3562/TFG-B.339.pdf;jsessionid=9AE37D24B7AD2B4B6565A0F3C0E157E8?sequence=1>.

- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinunsova, M. (2011) Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte* 2011. Vol. 20, núm. 2, pp. 401-412 recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235122167011.pdf>
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, pp. 175-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Valero, R. (2017). *Desarrollo de la inteligencia emocional en 4º de la educación primaria a través de la educación física y el mindfulness*. (Trabajo fin de Máster). UNIR. Zaragoza. Recuperado en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6606>.
- Vallés, A. 2014. Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista digital EOS PERÚ*, Vol. 3, Núm. 1. Recuperado en <https://docplayer.es/9265302-Emociones-y-sentimientos-en-el-acoso-escolar-emotions-and-feelings-on-bullying-antonio-valles-arandiga-1.html>.
- Villanueva, M. (2013). *La educación emocional en el aula* (tesis de maestría). Universidad internacional de la rioja. Barcelona. Recuperado en https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1282/2012_10_03_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

8. Anexos

Anexo I: Rúbricas para EAE

	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10
<p>1.1. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad</p> <p>1.2. Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado</p>	No sigue un ritmo lógico, desarrollando movimientos sin sentido. No se observa concentración	No sigue un ritmo lógico. Desarrolla movimientos descoordinados dentro de una lógica.	Sigue un ritmo lógico. Desarrolla movimientos coordinados Improvisación : en un solo plano (5) y teniendo en cuenta el espacio (6). Coreografía: sin expresividad	Sigue un ritmo lógico. Desarrolla movimientos coordinados comunes. Improvisación : en varios planos (7) con expresividad (intensidad), teniendo en cuenta el espacio (8) Coreografía: Con expresividad	Sigue el ritmo en composiciones complejas Desarrolla movimientos coordinados y originales. Improvisación : en varios planos con expresividad Coreografía: Con expresividad
1.3. Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros	No sigue un ritmo lógico, desarrollando movimientos sin sentido. No tiene concentración	No sigue un ritmo lógico. Desarrolla movimientos descoordinados .	Sigue un ritmo lógico. Desarrolla movimientos coordinados, sin expresividad	Sigue un ritmo lógico. Desarrolla movimientos coordinados con sus compañeros. Con carencias expresivas.	Sigue el ritmo de composiciones complejas Desarrolla movimientos coordinados con sus compañeros. con expresividad
1.4. Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea	Desarrolla movimientos sin sentido. No se observa concentración	Desarrolla movimientos descoordinados dentro de una lógica.	. Desarrolla movimientos simples coordinados en un solo plano aunque tiene en cuenta el espacio	. Desarrolla composiciones simples comunes. teniendo en cuenta el espacio (7) con expresividad (intensidad en distintos planos), (8)	. Desarrolla composiciones complejas. teniendo en cuenta el espacio (9) con expresividad (intensidad en distintos planos), (10)
3.2. Colabora en las act. grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	No participa, ni colabora y falta el respeto a los compañeros de manera frecuente	No participa ni colabora en la mayoría de ocasiones	Colabora y participa con frecuencia. Causa conflictos de menor importancia en momentos puntuales	Colabora y participa con frecuencia. Respeta y dialoga con compañeros	Colabora y participa siempre. Se erige como líder positivo del grupo. Ayudando y mediando

Anexo II: Historias simples para representación

Historias simples:

- Quería llamar a su mejor amigo pero el teléfono estaba estropeado y se enfadó mucho.
- Con su gol ganaron el partido. Nadie le felicitó porque siempre estaba regañando a sus compañeros. Se sintió triste.
- Hoy es su cumpleaños, se siente ilusionado por todos los regalos que va a recibir. Al abrirlo no le satisface ninguno, no obstante, comprende que el mayor regalo es la gente que le rodea, y se siente afortunado.
- Hoy montará por primera vez en avión, tiene mucho miedo pero a la vez tiene muchas ganas de saber qué es lo que se siente.
- Se cruza con una persona que le gusta mucho y no sabe cómo reaccionar.
- Rompe un jarrón al que su padre le tenía mucho cariño. No sabe cómo reaccionará.

Anexo IV: Evaluación 360º

Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de sí mismo.

Para cada una de las afirmaciones siguientes debes puntuar en qué medida consideras que dominas la competencia. Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.

Alumno:	Competencias:
Nivel de competencia	

Competencias		NUNCA					SIEMPRE					
1.	Sabe poner nombre a las emociones que experimenta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	Tiene peleas o conflictos con otras personas cercanas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	Se gusta tal y como es físicamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	Antes de decir alguna cosa piensa en lo que puede pasar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	Le cuesta defender opiniones diferentes de otras personas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	Cuando tiene un problema, se esfuerza para ver el lado positivo de las cosas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	Le preocupa mucho que los otros descubran que no sabe hacer alguna cosa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	Le importa lo que les pase a las personas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.	Se deja llevar por la rabia y actúa bruscamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	Pienso cosas agradables sobre sí mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.	Respeta a los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.	Sabe porqué se siente: triste, enfadado, alegre, feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.	Cuando alguien le habla no escucha con suficiente atención	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.	Cuando está nervioso, sabe cómo tranquilizarse	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.	Se siente satisfecho con su vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

El mismo cuestionario también es completado por tres compañeros del alumno o alumna a evaluar y por 3 profesores que le den clase.