

Propuesta de prevención del acoso escolar desde la perspectiva de la educación emocional.

Bullying prevention proposal through the emotional education
perspective.



Autora: Xly Getsemaní Egües Torres.

Tutora: Ana Belén Barragán Martín.

Grado en Educación Primaria plan 2015.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Almería.

Curso académico 2019/2020.

Almería, Mayo del 2020.

Resumen

La presente propuesta plantea la problemática del acoso en los centros escolares y enfoca su prevención desde la perspectiva de la educación emocional. La educación emocional ha demostrado estar íntimamente ligada con el desarrollo cognitivo y social de las personas desde las edades más tempranas; no en vano, ésta representa una de las herramientas más útiles en la prevención de conflictos interpersonales. Es por ello que consideramos clave trabajar estas competencias en nuestra propuesta de prevención.

La finalidad principal a la hora de investigar acerca de este tema tan controvertido no es otra que poner sobre la mesa una cuestión que afecta directamente al desarrollo psicosocial de los estudiantes. Diferentes informes sobre el estado de la convivencia escolar corroboran que potenciar competencias emocionales contribuye de forma positiva en la labor de prevención de la violencia escolar. Por ello, esta propuesta plantea una intervención basada en el desarrollo de estas competencias.

Numerosos estudios ponen de manifiesto cuán importante es desarrollar propuestas de prevención que integren a toda la comunidad educativa, para hacerlas más cercanas y, por lo tanto, más asequibles al alumno. Es por ello que el objetivo de esta propuesta es prevenir el acoso escolar abarcando la problemática desde una perspectiva global que integra a toda la comunidad educativa.

La aplicación de esta propuesta busca desarrollar competencias sociales como la empatía y la asertividad, conductas estas de carácter prosocial que ayudan en la mejora de la convivencia escolar y derivan en una mejora en la sociedad. Así, nuestra propuesta pretende la consecución de una escuela más cercana y natural, que promueva el aprendizaje formal y el desarrollo de competencias sociales y emocionales, para lograr la prevención del acoso desde una perspectiva cercana y adaptada al alumno.

Palabras clave: acoso escolar, educación emocional, perspectiva global, empatía y asertividad.

Abstract

This proposal sets out the issue of the school bullying and focuses its prevention through the perspective of the emotional education. Emotional education has proved to be intimately linked to the cognitive and social development of the people from the early ages, not without reasons, this represents one of the most useful tools into the prevention of interpersonal conflicts. Because of that we consider key to work these competencies into our prevention proposal.

Our main purpose to investigate about this controversial issue is not other than to bring to the table a topic which affects directly to the student's social development. Different informs about the school convivence, confirms that to enhance emotional competences, such as empathy or assertiveness contributes on a positive way into the work of prevention of school bullying. Because of that this proposal sets out an intervention based on the development of the emotional competences.

Several investigations bring to light how important is to develop global prevention purposes, which integrates every person in the educative community to make them closer and so that more accessible to the student. Because of that this purpose aim for the prevention of the school bullying through a global perspective which includes the whole educative community.

The implementation of this proposal looks for the development of social competencies such as empathy and assertiveness, which have a prosocial character and help to improve the school convivence and therefore it leads to a an enhance in the society. So that our proposal looks for the attainment of a closer and natural school which promotes the formal learning as well as the development of social and emotional competencies, to achieve the prevention of the school bullying from a closer perspective adapted to the student.

Key words: school bullying, emotional education, global perspective, empathy, and assertiveness.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	13
3. Marco teórico.....	15
3.1. Perspectiva global sobre el acoso escolar.....	15
3.2. Educación emocional.....	16
3.2.1. Destrezas emocionales.....	17
3.2.2. Conciencia emocional.....	17
3.2.3. Autorregulación.....	17
3.2.4. Autonomía emocional.....	18
3.2.5. Habilidades de vida para el bienestar.....	18
3.2.6. Habilidades socioemocionales.....	19
Asertividad.....	19
Resolución de conflictos.....	20
4. Metodología.....	21
4.1. Diseño.....	21
4.2. Participantes.....	21
4.3. Instrumentos.....	21
4.4. Procedimiento.....	22
4.5. Organización y planificación del proyecto.....	22
4.6. Cronograma.....	23
5. Propuesta de intervención.....	23
5.1. Desarrollo de la propuesta para la prevención del acoso escolar.....	24
5.2. Actividades en gran grupo.....	24
5.3. Actividades con las familias.....	27
5.4. Actividades con el profesorado.....	28
6. Resultados esperados del proyecto.....	29
6.1. Aspectos a evaluar una vez concluido el proyecto.....	29
6.2. Descripción de las evaluaciones y de resultados previstos.....	30
7. Conclusión.....	31
8. Referencias Bibliográficas.....	33

1. Introducción

Esta propuesta de intervención pretende poner sobre la mesa la problemática del acoso escolar y, a su vez, implementar una serie de medidas que ayuden a paliar el efecto que estos conflictos pueden generar en la convivencia escolar. Con este propósito, consideramos fundamental reconocer que las escuelas son lugares en los que, además de enseñarse contenidos formales, se desarrollan multitud de relaciones dinámicas y vivas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es por ello que debemos tener siempre en cuenta que estas relaciones constituyen en sí mismas un núcleo de convivencia que está presente en todos los planos de la acción educativa (González, Garrido, Iboleón, y Butrón, 2008). Por tanto, a la hora de tratar un concepto tan íntimo como es la convivencia debemos de realizar una aproximación al mundo afectivo, moral y social de las personas a la vez que nos internamos en su subjetividad.

Gazquez, Cangas, Padilla, Cano, y Moreno (2005) indican que la convivencia en el colegio es un tema de interés actual y no solo dentro de la comunidad educativa, ya que se ha convertido en un tema que suscita la atracción general y esto es en gran parte debido a los cambios profundos que se han producido en el ambiente escolar (cambios en la ratio, integración de diferentes culturas, cambios socioeconómicos en las familias, etc.).

A pesar de que en los centros escolares la convivencia no sea un contenido explícito, cada vez más se pone de relieve la necesidad de plasmar la educación para la convivencia como un contenido más dentro del currículo. Esta necesidad surge del hecho que implica que la convivencia englobe y rodee todas las actuaciones curriculares y extracurriculares que se dan en el centro, siendo por ello, como en cualquier ámbito de relaciones interpersonales, susceptible de generar situaciones de conflicto.

No obstante, no cualquier situación de conflicto es sinónimo de un caso de acoso. González, Garrido, Iboleón, y Butrón (2008) señalan que el término acoso surge cuando se produce un hostigamiento reiterado de una persona hacia otra, existiendo entre ellas una disparidad de fuerzas.

Para poder realizar una aproximación más precisa al término es necesario que definamos en mayor profundidad el acoso escolar.

El acoso escolar

Según Heineman (1969) y Olweus (1973), quienes fueron los primeros en dar definición a este término, el acoso escolar constituye un tipo de violencia que se produce entre compañeros y por ello es más frecuente dentro del contexto escolar.

Según Pikas (1975), en el bullying, además influye la interacción entre los testigos, la víctima y el agresor, puesto que, a raíz de esta, este último refuerza su conducta.

Smith y Sharp (1994) introducen el término poder, creando de esta forma una jerarquía en la que se abusa de esta posición privilegiada para tomar ventaja frente al más débil.

Según Farrington (1993) y Debarbieux, (2001) el acoso es una situación que se reitera en el tiempo; no se trata pues de un conflicto, sino de una serie de problemas que se alargan en un periodo dado.

Podemos utilizar diversos términos cuando hablamos de esta problemática: acoso escolar, bullying (termino que acuñó Olweus, que proviene del inglés y significa "matón") o incluso violencia entre iguales. No obstante, me gustaría destacar una definición de Olweus (1998) que explica contundentemente cuando un alumno está sufriendo esta práctica: "*Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, sin capacidad para defenderse*" (p. 25).

Es de este conjunto de definiciones de las que extraemos los elementos indispensables para que se produzca la situación de acoso escolar:

La intencionalidad a la hora de poner en práctica estas conductas es clave, dado que, sin ella, las acciones carecerían de la hostilidad consciente que ha de tener el sujeto a la hora de hostigar a un compañero.

Además, esta práctica ha de ser **prolongada en el tiempo**, por lo que no puede tratarse de una acción puntual y además debe causar un perjuicio a la víctima.

Ambos, víctima y acosador, han de tener **disparidad de condiciones**, estando la víctima en situación de inferioridad, y además ha de ser incapaz de resolver el conflicto, por lo que se encuentra en situación de **indefensión**.

Es importante dejar de hablar del conflicto como si tan solo afectaran al agresor y la víctima, puesto que hablamos de un **fenómeno de grupo**. Cobra, por ello, si cabe más importancia el contexto en el que se desarrolla la convivencia.

Según Olweus (2001), los protagonistas de una situación de maltrato, de mayor a menor apoyo al agresor, son: a) La figura del acosador o de los acosadores; b) La figura del que sigue al acosador; c) Aquellos que se muestran partidarios del acoso y de los acosadores, aunque no actúan, por lo que son acosadores pasivos; d) La figura del partidario pasivo, que es susceptible de convertirse en un posible acosador; e) La figura del observador indiferente o despreocupado; f) La figura de aquel que podría en algún momento defender a la víctima; g) La figura del que defiende activamente a la víctima; y) La figura de la víctima.

Cabe destacar que las agresiones pueden ser de tres tipos: aislamiento social, verbales o físicas. Es importante poner de relieve el papel que desempeñan en este ámbito los alumnos que son testigos presenciales de la situación de acoso, dado que es a ellos a quienes el acosador quiere transmitir un mensaje. El agresor se siente poderoso si los testigos guardan silencio puesto que esto implica que su mensaje ha llegado, lo cual no hace otra cosa que perpetuar las acciones del agresor. Y no es sino en esta reiteración cuando el daño más profundo se produce en los alumnos, puesto que, en palabras de Olweus (1998) son fruto de esta continuidad los efectos negativos tales como la ansiedad, un descenso de la autoestima y situaciones derivadas de la depresión, que a su vez son determinantes en la integración del alumno en el ambiente escolar, y por ello hacen más difícil su aprendizaje y su desarrollo en parámetros normales.

Estudios realizados sobre acoso escolar

El informe de 2017 del servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español arroja datos sobre los problemas derivados del acoso. Este estudio analiza más de 23000 llamadas realizadas durante todo el año 2017. De entre estas, más de 8000 fueron catalogadas como posibles casos de acoso escolar (36.5%). De esas más de 8000 llamadas, el 21.4% pertenecen a la Comunidad Andaluza. De los datos de este estudio podemos extraer que, de los problemas psicológicos derivados del acoso, un 39% de los niños

y niñas sufre ansiedad y hasta un 14% acaba desarrollando sentimientos de agresividad. Otras consecuencias de carácter físico derivadas del acoso son las ideas suicidas que alcanzan el 8% de los casos, llegando a ser los intentos de suicidio el 3% de los casos. Dentro de los problemas sociales, el número de escolares que deja de querer ir al colegio es de un 54%, llegando al 23% los casos de aislamiento social.

Otro estudio realizado por Save the children sobre las percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciber acoso en una muestra de población española de 505 niños y niñas con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, arroja datos sobre la población más vulnerable a este tipo de violencia, las diferencias que hay entre el colectivo femenino y masculino y que rangos de edad son más propensos a comportamientos pasivos o de acoso.

Según este informe, uno de cada cuatro niños (23%) admite haber participado en alguna forma de acoso hacia compañeros. Además, el acoso físico es más frecuente en los niños de entre 10 y 12 años, con un 31% de los casos, siendo más asiduo el maltrato psicológico entre las chicas, con un 35% de los casos.

Asimismo, este informe nos aporta datos acerca de los colectivos más vulnerables al acoso, como son los chicos y chicas con sobrepeso, los cuales representan un 64% de los acosados; los chicos y chicas con alguna discapacidad física, que representan un 47%; aquellos niños y niñas con una orientación sexual distinta, que representarían un 42%; aquellos cuya raza es distinta representarían un 41%; aquellos con algún tipo de discapacidad intelectual representarían un 30%; y aquellos cuyo idioma fuera distinto un 24%.

No en vano, según López y Ramírez (2014), no hay problemática que cause más preocupación dentro de las inspecciones escolares que los casos de acoso escolar. Este hecho no nos sorprende, puesto que a pesar de que la violencia en el ámbito escolar se produce desde los inicios de la escuela como institución, numerosas investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores (Cerezo, 1996, 2001, 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Piñuel y Oñate, 2005) arrojan datos que prueban que existe un incremento en las actuaciones violentas dentro del entorno escolar, acercándose al 40%. Esta cifra nos indica, por una parte, que la problemática del acoso en las escuelas afecta a número elevado de niños, y a su vez, que esta cifra es un número creciente.

Resulta curioso que sea este un tema que preocupe en gran medida a los expertos cuando no hay sobre él estudios actuales que arrojen cifras sobre el estado de la convivencia escolar en el territorio español.

De los estudios realizados hasta el momento encontramos aquellos llevados a cabo por el Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (2006) y por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008); de ellos podemos extraer que el porcentaje de alumnos inmersos en situaciones de acoso estaría entre un 3% y un 5%. A pesar de aparentar ser un porcentaje bajo, este nos situaría en situación de tener al menos un alumno maltratado por aula. Dentro de estos se habla de que la prevalencia es más alta en los niños que en las niñas; no obstante, estas investigaciones tienen como objeto la violencia física y verbal que son a su vez más propias del género masculino.

Andalucía, la comunidad que nos ocupa, cuenta con un plan de actuación que desglosa múltiples medidas que pretenden combatir el acoso escolar en nuestro país. Entre ellas cabe destacar la Red andaluza “Escuela: Espacio de paz”.

No obstante, el último informe que podemos encontrar de nuestra comunidad es el Informe de la convivencia escolar (2016), el cual recoge datos del curso escolar 2014-15, lo cual indica que desde hace 5 años no se realiza un análisis en profundidad de la convivencia escolar y, por ende, no se actualizan las propuestas de actuación.

Esta propuesta de actuación tiene como objetivo, en primer lugar, realizar una investigación que arroje luz sobre el estado de la convivencia escolar en el centro CEIP Mar Mediterráneo en la ciudad de Almería. En segundo lugar, desarrollar una propuesta de intervención que se adapte a las necesidades escolares y su contexto, además de a la búsqueda de la prevención del acoso como a la mejora del ambiente escolar en general. Asimismo, esta propuesta busca trabajar de manera integral en la prevención de esta problemática a través de la implementación de actividades orientadas a la creación de un clima positivo y agradable dentro del centro escolar, que a su vez ayude y promueva el aprendizaje tanto formal como emocional de la comunidad educativa.

De la misma manera, como objetivo transversal, pretendemos poner en marcha diferentes actuaciones que busquen alcanzar el objetivo de escuela inclusiva, de manera que consigamos la integración real del mayor número de alumnos posible. Esto implicaría el desarrollo progresivo de una escuela inclusiva que acoja e integre

realmente a su alumnado priorizando a los sectores más vulnerables. Con este propósito hemos de desarrollar, según Collell y Escudé (2015), una serie de medidas que dividimos en tres áreas:

1. Gestión participativa de la vida en el centro

Según un estudio de Gazquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla, y Cano (2007) sobre la percepción de la violencia escolar por parte de los familiares, una de las principales preocupaciones de las familias es la falta de entendimiento entre los alumnos y los profesores. De esta falta de entendimiento se pueden derivar multitud de actitudes negativas que desembocan en una convivencia cada vez más conflictiva. Es por ello necesario que dentro de la escuela existan determinadas figuras que ejerzan de elementos sustentantes y supervisores, que sirvan de guía del alumnado con el fin de poder apoyarlos y permitir que se sientan seguros durante la jornada escolar.

Además, es fundamental estimular la participación de todos aquellos agentes activos dentro de la comunidad educativa para conseguir que se involucren y participen de las decisiones y actividades que se planteen dentro del centro escolar (Sarasola y Cruz Ripoll, 2019).

Es necesario para ello, desde la perspectiva de González, Garrido, Iboléon, y Butrón (2008) un consenso dentro de los diferentes grupos y miembros de la comunidad escolar, dado lo cual se deben de establecer una serie de normas, accesibles para todos los sectores desde niños hasta adultos, que deberían hacerse públicas y ser expuestas en el centro para que acudir a su consulta pudiera ser más fácil.

Las situaciones de conflicto son parte indivisible del día a día en el contexto escolar; es por ello que debemos normalizarlo y abordar la problemática de forma positiva, además de establecer medidas que faciliten su resolución de forma activa y participativa. De esta manera surgirían los programas de mediación escolar.

2. Desarrollo de la competencia emocional

La escuela, según Bisquerra (2003), ha de ser para los niños y niñas un lugar en el que puedan disfrutar de un ambiente de alegría y crecimiento emocional además del lugar que tenemos preestablecido como sitio en el que se adquieren conocimientos. Para ello, establecer una serie de principios que primen el bienestar de sus alumnos

ha de ser una máxima. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de bienestar emocional? Cuando hablamos de bienestar emocional no nos referimos a otra cosa que a la generación de experiencias que desemboquen en emociones y sensaciones positivas.

Pero, como bien hemos citado anteriormente, el conflicto forma parte de la vida en la escuela por lo que no solo hay que normalizarlo, sino que debemos ofrecer vías y cauces que ayuden a canalizar de forma adecuada las emociones negativas.

El bienestar es un término muy amplio; por ello, podemos hablar de él en sus dos dimensiones: social y personal. Éstas han de ser tenidas en cuenta en nuestra labor por trabajar la competencia emocional para, de esta manera, evitar que creemos la visión de bienestar individual y podamos ayudar y guiar en el crecimiento del alumno tanto interiormente como en conjunto (Gallego, Agudelo, Vásquez, Restrepo, y Gálvez, 2019).

Se erige, por tanto, la educación emocional en una herramienta imprescindible dentro de prevención y solución de conflictos y problemas en las relaciones en el centro escolar (Fierro y Carvajal, 2019). Es por ello que no podemos menospreciar tan útil herramienta al emplearla solo en uno de los ámbitos que abarca la escuela. Para conseguir desarrollar un clima de crecimiento emocional y satisfacción en el conjunto hemos de emplear esta herramienta con el cómputo global de los miembros de la comunidad educativa. En esta misma línea de trabajo, es importante que consideremos la inclusión de otros métodos de prevención de conflictos como la coeducación, la inclusión, la educación en valores sociales e interculturales, etc.

3. Trabajo en equipo

La vida escolar no es otra cosa que el aprendizaje a través de la convivencia, y para aprender a convivir es necesario el trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo. Según, Gallego, Agudelo, Vásquez, Restrepo, y Gálvez (2019) *“el arraigo de la convivencia no solo es un trabajo y compromiso de la escuela, sino una labor mancomunada entre escuela-familia en tanto estos escenarios tienen como responsabilidad formar en valores para asumirse dentro de una sociedad”* (p.167). Este tipo de aprendizaje consigue promover el desarrollo de habilidades como la empatía y, a su vez, consigue que podamos ligar nuestras propias metas con las de los compañeros. Estas tres áreas de las que anteriormente hablábamos (gestión

participativa del centro, desarrollo de la competencia emocional y trabajo en equipo), se trabajarán a su vez en tres ámbitos de actuación diferentes, para poder establecer el desarrollo de acciones que abarquen el cómputo global de la escuela.

Centro. Estas acciones están orientadas a sensibilizar y poner en conocimiento de padres, madres y alumnos la problemática que nos ocupa. A su vez, pretendemos aunar una postura que nos ayude a establecer protocolos de actuación, y a poder evaluar y reajustar nuestras acciones desde una perspectiva integral e inclusiva de toda la comunidad educativa. Es nuestra intención la de dar un lugar a los padres dentro de esta propuesta puesto que, en palabras de García y Pardo (1999); Luciano, Gómez, Valdivia y Gazquez(2002), la agresividad es un modo de interacción que se aprende en el ámbito familiar, donde la familia ejecuta un papel protagonista debido a que ocupa el primer agente de socialización en el que el niño y la niña adquieren las primeras pautas de conducta y convivencia y es donde estos moldean su personalidad.

Aula. Dentro de esta realizaremos las sesiones con el alumnado, en las que también participaran en diferentes ocasiones los miembros de la familia que se presten para ello.

Individuales. Realizaremos reuniones particulares con los alumnos directamente implicados en situaciones de conflicto reiterado para poder establecer una serie de medidas consensuadas que deriven en acuerdos que garanticen la convivencia.

2. Justificación

La agresividad y las conductas que entendemos como violentas tanto verbales como físicas datan de los inicios de la presencia humana en el mundo (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Moreno, 2005). La ley del más fuerte, su prevalencia y dominio no son conductas que se hayan comenzado a desarrollar en la era moderna, sino que por el contrario datan de los albores de nuestra existencia. Es por ello que estas prácticas aparentan ser una constante en las relaciones humanas y, por ende, también lo son de aquellas relaciones que se producen en la escuela.

A pesar de que el término acoso escolar fue acuñado en el siglo pasado, el acoso escolar como fenómeno no ha sido focalizado como un problema real hasta las últimas décadas (Bisquerra, 2014).

Esto no quiere decir que actualmente nos encontremos más situaciones violentas que en periodos anteriores, sino que desconocemos los casos que anteriormente se producían y su consecuente gravedad. Entonces, ¿por qué actualmente consideramos el acoso escolar un problema?

Pues bien, esto es debido a un cambio de perspectiva (Cangas, Gazquez, Perez-Fuentes, Padilla, Miras, 2007). Actualmente identificamos la violencia como un problema con más gravedad de la que podía implicar en una época anterior. Situaciones como la agresión verbal entre iguales, o peleas que podían llegar a las manos, en épocas distintas a la actual podrían ser consideradas problemas de niños en los que los adultos no debíamos intervenir, o incluso condiciones necesarias para forjar el carácter que conformaría su yo de adulto (Bisquerra, 2014).

Por ello podemos decir que, como sociedad, hemos ido identificando todas las conductas agresivas y violentas como dañinas para el ser humano y por tanto imposibles de tolerar.

No en vano, dichas conductas no son perniciosas tan solo para el que las sufre, sino para el que las provoca, y para el entorno que participa de forma pasiva. (Trianes, 2000).

Tomando como punto de partida la visión que hemos conseguido desarrollar como sociedad, identificando la violencia y las conductas de acoso y maltrato como conductas nocivas y a erradicar, consideramos que, al tratarse de un problema

complejo en su naturaleza, debemos de afrontarlo desde las diferentes perspectivas de cada uno de los participantes en la dinámica. Por ello, esta propuesta de intervención busca la prevención del acoso desde los diferentes enfoques que los actores pueden dar a la situación, que no son otros que, los estudiantes, la familia y la comunidad educativa todos ellos dentro de su contexto cultural (Chaux, 2011).

Partimos pues de la perspectiva grupal que esta propuesta establece como eje y de su contexto cultural, ya que consideramos poco productivo abordar la problemática de agresor-victima sacándolos del contexto en el que se reproduce.

De igual forma, y sin abandonar la perspectiva grupal, para poder buscar una medida efectiva de prevención, es necesario abordar los factores que influyen en el posterior desarrollo de conductas agresivas y de acoso.

Según Olweus (1998) la impulsividad supone uno de los factores que más influye en el desarrollo de conductas agresivas de los niños y niñas hacia sus compañeros.

La impulsividad, que es la falta de capacidad para poder moderar y controlar tu forma de actuar y que puede ser o no violenta, constituye, en sí misma, uno de los factores que pueden desencadenar una posible situación de acoso. A su vez, la falta de atención y la hiperactividad están altamente relacionadas con las conductas tanto de agresor como de agredido según un estudio de Kumpulainen (2001).

En contraposición tenemos las conductas de regulación emocional y las habilidades sociales, que posibilitan el control de la impulsividad y la canalización de la atención y la hiperactividad en conductas prosociales y auto motivadoras (Bisquerra, 2016).

Se antoja, pues, fundamental el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de las medidas de prevención ante el acoso escolar.

Es por ello necesario promover todas aquellas actividades que se enfoquen en desarrollar un clima adecuado dentro del centro escolar, y que permitan que la escuela se establezca como un lugar favorable para el aprendizaje no solo de contenidos, sino personal y social de los alumnos y del resto de los miembros de la comunidad educativa (Morales y López-Zafra, 2009).

3. Marco teórico

3.1. Perspectiva global sobre el acoso escolar

Es importante poner de relieve el alcance que puede tener para un niño o niña el hecho de sufrir acoso escolar, puesto que dichas conductas abusivas afectan tanto al agresor como a la víctima (Bisquerra, 2014). Representa así un problema complejo y precisa una mirada global que compendie las posibles actuaciones desde el punto de vista de todas aquellas personas inmersas en dicha problemática. Es por este motivo que, basándonos en un estudio de Chaux (2011), pretendemos elaborar una propuesta de intervención basada en las diferentes perspectivas de las personas involucradas en la convivencia escolar.

El acoso escolar es un problema que afecta a la totalidad del grupo, y por ende implica el desempeño de diferentes roles, como son: los defensores, los testigos, los instigadores, las víctimas y los agresores. Según Christina Salmivalli y su grupo en Finlandia (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) los roles quedarían definidos así con respecto a situaciones de bullying: a) víctimas: sufren la intimidación; b) intimidadores líderes: inician y lideran la intimidación; c) asistentes: ayudan a el/la líder de la intimidación, por ejemplo, reteniendo a la víctima o participando en la intimidación después de que el/la líder la ha iniciado; d) reforzadores: al reírse, al incitar o, simplemente, al servir de audiencia, terminan reforzando la intimidación; e) defensores: intervienen para frenar la intimidación, para defender de maneras no agresivas a la víctima o para consolar a la víctima una vez la agresión ha terminado y f) externos: se alejan de las situaciones de intimidación o no están presentes cuando ocurren.

Las agresiones están directamente determinadas por las actuaciones de las personas que las rodean y esto se corrobora con datos que arrojan numerosos estudios (Craig y Pepler, 1997; Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

Dado lo expuesto, podemos plantear un cambio de perspectiva, de modo que busquemos un cambio de actitud en los testigos que observan de manera pasiva y dejemos de poner nuestra atención en el agresor, hecho que pocas veces nos reporta resultados positivos. Haríamos pues uso de otro tipo de programas que promueven el desarrollo de conductas prosociales para la mejora de la convivencia escolar, dado que estos han demostrado ser mucho más efectivos y de crucial importancia en la prevención de la violencia en la escuela (Martorell, González, Rasal, y Estelles, 2009).

Buscaríamos mediante su aplicación, el desarrollo de conductas asertivas y empáticas por parte de la totalidad del alumnado, mediante prácticas que dieran visibilidad a las conductas que pretendemos premiar.

3.2. Educación emocional

Tal y como la define Bisquerra (2009), *“la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”* (p.8).

Así, la educación emocional supone una herramienta fundamental de prevención de los conflictos prolongados en la convivencia en general y, en particular, en la escolar (Bisquerra, 2011). El enfoque de la educación basada en las emociones contribuye activamente a la creación de una ciudadanía consecuente con sus actos y con el contexto que la rodea a través del desarrollo de competencias que se antojan fundamentales en el día a día (Perpiñán, 2013).

Cuando hablamos de objetivos, es básico destacar el papel de la educación emocional en la prevención de conflictos derivados de la convivencia además de en el desarrollo del ser humano en su aspecto más íntimo y a su vez vulnerable. Es por ello que las competencias que pretende desarrollar esta área del conocimiento se relacionan con situaciones cotidianas, como la resolución positiva de posibles problemas, medidas de prevención ante situaciones de estrés, ansiedad, depresión, violencia, ingesta de drogas, etc. Por lo que la prevención del acoso escolar se encaja a la perfección dentro de las competencias a desarrollar.

La educación emocional pretende ayudar a descubrir las emociones en estado puro y cuáles son las consecuencias que se manifiestan en nuestro comportamiento. Todo ello consigue que comprendamos las acciones que se derivan de ciertas emociones y como nuestras reacciones dependen íntimamente de nuestro momento emocional. Conseguir conocernos como personas íntegras pasa por la comprensión de nuestras emociones primarias (Cedrán y Ferrándiz, 2012).

Para ello, y con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias emocionales, la educación emocional hace uso de metodologías prácticas tales como: los juegos,

la autorreflexión, las dinámicas de grupos, etc. (Perez-Escoda, Filella, Alegre, Bisquerra, 2012).

Es importante poner de relieve dentro de la educación emocional, el desarrollo de la autoestima y la empatía como puntos clave en el autoconocimiento y la salud mental (Bisquerra, 2016). La concepción de una actitud positiva ante los sucesos diarios y el desarrollo de expectativas realistas sobre uno mismo constituyen gran parte del proceso de desarrollo de la autoestima. Además, la comprensión de los sentimientos de quienes nos rodean contribuye a desarrollar competencias que repercuten directamente en mayor bienestar emocional y, por ende, en un mayor bienestar social.

3.2.1. Destrezas emocionales

Una destreza emocional según Bisquerra y Perez (2007) “*es la capacidad para movilizar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (p.8). Alude además a características aplicables a conjuntos de personas o a un solo individuo; se deduce de ellas el tener un cierto nivel de conocimientos y habilidades además de actitudes y conductas que estén relacionadas entre sí.

3.2.2. Conciencia emocional

La conciencia emocional según Bisquerra (2016) “*es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado*” (p.9).

Esta conciencia se deriva en la diferenciación entre la emoción, la acción y el pensamiento, además del reconocimiento de nuestros propios sentimientos y cuáles son sus desencadenantes y sus consecuencias. Además, la conciencia emocional implica la capacidad de expresión emocional tanto en lenguaje corporal como en el lenguaje verbal.

Para ello Bisquerra (2016), especifica estos aspectos que derivan en la adquisición de una correcta conciencia emocional: *La toma de conciencia de las propias emociones; el poner nombre a las emociones; empatía; la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.; la detección de creencias; la atención plena; la conciencia ética y moral* (p.10).

3.2.3. Autorregulación

La autorregulación o regulación emocional es la habilidad que tenemos como personas para poder gestionar de manera adecuada nuestras emociones. Presume la adecuada interrelación entre sentir, pensar y actuar; la capacidad de superar diferentes circunstancias haciendo uso de las destrezas adecuadas y la capacidad de producir por sus propios medios sensaciones o emociones de carácter positivo sin necesidad de intervención externa.

Según Bisquerra (2016) las competencias que configuran el bloque son las siguientes: *La expresión emocional apropiada; la regulación de emociones y sentimientos; la regulación emocional con conciencia ética y moral; el remind, la relajación, respiración, meditación y mindfulness; la regulación de la ira para la prevención de la violencia; la tolerancia a la frustración; las estrategias de afrontamiento; la competencia para autogenerar emociones positivas* (p.11).

3.2.4. Autonomía emocional

Es la habilidad que capacita a una persona a situarse entre la no dependencia y la desvinculación afectiva. Las personas que poseen una autonomía emocional son capaces de autogestionarse emocionalmente, es decir, poseen una actitud positiva ante la vida, son personas responsables y capaces de pedir ayuda en caso de necesitarlo y disponen de recursos para solventar los problemas que puedan surgir.

Según Bisquerra (2016) incluye las siguientes micro competencias: *La autoestima; la automotivación; la autoeficacia emocional; la responsabilidad; la actitud positiva; el pensamiento crítico; el análisis crítico de las normas sociales; la asunción de los valores éticos y morales; la resiliencia* (p.15).

3.2.5. Habilidades de vida para el bienestar

Estas habilidades se refieren a la capacidad que como seres humanos tenemos de comportarnos de forma adecuada y responsable a la hora de hacer frente a los retos que se nos presentan en la vida, independientemente de su carácter personal, familiar, profesional, etc.

Estas habilidades nos ayudan a llevar nuestra vida de forma ordenada de modo que podamos desarrollar un correcto equilibrio que nos permita vivir momentos de bienestar y satisfacción. Estas habilidades según Bisquerra (2007) son: *El fijar objetivos adaptativos; la toma de decisiones; la búsqueda de ayuda y de recursos; la*

práctica de la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida; el bienestar emocional; el fluir. (pag.73-74).

3.2.6. Habilidades socioemocionales

Las relaciones sociales son un compendio de emociones que se entrelazan; por ello, para poder tener una relación sana en sociedad debemos de poseer un conjunto de habilidades o competencias que nos allanen el camino. Las actitudes prosociales han de desarrollarse bajo la premisa de la escucha y la capacidad de ponernos en el lugar del otro, es decir, ser empáticos. Esto es así puesto que dichas actitudes favorecen el desarrollo de un clima agradable que conduce a una mayor productividad, y esto, a una mayor gratificación personal, lo cual se traduce en una ciudadanía más efectiva. Según Bisquerra (2007) las competencias que han de desarrollarse en la habilidades socioemocionales son: *el dominio de las habilidades sociales básicas; el respeto por los demás; la comunicación receptiva; la comunicación expresiva; el compartir emociones; el comportamiento prosocial y cooperación; el trabajo en equipo (p.72-73).*

3.2.7. Subcompetencias emocionales

Dentro de las destrezas emocionales que mencionamos con anterioridad queremos destacar las subcompetencias que ayudan de manera más efectiva en la prevención del acoso escolar.

Asertividad

Es la capacidad de poner balance entre una actitud completamente pasiva y otra completamente agresiva. Esta capacidad implica el saber defender y expresar nuestros derechos, sentimientos y opiniones respetando a la vez a los demás con sus opiniones, sentimientos y derechos (García, Gutiérrez, González, Valero, 2012).

Es, además, la capacidad de decir “no” sin miedo y de mantenernos en nuestra postura y de saber gestionar un “no” de otra persona. Implica afrontar situaciones en las que se ejerza presión grupal para coaccionar o inducir a comportamientos que impliquen riesgo, y a su vez ser capaz de retrasar una decisión hasta haberla meditado lo suficiente como para sentirse seguro de tomarla.

Como bien hemos resaltado anteriormente, la asertividad implica mantener en balance actitudes agresivas y pasivas. Para ahondar en la asertividad, tenemos que hablar de la agresividad y la pasividad y las emociones que las rigen.

La agresividad es una tendencia al comportamiento violento o agresivo; por ello podemos ver como la emoción que influye en este tipo de comportamientos no es otra que la ira.

A su vez, la pasividad es la tendencia a la inacción el hieratismo y la indefensión; de ello deducimos que la emoción que rige la pasividad no es otra que el miedo.

La asertividad supone pues, el afrontar por un lado el miedo sin permitir que la ira haga presa de ti. Por ello, la asertividad implica el desarrollo de una competencia que controle y maneje los impulsos, dado que la agresividad y pasividad son conductas regidas por el impulso y, por ende, no aprendidas.

Resolución de conflictos

Resolver y mediar en los conflictos requiere el desarrollo de habilidades y competencias efectivas que ayuden en la prevención de la violencia verbal y física. Es necesario por ello el desarrollo de programas que compendien este grupo de habilidades y competencias en pro de una serie de actitudes y medidas que nos ayuden en esta tarea.

Debemos pues incluir estrategias efectivas como son: *la toma en consideración del punto de vista del otro; la regulación de la ira; el pensamiento alternativo a la violencia; la confrontación; la resolución de interrupciones de forma productiva; el mantenimiento del control emocional; la creación de tiempo y lugar apropiados para el dialogo; la obtención de todos los datos; el liderazgo positivo ; la regulación de la ira para la prevención de la violencia; el envío mensajes “yo”* (Bisquerra, 2013, p.87-88). En esta última estrategia (el envío de mensajes “yo”) se trata de expresar como una persona se siente a raíz de lo que otra ha dicho o hecho y de hacer una propuesta de resolución del conflicto.

Cabe destacar dentro de la resolución de conflictos que, para poder llevar a cabo estas propuestas, es necesario hacer un análisis de qué pretendo conseguir, qué pretende conseguir la otra persona y cuáles son los puntos de encuentro que podemos hallar, además de en qué estoy dispuesto a ceder.

4. Metodología

4.1. Diseño

Para poder alcanzar los objetivos anteriormente citados, se ha realizado una revisión sobre las metodologías que más se adaptaran al contexto del colegio en cuestión. Se realizó previamente un estudio sobre el contexto social y cultural del colegio y nos servimos de documentos que nos dieron orientación en cuanto a la prevención del acoso escolar (Bisquerra, 2015; Chaux, 2011; Instituto Andaluz de mediación, 2014; Informe de la convivencia escolar en Andalucía, 2016) y al uso de la educación emocional como técnica de prevención (Campos, 2015; Bisquerra, 2005; Álvarez et al., 2011; Acosta et al 2008).

4.2. Participantes

Esta propuesta de intervención está pensada para ser realizada con alumnos de segundo ciclo y, de una forma más concreta, a alumnos del primer año de segundo ciclo, es decir, a alumnos de 3º de primaria. Alumnos, los cuales se encuentran en un rango de edad de entre 8 a 9 años.

4.3. Instrumentos

Para poder realizar la investigación previa y, posteriormente, llevar a cabo la propuesta de intervención hemos confeccionado una serie de plantillas orientadas a cada uno de los grupos con los que pretendemos poner en práctica dicha propuesta. Estas plantillas están basadas en el Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995) y el cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales de Avilés (2002).

A la hora de poner en práctica las propuestas hemos realizado un cronograma en el que se estructuraban las sesiones que se iban a llevar a cabo con los diferentes colectivos y su temporalización además de los materiales que se iban a utilizar.

4.4. Procedimiento

El procedimiento que hemos seguido para poder desarrollar esta propuesta se divide en las fases siguientes:

Fase I. Revisión y documentación bibliográfica exhaustiva para poder comprender la problemática del acoso y cómo diseñar un programa de prevención.

Fase II. Análisis de los diferentes planes y enfoques de prevención del acoso escolar relacionados con la educación emocional.

Fase III. Elaboración de la propuesta integral que engloba en el trabajo de toda la comunidad educativa basada en la potenciación de la educación emocional.

Fase IV. Puesta en práctica de la propuesta.

Fase IV.I. Primera sesión. Administración de cuestionario.

Fase IV. II. Segunda sesión. Puesta en común de los resultados globales de los cuestionarios.

Fase IV.III. Tercera y siguientes sesiones. Realizamos las actividades previamente diseñadas.

4.5. Organización y planificación del proyecto

Para poder llevar a cabo esta propuesta se realizó una planificación previa en la cual se establecieron las fases que anteriormente cité. Cabe destacar que para poder llevar a cabo la organización de las sesiones y las diferentes fases que debía conllevar la propuesta tuve en cuenta la duración que tendría cada fase para, posteriormente, poder planificar el proyecto.

La planificación se realizó por fases y la organización por sesiones, teniendo en cuenta el horario de la clase y tomando en consideración, para ello, las diferentes franjas horarias y asignaturas en las que integraríamos las sesiones a realizar.

4.6. Cronograma

Sesiones	Temporalización	Objetivos	Desarrollo	Grupos
1 ^a	45 m. Hora de Artística.	Hacer un mapa relacional de la clase.	Administración del test a los tres colectivos.	Familiares, maestros y alumnos.
2 ^a	1 hora. Hora de lengua	Conseguir que los niños conozcan la problemática del acoso en general y a grandes rasgos la situación de la clase en concreto.	1.Haremos una breve descripción de los datos generales que arroja el test con cada uno de los colectivos. 2.Realizaremos el visionado de un cortometraje sobre el acoso.	1. Familiares, maestros y alumnos. 2. Maestros y alumnos.
3 ^a	1 hora. Hora de lengua.	Fomentar la empatía con situaciones cercanas. Detección de conductas y emociones a cada rol por parte del alumnado.	1. Lectura del libro que le pasa a Uma. 2. Debate posterior. 3.Charla sobre emociones.	1. Familiares, maestros y alumnos. 2. Familiares, maestros y alumnos. 3.Familiares, maestros y alumnos.
4 ^a	1 hora. Hora de sociales.	Abordar la problemática del acoso desde un punto de vista mas adaptado al clima de la clase.	Debate acerca de los resultados del test y las posibles situaciones de acoso que se han podido dar en la clase.	Familiares, maestros y alumnos.
5 ^a	45m. Hora de Artística.	Fomentar compañerismo y empatía.	1.Elegir personajes a trabajar. 2.Dividir guion en 4. 3. Puesta en común y repartición de papeles.	Familiares, maestros y alumnos.
6 ^a	1 hora. Hora de lengua.	Reforzar autoconcepto. Mejorar expresión verbal y no verbal.	Ensayo del corto. (esta sesión puede dividirse en varias sesiones y prolongarse en el tiempo).	Familiares, maestros y alumnos.
7 ^a	1 hora. Hora de lengua.	Reforzar autoconcepto. Mejorar expresión verbal y no verbal.	Puesta en escena.	Familiares, maestros y alumnos.

5. Propuesta de intervención

El centro escolar, tal y como lo concebimos, es un lugar en el que personal docente, orientadores y padres conviven diariamente. Por ello recae sobre este la necesidad de fomentar el aprendizaje y el desarrollo personal de la comunidad educativa al completo, creando un clima adecuado en el que debemos de incluir la prevención de las conductas que derivan en el acoso escolar.

5.1. Desarrollo de la propuesta para la prevención del acoso escolar

El acoso escolar no tiene lugar ni momento específico, es por tanto una problemática que se puede dar en cualquier instante del curso escolar. Es además susceptible de ser identificado por cualquier miembro de la comunidad educativa, es decir, puede ser detectado por el alumnado, los padres de la víctima o, incluso, por el profesorado. Independientemente de quien sea el que detecte la situación de posible acoso es fundamental desarrollar una serie de diligencias que nos ayuden a prevenir e intervenir cuando sea necesario.

Para el desarrollo de estas actividades nos hemos basado en el modelo de Collel y Escudé (2014). Esta propuesta aúna la participación del colectivo familiar, el del profesorado y el del alumnado, es por ello que consideramos oportuno especificar que, a partir de la tercera sesión, en las actividades que se realicen participarán los tres colectivos, por lo que las actividades que se plantean en gran grupo incluyen la participación del colectivo de familias, profesorado y alumnado.

5.2. Actividades en gran grupo.

Estas actividades, que se realizarán con el grupo de clase, tendrán lugar una vez por semana durante un periodo mínimo de 7 semanas, debido a la prolongación que pueda surgir a consecuencia de la puesta en práctica de la última actividad.

Primera sesión

Durante la primera sesión pasaremos el cuestionario a los alumnos de la clase. De este modo conseguiremos trazar un mapa de relaciones que nos haga partícipes de las fortalezas y debilidades de la clase, permitiéndonos así diseñar una serie de propuestas más ajustadas a la realidad del aula.

Segunda sesión

Durante esta sesión pondremos en conocimiento de los alumnos los resultados globales del cuestionario, así como las tendencias típicas que cada género pueda tener hacia un tipo de violencia u otro. Realizaremos el visionado del corto de animación “No juegues conmigo” que habla sobre la violencia en el aula.

Charla sobre resultados generales del test. Visionado de Corto.

A lo largo del visionado del corto actuaremos como guías evitando hacer juicios de valores para no entrar en el tema agresor-víctima; por lo contrario, hablaremos de situaciones que resultan perjudiciales y que evitan que hallemos nuestro bienestar personal y grupal. Analizaremos las partes del corto en las que se observen situaciones de conflictos recalcando que todos nos podemos ver inmersos en estas situaciones. De esta forma huimos de la culpabilización, nos acercamos de forma empática a la víctima y, al bajar de algún modo nuestra barrera defensiva, ahondamos en el mundo interno de las emociones al poner nuestro foco en el contexto y la conducta y no en quien las ejerce.

Tercera sesión

Durante esta sesión haremos uso de lecturas seleccionadas como son, “¿Qué le pasa a Uma?”, “Rojo o por qué el bullying no es divertido” y “El club de los valientes”; puesto que estas ya han sido estudiadas y analizadas para comprobar que se adaptan a su edad y contexto, de modo que facilitan el trabajo de situaciones con las que se puedan sentir identificados. Además, hablaremos de las diferentes conductas llevadas a cabo en la lectura y como responder ante ellas de una manera positiva y no agresiva para el compañero. Desarrollo de las actividades propuestas:

Cómic. Rojo o por qué el bullying no es divertido

Objetivos:

- Fomentar el desarrollo del amor propio.
- Ayudar a desarrollar el concepto de diversidad. Nos aceptamos, aunque seamos diferentes.
- Fomentar las ideas de compañerismo y empatía.

Desarrollo:

- Realizaremos un análisis para seleccionar los fragmentos relacionados con las competencias que buscamos trabajar. Haremos una lectura en gran grupo, para posteriormente realizar actividades relacionadas con la lectura:

- En grupos de 5-6 alumnos, realizaremos un cómic basado en la temática de la lectura.
- El cómic ha de tener personajes diferentes a los de la lectura.
- Cada grupo podrá idear la trama y los diálogos de su cómic.
- Cada grupo presentará su cómic al resto de sus compañeros.
- ❖ Durante esta actividad maestros y padres harán el papel de guías, que solventará las dudas que puedan surgir a lo largo de la sesión.

Lectura. ¿Qué le pasa a Uma?

Objetivos:

- Demostrar a los niños que la exclusión es un hecho que nos puede afectar a todos
- Animar a la detección de emociones que les produce la lectura.
- Desarrollar en el niño un espíritu crítico ante situaciones reales y cercanas a ellos.

Desarrollo:

- Como profesores pediremos la lectura en gran grupo del libro seleccionado y plantearemos las siguientes situaciones:
 - ¿Cómo te sentirías si te sucediera lo que le pasó a Uma?
 - Ahora dinos, ¿qué harías?
 - ¿Crees que es normal que otras personas se burlen o decidan no hablarte por tu forma de vestir, hablar o por tu físico?
 - ¿Cómo te sentirías si de repente tus compañeros dejaran de hablarte y no supieras el motivo?
- ❖ El profesor actuará como moderador del debate que se generará de dichas preguntas, y aceptará todas aquellas preguntas que, derivadas de la lectura, surjan por parte de los alumnos.

Cuarta sesión y posteriores

Durante las siguientes sesiones consideramos que los alumnos están ya preparados para poder hablar de la situación del aula, extrapolamos lo anteriormente visto y trasladamos preguntas para poder generar un debate y buscar entre todos los participantes la mejor manera de hacer frente, de una forma positiva, a la situación que encontramos dentro del aula.

Cuarta sesión

Preguntamos: ¿Creéis que estas cosas suceden también en esta clase, es decir, entre vosotros? Generamos de este modo un debate en el que cualquiera puede formular preguntas y contestarlas. Así mismo los maestros y familiares presentes podrán moderar y formular preguntas relacionadas con el tema.

Quinta sesión

Rescataremos el corto que vimos en la segunda sesión para poder trabajar más a fondo su temática.

Objetivos

- Fomentar el desarrollo de competencias como el compañerismo y la empatía.
- Ayudar en la construcción del autoconcepto con la presentación en público.
- Fomentar la mejora del uso del lenguaje verbal y corporal.

Desarrollo

- Elegiremos los fragmentos que nos resulten más útiles para trabajar las destrezas que citamos con anterioridad. Decidiremos entre todos los personajes que se pueden trabajar. Haremos grupos de 5-6 (la clase quedará dividida en 4 grupos) por lo que el guion quedará dividido en 4 y cada uno de los grupos se encargará de desarrollar una parte de este, el cual deberá de estar relacionado con el visionado realizado con anterioridad. Pondremos en común las partes del guion y pasaremos a la repartición de papeles o roles para la puesta en escena del corto.
- ❖ Las tareas que se derivan de la preparación del guion del corto se dividirán en dos sesiones, y los ensayos para la posterior puesta en escena se dividirá en las sesiones que se consideren oportunas, dependiendo estas del tiempo que tarden los niños en la realización de cada una de las tareas.

5.3. Actividades con las familias

Primera sesión

Durante la primera sesión pasaremos el cuestionario a las familias.

Segunda sesión

Durante la segunda sesión comentaremos los resultados obtenidos a grandes rasgos y plantearemos las actividades a realizar con los alumnos de clase para que estén al tanto y puedan reforzar conductas positivas desde el entorno familiar.

Además durante esta sesión es conveniente acordar una serie de actividades en las que los padres se podrán integrar en el aula. Estas actividades se corresponderán con la sesión tres y cuatro de las actividades con el alumnado.

Tercera sesión

Actividades realizadas en el aula en conjunto con el profesorado y alumnado.

Posteriormente a la tercera sesión realizaremos una puesta en común de las impresiones que se han generado en cada uno tras la participación en las actividades del alumnado.

Cuarta sesión y posteriores

Cuarta sesión

Durante esta sesión llevaremos a cabo el debate sobre el estado del aula en consonancia con las familias y los alumnos.

Quinta sesión

Rescataremos el corto que vimos en la segunda sesión para poder trabajar más a fondo su temática.

5.4. Actividades con el profesorado

Primera sesión

Durante la primera sesión pasaremos el cuestionario al profesorado.

Segunda sesión

Durante esta sesión pondremos en común los resultados de los cuestionarios y realizaremos un brain storm para poder diseñar las actividades que realizaremos con los alumnos y las familias. Además, esta sesión servirá para poder desarrollar una perspectiva unificada en cuanto a la puesta en marcha de las actividades.

Tercera sesión

Durante esta sesión llevaremos a cabo las actividades puestas en consenso con las familias. Posteriormente a la tercera sesión realizaremos una puesta en común de las

impresiones que se han generado en cada uno tras la participación en las actividades del alumnado.

Cuarta sesión y posteriores

Cuarta sesión

Durante esta sesión llevaremos a cabo el debate sobre el estado del aula en consonancia con las familias y los alumnos.

Quinta sesión

Rescataremos el corto que vimos en la segunda sesión para poder trabajar más a fondo su temática.

6. Resultados esperados del proyecto

Este proyecto pretende establecer un punto de partida en la búsqueda de un plan de convivencia que sea eficaz y adecuado al contexto histórico y cultural del centro en el que se desarrollará. A su vez consideramos que es importante tener en cuenta que este proyecto no pretende ser inmutable, puesto que la sociedad y el momento en el que vivimos están expuestos a un ritmo constante de cambios y así lo está también el centro.

Es por ello que consideramos fundamental el trabajar tomando como referencia una serie de medidas que a su vez puedan ser susceptibles de ser cambiadas si las circunstancias lo requieren.

6.1. Aspectos a evaluar una vez concluido el proyecto

La evaluación de este proyecto se deberá llevar a cabo una vez que este se haya puesto en práctica para comprobar los efectos que ha tenido en la convivencia dentro del centro escolar.

Esta evaluación nos aportará datos relativos al alcance que ha podido tener nuestra intervención y, a su vez, nos ayudará a corregir aquellas actividades que no hayan producido los resultados esperados.

Alguno de los aspectos que nos arrojarán luz, y nos ayudarán a evaluar y hacer correcciones en nuestra propuesta, están relacionados con las relaciones de respeto

entre las personas que conforman la comunidad educativa. A su vez, el respeto implica la mejora del clima en el centro por lo que la motivación y la seguridad del alumnado en general se deberían de ver afectados en un grado positivo, disminuyendo a su vez los niveles de estrés, aumentando la tolerancia a la frustración y mejorando en general los niveles de autoestima. No obstante, estos marcadores son tan solo iniciales, por lo que están sujetos a la evolución que tenga el centro en cuanto a la convivencia escolar.

6.2. Descripción de las evaluaciones y de resultados previstos

La evaluación que se realizará después de poner en práctica el proyecto de intervención tiene como objetivo conocer los resultados obtenidos, establecer conclusiones y a su vez poder reformular aquellas propuestas que lo requieran.

Para ello se realizará una valoración posterior administrando unos cuestionarios a los tres grupos implicados: familias, alumnado y profesorado. Estos cuestionarios irán orientados determinar el grado de consecución de los objetivos anteriormente citados.

Algunos de los resultados a destacar, de aquellos que pretendemos obtener, son, como punto de partida, conocer el maltrato, las sensaciones y sentimientos asociados, esto nos llevará a crear una sensibilización del alumnado en cuanto a la negatividad de las conductas de acoso, haciendo que cambien su actitud y conducta ante ellas. Esto nos ayudará a establecer un cierto grado de empatía entre los compañeros y más concretamente con las víctimas. Para ello, es crucial conseguir habilitar un canal de comunicación que, además, les ayude a tratar con naturalidad los conflictos, desterrando las posturas culpabilizadoras, y consiguiendo hacer que los alumnos conozcan su papel ante una situación de acoso, otorgándoles asimismo, responsabilidad y participación en esta situación.

A su vez, es importante conseguir el desarrollo de compromisos individuales y colectivos de rechazo ante el maltrato, para ello hemos de fomentar la participación en la proposición de medidas que mejoren las relaciones en el aula y que consigan que se alcance una postura de respeto de los derechos de las personas.

7. Conclusión

La búsqueda de la felicidad es una necesidad inherente al ser humano. Desafortunadamente, a pesar de ser una materia tan importante para nosotros como seres dentro de una sociedad, carece de la presencia necesaria dentro de las asignaturas regladas en la escuela. De alguna forma, esa búsqueda del bienestar o felicidad nos hace aprender a través de la experimentación desde edades muy tempranas, careciendo de una base que nos haga comprender lo que sentimos. Estos recursos son, desde mi punto de vista, esenciales para poder otorgar sentido propio a nuestras vivencias y, a su vez, poder llegar a comprender a los demás de una forma más profunda.

Los niños experimentan cada experiencia como algo propio, puesto que no tienen la capacidad de imaginar que hay ciertas sensaciones o emociones que son transmitidas por los demás. Para poder diferenciarlas, necesitamos contar con los recursos necesarios que nos hacen distinguir nuestras propias emociones de aquellas que vienen dadas de situaciones externas. Es por ello que la educación emocional se plantea como una herramienta fundamental para descubrir lo que sentimos, relacionarnos con nosotros mismos, y posteriormente, con nuestro entorno (Campos, 2019).

Para poder implementar esta propuesta de intervención, es necesario concienciar a la comunidad educativa de la necesidad del trabajo en común, puesto que sin este factor la propuesta de intervención no tendría el resultado que esperamos.

Con la puesta en marcha de este proyecto, pretendemos activar un sistema a tres bandas que busque la inclusión de familias, maestros y alumnos en la labor de educación emocional con el fin de prevenir la violencia escolar (Fierro y Carvajal 2019). De esta forma, estos tres integrantes tendrán que elaborar de forma conjunta y en consenso las posibles medidas a tomar, en consecuencia a las situaciones o problemáticas existentes en el centro (Gallego, Agudelo, Vásquez, Restrepo y Gálvez, 2019).

Desde nuestro punto de vista, la implicación práctica más relevante que conllevaría la puesta en marcha de esta propuesta sería la integración de los tres colectivos que participan en la labor educativa, puesto que dicha integración supondría el logro de

una concepción más integral de la escuela, que haría del ambiente de esta uno mucho más natural y cooperativo en el que, no solo los alumnos, sino todos los participantes en la labor educativa se sintieran más cómodos y seguros (López de Mesa et al., 2013).

Por otra parte, una de las limitaciones que podríamos encontrarnos en la aplicación de la propuesta sería la negativa de las familias a que sus hijos e hijas realizaran los cuestionarios iniciales, por lo que careceríamos de los datos que estos nos podrían aportar. Otro inconveniente podría venir dado de la disparidad de participación entre los familiares de unos alumnos y otros, por horarios laborales, circunstancias familiares, etc. Por ello, de cara a una futura aplicación práctica de esta propuesta, se propondría realizar una jornada previa de familiarización con el proyecto en la que participaran los tres colectivos, de modo que se pudieran solventar sus dudas e inquietudes.

Como conclusión, consideramos fundamental destacar que es de suma importancia para los centros educativos promover el desarrollo de las competencias emocionales desde las edades más tempranas, puesto que trabajar en el descubrimiento de las emociones no solo nos ayuda en la labor de prevención al acoso escolar, sino que se traduce en unos individuos más completos, seguros y felices, que a su vez comprenden mejor a sus pares y se relacionan de una forma más natural en la sociedad.

8. Referencias Bibliográficas

Acosta, A., y Jiménez, M. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaria General Técnica.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., y Álvarez, M. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.

Bisquerra, R., y Bisquerra, A. (2016). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Campos, J. (2015). *Educación emocional: el principio del cambio*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Cangas, A.J., Gázquez, M., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Miras, F (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.

Celdrán, J., y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 28(10),1341-1342.

Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Revista Psyke*, 20(2), 79-86.

Collell, J., y Escudé, C. (2006). Maltractament entre alumnes (II). Administració del CESC (Conducta i experiències socials a classe). *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 13-21.

Craig, W. M. y Pepper, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.

Debarbieux, E.; Blaya, C. *Violence à l'école et politiques publiques*. París: ESF Éditeurs.

Farrington, D. P. y Ttofi, M. M (2009). How to reduce school bullying. *Victims y Offenders*, 4, 321-326.

Fierro, C. y Carvajal, P (2019) Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.

Gallego, A. M., Agudelo, J.F., Vásquez, O.C., Restrepo, M.C., Gálvez, A., (2019) El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar. *Infancias Imágenes*, 18(2), 159-170.

García-López, L. M, Gutiérrez, D, González-Villora, S, y Valero, A (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2),321-330.

Gázquez, J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A., y Moreno, P.J., (2005) Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2),101-112.

Gazquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, 1996).

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González Montes, F., Garrido Carrillo, F., Iboléon Salmerón, B., y Butrón Baliña, P. (2008). *Violencia escolar [recurso electrónico] aspectos socioculturales, penales y procesales*. Madrid: Dykinson.

Hawkins, D. L., Pepper, D. J. y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.

Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*.

Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child abuse y neglect, 23*, 1253—1262.

López de Mesa, Clara; Carvajal, Cesar; Soto, María y Urrea, Pedro (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Revista Educ. Educ, 16*(3), 383-410.

López Hernández, L., y Ramírez García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles educativos, 36*(145), 32–50. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70636-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70636-1)

Martorell, C; González, M; Rasall, P; Estelles, R (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology, 2*, 69-78.

Ministerio de educación, cultura y deporte (2017) Informe Anual Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-anual-servicio-de-atencion-telefonica-de-casos-de-malos-tratos-y-acoso-en-el-ambito-de-los-centros-docentes-del-sistema-educativo-espanol-900-018-018-2017/violencia-centros-de-ensenanza-acoso-escolar/22205>

Morales, M. I. J., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69–79.

Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía (2016) Informe sobre la convivencia escolar en Andalucía. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4962_d_INFORME_Convivencia_Escolar_Andalucia.pdf

Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. I J.K. Cole, y D.D. Jensen (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.

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

Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla. *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Universidad de Sevilla.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

Perpiñán, S. (2013). La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Madrid: Narcea. (2015). *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26, 141–142.

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method, *School Psychology International*, 23(3), 307-326.

Salrnivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Sarasola, M.y Ripoll, J.C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso. Revista de Educación*, 42, 51-72.

Save the children (2018) Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/maltrato_contra_infancia.pdf

Sharp, S. y Smith, P.K. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Routledge: London.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.