



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

**ABORDAJE DEL ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DEL TRABAJO DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA
PROPUESTA DE PREVENCIÓN PRIMARIA**

**BOARDING OF BULLYING THROUGH THE WORK OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN PRESCHOOL: A PRIMARY PREVENTION
PROPOSAL**

Autora

Lucía Oliver Galán

Director

Juan Carlos Bustamante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Grado en Magisterio de Educación infantil

Año 2016

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN, PALABRAS CLAVE..... | 4 |
| 1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO..... | 5 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 7 |
| 2.1. Inteligencia emocional..... | 7 |
| 2.1.1. Las competencias emocionales según Bisquerra: un modelo teórico de referencia | 8 |
| 2.1.2. Desarrollo socioemocional de 0 a 6 años..... | 13 |
| 2.1.2.1. Desarrollo de las competencias socioemocionales básicas en niños de 0 a 6 años..... | 13 |
| 2.1.2.2. Desarrollo de la autoestima..... | 16 |
| 2.1.2.3. Desarrollo social..... | 17 |
| 2.2. Acoso escolar..... | 21 |
| 2.2.1. Protagonistas implicados..... | 22 |
| 2.2.2. Consecuencias | 26 |
| 2.2.3. Abordaje y prevención del acoso escolar: trabajo desde las competencias socioemocionales..... | 29 |
| 2.2.3.1. Propuestas llevadas a cabo en el contexto educativo..... | 30 |
| 3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO..... | 33 |
| 4. PROPUESTA DE PREVENCIÓN PRIMARIA DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL..... | 34 |
| 4.1. Título de la propuesta..... | 34 |
| 4.2. Justificación..... | 34 |
| 4.3. Objetivos generales y específicos..... | 37 |
| 4.4. Temporalización..... | 37 |
| 4.5. Metodología..... | 37 |
| 4.6. Papel del maestro..... | 39 |

| | |
|---|-----------|
| 4.7. Planteamiento de la propuesta..... | 40 |
| 4.8. Evaluación..... | 42 |
| 5. VIABILIDAD DE LA PROPUESTA..... | 43 |
| 6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL..... | 50 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 51 |
| ANEXOS..... | 61 |
| Anexo I..... | 61 |
| Anexo II..... | 69 |
| Anexo III..... | 70 |

RESUMEN

Partiendo de la revisión teórica del acoso escolar en el que se establecen los aspectos más relevantes de los protagonistas y, analizando la fundamentación teórica en relación a la Inteligencia Emocional, se observa como guarda relación las características de los implicados en el acoso con la falta de habilidades socioemocionales. Basándonos en diferentes programas de prevención del acoso escolar y teniendo en cuenta el desarrollo socioemocional en niños de edad pre-escolar, realizamos una propuesta de prevención primaria con cinco bloques de contenido en los que se pretende trabajar las competencias socioemocionales para evitar la aparición del acoso escolar; todo ello partiendo del modelo teórico de Bisquerra. Se plantea realizar doce actividades con sus respectivos objetivos, metodología y evaluación para trabajar con niños de 5 y 6 años. De este modo, se analiza críticamente la viabilidad e idoneidad del programa de prevención, partiendo de la literatura previa. De esta forma, se concluye que el entrenamiento en estas habilidades debe hacerse desde edades tempranas, ya que nos servirá como prevención primaria al fortalecer al alumno en aspectos como la identificación emocional, la autoestima, la empatía o la regulación emocional y así evitar que aparezca el fenómeno del acoso escolar.

Palabras clave:

Acoso escolar, Inteligencia Emocional, programa, prevención, Educación Infantil.

ABSTRACT

Given the theoretical review of bullying and the theoretical framework of the Emotional Intelligence, it could be determine the association between the characteristics of the bullying's protagonisms and the lack of socioemotional skills. Based on differents bullying prevention programs and taking in consideration the socioemotional development of pre-school children, we introduced a primary prevention proposal with five sessions according to Bisquerra's socioemotional skills model in order to avoid bullying. We propose twelve activities with its respective objectives, methodology and evaluation for being used with 5 and 6 years-old children. Then, we critically analysed the feasibility of our proposal. Thus, we conclude that training of the socioemotional skills should be done from early ages to determine a primary prevention which helps us to firm up aspects like emotional identification, self-esteem, empathy and emotional regulation, that could help us to avoid bullying.

Keywords:

Bullying, Emotional Intelligence, program, prevention, preschool.

1. JUSTIFICACIÓN

Desde hace algunos años se ha observado una problemática que cada vez se va haciendo más común en los centros de educación y es preocupante para la sociedad en general pero para el sistema educativo en concreto. Se trata del acoso escolar, que perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y daña las relaciones entre el alumnado y los profesores (Martín, 2009).

Las conductas agresivas mantenidas en el tiempo y realizadas por una persona que establece una relación de dominio hacia la víctima en inferioridad de condiciones, acaban desembocando en acoso escolar. Generalmente surgen en el terreno escolar, ya que es dónde los alumnos se relacionan y existe una convivencia (Olweus, 1998). Estas conductas que se manifiestan en los protagonistas están relacionadas con la falta de habilidades socioemocionales. Esta carencia forma parte de la personalidad de individuo la cual ha ido desarrollando durante sus años previos, bien por causas contextuales, familiares o personales (Serrano, 2006). El acoso escolar siempre tiene unas consecuencias que afectan al desarrollo emocional (baja autoestima, empatía, habilidad para relacionarse, bienestar emocional...) y que puede provocar problemas de salud para la víctima como ansiedad, depresión o incluso ideas suicidas, en el peor de los casos (Armero et al., 2011).

El presente TFG trata de abordar el tema del acoso escolar desde una perspectiva preventiva a nivel primario por medio del entrenamiento de las competencias socioemocionales en niños de Educación Infantil, concretamente para edades de cinco y seis años. Tomando en consideración la prevención primaria, es importante actuar desde este nivel para evitar por un lado, que los alumnos desarrollen conductas incompatibles con la convivencia y la vida en sociedad, y por otro lado, que se conviertan en el blanco de los ataques del agresor. De este modo, el programa está dirigido de manera general a todos los niños en esa franja de edad con la intención de dotarles de estrategias socioemocionales para favorecer la empatía, la regulación de las conductas agresivas, fortalecer autoestima y fomentar las relaciones sociales positivas, con el fin de reducir los factores de riesgo que desencadenan el acoso escolar.

Este trabajo nace de la premisa de que como docentes debemos conocer que las competencias socioemocionales aportan a los alumnos un blindaje psicológico que les ayudará a dar respuesta a las demandas del entorno y mantener un estado emocional equilibrado, lo que implica satisfacción en la vida (Jiménez y López, 2009). Los docentes tienen la necesidad de desarrollar las capacidades de los alumnos, así como compensar sus déficits y favorecer su desarrollo integral (Bisquerra, 2000). Esto incluye el desarrollo afectivo, emocional y social, que proporciona bienestar psicológico y emocional en los alumnos, lo que mejora la autoestima y el autoconcepto, que dará lugar a establecer relaciones sociales positivas y conductas empáticas favoreciendo el ajuste psicosocial y el rendimiento (Jiménez y López, 2009).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Inteligencia emocional

El término de Inteligencia Emocional tiene su base en la propuesta de Gardner (1993) sobre la presencia natural en todo ser humano de Inteligencias Múltiples y surge por primera vez en 1990 por parte de los psicólogos Peter Salovey y John Mayer quienes lo emplearon para describir aquellas cualidades emocionales que tienen importancia para el éxito (Baena, 2005). Este constructo estaría formado por los siguientes aspectos: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, el reconocimiento de las emociones ajenas y la capacidad de controlar las relaciones (Salmerón, 2012). Por su parte, Goleman lo impulsó a la conciencia pública en 1995 con su libro “Emotional Intelligence” cuya idea principal fue la necesidad de una nueva visión de la inteligencia más allá de lo cognitivo e intelectual, que haga énfasis en el manejo del mundo emocional y social (Shapiro, 1997).

El concepto de Inteligencia Emocional dado por Goleman incluía tanto la inteligencia interpersonal como intrapersonal que propuso Gardner y lo definió como aquella capacidad que nos permite manejar tanto nuestros propios sentimientos como los de los demás y enfocarlos hacia la dirección que queremos tomar para realizar una acción (Catalá, 2011). A su vez, se incluye en ella destrezas como el autocontrol, la automotivación (Goleman, 1995), la expresión, comprensión, razonamiento y regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997), la empatía y la capacidad de adaptación (Shapiro, 1997), todo ello para hacer frente a las demandas del contexto y problemas que puedan surgir (Bar-On, 2006).

En conclusión, los individuos tenemos emociones que manifestamos desde nuestro propio ser hacia el exterior, por lo que, como en cualquier otra habilidad, existe la capacidad de ser conscientes de lo que sentimos, manejar las emociones o identificar y saber responder a las demandas de los demás. Este dominio de las emociones es lo que llamamos Inteligencia Emocional. Ello implica también, la posibilidad de la existencia de competencias emocionales que pueden ser educadas y aprendidas.

2.1.1 Las competencias emocionales según Bisquerra: un modelo teórico de referencia

Actualmente, tal y como explican Bello et al. (2010), existen dos tendencias referidas a los modelos explicativos sobre la Inteligencia Emocional: la primera son los modelos de Goleman y Bar-On, que resaltan la importancia de la psicología y están basados en los modelos mixtos de personalidad y ajuste no cognitivos, ligado al éxito académico y profesional. En el se incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y la persistencia. Por otra parte, destaca el modelo de Mayer y Salovey (1997), basado en la capacidad cognitiva y los modelos de inteligencia. Es denominado como modelo de habilidad y concibe la Inteligencia Emocional a partir del uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (Fernández y Extremera, 2015).

Tras la introducción de los principales modelos de habilidad y mixtos, nos vamos a centrar en la distribución de las competencias emocionales que realiza Bisquerra (2009).

Las competencias emocionales se consiguen a lo largo del tiempo con la práctica, usando principalmente una metodología basada en las dinámicas de grupos, la autorreflexión, la razón dialógica y los juegos. Automatizar las respuestas emocionales adecuadas en diferentes situaciones requiere del entrenamiento continuo (Bisquerra y López, 2012).

Antes de exponer las competencias, debemos saber cual es la definición de ello. Las competencias emocionales son “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra y López, 2012, p.26). Adquirir estas competencias favorecerá la calidad de la ciudadanía, siendo más efectiva y responsable, y su dominio será beneficioso para la buena adaptación al entorno, dotándonos de mayores garantías de éxito (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2009). Las competencias emocionales se basan en la interacción de la persona con el ambiente y están orientadas al aprendizaje de los contenidos de manera inmediata. Estas competencias se desarrollan a través de la educación emocional, otro concepto diferente, el cual incluye aspectos psicopedagógicos de fundamentación, necesidades,

objetivos, diseño de programas, actividades, metodología y evaluación (Bisquerra, 2009).

Las competencias que se desarrollarán están fundamentadas en versiones anteriores (Bisquerra, 2000, 2002, Bisquerra y Pérez 2007). El modelo de Bisquerra (2009) propone cinco tipos de competencias, que son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

- Conciencia emocional

Esta es la primera competencia que dará lugar al resto de ellas, ya que es la capacidad de ser consciente acerca de las emociones tanto propias como las de los demás, así como el clima emocional que se desarrolla en un determinado contexto. En esta competencia se desarrollan los siguientes aspectos:

Toma de conciencia de las propias emociones: Percibir e identificar los propios sentimientos.

Dar nombre a las emociones: Designar correctamente las emociones, con un vocablo adecuado, dentro de un contexto cultural.

Comprensión de las emociones de los demás: Es la capacidad de reconocer las emociones en las otras personas y empatizar con ellas. Es necesario dotarse de claves situaciones y expresivas, como la comunicación verbal y no verbal, que forma parte de un consenso cultural para la significación emocional.

Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: Cualquier estado emocional se manifiesta en un comportamiento, y éste en una emoción, que son regulados por la cognición, por lo que podemos decir que existe una interacción entre los tres (emoción, cognición y comportamiento).

- Regulación emocional

Es aquella habilidad que consiste en el manejo de las emociones adecuadamente. Es el segundo paso del anterior, ya que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Para ello se debe tener estrategias de afrontamiento y ser capaz de producir tus propias emociones positivas. Se configura en lo siguiente:

Expresión emocional adecuada: Implica saber que no es necesario que el estado emocional se corresponda con la expresión externa.

Regulación de emociones y sentimientos: Dentro de esta regulación propiamente dicha, se incluye la regulación de la impulsividad, la ira, la violencia, comportamientos de riesgo y tolerancia a la frustración, todo ello para prevenir estados emocionales negativos como el estrés, la depresión.

Habilidades de afrontamiento: Son las estrategias para hacer frente a un problema y da lugar a la gestión de la intensidad y duración de los estados de ánimo.

Competencia para autogenerar emociones positivas: Se trata de un acto voluntario y consciente en el que el individuo gestiona su bienestar y es capaz de autopromoverse actitudes positivas como el amor, la alegría, el humor...

- Autonomía emocional

En este concepto se engloba la autogestión personal, en el que se incluye lo siguiente:

Autoestima: Es la capacidad para tener una imagen positiva de sí mismo.

Automotivación: Es la implicación emocional en actividades de la vida en todos sus ámbitos, tanto personal, social, profesional... La propia motivación es lo que nos lleva a dar sentido a la vida.

Autoeficacia emocional: El individuo eficaz en las relaciones sociales y personales gracia a la adquisición de las competencias emocionales. Se genera un bienestar emocional porque se siente tal y como desea.

Responsabilidad: Es la habilidad de responder a los actos que cada uno realiza. Cabe mencionar la responsabilidad en la toma de decisiones y que conlleva adoptar una actitud positiva.

Actitud positiva: Pese a las dificultades, es aquella capacidad para adoptar esa actitud positiva, y que lo más fácil sería tomar la contraria (negativa). Da lugar a actitudes como el optimismo, ser bueno, justo y compasivo.

Análisis crítico de normas sociales: Es la habilidad para identificar cuales son aquellos mensajes que la sociedad trasmite y que debemos captar y aquellos se deben desechar, todo ello según la propia evaluación crítica dentro de un contexto cultural.

Resiliencia: Se basa en la capacidad de afrontar la vida pese a la adversidad, como puede ser pobreza, guerra, orfandad...

- Competencia social

Es la capacidad para relacionarse con los demás. Ésta implica las siguientes habilidades:

Dominar las habilidades sociales básicas: Escuchar, saludar, despedirse, pedir un favor, agradecer, disculparse, dialogar...

Respeto por los demás: Es la capacidad de valorar los derechos de los demás e implica el respeto por la persona en su totalidad.

Practicar la comunicación receptiva: Es la habilidad de captar tanto los mensajes orales como no verbales de las personas.

Practicar la comunicación expresiva: Aquella capacidad para iniciar, mantener conversaciones, así como expresar sentimientos y pensamientos.

Compartir emociones: Esto depende de la inmediatez de la emoción e implica cierto grado de simetría en las relaciones o reciprocidad.

Comportamiento prosocial y cooperación

Asertividad: Es la capacidad de mantenerse equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Se han de defender los propios derechos pero respetando los de los demás. Entre estas habilidades se encuentra el saber decir “no” y mantener ciertas presiones.

Prevención y solución de conflictos: Implica la capacidad de prevenir, afrontar y resolver conflictos. Una vez que se han producido, destaca la habilidad de aportar soluciones eficaces y afrontarlos con positivismo. Entra en juego la capacidad de negociación y mediación para una resolución pacífica.

Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Hace referencia a la capacidad para reconducir una situación emocional en un contexto social activando estrategias de regulación emocional colectiva.

- Habilidades de la vida y bienestar

Es la competencia que da las habilidades para mantener comportamientos adecuados y responsables para afrontar los desafíos que la vida nos propone, tanto personales, profesionales, familiares, educativos, sociales... Esto nos permite mantener una vida organizada, equilibrada y sana. Las microcompetencias que se incluyen son las siguientes:

Fijar objetivos adaptativos: La capacidad de establecernos objetivos que podamos cumplir, es decir, que sean realistas, tanto a largo como corto plazo.

Toma de decisiones: Es la capacidad para dar paso a decisiones sin mayor dilación.

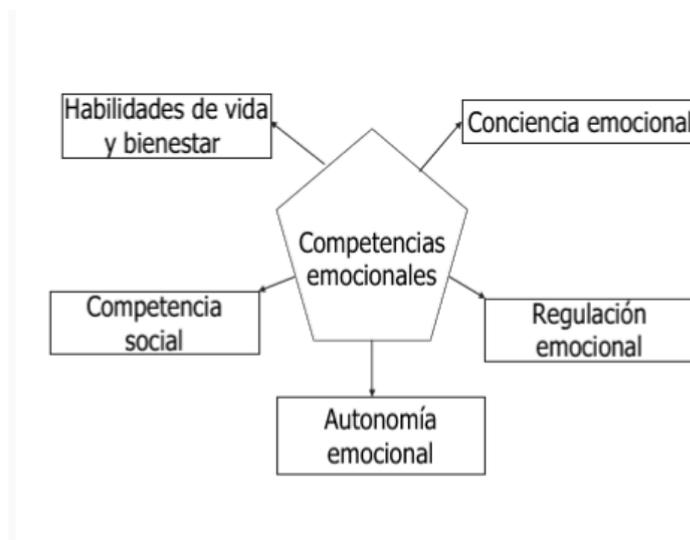
Buscar ayuda y recursos: Aquella capacidad para reconocer cuando se necesita ayuda y seleccionar los recursos adecuados.

Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: Implica la capacidad de reconocer los propios derechos, tener participación dentro del sistema y respetar los valores, así como la diversidad cultural.

Bienestar emocional: Es la habilidad de encontrar el bienestar y transmitirlo a los demás.

Fluir: Hace referencia a la capacidad de generar experiencias óptimas tanto en la vida profesional como personal y social.

Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales. Extraída de Bisquerra y Pérez (2007) p. 11.



En conclusión, todos estos modelos coinciden en la importancia del manejo de las emociones a nivel interno y externo y en todos ellos se hace referencia a las capacidades emocionales de autoconciencia (autovaloración realista y autoconfianza), autorregulación (autocontrol emocional, adaptabilidad, iniciativa y perseverancia en obtención de metas) y habilidades sociales (empatía, mediación de conflictos, liderazgo, persuasión, promover cambios). Es Bisquerra quien mantiene que en su modelo existen cinco competencias que deben ser adquiridas para la vida y que agrupa en diferentes bloques los aspectos que los autores anteriores mencionan.

2.1.2 Desarrollo socioemocional del niño de 0 a 6 años

El niño durante su etapa infantil, de cero a seis años, manifiesta el mayor desarrollo en el plano emocional, personal y social, alcanzando una serie de hitos relacionados con la expresión de emociones, la comprensión de las mismas, la empatía o la regulación emocional, el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, y de habilidades sociales (López, 2011).

2.1.2.1 Desarrollo de las competencias socioemocionales básicas en niños de 0 a 6 años.

Identificación y expresión emocional

Las primeras sensaciones que percibe el bebé son las de succión o presión, que van unidas con las posteriores percepciones como el frío o el hambre, lo que será la base de las vivencias. Los primeros meses es una continua búsqueda del “yo”, que culminará con la identificación de las propias emociones (Pérez, 2008). A partir del cuarto mes los niños ya son capaces de responder a las expresiones emocionales de sus cuidadores, aunque la capacidad de realizar la respuesta de manera clara se hace evidente a finales del primer año cuando se desarrolla la referencia social, es decir, dirigen su mirada hacia su cuidador ante una situación incierta, lo que les hace fijarse en su expresión y guiarles como un referente (Taboada y Rivas, 2004; Fuentes y López, 2013). La identificación de las emociones se hace patente entre el cuarto y el séptimo mes, ya que son capaces de asociar la emoción con la expresión facial y por tanto, reaccionar ante tales expresiones con las mismas (Trianes, 2013; Fuentes y López, 2013).

En cuanto a la expresión de las emociones, en los primeros meses comunican sus necesidades vitales con las expresiones de llanto, de furia, de dolor... La sonrisa se comienza a percibir en las primeras semanas cuando está dormido, lo que más tarde se hará cuando le hagan cosquillas o cuando estén satisfechas sus necesidades. La risa intencionada surgirá a partir del cuarto mes. El miedo o el temor surge del quinto al séptimo mes, cuando el apego está formado (Taboada y Rivas, 2004).

A los dos años ya adquieren la capacidad de describirse a sí mismos y a los demás como personas que sienten y perciben (Pérez, 2008). La identificación de emociones básicas en términos lingüísticos viene a la edad de dos años, pudiendo hablar ya de emociones pasadas o futuras. De los tres a los cuatro años, se complejiza ese conocimiento hacia

emociones como la vergüenza, el orgullo o la timidez (Giménez-Dasí y Mariscal, 2000). De los cuatro a los cinco años, ya comprenden las relaciones causales y eso conlleva considerar aspectos mentales. Esto se refiere a la capacidad de comprender porque un niño está contento (si le han regalado algo) y también diferenciará las emociones reales de las fingidas (Fuentes y López, 2013).

Regulación de emociones

Desde bebés se predispone de recursos para el control emocional que son desarrollados por factores madurativos (SNC) o psicológicos (percepción visual o atención) (Taboada y Rivas, 2004), pero es a través de la interacción con las figuras de apego lo que les permite afrontar la frustración, dotarles de estrategias de regulación y promover el control (Trianes, 2013; Fuentes y López, 2013). Hacia el octavo mes, la figura de apego les da esa seguridad y la utilizan como elemento regulador de su conducta. Surge también, a través de la interacción con objetos (juguetes) otro modo de regulación emocional (Fuentes y López, 2013).

En el segundo y tercer año hay un gran avance en la regulación emocional, ya que, por un lado, el surgimiento del lenguaje les da una herramienta para esa expresión y control emocional (Bermúdez y Bermúdez, 2004; Trianes, 2013), y por otro lado, tanto el juego, la locomoción autónoma y la intencionalidad proporcionarán un papel regulador en los comportamientos (Trianes, 2013).

Entre los tres y cuatro años son capaces de controlar la expresión de sus emociones, y en cierta manera, disimular lo que sienten con el hecho de fingir (Fuentes y López, 2013). También llegan a experimentar el autocontrol calmándose a sí mismos con algún objeto o el uso de la distracción (Pérez, 2008).

A la edad de cinco y seis años aprenden que deben controlar sus emociones si quieren conseguir algo, por lo que el enfado va desapareciendo a medida que el adulto le da pautas para controlarlo, como la negociación, la espera, etc. Esto también ocurre en el juego con los demás, intentando llevar a cabo estrategias para adaptarse (Giménez-Dasí y Mariscal, 2000). Es en la escuela donde aprenden a controlar sus emociones a través de las relaciones con sus iguales para conseguir interacciones satisfactorias (Trianes, 2013).

Empatía

La empatía surge de manera precoz ya que desde edades tempranas son capaces de identificar y responder a las necesidades de los demás. El llanto reactivo es la primera muestra de empatía del bebé, y esto surge en los primeros días de edad, cuando éste llora al ver que otro bebé lo hace. Tras unos meses, existe el llamado llanto generalizador relacionando lagrimas con los sentimientos, es decir, cuando una madre se siente angustiada le transmite al bebé esa tensión, por lo que identifica las expresiones con esa situación y le sirven para la activación empática (Martínez, 2005).

Los bebés entorno al año responden a las expresiones faciales de sus cuidadores (Pérez, 2008) y a los llantos de los otros niños haciéndoles gestos o entrando en contacto, lo que se denomina empatía global (Taboada y Rivas, 2004; Fuentes y López, 2013). Pasado el año, muestran empatía cuando ven al otro sufrir y buscan situaciones basadas en su experiencia (Martínez, 2005), es decir, lo que a ellos les gustaría que les calmara, y lo que se denomina empatía egocéntrica (Taboada y Rivas, 2004).

La capacidad de entender los sentimientos de los demás no lo propicia el desarrollo de la cognición, sino que es necesario imaginarse en la situación del otro, cómo actuaría esa persona y que haría el mismo (Martínez, 2005). Por lo que la capacidad de imaginar y simular les permite ponerse en el lugar de las personas que quieren comprender (Taboada y Rivas, 2004). A la edad de tres años, se realiza la descentralización y es capaz de imaginar situaciones ficticias y en torno a los cuatro años y medio el niño es capaz de simular situaciones contradictorias a lo que vive realmente, mostrando ya cierta capacidad de control sobre el pensamiento (Martínez, 2005).

Por lo tanto, Taboada y Rivas (2004) afirma que la empatía con los sentimientos de los demás es la última etapa en la primera infancia. Primero, entre los dos y tres años diferencian claramente el yo y los otros. A esta edad hay un gran hito evolutivo, el hecho de que el niño consuele a los demás de forma deliberada, lo que implica que el niño comprende la postura de la otra persona (Pérez, 2008; Trianes, 2013). A la edad de tres a cuatro años surgen las empatías con los sentimientos de alegría o tristeza que irán aumentando en su complejidad. A los cuatro años, la teoría de la mente comienza a elaborarse (Taboada y Rivas, 2004) y entienden las emociones de los demás, mayoritariamente la de personas cercanas, pero no son capaces de tener en cuenta sus

pensamientos para deducir sus emociones (Trianes, 2013). Hacia los cinco años entienden que las personas sienten diferentes emociones ante una misma situación en función de sus conocimientos (Giménez-Dasí y Mariscal, 2000).

2.1.2.2 Desarrollo de la autoestima

El desarrollo de la autoestima hace referencia a como sentirnos bien con nosotros mismos, manteniendo actitudes de confianza ante uno mismo y hacia los demás, un aspecto básico para el equilibrio emocional. Se incluye la capacidad de aceptación de uno mismo con sus virtudes y sus defectos (Martínez, 2009). Los niños no son capaces de autoevaluarse hasta los tres años, por lo que las valoraciones antes de esa edad deberán ser a través del reflejo de los demás para generar un sentimiento positivo desde el inicio (Pérez, 2008).

Autoestima física

Las primeras bases de la autoestima surgen con el afecto de los padres, haciendo sentir al niño estimable, o con el llanto, que es efectivo y toma importancia. Es decir, nuestro autoconcepto se va creando a través de las respuestas que recibimos de los demás. Sin embargo, es subjetivo, ya que los demás pueden estar dándote una imagen positiva y tu la percibes como negativa, por lo que la autoestima puede verse afectada (Pérez, 2008). Desde los primeros años el dominio motriz y corporal es fundamental para este desarrollo ya que el cuerpo es el primer objeto con el que interaccionamos y nos permite el dominio del mundo exterior (Martínez, 2005). Entre los tres y los seis años, los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo de la autoestima, ya que se basan en los valores de los adultos para evaluar sus propias conductas a partir de ellos. En la etapa de escolarización los juicios se realizan en función de sus compañeros, siendo la aceptación de los demás la base para la adaptación al grupo (Giménez-Dasí y Mariscal, 2000). En esta etapa surge el periodo evolutivo de la negativa, “la etapa del no” oponiéndose ante cualquier proposición, probando así los límites y intentando reafirmarse en su propia identidad (Mruk, 1998).

Autoestima académica

En la etapa de infantil el niño comienza con el egocentrismo ya que cree que el mundo gira entorno a él y a sus necesidades, lo que da lugar a que desarrolle el concepto de posesión en relación con la autoestima. En estas edades, los niños son muy influyentes,

y las familias pueden llegar a interferir en que éstos adquieran las capacidades que les permite relacionarse con su entorno mas cercano, fomentando el desarrollo de la autoestima (Badriyah y Hammound, 2014). Además, en este momento evolutivo los niños reciben opiniones y críticas, en ocasiones infundadas, sobre uno mismo y sobre sus actos. Éstas darán lugar a sentimientos positivos o negativos, aumentando o disminuyendo la autoestima (Romero et al., 2010).

2.1.2.3 Desarrollo social.

La socialización se denomina como “*el proceso a través del cual el niño aprende las normas, valores, y actitudes propias del contexto en el que se desarrolla y aprende*” (Rodríguez, 2010, p. 1). Esta definición se refiere a la manera en que los adultos incitamos a los niños a comportarse de manera adecuada, lo que nosotros consideramos como bueno, desechando las conductas inadecuadas (Rodríguez, 2010).

Habilidades comunicativas

Las habilidades comunicativas se basan en la capacidad de transmitir lo que sientes de manera adecuada a los demás. Para ello, hay que tener en cuenta los estilos comunicativos. Entre ellos, destaca el modelo asertivo, pasivo o agresivo. Las personas se pueden comunicar con los diferentes modelos según con quien estén tratando (Albaladejo, 2010).

La comunicación a partir de los modelos pasivo y agresivo es espontánea y responde a un patrón adquirido en los primeros años de vida. El primero se basa en la inseguridad, la baja autoestima, el sentimiento de culpa, miedo a perder el respeto, etc., mientras que el segundo utiliza un tono elevado, amenazas, invasión o insultos. Sin embargo, el modelo asertivo puede lograrse a cualquier edad mediante el aprendizaje (Bach y Forés, 2008).

La asertividad se relaciona con la afirmación, es decir, esta forma de comunicarse pretende afirmar los propios intereses, así como los de los demás. No se basa en una manipulación para conseguir propósitos, ni aceptar lo que los demás necesiten a nuestra costa, sino que es necesario seguir unos principios o normas para conseguir el consenso (Bach y Forés, 2008).

En los tres primeros meses, la forma de comunicación más habitual son reacciones de llantos o gritos, que siendo en un principio elementos de descarga, luego pasarán a ser elementos de comunicación con intencionalidad, ya que satisface sus necesidades. Luego se incorporarán los gestos y las palabras. A partir de los ocho meses, comienzan a experimentar el sentido del humor y hacer bromas. El niño comienza a ser reconocido como interlocutor, algo básico en el proceso de construcción de la persona ya que necesitan ser destinatarios de actos comunicativos que requieren constantemente. Esto llega a través de la risa y del humor (Ibarrola, 2014).

De los trece a los 18 meses, el bebé comienza a mostrar afecto, siendo amoroso y pidiendo contacto físico. Le gusta que le elogien, le aplaudan... Esto le anima a que practique las nuevas habilidades para dominarlas (Ibarrola, 2014).

Es importante el hito alcanzado a los dos años, ya que la manera de comunicarse es a través de su cuerpo, es decir, mordiendo, agrediendo, así manifiesta su angustia, la necesidad de que le pongan límites o la dificultad para expresar sus sentimientos (Ibarrola, 2014). También en esta edad comienzan a utilizar un lenguaje para hablar y conversar, intentando alcanzar propósitos. Los adultos externos ya pueden comunicarse con ellos porque se entiende su discurso. Comienza la simulación simple en los juegos, así pasan a ser creativos e imaginativos (Departamento de educación especial de San Francisco State University, 2011).

Entre los tres y los cuatro años las conversaciones comienzan a ser abundantes con las demás personas y hacen muchas preguntas. En sus expresiones orales pueden manifestar las emociones para comunicarse con los demás. Empiezan a entender que se esperan comportamientos diferentes en determinadas situaciones, por ejemplo, no gritar en la biblioteca (Departamento de educación especial de San Francisco State University, 2011).

A la edad de cinco años hasta los seis, comienzan a razonar el porqué de las cuestiones; entienden, escuchan y contestan a las preguntas de los cuentos; mantienen temas de conversación; comienzan a encontrar soluciones a los problemas, planificando y pensando que pasaría si...; y por último, desarrollan amistades con sus iguales

respondiendo a su estados emocionales (Departamento de educación especial de San Francisco State University, 2011).

Control de conductas agresivas

En lo que se refiere a las conductas agresivas, es muy frecuente que ocurra entre los quince meses y los dos años y medio, relacionadas con disputas sobre posesiones o para imponerse a los demás. Hacia los tres años, se realizan como venganza respondiendo a un ataque. Pero es necesario hacer una diferenciación en dos tipos: durante los primeros años, predomina la conducta agresiva de carácter instrumental, es decir, el daño al otro sirve para alcanzar algo (un objeto), mientras que conforme se avanza en edad, aumenta la agresividad hostil, cuyo objetivo es causar un daño a la víctima. La forma de esta agresión también irá variando, aumentando las conductas verbales (burlas, insultos) y vengativas, disminuyendo los daños físicos (Catalá, 2011).

Es importante hacer mención a la conducta agresiva por excelencia en la primera infancia (a partir de los dos años); las “rabiets”, que son expresiones emocionales descontroladas emitiendo lloros, gritos o patadas (Martínez, 2005). Evolutivamente es algo normal, ya que es una confusión interna del niño entre la lucha de la dependencia y la independencia: quiere explorar los límites de su poder (Ibarrola, 2014), sin embargo, se han de aplicar estrategias preventivas para que no desemboque posteriormente en la dificultad ante la frustración y los actos violentos en los ataques de ira (Martínez, 2005). El mayor número de actos violentos es a los dos años, pero pasada esa etapa, cuando los niños adquieren la edad de tres a cuatro años, comienza el periodo en el que es necesario aprender a inhibir esa conducta violenta. Las estrategias que debemos enseñar vendrán con el desarrollo del lenguaje y la capacidad verbal que le permite expresar la frustración. Es al año y medio cuando esa capacidad se hace notoria (Martínez, 2005), y cuanto más grado de consecución tenga en habilidades lingüísticas, menos usará la agresión (Catalá, 2011).

Conductas prosociales

La edad se relaciona con las conductas prosociales en cuanto que a lo largo de la infancia se van asentando, y es al final de ella cuando se estabilizan. Esta conducta nace de procesos de desarrollo tales como la atención, la evaluación, el razonamiento moral, competencia social o la autorregulación (Auné et al., 2014). Desde edades tempranas,

las conductas prosociales se ven reflejadas en el hogar, con la asignación de tareas domésticas o responsabilidades (cuidar a un hermanito). Los padres que mantengan estas conductas hacia sus hijos, tendrán más posibilidades de desarrollar tendencias prosociales adecuadas en el resto de contextos (Cuervo, 2010).

Sin embargo, para adquirir estas conductas se requiere haber alcanzado cierto grado de capacidad cognitiva, ya que implica la comprensión de las necesidades ajenas, la intervención del razonamiento moral y responder a las emociones de los demás. También, es importante la necesidad de comprender la subjetividad de las personas, saber que una situación puede ser percibida de diferentes maneras según sus esquemas mentales (Moñivas, 1996).

En conclusión, el desarrollo socioemocional del niño varía en función de su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Desde que el bebé nace, comienza a relacionarse con su entorno más próximo. Conforme avanza en edad, se van desarrollando aspectos biológicos y cognitivos que le permiten que las relaciones se establezcan de mayor calidad. De la interacción con los demás aprenderá a identificar las emociones, como la tristeza o la alegría, reaccionando a ellas con la misma sintonía, mostrando así los primeros indicios de empatía. Pero ésta se desarrolla a partir de que el niño comprende primero sus estados mentales, para así poder exteriorizarlo y generalizarlos a los demás, lo que será la primera muestra de desprendimiento del egocentrismo. La regulación emocional tendrá su máximo desarrollo con la aparición del lenguaje, ya que controla sus conductas autoinstruyéndose, aunque la labor de los adultos aquí tiene mucha importancia en tanto a enseñar buenas prácticas de tolerancia a la frustración. La autoestima, por su parte, se comienza a desarrollar a partir de los tres años, cuando comienza a forjarse en los niños la capacidad de autoconocimiento y la propia valoración. Hasta entonces dependerá de su entorno que esa imagen se proyecte como positiva. El desarrollo social se centra en la capacidad para establecer relaciones positivas, algo que se comienza a mantener en cuanto el niño entra en la escuela a los tres años. Es donde deben adquirir las primeras pautas de convivencia y establecer un clima afectivo en el aula.

2.2 Acoso escolar

Para comenzar a desarrollar el tema del acoso escolar, debemos conocer de que trata este término. Existen tantas definiciones como autores que han abarcado el concepto, pero todos parten de la misma base para establecer su definición: la agresión física, psicológica o verbal, junto con la persecución y el carácter intencional, entre otros (Olweus, 1998).

Al hablar de violencia como tal, nos basamos en la definición de la OMS, la cual califica el acto violento como *“el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”* (Organización Mundial de la Salud, 2003, p.5).

Para que se establezca el acoso escolar tienen que darse cuatro aspectos clave: la frecuencia de las agresiones, la conducta agresiva intencional, el desequilibrio de fuerzas entre los participantes, el desconocimiento por parte de los adultos (Monjas y Avilés, 2006), y la indefensión de la víctima (Senovilla, 2012). Por su parte, la diferencia del acoso escolar con el conflicto radica en la ruptura con las reglas morales, el abuso de poder y el daño a los derechos de la víctima (Ortega et al., 2001).

Las actuaciones calificadas como acoso escolar son aquellas en la que la víctima se ve insultada, agredida físicamente, socialmente excluida, acosada o amenazada por otras personas sin justificación alguna. Destaca que estos comportamientos no deben ser puntuales y que se produce en la víctima una indefensión que le afecta a la autoestima a la seguridad o a la iniciativa en la búsqueda de ayuda exterior (Ortega et al., 2001).

En conclusión, no existe relación entre el uso de la fuerza y el acoso escolar, ya que, en la mayoría de los casos se produce sin contacto físico y sus repercusiones son incluso mayores, ya que implica aspectos psicológicos que perdurarán durante mucho más tiempo. Por otro lado, se marcan las características principales para que sea considerado acoso escolar, las cuales son la repetición de las acciones violentas, efectuar un tipo de daño intencional a la víctima y que ésta se encuentre en inferioridad de condiciones.

2.2.1 Protagonistas implicados

El acoso escolar tiene una serie de personas implicadas que cumplen sus funciones y que poseen cierta personalidad que predispone a desempeñar un rol y otro dentro de este fenómeno. Dentro del acoso escolar se pueden diferenciar tres actores: las víctimas, los agresores o acosadores y los espectadores. Éstos tienen unas características que los definen, las cuales van a ser importantes a lo largo del presente trabajo para desarrollar la propuesta de prevención ya que nos vamos a basar en ellas para su desarrollo (Collel y Escudé, 2014).

Agresor o acosador

El agresor o acosador siempre tiene más poder que la víctima, tanto en fuerza, como en tamaño físico, el cual usan para dominar a los demás (Martín, 2009). Esta conducta agresiva es instrumental, debido a que usa su comportamiento para expresar superioridad y control ante dicho grupo y no necesita provocación para responder (Blanchard y Muzás, 2007)

En cuanto a sus características psicológicas, el agresor realiza un daño siendo consciente de ello con el objetivo de dominar a la víctima. Éstos suelen ser impulsivos e irritables, muestran un carácter extrovertido y muchas veces son molestos con los demás, interrumpiendo en la mayoría de situaciones. Excusa su conducta en una provocación por parte de la víctima, aunque no siempre es así, a veces manifiesta que su conducta es parte de una broma o molestar (Montañés et al., 2009). Los agresores muestran un procesamiento de la información social desviado, lo que se relaciona con la falta de habilidades sociales. También se ha visto que tienen desarrollada en alto grado la teoría de la mente, por lo que poseen capacidad suficiente para conocer las motivaciones y deseos de los demás, sin embargo, el uso que hacen de ella es para causarles daño (Carozzo et al., 2013). En cuanto a la autoestima, no existe coincidencia entre los autores, ya que algunos la definen como elevada y otros como baja (García et al., 2015). Entre los argumentos que describen al agresor con una alta autoestima está la carente capacidad de autocrítica, pese a que el autoconcepto está distorsionado en algunas dimensiones (Montañés et al., 2009; Mayorga y Madrid, 2010). También lo argumentan con la tendencia a sobrevalorarse (Monjas y Avilés, 2006). Por lo tanto, el nivel de autoestima también dependerá del contexto social y del refuerzo del

comportamiento que le dan los compañeros de clase por sus conductas agresivas (García et al., 2015).

Entre las características emocionales destaca la falta de vínculo de apego seguro, por lo que da lugar a carencias afectivas. Pueden haber sido víctimas de abusos o maltratos y su ambiente familiar es problemático, por lo que la violencia es su forma de suplirla (Teruel, 2007). Esta falta de afectividad da lugar a la escasa empatía ante las víctimas; éste se ve como un héroe cuando usa la violencia, y despreciando a la víctima (Montañés et al., 2009). Existe en ellos la notable dificultad para controlar la ira y la agresividad, lo que es debido a la falta de estrategias reguladoras para resolver los conflictos pacíficamente, esto provoca que tengan una baja tolerancia a la frustración y falta de asertividad (Górriz, 2009).

Por último, entre sus características sociales, carecen de habilidades sociales para relacionarse y tienen gran necesidad de ser reconocidos socialmente dentro de su endogrupo o grupo de trabajo, por lo que dicha dominancia la establecen hacia víctimas del exogrupo (Enríquez y Garzón, 2015). También son vengativos con los demás, ya que imponen el “hacer a los demás lo que te hacen o lo que crees que te hacen”. Ante los demás son percibidos como intolerantes y arrogantes (Díaz-Aguado, 2005). En el ámbito escolar no tienen una popularidad muy elevada pero siempre existen personas que les apoyan. El rendimiento académico tiende a decaer y no se adaptan a las reglas de la escuela así como mantienen una baja tolerancia a la frustración (Olweus, 1998). En cuanto a la familia que pertenecen, suelen ser de tipo “inconsistente”, con dificultades para establecer límites, normas o control sobre sus hijos, siendo el estilo predominantemente permisivo y autoritario, con el uso de castigos físicos (Gairín et al., 2013).

Por lo tanto, podemos decir que los agresores no tienen control sobre sus actos ya que carecen de habilidades que les permiten inhibir la conducta, causado por la falta de apego, lo que da lugar a una escasa empatía. Sin embargo tienen una alta autoestima y autoconcepto, ya que se ven a sí mismos como superiores, aunque otros autores señalan que su autoestima es baja. No han sido enseñados para esperar recompensas y por ello tienen alto grado de impulsividad, queriendo imponer su voluntad a la fuerza.

Víctima

La víctima siempre es controlada por el agresor y está bajo su imposición. Se origina un círculo vicioso en el que dicha víctima es mantenedora, ya que refuerza la agresión, permitiendo el control que se le ejerce debido a sus características personales (Calvo y Ballester, 2007). Entre las víctimas se ha visto relación con el hecho de que tengan algunos rasgos distintivos, como obesidad, color de pelo, de piel... También ser alumno con necesidades educativas especiales le hace ser víctima de los ataques porque es percibido como más vulnerable y diferente (Montañés et al., 2009). Se pueden clasificar dos tipos en función de su forma de reaccionar, las víctimas sumisas y víctimas provocadoras (Martín, 2009).

En cuanto a las características psicológicas, las víctimas sumisas son las más comunes y se trata de niños ansiosos e inseguros. También son cautos, sensibles y tranquilos, reaccionan a los ataques con llantos. Su autoestima y autoconcepto es más bajo de lo normal y se consideran inferiores que el resto, teniendo una imagen negativa de sí mismos. Suelen tener sentimiento de fracaso y se sienten inútiles y avergonzados, así como tienen asociados problemas de distorsión de su imagen física (Olweus, 1998). Este tipo de víctimas son depresivas y tienden a presentar ideas suicidas (Serrano, 2006). Sin embargo, las víctimas agresivas tienen un fuerte temperamento, son irritables inquietas y conflictivas, además de ser emocionalmente inestables (Montañés et al., 2009). Se trata de personas ansiosas que reaccionan agresivamente ante sus acosadores. En gran medida provocan irritación en los demás y pueden presentar hiperactividad (Enríquez y Garzón 2015), lo que puede ser una de las causas que motive ese acoso (Calvo y Ballester, 2007).

Las características emocionales de la víctima sumisa es el miedo ante la violencia, la tristeza y la ira. Tiene bastante dependencia emocional por parte de la figura de apego, ya que suele estar sobreprotegida, lo que da lugar a su inseguridad, su escasa independencia y autonomía (Montañés et al., 2009). La falta de asertividad es algo que les caracteriza, ya que no son capaces de defender sus propios derechos. También sienten vergüenza, sobretodo al tener que admitir el sufrimiento al que están sometidos, algo que está relacionado con la falta de autoestima, ya que se culpabilizan de la situación a la que están sometidos (Díaz-Aguado, 2005). En cambio, las víctimas agresoras son ineficaces en el control emocional entrando en cólera y teniendo muy

poca tolerancia a la frustración. Este comportamiento reactivo es lo que hace que los agresores posiblemente les victimicen (Calvo y Ballester, 2007). Sin embargo, tanto su autoestima, como su asertividad es mayor que la de las sumisas (Górriz, 2009).

En relación a las características sociales, las víctimas sumisas suelen ser niños y niñas más débiles, con tendencia a la dominancia y escasas habilidades relacionales, también ocasionada por su baja autoestima (Blanchard y Muzás, 2007). Esto da lugar a que no tenga buenos amigos en clase. También las víctimas provocadoras tienen problemas para socializarse, aunque por diferente motivo, ya que éstas se encuentran aisladas de los demás y no son nada populares, siendo casi los mas rechazados de clase (Olweus, 1998). Suelen tener problemas de concentración, por lo que el rendimiento escolar se ve disminuido por su falta de atención (Calvo y Ballester, 2007).

Podemos decir que la víctima es poco segura de sí misma, con escasas capacidades asertivas, lo que hace que se muestre ante los demás como una persona frágil y dominante, algo que aprovechará el agresor para ejecutar sus agresiones. Apenas tiene amigos, lo que le crea indefensión y en muchas ocasiones pensar que es merecedora de las agresiones.

Espectadores

Los espectadores son personas que actúan de modo pasivo porque se mantienen al margen de las conductas acosadoras. Tienen conocimiento de los hechos, aunque prefieren no intervenir (Olweus 1998). Éstos no tienen unas claras características que los definan, entre ellos tienen en común la falta de empatía y sensibilidad, lo que provoca que no comprendan los problemas ajenos o no les den importancia (Blanchard y Muzás, 2007). Esto puede provocar que al final se sumen a las agresiones debido al fenómeno del contagio social o simplemente por el miedo a tener las mismas consecuencias si apoyan a la víctima (Collel y Escudé, 2006). Se pueden diferenciar varios tipos de espectadores: compinches, que son amigos del agresor y promueven las agresiones, reforzadores, quienes no acosan pero las aprueban o incitan pasivamente, ajenos, que son neutros y no se implican, y defensores, que muestra apoyo a la víctima, enfrentándose a las agresiones (Nicolás, 2011).

Entre las características emocionales de los espectadores encontramos la vergüenza, la indiferencia (en el caso de los de tipo neutral) el sentimiento de culpa, el miedo o temor, lo que es esta emoción la que en cierto modo puede hacer que se desempeñe este rol (Górriz, 2009).

En relación a las características psicológicas, los espectadores pueden tener un concepto de lealtad equivocado respecto a lo que es ser chivato (Monjas y Avilés, 2006). Este rol tiene un rasgo común con el de agresor: la negación. Estos se escudan en que no podían hacer nada para evitarlo o no sabían que había tal agresión (Subijana, 2007).

Dentro de las características sociales se establece, por un lado, que los espectadores que no actúan directamente pero refuerzan la conducta del matón son antisociales. Pueden llegar a tener dudas o sentirse mal pero siempre se ponen del lado de los agresores, por el temor a ser el próximo objetivo. Por otro lado, aquellos que se enfrentan al agresor defendiendo a la víctima los denomina como prosociales, ya que sienten que tienen que ayudar a la víctima porque es blanco de unos ataques injustificados (Monjas y Avilés, 2006).

En conclusión, dentro de los espectadores hay diferentes modos de actuar. Unos optan por quedarse callados y dejar que la conducta violenta siga, ya sea por temor o por indiferencia, convirtiéndose en cómplices. Otros, se mantienen al margen haciendo que no saben nada y evitando ver lo que sucede. Luego están los que se sitúan mas cerca del agresor, que son los que lo animan a seguir, aunque ellos no intervienen. Por último destacan los que ayudan a la víctima e intervienen intentando protegerla. Es importante saber que los espectadores son clave para que el conflicto se mantenga o cese, ya que el agresor los necesita para que su conducta tenga un sentido, el de establecerse como dominante ante los demás.

2.2.2 Consecuencias

El acoso sufrido en la etapa escolar tiene consecuencias a largo plazo en el bienestar de las personas implicadas. Las repercusiones son tanto a nivel psicofísico, personal y social. El mayor daño alcanzado es a las víctimas, pero los agresores también sufren las consecuencias (Reyzábal y Sanz, 2014).

Consecuencias para la víctima

En el caso de la víctima, puede verse un bajo rendimiento académico y llegar a tener fobia escolar. Pueden presentar miedo a ir al colegio, que les lleva a situaciones de ansiedad anticipatoria. Su personalidad se desarrolla insegura, ya que carecen de autoestima y no tienen una valoración positiva de sí mismos. Esto conlleva a tener problemas de reconocimiento de una imagen tanto física, académica o conductual adecuada. Al darse cuenta que no pueden hacer nada ante las situaciones de acoso, llegan a tomar una actitud de indefensión aprendida, ya que piensa que ese acoso es algo que merece y debe asumirlo (Serrate, 2007).

Estas personas sienten sensación de soledad e infelicidad constante (Carozzo, 2010). El pesimismo, mal humor, tristeza e hipersensibilidad junto a la falta de disfrute por los juegos, bajo interés, desmotivación y aburrimiento es algo que manifiestan las víctimas que sufren distimia, un problema psicológico que afecta a la mayor parte de ellas (Piñate y Oñuel, 2007).

En el caso extremo, se puede llegar a la consecuencia más grave, que es el suicidio, tras un sufrimiento que les conduce al límite y lo ven como la única salida (Reyzábal y Sanz, 2014).

Consecuencias para el agresor

Las conductas agresivas de los acosadores en edades tempranas predicen actos delictivos y anti-sociales en un futuro (Carozzo, 2010).

Las consecuencias más directas son aquellas basadas en los castigos que se dan en un primer momento ante la situación producida, pero no suelen ser eficaces. La consecuencia indirecta de estos actos viene dada por el refuerzo que se le da dentro del grupo, cuando tras varias veces realizando la conducta, nada ni nadie lo evita, de esta manera se da cuenta que la mejor forma de conseguir algo es a base de actos violentos, lo que los generalizará a otras situaciones de su vida (Serrate, 2007). Esto provoca un desajuste global que acaba en un fracaso académico, producido por el absentismo y abandono escolar (Reyzábal y Sanz, 2014).

Por su parte, los agresores también sufren los efectos de este problema, llegando a obtener consecuencias negativas, como aprender a conseguir sus objetivos de manera inadecuada y, por tanto, estar en la antesala de conductas delictivas más graves. En el ámbito académico éstos no ponen atención en sus tareas y su aprendizaje se resiente, lo que suele también provocar tensiones, indisciplina y interrupciones en el ritmo de la actividad escolar. Los agresores se forjan la creencia de que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas les puede proporcionar prestigio social. A su vez, aumentan los problemas que les llevaron a abusar de la fuerza: disminuye su capacidad de empatía, y se refuerza un estilo violento de interacción, lo que representa un grave problema para su propio desarrollo, ya que le impide establecer relaciones positivas con el entorno que les rodea (Farrington, 2005).

Consecuencias para los espectadores

El hecho de observar conductas agresivas de manera reiterada puede dar lugar a que se inhiba ante el dolor ajeno. El no actuar frente a las agresiones es debido al temor que se siente de ser víctima de los ataques. En cierto modo, esto puede provocar sentimiento de culpa e impotencia. También, estos observadores pueden ver que el agresor sale impune y consigue los resultados que quiere, por lo que pueden experimentar que esa es la mejor manera para conseguir algo que desean (Garaigordobil y Oñoderra, 2010).

Los problemas suelen ser parecidos a los que sufre la víctima o el agresor y se manifiestan en miedo a ser la próxima víctima, no tienen un nivel adecuado de empatía y carecen de sensibilidad, se muestran apáticos o con poca solidaridad hacia los demás y tienen un mayor riesgo de ser protagonistas directos de la violencia (Melgar, 2009).

Estos individuos sufrirán un proceso de desensibilización ante las conductas agresivas y el sufrimiento observado, lo que dará lugar a una habituación a presenciar actos violentos y la insolidaridad con los niños victimizados, sin que sientan interés por cambiar la situación (Carozzo, 2010). También estos espectadores, concretamente los que están más cerca de los agresores, pueden sentirse más seguros al pertenecer al grupo de los agresores por tener un estatus determinado y sentirse seguros de que no van a ser las víctimas.

En conclusión, las víctimas del acoso escolar tendrán como consecuencia principal una disminución de su autoestima producida por el agresor, ya que los hechos repercutirán negativamente en el autoconcepto, valorando muy poco la propia imagen. También repercutirá en la asociación que haga al contexto escolar, ya que esas agresiones las asociará a la escuela y le producirán estrés y ansiedad, lo que tendrán una pérdida de interés por aprender. El agresor afianzará sus conductas antisociales, pudiendo desembocar en una delincuencia mayor. En el grupo de iguales que se comporta como espectadores, la falta de afrontamiento hará que las conductas se repitan cada vez más y se afiancen, de manera que se habituarán a ellas y se perderán las habilidades prosociales. Podemos decir, que el fenómeno de acoso escolar tendrá consecuencias en toda la comunidad educativa.

2.2.3 Abordaje y prevención del acoso escolar: trabajo desde las competencias socioemocionales

Dentro de la prevención del acoso escolar hay una serie de semejanzas que todos los países tienen en común. Existe gran conciencia acerca de la gravedad del acoso escolar y eso hace que se creen las políticas de prevención, las cuales van dirigidas a todas aquellas personas involucradas (agresores, víctimas, espectadores, resto de alumnos, profesores, familia y centro escolar) cuya finalidad es mejorar el clima escolar de manera general (Informe del Defensor del pueblo, 1999).

En primer lugar, hablamos de prevención primaria cuando, a través de estrategias, pretendemos que la conducta no aparezca entre los alumnos y la aplicamos de manera general (Serrate, 2007). Entre las estrategias que podemos encontrar de este tipo de prevención estaría el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos y el aumento de poder y el protagonismo en el propio aprendizaje (Díaz-Aguado, 2005).

La prevención secundaria está destinada a identificar factores de riesgo y reducir la duración de las conductas agresivas, que ya se han dado. En este nivel se intervendrá de manera directa sobre los casos ya observados (Serrate, 2007). Se establecen estrategias como la mediación escolar, la ayuda entre iguales, los programas de fortalecimiento de la asertividad y los programas de desarrollo de la empatía (Ortega, 2010).

Por último, la prevención terciaria se dará ante una conducta ya iniciada, intentando evitar que se repita, que se establezca o eliminarla por completo. Tanto ésta como la secundaria son las más difíciles de tratar. Las estrategias que se establecen a este nivel son los tribunales escolares o el “círculo de amigos” (Serrate, 2007).

Lo que emerge de estas estrategias es que debemos considerar que existen tres niveles de prevención por los que cada uno de ellos da lugar a establecer unas estrategias u otras. En los niveles primarios se orientan hacia un trabajo para evitar que surjan las dificultades, es dirigido a todos los individuos y se basa en trabajos cooperativos, mientras que el secundario y el terciario tratan de minimizar los riesgos o intervenir directamente, lo que se centrará más en trabajar con determinados individuos o grupos aspectos más concretos, por ejemplo reducir la agresividad o aumentar la autoestima. Todas ellas son abordadas con ayuda de otros participantes, prestando mayor interés en los iguales, pero sin dejar de lado la participación de toda la comunidad educativa para formar un agradable clima escolar.

2.2.3.1 Propuestas llevadas a cabo en el contexto educativo

Para que los programas realizados dentro del contexto escolar sean eficaces deben estar basados tanto en las acciones individuales como en los factores medioambientales, tales como la competencia social, ayuda a los padres, mejora del clima en el aula y la cooperación pedagógica. Aquellas más eficaces son las que están basadas en la modificación de la conducta en el aula a través de normas claras y comunes. Para ello, también intervienen otros factores, como la formación del profesorado, la supervisión externa y el apoyo directivo (Ortega, 2010).

En España, la prevención del acoso escolar se ha abordado desde una perspectiva hacia la consecución de la paz y la no violencia. El primer estudio destacable fue el proyecto SAVE (Sevilla Antiviolenencia Escolar) de Andalucía, basado en el método Sheffield, pero ampliando la participación de los docentes, siendo estos los que diseñan su programa de centro (Serrano, 2006), desde una filosofía ecológica e integradora partiendo de una concepción sistémica de todos los factores que influyen en el proceso (Informe del defensor del pueblo, 1999). Esto hace que destaque también su carácter comunitario, siendo la convivencia y la actividad los ejes vertebradores de la implementación (Serrate, 2007). Este programa tiene tanto líneas preventivas como

interventivas. En cuanto a las primeras, están integradas en el currículo con educación de emociones, sentimientos y valores. La intervención está centrada en el trato directo sobre los agentes implicados o en riesgo, con tratamiento de asertividad en víctimas y empatía en agresores (Serrano, 2006).

Otro programa educativo y preventivo es el impulsado en la Comunidad de Madrid en 1997 llamado “Convivir es vivir”, basado fundamentalmente en la convivencia en los centros escolares. Los objetivos generales son: mejorar la convivencia, educar en la no violencia en el ámbito escolar y el entorno, crear mecanismos operativos de coordinación interinstitucional para esa mejora y formar a los profesores y profesionales del ámbito educativo (Carbonell, 2008).

Desde la etapa de Educación Infantil también podemos ver que se han puesto en marcha diversas propuestas.

En primer lugar, destaca el Programa Be-Prox, modelo suizo de prevención esencialmente para la etapa infantil, por lo que está enfocado de una manera sistémica, orientado a los valores del grupo-clase, intentando llegar a una interacción social adecuada. En cuanto a su metodología, se plantea transmitir conocimientos sobre el acoso escolar a los docentes para saber interpretar la situación y poder actuar. De este modo, el apoyo del equipo en diferentes sesiones de grupo hace que se cree un respaldo importante. Por último, se necesita de la cooperación de los docentes, por lo que el programa debe ser flexible para cada situación diferente, de este modo, se garantiza también la motivación del profesorado (Ortega, 2010).

En segundo lugar, tenemos el método PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) que se basa en la aplicación de técnicas para desarrollar una conducta adecuada desde los primeros años de escolaridad. Los alumnos aprenden a manejar las emociones, empatizar y tomar decisiones, así como la consecución de resolver conflictos pacíficamente. El objetivo es alcanzar cinco metas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables. Diversas investigaciones en Estados Unidos han concretado que se ve aumentada la competencia emocional con este programa y se reduce el impacto de los

conflictos. Las emociones son más comprendidas, la empatía va en aumento y hay un predominio del autocontrol (Reyzábal y Sanz, 2014).

Por otro lado, el tercero de ellos es el programa *Social Emotional Training*, que enseña a los alumnos competencias sociales que les fortalecen en la capacidad de resolución de problemas, aumenta la socialización positiva y las estrategias de afrontamiento. Relacionándola con la etapa infantil, es adecuada su actuación para ella, ya que su actuación esta enfocada a la identificación de las señales internas y externas de afecto, algo importante para el autocontrol. Las actividades se basan en el reconocimiento de emociones propias y de los demás o comportamientos apropiados e inapropiados. También se desarrolla la escucha activa, la negociación, la comunicación eficaz y la resolución de conflictos sin violencia (Díaz et al., 2014).

En conclusión, los estudios realizados en España tratan fundamentalmente de prevenir el acoso escolar con la aplicación de estrategias socioemocionales para favorecer la convivencia en el contexto escolar. Destaca el programa SAVE por el cual los docentes toman el protagonismo pudiendo realizar ellos mismos el programa adaptado y por otro lado, el programa impulsado en Madrid en el que la convivencia es el eje principal de actuación. Se observa también como existen programas indicados para la etapa Infantil. El programa Be-Prox muestra la importancia de capacitar al docente para observar las conductas disruptivas en el aula y crear un clima de confianza. Éste, junto a los dos siguientes, tienen en común que todos ellos pretenden desarrollar en los alumnos la identificación emocional, actitudes empáticas, regulación de emociones o resolución pacífica de conflictos para ser competentes emocionalmente y reducir las conductas relacionadas con el acoso escolar.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Objetivo general

- Plantear un programa de prevención primaria de acoso escolar para ser aplicado en el contexto de Educación Infantil basado en el trabajo de competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional.

Objetivos específicos

- Determinar el momento evolutivo de los niños de 5 a 6 años respecto a las competencias socioemocionales que podrán verse implicadas en un proceso de acoso futuro.
- Plantear y desarrollar un plan de trabajo basado en sesiones con distintas actividades en las que se busca trabajar distintas competencias socioemocionales partiendo del modelo de Inteligencia Emocional de Bisquerra y ajustando las características evolutivas de los niños de dicho grupo de edad.
- Analizar la viabilidad e idoneidad de la propuesta partiendo de la revisión teórica realizada.

4. PROPUESTA DE PREVENCIÓN

Esta propuesta es una herramienta para dotar a los alumnos de habilidades socio-emocionales para prevenir la aparición de las características que se dan en el acoso escolar en la etapa escolar, concretamente desde Educación Infantil, pensando en años posteriores, tales como la Educación Primaria y Secundaria, que es dónde con más frecuencia aparece el acoso escolar (Díaz-Aguado, 2005).

4.1 Título de la propuesta

Esta propuesta tiene como título “Más abrazos, menos gritos”

4.2 Justificación

La propuesta que se va a realizar está orientada hacia un nivel de prevención primario, con la intención de evitar que aparezcan conductas agresivas en el aula, puesto que es preferible que primero se establezca un enfoque preventivo antes de una intervención posterior cuando ya se ha producido y asentado el problema, lo que es más difícil reparar el daño (Del Barrio, 2013). Los destinatarios son niños de tercero de Educación Infantil, es decir, de edades comprendidas entre cinco y seis años. En este periodo evolutivo, los niños comienzan a entender los constructos de la inteligencia emocional (Catalá, 2011), empiezan a establecer vínculos interpersonales de mayor calidad y las relaciones sociales toman mayor importancia. La escolarización precoz hace que los niños se distancien de sus figuras de apego, por lo que deberán desarrollar cierta adaptabilidad al nuevo contexto, lo que implica relacionarse con nuevas personas. También, es en esta etapa dónde el niño empieza a presentar ciertos miedos y ansiedades relacionadas con la falta de la figura del adulto o la relación con sus iguales, lo que da lugar a frustraciones ya que no consigue lo que desea (López y Bisquerra, 2012). A partir de los seis años la escolarización pasa a ser obligatoria y en la escuela es dónde estarán el mayor tiempo del día, lo que hace necesario un clima de convivencia armonioso y pacífico para el correcto funcionamiento y el aprendizaje.

Varios son los argumentos que dan pie a trabajar la prevención del acoso escolar a través de la Inteligencia Emocional, ya que existe correlación entre el analfabetismo emocional y comportamientos agresivos, disruptividad, autoestima, bienestar psicológico, relaciones sociales y regulación emocional. En cuanto a la conflictividad,

la baja Inteligencia Emocional es la causa principal de los comportamientos agresivos, ya que hay una falta de gestión emocional. En lo que se refiere a las relaciones interpersonales, los alumnos que tienen alto desarrollo de la Inteligencia Emocional establecen conductas prosociales y son valorados de manera positiva por los demás, mientras aquellos que dicha inteligencia es baja, las relaciones sociales son peores. Con respecto al bienestar psicológico, aquellos que son capaces de identificar estados emocionales y mejorar emociones negativas poseen alta puntuación de Inteligencia Emocional y con ello, mayor felicidad, autoestima y menor depresión, ansiedad o supresión de pensamientos negativos (Carozzo, 2013; Extremera y Fernández, 2004).

Para ello, vemos fundamental trabajar con el desarrollo de las competencias emocionales que propone Bisquerra (2000). Tal y como afirma Carozzo (2013), el desarrollo de estas competencias emocionales incrementa la Inteligencia Emocional, que es necesaria para el bienestar personal propio y para el resto del contexto escolar. El trabajo de este tipo de competencias es el más acertado para prevenir el acoso escolar, puesto que se ha podido ver en los actores que existe carencia de estas habilidades y la necesidad de una educación emocional. Tal y como hemos mencionado en el marco teórico, los agresores tienen poca empatía, baja tolerancia a la frustración y pocas habilidades prosociales, mientras que las víctimas tienen un pobre autoconcepto, no se valoran y eso hace que su autoestima esté muy baja, también tienen poca asertividad, es decir, se muestran indefensos. Todas estas cuestiones pueden convertir a los individuos en protagonistas del acoso escolar. Por tanto, tendremos que basarnos en las habilidades socio-emocionales para trabajarlas con los alumnos y dotarles de estrategias que desarrollen esas capacidades emocionales y el riesgo se reduzca, y a mayores, también evitemos las consecuencias que puede desencadenar, que se relacionan con problemas de salud, sobretodo mental, y deterioro en el ámbito escolar.

En este sentido, la estabilidad emocional será un aspecto clave que busquemos desarrollar, ya que se ha podido ver como los alumnos que tienen cierta inestabilidad emocional no son capaces de tolerar la frustración, un aspecto que desencadena las conductas agresivas. Por otro lado, hay alumnos que son capaces de aprender emocionalmente desarrollando dicha estabilidad personal y emocional por la implementación de programas de educación emocional en el ámbito escolar. Podemos

decir que la Inteligencia Emocional actúa como factor protector de las conductas problema como la violencia, la impulsividad o el desajuste emocional (Carozzo, 2013).

La necesidad de implantar esta prevención en el ámbito escolar hace que sea importante que la Inteligencia Emocional esté incluida dentro del currículo para trabajarla de manera integrada en los contenidos y no como algo externo que colocamos sin sentido alguno, ya que en la etapa de Infantil, se apuesta por la globalización del aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades emocionales se incluye dentro del currículo erigiéndose como una necesidad de trabajar las capacidades de integración e interacción social y el bienestar personal y emocional en el mismo nivel que las que son de tipo cognitivo o lingüístico, por lo que la LOMCE menciona la finalidad de alcanzar el desarrollo pleno de la persona a través de competencias básicas que están referidas al ámbito personal y social. En este sentido, implica una prevención orientada a reforzar las habilidades personales que sirvan para incidir en los factores protectores frente a posibles casos de acoso escolar.

Por otro lado, es imprescindible señalar la importancia que tiene la adquisición de las competencias en esta etapa, por ello que nuestro trabajo está fundamentado en las competencias emocionales de Bisquerra, y que también podemos encontrar de manera implícita dentro del currículo, ya que no existe una mención explícita a esta competencia, pero sí se trabaja con otras competencias. Entre ellas, aquellas que más relación tienen con el desarrollo de aspectos emocionales son la competencia social y ciudadana, la cual se relaciona con nuestro trabajo en tanto que se pretende que los niños mantengan unas relaciones sociales positivas; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, en la que se busca que el individuo consiga conocerse, tenga una imagen ajustada de sí mismo y se desarrolle como persona que sabe defender sus derechos, ya que sabe quien es y sus limitaciones y posibilidades.

En conclusión, adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos y beneficia a la salud física y mental. En resumen, las conductas de los individuos que están implicadas en el acoso escolar son, en parte, manifestación de un analfabetismo emocional, por lo que el desarrollo de competencias emocionales puede representar una mejora que influye positivamente en la mejora de todas esas habilidades socio-emocionales.

4.3 Objetivos generales y específicos

Objetivos generales:

- Desarrollar en los alumnos habilidades socio-emocionales para adquirir las competencias emocionales que les permitan prevenir conductas que dan lugar al acoso escolar.

Objetivos específicos:

- Facilitar directrices a los docentes para aplicar el programa de prevención.
- Trabajar la identificación emocional, la autoestima, la empatía, el autoconcepto, la regulación emocional, las habilidades sociales básicas y el bienestar emocional.

4.4 Temporalización

Esta propuesta esta destinada a realizarse durante el primer trimestre del curso escolar, ya que se pretende que tenga un proceso continuo durante todo el tiempo y las actividades que se establezcan continúen y se fijen para ser desarrolladas a lo largo del curso.

En cuanto a las sesiones, se realizará una sesión a la semana, ya que las actividades que las componen son de una duración más extensa. Cada actividad puede ser aplicada un día cada una, ocupando así no más de una hora al día y aproximadamente dos o tres días a la semana.

Por lo tanto, se trabajará un bloque de contenido cada semana.

4.5 Metodología

Esta propuesta está sustentada en una serie de principios metodológicos que se basan en lo siguiente (Carozzo, 2013):

- Los alumnos tienen conocimientos previos y experiencias, por tanto los tendremos en cuenta para desarrollar las actividades. En este sentido, se iniciarán las actividades con preguntas acerca de lo que saben sobre los contenidos que se van a trabajar en dicha actividad, por ejemplo cuales son las

emociones que conocen, para que se usen... Con esto se busca aumentar el interés y valorar hasta que punto trabajaremos con ellos determinados aspectos.

- Las tareas englobarán conceptos, referidos a emociones, sentimientos, estados de ánimo), maneras de proceder, como las estrategias de afrontamiento y regulación emocional y actitudes, la prosocialidad o empatía que son útiles para crear un clima adecuado. Una buena manera de proporcionar este buen clima es haciendo que las familias participen, dando materiales que sean parte de la vida del alumno, como fotografías. Esto hará que se favorezca la comprensión emocional.
- El aprendizaje también estará basado en la observación de modelos emocionalmente adecuados. Existen alumnos que se caracterizan por ser tranquilos, serenos en las disputas, armoniosos, simpáticos, comunicativos, que se autogenera estados de ánimo positivos... Por tanto tendremos que reforzar a este tipo de alumnado, siendo objeto de imitación para las situaciones de dinámica de grupo que se realicen.
- El *role playing* es un ensayo de conducta en el que se intenta poner al alumno en diferentes situaciones para que las vivencie. Esta técnica es fundamental para aprender qué experiencias dan los estados emocionales. Usaremos el intercambio de roles para diferentes actividades que nos den pie a ello.

Prestando atención a las características evolutivas de los niños al que va dirigido el programa, y basándonos en el constructivismo, el enfoque que vamos a seguir es activo, ya que da lugar a que se construyan aprendizajes significativos y funcionales, que les sirvan para su vida. Por otra parte se realizará una metodología participativa en la que el aprendizaje vivencial del niño es primordial. El maestro será el que guíe sus conocimientos.

Los principios metodológicos que se van a desarrollar atenderán a lo que marca el currículo de Aragón de Educación Infantil (orden del 28 de marzo de 2008). La propuesta educativa se adecuará a los niveles de desarrollo del niño así como el ritmo de aprendizaje. Se atenderá al principio de globalización por el cual el desarrollo del niño se basa en sus percepciones.

Para trabajar el desarrollo de la educación emocional, tanto el juego, como los cuentos serán una herramienta excelente para trabajar la educación emocional. El juego permite el progreso cognitivo de manera divertida, cooperativa y espontánea. Facilita la interacción y la expresión libre de sentimientos y emociones. Los niños aprenderán a ponerse en el lugar del otro, mejorar la comunicación verbal o adaptarse a diferentes comportamientos tras observar las habilidades que utilizan los iguales. Los cuentos, por su parte, permiten al niño identificarse con el personaje y lo que siente, se crean vínculos emocionales entre ellos y sirven para canalizar las emociones (López y Bisquerra, 2012).

Por otro lado, las dramatizaciones también serán un vehículo para alcanzar los objetivos, ya que permite trabajar los contenidos de manera “ficticia”, experimentándolos y practicándolos, ayudando a los niños a reducir la ansiedad ante situaciones que desconocen y tomar conciencia y comprensión de situaciones que no han experimentado.

Se desarrollará en todo lo posible el lenguaje del niño, así como su expresión oral. La evaluación continua será esencial en esta propuesta para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños. Es importante que para consolidar los contenidos que queremos trabajar se realice una reflexión al final de cada sesión hecha por cada niño sobre los conocimientos para que comprenda lo que hace y por que lo hace. Puede ser o en voz alta, o si es posible, de manera escrita.

4.6 Papel del maestro

El profesorado es el primero que debe estar formado sobre la Inteligencia Emocional. Sin embargo, la formación que recibe hoy en día es por iniciativa propia, con el Máster en Educación Emocional. La formación mínima del profesorado hace que pueda implantar conocimientos a su práctica docente. Esto debe ser de manera transversal en todas las áreas, ya que como hemos mencionado anteriormente, no hay un área dedicada a ello.

Es importante que el profesorado tenga sensibilización respecto al tema y conocimientos sobre como detectar y prevenir conductas disruptivas en el aula. Sin embargo, no debe recaer todo el peso sobre ellos, deben de tener el respaldo y apoyo de

otros profesionales como psicopedagogos, psicólogos, equipo directivo, familias, otros profesores... Todos ellos deberán mantener una colaboración y coordinación en el proceso (Monjas y Avilés, 2006).

En cuanto a los aspectos que deben ser considerados para poder implantar esta propuesta por parte del profesorado, destacamos lo siguiente. En primer lugar, es fundamental que el profesorado este en condiciones emocionales óptimas, lo que implica bienestar y motivación. Primero debe conocer sus propias emociones para poder reconocer las de los demás. También hay que considerar que los niños aprenden de lo que transmitimos, por lo que hay que adecuar el tono, los gestos, el contacto... Otro aspecto es que debemos dejar que exprese lo que siente y nunca reprimir sus sentimientos. Hay que dejar que se equivoque y guiarle en el nuevo aprendizaje, ayudándole a comprender diferentes puntos de vista (López, 2011).

En relación al trato con los alumnos, ante situaciones de desbordamiento emocional por parte del niño, el maestro tiene que ayudarle a regular sus emociones para que las exprese de un modo adecuado, por lo que debe conocer las estrategias para ello. El profesor tiene que escuchar activamente al alumno para que se sienta valorado y seguro, por lo que el profesor tiene que mantener una postura adecuada y signos no verbales y verbales para mantener la interacción. La mirada atenta e intencional es algo que nos permitirá una comunicación más allá de las palabras (López, 2011). En cuanto al espacio, se creará un clima de confianza y seguridad para poder llevar a cabo el trabajo de la propuesta (López, 2011).

4.7 Planteamiento de la propuesta

La siguiente propuesta es de carácter preventivo de nivel primario ya que está destinada a niños de edad comprendida entre 5 y 6 años (3º de Infantil) y se entiende que en estas edades las conductas de acoso escolar aun no se han afianzado. Este nivel primario tratará de desarrollar en los destinatarios habilidades emocionales útiles para evitar tanto que se conviertan en acosadores como que sufran dicho acoso. Se realiza un ajuste al grupo de edad al que va dirigido, en tanto que ya sabemos que los niños a esta edad ya tienen formado el autoconcepto, el cual puede estar fortalecido o debilitado, que su autoestima depende mucho de los elogios que reciban del exterior y, por último, que la

empatía comienza cuando internamente controlan sus sentimientos, y los aplican al exterior.

Las actividades propuestas están basadas en las competencias emocionales de Bisquerra. Pese a que se pretende trabajar todas, hemos decidido centrarnos en algunos componentes de las mismas o microcompetencias que las incluyen, teniendo en cuenta los factores de riesgo más importantes del acoso escolar. Algunas de ellas son la empatía, la autoestima, la tolerancia a la frustración o la positividad. Habrá cinco bloques y dentro de cada uno se realizan varias actividades (tres, aunque en el último bloque solo se realice una). Esta decisión es debido a que nos vemos en la necesidad de profundizar en varios aspectos que incluyen las diferentes competencias emocionales básicas. Por lo tanto, cada actividad desarrollará habilidades socio-emocionales concretas y específicas.

En cuanto a las actividades, tienen un carácter flexible, de manera que cada docente puede adaptarlas en función de las características de su aula, del tiempo que requiera, del nivel de profundización, de los materiales o de la motivación de los alumnos.

El orden de estas sesiones serán presentadas en función de la interiorización, ya que es importante que primero conozcan las diferentes emociones y las experimenten para después poder pasar a un segundo nivel en el que trabajaremos esas emociones en el mundo exterior. En primer lugar, aquellas que poseen aspectos más internos (personales), segundo, las que son interpersonales (relaciones con los demás), y por último se realizarán las que incluyan contenidos sociocontextuales (familia y escuela).

Cada sesión o bloque corresponde con las competencias propuestas por Bisquerra y hemos establecido unos unos objetivos específicos que pretendemos conseguir en cada una de ellas. Esto se puede ver más desarrollado en el **Anexo I**.

Concretamente, las actividades, pese a estar clasificadas en bloques de contenidos específicos para trabajar, se podrán desarrollar objetivos de otros bloques, por lo que se puede enmarcar en varios bloques.

Para más profundidad, acudimos al **Anexo II**, dónde hemos detallado las especificaciones de cada una de las actividades propuestas con su título, objetivos, duración, desarrollo y recursos.

4.8 Evaluación

La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe estar presente en dicho proceso ya que nos proporciona información importante de cómo se han ido desarrollando tanto los alumnos individualmente, la labor del profesor, como la propia propuesta. En este sentido, esta evaluación valorará también la idoneidad de nuestra propuesta de prevención del acoso escolar a través de la Inteligencia Emocional.

Las características de los contenidos de la Inteligencia Emocional hace que los instrumentos más adecuados para la evaluación sean la observación directa y sistemática, escalas de observación, registros anecdóticos y diarios de clase.

La evaluación será global, continua y formativa, ya que evaluaremos el aprendizaje adquirido a lo largo del desarrollo de las sesiones, si han afianzado los contenidos y objetivos que nos proponíamos, así como si se han desarrollado bien las actividades ofrecidas, tanto individualmente como en gran grupo. Cada actividad ha sido evaluada en función de los criterios de evaluación establecidos y que se han detallado, basándonos en una observación directa y sistemática, que nos servirá para identificar los aprendizajes adquiridos y las características de la evolución de cada niño.

Por tanto, en el **Anexo III** se detalla cómo será la evaluación inicial, continua y final. También en el mismo anexo se establecen los criterios para la evaluación, tanto del docente, como del alumno, como de la validez de la propia propuesta.

5. VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

La carencia de Inteligencia Emocional en los niños está muy ligada con mostrar agresividad, ansiedad o depresión, aspectos que están relacionados con el acoso escolar. Los alumnos que tienen un alto nivel de Inteligencia Emocional se relacionan mejor entre sus amigos, mientras que aquellos cuyo nivel es bajo tienen dificultades en sus relaciones debido a problemas en su conducta (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Con el desarrollo de la Inteligencia Emocional se pretende que los alumnos identifiquen sus emociones, las regulen y sepan controlar y expresar adecuadamente. Cuando el alumno tiene conciencia acerca de sus propios sentimientos y es capaz de controlarlos, las conductas agresivas se reducen, optando por poner en marcha otros mecanismos más adecuados (Extremera y Fernández, 2003), que serán las habilidades socioemocionales.

Encontramos que las competencias socioemocionales están muy relacionadas con la adquisición de esas habilidades que fortalecerán a los alumnos en sus relaciones con los demás o en el afrontamiento de problemas y la búsqueda de soluciones pacíficas (Bisquerra y Pérez, 2007). Vemos que existe relación entre las características de los agresores y las víctimas con el grado de desarrollo de competencias emocionales.

En primer lugar, se puede ver como los agresores no muestran empatía, no se ponen en el lugar del otro, aspecto fundamental para que la convivencia sea adecuada. En el conjunto del grupo son considerados de manera negativa ya que tienen escasas habilidades para relacionarse porque lo hacen con arrogancia (Díaz-Aguado, 2005). El nivel de autocontrol es bajo, no tienen capacidad para manejar eficazmente sus emociones, sentimientos o conductas. También se manifiestan en los agresores emociones principalmente negativas, como el enfado o la ira. Sin embargo, en cuanto a la autoestima, existen discrepancias, ya que algunos autores expresan que sus niveles son altos, mientras que otros los puntúan como bajos (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Pero diversos estudios consideran que la autoestima en los agresores está relacionada con un inestable rasgo de personalidad y la implicación de los factores contextuales, dando lugar a la necesidad de ser aceptado por el grupo (García et al., 2015). Debido al estilo permisivo de los padres y la ausencia de normas y límites impuestos, tienen baja

tolerancia a la frustración, lo que desemboca en agresividad cuando no consiguen lo que quieren (Díaz-Aguado, 2005).

En segundo lugar, las víctimas, carecen de eficacia para establecer relaciones sociales, lo que se sitúan en un estado de aislamiento sin apenas comunicación y con escasa asertividad (Díaz-Aguado, 2005). En su caso, muestran un pobre autoconcepto: se ven en inferioridad de condiciones respecto al grupo social y no reconocen ni valoran sus propias emociones (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Esto hace que el hecho de la dominancia por parte del agresor sea más efectiva, ya que las víctimas llegan a pensar que se merecen esa agresión, por lo que muestran indefensión ante la situación. Relacionado con esto está la autoestima, notablemente baja, y que también lleva asociada la inseguridad, la ansiedad o la dependencia (Díaz-Aguado, 2005). En el terreno emocional, destaca su miedo, sensibilidad y la tendencia a problemas emocionales (García, 1997). Existe por tanto, el desequilibrio de fuerzas entre la relación de acosador y víctima (Martín, 2009).

En este sentido, las características que acabamos de ver guardan relación con las competencias emocionales, que incluyen habilidades como la empatía, la regulación emocional, la autoestima, la identificación emocional, la asertividad y la prosocialidad (Bisquerra y Pérez, 2007). Estos son los aspectos que hemos trabajado en la propuesta para dotar a los alumnos de las habilidades socioemocionales que les permitirán construir una imagen positiva de sí mismos, establecer relaciones afectivas, comunicarse con eficacia y regular su conducta, entre otras habilidades, para evitar que se conviertan en actores del fenómeno del acoso escolar.

Las actividades que se han propuesto en el programa están enfocadas a un carácter preventivo de nivel primario, ya que se plantean para trabajar con alumnos de cinco y seis años en los que su personalidad aun está en proceso de desarrollo y por tanto podemos incidir sobre ella. Éstas han sido divididas por bloques para trabajarlas según las competencias de Bisquerra, ya que así dentro de cada bloque hay varias actividades en las que se trabajan aspectos relacionados y mantendremos la coherencia, algo necesario en niños de esta edad para que los aprendizajes sean significativos y las ideas se establezcan de manera organizada. Ha sido importante que se comience a trabajar de los aspectos más internos (identificación emocional), para poder proyectarlo al exterior,

ya que el niño debe conocer en primer lugar lo que siente para identificarlo en los demás y mantener unas relaciones socio-afectivas adecuadas (Catalá, 2011).

Empezando por la identificación de las emociones, hemos decidido trabajar las básicas ya que se considera que son universales, aparecen en todos los individuos y tienen asociado un gesto facial que es reconocible en esta edad. La alegría y la tristeza surgen en los primeros meses de vida, con la experimentación de la satisfacción de sus necesidades por parte de su figura de apego. El miedo tiene su principal manifestación en la infancia, como mecanismo adaptativo. Sin embargo, de los tres a los seis años es cuando los niños comienzan a experimentar un elevado avance en el desarrollo emocional, ya que surge el lenguaje, y con él la capacidad de regular su conducta, y el desarrollo cognitivo, que hará que los niños comiencen a distanciarse de su ego. Por tanto, otro de nuestros objetivos es fomentar la empatía. Está basado en que los niños tienen en cuenta que los demás también tienen emociones y sentimientos, los cuales pueden ser diferentes a los suyos (Ribes et al., 2005).

En cuanto a las actividades en las que se trabaja la competencia de regulación emocional, nos hemos centrado en que el alumno desarrolle habilidades para canalizar las emociones y sepa manejar las situaciones sin que le sobrevenga un desbordamiento emocional. La carencia de esta habilidad de autocontrol está relacionada con la aparición de conductas agresivas en los niños, que puede desembocar en el acoso escolar (Serrano, 2006). Este aspecto se relaciona con la tolerancia a la frustración, la cual se ve aumentada cuando el niño se aproxima a la edad de cinco años (Pérez, 2008), cuando comienza a entender el por qué de sus conductas y tiene capacidad para controlar sus emociones (Giménez-Dasí y Mariscal, 2000). También se han incluido en este bloque actividades para generar emociones positivas a través de la música y regular las emociones negativas creando un rincón dónde recapacitar con estímulos agradables. Es importante la necesidad de que el alumno adquiera habilidades de afrontamiento para solucionar problemas (Bisquerra, 2009), por eso hemos desarrollado una actividad en la que construiremos un rincón con estímulos agradables al que acudir a recapacitar cuando esté desbordado por sus emociones, y por otro lado, también se incluye la capacidad para autogenerar emociones positivas, en la que el individuo sea el que gestiona su bienestar (Bisquerra, 2009), cuya actividad se realizará a través de diferentes estilos musicales.

Las actividades en las que se trabaja la autonomía emocional se han basado en trabajar la autoestima y el autoconcepto. En éstas se encuentran aspectos como la valoración positiva de sí mismos, conocer las potencialidades de cada persona, identificarnos como únicos... Para tener una autoestima elevada, los niños deberán tener una imagen ajustada de sí mismos, por eso ambas están muy relacionadas (Ribes et al., 2005). Por tanto hemos trabajado primero los aspectos en los que se tienen que identificar y valorar. En esta edad de cinco y seis años los niños ya son capaces de distinguir sus cualidades físicas y psicológicas para definirse (Ribes et al., 2005). Al trabajar la autoestima, nos hemos centrado principalmente en que se den valoraciones positivas por parte del grupo hacia la persona, ya que en esta edad tienen muy en cuenta la opinión de las personas externas. Se parte de que la autoestima del niño la construyen los adultos con sus respectivas críticas, consejos, opiniones, valoraciones, etc. (Giménez-Dasí y Mariscal, 2000). Tener adquirida una autoestima alta es un factor protector ante la conducta de acoso escolar, ya que permite valorarse y ser consciente de que no merece ese trato. De otro modo, el agresor no victimiza a los individuos con altos niveles de autoestima, ya que busca en ellos una debilidad para sentirse superiores (Olweus, 1998).

Las actividades planteadas tienen como objetivos escuchar activamente al compañero, aprender las normas que rigen la vida social (saludar, pedir disculpas, despedirse, dar las gracias, etc.), compartir emociones y saber aportar soluciones a problemas. Todos estos se fundamentan en las habilidades que expone Bisquerra (2009) dentro de la competencia social. Los niños de cinco y seis años ya tienen una adecuada capacidad para usar el lenguaje y por tanto el vocabulario preciso de las normas sociales, el cual también saben aplicar a las diferentes situaciones según el contexto (Departamento de educación especial de San Francisco State University, 2011). Por otro lado, la asertividad se relaciona con el desarrollo de la escucha activa. El niño a esta edad ya ha pasado por las etapas en las que predomina el modelo agresivo de comunicación, y pretendemos que se logre un modelo asertivo, ya que puede conseguirse mediante el aprendizaje a cualquier edad. Es importante que enseñe al niño desde este modelo, debido que el modelo de comunicación pasivo se vincula con las características de la víctima (baja autoestima, inseguridad, sentimiento de culpa...) y el modelo agresivo con el agresor (amenazas, insultos, invasión, etc.) (Bach y Forés, 2008). Por último, el objetivo en el que se pretende que los niños aporten soluciones a los problemas de los

demás se relaciona también con la empatía y saber escuchar recíprocamente. A esta edad la conversación ya es fluida, saben poner estrategias en marcha para solucionar problemas, escuchan atentamente, planifican las acciones y responden a los estados emocionales (Departamento de educación especial de San Francisco State University, 2011). Establecer lazos afectivos entre los iguales y sentirse escuchados y atendidos será algo que les reforzará emocionalmente y podremos evitar el aislamiento, la falta de habilidades relacionales o la dominancia en la víctima de acoso escolar (Blanchard y Muzás, 2007; Olweus, 1998) y, por otro lado, la carencia de habilidades sociales y la tendencia a la dominancia en los acosadores (Enríquez y Garzón, 2015).

Con respecto al último bloque, nos hemos centrado en una actividad para desarrollar en los alumnos la afectividad, el bienestar emocional e incorporamos a la familia para fomentar las relaciones afectivas. Estos aspectos parten de la quinta competencia emocional que propone Bisquerra (2009), que incluye otras subcompetencias, las cuales decidimos no trabajar, porque vemos que cuestiones como la ciudadanía, fijarse objetivos, tomar decisiones o fluir (respecto a la vida personal y profesional) están más alejadas de las capacidades que tiene el niño a los cinco y seis años, puesto que abarca cuestiones mucho más subjetivas y de la vida adulta. Sin embargo, si que es relevante trabajar aspectos como el bienestar emocional, que hemos desarrollado en actividades de relajación. El uso del masaje para relajar es una actividad que les hace tomar conciencia del cuerpo y generar en la otra persona un estado agradable, lo que implica que uno actúa de manera voluntaria haciendo sentir bien al otro, acto que es opuesto a las conductas agresivas propias del acoso escolar.

Las competencias emocionales tienen que desarrollarse con una metodología concreta para que sean eficaces, ya que no nos valdrá limitarnos a la instrucción verbal, sino que trabajaremos a través de la práctica, con entrenamiento y perfeccionamiento de las habilidades. Es fundamental que lo que trabajemos se ejercite y pase a ser respuesta adaptativa del niño al contexto (Fernández y Ruiz, 2008), es decir, que lo integre para aplicarlo eficazmente. La metodología que se ha planteado para realizar la propuesta se basa en trabajar a través de dinámicas en grupo o pareja, en el que todos participen activamente; autorreflexiones sobre los conocimientos que se van adquiriendo sobre aquellos que ya tenían como base del constructivismo; el razonamiento dialógico en el que todos tienen algo que aportar a los demás y aprenden unos de otros; y el juego,

aspecto fundamental en el desarrollo del niño de la etapa de Educación Infantil (Bisquerra y López, 2012).

Se ha elegido trabajar en dinámicas ya que tanto la empatía, como las habilidades sociales necesitan de la interrelación para su aprendizaje, es decir, necesitan ser trabajadas en conjunto. Por otro lado, tanto la autoregulación, la identificación emocional y la autoestima requieren de autorreflexiones, las cuales hemos realizado por medio de preguntas y en grupo para que también se escuchen y aprendan de las reflexiones que aportan los demás.

Lo dicho hasta ahora aún un aspecto clave en la prevención primaria, que es el aprendizaje cooperativo y el aumento del protagonismo en el propio aprendizaje del niño (Díaz-Aguado, 2005), que hemos establecido haciendo que los alumnos establezcan las propias normas que deben regir en el aula.

La Inteligencia Emocional y las competencias emocionales son una herramienta para prevenir el acoso escolar, sin embargo, cuando proponemos realizar un programa de prevención en un aula tenemos que evaluarlo, de este modo, podremos realizar las mejoras pertinentes y valorar como ha sido su eficacia. Sin embargo, en el terreno de la evaluación de estos programas aun se carece de datos empíricos sobre cómo han funcionado. En la actualidad se desconoce si los programas de Inteligencia Emocional sirven para lo que se pretende, es decir, para educar emocionalmente a los niños, ya que no se han obtenido resultados al respecto. En la mayoría de los programas, se han limitado a evaluar la validez social, es decir, si ha resultado satisfactorio para los participantes (Pérez-González, 2008).

Coincidiendo con nuestra evaluación encontramos el modelo de Pérez Juste que desarrolla de manera más organizada el modelo CIPP (context, input, process, product) y que se basa en la evaluación inicial, dónde hemos tratado de saber los conocimientos previos del alumno para adecuar el programa a ello; evaluación procesual, la cual realizamos a través de la observación durante todo el periodo; y por último la evaluación final en la que se constata la validez del programa, las mejoras y los resultados obtenidos. También nos parece importante añadir en la evaluación observaciones pertinentes abogando hacia un carácter más cualitativo y menos

cuantitativo que han de tomar las evaluaciones de la Etapa de Infantil (Pérez-González, 2008).

En cuanto a las limitaciones que tiene el TFG y que pueden dar lugar a una perspectiva futura, destaca la ausencia de implantación de la propuesta de prevención a un aula de cinco años de Educación Infantil, ya que no hemos tenido tiempo suficiente para ello. Creemos que con una puesta en marcha de la misma, nos hubiera arrojado información acerca de cómo reaccionan los niños, como interactúa, que conocimientos tienen sobre la Inteligencia Emocional, que grado de desarrollo de las competencias emocionales han alcanzado... También nos hubiera servido para ver los resultados reales de este tipo de programas y evaluar su implantación; podríamos ver que aspectos mejorar y que aspectos han funcionado. Por otro lado, otras de las limitaciones ha sido que no hemos tenido en cuenta la atención a la diversidad: en la etapa de Educación Infantil existe la diversidad puesto que se pretende que en la medida de lo posible se escolarice a los niños con dificultades en centros ordinarios. De este modo, deberíamos establecer que tipo de alumnado podríamos tener y cómo podríamos trabajar el programa con ellos.

En conclusión, para que la propuesta sea coherente con la fundamentación que planteamos hace falta que analicemos y relacionemos ciertos aspectos. Las actividades están orientadas hacia la consecución de unos objetivos por los cuales pretendemos dotar a los alumnos de las competencias emocionales que propone Bisquerra (2009) para así evitar que se produzcan conductas relacionadas con el acoso escolar. Los roles tanto de acosador, víctima y espectador tienen características que se relacionan con estas competencias emocionales, tales como la autoestima, la autorregulación, la empatía o las habilidades sociales. Por ello, los objetivos trabajaran esas habilidades socioemocionales. También hemos realizado una adecuación a las características del niño según su desarrollo evolutivo. Por otro lado, la metodología será acorde para trabajar dichas competencias, por lo que la mejor opción, será trabajar en dinámicas grupales y fomentando la participación y la autorreflexión. En la evaluación, sin embargo, no se ha encontrado literatura que tenga evidencias sobre cual es la mejor forma de evaluar un programa de prevención, ya que no se tiene conocimientos de si la Inteligencia Emocional es educable, pero sí que proponemos que haya tres fases, la inicial, la procesual y la final, así como la evaluación del propio programa para buscar mejoras.

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

El acoso escolar es un hecho que ocurre con gran frecuencia en las aulas. Si nos preguntamos el por qué de esta violencia, las investigaciones hasta el momento nos dicen que la respuesta está en la Inteligencia Emocional, ya que establece una relación directa entre la falta de habilidades socioemocionales con las características del agresor, la víctima, y aunque no sean conscientes, hasta de los espectadores.

El acoso escolar se viene dando desde la etapa infantil, por lo tanto, es necesario que se pongan en marcha medidas de prevención primaria para actuar sobre posibles riesgos de que aparezca este acoso. La actuación en la víctima es algo prioritario, ya que si se le dota de estrategias emocionales para hacer frente al agresor, tendrá la capacidad de frenar la aparición del acoso, sin embargo, no debemos olvidar que también es importante trabajar en el agresor para que las conductas agresivas sean manejadas y canalizadas. Aspectos como la regulación emocional y la comprensión de las emociones en los primeros años de la etapa escolar es imprescindible para una adecuada adaptación al ámbito escolar. Por tanto se hace necesario predecir las conductas problemáticas desde el principio en Educación Infantil.

Los profesores son un elemento fundamental para dotar a los alumnos de habilidades socioemocionales para prevenir el acoso escolar, por ello deben tener formación al respecto, estabilidad emocional y motivación suficiente para ser transmitida a sus alumnos. Todo ello se establece en unas directrices incluidas en la propuesta. La familia tiene que tomar parte en este asunto, ya que se debe generalizar lo que se haga en la escuela con la labor desde casa para que el programa tenga efectividad.

Tras la realización de esta propuesta, hemos adquirido conocimientos acerca de la sistemática para formular y crear una propuesta de prevención para aplicar en la etapa de Educación Infantil. Esto conlleva la planificación de unas sesiones, que están basadas en un fundamento teórico, las competencias emocionales de Bisquerra, para un propósito, evitar el acoso escolar. Esta propuesta se materializa en unas actividades adecuadas al nivel que van dirigidas, de cinco y seis años, y que están orientadas a la consecución de unos objetivos propuestos, basados a su vez en la fundamentación teórica. Con estas actividades pretendemos que el alumno se acerque a las situaciones

experimentándolas de primera mano, sintiéndolas y compartiéndolas con el resto de sus compañeros, fomentando las relaciones afectivas, con el propósito de que en un futuro lo aplique a las situaciones reales de la vida y sepa hacerles frente. La metodología adecuada para desarrollar la propuesta es aquella en la que el niño es el principal protagonista del aprendizaje. Las actividades son fundamentalmente prácticas ya que las competencias emocionales se aprenden a base de experimentación: sentirlo y vivirlo, lo que va muy acorde a los principios metodológicos que dicta el currículo de Educación Infantil. En consecuencia, se ha analizado la idoneidad del programa para constatar la relación existente entre lo propuesto y la teoría, lo que le da validez a nuestro trabajo para poder ponerlo en marcha.

Cabe mencionar la importancia que se le debe dar a la educación en las competencias emocionales desde la legislación. Puesto que se ha hecho una prioridad formar a los alumnos competentes en este sentido, debemos darle especial valor a lo que dicta el currículo de Educación Infantil, en Aragón, la Orden del 28 de Marzo de 2008. El proceso de enseñanza-aprendizaje no está aislado del desarrollo de las emociones y los sentimientos, ya que como bien se menciona en el dicho currículo, se ha de formar al niño íntegramente como persona, y eso implica todas las dimensiones.

Este trabajo de fin de grado ha sido la culminación de cuatro años del grado de Magisterio de Educación Infantil y con el consigo cerrar una etapa en mi vida que me aproxima a la consecución de la profesión que deseo en mi futuro: ser maestra de Educación Infantil.

La búsqueda exhaustiva de bibliografía y el contraste de diferentes fuentes me ha aportado un conocimiento más profundo acerca de la literatura que existe al respecto sobre los diferentes temas tratados en este trabajo: el acoso escolar, la Inteligencia Emocional, el desarrollo emocional de cero a seis años y la evaluación de propuestas que trabajan la Inteligencia Emocional, entre otros. También, he podido llevar a cabo una valoración crítica sobre qué referencias son adecuadas para mi trabajo y cuál es la información que me puede servir para lo que quiero plasmar. Esta elaboración ha sido fruto de un trabajo continuo, que da lugar a reelaboraciones de los apartados, conclusiones propias sobre la literatura aportada y construcción de una coherencia con ideas relacionadas entre sí.

A nivel personal puedo decir que es un tema que siempre me ha interesado por la compasión y empatía que siento cada vez que he visto casos de acoso escolar y la necesidad imperiosa de hacer algo para solucionarlo. Así pues, este trabajo ha hecho que mi interés y mis ganas de implementarlo aumenten, así como la formación al respecto de cómo lidiar con este fenómeno. Me siento una profesora con conocimientos profundos sobre el tema del acoso escolar y la Inteligencia Emocional, y con las habilidades suficientes para desarrollar un programa de prevención primaria en las aulas de Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albaladejo, M. (2010). *Cómo decirlo. Entrevistas eficaces en el ámbito educativo*. Barcelona: Graó.

Auné, S. E., Blum, D., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S. y Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: estado del arte e instrumentos de evaluación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.

Armero P., Bernardino B. y Bonet De Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 13, 661-670.

Bach, E. y Forés, A. (2008). *La asertividad: para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Baena, G. (2005) *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil*. México DF: Trillas.

Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17, 369-370. Recuperado el 25 de Marzo de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814023011>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D. y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Revista Científico-Methodológica*, 51, 36-43.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez; R. Bisquerra (Eds.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI Emotions, Current sigues and future directions*, 10, 61-82.

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

Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. Madrid. EOS.

Campos, J. C. C. (2015). El bullying en la escuela. *Revista de psicología*, 12(1), 329-346.

Carbonell, J.L. (2008, primavera). La mejora de la convivencia escolar objetivo básico para lograr el éxito académico. *Innovación y formación*, 3, 29-31.

Carozzo, J. (2013). Bullying: Opiniones reunidas. *Observatorio sobre la violencia y Convivencia en la Escuela*. Perú. Recuperado el 3 de Mayo de 2016 de: www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/.../30860_Carozzo_Bullying-2013.pdf

Catalá, M.J. (2011). Cultivando emociones. Consellería d'Educación Valencia. Recuperado el 7 de Abril de 2014 de www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/.../adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide

Chías, M. y Zurita, J. (2000). *Emocionarte con los niños : el arte de acompañar a los niños en su emoción (2º ed.)*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Badriyah, E.D. y Hammound, H. (2014). The Effect of Building Up Self-Esteem Training on Students' Social and Academic Skills. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 190, 146-155.

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.

Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 25-33.

Delval, J., Kohen, R. Sánchez, I., Herranz, P. y Delgado, B. (2008). *Lecturas de Psicología Evolutiva I*. Madrid: UNED.

Departamento de educación especial de San Francisco State University, programa de trastorno de la comunicación. (2011). *Guía electrónica para padres sobre el desarrollo comunicativo*. Recuperado el 22 de Mayo de 2016 de: <http://bettyyu2.myefolio.com>

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.

Díaz, N. C., León, M.A. y Paz, A. (2014). Bullying y habilidades sociales: similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social (Tesis doctoral). Universidad de La Sabana: Chía, Colombia.

Enríquez, M. F. y Garzón. F. (2015) El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10, 1.

Extremera, N. y Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, 599-605. Editorial Universidad de Granada: Granada.

Extremera, N. y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

Fernández, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas: evidencias empíricas. *Red Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 363-382. Recuperado el 24 de Abril de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>

Fernández, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886002>

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología*, 13(1), 51-56.

García, C. M., Ortega, R. y Romera, E. M. (2015). Explicative factors of face to face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibèria.

Giménez-Dasí, M. y Mariscal, A. S. (2000). *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento a la primera infancia*. España: McGraw-Hill.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gutiérrez, A. (2010). Como favorecer el desarrollo social en los niños y niñas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8, 35.

Ibarrola, B. (2014, marzo). La educación emocional en la etapa de 0-3. Memories de la criança com a base de la salut mental. En XXIa Jornada Fundació El Maresme. CDIAP del Maresme. Recuperado el 16 de Mayo de 2016 de <http://www.fundacionmaresme.cat/wp-content/uploads/2014/07/21a-PONÈNCIA-2.pdf>

Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar (1999). Madrid. Recuperado el 24 de abril de 2016 de:

http://enxarxats.intersindical.org/efemerides/informe99_defensor.pdf

Isaza, G. M. y Calle, J. S. (2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 331-345.

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

Leganés, E.N. (2012). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, & Education*, 5(1), 21-40.

López, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

López, E. y Bisquerra, R. (2012). *La educación emocional en la escuela: actividades para la educación infantil (3 a 5 años)*. Tomo 1. México: Alfaomega Grupo Editor.

López, F. y Fuentes, M. J. (2013). *Desarrollo afectivo y social*. España: Larousse Ediciones Pirámide.

Martín, A. (2009). El fenómeno del bullying o acoso escolar en nuestras aulas. En: *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*, 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) Recuperado el 14 de marzo de 2016 de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/05_com_fenomeno_bullying.pdf

Martínez, M. C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Toledo: Los Libros de la Catarata.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3- 31). New York: Basic Books.

Mayorga, M.J y Madrid, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista de educación inclusiva*, 3, 3.

Melgar, M. (2009). Identificación, Reacción y Prevención del Acoso Escolar. *Hekademus: Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, 4, 38-47.

Monjas, M^a. I. y Avilés, J. M^a. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA. Recuperado el 18 de Abril de 2016 de http://www.asociacionrea.org/programas/maltrato_entre_iguales.pdf

Montañés, M., Bartolomé, R., Parra, M. y Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 1-13. Recuperada el 10 de abril de 2016 de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.

Mruk, C. (1998). *Autoestima. Investigación teoría y práctica*. Bilbao: Descleé de Brouwer, S.A

Nicolás, J. J. (2011). Acoso Escolar. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística*, 7(4), 1-8.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (1^a. ed.). Madrid: Morata.

Orden 28 Marzo 2008, por el que se aprueba el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón. Num. 43

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Ortega, R. (2010) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial

Pérez, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523- 546.

Pérez, P.M. (2008). El desarrollo emocional infantil (0-6 años) pautas de educación. Recuperado el 4 de Mayo de 2016 de: <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/10/El-desarrollo-emocional-infantil.pdf>

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI

Reyzábal M. V. y Sanz, A.I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: la fuerza de la educación*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, M. S. R. (2010). Proceso de socialización en Educación Infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 34, 1-10. Recuperado el 24 de Abril de 2016 de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_34/M_ROSARIO_SANCHEZ_ROMERO_1.pdf

Romero, H. y Jaramillo, R. M. (2010). Clima Organizacional. Su relación con el factor humano. Recuperado el 24 de Abril de 2016 de: [http://www.dgrh.salud.gob.mx/Formatos/MANUAL%20DEL%20PARTICIPANTE%20CLIMA%20ORGANIZACIONAL%20\(1\).pdf](http://www.dgrh.salud.gob.mx/Formatos/MANUAL%20DEL%20PARTICIPANTE%20CLIMA%20ORGANIZACIONAL%20(1).pdf)

Salmerón, P. (2012). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 1, 5. Recuperado el 12 de Abril de 2016 de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/385/336>

Senovilla, H. (2012). Bullying: un miedo de muerte. Radiografía de la violencia entre niños y jóvenes en las aulas españolas. Recuperado el 3 de Abril de 2016 de: http://asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.15.pdf

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar prevenir y resolver el bullying*. Editorial Ariel. Barcelona.

Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas* (1ª. ed.). Alcorcón, Madrid: Laberinto.

Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional en niños*. Madrid: Javier Vergara

Subijana, I. J. (2007). El acoso escolar: un apunte victimológico. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 9(3), 1-32.

Taboada, E.M. y Rivas, R.M. (2004). Capítulo 4: Desarrollo socio-afectivo y moral en la etapa infantil. En Bermúdez, M.P.; Bermúdez, A.M. (1º Ed.). *Manual de psicología infantil : aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*, (pp. 159-220). Madrid: Biblioteca Nueva.

Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Madrid: Ojos Solares. Recuperado el 15 de Abril de 2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>

Trianes, T. M. V. (2013). *Psicología del desarrollo y de la educación*. España: Larousse Ediciones Pirámide.

ANEXOS

Anexo I: Objetivos de los bloques

Bloque I: Conciencia emocional

- Reconocer e identificar las propias emociones
- Tomar conciencia de las emociones
- Comprender las emociones de los demás

Bloque II: Regulación emocional

- Expresar correctamente las emociones.
- Manejar las emociones negativas.
- Desarrollar habilidades para generar emociones positivas.

Bloque III: Autonomía emocional

- Fomentar la autoestima de los niños.
- Desarrollar la actitud positiva ante la vida.

Bloque IV: Habilidades socioemocionales

- Practicar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, pedir permiso, disculparse, dar las gracias.
- Compartir las emociones.
- Favorecer la empatía entre alumnos.

Bloque V: Bienestar emocional

- Fomentar el bienestar emocional en los niños

Anexo II: Actividades planteadas para la propuesta

Bloque I: Conciencia emocional

| |
|--|
| Actividad 1: La careta de las emociones |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Identificar las emociones de ira, tristeza, miedo, alegría, sorpresa y vergüenza.• Saber porque se producen las emociones.• Compartir emociones con los demás. |
| Tiempo estimado: 30 minutos |
| Desarrollo: Los niños se sentarán en la asamblea y la maestra les proporcionará a cada uno de ellos cinco caretas correspondientes a las cinco emociones (ira, tristeza, miedo, alegría, sorpresa y vergüenza). Se les explicará previamente de que trata cada una de ellas aplicando ejemplos. Les pediremos a los niños que, dependiendo de la situación, se tendrán que poner una careta u otra; por ejemplo, se nos rompe un juguete, nos vamos al cine, nos dan de comer algo que no nos gusta... Así representarán cada uno de los sentimientos según lo que sientan. Preguntaremos a los alumnos el porqué de su elección, prestando especial atención a los niños que se pongan aquella careta no correspondiente a la requerida. |
| Recursos: Caretas de emociones |

| |
|---|
| Actividad 2: ¡Papá, mamá, léeme un cuento! |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia de las emociones a partir de la literatura• Fomentar la empatía. |
| Tiempo estimado: 6 actividades de 30 minutos |
| Desarrollo: En estas actividades se contará con la participación de la familia. Realizaremos un cuadrante en el que los padres que quieran se podrán apuntar para venir un día al aula y contar un cuento sobre las emociones a los alumnos. Los cuentos pueden ser los siguientes: - Madrechillona, Jutta Bauer – para trabajar la tristeza - ¡A la cama, monstruos!, Isabelle Bonameau- para trabajar los miedos |

- Willy el tímido, Anthony Brown– para trabajar la vergüenza
- Un regalo sorprendente, Begoña Ibarrola – para trabajar la sorpresa
- Adivina cuánto te quiero, Sam McBratney – para trabajar la alegría
- Rabetas, Susana Gómez Redondo – para el enfado

A partir de éstos, al concluir se realizarán diferentes preguntas, tales como: que relación existe entre los personajes, cómo se siente el personaje, porque se siente así ese personaje, cómo te sentirías tu en su lugar, que harías en su situación... También se realizarán explicaciones sobre lo que conlleva los contenidos de cada cuento. Para finalizar la actividad y asentar los conceptos aprendidos, los alumnos tendrán que realizar diferentes dramatizaciones en grupos (dependiendo para que cuento) representando aspectos o momentos del cuento y dónde será el familiar que haya contado el cuento el que dinamice esa dramatización.

Recursos: Diferentes cuentos

Actividad 3: El álbum de las emociones

Objetivos:

- Identificar las propias emociones
- Comprender las emociones de los demás
- Compartir las emociones con los demás

Tiempo estimado: Cada semana se trabaja una emoción, ocupando 35-40 minutos

Desarrollo: Al empezar la semana, se presentará la emoción que se va a trabajar. Los niños tienen que traer o hacerse fotos o imágenes que representen esa emoción, pudiendo verse en diferentes situaciones, lo que dará juego a reflexionar aquello que nos hace sentir así. Esas imágenes de cada niño las pondremos sobre un gran álbum que se dividirá por emociones, y escribiremos en cada pie de foto lo que el niño nos cuente sobre cómo se sentía en esa emoción, compartiéndola con el resto de compañeros. Dedicaremos un espacio del día a entregar las fotos y que cada niño nos cuente lo que crea oportuno sobre su foto relacionado con la emoción. Si el tiempo es justo, no es necesario que todos los niños expliquen su foto, procuraremos que cada semana sean algunos niños diferentes al explicarla.

Recursos: Álbum de fotos, fotos de los niños, bolígrafo o permanente.

Bloque II: Regulación emocional

| |
|--|
| Actividad 4: La máquina transformadora |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Dotar de recursos para canalizar las emociones.• Compartir emociones• Comprender las emociones de los demás. |
| Tiempo estimado: 15 minutos cada día. |
| Desarrollo: Los alumnos se dispondrán en círculo y en el medio habrá dos recipientes, uno verde y otro rojo. Cada niño dirá cosas que sean tanto positivas como negativas (puede ser que un niño solo diga negativas o que solo diga positivas) que le hayan pasado o que vayan a pasar. Entonces la profesora escribirá esas cuestiones en diferentes papelitos (si los niños tienen bien adquirida la escritura podrán escribirlo ellos) y se reflexionará si son positivas o negativas para ponerlas en el recipiente adecuado. Si son negativas, entre todos buscaremos el lado positivo y escribiremos en otro papelito que pondremos en el recipiente verde, transformándola así. Estos recipientes estarán en el aula durante todo el curso. |
| Recursos: Papelitos, dos recipientes verde y rojo. |

| |
|---|
| Actividad 5: Las luces del semáforo |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Aprender a controlar los sentimientos y emociones• Dotar de habilidades para reducir la impulsividad |
| Tiempo estimado: 45 minutos |
| Desarrollo: Damos a los alumnos tres tarjetas (amarilla, roja y verde) y hablamos sobre las cosas que les enfadan y les hacen tener rabietas, nos contarán situaciones en las que hayan pasado por eso, experimentando que sintieron, porque lo hicieron, que opinión tienen de ellas, como se podrían haber evitado... Después se recrearán situaciones en las que un niño saldrá delante de sus compañeros y se le asignará una situación, por ejemplo, “su madre no le ha comprado el juguete que quiere” y este niño deberá decir como reaccionaría ante esa situación. Los demás levantarán las tarjetas valorando como ha sido su respuesta: si toma una rabieta será roja, si dice algo que le comienza a enfadar, será amarilla de precaución (y le complicaremos el caso), y si |

razona la respuesta, será verde. Tras esto, la profesora proporcionará una explicación de cómo se debería actuar y el porqué de ello.

Recursos: Tarjetas de color verde, rojo, amarillo.

Actividad 6: Músicoemoción

Objetivos:

- Fomentar emociones positivas a través de la música.
- Expresar y generar emociones con la música

Tiempo estimado: 25 minutos

Desarrollo: Los niños estarán tumbados en el suelo y se pondrán canciones de diferentes estilos musicales (pop, rock, clásica, salsa, folklore...). Los niños estarán con los ojos cerrados y estarán unos minutos escuchándola relajadamente. Después se les pedirá que expresen lo que han sentido con cada una de ellas. Después, realizarán movimientos corporales con esos estilos musicales según lo que les transmita la música (en pareja, individual, en el suelo, con objetos...).

Recursos: diferentes estilos de música, radiocasete

Actividad 7: La esquinita de la alegría

Objetivos:

- Regular la emoción negativa
- Emitir emociones positivas

Tiempo estimado:

- Tiempo de creación: 1 hora
- Tiempo de uso: el necesario en cada caso

Desarrollo: Se creará un rincón en el aula dónde haya una silla cómoda o un cojín, con música y auriculares, imágenes bonitas, dibujos positivos, objetos agradables y relajantes y folios para dibujar o escribir. Los mismos alumnos realizarán los dibujos y recortarán imágenes de revistas que sean cosas bonitas y tiernas, que transmitan alegría. El rincón se usará para dos posibles situaciones: cuando un alumno esté triste, desbordado o algo le preocupe y tenga que reflexionar, podrán acudir a él y usar lo que necesite. También se utilizará para que acudan los niños que hayan tenido algún momento de impulsividad y así poder calmarse.

Recursos: Dibujos, colores, lapiceros, folios, imágenes, mp3 con auriculares, cojín o silla, objetos destacables.

Bloque III: Autonomía emocional

| |
|---|
| Actividad 8: Espejito, espejito |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Reconocer cualidades positivas en uno mismo• Incrementar la autoestima y el autoconcepto |
| Tiempo estimado: 15 minutos |
| Desarrollo: Los niños se colocan en círculo y se va pasando un espejo en el que tendrán que mirarse y decir una o varias cualidades, capacidades o aspectos físicos que destaquen de él mismo. Si algún niño no sabe expresar algún aspecto suyo, los demás niños podrán ayudarlo. |
| Recursos: Espejo pequeño |

| |
|---|
| Actividad 9: Somos únicos |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Expresar cualidades positivas de los demás.• Aumentar la autoestima y seguridad de uno mismo |
| Tiempo estimado: 30 minutos, pero puede extenderse a realizarse todos los días durante 10 minutos al final del día |
| Desarrollo: Se colocará una fotografía de cada niño de cuerpo entero en un mural con su nombre. Al tener todas las fotografías, comentaremos con los niños como es cada niño: su color de piel, pelo, ojos, tamaño, siempre valorando lo positivo que es ser así. También preguntaremos por las cualidades personales de cada niño. Todos los compañeros tienen que hablar de los demás de manera positiva destacando todas sus cualidades. El mural puede ser colgado en el aula para poder verlo y observar lo positivo cada vez que los niños quieran. Como ya se ha dicho antes, puede generalizarse a ser una actividad en la que podamos decir cada día, reduciéndolo a diez minutos, algún aspecto agradable de todos los compañeros con el mural como referencia. En esta actividad podrán participar los padres: se apuntará en un calendario los padres voluntarios que puedan venir con la fotografía de su hijo y participarán en la tarea de expresar cualidades positivas de su hijo. |
| Recursos: Mural grande, fotografías de los niños. |

| |
|---|
| Actividad 10: Mi retrato es un trato |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarse y valorarse positivamente como ser único. |
| Tiempo estimado: 20 minutos |
| Desarrollo: Realizarán un autorretrato en el que se dibujen como se sienten y como son con todas sus cualidades que destacan en sí mismo. Pueden escribir frases que les describan positivamente. Al finalizarlos, cada niño hablará de porque se ha dibujado de esa manera y valorará los de los demás. |
| Recursos: Folios, lápices, pinturas. |

Bloque IV: Habilidades socioemocionales

| |
|---|
| Actividad 11: Las normas sociales |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a utilizar adecuadamente las expresiones de cortesía que rige la vida social. • Establecer las normas del aula |
| Tiempo estimado: 2 actividades de 30 minutos |
| Desarrollo: En la primera actividad, la profesora explicará cuales son las normas que deben regir en el aula: levantar la mano antes de hablar, no levantarse sin permiso, pedir ir al baño, pedir las cosas por favor, saludar antes de entrar, despedirse y dar las gracias. La profesora hablará de la necesidad del uso de estas palabras para el correcto funcionamiento de la vida social, mostrando la diferencia entre usándolas y no usándolas, así podrán ver la diferencia. Se les pedirá a los niños que observen situaciones en las que vean el uso de estas expresiones. En la segunda actividad, los niños dibujarán las situaciones que hayan observado y escribirán a lo que corresponda, por ejemplo si han visto que alguien da los buenos días, o pide un favor... |
| Recursos: Folios, lápices, pinturas. |

| |
|---|
| Actividad 12: Rodando la lana |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Expresar los propios sentimientos. • Desarrollar la escucha activa • Fomentar la empatía |
| Tiempo estimado: 45 minutos |
| Desarrollo: Empezaremos con un ovillo de lana, que serán sujetado por un niño que comenzará. Los niños estarán en círculo y tendrán que decir algo que les guste y pasárselo al compañero. Crearemos una figura con la lana. Después de esto, se hará lo inverso, y les tendremos que avisar de que tienen que estar muy atentos a lo que dice el resto porque cuando vaya del revés la lana para recogerla, tendrán que decir lo que ha dicho que le gusta su compañero anterior. |
| Recursos: Ovillo de lana. |

| |
|---|
| Actividad 13: Solución mágica |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la escucha activa • Ponerse en el lugar del otro • Desarrollar la habilidad de ayuda hacia los demás |
| Tiempo estimado: 25 minutos |
| Desarrollo: La actividad se realizará por parejas. Se colocarán uno enfrente del otro y habrá dos roles diferenciados que cambiarán: el experto y el aprendiz. El aprendiz tendrá que contarle al experto un algún problema o una situación que quiera sobre lo que le ocurra y éste le tendrá que dar ayuda para solucionarla. La profesora dará cinco minutos, y se cambiará de rol, manteniéndose la misma pareja. Al finalizar, los niños se sentarán en la asamblea y cada pareja saldrá a explicar a sus compañeros el problema y la solución. |
| Recursos: - |

Bloque V: Bienestar emocional

Actividad 14: Yo te relajo, tu me relajas

Objetivos:

- Favorecer la afectividad entre los compañeros.
- Fomentar las relaciones positivas entre familia-alumnos.
- Promover el bienestar emocional con el masaje.

Tiempo estimado: 20 minutos

Desarrollo: Los niños se ponen por parejas (es recomendable que se coloquen con compañeros que menos se tratan y ser cambiantes cada semana) en el suelo con una esterilla. La profesora, en primer lugar, enseña a los niños con un ejemplo cómo pueden hacerlo: empezar por la cabeza, bajando por la espalda, brazos, barriga, piernas, pies... tocando y explorando el cuerpo, de manera calmada y suave, con movimientos relajantes. Una vez ejemplificado, y con música de fondo, los niños realizan el masaje a su compañero. Pasados cinco minutos, para no cansarles, se cambia de rol y el que da el masaje pasa a ser masajeado y viceversa.

En esta actividad podemos incorporar la participación de las familias. De este modo, el desarrollo sería el mismo pero incluiríamos a dichos miembros de la familia en las personas que dan y reciben el masaje. Se incluye únicamente un miembro para no causar interrupciones en el aula y se haría en pequeños grupos, de alrededor 5 padres por semana y actividad.

Recursos: Esterillas, familiares.

Anexo III: Evaluación de la propuesta

En primer lugar realizaremos la evaluación inicial donde se comprobarán las ideas previas de los niños sobre el trabajo que se quiere desarrollar, para si fuese necesario adaptarlo a sus necesidades y nivel evolutivo. El instrumento que utilizaremos en esta evaluación inicial será una tabla de evaluación en la que se irá marcando las casillas además de ir apuntando lo más relevante que ocurra en clase durante lo que hablemos en el aula.

En segundo lugar se realizará una evaluación continua y formativa donde se irá observando cómo va evolucionando el proceso, que objetivos propuestos se van consiguiendo y que dificultades nos vamos encontrando, para poder ir solucionándolas. Esta observación se hará a través de la observación directa, las notas se irá apuntando en un cuaderno de campo.

Finalmente hemos realizado una evaluación final en la que nos hemos preguntado los siguientes aspectos para comprobar y valorar el proceso de enseñanza realizado.

¿En el desarrollo de las actividades los niños estaban motivados?

¿Las actividades han resultado interesantes y diferentes?

¿Se han estrechado las relaciones con la familia?

¿Se ha favorecido el desarrollo de la inteligencia emocional?

¿Hemos conseguido satisfactoriamente desarrollar los objetivos específicos de cada actividad?

| | |
|----------|--|
| Alumno | <ul style="list-style-type: none">• Es participativo y tiene interés en la tarea.• Se relaciona con los demás, manteniendo interacción adecuada.• Manifiesta sus ideas, intereses y emociones o sentimientos.• Resuelve de manera pacífica los problemas surgidos.• Mantiene la atención en las tareas.• Respeta las normas y turnos establecidos.• Presta su apoyo y ayuda a los demás. |
| Profesor | <ul style="list-style-type: none">• Mantiene el orden y estructura de las actividades.• Interacciona con los alumnos fomentando la participación |

| | |
|-----------|---|
| | <p>activa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el buen clima del aula. • Respeta el tiempo de cada tarea. • Programa previamente las tareas. • Hace de guía para el alumnado facilitando los conocimientos. • Relaciona las diferentes tareas entre sí, manteniendo la coherencia de la secuencia. |
| Propuesta | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene adecuación a la edad de los alumnos. • Grado de logro de los objetivos previstos. • Idoneidad de las actividades. • Interés de los alumnos. • Dificultades previstas tanto en alumnos como en actividades. • Mejoras para nueva implantación. |