



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL

**Taller de educación emocional como prevención del
bullying**

Trabajo Fin de Grado presentado por Elena Bastida Barragán, siendo la
tutora del mismo la profesora Pilar Auxiliadora Moreno Crespo.

Sevilla. Junio de 2020

Índice

Resumen	3
Introducción/ Justificación	3
Marco teórico.....	4
Conceptualización del término bullying	4
Causas del bullying	5
Prevención y tratamiento del bullying	6
El papel del profesorado	7
El papel de la familia	8
Intervención en casos de bullying.....	9
Programas antibullying	10
Consecuencias del bullying	11
Conceptualización de los términos educación e inteligencia emocional	11
La importancia de la educación emocional en la escuela	13
Educación en valores	13
Resolución de conflictos	14
Relación entre bullying y educación emocional	15
Propuesta educativa	16
Justificación	16
Metodología	16
Temporalización	16
Objetivos	17
Desarrollo de las sesiones	17
<i>Sesión 1: Conociendo mis emociones</i>	17
<i>Sesión 2: Resolviendo mis problemas</i>	19
<i>Sesión 3: Conectando con el mundo</i>	21
<i>Sesión 4: Conectando conmigo</i>	22
Evaluación	23
<i>Evaluación de programa</i>	24
Informe evaluación de expertos.....	25
Conclusiones.....	27
Referencias bibliográficas	29
Anexos.....	37

Resumen

En la época actual, la educación emocional se vuelve totalmente imprescindible dentro de las aulas. Esta es la idea sobre la que se fundamenta este trabajo. Para que niños y niñas puedan afrontar cualquier situación que les depare la vida, es importante que desde bien temprano se les enseñen aspectos no solo relacionados con la historia, la cultura o la ciencia, sino que se les eduque también en el ámbito emocional. Una buena educación emocional logrará crear individuos empáticos, capaces de resolver conflictos y con un número elevado de valores que les harán no caer en conductas como el bullying.

Para abordar todos estos conceptos y poder implantarlos en cualquier centro educativo, desde estas páginas se propone un taller educativo con diferentes actividades que buscan iniciar a los/as alumnos/as en esta temática. Además, varios/as expertos/as en educación han valorado todas las propuestas que aquí se recogen para que este taller sea lo más eficaz y útil posible.

Palabras clave: educación emocional, bullying, resolución de conflictos, educación en valores, taller.

Abstract

Under current circumstances, emotional education is becoming absolutely essential in school. Therefore, this is the idea that underpins this essay. So that children and young adults are able to cope with difficult situations they might encounter in their life, it is important for them to work on their emotional literacy, as well as history, culture and science, from an early stage. Receiving a good emotional education will help shape empathic human beings, who will have the ability to solve conflicts; and who are influenced by positive values, which will prevent them from falling into negative behaviours, such as bullying.

In order to deal with this concept and set them up in any educational setting, it is suggested that workshops are set up to engage students in this initiative. Furthermore, experts in this field have assessed this proposal so that the workshops suggested are as effective and useful as possible.

Key words: emotional education, emotional literacy, bullying, resolve conflicts, values education, workshop.

Introducción/ Justificación

El Trabajo de Fin de Grado es una oportunidad para corroborar lo que venimos aprendiendo a lo largo de toda la carrera de Educación Primaria. Durante estos cuatro años del Grado, la mayoría de docentes y expertos/as en este ámbito nos han mostrado que la educación debe ir evolucionando a la par que la sociedad. Por este motivo, el profesorado tiene que estar inmerso en una formación continua; solo de esta forma podrá adaptarse a las circunstancias y propiciar una educación integral del alumnado.

Uno de los cambios más importantes que está sufriendo la escuela, en comparación con una educación más tradicional vigente hasta hace poco (incluso podemos afirmar que sigue habiendo centros educativos afines a esa metodología), es el papel activo que está adquiriendo el alumnado dentro de las aulas, llegando a ser ellos/as mismos/as los/as constructores/as de su aprendizaje.

El cambio de roles que se está produciendo dentro del aula hace visible la diversidad existente en ésta, el/la docente y su control pasan a un segundo plano, adquiriendo más presencia el/la alumno/a. Todo esto puede derivar en la aparición de conflictos, convirtiéndose así en un motivo de estudio. Los centros tradicionales a los que nos referimos aprovechan este punto de inflexión para que su método de enseñanza gane peso sobre otras alternativas; sin embargo, Sánchez-Venteo (2016) dice que es el momento idóneo para proporcionar nuevas vías de resolución de conflictos.

Un método para prevenir y detectar estos conflictos puede ser la educación emocional, la cual garantiza un aprendizaje completo, integral y equilibrado por parte del alumnado, siendo imprescindible trabajarla desde pequeños/as (Palomero-Pescador, 2005). Esta reflexión es la que nos ha llevado a centrar el Trabajo de Fin de Grado en su análisis.

Para realizarlo hemos hecho un estudio de campo, investigando sobre lo que los expertos han escrito acerca del bullying, la educación emocional y el papel de estos en la escuela. La contextualización de esta investigación en la actualidad se ha plasmado en la creación de un taller de educación emocional para prevenir el bullying. El primer paso ha sido elegir un grupo con el que ejecutarlo y entrevistarnos con su tutora para conocer sus características. Además, la opinión de una antigua docente en prácticas nos ha ayudado a completar la fotografía de este grupo-clase. Sin embargo, muy a nuestro pesar y debido a la pandemia internacional ocasionada por el Covid-19, nos hemos visto en la obligación de no poder llevar este taller a la práctica y hemos tenido que crear una evaluación de programa para poder concluirlo satisfactoriamente.

Muchos centros educativos se ven desprovistos de herramientas y recursos para trabajar tanto la educación emocional como la resolución de los nuevos conflictos, lo que nos hace retomar la idea sobre la importancia de la formación permanente del profesorado.

Marco teórico

Conceptualización del término bullying

El término bullying es una palabra anglosajona que hace referencia a una conducta de agresividad continua e intencional. En ella se suelen encontrar involucrados, como mínimo, dos menores en edad escolar, donde uno/a es víctima del comportamiento del otro/a (Gabaldón-Fraile, 2005).

Una de las primeras personas que estudió este fenómeno es Olweus (1983, cit. en Gabaldón-Fraile, 2005), que lo define como una persecución física y/o psicológica que

realiza un niño/a sobre otro/a, siendo este último una víctima de sus ataques. Estas actitudes son continuas en el tiempo, de forma intencional y colocan al que las padece en una situación de la que no puede salir con facilidad. Estas conductas causan efectos negativos en las víctimas como una baja autoestima, ansiedad o dificultad de integración.

Esta violencia es difícil de identificar y, consecuentemente, ardua de eliminar. Las causas no se deben al sistema educativo sino a una serie de valores que se presentan en la sociedad. Se suele premiar al más fuerte y, en ocasiones, la solución a los problemas es una postura violenta, sin tener en cuenta el diálogo y la escucha (Gabaldón-Fraile, 2005).

López-Lemasurier (2016-2017) destaca que la violencia entre iguales está basada en relaciones de poder, existiendo una desigualdad entre los/las estudiantes. Debido a esto, cada uno/a presenta un *rol* diferente: agresor/a, que tiene el papel dominante, y víctima, quien padece la situación de acoso. También se debe tener en cuenta al observador/a, que puede ser de varios tipos (Sánchez-Venteo, 2016, p. 10):

- Observador/a activo/a: pertenece al círculo cercano del agresor/a e incentiva la conducta.
- Observador/a pasivo/a: es conocedor/a de la situación pero no interviene de ninguna manera.
- Observador/a proactivo/a: semejante a un defensor/a, ya que pide ayuda a los docentes e intenta proteger a la víctima.

El Informe del Defensor del Pueblo (2007) señala diversas *formas de bullying* que han sido observadas con mayor asiduidad: verbales, físicas (directa o indirecta), amenazas, exclusión o acoso sexual. Asimismo, se señala el cyberacoso como una nueva forma de agresión.

Por otro lado, Cerezo-Ramírez (2012, pp. 25-26) habla sobre diversos *modelos de agresión*, los cuales estarán condicionados por:

- El modo de ejercer la violencia: por acción, por omisión o negligencia.
- El tipo de daño causado.
- El escenario donde se produce.
- El número y el tipo de agresor/a.

Causas del bullying

Sánchez-Venteo (2016) afirma que nuestra sociedad está cargada de prejuicios. Todo lo que no se ajusta a lo que ésta dicta como "normal", es objeto de burlas, agresiones, etc. Para ello propone analizar las situaciones desde el aula sin dejar de lado a la familia y al entorno.

En este sentido, López-Lemasurier (2016-2017) destaca la gran variedad de investigaciones realizadas para observar la relación entre el entorno social y los

conflictos. Por ejemplo, la investigación realizada por Castro (2014) revela que, cuando existe alumnado inmigrante, hay un mayor número de conflictos. Sin embargo, los problemas de convivencia son más trascendentes entre el alumnado del mismo origen debido al comportamiento de éstos. Gil-Flores y Clares-López (2014) llevaron a cabo otra investigación en la que concluyeron que el alumnado inmigrante padecía un mayor número de acoso. Estos autores destacan como raíz de los conflictos, las diferencias étnicas y culturales que presenta el alumnado.

Sánchez-Venteo (2016) señala a la escuela tradicional como una de las causantes del bullying. Muchos docentes afines a este tipo de enseñanza, creen que la rectitud y la disciplina son la forma más apropiada de suprimir los conflictos, pero para ella esta afirmación es incorrecta y señala algunos aspectos en los que se basa:

- La escuela tradicional da poca importancia a las agresiones.
- Trata de forma invisible u oculta la diversidad que existe en el aula.
- La respuesta que proporciona en estas situaciones es insuficiente causando así, que el agresor/a se vea apoyado/a para continuar con su comportamiento.

Prevención y tratamiento del bullying

Sánchez-Venteo (2016) destaca la importancia de educar, desde edades tempranas, para erradicar estas situaciones. Algunos aspectos que se deben cambiar son los siguientes:

- Adaptar la educación a los cambios que se producen en la sociedad actual.
- Fomentar un cambio de roles en la escuela, dando un papel más activo al alumnado.
- Proporcionar nuevas vías para resolver los problemas.
- Formación del profesorado.
- Programas de prevención.
- Actividades culturales, tolerantes y no sexistas.

Si estas medidas preventivas se llevaran a cabo no haría falta tratar dicho tema. Se debe inculcar a los más pequeños/as unos principios que deberán poner en práctica cuando presenciaren situaciones de bullying (Sánchez-Venteo, 2016).

En Andalucía, se cuenta con un protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar, recogido en la Orden de 20 de junio de 2011 (Consejería de Educación, 2011). En ella se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en centros sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos/as. Los pasos que se deben seguir en dichas situaciones son los siguientes:

1. Identificación y comunicación de la situación.
2. Actuaciones inmediatas.
3. Medidas de urgencia.
4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado.
5. Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno/a acosado/a.
6. Recogida de información de diversas fuentes.

7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias.
8. Comunicación a la comisión de convivencia.
9. Comunicación a la inspección educativa.
10. Medidas y actuaciones a definir.
11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado.
12. Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa.

Por su parte, la Comunidad de Madrid cuenta con una *Guía de actuación contra el acoso en los centros educativos* (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2017) que pretende prevenir y detectar estos casos. Gracias a ella se ha aumentado el número de docentes implicados en la investigación, pasando a ser un/a docente, un/a tutor/a, un/a orientador/a o miembro del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, un/a profesor/a técnico de servicios a la comunidad y también se podrá contar con la colaboración de otros/as profesores/as. Asimismo, esta Comunidad Autónoma ha reforzado la formación del profesorado como método preventivo de la violencia escolar.

El papel del profesorado

En muchas ocasiones, el profesorado se encuentra con conflictos tanto entre estudiantes como entre docentes, situaciones nuevas para él a las que no sabe cómo debe enfrentarse o cómo resolver (López-Lemasurier, 2016-2017).

Nail, Muñoz y Gajardo (2013), tras una investigación con varios docentes, descubren que hay conductas del alumnado que causan rabia e impotencia al profesorado, por lo que se deberían crear unas normas claras y concisas que sirvan para todo el centro educativo y así se evite esta nueva tendencia. Dicha investigación confluye con la realizada con anterioridad por Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra y Narea (2012). En ésta se promueve un cambio en el formato de las prácticas profesionales, para que sean experiencias reales y en las que se tomen como modelo actuaciones de docentes más experimentados, lo que dará como resultado una formación más completa.

Existen cinco metáforas sobre el rol de docente, que pueden ayudar al profesorado a entender y a autorregular sus funciones (Mellado, Luengo, de la Montaña, Borrachero y Bermejo, 2014), las cuales describimos a continuación.

- La primera metáfora es el/la docente como espectador/a, ésta se relaciona con una perspectiva individual, que hace referencia a la detección de la víctima y el agresor/a por medio de unos indicadores. Para ello es necesario un/a docente atento/a que se percate de cualquier cambio significativo y su intervención no sea más que una mera observación (Gairín, Armengol y Silva, 2013).
- La segunda habla del/la docente como juez/a, la cual vuelve a corresponderse con una perspectiva individual. Aquí el/la docente se dedica a observar en base a unas características o comportamientos, distanciándose de otros factores que pudiesen estar influyendo (Teruel, 2007).

- Por otro lado está el/la docente como jardinero/a, que se ubica con una perspectiva centrada en las interacciones sociales. En este caso, existe un cambio en la manera de mirar al sujeto, ya que se presta atención a las interacciones que existen entre ambos. El/la docente tiene un papel relevante como participante en la intervención sobre el acoso escolar.
- La cuarta metáfora señala al docente como un puente, centrándose en una perspectiva individual. Se afirma que las causas del acoso se deben a factores del entorno, es decir, tanto la escuela como los diferentes agentes de la comunidad están involucrados como participantes en su generación e intervención (Beane, 2006).
- La quinta y última metáfora es la del/la docente como aliado/a. Esta se corresponde con una perspectiva que se centra en el contexto en general. En ella se reconoce que hay múltiples y complejas condiciones desde las que analizar el fenómeno y su intervención tanto en el individuo como en el contexto, participando en la intervención todos los miembros involucrados.

Estas teorías demuestran la existencia de nuevas demandas a la profesión del docente, lo que hace necesaria la aportación de nuevas herramientas y apoyos (Montecinos, 2003).

El fin último de todas estas investigaciones es lograr una cultura de convivencia, donde se concientice y se motive a los miembros que participan en el proceso educativo y se le dé la importancia que se merece a las relaciones positivas dentro del grupo-clase para así acabar con las situaciones de acoso entre iguales (Iriarte, González y López de Dicastillo, 2010).

En definitiva, el papel de los docentes es fundamental para conseguir eliminar el fenómeno bullying.

El papel de la familia

Oria de Rueda y Cáceres (2018) señalan la importancia del papel de los padres y madres. Estos autores apoyan que el trabajo en el aula debe ser respaldado por la familia en casa, deben enseñar a sus hijos/as a identificar un conflicto y a cómo resolverlo sin llegar a la violencia. Asimismo, estos autores resaltan el papel de una comunicación fluida y auténtica de padres/madres e hijos/as que permita identificar si el/la niño/a está sufriendo bullying o no.

La familia es un espacio abierto y complejo, en el que se construyen las primeras relaciones de afecto, un lugar idóneo para transmitir valores, derechos y deberes. En definitiva, la familia es el primer agente socializador (Salazar-Fernández, Corredor-Pinzón, Paniagua-Granada, Trejos-García y Valencia-Puentes; 2016).

Siguiendo con el papel de la familia como primer agente socializador, Barnes y Olson (1982) dividen la comunicación familiar en torno a dos dimensiones: el diálogo y los problemas de comunicación. El diálogo representaría una relación positiva y los problemas de comunicación estarían conectados con un intercambio poco eficaz, crítico y con mensajes negativos.

Salazar-Fernández et al. (2016) destacan la influencia de la familia en los comportamientos agresivos de los/las niños/as, es decir, esta puede generar estímulos positivos o negativos en la formación mental, emocional, intelectual o física de cada niño/a, dependiendo de las pautas de crianza o el modo de afrontar los conflictos en el núcleo familiar.

Los hogares que presentan poca comunicación o una comunicación negativa, se corresponden con hijos/as con problemas de desarrollo e implicados en situaciones de bullying. Esto se debe a que la comunicación ofensiva y el acoso escolar suelen realizarse de manera conjunta (Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt y Crawford, 2000; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Cabe señalar que los/las chicos/as con este tipo de ámbito familiar, presentan mayor riesgo de ser una víctima de acoso escolar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010).

Para finalizar, cuando la comunicación es abierta y fluida, se construye un contexto de protección frente a las conductas violentas que se producen en la escuela (Buist, Dekovic, Meeus y van Aken, 2004).

Intervención en casos de bullying

Galtung (2003) afirma la necesidad de proporcionar mecanismos para comprender los conflictos y lograr un cambio social en las personas, para que sean capaces de transformar la situación y resolverla a través de la empatía y no de la violencia.

Tal y como dice Abarca-Obregón (2014) no es necesario negar los conflictos sino entender la parte positiva de estos y reconocer las experiencias que han sido transformadas de forma pacífica.

Uranga, Rentería y González (2014) destacan la importancia de la educación en valores como herramienta fundamental para alcanzar un buen comportamiento. Estos valores deben ser transmitidos tanto por la escuela como por la familia.

Carrillo-Pérez (2016) realizó una intervención en una escuela de México, en la cual a través del juego fomentó valores como la empatía, la asertividad, el aumento de la autoestima, etc. Por su parte, Narváez y Muñoz (2013) destacan la creación de espacios en la escuela donde la interacción sea adecuada para todo el alumnado, consiguiendo así reducir los efectos de la violencia y favorecer unas relaciones sociales positivas. Asimismo, López-Lemasurier (2016-2017) señala la importancia de dotar a los docentes de estrategias que permitan un buen clima en el aula, independientemente de la materia que se esté impartiendo.

Además de una educación en valores, otras estrategias que se proponen para resolver estas situaciones son las técnicas de resolución de conflictos. Una de ellas sería los acuerdos; Algara-Barrera (2016) afirma que cuando un grupo decide las normas que lo regulan, todos los miembros deben reconocerlas, interiorizarlas y asumirlas, siendo necesaria la participación de dicho grupo en su elaboración.

Sell, Martínez y Loscertales (2014) destacan el cine como una estrategia para trabajar la resolución de conflictos. A través de él, se puede concienciar al alumnado de situaciones conflictivas en la escuela y, a partir de ellas, se reflexionará y se debatirá sobre lo ocurrido en las escenas.

Tirado y Conde (2016) afirman, gracias a sus investigaciones, que temas como el liderazgo, la elaboración conjunta de normas, educar en resolución de conflictos y la formación tanto del profesorado como de la familia y los/as alumnos/as influyen positivamente en la reducción de estos conflictos.

Otra estrategia utilizada es la educación emocional. Carpena (2014) destaca la importancia de las emociones ya que el hecho de percibir afectos positivos muestra una mayor predisposición a las relaciones, es decir, las relaciones con los demás dependen, en cierta medida, de las emociones que tenga cada persona.

Marín-Regalado (2012) propone la expresión corporal como un nuevo método para resolver conflictos. A las investigaciones realizadas por este autor, se suman las de Pradas, Castellar, Polo y Beamonte (2012), donde se llega a la conclusión de que tanto la inclusión como la participación del alumnado han mejorado gracias a estas nuevas prácticas.

Programas antibullying

En primer lugar, se destaca el *Programa KiVa* cuyo fin es prevenir y afrontar el acoso escolar. Este programa ha sido realizado en la Universidad de Turku (Finlandia) (López-Lemasurier, 2016-2017).

Empezó en 2006 y en él, los/as alumnos/as acuden a 10 sesiones durante un año escolar en las que aprenderán a diferenciar distintos tipos de situaciones de acoso y, además, realizarán ejercicios para mejorar la convivencia (Kiva Anti-Bullying Program, SF).

Estas lecciones son complementadas con un videojuego KiVa en el que los/as alumnos/as podrán practicar medidas contra el acoso escolar y recibirán comentarios al respecto de sus actuaciones (Kiva Anti-Bullying Program, SF). Además, este programa logra que los/las alumnos/as mejoren su actitud a la hora de evitar y detener el acoso.

El *Programa Olweus* de prevención fue creado por Olweus y está fundamentado en cuatro principios que surgen a raíz de la investigación sobre los comportamientos agresivos. El fin de este programa es acabar con los actos agresivos, disruptivos y dañinos tanto dentro de la escuela como fuera (Sánchez-Venteo, 2016).

Por último, el *Programa A.V.E.* es un programa de Prevención del Acoso y Violencia Escolar. Fue diseñado por Piñuel y Oñate (2005, cit. en Sánchez-Venteo, 2016) para ayudar a aquellos docentes que deseaban acabar con el acoso de forma proactiva y temprana. Este programa fue probado en Madrid entre los años 2005 y 2008 y el número de casos de acoso se redujo en un 80%. Dicho proyecto se respalda en:

- Favorecer la cultura de tolerancia cero al acoso mediante la participación activa del alumnado en este programa.
- Dotar a los centros de las herramientas psicológicas necesarias para anticiparse a dichas situaciones.
- Realizar una evaluación periódica del fenómeno estudiado.
- Identificar de forma temprana conductas y posibles casos de acoso escolar.
- Establecer un mapa de riesgo que dicte el tipo de actuaciones preventivas a realizar en cada aula.

Consecuencias del bullying

Las consecuencias son principalmente para la víctima que, ante una intimidación, actúa de tres formas distintas: soportando hasta aislarse, reaccionando impulsivamente hacia otros o llevando a cabo autoagresiones como dejar de comer o incluso suicidarse (Rodríguez, 2006).

Pero el agresor también sufre sus consecuencias. Las conductas que lleva a cabo pueden hacerse crónicas y utilizarlas de un modo ilegítimo para poder alcanzar sus propios objetivos. En algunas ocasiones, estas conductas pueden llegar a convertirse en delictivas (Díaz-Sotero, Martínez-Buendía y Pérez-Martínez, 2017).

Estos mismos autores destacan unas secuelas para los testigos como la insensibilidad o la falta de empatía.

Conceptualización de los términos educación e inteligencia emocional

El término *educación emocional* aparece por primera vez en 1966, en la revista *Journal of Emotional Education* (Pérez-González y Pena-Garrido, 2011). Dicho término ha ido variando con el paso de los años, llegando a concebirse actualmente como proceso de educación y prevención cuyo fin es desarrollar tanto la inteligencia emocional como las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez-González y Pena-Garrido, 2011).

La educación emocional no es un “invento” tan novedoso como muchos piensan, aunque se le está dando más importancia en la actualidad que hace unas décadas. Algunos filósofos como Sócrates, Platón o Aristóteles ya fueron educadores emocionales. A diferencia de hoy día, ellos relacionaban las emociones con la ética y no con la psicología (Marina, 2005).

Para Bisquerra-Alzina (2011), la educación emocional hace referencia a las necesidades sociales que no son trabajadas en las áreas ordinarias, tales como la ansiedad, la depresión, la violencia, etc. Para este autor es muy importante darle la prioridad que se merece y estar dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo en ello. Asimismo, afirma que sin la convicción de la familia y el profesorado, no se podrá poner en práctica una educación emocional efectiva.

La educación emocional consiste en desarrollar la autoestima del alumnado, con expectativas reales sobre sí mismos y adoptando una actitud positiva ante la vida. Con ello se pretende lograr el bienestar propio y social de cada persona (Bisquerra-Alzina, 2011).

En 1990, Salovey y Mayer acuñaron el término *inteligencia emocional* como un tipo de inteligencia social que abarca la habilidad de controlar las emociones propias y las de los demás, la capacidad de diferenciarlas y utilizar la información que proporcionan para guiar los pensamientos y actitudes (Molero-Moreno, Saiz-Vicente y Esteban-Martínez, 1998).

Goleman (1988, cit. en Palacios, 2010) destaca cinco elementos básicos de la inteligencia emocional que se detallan a continuación:

1. Autoconciencia: es la capacidad de reconocer las emociones propias y cómo afectan a los pensamientos y acciones.
2. Autocontrol: hace referencia a la manera de controlar las emociones en diversas circunstancias.
3. Automotivación: la forma de dirigir la vida depende de la motivación que cada persona tenga.
4. Empatía: es la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona.
5. Habilidades sociales: representan la manera de comportarse en cualquier situación, siendo este comportamiento aceptado por los demás.

Pero también existen *problemas emocionales* que predominan en la sociedad, tal y como dice Baena (2002, cit. en Palacios, 2010). Dichos problemas son:

- Baja autoestima.
- Amargura y cinismo.
- Escasez de interés.
- Proyección de defectos.
- Timidez.
- Agresividad y arrogancia.

Chopra y Kanji (2010) destacan la necesidad de separar los conceptos de inteligencia y emociones ya que el primero abarca elementos objetivos y el segundo, subjetivos. En definitiva, señalan la inteligencia como entender y las emociones como un estado mental y psicológico.

Para Guillen (2010, cit. en Duque-Ceballos, 2012):

Las competencias emocionales se agrupan en cuatro ámbitos: el autoconocimiento, el dominio personal, el conocimiento de los demás y la gestión de las relaciones. Cada uno de ellos basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito en su trabajo.

Como conclusión, se puede decir que la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad que desarrolla una persona para conocer, entender y administrar sus emociones en busca de un rendimiento efectivo, siendo una característica primordial el uso correcto de las emociones en cualquier contexto (Duque-Ceballos, 2012).

La importancia de la educación emocional en la escuela

El objetivo principal de la escuela es conseguir un desarrollo integral, general y equilibrado de la personalidad de niños/as y adolescentes, es por ello que la educación emocional tiene un papel importante dentro de las aulas (Palomero-Pescador, 2005).

Asimismo, este autor destaca la importancia de la educación emocional no solo en los/as alumnos/as sino también para el profesorado. Resulta necesario una formación integral de los/as docentes y, así, se favorecerá la prevención de estrés, depresión y conflictos.

Atendiendo al informe *20 claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debe ser la educación del XXI?* (Encuentro Internacional de Educación 2012-2013), la educación tiene como fin que cada persona logre alcanzar un grado óptimo de bienestar social y emocional, para lo que los sistemas educativos deben dar un lugar privilegiado a la educación emocional.

Siguiendo con lo anterior, en documentos como *Repensar la educación* de la UNESCO (2015), se señala que es fundamental construir escuelas que quieran enseñar y educar en competencias emocionales y éticas.

El concepto de educación incluye algo más que la enseñanza y el aprendizaje, siendo la educación en valores un reto para el sistema educativo de este siglo. Así, los docentes y familiares deben ser conscientes de la necesidad de dicha educación y del esfuerzo y el tiempo que esta requiere. Gracias a esto, se pondrá en marcha de manera efectiva y se fomentarán adecuadamente las competencias emocionales de cada uno/a de los/as alumnos/as (Marina, 2005). Diversos motivos que hacen recapacitar sobre esto son que, al adquirir competencias emocionales, los/as niños/as se estarán preparando para la vida adulta, además de que el hecho de saber regular las emociones les hará prevenir situaciones de riesgo. También podrán ser críticos al procesar la información que les llegue de los medios de comunicación, al igual que serán más autónomos/as emocionalmente y se familiarizarán con estrategias que les proporcionen bienestar (Rueda y Filella, 2016).

Educación en valores

La educación en valores es un proceso complejo que va cambiando con el paso de los años (Thomas-Drullet y Matos-Romero, 2008). Estas autoras destacan una de las acepciones que presenta la palabra educación como es la asimilación de valores y la formación de un sentido de vida con garantías de ser sana, desarrollada y útil.

Ya en 1999 autores como Estebaranz-García destacan la necesidad de dirigir nuestra vida social y personal a través de los valores. Estos son entendidos como los

comportamientos que orientan a las personas en sus decisiones, preferencias, ideas o acciones y dan sentido a la vida.

La educación en valores positivos resulta indispensable tanto para los centros educativos como para los/as propios/as alumnos/as, esto es así porque con ella se logra un desarrollo armónico de la personalidad y una vida plena y gratificante (Bonilla, Loscertales y Páez, 2012).

Estos mismos autores señalan que los valores personales son los que tiene cada persona y que se enlazan con las creencias, pensamientos, emociones y actuaciones de cada uno/a. Sin embargo, estos valores son educables, hay que trabajarlos desde edades tempranas, cuando las personalidades aún están formándose. Pero la educación en valores no forma parte de una materia específica sino que se encuentra en el currículum oculto que se imparte de forma transversal: en las acciones, actitudes y comportamientos del profesorado o el alumnado (Pariente-Fragoso, 2002). Algunos de los valores que se pueden trabajar en el aula son solidaridad, respeto, honestidad, generosidad, tolerancia, responsabilidad o perseverancia (Pariente-Fragoso, 2007).

En definitiva, tal y como dice Juan Pablo II (2002) “cuando se descuidan los valores, se degrada nuestra misma humanidad y el hombre con facilidad pierde de vista su dignidad trascendente”.

Resolución de conflictos

Una vez que se produce un conflicto, la forma de enfrentarse a él depende tanto de la cultura como del contexto y las habilidades que cada persona posea (Lozano y Herraz, 2005).

Suárez (2004) considera que el principal motivo por el que el concepto *conflicto* se ha unido siempre al de *violencia* es la metodología tradicional utilizada: el/la docente transmite siempre los conocimientos, reinando el autoritarismo dentro del aula. Parra (1996) considera necesario un cambio de metodología en el que se fomente el diálogo, el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico y se busquen soluciones a los problemas.

Subirana (2000) destaca que cuando surge un conflicto, el castigo no suele ser la mejor respuesta ante una conducta inapropiada. Lo que se debe hacer es buscar la raíz de dicha conducta, entender por qué sucede, así como escuchar y tener en cuenta lo que el/ la alumno/a cuenta.

Autores como Santos (2001) o Lozano y Herraz (2005) defienden como estrategias de resolución de conflictos las siguientes:

- **Mediación:** una persona externa al conflicto ayuda a las personas implicadas a llegar a un acuerdo.
- **Negociación:** se busca un acuerdo entre ambas partes pero, en este caso, no se necesita ninguna figura externa al conflicto.

- Arbitraje: una persona externa es la que toma la decisión, la cual es impuesta y aceptada por los miembros implicados en el conflicto.

De acuerdo con Parra (1996), no es suficiente con enseñar estas técnicas de resolución de conflictos, sino que es indispensable llevarlas a la práctica. Lo que se busca es que el alumnado sea capaz de desenvolverse de forma autónoma en cualquier situación conflictiva. Para ello, algunos de los aspectos que se deben potenciar en la escuela son el diálogo, la escucha activa, la empatía, el aprendizaje cooperativo, el fomento del pensamiento crítico, etc. Solo con ellos se logrará alcanzar una mejor convivencia. (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

Finalmente, cabe resaltar la importancia de la formación del profesorado en la resolución de conflictos (Andino, 2018).

Relación entre bullying y educación emocional

Leganés-Lavall (2013) y Save the Children (2016) destacan la importancia de trabajar la empatía, la educación emocional, las habilidades sociales y la asertividad ya que son estrategias eficaces para la prevención del bullying.

Asimismo, la organización Save the Children (2016) resalta también la necesidad de una figura de referencia con formación para llevar a cabo estrategias que eviten las situaciones de acoso escolar dentro del aula.

Cerezo (2008) realizó un estudio en el que demuestra que la presencia de acoso escolar se da sobre todo en clases con un nivel bajo de cohesión grupal.

En una situación de acoso escolar, Fergus y Zimmerman (2005) señalan al agresor/agresora como una persona con escasas habilidades sociales, poco autocontrol y falta de empatía. Por otro lado, la víctima se caracteriza por presentar baja autoestima y un nivel de autoconcepto bajo también (Garaigordobil y Oñeder, 2010).

Zavala y López (2012) encontraron que las conductas prosociales estaban relacionadas con altos niveles de inteligencia emocional y, a su vez, Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) destacan que la falta de inteligencia emocional afecta a todos los ámbitos de la vida de los/as alumnos/as, entre ellos la escuela.

Además, se ha destacado que los problemas conductuales de los/as alumnos/as, en muchos casos surgen por una falta de autorregulación emocional y de habilidades para expresar sus propias emociones (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme; Melchor, 2017).

Por todo esto, es necesario tener en cuenta tanto la empatía como la inteligencia emocional y el nivel de satisfacción que tienen las personas implicadas en casos de bullying (Carrascosa y Ortega-Barón, 2018).

Propuesta educativa

Justificación

Después de entrevistar a la tutora y a una antigua docente en prácticas del Centro Educativo, se selecciona el aula de 5º de Primaria para llevar a cabo un taller de educación emocional como prevención del acoso escolar. Este taller se realizará únicamente en 4 sesiones de una hora cada una, convirtiéndose así en una inmersión inicial en este asunto.

El método utilizado para obtener información de estas dos personas ha sido el DAFO. Ellas han mostrado cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que presenta este grupo-clase. Como se puede apreciar en los anexos 1 y 2, ambas experiencias demuestran que este colectivo presenta muchas necesidades emocionales.

Centrándonos en la forma de trabajo, el DAFO es un instrumento gestado en el ámbito de la empresa y que actualmente se utiliza también en otros sectores; como por ejemplo, el educativo. El DAFO, aunque pueda parecer una herramienta subjetiva, deja claro cuáles son los puntos a tratar con este alumnado para así potenciar sus fortalezas y minimizar sus debilidades.

Metodología

En el *Taller de educación emocional como prevención del bullying* se va a seguir una metodología activa y participativa, donde el alumnado va a trabajar diferentes actividades en las que la implicación de cada uno/a de ellos/as es fundamental para su correcta realización. Durante estas sesiones, se les pretende iniciar en el conocimiento de las emociones y la resolución de conflictos, logrando un aprendizaje significativo.

Habrán momentos en los que las tareas se realicen por parejas o en pequeños grupos. Estos serán creados de manera funcional, según los criterios de la tutora y la persona encargada del taller, con el fin de evitar posibles conflictos, distracciones o revuelos dentro del aula. Por este mismo motivo, se ha decidido que el taller se llevará a cabo en el aula habitual.

Asimismo, estas sesiones serán de carácter sumativo, ya que los conocimientos que se vayan impartiendo en las jornadas se irán interconectando, es decir, todos los conceptos estarán relacionados y les ayudarán a sentar las bases de sus futuros comportamientos.

Temporalización

Durante la reunión con la tutora del curso, se llegó al consenso de que el taller se ejecutaría un día a la semana, concretamente los martes; este es el día en el que la tutora imparte más horas en el grupo.

Se decidió también que los meses de abril y mayo eran los más propicios para llevar a cabo esta propuesta. A continuación, se detalla el calendario de ejecución.

Abril 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21 Conociendo mis emociones	22	23	24	25	26
27	28 Resolviendo mis problemas	29	30			

Mayo 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5 Conectando con el mundo	6	7	8	9	10
11	12 Conectando conmigo	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Objetivos

- Iniciación en el reconocimiento de emociones.
- Identificación de situaciones conflictivas.
- Iniciación en la resolución de conflictos.

Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: Conociendo mis emociones

Objetivo

- Iniciación en el reconocimiento de emociones.

Materiales:

- Cartulinas.
- Rotuladores.
- Velcro.
- Fotografías.
- Cuerda.

- Taladradora de papel.
- 13 dados.
- Folios.
- Pegamento.
- Tijeras.

Recursos personales:

- Tutora del grupo.
- Persona encargada de realizar el taller.

Actividades

1ª actividad: Diccionario de emociones

Para empezar a tratar las emociones, toda el aula contará con un *Diccionario de emociones*, creado entre todos/as. Cada página se dedicará a una emoción diferente: amor, alegría, tristeza, miedo, asco o enfado, por ejemplo.

Entre todo el alumnado se repartirán imágenes de personas y/ o personajes animados que expresen dichas emociones. Cada uno/a de ellos/as saldrá a colocar la fotografía en el lugar que crean, explicando el por qué de su elección.

Una vez que se hayan asignado todas las imágenes, se debatirá si están bien situadas o dónde irían finalmente. Para finalizar con esta actividad, la docente explicará el significado de cada una de las emociones con las fotografías bien situadas.

En el anexo 3 se muestran imágenes de ésta actividad.

La duración será de 20 minutos.

Esta actividad es una adaptación de Franch (2018).

2ª actividad: Del sótano al ático

La pizarra del aula en el que se trabaja se dividirá en dos partes de manera horizontal: la de arriba será el ático (emociones positivas) y la de abajo, el sótano (emociones negativas).

A continuación, la responsable del taller expondrá en voz alta diferentes situaciones, como:

- ✓ "Ayer por la tarde me robaron el bolso"
- ✓ "Estas vacaciones iré al pueblo de mis abuelos"
- ✓ "Mi prima me ha regalado unos auriculares"
- ✓ "El sábado fui a un restaurante y en la ensalada me encontré un botón"

El alumnado deberá identificar en qué parte de la pizarra quiere colocar la emoción que siente en cada situación y por qué.

Una vez que se hayan enfrentado a todas las situaciones, entre todos/as se buscarán soluciones para transformar las emociones negativas en positivas y, así, poder subirlas al ático.

Hay que tener en cuenta que para una misma situación, las emociones pueden ser diferentes ya que cada persona tiene una manera de ser.

En el anexo 4 se muestra una simulación de esta actividad.

La duración será de 15 minutos.

3ª actividad: ¿Cómo me siento?

Esta actividad se hará por parejas, según la asignación de pupitres en clase; es decir, cada estudiante trabajará con el/la compañero/a que tenga sentado/a al lado.

Cada pareja dispondrá de dos dados (ver anexo 5) que deberán lanzar a la vez. Cuando cada alumno/a lance su dado, anotará o dibujará lo que le transmite la palabra o dibujo que les ha tocado. Tras esto, se producirá un intercambio de dados dentro de la pareja, repitiendo la acción explicada anteriormente.

Una vez que cada pareja haya jugado, se procederá a una puesta en común para que todos/as se enriquezcan de las opiniones de los compañeros/as.

La duración será de 25 minutos.

Sesión 2: Resolviendo mis problemas

Objetivos

- Identificación de situaciones conflictivas.
- Iniciación en la resolución de conflictos.

Materiales:

- 27 láminas.
- Cartulinas.
- Ordenador con Internet.
- Altavoces.

Recursos personales:

- Tutora del grupo.
- Persona encargada de realizar el taller.

Actividades

1ª actividad: ¿Qué pasa a mi alrededor?

En esta nueva jornada, se repartirá a cada estudiante una lámina en la que está representado el patio de un colegio con sus diferentes situaciones.

Dependiendo de la visión personal, cada uno/a deberá identificar las acciones negativas, señalando en rojo la/s persona/s que la ejercen y de morado la/s persona/s que la sufren.

En el anexo 6 se presenta la lámina que tendrá el alumnado.

La duración de esta actividad será de 15 minutos.

Esta actividad es una adaptación del Ayuntamiento de Hellín (2018).

2ª actividad: Role playing

La persona encargada del taller elegirá, junto con la tutora, los distintos grupos y el orden en el que realizarán la presente actividad. Se elige esta manera de trabajar para evitar revuelos innecesarios y distracciones dentro del aula, ya que la tutora destaca el posible conflicto y/o descontrol que surgirá si se deja a elección del alumnado.

Cada grupo saldrá a la pizarra a representar una situación tipo:

- ✓ Carlos vio como un niño más grande le pegaba a Diego.
- ✓ En el colegio, un grupo de niñas siempre dejan de lado a Lucía porque es muy tímida, nunca la dejan jugar y se ríen de ella.
- ✓ Un compañero le roba el desayuno a Mateo y le pide dinero para no pegarle. El resto de compañeros se ríe.

Estas realidades se han trabajado de tal forma que no tienen solución aparente, para que el grupo-clase pueda encontrar una salida positiva de manera conjunta.

La duración será de 37 minutos.

3ª actividad: Una flor y un globo

En esta última parte de la sesión, se trabajará la relajación. Para ello, se ha seleccionado la técnica *Una flor y un globo*. Los/as niños/as tienen que imaginar que en una mano tienen una flor y en la otra un globo. Consecutivamente, tendrán que oler la flor (inspirar) e inflar el globo (expirar). Esta situación estará acompañada de una canción relajante.

El fin es que interioricen esta técnica y, en un futuro, puedan utilizarla ante cualquier situación conflictiva, que le genere nerviosismo, etc. y así solucionen mejor sus problemas.

La duración será de 8 minutos.

Esta actividad es una adaptación de Flores-Pérez (2017).

Sesión 3: Conectando con el mundo

Objetivo

- Iniciación en el reconocimiento de emociones.

Materiales:

- Folios.
- Caja.
- Cuento.

Recursos personales:

- Tutora del grupo.
- Persona encargada de realizar el taller.

Actividades

1ª actividad: Serendipia

Cada alumno/a escribirá su nombre en un papel, que se guardará en una caja para que, posteriormente, cada compañero/a escoja uno aleatoriamente.

Una vez que tienen asignado un nombre, deben anotar en una hoja un valor positivo de la persona que le ha tocado y dedicarle un dibujo. A continuación, y en absoluto silencio, deberán depositar su hoja en el pupitre del compañero/a que les haya tocado.

Cabe recalcar que en esta actividad solo hay que señalar las características positivas de los/as alumnos/as, para que el grupo sepa priorizarlas frente a las negativas.

La duración será de 40 minutos.

Serendipia hace referencia a un descubrimiento importante que se produce de forma inesperada (RAE, 2019). Se le explicará al alumnado que con esta actividad pueden tener una *serendipia*, ya que van a descubrir opiniones o valores que no sabían que tenían. Esto es un hecho muy valioso porque sirve para que los/as estudiantes se conozcan y se valoren mejor entre ellos/as y a ellos/as mismos/as.

2ª actividad: Valentina

Después de haber trabajado de manera general sobre los valores positivos, ahora se centra la atención en uno más concreto: la empatía.

Para ello, se utilizará el texto que se encuentra en el anexo 7. Tras la lectura, se procederá a convocar una asamblea en la que cada uno/a de los estudiantes explicará qué les ha parecido, cómo se sienten, cómo se comportan en una situación así, cómo ayudarían a la persona que se encuentra mal, etc.

La duración será de 20 minutos.

Sesión 4: Conectando conmigo

Objetivo

- Iniciación en el reconocimiento de emociones.

Materiales:

- Folios.
- Rotuladores.
- Colores.
- Lápices.
- Recipiente.
- Altavoz.
- Ordenador.

Recursos personales:

- Tutora del grupo.
- Persona encargada de realizar el taller.

Actividades

1ª actividad: Hilo musical

Al comienzo de esta sesión, los/as alumnos/as trabajarán de manera individualizada. En la clase se pondrán diferentes canciones (ver anexo 8) para que plasmen sus sentimientos, pensamientos o emociones en un papel. Aquí cabe todo, desde un dibujo hasta una palabra.

Una vez transcurrido el tiempo de escucha, se podrán plantear dudas y, finalmente, se llevará a cabo una puesta en común. En el debate que se abra, se podrán explicar las ideas propias y contrastarlas con las de los/as compañeros/as.

El trabajo autónomo de la primera parte del ejercicio es esencial para evitar el "contagio". Se quiere conseguir que cada estudiante muestre sus propias emociones.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

2ª actividad: El frasco de la felicidad

Esta última actividad es la más personal y supondrá un compromiso a lo largo del curso con el taller.

Para ello, se dispondrá de un recipiente en clase en el que cada día, los/as alumnos/as deberán introducir el suceso más positivo de su jornada. Al finalizar el curso, este frasco estará lleno de momentos buenos que deben prevalecer frente a todo.

El último día del curso escolar, la tutora abrirá *El frasco de la felicidad* y todos/as conocerán las cosas positivas que han ocurrido en todo ese tiempo.

La duración será de 10 minutos.

Esta actividad es una adaptación de Esteban (2018).

Evaluación

La evaluación se va a llevar a cabo a través de la observación, presente durante todo el taller, así como, con una rúbrica que reflejará el trabajo en clase y las aportaciones del alumnado en los diferentes debates o asambleas que se mantengan a lo largo de todo el taller.

Habrán dos tipos de instrumentos. Uno de ellos (Tabla 1) es una rúbrica que será rellena por la persona encargada del taller al finalizar cada sesión de trabajo. El segundo (Tabla 2) es un cuestionario que se entregará a los/as alumnos/as al término del taller para que cada uno/a refleje su opinión sobre la actividad en general, sobre las tareas, sobre la persona encargada, etc. Ambas tablas se encuentran en los anexos 9 y 10.

A través de estos instrumentos, se logrará tener tanto una visión del taller y la persona que lo imparte como del aprendizaje de los/as niños/as. Solo de esta forma se podrán conocer los posibles puntos a mejorar de la propia propuesta y se podrá saber qué efecto real y práctico ha tenido sobre el alumnado. Estos criterios de evaluación son necesarios tanto al finalizar el taller como de cara a un futuro próximo, ya que van a permitir mejorar y saber qué otros conocimientos requiere este grupo-clase dentro del ámbito de las emociones y los conflictos.

Evaluación de programa

La Real Academia Española (2019) define evaluación como un proceso en el que se calcula el valor de algo. Sin embargo, autoras como Dopico-Mateo (2001) destacan que la función esencial de una evaluación debe ser la mejora.

Este apartado se va a centrar en la evaluación de programas siendo esta entendida como un proceso sistemático en el que se recoge información para, posteriormente, llevar a cabo un juicio de valor sobre el proyecto en cuestión; esta valoración debe ser útil y estar orientada a mejorar dicho trabajo (Tejada-Fernández, 2004; Pérez-Juste, 2000).

Para alcanzar un proyecto de calidad, la evaluación debe seguir los siguientes apartados (Dopico-Mateo, 2001):

- Debe definir de forma detallada los elementos, funciones, características y la relación existente entre ellos.
- Debe ser completo.
- Además, el instrumento utilizado para llevarla a cabo debe ser integral, de manera que cumpla los objetivos por los que fue creado.

Esta evaluación tiene como fin comprobar si un proyecto o trabajo cumple los objetivos planteados y cómo lo consigue, además de aportar valoraciones para mejorar aquellos que no alcancen sus metas o no lo hagan de una manera correcta (Martínez-Mediano, 2015). Siguiendo a esta autora, esta evaluación resulta muy relevante ya que permite destacar los aspectos positivos y negativos para reorientar aquellos que no cumplan el objetivo y, así, desarrollar un proyecto más eficiente.

En 1967, Scriven determinó dos tipos de funciones a la evaluación: formativa y sumativa, estas se relacionan con la evaluación de programa de la siguiente manera (Martínez-Mediano, 2015):

- La evaluación formativa se lleva a cabo desde el principio del programa y conforme se va desarrollando ya que así se recoge información y se introducen los cambios necesarios.
- La evaluación sumativa se realiza al finalizar el proyecto para valorar el éxito de este.

Es por ello que, para este trabajo, la evaluación de programa consiste en un juicio de valor con miras a la posibilidad de mejorar la propuesta. Este proyecto se planteó con la idea de llevarlo a la práctica y ver la utilidad que tendría en la realidad de un grupo concreto; sin embargo, dada la situación actual de Estado de Alarma declarado desde el pasado 14 marzo, por el que se limita la libre circulación de personas y se dictan medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación (Real Decreto 463/2020), resulta totalmente imposible ejecutarlo. De aquí deriva la decisión de elegir una evaluación de programa como la alternativa más oportuna para valorar este proyecto.

Varios/as expertos/as en la materia, pero ajenos/as a la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, serán los/as encargados/as de ejecutar la nueva evaluación de la que hablamos; es decir, tendrán el poder de decidir si el taller cumple con los objetivos marcados, así como el proyecto en general, o si, en cambio, hubiese que realizar alguna corrección o mejora.

Una vez que hemos realizado el proyecto, para que estos/as expertos/as realicen su función, se les proporcionan los siguientes instrumentos de evaluación:

- *Rúbrica*, la cual se puede consultar en la Tabla 3 (anexo 11). Ésta consiste en puntuar, a través de tres columnas, el nivel de logro conseguido por la propuesta en diferentes aspectos claves de la misma. Dependiendo del mayor o menor nivel de ejecución, los/as expertos/as deberán otorgar 1, 2 o 3 puntos en la última columna de la tabla.
- *Preguntas abiertas*, que se encuentran desarrolladas en el anexo 12. Se plantean diferentes cuestiones que harán que los/as expertos/as puedan expresar ampliamente tanto su opinión sobre el trabajo como propuestas de mejora.

Informe evaluación de expertos

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, la pandemia que se está sufriendo a lo largo del 2020 a nivel mundial ha impedido que este taller se ponga en práctica, como se había pensado en un primer momento. Por ello, se ha recurrido a la opinión de varios/as expertos/as del ámbito educativo, los/as cuales de manera anónima han evaluado este proyecto y han aportado su punto de vista al respecto (ver anexos 13, 14, 15 y 16).

Para ello se les ha facilitado una rúbrica a través de la cual se abordan diferentes aspectos de la materia. Respecto al marco teórico y a las referencias bibliográficas, todos/as ellos/as opinan que se ha analizado la información correctamente y que se han

utilizado fuentes de información variadas, sabiendo referenciarlas en base a la normativa vigente. Por otro lado, sobre la propuesta, se han tratado todos los puntos fundamentales, los cuales están organizados de manera coherente, se aplican correctamente y se acompañan de actividades acordes a la realidad.

Además de la rúbrica anterior, han contado también con varias preguntas abiertas para conocer mejor su opinión. Después de analizar esta evaluación, podemos decir que todos estamos de acuerdo en la importancia que tiene el estudio de las emociones y el trabajo sobre el bullying en el ámbito educativo. En palabras de los/as expertos/as, lo han llegado a denominar como "interesante y necesaria" o "un problema vigente en nuestra sociedad", entre otros. Todos coinciden en que es fundamental y apropiado trabajar la educación en valores, sobre todo en esta etapa educativa en la que, gracias a talleres como este, se van a "prevenir alteraciones de la conducta", según las palabras del experto/a 3.

Centrando la atención ahora en la resolución de conflictos, los/as expertos/as apoyan nuestra decisión de que el taller debe tener un apartado sobre este tema ya que es primordial. Sin embargo, algunos/as de los/as expertos/as nos apuntan que existen otra serie de aspectos que también serían interesantes de trabajar, teniendo siempre presente que lo expresado en este taller es una primera toma de contacto. El/la experto/a 2 trataría el tema de la gestión de emociones dentro del ámbito personal, mientras que el/la experto/a 3 habla sobre "respeto, tolerancia o responsabilidad de actos para crear relaciones interpersonales sólidas"; por último, el/la experto/a 4 hace hincapié en la autoestima.

Cuando se les pregunta sobre la manera de abordar el trabajo, todos coinciden en que es suficiente, llegando a valorar que nuestra propuesta "permite abordar el tema de forma coherente y cercana al alumnado", según el/la experto/a 4. Pero para poder hacer una buena autocrítica y llegar a mejorar, les pedimos a los/as expertos/as que señalaran cuáles eran las ventajas e inconvenientes que veían en este trabajo: varios/as de ellos/as están de acuerdo en que el desarrollo de cuatro sesiones se queda algo corto, solicitándonos que, si existiera la posibilidad, se alargase en el tiempo; sin embargo, desde un principio hemos sido conscientes de la poca disponibilidad horaria que existe en esta etapa educativa, motivo por el cual hemos considerado estas cuatro sesiones como una primera toma de contacto. Por otro lado, como puntos fuertes de nuestro taller están la selección de las ideas claves a tratar y la orientación a prevenir educando en valores, con actividades concretas y adaptadas.

Además de señalar estos aspectos anteriores, algunos/as de ellos/as han querido dejar alguna propuesta:

- Con respecto a la actividad *El frasco de la felicidad*, el/la experto/a 1 propone que se incluyan tanto aspectos positivos como negativos para que el alumnado comience a trabajar con sus problemas. Asimismo, resalta la importancia de abrir dicho frasco cada semana y buscar entre todos/as la solución a las problemáticas existentes.

- Por su parte, el/la experto/a 2 señala lo interesante que resultaría trabajar las actividades de forma transversal en el currículo.
- Y, por último, y para conseguir que el taller sea lo más eficaz posible, se propone hacer un seguimiento de mejora en el que el equipo de trabajo esté pendiente de las actividades que tienen buen resultado, de las que se podrían mejorar, de las que se podrían ir incluyendo, etc.

Para finalizar, todos/as han opinado positivamente sobre los instrumentos propuestos que evalúan el taller, algunos/as indicando que la rúbrica es la mejor opción bajo su punto de vista y otros/as puntualizando que existen más herramientas disponibles.

Conclusiones

Antes de empezar a redactar, teníamos la equivocada creencia de que esto iba a ser un trabajo académico más dentro de nuestra formación. Sin embargo, ahora que está finalizando, se sacan de aquí muchas conclusiones y aprendizajes que servirán para el futuro.

En primer lugar, desde el punto de vista académico, la utilización de herramientas como la evaluación de programa o la técnica DAFO han supuesto un avance tanto para el trabajo (ya que nos han proporcionado mucha información a lo largo de toda la investigación) como para nosotros mismos (puesto que no las habíamos utilizado con anterioridad). Ambos instrumentos han permitido profundizar en distintas partes de la temática y así conseguir una base y una estructura sólidas.

Esta base a la que nos referimos, el tema principal sobre el que versa el trabajo (educación emocional, resolución de conflictos, bullying, etc.), es un ámbito sobre el que no se nos había permitido ahondar a lo largo del Grado. La libertad brindada por parte de la tutora de este TFG ha posibilitado el estudio de un área que resultaba muy interesante y que, una vez estudiada, se ha descubierto que su importancia dentro del centro educativo es mayor de lo que se imaginaba. Es decir, se podría replantear el currículo para que se implemente una educación integral, a través de la cual los/as alumnos/as consigan una formación completa, no solo conceptual.

La aportación de los/as expertos/as que han participado nos ha servido para corroborar la importancia de este proyecto pero también para ampliar las miras del mismo. Al ser personas con mayor trayectoria profesional han expuesto opciones que jamás se nos hubiesen ocurrido y que harán que esta idea se convierta en algo con mucho más alcance.

Sin embargo, somos conscientes de que, desde un punto de vista más práctico, la puesta en marcha de este taller hubiera traído otros conocimientos y aprendizajes más. La introducción en la realidad de un aula hubiera permitido conocer las ventajas e inconvenientes de este trabajo, las características y necesidades verdaderas de este alumnado, el papel que el docente desempeña cada día... o lo que es lo mismo, vivir la profesión en primera persona.

En resumen, a pesar de los imprevistos que han podido surgir a lo largo del camino, podemos concluir que la educación emocional debe adquirir un lugar fundamental en la vida de los/as más pequeños/as. Solo de esta forma se convertirán en personas plenas en un futuro.

Referencias bibliográficas

- Abarca-Obregón, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 95-112.
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811013>
- Andino, R.A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13 (1), 108-119.
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent Communications scale. En H.D. Olson (ed.), *Family inventories: inventories used in a national Survey of family across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Beane, L. y Ortega, R. (2006). *Bullying aulas libres de acoso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, (337), 5-8.
- Bonilla-Borrego, J., Loscertales-Abril, F. y Páez-Morales, M.d.l.M. (2012). Educación en valores a través del cine (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131.
- Buist, K.L.L.L., Dekovic, M., Meeus, W. y van Aken, M.A.G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescence attachment and internalizing and externalizing problema behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Carpena, A. (2014). *Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Carrascosa, L. y Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 71-78.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-205.
- Castro. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educ.*, 15(2), 265-288.

- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cercadillo, M. y Escudero, J. (2000): Cuadernos de Formación no 2: Análisis de la realidad local.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Revista de Información Psicológica*, 94, 49-59.
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Chopra, P. & Kanji, G (2010). Emotional intelligence: a catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Total Quality Management*, 21(10), pp. 971-1004.
- Consejería de Educación (2011). Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *BOJA N° 132, 7/07/2011*, pp. 6-28. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación. (2018). Actividades convivencia escolar: stop bullying. Ayuntamiento de Hellín. Recuperado de <https://www.ayuntamientodehellin.es/images/hellinimages/AREAS/Educacion/PROYECTOS/2018-BULLYING/11%20-%203%20-%20PRIMARIA%203%20C2%BA%20Y%204%20C2%BA%20Actividades.pdf>
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2017). Guía de actuación contra el acoso en los centros educativos. *Comunidad de Madrid*. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016330.pdf>
- Cuscoquechua (2011). CLARO DE LUNA (Moonlight Sonata)-BEETHOVEN. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TVDREzBijRI>
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Elaborado por C. del Barrio, A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M.J. De Dios y H. Gutiérrez, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/VIOLENCIAESCOLAR2006.pdf>
- Díaz Sotero, V.; Martínez Buendía, O. y Pérez Martínez, F. G. (2017). Consecuencias para la salud del bullying o violencia escolar. *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención*. Ed: Edeal. Universidad de Almería.

- Dopico-Mateo, I. (2001). La evaluación de programa como sistema. *Aula abierta* (78), 81-96.
- Duque-Ceballos, J. L. (2012). Emociones e inteligencia emocional: Una aproximación a su pertinencia y surgimiento en las organizaciones. *Libre empresa*, 18, 147-169.
- Esteban, E. (2014). Valentina. Cuento corto infantil sobre la empatía. *Tucuentofavorito.com*. Recuperado de <https://tucuentofavorito.com/valentina-cuento-corto-infantil-sobre-la-empatia/>
- Esteban, E. (2018). El frasco de la felicidad para desarrollar pensamiento positivo en los niños. *Guiainfantil.com*. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/conducta/el-frasco-de-la-felicidad-para-desarrollar-pensamiento-positivo-en-los-ninos/>
- Esteban-García, A. (1999). Los valores en el currículo. Modelos y estilos de educación en valores. En *I Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad Personal y Educación*, 85-108. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona.
- Fergus, S., y Zimmerman, M. (2005). ADOLESCENT RESILIENCE: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- Flores-Pérez, F. (2017). Actividades de relajación para niños de 4-5 años. *Imágenes Educativas*. Recuperado de <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2017/02/T%C3%A9cnicas-de-Relajaci%C3%B3n-para-ni%C3%B1os-3-PDF.pdf>
- Fundación Telefónica (2013). 20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/257/?_ga=2.104296832.1458885637.1581767547-1848263447.1581767547
- Franch, J. (2018). 30 actividades para trabajar las emociones con niños. *Club peques lectores*. Recuperado de <http://www.clubpequeslectores.com/2015/06/trabajando-las-emociones-recursos-educativos.html>
- Gabaldón-Fraile, S. (2005). Sobre la violencia de las aulas: El fenómeno Bullying. *Bioética & debat: Tribuna abierta del Institut Borja de Bioètica*, (40), 7-8.
- Gairín, J., Armengol, C., y Silva, B. (2013). El bullying escolar: Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38.
- Galtung, J. (2003 b). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Gil-Flores, J. y Clares-López, J. (2014). Bullying in students belonging to immigrant families in Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 621 – 625.
- Gobierno de España (2020). Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *BOE N° 67, 14/03/20, 25390-25400*. España: Gobierno de España. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-3692
- Herrera-Menchén, M. M. (1998): *El desarrollo de procesos. Acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Iriarte, C., González, M., y López de Dicastillo, N. (2010). Estudio de creencia, actitudes y actuaciones del profesorado en torno a la educación para la convivencia a través del cuestionario de competencia social para el profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, (222), 217-240.
- Jaramillo, M. C. C., y Medina, M. A. M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 23-37.
- Juan Pablo II (2002, enero). 2002 Internet: un nuevo foro para la proclamación del Evangelio. Mensaje del Santo Padre Juan Pablo II, para la Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales. Recuperado de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/communications/documents/hf_jp-ii_mes_20020122_world-communications-day.html
- Kiva Anti-Bullying Program. (SF). ¡Di NO al bullying con Kiva! Recuperado de: <http://www.kivaprogram.net/spain/el-juego-kiva>
- Leganés Lavall, E. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society and Education* 5 (1), 21-40.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S.J., Schmidt, L.C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.
- López-Lemasurier, V. (2016-2017). *Violencia escolar en las aulas de Educación Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lozano, S., y Herraz, M. (2005). Técnicas de resolución de conflictos. En B. Malik & M. Herraz (Ed.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (151-178). Archidona, Málaga: Aljibe.

- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación emocional. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Marín-Regalado, M. N. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14, 122-141.
- Martínez-Mediano, C. (2015). *Evaluación de programas e instituciones. Algunos enfoques* (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, UNED). Recuperado de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/EVALUACION-DE-PROGRAMAS-E-INSTITUCIONESjsa15.pdf>
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J., Rivera-Riquelme, M., Espada, J., & Orgilés, M. (2017). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances En Psicología*, 22(2), 205-213. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/190>
- Melchor, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, España.
- Mellado, L., Luengo, M., De la Montaña, J., Borrachero, A., y Bermejo, M. (2014). Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje. *Campo Abierto*, 33(1), 153-170.
- Molero-Moreno, C.; Saiz-Vicente, E. y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6/6>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). Familia y adolescencia. Madrid: Síntesis.
- Nail, O., Muñoz, M., y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educ. Pesqui*, 39(2), 367-385.
- Narváez, J. y Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 45-58.
- Nirvana. (2009, diciembre 25). Nirvana-Tourette's (Live at Reading 1992). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wIVdPI-oEmg>

- Oria de Rueda, R. y Cáceres, P. (2018). El papel de los padres en la prevención del acoso escolar: aprendiendo a resolver conflictos en familia. *Convivencia y mediación educativa. Padres y maestros*, (373), 28-32.
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 71(34), 249-270.
- Palomero-Pescador, J. E. (2005). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13.
- Pariente-Fragoso, J.L. (2002): Educar para la democracia. Algunas contradicciones internas del Sistema Educativo Mexicano. *Memoria del 1er. Foro Internacional de Participación Social*, 165-178. Cancún, Quintana Roo. Publicado en la Gaceta Electoral, 3(15). Cd. Victoria, Tamaulipas: Instituto Estatal Electoral, enero/marzo 2003. Recuperado de <http://academia.uat.edu.mx/pariente/articulos.htm>
- Pariente-Fragoso, J. L. (2007). Los valores y las TICS en las instituciones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 28, 63-76.
- Parra, A. (1996). Metodología para tratar el conflicto en el aula. *Comunidad educativa*, (237), 19-27.
- Pérez-González, J. C. y Pena-Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, (342), 32-35.
- Pérez-de-Guzmán, V., Amador, L. V., y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (18), 99-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430407>
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa* 18(2), 261-287.
- Podestá, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*. 18(1), 1-11. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1451>
- Pradas, F., Castellar, C., Polo, I., y Beamonte, A. (2012). Mejora del clima de clase y resolución de conflictos raciales y étnicos a través de la intervención en la organización y la metodología de las sesiones de educación física. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-13.
- Projecticeman365. (2013, mayo 6). Top 5 horror Movie Theme Songs. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UjBIcT_VTCk&list=PLVC3bhOzl7N8rRy0L7OI5I3_4-U4AywII&index=3
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española (22ª ed.). Recuperado de <https://www.rae.es/>

- Rodríguez, N. (2006). Bullying: un problema de todos. *Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*, 2, 72-73.
- Rueda, P. y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y maestros*, 32(388), 30-35. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7519/7343>
- Salazar Fernández, M.; Corredor Pinzón, N. E.; Paniagua Granada, W; Trejos García, J. y Valencia Puentes, A. (2016). Identificación de *bullying* escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia. *Hojas y Hablas*, 13, 39-55.
- Sánchez-Venteo, E. (2016). El bullying y la violencia escolar. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 91-105.
- Santos, M. A. (2001). La habitación mediacional y la mejora de la convivencia en la escuela. *Bordón. Revista de pedagogía*, 53 (2), 299-309
- Save the Children (2016). Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia. SAVE THE CHILDREN España.
- Sell, L., Martínez, R. y Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación.*, 45, 111-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36831300008.pdf>
- Subirana, A. (2000). La conflictividad en el aula: un reto a batir. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (165), 17-20.
- Suárez, M.A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 135-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138359>
- Tejada-Fernández, J. (2004). Evaluación de programas. *CIFO*, 1-80. Recuperado de http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Thomas-Drullet, L. y Matos Romero, D. (2008). La Educación en valores: actividades para su fortalecimiento. *Edusol*, 8(24), 25-31.
- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811006.pdf>
- UNESCO (2015). Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

- Uranga, M.S., Rentería, D.E. y González, G.J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de Educación Primaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 187-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194012>
- Vargas, L., Bustillos, G. y Marfán, M. (1998): *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. Madrid: Editorial Popular.
- Williams, P. [Pharrell Williams]. (2014, enero 8). Happy (Official Music Video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs
- Yubero-Jiménez, S.; Larrañaga-Rubio, E. y Navarro-Olivas, R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del *bullying* y el *cyberbullying*. *Revista de Psicología*, 1(5), 343-350.
- Zavala, M. A., y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la Inteligencia Emocional? *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 59-75.

Anexos

Anexo 1

DAFO realizado a la tutora del grupo

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">• Falta de valores (respeto, tolerancia, etc.).• Falta de asimilación.• Poco interés por aprender.• Inmadurez.• Los alumnos no son conscientes de las consecuencias de sus actos.• Impulsividad.• Problemas emocionales.• Elementos conflictivos (5 o 6 alumnos).	<ul style="list-style-type: none">• Padres permisivos y justificativos.• Poco interés de la familia.• Enfrentamiento entre las propias familias.• La educación no es un valor para las familias, no le dan la importancia que se merece.• Familias desestructuradas.• Características del profesorado.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">• No hacen las cosas con maldad.• Generosos.• Se ayudan entre ellos.• A pesar de todo son buenos.	<ul style="list-style-type: none">• Inculcar valores.• Trabajar la inteligencia emocional.• Resolución de problemas a través del diálogo.

Elaboración propia

Fuente: Cercadillo, M. y Escudero, J.; Herrera-Menchén, M. M.; Vargas, L., Bustillos, G. y Marfán, M.

Anexo 2

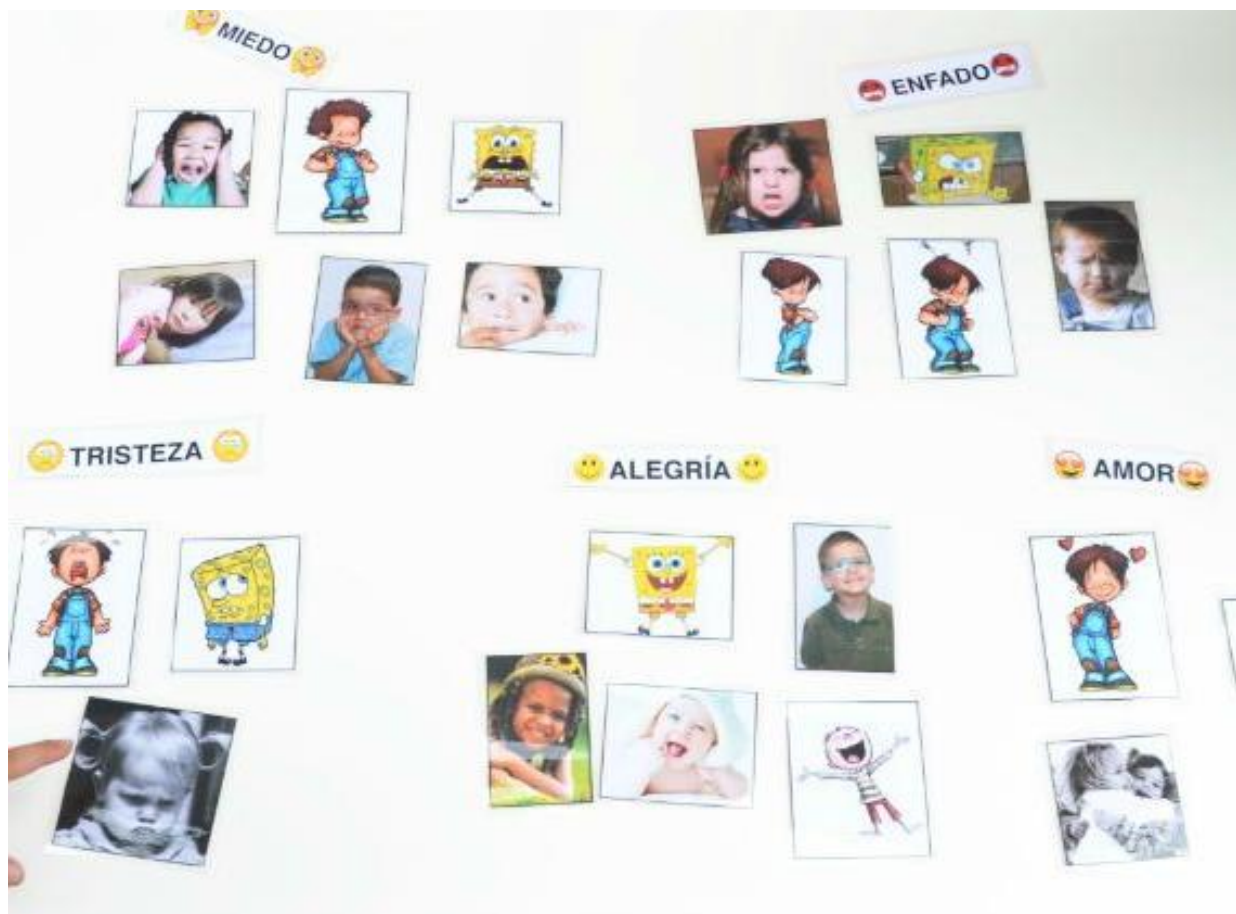
DAFO realizado a una antigua docente en prácticas

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">• Falta de valores (respeto, etc.)• 5 o 6 elementos conflictivos que arrastran a todo el grupo.• Poco interés por ir al colegio.• Impulsivos.• Poca importancia a las consecuencias de sus actos.• Presencia de complejos e inseguridades.• Incapaces de gestionar sus emociones.• Problemas emocionales.• No saben dejar fuera del aula los problemas externos que tienen.• No son capaces de pedir ayuda.• No son capaces de pedir perdonar ni perdonar.	<ul style="list-style-type: none">• Contexto familiar (desestructuración, problemas en la familia, etc.)• El profesorado.• Los compañeros.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Amigos de sus amigos.• No todos se dejan llevar por los elementos conflictivos.• No hacen las cosas con maldad.• Cariñosos y simpáticos.• Tienen buen corazón.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajar valores inclusivos (empatía, respeto, tolerancia, etc.)• Transmitir confianza al alumnado.• Hacerles sentir que son importantes y merecen la pena.• Resolución de conflictos.

Elaboración propia

Fuente: Cercadillo, M. y Escudero, J.; Herrera-Menchén, M. M.; Vargas, L., Bustillos, G. y Marfán, M.

Anexo 3



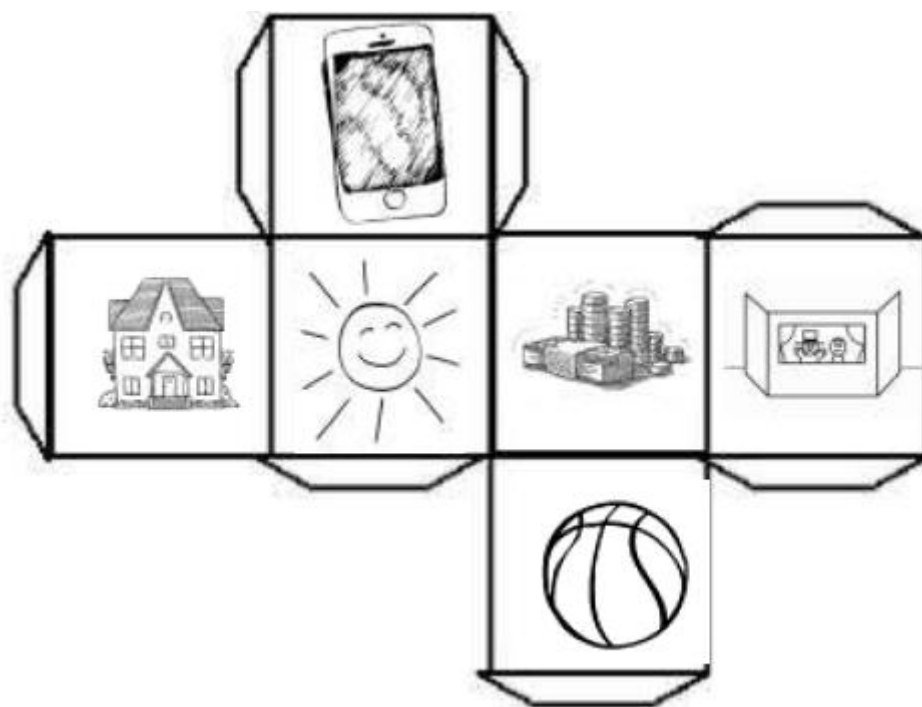
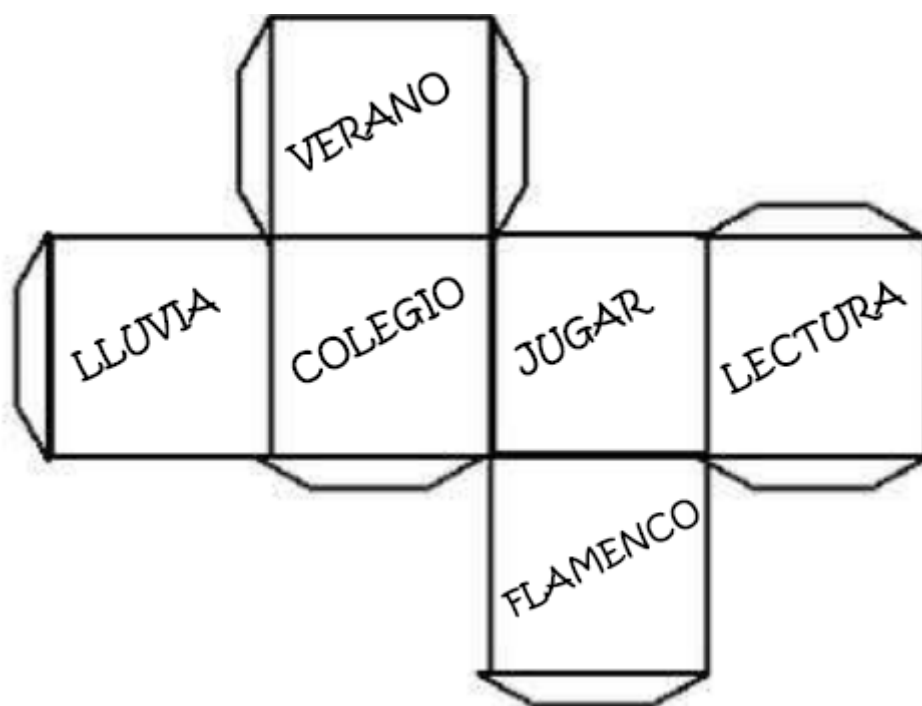
Fuente: Franch, J.

Anexo 4



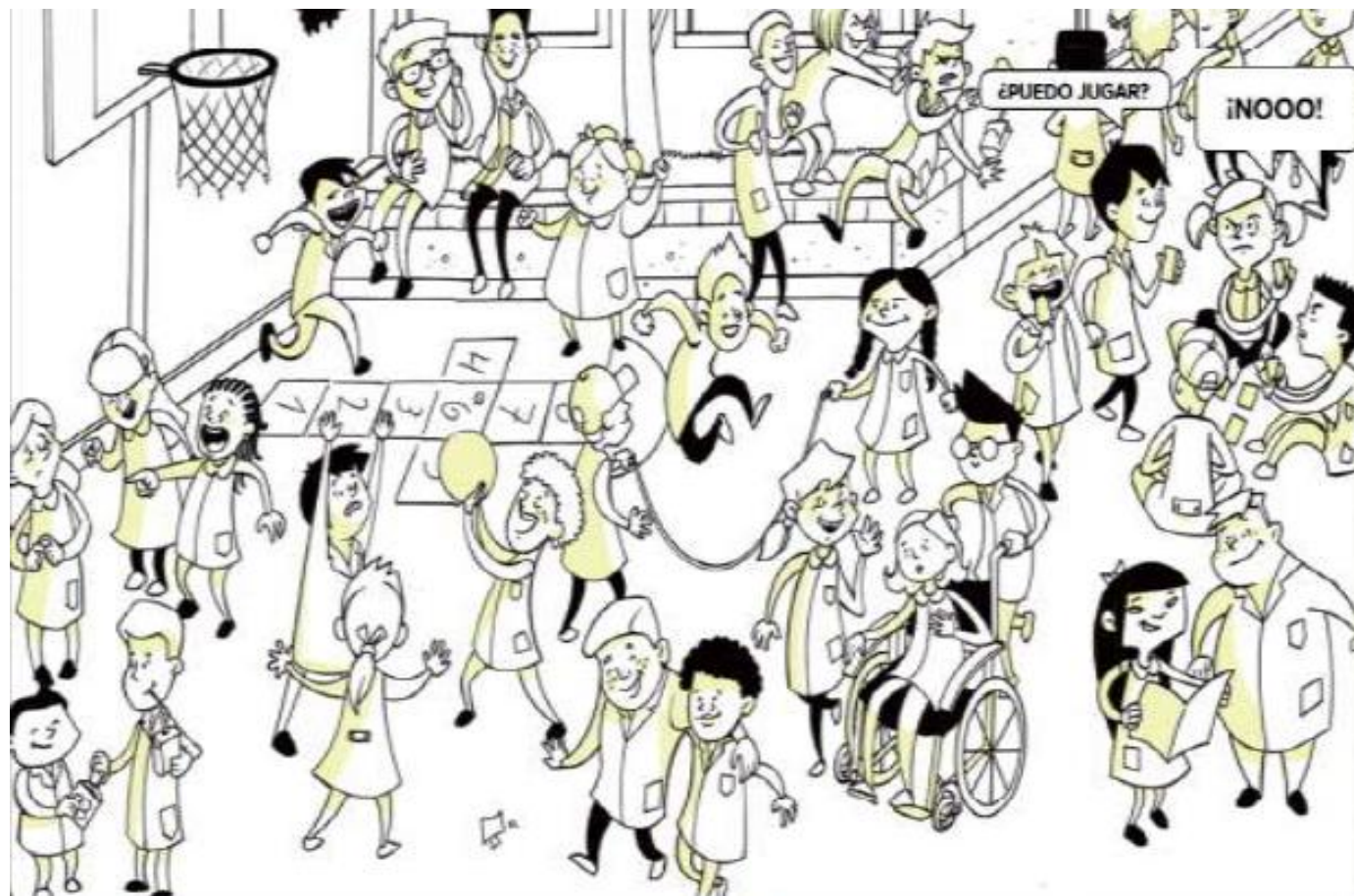
Elaboración propia

Anexo 5



Elaboración propia

Anexo 6



Fuente: Ayuntamiento de Hellín

Anexo 7

A Valentina no le gustaban las caras tristes. Ni las caras regañonas. No le gustaban las lágrimas ni el miedo. Y cada vez que alguna de sus amigas se enfadaba, se ponía triste.

A Valentina le gustaban las risas y sonrisas. Las caras alegres. Las carcajadas. Las canciones y los saltitos. Le gustaba su abuelo Zacarías porque siempre estaba de buen humor y le hacía reír.

– De mayor quiero ser como tú- le dijo un día a su abuelo.

– ¿Cómo yo?- le preguntó Zacarías extrañado.

– Sí- le dijo Valentina-, de mayor quiero hacer reír a la gente.

-Ah!... entonces lo que quieres ser es... ¡payaso!

Desde luego, su abuelo Zacarías siempre estaba con sus bromas... ¿Payaso? Valentina no había ido nunca al circo. Había visto payasos dibujados en los libros, pero nunca uno de verdad. Su abuelo Zacarías le dijo sin embargo que no era ninguna broma. Bajó al trastero y regresó con una divertida nariz roja y unos enormes zapatones negros.

A Valentina casi le da un ataque de risa al ver a su abuelo así vestido.

– ¿Ves?- le dijo Zacarías- Yo de joven fui payaso. Los payasos hacen reír a los demás.

Valentina se quedó pensativa. **Ella creía que quería ser bailarina**, veterinaria o profesora... así que ahora estaba un poco confundida.

Al día siguiente se lo contó a sus amigas, y ellas le aconsejaron probar con todo. Así que se pusieron a jugar a imitar profesiones.

Valentina dio unos cuantos pasos de baile y todas aplaudieron mucho. A ella le gustó.

Luego cogió su peluche Marramiau, un gato un poco deshilachado que dormía con ella todas las noches. Hizo que le curaba y todas abrieron la boca de admiración. Y a Valentina, le gustó.

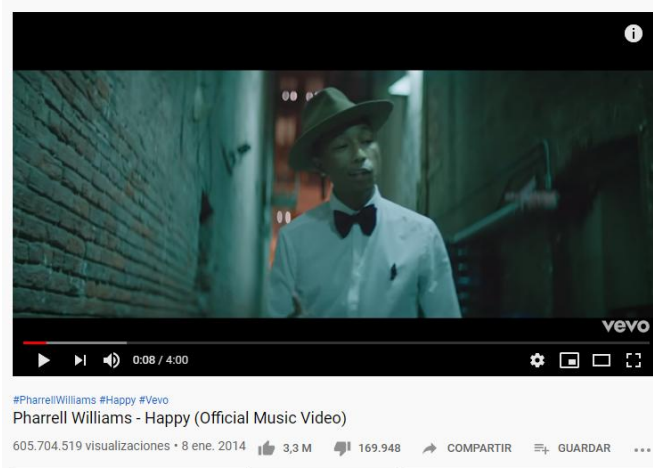
A continuación se puso a dar clase a sus amigas. Tocaba lengua. Y alguna que otra se aburría. Pero a Valentina, también le gustó.

Y por último se puso la nariz que le regaló su abuelo, se enmarañó el pelo y empezó a hacer gracietas y a caerse (a posta), y a poner caras divertidas, y a hacer muchas muecas. **Y todas comenzaron a reír y a reír sin parar.** Abrieron mucho la boca de admiración... y no, no se aburrían ni un poquito. **Y a Valentina le entusiasmó.**

Desde entonces Valentina tiene muy claro que **de mayor quiere fabricar sonrisas.** Y no le importa si de payasa, profesora, veterinaria o bailarina. Pero por si acaso ella practica un poquito todas las tardes con la nariz y los zapatones de su abuelo Zacarías.

Fuente: Esteban, E.

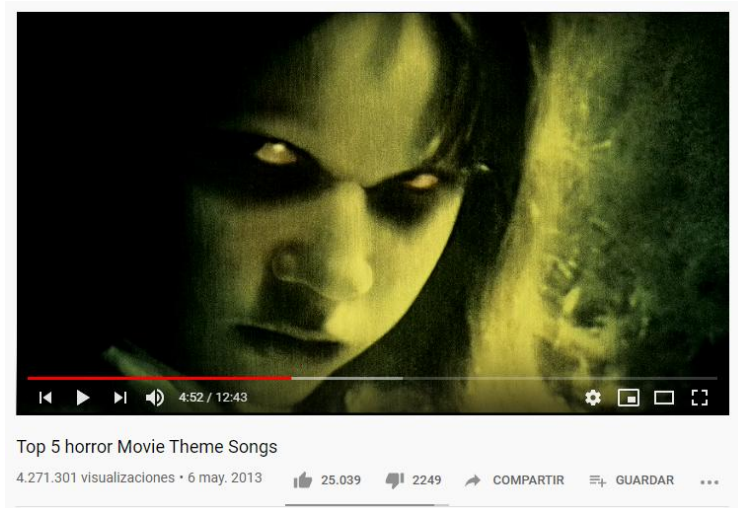
Anexo 8



Fuente: Pharrell Williams



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=TVDREzBijRI>



Fuente:

https://www.youtube.com/watch?v=UjBIcT_VTck&list=PLVC3bhOzI7N8rRy0L7OI5I3_4-U4AywII&index=3



Fuente: Nirvana

Anexo 9

Tabla 1

Rúbrica de evaluación

Criterios de evaluación:	BIEN	REGULAR	MAL
Realización de la actividad	Ha realizado las actividades del taller de manera adecuada, cumpliendo con los objetivos de las mismas.	Ha tenido algunas dificultades para el cumplimiento de los objetivos.	No ha cumplido ninguno de los objetivos propuestos para el taller.
Participación	Ha participado en todo momento de manera activa, interviniendo y aportando su opinión.	Ha habido momentos en los que ha participado, pero no ha sido de manera continua.	Se ha negado a participar, o ha puesto una actitud negativa ante las actividades que componen el taller.
Comprensión	Ha entendido a la primera lo que había que hacer en cada una de las actividades. Además ha comprendido el fin del taller.	Tras varias explicaciones y aclaraciones, ha entendido las actividades. Ha entendido de manera superficial el fin del taller.	No ha comprendido en qué consistían las actividades ni el fin del taller.
Actitud	Se ha implicado en la realización del taller en todo momento.	Se ha implicado en la realización del taller parcialmente.	No se ha implicado casi nada o nada en la realización del taller, dificultando el trabajo.
Motivación	Ha estado motivado durante la realización del taller.	Ha habido momentos en los que se ha visto una actitud motivada del alumno.	Ha realizado el taller con desgana y obligado.

Elaboración propia

Anexo 10

Tabla 2

Cuestionario sobre el taller

Ponle nota:	1	2	3	4	5
He entendido todas las actividades					
He entendido para qué me sirve este taller					
Me siento bien después de haber hecho este taller					
¿Cuánto he aprendido en este taller?					
Voy a cambiar algunas de mis actitudes con mis compañeros					
¿Qué puntuación darías a la monitora?					
¿Me ha enseñado cosas que yo no sabía?					

Elaboración propia

Anexo 11

Tabla 3

Rúbrica de evaluación

Criterios de evaluación:	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel de logro alcanzado
Marco teórico	No sabe analizar la información relevante del tema.	El análisis que realiza sobre la información del tema es superficial.	Analiza la información correctamente.	
Referencias bibliográficas	No utiliza fuentes de información variadas ni fiables, ni las referencia de manera correcta.	Algunas de las fuentes no son fiables y algunas no están referenciadas adecuadamente.	Utiliza fuentes de información variada y sabe referenciarlas siguiendo la normativa.	
Organización	No sigue un orden lógico de trabajo.	Tiene una estructura externa ordenada pero las ideas están inconexas.	La organización es coherente tanto con la estructura como con los objetivos del trabajo en sí.	
Propuesta	No sabe cómo encarar el tema.	Tiene nociones sobre el tema pero no las analiza correctamente.	Sabe qué conocimientos tiene que utilizar para afrontar la situación y, además, los aplica adecuadamente.	
Actividades	No elige métodos apropiados para el tema y el grupo-clase.	Elige actividades adecuadas al tema, sin embargo, no las adapta al grupo.	Selecciona actividades correctas y las ajusta a la realidad del grupo.	

Elaboración propia

Anexo 12

Preguntas abiertas para la evaluación

1. ¿Considera adecuada la elección del tema teniendo en cuenta el avance de la educación?
2. ¿Considera suficiente la propuesta para una primera toma de contacto?
3. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ve al taller?
4. ¿Estudiaría otro aspecto de la educación emocional que no sea la resolución de conflictos? Si es así, ¿cuál sería?
5. ¿Le parece apropiado trabajar la educación en valores dentro de esta temática?
6. ¿Considera la evaluación acorde a la metodología del taller?
7. ¿Querría añadir alguna información que no haya sido preguntada anteriormente?

Elaboración propia

Anexo 13

Evaluación experto/a 1

Criterios de evaluación:	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel de logro alcanzado
Marco teórico	No sabe analizar la información relevante del tema.	El análisis que realiza sobre la información del tema es superficial.	Analiza la información correctamente	3
Referencias bibliográficas	No utiliza fuentes de información variadas ni fiables, ni las referencia de manera correcta.	Algunas de las fuentes no son fiables y algunas no están referenciadas adecuadamente.	Utiliza fuentes de información variada y sabe referenciarlas siguiendo la normativa.	3
Organización	No sigue un orden lógico de trabajo.	Tiene una estructura externa ordenada pero las ideas están inconexas.	La organización es coherente tanto con la estructura como con los objetivos del trabajo en sí.	3
Propuesta	No sabe cómo encarar el tema.	Tiene nociones sobre el tema pero no las analiza correctamente.	Sabe qué conocimientos tiene que utilizar para afrontar la situación y, además, los aplica adecuadamente.	3
Actividades	No elige métodos apropiados para el tema y el grupo-clase.	Elige actividades adecuadas al tema, sin embargo, no las adapta al grupo.	Selecciona actividades correctas y las ajusta a la realidad del grupo.	3

1. ¿Considera adecuada la elección del tema teniendo en cuenta el avance de la educación?

Considero que es un tema más que relevante en educación y en el que es necesario tanto investigaciones como propuestas didácticas que ayuden a erradicar esta problemática de las aulas escolares.

2. ¿Considera suficiente la propuesta para una primera toma de contacto?

Es suficiente

3. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ve al taller?

Como ventaja que toca todos los puntos clave a tratar en este tipo de taller: emociones, conflictos y resolución de conflictos. Como inconveniente el tiempo, quizás 4 sesiones es poco para trabajar este tipo de cuestiones aunque entendemos que la flexibilización horaria en esta etapa educativa es complicada. Muy interesante que se continúe a lo largo del curso con *El frasco de la felicidad* aunque considero que sería más relevante que se llamara (hago una propuesta de mejora bajo mi criterio) *El frasco del buen compañerismo* o algo así, y que se pudiera meter tanto cosas felices del día como problemáticas o cosas negativas que nos hubieran ocurrido. En vez de abrir al final de curso se podría abrir todas las semanas en el horario de tutoría y en el caso de cosas negativas se podría trabajar entre toda la clase como dar respuesta a esa problemática.

4. ¿Estudiaría otro aspecto de la educación emocional que no sea la resolución de conflictos? Si es así, ¿cuál sería?

Creo que para un taller de iniciación es suficiente.

5. ¿Le parece apropiado trabajar la educación en valores dentro de esta temática?

Por supuesto, apropiado y necesario.

6. ¿Considera la evaluación acorde a la metodología del taller?

La evaluación es acorde al taller.

7. ¿Querría añadir alguna información que no haya sido preguntada anteriormente?

Me parece un trabajo muy interesante que en caso de que pudiera implementarse en algún centro debería recoger una propuesta de mejora tras la experiencia que valorara las actividades que han funcionado mejor, las que lo han hecho menos ajustadas a lo programado, etc....

Anexo 14

Evaluación experto/a 2

Criterios de evaluación:	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel de logro alcanzado
Marco teórico	No sabe analizar la información relevante del tema.	El análisis que realiza sobre la información del tema es superficial.	Analiza la información correctamente	3
Referencias bibliográficas	No utiliza fuentes de información variadas ni fiables, ni las referencia de manera correcta.	Algunas de las fuentes no son fiables y algunas no están referenciadas adecuadamente.	Utiliza fuentes de información variada y sabe referenciarlas siguiendo la normativa.	3
Organización	No sigue un orden lógico de trabajo.	Tiene una estructura externa ordenada pero las ideas están inconexas.	La organización es coherente tanto con la estructura como con los objetivos del trabajo en sí.	3
Propuesta	No sabe cómo encarar el tema.	Tiene nociones sobre el tema pero no las analiza correctamente.	Sabe qué conocimientos tiene que utilizar para afrontar la situación y, además, los aplica adecuadamente.	3
Actividades	No elige métodos apropiados para el tema y el grupo-clase.	Elige actividades adecuadas al tema, sin embargo, no las adapta al grupo.	Selecciona actividades correctas y las ajusta a la realidad del grupo.	3

1. ¿Considera adecuada la elección del tema teniendo en cuenta el avance de la educación?

Una elección muy interesante y necesaria.

2. ¿Considera suficiente la propuesta para una primera toma de contacto?

Sí.

3. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ve al taller?

Me parece muy adecuado. Quizás sería interesante integrar las actividades de manera transversal en el currículo. Algunas de las actividades que se proponen no son originales de la autora. Sería necesario citar su origen.

4. ¿Estudiaría otro aspecto de la educación emocional que no sea la resolución de conflictos? Si es así, ¿cuál sería?

Sí, la gestión de las emociones dentro del ámbito personal.

5. ¿Le parece apropiado trabajar la educación en valores dentro de esta temática?

Sí.

6. ¿Considera la evaluación acorde a la metodología del taller?

Sí.

7. ¿Querría añadir alguna información que no haya sido preguntada anteriormente?

Cuidado con el uso de mayúsculas en los títulos en español.

Anexo 15

Evaluación experto/a 3

Criterios de evaluación:	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel de logro alcanzado
Marco teórico	No sabe analizar la información relevante del tema.	El análisis que realiza sobre la información del tema es superficial.	Analiza la información correctamente.	3
Referencias bibliográficas	No utiliza fuentes de información variadas ni fiables, ni las referencia de manera correcta.	Algunas de las fuentes no son fiables y algunas no están referenciadas adecuadamente.	Utiliza fuentes de información variada y sabe referenciarlas siguiendo la normativa.	3
Organización	No sigue un orden lógico de trabajo.	Tiene una estructura externa ordenada pero las ideas están inconexas.	La organización es coherente tanto con la estructura como con los objetivos del trabajo en sí.	3
Propuesta	No sabe cómo encarar el tema.	Tiene nociones sobre el tema pero no las analiza correctamente.	Sabe qué conocimientos tiene que utilizar para afrontar la situación y, además, los aplica adecuadamente.	3
Actividades	No elige métodos apropiados para el tema y el grupo-clase.	Elige actividades adecuadas al tema, sin embargo, no las adapta al grupo.	Selecciona actividades correctas y las ajusta a la realidad del grupo.	3

1. ¿Considera adecuada la elección del tema teniendo en cuenta el avance de la educación?

La elección del tema me parece adecuada, pues es un problema vigente en nuestra sociedad. La elección de un taller emocional es una buena opción educativa para trabajarlo, orientado con una metodología activa y participativa, destinada a conseguir un aprendizaje significativo.

2. ¿Considera suficiente la propuesta para una primera toma de contacto?

La propuesta es totalmente adecuada para un primer contacto.

3. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ve al taller?

Ventajas: está orientado a prevenir, educando en valores., con actividades concretas y adaptadas a la situación.

Inconvenientes: ninguno.

4. ¿Estudiaría otro aspecto de la educación emocional que no sea la resolución de conflictos? Si es así, ¿cuál sería?

Sería interesante para la prevención del bullying trabajar valores como el respeto, responsabilidad de los actos, la tolerancia, la honestidad y la humildad, para crear relaciones interpersonales sólidas.

5. ¿Le parece apropiado trabajar la educación en valores dentro de esta temática?

Me parece bastante apropiada, pues una adecuada educación en valores puede prevenir muchas alteraciones de la conducta.

6. ¿Considera la evaluación acorde a la metodología del taller?

Sí, me parece que el empleo de rúbricas es la mejor opción para recoger la evaluación del taller.

7. ¿Querría añadir alguna información que no haya sido preguntada anteriormente?

Por ejemplo. Valorar el trabajo de elaboración propia.

Anexo 16

Evaluación experto/a 4

Criterios de evaluación:	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel de logro alcanzado
Marco teórico	No sabe analizar la información relevante del tema.	El análisis que realiza sobre la información del tema es superficial.	Analiza la información correctamente	3
Referencias bibliográficas	No utiliza fuentes de información variadas ni fiables, ni las referencia de manera correcta.	Algunas de las fuentes no son fiables y algunas no están referenciadas adecuadamente.	Utiliza fuentes de información variada y sabe referenciarlas siguiendo la normativa.	3
Organización	No sigue un orden lógico de trabajo.	Tiene una estructura externa ordenada pero las ideas están inconexas.	La organización es coherente tanto con la estructura como con los objetivos del trabajo en sí.	3
Propuesta	No sabe cómo encarar el tema.	Tiene nociones sobre el tema pero no las analiza correctamente.	Sabe qué conocimientos tiene que utilizar para afrontar la situación y, además, los aplica adecuadamente.	3
Actividades	No elige métodos apropiados para el tema y el grupo-clase.	Elige actividades adecuadas al tema, sin embargo, no las adapta al grupo.	Selecciona actividades correctas y las ajusta a la realidad del grupo.	3

- 1. ¿Considera adecuada la elección del tema teniendo en cuenta el avance de la educación?**
Sí, es un tema que sigue estando muy vigente.
- 2. ¿Considera suficiente la propuesta para una primera toma de contacto?**
Sí, permite abordar el tema de forma coherente y cercana al alumnado.
- 3. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ve al taller?**
Quizás debería tener una mayor duración en el tiempo.
- 4. ¿Estudiaría otro aspecto de la educación emocional que no sea la resolución de conflictos? Si es así, ¿cuál sería?**
Sí, abordaría cuestiones referidas a la autoestima.
- 5. ¿Le parece apropiado trabajar la educación en valores dentro de esta temática?**
Sí, es fundamental, tanto para las víctimas como para los agresores.
- 6. ¿Considera la evaluación acorde a la metodología del taller?**
Sí, aunque se podrían construir más instrumentos.
- 7. ¿Querría añadir alguna información que no haya sido preguntada anteriormente?**
No.