



LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL ACOSO ESCOLAR EN LA CLASE DE LENGUA INGLESA

Autora: Belén González Romero

Tutor Académico: Alfonso Javier García González

Departamento: Psicología social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Curso Académico 2021-2022

Universidad de Sevilla

Tipología/ modalidad de Trabajo de Fin de Grado: Opción A. Diseño de propuestas
formativas

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. RESUMEN | 4 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 5 |
| 3. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 4.1. Acoso escolar. Concepto | 7 |
| 4.2. Habilidades sociales. Definición y características | 9 |
| 4.2.1. Comunicación asertiva | 10 |
| 4.2.2. Inteligencia emocional | 11 |
| 4.3. Relación entre habilidades sociales y acoso escolar | 12 |
| 4.4. Entrenamiento en habilidades sociales y mejora del clima del aula | 13 |
| 4.5. Formación en habilidades sociales y acoso escolar. Trabajo coordinado de familia y escuela | 14 |
| 4.6. Importancia de las habilidades sociales para la adquisición de una lengua extranjera | 15 |
| 5. INVESTIGACIÓN | 18 |
| 5.1. Hipótesis y objetivos de investigación | 18 |
| 5.2. Metodología | 18 |
| 5.2.1. Participantes | 18 |
| 5.2.2. Diseño | 19 |
| 5.2.3. Instrumento | 19 |
| 5.2.4. Procedimiento | 21 |
| 5.2.5. Análisis de datos | 21 |
| 5.3. Resultados | 22 |
| 5.4. Discusión | 28 |
| 5.5. Conclusión | 30 |

| | |
|--|----|
| 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA | 31 |
| 6.1. Justificación de la intervención | 31 |
| 6.2. Objetivos de la intervención | 32 |
| 6.3. Competencias | 33 |
| 6.4. Metodología | 34 |
| 6.5. Actividades | 35 |
| 6.6. Evaluación y seguimiento | 40 |
| 6.6.1. Evaluación del alumnado | 41 |
| 6.6.2. Evaluación de la formadora del programa | 42 |
| 6.6.3. Evaluación del programa | 42 |
| 7. CONCLUSIONES FINALES | 43 |
| 8. REFERENCIAS | 45 |
| 9. ANEXOS | 50 |

1. RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es conocer la relación entre las variables habilidades sociales y acoso escolar. Para ello, en primer lugar, se realizó una revisión sistemática de estudios ya existentes sobre las variables en cuestión. El proceso de búsqueda se realizó a partir de diferentes bases de datos de la Universidad de Sevilla con palabras claves en inglés y español llegándose a encontrar un total de 30 artículos. Además, se seleccionó una clase de 6º de Educación Primaria en la que se pasaron un total de 2 cuestionarios, uno de habilidades sociales y otro de acoso escolar o bullying.

Tras analizar los resultados obtenidos, se encontraron evidencias de que existe una relación significativa entre las variables de nuestro objetivo principal. Además, se elaboró una propuesta de intervención pensada para ser impartida en una clase de lengua inglesa, con las principales debilidades encontradas, dirigida al alumnado y a toda la comunidad educativa, incluidas las familias.

Los resultados obtenidos y el programa resultante pueden ser de utilidad para investigadores/as y profesionales del área de educación y de psicología que estudien o trabajen en programas para la prevención del bullying.

Palabras clave: Habilidades sociales, acoso escolar, relación, programa de intervención, lengua inglesa.

ABSTRACT

The objective of the present working paper is to get to know the relationship between social skills and bullying variables. To do this, firstly, a systematic review of existing studies about the variables under consideration was carried out. The search process was developed using different databases of the University of Seville with English and Spanish keywords reaching a total of 30 articles. In addition, a 6th grade Primary Education class was selected in which a total of 2 questionnaires were passed, one on social skills and the other on bullying.

After analyzing the results obtained, evidence was found that there is a significant relationship between the variables of our main objective. After this, an intervention program designed to be taught in an English language class was developed, with the main weaknesses found, aimed at students and the entire educational community, including families.

The results obtained and the resulting program can be useful for researchers and professionals in the area of education and psychology who study or work in programs for bullying prevention.

Key words: Social skills, bullying, relationship, intervention program, English language.

2. JUSTIFICACIÓN

Hay infinidad de temáticas para llevar a cabo investigaciones e intervenciones de interés, pero, realmente, trabajar la temática del acoso escolar sin ningún tipo de dudas, siempre estuvo en primer lugar.

Para justificar por qué ha sido elegido este tema, nos basaremos en la infinidad de casos de acoso escolar que podemos observar en los medios de comunicación y en la multitud de evidencias existentes. Actualmente, uno de cada cinco niños/as es víctima de acoso escolar en nuestro país tal y como indica Pineda (2021), señalando esta autora además que el acoso escolar no está mejorando, sino todo lo contrario y que en esta situación de empeoramiento influyen nuevos factores como el mayor acceso de los menores a las nuevas tecnologías y a videojuegos de violencia. Por otro lado, la propia experiencia y la vivencia en primera persona de episodios de acoso escolar han constituido un factor clave para justificar por qué ha sido elegida esta temática.

Como futuros docentes, es de especial importancia conocer en profundidad qué es el acoso escolar y concienciar al alumnado desde edades tempranas de lo que supone este fenómeno y las consecuencias que puede ocasionar tanto en uno mismo como en terceras personas. Toma especial relevancia el intentar prevenir estas situaciones, buscar las posibles causas y realizar actuaciones directas para así buscar soluciones eficaces y reales. De esta manera, podría ser de gran ayuda para los docentes saber más acerca de las habilidades sociales y de qué manera pueden estar o no relacionadas con el acoso escolar, puesto que esto podría constituir una de las claves para poner fin a futuras situaciones de acoso. Consideramos que, pese a que las habilidades sociales son un asunto del cual la mayor parte de la población ha escuchado hablar alguna vez, no se han trabajado en el sistema educativo con el detenimiento que requieren de forma que no se está aprovechando el trabajo en habilidades sociales como una de las principales soluciones, uno de los principales frenos del acoso escolar. Tener habilidades sociales contribuye a un aumento del desarrollo personal, a tener un pensamiento positivo de nosotros/as mismos/as entre otros beneficios. Por todo esto, tenemos motivos suficientes para pensar que podría haber una estrecha relación entre las habilidades sociales y el bullying. Todas estas reflexiones son las que nos hicieron pensar que sería interesante realizar una investigación con estas dos variables. Utilizando de base todo lo comentado anteriormente, fueron

formulados la hipótesis y los objetivos de investigación, para así comprobar con evidencias la mayor o menor relación entre las mismas.

3. INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo se pretende estudiar la relación entre las habilidades sociales y los casos o actitudes relacionados con el acoso escolar para poder así identificar las causas y plantear las posibles soluciones.

Para abordar el mismo, en primer lugar, se hizo una búsqueda exhaustiva de artículos y documentos científicos relativos a la temática realizándose una selección de unos 30 documentos aproximadamente. Tras una lectura en detalle de los mismos, se procedió a la elaboración del marco teórico. En este apartado teórico, se incluyeron los aspectos más importantes sobre el acoso escolar, las habilidades sociales (incluyéndose además la relación real entre ambas variables), la formación de las familias y el profesorado y, además, se incluyó un apartado final sobre la docencia en inglés, centrándonos en las actitudes y habilidades necesarias y hablándose además de la importancia de la inteligencia emocional, lo cual servirá de utilidad para la propuesta de intervención.

Tras esta justificación teórica, se procedió a realizar la propia investigación, teniendo primeramente que formular la hipótesis, los objetivos y decidir el instrumento (un cuestionario sobre habilidades sociales y otro sobre acoso escolar) y los destinatarios (una clase de 6º de Primaria de un centro del Aljarafe).

Este procedimiento fue de utilidad para el posterior análisis de resultados realizándose para ello una media de las respuestas de cada ítem que fue representada mediante porcentajes. Después de esto, se destacaron los aspectos en los que el alumnado tenían unas puntuaciones más elevadas y cuáles eran las debilidades (se destacaron las dos principales debilidades), siendo estas últimas el punto de partida para el diseño de una propuesta de intervención realista y pensada para que estuviera dirigida tanto al alumnado objeto de estudio como a las familias y a toda la comunidad educativa. Un aspecto a tener en cuenta es que la propuesta de intervención tuvo que ser lo más realista posible incluyéndose apartados tales como la justificación de la propuesta, los objetivos, las competencias, la metodología especificando el número de sesiones y el cronograma de las actividades propuestas, contando además con sus respectivos

instrumentos de evaluación. Una conclusión final sobre todo lo abordado en los diferentes apartados es la que pone punto y final a este trabajo de fin de grado.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Acoso escolar. Concepto.

El acoso escolar está muy presente en los centros educativos, constituyendo un problema que suscita el interés de toda la comunidad educativa. Existen muchas investigaciones que centran su objeto de investigación en el análisis de factores de prevención, de riesgo y de intervención para paliar las consecuencias que produce tanto en personas agresoras como víctimas de este acoso escolar, así como en el clima y la convivencia del centro.

El acoso escolar es un fenómeno que ha existido siempre, en cualquier tipo de centro, tanto privado como público, en grandes ciudades y pequeños pueblos (Gairín et al., 2013), caracterizándose por ser un tipo de agresión, perjudicial e intencionada, que afecta al bienestar social, emocional y psicológico de la persona que lo sufre (Estévez et al., 2008).

El bullying o acoso escolar tiene como rasgo caracterizador tratarse de un tipo de agresión que se presenta entre los alumnos de forma repetida y continuada, manifestándose un gran desequilibrio entre los agresores y las víctimas (Mendoza y Maldonado, 2016).

Tal es su importancia que ha sido definido por multitud de autores, siendo el primer autor Olweus a mediados de los años 80. Este afirmó que un alumno que sufre bullying es aquel que ha sido sometido a acciones negativas por parte de uno o varios compañeros de forma repetida y además, no excepcionalmente sino a lo largo del tiempo. Estas acciones negativas pueden referirse a contacto tanto físico como verbal (Olweus, 1986).

Dicho de otra forma, el acoso escolar se trata de un comportamiento muy negativo, intencional y para nada aislado que se ejerce a una persona por parte de una serie de compañeros, habiendo un gran desequilibrio de fuerza y poder (Olweus y Limber, 2010).

Uribe et al. (2012) mencionan como características del acoso: la presencia intrínseca de una relación de poder “dominancia-sumisión” que poseen los victimarios sobre otra persona que es la víctima y que se trata de episodios de agresión que se dan de forma frecuente.

En Vargas y Paternina, (2017), el acoso escolar se presenta como un problema que aparece de forma frecuente en las relaciones entre estudiantes, entre los que se asumen diversos roles; siendo imprescindible la intervención profesional de la persona que lo sufre como víctima, para evitar problemas de salud a corto y a largo plazo que guardan relación con la baja autoestima, suicidio, tristeza, ausentismo, deficiencia en las relaciones interpersonales y en la comunicación efectiva. En este estudio se menciona la existencia de distintos tipos de acoso escolar; en base a la clasificación establecida en Toledo et al. (2011), se diferencian cuatro tipos de acoso escolar: físico, con la presencia de golpes, empujones, puños, patadas, halar el pelo vandalismo, esconder o hacer daño a los objetos personales, acoso verbal, cuando se emplean palabras con contenido humillante, grosero, descalificador, burlesco, amenazante, irónico, burlón, etc.), relacional o de tipo psicológico: cuando aparecen situaciones de exclusión social, aislamiento, indiferencia, rechazo a otro u otros por parte de un individuo o de un grupo y por último, de tipo virtual o cyberbullying: cuando se agrede permanente a alguien a través de los medios electrónicos y de las redes sociales.

Por todo esto, tal y como afirman Olweus y Limber (2010), vemos como el bullying vulnera claramente los derechos humanos, siendo su incidencia altísima en todo el mundo. En España, los datos nos dejan ver cómo el acoso escolar también puede darse no únicamente en un solo centro educativo, sino también entre diferentes centros, lo cual hace que su detección sea aún más complicada. Además, estos escenarios también pueden ocurrir en el entorno de los niños y las niñas, en sitios habituales de encuentro (parques, calle, barrio), recayendo el trabajo de detección en manos de padres y madres.

Pese a que el bullying, tal y como hemos explicado, pueda ocurrir en diferentes escenarios, concretamente constituye una de las mayores preocupaciones en la comunidad educativa y tanto colegios como equipos directivos, aunque no son los causantes de este problema, con la ayuda de padres, madres, personas cercanas, así como la colaboración del alumnado, son una pieza clave para su erradicación (Nocito, 2017).

4.2. Habilidades sociales. Definición y características.

Combs y Slaby (1978) definen las habilidades sociales como la capacidad para interactuar con las demás personas en un determinado contexto social que es aceptado y valorado por la sociedad y que resulta beneficioso para uno mismo y para el resto del mundo. Gresham y Elliot (1990) destacan que las habilidades sociales se tratan de conductas que requieren un aprendizaje y que son socialmente aceptables y que hacen posible la interacción con el resto de seres humanos.

Como características de las habilidades sociales Lacunza y Cotini (2011), señala tres aspectos a tener en cuenta: en primer lugar la heterogeneidad, ya que incluye una variedad de comportamientos en distintos momentos, etapas evolutivas y contextos posibles, en segundo lugar la naturaleza interactiva ya que son características individuales adaptadas a un determinado momento o contexto y por último la especificidad situacional, por lo que los espacios socioculturales juegan un papel fundamental.

A través de las habilidades sociales somos capaces de expresar nuestras ideas, pensamientos y además mantenemos las relaciones e interacciones con el resto de personas mejorando así nuestra vida social (León, 2009).

Para el buen manejo de las habilidades sociales es importante trabajar la empatía, la escucha activa, la gestión de límites en una situación concreta donde se ponga en valor lo que deseamos y a lo que tenemos derecho, teniendo en cuenta a la otra persona con la que me relaciono, en base a una comunicación asertiva: donde se manejen tanto los aspectos verbales como no verbales de la comunicación.

La comunicación asertiva y la inteligencia emocional se explicarán con mayor detenimiento a continuación.

4.2.1. Comunicación asertiva.

Según Kraut y Streeter (1995), la comunicación asertiva implica el intercambio de información y la retroalimentación de forma que para llevarla a la práctica es necesaria la escucha activa y saber cómo enviar y recibir mensajes de manera asertiva. La comunicación asertiva es elemento imprescindible para que pueda darse la cooperación (Gómez, 2005).

Las habilidades sociales están relacionadas de forma directa con el autoconcepto y la autoestima: el cómo las personas se perciben, se sienten y se valoran guarda mucha relación con capacidad para expresar y gestionar los límites.

Castanyer (1996), define la asertividad como la capacidad de reconocer los propios derechos sin que se encuentre presente la manipulación (ni manipular al resto de personas ni permitir que nos manipulen a nosotros mismos). Hay tres tipos de comunicación:

sumiso, agresivo y asertivo. Esta autora establece cómo las personas que hacen un mayor uso del estilo asertivo son aquellas que saben decir que “no” y mantener su postura hacia algo, que saben pedir favores, así como reaccionar ante posibles ataques y expresan sus sentimientos antes las distintas situaciones, favoreciendo estos aspectos a un mejor autoconcepto y autoestima. Las personas que emplean un estilo sumiso-pasivo casi nunca tienen en cuenta su opinión y deseos, y no tienen las habilidades necesarias para defender y expresar con tranquilidad lo que quieren y sienten; y la persona con estilo agresivo directamente no tienen en cuenta a la persona con la que establece cualquier tipo de relación, usando patrones autoritarios con esta, faltando el respeto y generando rechazo en estas relaciones.

En un estudio llevado a cabo por Dueñas y Serna (2008), en relación a habilidades sociales y acoso escolar, se concluye que los sujetos que habían sido agredidos, amenazados o manipulados socialmente tienen menos competencias para expresarse de forma natural en las interacciones sociales y para expresar sus necesidades y derechos de forma asertiva. Los individuos que difícilmente dicen “no” y cortan relaciones con otras personas, son los que sufren más frecuente e intensamente las amenazas y agresiones. Ser más o menos capaz de pedir a otros seres humanos algo que queremos aparentemente no está directamente relacionado con el sufrimiento de acoso escolar. Sin embargo, este estudio desvela que las personas que no tienen suficiente habilidad para interactuar con el resto de personas (o directamente no saben hacerlo), suelen representar el porcentaje más alto en cuanto a víctimas de bullying, siendo

además interesante cómo las habilidades sociales actúan de escudos protectores ante estas situaciones.

4. 2.2. Inteligencia emocional.

Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es la capacidad de controlar los sentimientos (los propios y los de los demás), lo cual resulta de gran utilidad para guiar nuestras acciones y actuaciones.

Además, tener desarrollada la inteligencia emocional contribuye a que los sujetos tengan relaciones interpersonales placenteras, ya que estos pueden comprender mejor a los demás, creándose así un ambiente positivo, en el que reina la paz.

Por todo esto, vemos cómo hay una relación directa entre las habilidades sociales y la inteligencia emocional ya que, tal y como afirman Chamorro et al. (2018), ser inteligentes emocionalmente hace que tengamos más desarrollado el autoconocimiento, nos ayuda a regular nuestras propias acciones y hace que estemos más motivados incidiendo todo esto positivamente en la adquisición de las habilidades sociales. Por todo esto, cuanto mayor sea la inteligencia emocional de un individuo, mayor serán sus habilidades sociales y más placenteras serán las relaciones con uno mismo y con el resto de personas puesto que, será capaz de conocer sus propias emociones y la de los demás, siendo más fácil así ponerse en el lugar de los demás. Todos estos factores hacen que las personas sepan cómo hacer frente a distintas situaciones, sabiendo actuar de forma respetuosa con todas las personas involucradas en ellas.

No existe un consenso acerca de cuáles son las habilidades sociales más importantes para llegar a ser una persona con una elevada inteligencia emocional, pero todos afirman que las emociones contribuyen a que las personas tengan una vida más placentera, feliz y plena (Mira et al., 2017).

Enlazando con los datos anteriores, Extremera y Fernández (2004) añaden que los alumnos y alumnas que presentan inteligencia emocional tienen un ajuste psicológico más elevado, tienen mayor facilidad para relacionarse con sus compañeros y compañeras y desarrollan con menor frecuencia actitudes agresivas o violentas. Además, centrándonos en el beneficio individual, las personas con mayor inteligencia emocional suelen tener datos más positivos en cuanto a rendimiento escolar, ya que saben sobrellevar el estrés y la presión de una forma más positiva.

Si analizamos todos estos beneficios, vemos cómo una persona que reúna todos ellos o al menos un número considerable de estos, será en un futuro un adulto plenamente preparado para vivir correctamente en sociedad.

4.3. Relación entre habilidades sociales y acoso escolar.

Contini (2008) asegura que los seres humanos capaces de controlar sus habilidades (tanto en el ámbito emocional como social) así como detectar e interpretar correctamente los sentimientos y el ánimo de otras personas, en definitiva, tendrán una calidad de vida mayor que el resto de personas que no tengan estas capacidades. En combinación con esto, los seres que se relacionen con sus iguales de forma positiva tendrán una mayor sensación de bienestar, por lo que se sentirán más seguros de sí mismos, relacionándose con el resto de personas con mayor fuerza lo que contribuirá a crear relaciones sociales más positivas y duraderas (González, 2015).

Uribe et al. (2012) afirman que para prevenir estos conflictos son necesarias las habilidades sociales, el autocontrol, autoeficacia y apoyo social. Esto contribuye a la mejora de los hábitos de los sujetos tanto en víctimas como agresores.

Hay que tener en cuenta que las características personales de los alumnos y alumnas son los que van a facilitar el desarrollo de conductas de riesgo para la salud (tanto en el ámbito físico como psicológico) así como patologías y diferentes roles para la vida en sociedad. Además, confiar en uno mismo, en las propias capacidades y habilidades y tener un autoconcepto y una autopercepción positiva van a hacer que tengamos una mayor seguridad a la hora de relacionarnos con los demás, lo cual llevará a tener relaciones sociales placenteras, aumentando el bienestar. Por el contrario, la ansiedad y el estrés influye en esto, pero de forma negativa, es decir, crea relaciones sociales con un ambiente tenso, donde el alumno o alumna no se siente cómodo y donde no consigue el pleno desarrollo de sus facultades.

Así vemos cómo tener desarrolladas las habilidades sociales se traducen en una mejora del clima, de las relaciones, produciéndose por tanto una reducción de los conflictos y de las conductas de riesgo.

4.4. Entrenamiento en habilidades sociales y mejora del clima del aula.

Para estudiar las habilidades sociales y entender mejor su funcionamiento, debemos tener en cuenta que no es un elemento innato: no nacemos con ellas, sino que es algo que los seres humanos van adquiriendo con el tiempo, es decir, se necesita un período de entrenamiento y posterior adquisición.

En otras palabras, las habilidades sociales se pueden aprender, es decir, necesitan ser enseñadas y dependen de las experiencias de aprendizaje de las personas.

La cuestión es por qué el entrenamiento de habilidades sociales es tan importante. Entrenar las habilidades sociales tiene como consecuencia un aumento de las conductas asertivas, las habilidades para una correcta comunicación e interacción grupal, saber explicar nuestros pensamientos y sentimientos, lo cual se traduce en un mayor rendimiento tanto individual como grupal (Mendo et al., 2016).

Desde sus orígenes, la importancia de un entrenamiento adecuado de habilidades sociales se ha subestimado, ya que las personas expertas no lo consideraban de relevancia, centrandolo únicamente en los aspectos de tipo técnicos: la enseñanza de contenidos y de conceptos, en lugar de darle a la mejora de relaciones interpersonales la importancia que merecen (Salazar et al. 2014).

Tras diversas investigaciones podemos resaltar la mejora de la convivencia y reducción de casos de acoso escolar gracias al entrenamiento de habilidades sociales. Así, podemos destacar entre otros, el programa de intervención realizado por Mendoza y Pedroza (2015), en el que se relaciona el entrenamiento de las habilidades sociales con la prevención del acoso escolar en las escuelas, notándose así una gran mejora en la convivencia. Cabe destacar que, el entrenamiento no solo incluye al alumnado, sino también al profesorado, cuya comunicación asertiva y entrenamiento en habilidades sociales constituyen un gran agente de cambio en la mejora del comportamiento; y, en definitiva, en la disminución de casos de bullying o acoso escolar en la comunidad educativa.

4.5. Formación en habilidades sociales y acoso escolar. Trabajo coordinado de familia y escuela.

Tal y como se indicó anteriormente, la formación del profesorado es imprescindible, según señalan multitud de estudios. Así, analizando las opiniones de ciertas expertas en un proyecto sobre la relevancia de la formación del personal docente, vemos como la mayoría de ellas (91.66%), piensan que es importante enfocar la gestión docente para la intervención y el 66.66% añade que son imprescindibles las actitudes relacionales, así como el diseño de programas para detectar de forma temprana el acoso escolar (Penalva et al., 2013).

Pese a que la importancia de que los docentes estén formados en esta temática ya que suponen un factor determinante para la mejora de las habilidades sociales del alumnado, de nada sirve que el profesorado sea formado y entrenado en habilidades sociales si las familias no ayudan a que sus hijos e hijas adquieran esos conocimientos, es decir, si no contribuyen a la adquisición de esos hábitos y viceversa. Es por ello por lo que es imprescindible el trabajo coordinado de familia y escuela. Lo mismo ocurre con la formación y la información en cuanto al fenómeno del acoso escolar. La comunicación familiar y pedagógica tiene una gran influencia en términos de violencia escolar, tanto en las personas agresoras como en las víctimas. No solo conviene facilitar la comunicación entre familia y escuela, sino también entre estos y el alumnado. Así, numerosos estudios revelan que las familias y las escuelas necesitan mejorar la comunicación interpersonal con los niños y niñas, ya que los vínculos afectivos con estos ayudan a una significativa mejora en la conducta (Jain et al., 2018). Además, enseñar al alumnado a resolver los posibles conflictos de manera pacífica y la participación de las familias, inciden positivamente en la reducción del número de agresiones en los centros (Valdés et al., 2018).

Por un lado, cuando se da una adecuada comunicación con la familia, hay una disminución de la probabilidad de victimización, así como de adopción de un comportamiento agresivo, mientras que cuando la comunicación con la familia es ofensiva, hay mucha mayor probabilidad de victimización.

Por otro lado, la existencia de vías de comunicación entre estudiantes y profesorado en la que prima la disciplina, suele ser indicador de una reducción de conductas agresivas y clima negativo en el aula, así como de comportamientos antisociales (Valdés et al., 2010).

La formación del profesorado y las familias tiene que realizarse desde las claves para tener relaciones sociales estables: las estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos, habilidades sociales y el autocontrol. Una vez que familia y escuela dominen estas claves, podrán formar al alumnado, de forma coordinada, con una mayor facilidad (Samper et al., 2015).

Pese a que es importante la formación y el control por parte de profesorado y familiares, como ocurre con todos los aspectos, es conveniente encontrar un punto intermedio, un equilibrio. Son frecuentes los excesos de control, sobre todo por parte de las familias resultando esto perjudicial, ya que esto hace que los niños y las niñas no sepan enfrentarse por sí solos a situaciones conflictivas y situaciones en las que necesitan hacer uso de habilidades verbales y no verbales. Por ello, tal y como afirman Frías et al. (2008) la escuela y la familia son un núcleo imprescindible en la vida del alumnado ya que estos contribuyen a facilitar o dificultar el desarrollo y posterior adquisición de las habilidades sociales, emocionales y morales necesarias para la vida en sociedad, pero, esta formación debe estar complementada con dejar al alumnado cierta libertad y no confundir el guiar y ayudar al alumnado con tenerlo controlado en cada momento.

4.6. Importancia de las habilidades sociales para la adquisición de una lengua extranjera.

Una vez explicados los aspectos más importantes sobre las habilidades sociales, el bullying y la relación entre ambos, para acercarnos más a la investigación específica de este trabajo, cabe analizar cómo estos fenómenos están presentes e influyen a la hora de enseñar y aprender una lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el primer año tiene grandes ventajas ya que se encuentra dentro de la etapa crítica, es decir, los primeros años de vida.

Aprender inglés está al alcance de todas las personas, ya que las actividades que se necesitan son fáciles por lo que no hay que ser un experto o experta para llevarlas a cabo. Se necesita sobre todo exponer al alumnado a situaciones habituales donde sea necesaria la comunicación siendo también muy importante tener en cuenta los conocimientos previos de estos. Además, el nivel de adquisición de una lengua extranjera está estrechamente relacionado con el nivel que se tiene del idioma materno, por lo que es responsabilidad de las familias la correcta

adquisición del mismo para facilitar el posterior aprendizaje de una segunda lengua. Es por ello por lo que cuanto más comunicativos sean los alumnos y alumnas y cuanto más desarrolladas tengan sus habilidades sociales, más fácilmente dominarán el inglés (Margaret, 2019).

Saber cómo comunicarnos es imprescindible para el aprendizaje de cualquier lengua, siendo por tanto de gran relevancia las destrezas orales: escuchar a los demás e interpretar los diferentes mensajes. Tal y como indica Vicente (2006), hay que tener en cuenta la capacidad comunicativa de los niños y niñas haciendo para ello un estudio exhaustivo de manera simultánea de las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir dando importancia también a aspectos del lenguaje no verbal: gestos, lenguaje corporal, entre otros.

Para el desarrollo de las destrezas orales, en la tesis doctoral de Urbano (2020), se demuestra cómo la asamblea es un elemento didáctico propicio para crear el ambiente de confianza y seguridad necesario para una correcta producción oral permitiendo la socialización a través del intercambio de mensajes, es decir, a través de un proceso de comunicación. Además, ayuda a que se activen naturalmente los recursos necesarios para el diálogo y además ayuda al respeto de los turnos de palabra (Sánchez, 2008).

Otra técnica que ayuda al desarrollo de la comunicación oral en los alumnos es el empleo de canciones, teniendo que existir un equilibrio entre el uso de canciones y la utilización de otras estrategias (Castro y Navarro, 2014).

Diversos investigadores hablan de la importancia del aprendizaje cooperativo en las aulas con el que se consigue un gran crecimiento personal, un aumento de la conciencia social y mejora de la interacción social para construir el aprendizaje de una lengua. El desarrollo de las destrezas necesarias ayudará a mejorar la competencia comunicativa y el mantenimiento de relaciones personales. Para la adquisición de las destrezas, es necesario el reforzamiento de los errores por parte de los estudiantes (Parga, 2011). De esta manera, hay que estudiar el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva humanística tal y como defiende Tudor (2001) en la que hay que tener en cuenta una serie de componentes principales entre los que cabe destacar en primer lugar los sentimientos, en los que entran las emociones personales, en segundo lugar las relaciones sociales que facilitan la amistad y cooperación de los niños y niñas,

y en tercer lugar el intelecto y la capacidad de entendimiento y maximización de las características y cualidades propias y ajenas (Contreras y Chapetón, 2016).

Por ello, aunque enfocarnos en los contenidos es necesario también hay que tener en cuenta las actitudes y emociones de los estudiantes. Es aquí donde cabe nombrar la importancia de la motivación y la actitud positiva para crear un clima enriquecedor libre de conflictos, de interacciones negativas entre el alumnado, que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje: aumentar la confianza es un paso necesario para aprender y comprender inglés.

Las actitudes no son innatas, sino que son resultado de un proceso cultural, por lo que cambian en función del ambiente o contexto en el que se mueva el alumno. Es importante la actitud positiva tanto en las familias como en las aulas, ya que es algo que se transmite de generación en generación (Martínez, 2008). Por otro lado, hay que destacar la influencia de la inteligencia emocional. La identificación y entendimiento de las emociones propias y ajenas es necesario para aprender el idioma inglés, al ayudar al desarrollo de la comunicación, ya que permite además el control, el manejo de emociones. Esto desemboca en un mayor autocontrol, efectividad en las relaciones interpersonales y en la creación de ambientes de paz donde es más probable que los alumnos y alumnas se sientan motivados y terminen teniendo un verdadero aprendizaje significativo, siendo capaces a largo plazo de enfrentarse a posibles situaciones problemáticas futuras (Canelo y Acevedo, 2009). Además, todos estos factores ayudan al desarrollo de la identidad de cada persona (Pekrun et al., 2007).

Cabe destacar que no solo tenemos que centrarnos en las actitudes y emociones de los alumnos y alumnas, sino también en el profesorado, el cual tiene una doble función, pues ha de identificar y regular las emociones de una misma a la vez que comprender y ayudar a gestionar la de su alumnado (Fernández y Extremera, 2002). Es por ello por lo que es tan importante la formación del profesorado, tal y como hemos comentado en apartados anteriores, no sólo a nivel conceptual y en temas de contenidos, sino también en términos emocionales.

De esta forma, vemos como los aspectos actitudinales y emocionales han de ser tenidos en cuenta en las clases de inglés para el desarrollo de valores, normas de convivencia para conseguir el fortalecimiento de las funciones moral y ética entre todos los miembros de la comunidad educativa (Chamorro et al., 2018).

5. INVESTIGACIÓN

5.1. Hipótesis y objetivos de investigación

La hipótesis principal del trabajo es que las habilidades sociales están directamente relacionadas con los episodios de bullying en Primaria.

Es por ello por lo que el objetivo general de la investigación del presente trabajo es saber si existe una relación significativa entre las habilidades sociales y las situaciones de bullying en las aulas de Primaria.

Por otro lado, los objetivos específicos son los siguientes:

- Revisar bibliografía y analizar artículos especializados en la temática de habilidades sociales y bullying.
- Evaluar las habilidades sociales y el bullying en el alumnado del tercer ciclo de primaria a través del suministro de instrumentos específicos de evaluación.

5.2. Metodología

5.2.1. Participantes

Participaron 20 estudiantes del tercer ciclo, concretamente de 6º Primaria, de un colegio público de la comarca del Aljarafe. El rango de edad está entre 11 y 12 años. Del total de participantes, 10 fueron niños y 10 niñas. Previamente se le informó al centro educativo que los cuestionarios eran anónimos, recogándose autorización por parte del centro y de la tutora del grupo clase para realizarlo.

La muestra de esta investigación se ha elaborado de forma intencional, atendiendo a la facilidad de acceso a la misma y al nivel y edad del alumnado; siendo el criterio de selección para el grupo experimental la pertenencia al tercer ciclo de Educación Primaria, por la edad y nivel de comprensión de los ítems y temática abordada en los instrumentos empleados.

5.2.2. Diseño

El diseño de la presente investigación es transversal con medida en un solo momento ya que solo se pasó el instrumento de investigación una sola vez y en un contexto concreto.

Los estudios transversales tienen como objetivo determinar la frecuencia de una enfermedad o característica en una muestra de población, pero en un momento determinado, es decir, no se mide la frecuencia de esa característica en diferentes momentos o situaciones y, por tanto, no involucran un seguimiento, al contrario que los estudios longitudinales (Cvetkovic et al., 2021).

Las variables (habilidades sociales y acoso escolar) se analizarán, en principio, de forma aislada, pero se procurará en apartados posteriores realizar un estudio de asociación cruzada.

En este caso hemos empleado el muestreo probabilístico, ya que todos los alumnos y alumnas tienen posibilidad de entender la temática y de pertenecer al marco muestral, ya que es muy común que en niños y niñas de esas edades esté presente el fenómeno del acoso escolar, y no hemos elegido a la muestra simplemente por facilidad de disponibilidad como ocurre con el muestreo de conveniencia o no probabilístico (Molina y Ochoa, 2013).

5.2.3. Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron dos cuestionarios: uno de habilidades sociales y otro de acoso escolar. Se han empleado estos instrumentos por tratarse de una forma fácil y eficaz de recoger los datos.

Para la evaluación de las habilidades sociales se emplea una adaptación encontrada de la lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (Anexo I), con un total de 22 ítems. Esta adaptación cuenta con un menor número de ítems que el original, de 50 ítems; más adecuado al nivel del alumnado de 6 a 11 años (Daza, 2017).

El cuestionario original está dividido en cinco grupos, a diferencia del cuestionario adaptado en el que los ítems se engloban en cuatro grupos: Primeras habilidades sociales (del ítem 1 al 8), Habilidades sociales avanzadas (del ítem 9 al 14), Habilidades relacionadas con los sentimientos (del ítem 15 al 21) y Habilidades alternativas a la agresión (ítem 22).

Esta adaptación fue empleada en una investigación con niños y niñas de entre 6 y 11 años, es decir, alumnado con edades similares a la muestra de la presente investigación. Tras la correspondiente investigación, el valor de fiabilidad del instrumento fue de 0.95 según el alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach se emplea para calcular la validez o confiabilidad de un instrumento. A través de este, se obtienen valores entre 0 y 1 requiriéndose para ello la utilización del instrumento una sola vez. Se puede calcular de diferentes formas, siendo común el cálculo de las varianzas de los ítems. Si el valor obtenido se encuentra por encima del 0.7, esto indica que hay suficiente relación entre las preguntas del instrumento y, por tanto, se puede considerar lo suficientemente fiable (Bojórquez et al., 2013).

Para evaluar el bullying, se utilizó un cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) (Anexo II) con un total de 36 ítems en los que se plantean diferentes afirmaciones o situaciones relacionadas con el acoso escolar en las que el alumnado cuenta con cuatro opciones de respuesta (nunca, pocas, bastantes, muchas) en función del número de veces que hubieran vivido esas situaciones en los últimos dos meses. Se ha concretado el tiempo de “exposición al problema” para que los datos obtenidos sean más reales y estén más actualizados. Además, el cuestionario incluye una pregunta adicional, en la que se pregunta por el lugar en el que suelen suceder la mayoría de las situaciones plasmadas en los ítems anteriores, aunque esta pregunta no entra dentro de los factores evaluados, por lo que no se tendrá demasiado en cuenta para realizar el análisis de los datos y los resultados. Es complicado seleccionar un instrumento del todo fiable para una investigación, puesto que podemos encontrar multitud de fuentes y materiales. Caballo et al. (2011), tras revisar multitud de cuestionarios que ellos mismos denominan “inconsistentes”, decidieron realizar un nuevo instrumento, recogiendo los aspectos que consideraban más relevantes de cada uno de los estudios e instrumentos analizados y adaptaron el mismo a una nueva realidad no trabajada anteriormente: el ciberacoso. Estos autores, tras llevar a la práctica este cuestionario, además en edades muy similares a las que se les presentará el cuestionario en el presente estudio, obtuvieron datos muy positivos, recabando mucha información relevante sobre el acoso escolar en las aulas. Además, estos autores muestran la fiabilidad de este cuestionario empleando, al igual que en el cuestionario anterior, el alfa de Cronbach, obteniéndose una puntuación de 0,81 entre todos los factores.

Los factores estudiados son: Comportamientos intimidatorios (acosador), Victimización recibida (acosado), Observador activo en defensa del acosado, Acoso extremo/Ciberacoso, y Observador pasivo (Estos factores serán de utilidad para realizar el apartado de resultados).

5.2.4. Procedimiento

Para la realización de esta investigación, nos pusimos en contacto con el equipo directivo de un centro de Primaria del Aljarafe, concretamente con una docente del centro.

El jueves 31 de marzo de 2022 se procedió a pasar los dos cuestionarios a cada alumno/a en la hora de tutoría. El alumnado disponía de lápiz, goma, bolígrafo y rotuladores, rellenando cada uno de ellos con el material que ellos quisieran. Tardaron entre media hora y cuarenta minutos en completar ambos cuestionarios. Se ha de puntualizar que el número de ítems total entre ambos cuestionarios ha sido adecuado además de los contenidos de los mismos, ya que el alumnado lo ha realizado sin cansarse ni saturarse y la mayoría lo ha comprendido correctamente, a excepción de tres alumnos con dificultad en comprensión lectora, a los que se les prestó un apoyo para facilitar la comprensión.

Para la realización de los cuestionarios, se mantuvo el anonimato, teniendo únicamente que indicar el alumnado la edad exacta, género y curso, para una finalidad orientativa.

5.2.5. Análisis de datos

Para analizar los datos recogidos en ambos instrumentos de evaluación se ha utilizado una hoja de cálculo de drive, haciéndose un análisis descriptivo de frecuencias y contabilizando por cada ítem el número de respuestas recibidas por cada opción, de las 4 opciones posibles. Posteriormente se calculan los respectivos porcentajes de las respuestas que se dan con mayor o menor frecuencia, y en base a ello se establece la propuesta de intervención. Se utiliza un diagrama de sectores con las respuestas de cada ítem, indicándose los más relevantes en el apartado de resultados y el resto en los anexos.

5.3. Resultados

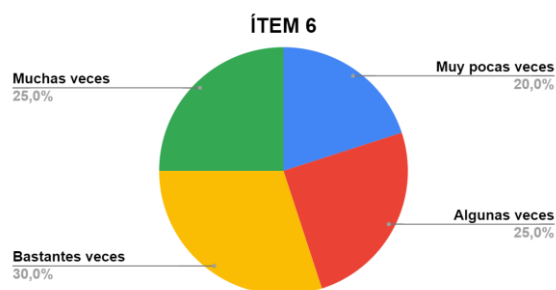
El cuestionario sobre habilidades sociales se divide en 4 categorías:

La primera de ellas se titula “**Primeras habilidades sociales**” (del ítem 1 al 8). Esta hace referencia a las habilidades que se requieren para originar una interacción social de manera eficaz.

En esta categoría, los porcentajes más elevados se encuentran en “bastantes veces” y “muchas veces”, no habiendo ningún porcentaje superior al 40% en las opciones de “muy pocas veces” y “algunas veces”.

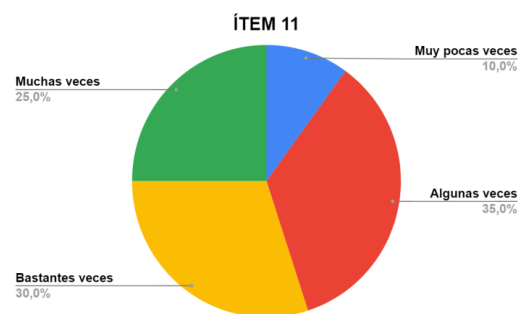
El 60% del alumnado responde “bastantes veces” en los ítems 3 “Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos” y 4 “Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada”. El 50% ha contestado “bastantes veces” en el ítem 8. “Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza” Además, entre el 30 y 35% ha contestado “bastantes veces” a los ítems 2” Hablas con los demás de los temas poco importantes para pasar luego a los más importantes”, 5 “Permites a los demás que sepan que les agradeces los favores” y 7 “Ayudas a los demás a que se conozcan entre sí”. Con respecto a los ítems 3 y 6, entre el 30 y 40% del grupo ha contestado “algunas veces”.

Cabe destacar que el ítem donde el alumnado ha contestado con mayor frecuencia en la categoría “muy pocas veces” ha sido el 6 “Te das a conocer a los demás por iniciativa propia”, con un porcentaje del 20%.



Prosiguiendo con la segunda categoría “**Habilidades sociales avanzadas**” (del ítem 9 al 14) que engloba las habilidades que permiten desarrollar el trabajo en equipo, el 60% indica que bastantes veces en el ítem 10 “Eliges la mejor forma de integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad”. El 50% indica que muchas veces y el 20% que bastantes en el

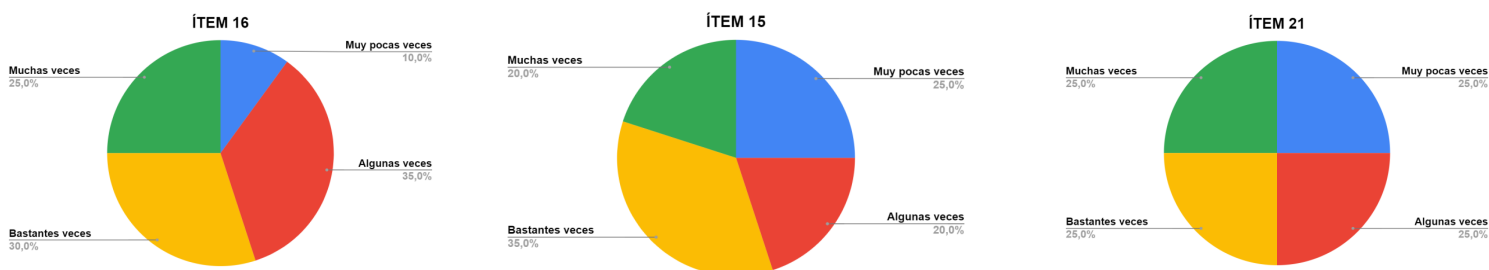
ítem 9 “Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad” y a este le sigue el ítem 12 “Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente” con un 45% en la opción muchas veces y el 13 “Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal” con un 30%. En cuanto al ítem 11 “Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica”, hay un mayor equilibrio en las respuestas, siendo el ítem con mayor porcentaje en pocas veces (10%) y que tan solo tiene un 25% que señala que muchas veces.



En referencia al ítem 14 “Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona”, el 75% se concentra en muy pocas y algunas veces.

La tercera categoría “**Habilidades relacionadas con los sentimientos**” (del ítem 15 al 21), engloba las habilidades que permiten manejar de manera asertiva las emociones. En esta, podemos destacar cómo los porcentajes dejan de ser tan altos en las categorías de “bastantes” y “muchas veces”, siendo el más alto el ítem 18 “Intentas comprender el enfado de otra persona” con un 40% en muchas veces. Prosiguiendo con las puntuaciones más altas, en el ítem 17 “Intentas comprender lo que sienten los demás” un 40% señala que bastantes veces.

En el ítem 16 “Permites que los demás conozcan lo que sientes”, un considerable 35% indica que solo algunas veces. El ítem 15 “Intentas reconocer las emociones que experimentas”, el 20 “Piensas por qué estás asustado y haces algo para disimular tu miedo” y el 21 “Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando mereces una recompensa” son los que tienen una puntuación más elevada, con un 25%, en muy pocas veces, aunque en el ítem 21 ocurre algo muy curioso: todas las opciones reciben un 25%.



Terminando con el ítem 19 “Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos”, vemos cómo un 50% de la clase se concentra entre muy pocas y algunas y el otro 50% entre bastantes y muchas veces.

Finalizamos el análisis de este cuestionario con la última categoría titulada “**Habilidades alternativas a la agresión**” (ítem 22). En esta se encuentran las habilidades que ayudan a crear tácticas alternativas a la violencia ante diferentes situaciones que puedan generar conflicto.

En el ítem 22 “Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona adecuada”. El 65%, 13 de los estudiantes, indican que muchas veces. Ninguno señala que muy pocas veces, aunque hay un 25% que indica que solo en algunas ocasiones.

(Anexo III)

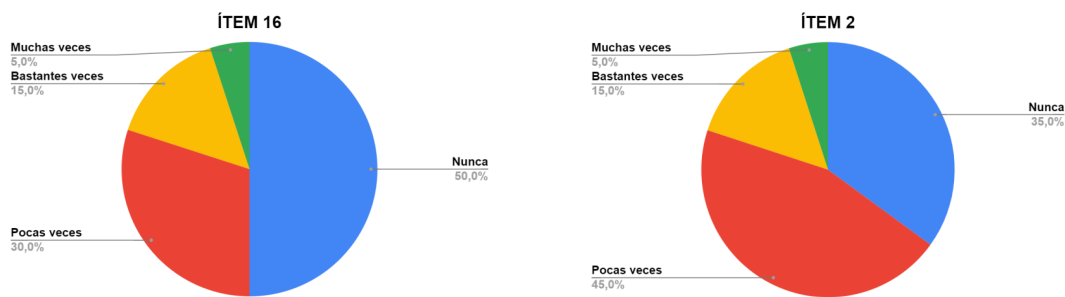
El cuestionario sobre acoso escolar se divide en 5 factores:

El primero de los factores “**Comportamientos intimidatorios (acosador)**” se analiza a través de los ítems 2, 5, 9, 13, 16, 22, 23, 25, 28, 30, 33.

Observamos con claridad cómo los porcentajes más elevados corresponden a la opción pocas veces y nunca en todos los ítems. El que tiene un porcentaje más elevado en la opción “nunca” es el 22, con un 90% en esta opción. Le sigue el 28 “Si pegan a otro compañero ánimo para que continúe la situación” y el 33 “Si se meten con algún compañero me río “con un 75%. Luego, podemos ver en el ítem 5 “Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero” y 13 “Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase “un 65%.

Los ítems 25 “Me he metido con algún compañero” y 30 “Me burlo de algunos compañeros” muestran resultados similares. Aproximadamente el 90% de los alumnos y alumnas se sitúa entre nunca y pocas veces. Lo mismo ocurre con los ítems 9 “Me he reído de algún compañero” y 23 “Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros”.

En el ítem 16 “Gasto bromas pesadas a otros compañeros” y en el 2 “He hecho cosas para molestar a algún compañero” hay una cierta similitud porque el 30% del alumnado se sitúa entre bastantes y muchas veces.

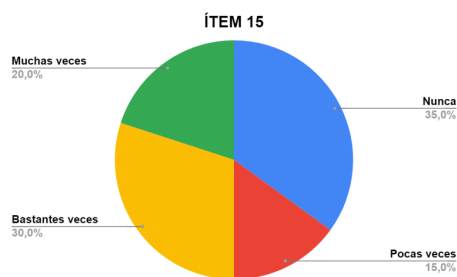
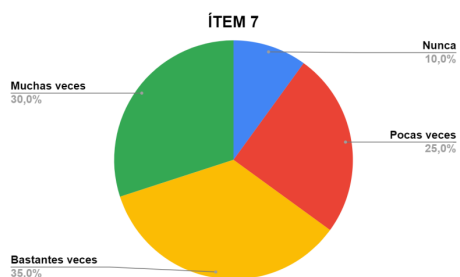


Proseguimos con el segundo factor “**Victimización recibida (acosado)**” analizado mediante los ítems 1, 7, 11, 15, 17, 20, 29, 35.

En el ítem 17 “Mis compañeros me critican por cualquier cosa que haga o diga” el 90% de los alumnos se sitúan entre nunca y pocas, en el ítem 20 “Me han puesto motes que me hacen sentir mal” y 35 “Mis compañeros hacen cosas para molestarme”, el 70%. En el ítem 29 “Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás” el 55% del alumnado dice que nunca. En el 1 “Me han ignorado”, un 45% señala que nunca.

El ítem 11 “Me han pegado” tiene un 55% entre la opción nunca y pocas veces, pero tiene un 15% en muchas veces.

Por otro lado, el ítem 7 “Me han insultado”, el 65% se sitúa entre bastantes y muchas y en el 15 “Se han reído o burlado de mí”, un 50%. Por otro lado, en el ítem 35, aunque hay un 70% situado entre nunca y pocas, hay un 30% entre bastantes y muchas.

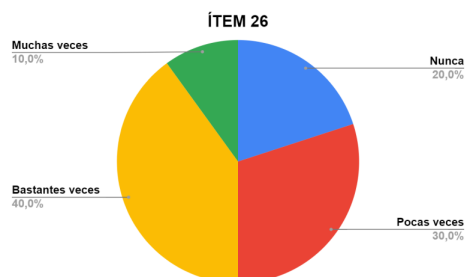


El tercer factor “**Observador activo en defensa del acosado**” es comentado con ayuda de los resultados obtenidos en los ítems 3, 19, 21, 24, 26, 36.

El porcentaje más elevado lo encontramos en el ítem 24 “Si hacen cosas para molestar a algún compañero intervengo para cortar la situación” con un 60% en bastantes veces.

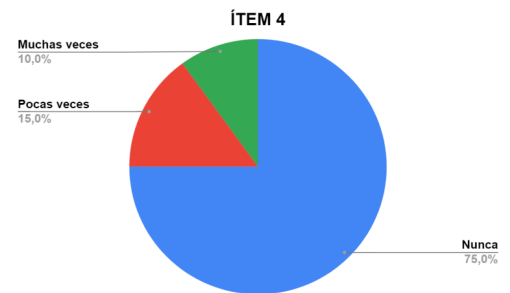
En el ítem 19 “Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero” y 21 “Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación” ocurre algo similar, con un 55% que señalan que bastantes veces. El ítem 3 “Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere me meto para cortar la situación” recibe también un 10% en la opción nunca y un 25% en pocas veces. En el ítem 36 la situación es parecida al comentado anteriormente “He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro”, con un 20% en la opción nunca y un 25% en pocas veces.

Con respecto al ítem 26 “Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo” vemos como tiene el mayor porcentaje en la opción “nunca” (20%) y además tiene un 30% en pocas veces.



En el siguiente factor “**Acoso extremo/Ciberacoso**”, analizado a través de los ítems 4,10, 12, 18, 27, 31 y 32, vemos claramente cómo los porcentajes más elevados se encuentran en las opciones nunca y pocas veces.

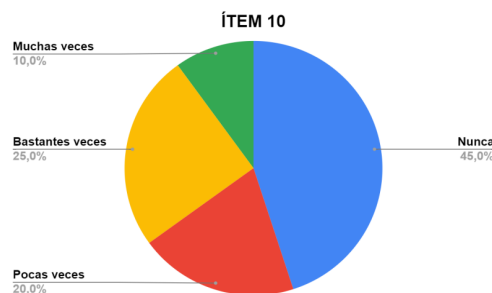
El ítem 4 “He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo” es el que tiene un mayor porcentaje en la opción nunca (75%), aunque también es la que tiene mayor porcentaje en la opción muchas veces con un 10%.



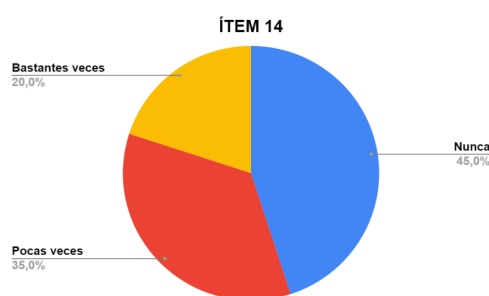
En el ítem 32, también la opción más votada es nunca con un 75%. Al ítem 4 le sigue el 12 “He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo” con un 70% en la opción nunca al igual que ocurre con el ítem 18 “Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento”.

El ítem 27 “He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.” y 31 “He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido” reciben un 55% en la opción nunca y entre un 25 y 30 en bastantes veces.

En el ítem 10 “Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)”, aunque un 65% señala los ítems muy pocas veces y algunas veces, un considerable 35% se sitúa entre bastantes y muchas veces.



En el quinto y último factor “**Observador pasivo**” estudiado mediante los ítems 6, 8, 14 y 34, vemos como la suma de porcentajes de las respuestas de nunca y pocas veces, no bajan del 80% y, además, en ninguno de los ítems los niños votan muchas veces. El mayor porcentaje obtenido en bastantes veces es del 20%, en el ítem 14 “Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho”.



El ítem con mayor porcentaje en la opción nunca es el 34 “Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó”, con un 60%. A este ítem le sigue el 8 “Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó” con un 55% y el 6 “Si hacen cosas para molestar a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó” con un 50%. (Anexo IV)

5.4. Discusión

Al inicio de la investigación se planteó la siguiente hipótesis: las habilidades sociales están directamente relacionadas con los episodios de bullying en Primaria. A raíz de esta, se planteó el objetivo general: “Saber si existe una relación significativa entre las habilidades sociales y el bullying”, el cual se relaciona directamente con uno de los objetivos específicos: “Revisar bibliografía y analizar artículos especializados en la temática de habilidades sociales y bullying”. En este sentido, tras buscar en diferentes bases de datos y analizar los diferentes estudios, se puede afirmar que son muchas las investigaciones existentes sobre ambas variables. Tras leer los mismos, podemos ver que existe una relación entre las habilidades sociales y la posibilidad de ser víctima de bullying, acosador/a o ser observador pasivo o activo. Esta afirmación se realiza en base a los estudios realizados por diferentes autores/as como González (2015), Uribe et al. (2012), Mendoza y Pedroza (2015) o Valdés et al. (2018). Estos estudios afirman que tener desarrolladas las habilidades sociales hace que se generen relaciones más sanas entre los iguales, reduciendo así un mayor número de conflictos y conductas de riesgo. Las personas que se relacionan de una forma más sana tienen una mayor sensación de bienestar, mejor autoconcepto y una mayor autoestima, por lo que se sentirán más seguros de sí mismos y tendrán relaciones mucho más positivas y duraderas. Afirman la importancia de prevenir y enseñar aspectos tan importantes como el autocontrol, autoeficacia o el apoyo social, lo cual se

conseguiría aumentando el espacio que le damos a la enseñanza de las habilidades sociales en los contextos educativos.

En cuanto al segundo objetivo específico, “Evaluar las habilidades sociales y el bullying en el alumnado del tercer ciclo de primaria a través del suministro de instrumentos específicos de evaluación”, se pretendía constatar, de manera cuantitativa, la relación entre ambas variables. En este sentido, los resultados que se obtuvieron también muestran una relación significativa entre las dos variables que se mencionaron anteriormente. Los alumnos/as tienen una gran capacidad para relacionarse de forma eficaz como se puede ver en el ítem 10 “Eliges la mejor forma de integrarte en un grupo” donde el 60% indica que “bastantes veces” o en el ítem 9 “Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad” donde la opción de “muchas veces” la eligen en un 50%. Se observa un descenso en la puntuación positiva de “las habilidades que les permiten manejar de manera asertiva las emociones”, aun así, como podemos observar en el ítem 18, los resultados siguen siendo favorables: “Intentas comprender el enfado de otra persona” con un 40% en “muchas veces”. Además, existen muy buenos resultados en el ítem 22 “Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona adecuada”, el 65% de los estudiantes indican que muchas veces. Ninguno señala que muy pocas veces. Algo a destacar es que los resultados que se han obtenido en los “comportamientos intimidatorios” es que los porcentajes más elevados corresponden a la opción “pocas veces” y “nunca” en todos los ítems.

En cuanto a la victimización recibida (acosado) nos encontramos con resultados muy positivos, a la afirmación de: “Mis compañeros me critican por cualquier cosa que haga o diga” el 90% de los alumnos se sitúan entre “nunca” y “pocas veces”. Por último, la parte “observadora” de dichas situaciones se sitúa de una manera muy clara: El porcentaje más elevado lo encontramos en el ítem 24 “Si hacen cosas para molestar a algún compañero intervengo para cortar la situación” con un 60% en bastantes veces. Por otro lado, no existe un acoso extremo/ciberacoso, ya que los porcentajes más elevados se encuentran en las opciones “nunca” y “pocas veces”, aunque no hay que dejar pasar algunos ítems en los que los porcentajes en bastantes y muchas veces ascienden al 10 (ítem 4 “He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo”) y al 35% (ítem 10 “Se han metido conmigo a través del teléfono”).

Tras el análisis de estos resultados cualitativos y cuantitativos, se puede afirmar que, tal y como afirman los autores/as mencionados anteriormente y tal y como se expuso en la hipótesis del presente TFG, las habilidades sociales están directamente relacionadas con los episodios de

bullying en Primaria: un entorno rico en habilidades sociales es menos probable que existan comportamientos abusivos.

5.5. Conclusión

Es evidente que el acoso escolar supone un problema de especial relevancia en los contextos educativos y, para combatir el mismo, conviene buscar soluciones. Es por ello por lo que en la hipótesis de la presente investigación se planteó que las habilidades sociales están directamente relacionadas con los episodios de bullying en Primaria. Gran parte del análisis de las diferentes investigaciones analizadas, así como el porcentaje alto de los resultados obtenidos de los datos de este trabajo de investigación, tal y como se refleja en el apartado de resultados, apoyan la hipótesis de investigación inicialmente planteada. Siguiendo esto, podemos abordar la intervención en el grupo-clase a través de un programa de habilidades sociales en el aula para mejorar las habilidades personales, el clima del grupo y las relaciones entre iguales; aspectos cruciales para la prevención del acoso escolar en los centros educativos; para una intervención eficaz, es conveniente además señalar las principales debilidades encontradas, como base para la ejecución del programa en el alumnado.

En la clase analizada vemos cómo hay un índice elevado de habilidades sociales, lo cual además se ha correspondido con bajas tasas de actitudes y episodios de acoso escolar.

El alumnado presenta altas habilidades sociales básicas lo cual se traduce en saber escuchar, iniciar una conversación y mantenerla, pero, en esta categoría presentan cierta debilidad a la hora de presentarse a otras personas. Si comenzamos a hablar de habilidades sociales avanzadas, hemos podido comprobar que el grupo estudiado presenta elevados porcentajes en ítems relacionados con saber pedir ayuda, disculparse, pero, destacamos cierta debilidad en saber dar instrucciones, aunque no en gran medida. Lo mismo ocurre con las habilidades alternativas a la agresión como saber pedir permiso, habiendo datos positivos.

Aunque siguen siendo elevados los porcentajes, con respecto al resto de categorías, presentamos un considerable descenso en las habilidades relacionadas con los sentimientos, es decir, las habilidades que permiten manejar de forma asertiva los sentimientos y emociones: vemos cómo lo que más les cuesta el conocer y comprender los sentimientos propios y saber autorrecompensarse y, aunque muchos afirman comprender los sentimientos de los demás, ciertos ítems en el cuestionario de acoso escolar dicen lo contrario y dejan ver una falta de

empatía. Aunque anteriormente hemos dicho que las actitudes relacionadas con el acoso escolar son mínimas, por ejemplo, en lo que se refiere a índices muy bajos de comportamientos intimidatorios así como de victimización recibida siendo mínimos además los casos de acoso extremos y ciberacoso, hay aspectos como “gastar bromas pesadas a otros compañeros y compañeras molestar, haber sido objeto de insultos” que, aunque no tienen unos porcentajes del todo preocupantes, indican una clara falta de empatía lo cual puede ser el principio de futuras situaciones de acoso. Además, en cuanto al tipo de observador en situaciones de bullying (activo o pasivo) aunque la mayoría de los ítems nos dejan ver que en pocas ocasiones hay observadores pasivos, algunos porcentajes indican que en ocasiones se quedan quietos cuando se ignora a algún compañero o compañera, no se meten para cortar situaciones de acoso y no evitan que algunos compañeros o compañeras insulten o se rían de otros/as. Esto, vuelve a señalar claramente que no siempre saben ponerse en el lugar de los demás.

Con todo esto, podemos concluir diciendo que los dos aspectos más destacables que se pueden mejorar son: la inteligencia emocional y la empatía. Concretamente, a través de la propuesta de intervención en el grupo estudiado se trabajará: la mejora del conocimiento de las emociones básicas, las propias y las ajenas, y con ello la empatía; y la mejora de las habilidades sociales, para la gestión de límites y la comunicación de una forma asertiva.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El programa se titulará *“Programa para la mejora de la inteligencia emocional y las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en Primaria”*.

6.1. Justificación de la intervención

Saber identificar las propias emociones (qué tipo de señales hay en tu cuerpo, qué lenguaje verbal empleas), comprenderlas, expresarlas de manera asertiva y no intentar reprimirlas es fundamental. Por un lado, ayudará a que cada alumno/a se sienta mejor con uno mismo, por lo que afectará positivamente al desarrollo de su autoconcepto y su autoestima. Por otro lado, dotará al grupo, a todo el alumnado, ya que cuando cada cual sabe detectar sus propias emociones, es más fácil que podamos reconocerlas en las demás personas, empatizando con ellas, poniéndonos en su lugar con una mayor facilidad. En otras palabras, ser inteligente emocionalmente está directamente relacionado con el aumento de la empatía. El trabajo en habilidades sociales, incidirá en el entrenamiento de pautas concretas para gestionar mejor las

emociones, saber marcar los límites en situaciones desagradables y donde exista desigualdad, como es el caso del acoso escolar, e incidirá directamente en la actitud del alumnado, ya que el que puedan expresar sus deseos, pensamientos, entre otros, de una forma libre y con respeto hacia uno mismo y hacia sus iguales, les hará sentir más libre, más contentos y motivados en sus distintas facetas, tanto personales como en su grupo clase.

Esta intervención se va a realizar en base al estudio llevado a cabo con anterioridad, en el que se detectó que el alumnado sí que tiene desarrolladas en cierta medida las habilidades sociales básicas, pero tiene carencias en cuanto a las habilidades relacionadas con las emociones y la empatía. La etapa educativa de Primaria es decisiva para la intervención y mejora de estos procesos y, aunque en la clase no se han detectado casos graves de acoso, sí que hay que considerar que estas debilidades pueden desembocar en situaciones más complejas en un futuro. Por todo esto, es necesario una propuesta de intervención dirigida al alumnado y a toda la comunidad educativa, siendo de especial importancia, además, la implicación del profesorado y de las familias.

Por último, cabe destacar que esta intervención está pensada para realizarse en un aula de lengua inglesa, por lo que se introducirá algún vocabulario o partes de las actividades en este idioma. Me parece interesante trabajar las emociones empleando en cierta medida el inglés porque tal y como señalan autores como Martínez (2008) y Canelo y Acevedo (2009), para aprender un idioma, es primordial que exista un buen clima en clase, libre de conflictos, en el que el alumnado esté motivado y tenga una actitud positiva. De esta manera, se facilitará la comunicación, las interacciones positivas y en definitiva se observará un aumento de confianza imprescindible para la adquisición de la lengua. En un futuro seré maestra de inglés, por lo que esta propuesta podría ser de utilidad para mi futuro como docente.

6.2. Objetivos de la intervención

Objetivos generales

A partir de las debilidades seleccionadas en el apartado de conclusión, se han elaborado los siguientes objetivos de intervención:

- Trabajar la inteligencia emocional para promover el entendimiento de las propias emociones, así como las ajenas y en definitiva el manejo asertivo de las mismas.

- Entrenar las habilidades sociales para la mejora de la empatía y las relaciones de buen trato entre el alumnado.

Objetivos específicos

- Comprender las emociones básicas de la alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco y miedo en los tres niveles de respuesta: cognitiva, emocional y comportamental.
- Identificar y relacionar las emociones básicas con situaciones cotidianas que pueden generar bienestar y malestar, con uno/a mismo/a y en interacción con otros/as compañeros/as de clase.
- Profundizar en las emociones que mayor relación guardan con las situaciones cotidianas del alumnado, entrenando al mismo para el fomento de las emociones que generan más bienestar y la extinción de las que generan malestar.
- Entrenar en habilidades sociales para saber expresar las emociones de forma asertiva, así como establecer los límites, los deberes y los derechos asertivos.
- Entrenar la empatía a través de la vivencia de situaciones concretas en interacción con el alumnado.
- Afianzar lo trabajado en el programa, a través de formación básica en el profesorado y familia del grupo de alumnado de intervención.

6.3. Competencias

Las competencias citadas en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que estarán presentes en esta propuesta de intervención son las siguientes:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que a través de este programa se pretende que el alumnado identifique y controle las emociones, lo cual hará que se encuentre mejor con uno mismo y con los demás, contribuyendo esto a que el alumnado aprenda a comunicarse con los demás de forma asertiva, teniendo así relaciones sociales más placenteras.
- Competencia ciudadana, muy relacionada con la anterior, ya que, al aprender a comunicarse de forma asertiva, comprender las emociones de los demás, etc., se

pretende que los alumnos/as adquieran las habilidades necesarias para convertirse en adultos, ciudadanos de bien.

- Competencia en comunicación lingüística. En esta propuesta los estudiantes aprenderán a expresarse, a comunicarse entre ellos/as empleando el lenguaje, tanto de forma oral como de forma escrita.
- Competencia plurilingüe, ya que en esta propuesta se pretende que el alumnado sea capaz de emplear las diferentes lenguas que conocen, en este caso el español y el inglés, en diferentes situaciones comunicativas.

6.4. Metodología

La metodología empleada será eminentemente activa y vivencial, con el uso de técnicas propias de la animación sociocultural. Se emplearán diferentes escenarios y situaciones, dando especial importancia a las relacionadas con la vida cotidiana del centro educativo. En estas situaciones el alumnado tendrá que identificar las distintas emociones y realizar tareas sobre ellas. Se trabajará de forma individual y grupal, haciendo uso de los análisis de casos, el role-playing y el refuerzo de contenidos a través de materiales audiovisuales, gráficos y de cualquier índole. Es primordial hacer que el alumnado se enfrente a situaciones reales porque de esta manera, serán capaces, a través de las diferentes actividades que se plantean, de identificar las emociones que más puedan llegar a experimentar en la vida real. Concretamente, se partirá de situaciones cotidianas que puedan generar conflicto entre el alumnado, así como relaciones de sumisión y poder entre el mismo. Además, en la medida de lo posible se incorporará tanto la expresión corporal como el entrenamiento en la habilidad social enmarcada a la emoción que se trabaje, utilizándose la lengua materna incluyendo el uso de la lengua extranjera inglesa en la medida de lo posible.

Mientras más motivante, más real y cercana sea esa situación al campo de interés del alumnado, mayor será la eficacia del programa.

6.5. Actividades

Este programa tendrá una duración de tres meses, concretamente desde abril a junio del año 2022.

Habrà un total de seis sesiones de 2 horas de duración dirigidas al alumnado; en cada sesión se trabajará una emoción, con la identificación y comprensión de la misma y se entrenará en habilidades sociales para la expresión asertiva y la gestión de límites en el grupo. Tras estas dos sesiones, habrá dos restantes de refuerzo, una dirigida al profesorado y otra a las familias.

El cronograma del programa es el siguiente:

| ABRIL | MAYO | JUNIO | |
|-----------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|
| Lunes 11 de junio | Lunes 9 de mayo | Lunes 6 de junio | Lunes 20 de junio |
| Miércoles 20 de abril | Miércoles 18 de mayo | Miércoles 15 de junio | Martes 21 de junio |

- Alumnado:

Antes de comenzar la primera sesión, se realizará un **pre-test** para el cual se necesitará media hora aproximadamente. Esto servirá como evaluación inicial, como recogida de ideas previas y en definitiva será útil para saber en qué aspectos hay que hacer mayor o menor énfasis.

| Sesiones | Emociones | Habilidades sociales |
|----------|-------------|-----------------------|
| Sesión 1 | La alegría | Comunicación asertiva |
| Sesión 2 | La tristeza | Comunicación Asertiva |
| Sesión 3 | La ira | Comunicación Asertiva |
| Sesión 4 | El asco | Comunicación Asertiva |
| Sesión 5 | La sorpresa | Comunicación Asertiva |
| Sesión 6 | El miedo | Comunicación Asertiva |

Actividades específicas de cada sesión:

Actividad 1- Caso práctico. Lectura individual y grupal. Hoja de preguntas: qué pienso, qué siento y qué hago, con respuesta individual y grupal

Actividad 2- Role-Playing. Representación de la situación, identificándose la emoción principal que siente cada parte que representa e intentando contestar a las tres preguntas planteadas.

Actividad 3- Puesta en práctica de pautas para la expresión asertiva de la situación. Feedback de la situación por parte del grupo y de la formadora del programa.

Actividad 4- Parte expositiva - Explicación de los aspectos principales de la emoción por parte del docente.

Actividad 5- Evaluación final- entrevista grupal y observación de la participación e implicación del alumnado.

Como podemos ver en la tabla anterior, en la medida de lo posible, se seguirá la misma estructura en cada una de las sesiones. Por supuesto, se podrán realizar las respectivas modificaciones en función de múltiples factores como pueden ser el nivel de participación,

implicación e interés, rendimiento, capacidad de entendimiento del alumnado, así como imprevistos o factores externos al aula.

Además, se podrán sustituir unas actividades por otras o incluir diferentes variantes en función de la voluntad de la formadora del programa.

DESARROLLO DETALLADO DE LAS SESIONES

Se realizarán en el propio aula y serán impartidas por la formadora del programa estando la tutora del grupo, además, presente en todo momento.

Hay que tener en cuenta que, aunque antes del comienzo de la primera sesión los alumnos/as tal y como se indicó anteriormente habrán realizado el pre-test, cuando la primera sesión en sí empiece, habrá que hacer una mínima presentación del programa para poner en contexto al alumnado. Además, en el comienzo del resto de sesiones, lo primero que habrá que hacer será comentar brevemente lo trabajado en la sesión anterior.

Actividad 1 - Caso práctico

Para la realización de la primera actividad, se le dirá al alumnado que se divida en grupos reducidos, planteándoles un caso práctico en el que habrá diferentes protagonistas, estableciéndose dos partes diferenciadas: el alumnado que ejercen la acción y el que la recibe. El objetivo de este supuesto es saber identificar las emociones que están implicadas en este caso, tanto la básica como las secundarias.

Es importante que el caso práctico esté adaptado al número de integrantes de cada grupo para que todos tengan un papel activo en el desarrollo de las posteriores actividades.

Este caso práctico, que estará escrito tanto en español como en inglés, será entregado en un folio a cada uno de los alumnos/as. Se leerá de forma individual y después de forma grupal.

Es muy importante tener en cuenta que no debemos dar indicaciones al grupo, sólo leerles el caso, explicarle de forma clara la tarea, pero evitar abordar lo relacionado con las emociones.

El objetivo es que el grupo pueda indagar en las emociones implicadas, e intentar identificarlas en base a la contestación de las siguientes preguntas: qué pienso, qué siento y qué hago en relación a esta situación en general y qué emociones, tanto básicas como secundaria experimentan los personajes representados en el caso práctico.

Estas preguntas, que también aparecerán tanto en español como en inglés, primero serán contestadas por escrito de forma individual y después se responderán oralmente de forma grupal siendo el principal objetivo de esta parte de la actividad la realización de una reflexión grupal final.

Actividad 2- Role-playing

Una vez terminado el debate, se procederá a hacer un role-play. Saldrán al menos dos grupos que tendrán que representar la situación planteada en el caso anterior.

Una vez representada se indagará en cómo se han sentido ambas partes, qué emoción han experimentado. Nos centraremos con mayor atención en la parte que está sufriendo los insultos o recibiendo la acción. Después pediremos un intercambio de papeles: la persona o personas que reciben la acción serán ahora las que la ejecuten y viceversa.

Al terminar cada representación, contestamos a una serie de preguntas de forma oral.

Cada alumno dispondrá de un documento a modo de instrucciones o guía del role-play. Este documento se especifica en los anexos.

Actividad 3- Expresión asertiva de la situación

Una vez terminado el role-play, se entregará a cada participante una serie pautas de comunicación asertiva, apareciendo estas tanto en inglés como en español, para que, en esta ocasión, se pueda representar la situación del caso práctico con la incorporación de la expresión de la emoción de forma asertiva.

En la primera sesión, se leerán estas pautas en voz alta, se explicarán y resolverán las posibles dudas, habiendo así feedback por parte de la formadora del programa y del grupo-clase. En las siguientes sesiones, antes de expresar la situación de forma asertiva, se repasarán estas pautas.

Actividad 4- Parte expositiva

La siguiente parte de la sesión será la más teórica. La formadora del programa expondrá los aspectos principales para el manejo y gestión de la emoción en cuestión, realizando esta explicación a través de situaciones donde se produzcan conflictos basados en relaciones de dominio y sumisión que se dan en casos de acoso escolar y las pautas básicas de habilidades sociales para la prevención de las mismas.

Actividad 5- Evaluación final

Para concluir, la formadora del programa hará preguntas específicas sobre esa sesión tales como:

- ¿Os ha gustado esta sesión?
- ¿Qué aspectos mejorarías? ¿Qué aspectos son los que más te han gustado?

Esta evaluación final será orientativa para la formadora de prácticas, para el desempeño de las siguientes sesiones.

Es importante recalcar que, aunque en cada sesión se pretenda generar de forma explícita una emoción en concreto, también se pueden generar otras emociones asociadas, que se nombrarán, pero no se tratarán de forma detallada al ser objeto de otras sesiones de trabajo.

Por otro lado, hay que señalar que, tal y como se ha indicado anteriormente, el mayor o menor uso del idioma en la sesión dependerá de la voluntad o capacidad del alumnado y que se incitará, pero en ningún caso se presionará a que hablen en inglés en público de forma obligatoria.

Una vez finalizadas las seis sesiones dirigidas al alumnado, se les repartirá un **post-test**. Será decisión del tutor/a de la clase realizarlo a continuación de la última sesión o hacerla en otro momento, dejando un margen de unos dos días.

- Profesorado y familias:

| | |
|----------|--|
| Sesión 7 | Esta sesión estará destinada a hablar con el profesorado Se les explicará de forma global lo que el alumnado ha estado trabajando y se le darán una serie de pautas para el afianzamiento de los mismos. |
| Sesión 8 | Esta sesión estará destinada a hablar con el profesorado Se les explicará de forma global lo que el alumnado ha estado trabajando y se le darán una serie de pautas para el afianzamiento de los mismos. |

Aunque hemos explicado el funcionamiento o estructuración de cada una de las sesiones, como se ha detallado en apartados anteriores, en cada sesión se utilizará un material personalizado y adaptado a la emoción que se pretende trabajar de forma explícita. En el apartado de los anexos, podemos encontrar un ejemplo de los materiales que se emplearían en la sesión dos y tres dedicadas a la tristeza y la ira respectivamente. (Anexo V)

6.6. Evaluación y seguimiento

La evaluación del programa de intervención está dividida en tres partes principales: la dirigida al alumnado, a la formadora del programa y al programa de intervención en sí.

En este apartado, se presentará la explicación de cada uno de los métodos e instrumentos de evaluación empleados, encontrándose los propios instrumentos en el apartado de anexos. (Anexo VI)

6.6.1. Evaluación del alumnado

PRE Y POST TESTS

Como bien explicamos en apartados anteriores de la presente propuesta, el alumnado realizará un pre-test antes del comienzo del programa en sí. La finalidad de esta evaluación es conocer el nivel y conocimiento previo del alumnado.

Este test contará con 5 preguntas sobre contenidos básicos que se trabajarán en profundidad a lo largo de las diferentes sesiones. Este pre-test será realizado de manera individual.

Al finalizar la propuesta, el alumnado volverá a realizar un test, pero esta vez se tratará de un post test. Las preguntas referentes al contenido serán las mismas que en el pre-test pero cambiadas de orden. La finalidad de la repetición de las preguntas es muy clara: comparar las respuestas de cada alumno/a en ambos tests para ver la evolución de las explicaciones, de los argumentos, de los casos propuestos y, en definitiva, analizar lo que ha aprendido el alumnado. Este post-test contará además de una serie de preguntas para que cada estudiante evalúe al programa, así como a la formadora de este.

DIARIO DE CLASE

Otro instrumento de evaluación será el diario de clase.

Al finalizar cada sesión, el alumnado, en primer lugar, tendrá que escribir los aspectos que más le han gustado y menos, lo que consideran que han aprendido, etc. Básicamente, se trata de poner por escrito lo que se discute en la última actividad de cada sesión.

Por último, tendrán que escribir situaciones en las que esté presente la emoción trabajada en esa sesión, o bien porque la hayan experimentado ellos mismos u otras personas.

El alumnado tendrá que realizar todas estas anotaciones para la siguiente sesión, puesto que será recogida por la formadora del programa.

Esto se repetirá con cada una de las sesiones. El objetivo es observar lo que va aprendiendo el alumnado de forma progresiva y si van adquiriendo o no la capacidad de detectar cada una de las emociones en distintas situaciones de la vida cotidiana.

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN

La formadora del programa contará con una rúbrica que rellenará, para cada uno de los estudiantes, una vez finalizada todas las sesiones, por lo que se tendrá en cuenta todo lo ocurrido en las mismas. El método empleado será la observación directa, realizando las anotaciones oportunas de cada alumno/a y, además, también se tendrá en cuenta el diario de clase.

En esta rúbrica se evaluará la participación del alumnado, su implicación y el entendimiento y adquisición de los contenidos abordados en el programa: las emociones (tanto las propias como las demás), la comunicación asertiva y la empatía.

6.6.2. Evaluación de la formadora del programa

La formadora del programa será evaluada en parte a través de las preguntas incluidas en el post-test tal y como se indicó anteriormente y de una serie de preguntas a rellenar por la tutora del curso tras la finalización del programa.

6.6.3. Evaluación del programa

El programa será evaluado a través de la entrevista grupal del alumnado al finalizar cada sesión ya que se les preguntará sobre qué es lo que más les ha gustado y lo que menos, qué aspectos mejoraría o cambiaría, etc. Todas estas valoraciones serán incluidas por escrito en el diario de clase, siendo así evaluado el programa de forma continua y, además, también será valorado a través de una evaluación final con preguntas que aparecen en el post test. En las preguntas mencionadas anteriormente en las que la tutora evalúa a la formadora del programa, también habrá preguntas dirigidas a evaluar al desarrollo del propio programa.

7. CONCLUSIONES FINALES

En primer lugar, sería conveniente resaltar la relación que existe entre el buen manejo en las habilidades sociales con la prevención del acoso escolar en los centros educativos, tal y como hemos podido observar a través de búsqueda bibliográfica y a través de los datos obtenidos en el trabajo de investigación realizado en el aula de 6º de Primaria.

En este caso particular hemos podido observar que, aunque en una clase no haya casos graves de acoso escolar, siempre puede haber conductas que, aunque a simple vista parezcan mínimas, pueden suponer futuros casos de bullying si no se trabajan a tiempo. Es por ello por lo que, aunque se ha podido ver que los resultados en general eran considerablemente positivos, sí que es cierto que se detectaron una serie de debilidades que de no atajarlas a tiempo podrían desencadenar futuras conductas de acoso. Esta es la razón por la que detectamos la necesidad de diseñar una propuesta de intervención adaptada al nivel del aula y de las debilidades en cuestión. Esta intervención ha sido diseñada de forma meticulosa siguiendo la línea de la inteligencia emocional, la comunicación asertiva y la empatía para la prevención del acoso escolar, así como para la mejora del clima del aula-clase. Al tratarse de una propuesta de intervención que aún no se ha llevado a la práctica, no se ha tenido la oportunidad de ver con resultados concretos la utilidad del programa planteado, así como la relación con la mejora de las debilidades detectadas; pero es muy probable que su puesta en práctica mejore estos aspectos, tal y como se pone en evidencia en otros programas llevados a cabo de naturaleza similar.

Como opinión personal, podríamos destacar que una debilidad con la que cuenta nuestro sistema educativo actual es que aunque el personal docente cuente con la formación y detecte situaciones que puedan mejorar con el desarrollo de programas concretos, no existen los recursos y a veces el tiempo para ponerlos en marcha, ya que hay que cumplir unos contenidos establecidos de tipo académico que a veces obvian este tipo de situaciones, repercutiendo con ello a que los casos de acoso escolar no sean abordados desde el inicio de la edad escolar y aumentando con el paso del alumnado a otras etapas educativas; en las que además, los casos de acoso se agravan por la presencia de las redes sociales y los móviles. En el caso del profesorado, es importante el entrenamiento y manejo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, para ponerla en práctica y seguir trabajando con el alumnado.

Aquí entra la importancia de la formación e implicación de las familias y el profesorado y es por ello por lo que en la propuesta diseñada se ha dedicado una sesión a cada grupo implicado.

Como aspectos a mejorar de la intervención realizada, para futuras investigaciones plantearía el poder pasar los cuestionarios y hacer propuestas en diferentes niveles de primaria y no únicamente en el nivel de 6º para así poder hacer comparaciones, y estudiar si las relaciones de acoso se presentan desde edades más iniciales y qué relación guardan con el conocimiento de las emociones en estas edades; el intervenir de forma más temprana en ciertas temáticas se convierten en factores de protección y de prevención en ciertos tipos de conductas de riesgo. Además, esto nos permitiría ver de forma más global la mayor o menor presencia de acoso global a nivel del centro. Por otro lado, si fuera posible se incrementaría el número de sesiones del programa dirigida la familia y al profesorado, ya que ambos colectivos son agentes claves para el cambio y el mantenimiento de la conducta en el alumnado; diseñándose una propuesta de intervención completa para ellos.

Sería conveniente añadir que el acoso escolar es un fenómeno de gran importancia y actualidad. Hay multitud de investigaciones como podemos ver en apartados anteriores del presente trabajo, que afirman y demuestran que el trabajo de las habilidades sociales mejora estas situaciones, pero, no sirve de nada saber la teoría si luego no se lleva a la práctica. En el sistema educativo actual tenemos infinidad de datos teóricos, pero falta plantear propuestas y soluciones que terminen aplicándose de forma práctica en los centros educativos. En definitiva, necesitamos mayor actuación, mayor acción, para así contribuir a que, en un futuro, nuestra sociedad, nuestro planeta, sea un lugar mejor.

Por último, la propuesta empleada en el trabajo está enfocada a realizarse en un aula de lengua inglesa ya que, como afirman ciertos autores nombrados anteriormente como Contreras y Chapetón (2016), la mejora de la inteligencia emocional, de la motivación, de las relaciones interpersonales, influyen de forma positiva en la adquisición del idioma. Además, mientras más pequeños/as sean al empezar a hablar inglés mayor será su maduración y el aprendizaje con respecto a este idioma. Este tema puede ser de gran interés para los estudiantes que en un futuro serán docentes de inglés, ya que mediante este tipo de propuestas serán capaces de trabajar la inteligencia emocional, reducir la incidencia del acoso escolar a la vez que se mejora el nivel de inglés del alumnado.

8. REFERENCIAS

Bojórquez, J.A., López, L., Enedina, M. y Jiménez, E. (2013). Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab. *Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*, 1-9.

Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Iruetia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(3), 501-609.

Canelo, J. y Acevedo, R. (2009). Programa de Estudio de Lengua Extranjera de Educación Secundaria (7mo, 8vo y 9no grado). Managua: MINED.

Castanyer, O. (1996). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Desclée de Brouwer, S. A.

Castro, I. A., Jazmín, L. (2014). The Role of Songs in First-Graders Oral Communication Development in English. *Profile*, 16(1), 11-28.

Chamorro, F. J., Pérez, C. A, Flores, W.O. (2018). Actitudes y emociones: Pautas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior intercultural. *Revista Electrónica de Conocimientos, saberes y prácticas*, 1(1), 72-80.

<https://doi.org/10.30698/recsp.v1i1.5>

Combs, T.P. y Slaby, D.A. (1978). Social skills training with children. En B. Lahey y A. Kazdin. (Ed.), *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum Press.

Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate, Psicología, cultura y sociedad*, 9, 45-64.

Contreras, J.J. y Chapetón, C. M. (2016). Cooperative learning with a focus in the social: A pedagogical proposal for the EPL classroom. *HOW*, 23(2), 125-145.

<http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.321>

Cvetkovic, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J y Correa, L.(2021) Estudios transversales. *Rev. Fac. Med. Hum*, 21(1),164-170. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>

Daza, E. A., (2017). *Adaptación de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein en Ecuador*. (Informe final del trabajo de Titulación). Universidad Central del Ecuador

Dueñas, M. L. y Serna, M. (2008). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria en Madrid. *REOP*, 20(1), 39-49.

Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6.

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

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

Frías, M., Fraijo, B., y Cuamba N. (2008). Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores. *Estudios de Psicología. Revista Scielo*, 13(1), 4-11.

Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. (2013). El «Bullying» Escolar. Consideraciones Organizativas y Estrategias Para La Intervención. *Facultad de Educación. UNED, Educación XXI*, 16 (1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16.1.715>

Garcés, M., Santoya, Y. y Jiménez, J. Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Revista Científica de Educomunicación*, 28(63), 77-86.

<https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>

Gresham, F. M., y Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gómez, A. (2005). El grupo de trabajo eficaz: trabajo en equipo. En C. Huici y J.F. Morales (dirs.), *Psicología de grupos II. Métodos, técnicas y aplicaciones*, 197-244. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

González, A. (2015). “Las Habilidades Sociales en los Fenómenos de Violencia y Acoso Escolar”. *Escuela De Ciencia Sociales, Artes Y Humanidades*, 1-65.

Jain, S., Cohen, A.K., Paglisotti, T., Subramanyam, M.A., Chopel, A., y Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: *Differences by sex, socioeconomic status, and bullying*. *Journal of Adolescence*, 66, 71-82.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>

Kraut, R. y Streeter, L. (1995). Coordination in large scale software development. *Communications of the Acm*, 38, 69-81. <http://dx.doi.org/10.1145/203330.203345>

Lacunza, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.

León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.

Margaret, N. (2019). *La adquisición de idiomas en la etapa crítica: Estudio del aprendizaje del inglés (L2) en la infancia*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Andalucía.

Martínez, O. (2008). Actitud hacia la matemática. Sapiens: *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 237-256.

Mendo, S., León, B., Felipe, E. y Polo, M. I. (2016) Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(3), 423-438.

Mendoza, B. y Maldonado, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia ergo-sum*, 24(2), 109-116.

Mendoza, B. y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1247-1959.

Mira, J.G., Parra, M.C., y Beltran, M.A. (2017). Educación Emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Revista de comunicación*, 139,1-17.

Molina, M. y Ochoa, C. (2013). Estudios observacionales (I). Estudios transversales. Medidas de frecuencia. Técnicas de muestreo. *Evidencias en pediatría*, 9(72), 1-4.

Nocito, N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones Psicoeducativas. *REOP*, 28(1), 104-118.

Olweus, D. (1986). *Mobbning—vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.

Olweus, D. y Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Orthopsychiatric Association*, 80(1), 124-134.

<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

Parga, F. (2011). Cooperative structures of interaction in a public school EFL classroom in Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 24-38.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions. An integrative approach in education. In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion Educational Psychology*, 13-36. San Diego: Academic Press.

Penalva, A., Hernández, M. A. y Guerrero, C. (2013). La formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar según la percepción de expertos. *Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*.

Pinedo, C. (1 de mayo de 2021). La pandemia, caldo de cultivo para el aumento de los casos de acoso escolar. *El País*.

<https://elpais.com/mamas-papas/2021-05-01/la-pandemia-caldo-de-cultivo-para-el-aumento-de-los-casos-de-acoso-escolar.html>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504

<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>

Salazar, I. C., Roldán, G., Garrido, L. y Ramos, J. M. (2014). La asertividad y su relación con problemas emocionales y el desgaste en profesionales sanitarios. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 523-549.

Salovey, P. Y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence, imagination, cognition and personality, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Samper, P., Mestre, V., Malonda, E., y Mesurado B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de psicología, Revista Scielo*, 31(3), 849-858. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.173291>

Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el Segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Santander, Cantabria.

Toledo, M. y Magendzo, A. (2011). Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista internacional Magisterio*, 53, 16-22.

Tudor, I. (2001). *Visions of learning in the dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Urbano, J. M., (2020). *Aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Andalucía.

Uribe, A., Orcasita, L., Gomez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia: avances de la disciplina*. 6(2), 83-99.

Valdés, A., Martínez, B., y Carlos, E. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>

Valdés, A.A., Martínez, M.M., y Vales, J.V. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 30-37.

Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8 (2),61-78. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>

Vicente, L. (2006). Elementos no verbales en la retroalimentación del docente de L2. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*, 38, 159-188.

9. ANEXOS

ANEXO I

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES DE GOLDSTEIN (Daza, 2017)

A continuación, te presentamos una tabla con diferentes aspectos de las “Habilidades Sociales Básicas”. A través de ella podrás determinar el grado de desarrollo de tu “Competencia Social” (conjunto de habilidades sociales necesarias para desenvolverse eficazmente en el contexto social). Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta:

- 1- Me sucede **MUY POCAS** veces 2- Me sucede **ALGUNAS** veces
3- Me sucede **BASTANTES** veces 4- Me sucede **MUCHAS** veces

| HABILIDADES SOCIALES | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo | | | | |
| 2. Hablas con los demás de los temas poco importantes para pasar luego a los más importantes | | | | |
| 3. Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos | | | | |
| 4. Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada | | | | |
| 5. Permites a los demás que sepan que les agradeces los favores | | | | |
| 6. Te das a conocer a los demás por propia iniciativa | | | | |
| 7. Ayudas a los demás a que se conozcan entre sí | | | | |
| 8. Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza | | | | |
| 9. Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad | | | | |
| 10. Eliges la mejor forma de integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad | | | | |
| 11. Explicas con claridad a los demás cómo hacer una | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| tarea específica | | | | |
| 12. Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente | | | | |
| 13. Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal | | | | |
| 14. Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona | | | | |
| 15. Intentas reconocer las emociones que experimentas | | | | |
| 16. Permites que los demás conozcan lo que sientes | | | | |
| 17. Intentas comprender lo que sienten los demás | | | | |
| 18. Intentas comprender el enfado de otra persona | | | | |
| 19. Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos | | | | |
| 20. Piensas por qué estás asustado y haces algo para disimular tu miedo | | | | |
| 21. Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa | | | | |
| 22. Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona adecuada | | | | |

ANEXO II

| |
|--|
| <p>Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) <i>(Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)</i></p> |
| <p>Sexo: chico <input type="checkbox"/> chica <input type="checkbox"/> Edad: _____</p> <p>Curso: _____</p> |
| <p>A continuación, se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una X en el número que mejor explique cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.</p> |

| Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses | Nunca | Pocas | Bastantes | Muchas |
|--|-------|-------|-----------|--------|
| 1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Me han insultado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Me he reído de algún compañero | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Se han reído o burlado de mí | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 18. Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Me burlo de algunos compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Cuando se meten con algún compañero me río | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó | 1 | 2 | 3 | 4 |

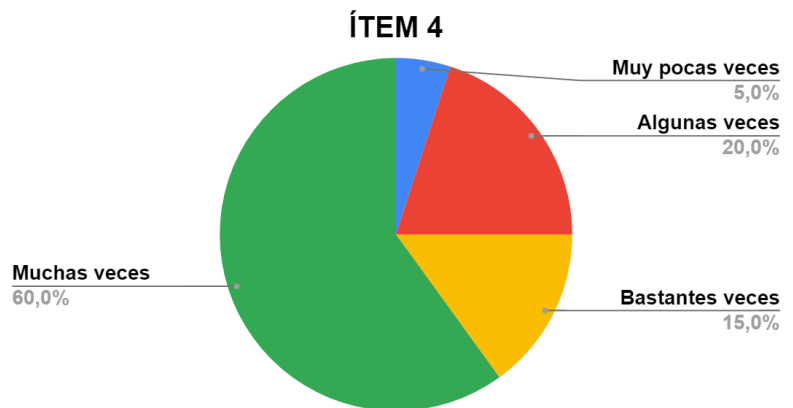
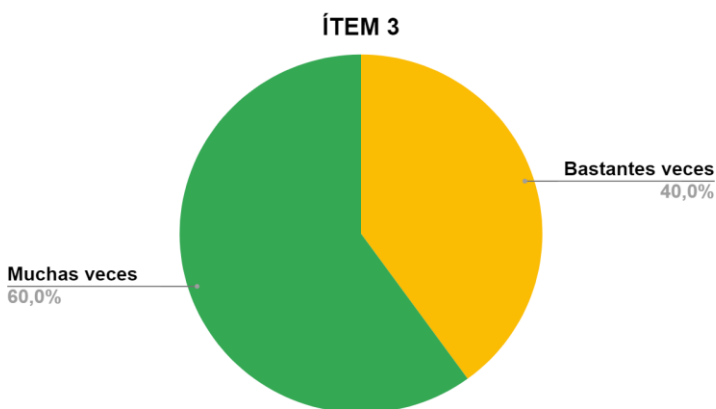
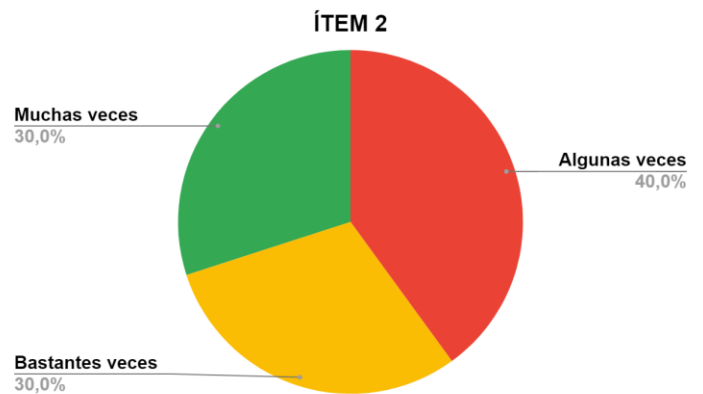
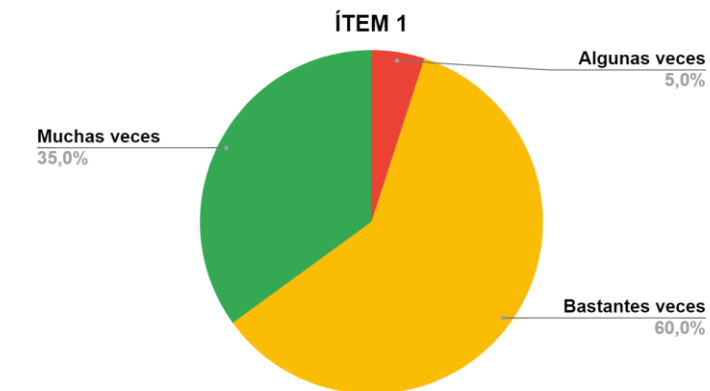
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p.ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro | 1 | 2 | 3 | 4 |

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

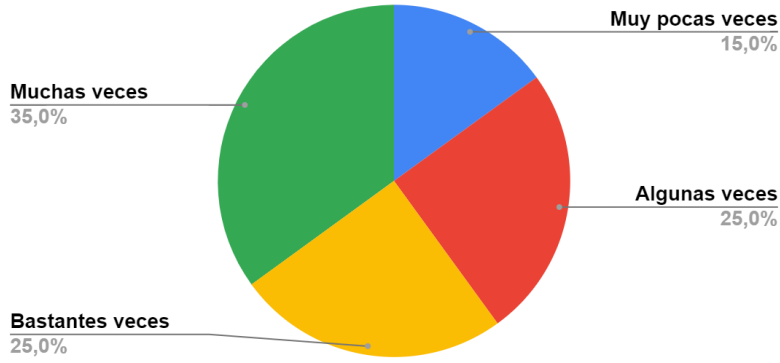
| | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> En la entrada/salida del centro | <input type="checkbox"/> En el patio |
| <input type="checkbox"/> En los pasillos | <input type="checkbox"/> En la clase |
| <input type="checkbox"/> En los servicios/WC | <input type="checkbox"/> En la calle |

ANEXO III

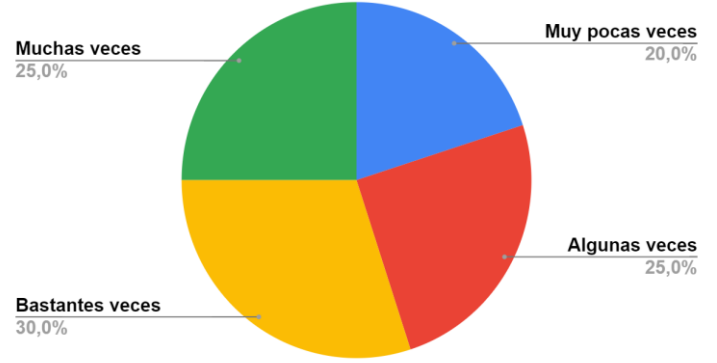
● CUESTIONARIO HABILIDADES SOCIALES



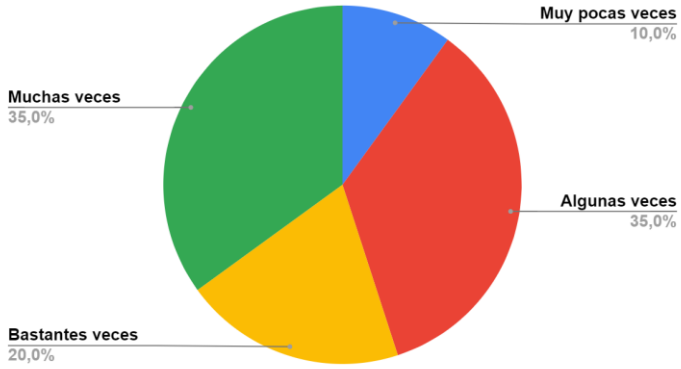
ÍTEM 5



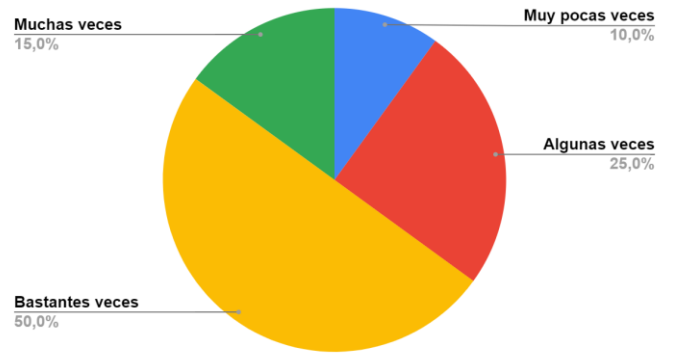
ÍTEM 6



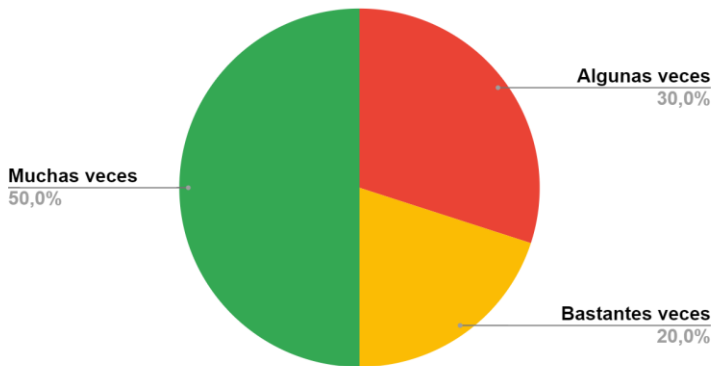
ÍTEM 7



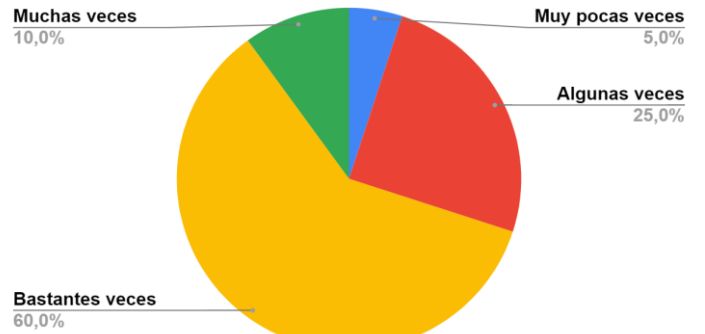
ÍTEM 8



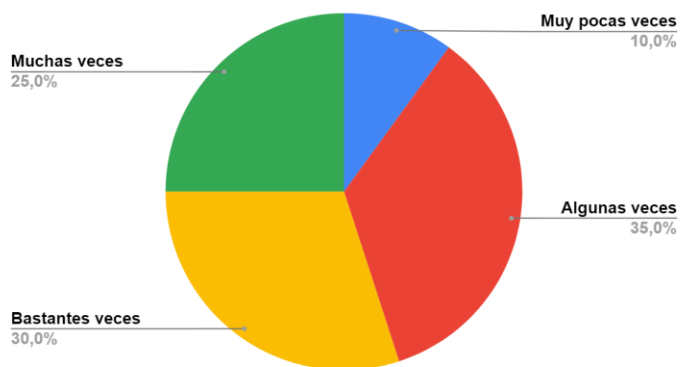
ÍTEM 9



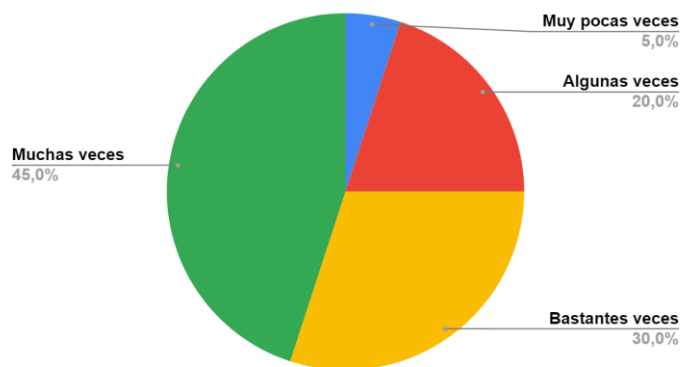
ÍTEM 10



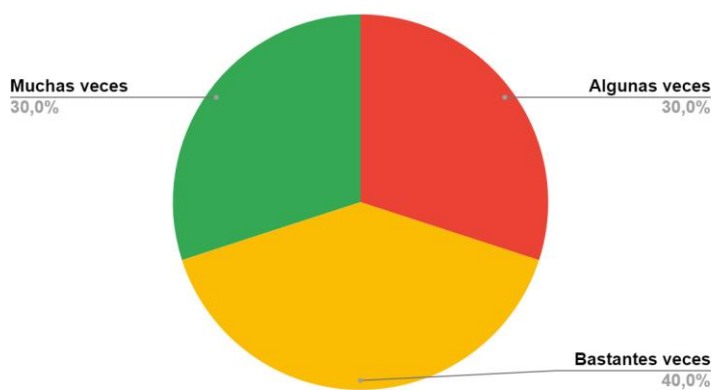
ÍTEM 11



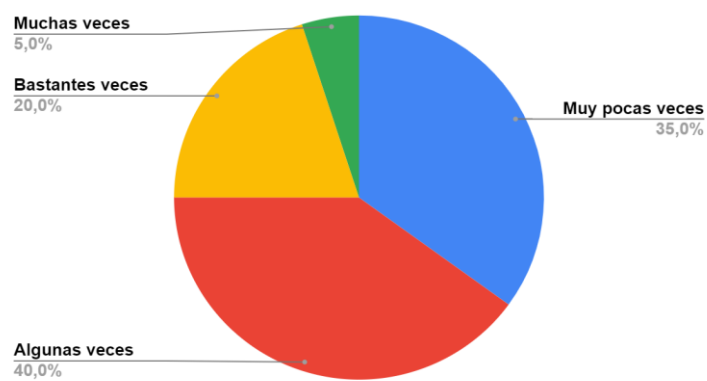
ÍTEM 12



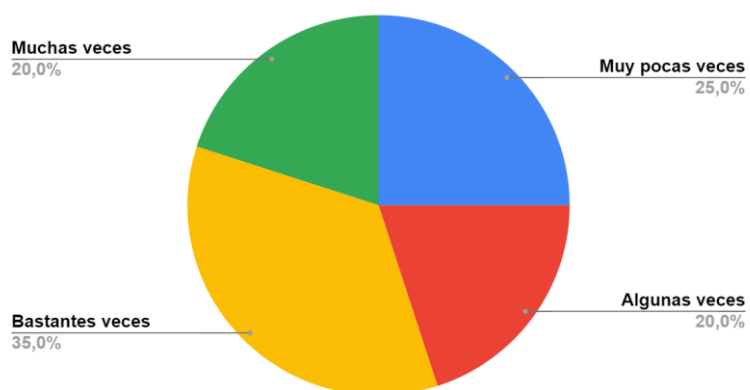
ÍTEM 13



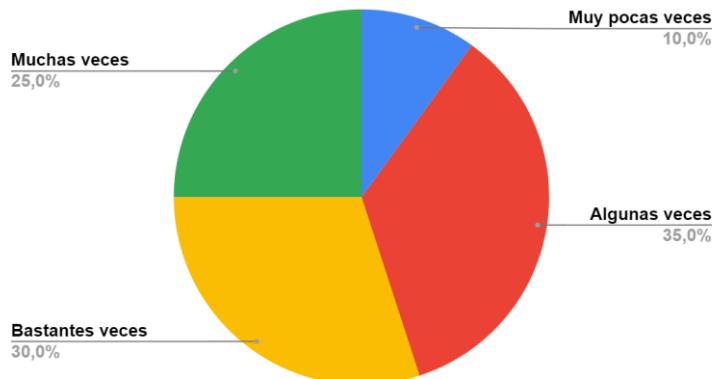
ÍTEM 14



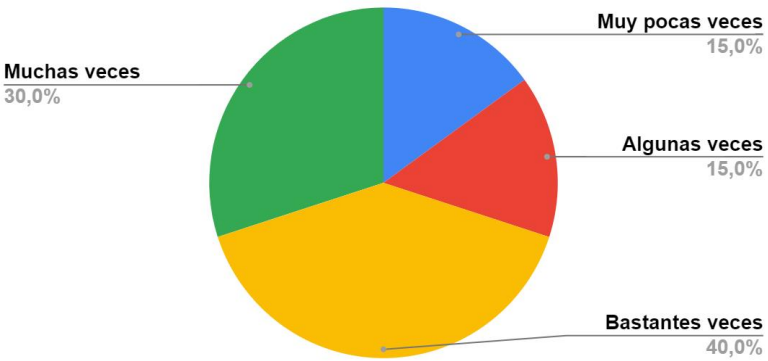
ÍTEM 15



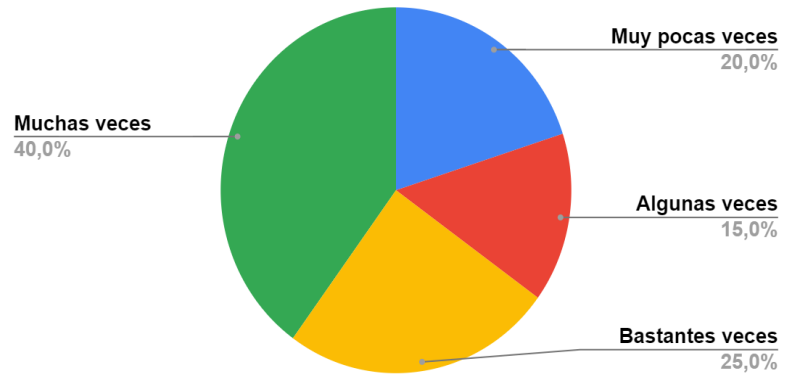
ÍTEM 16



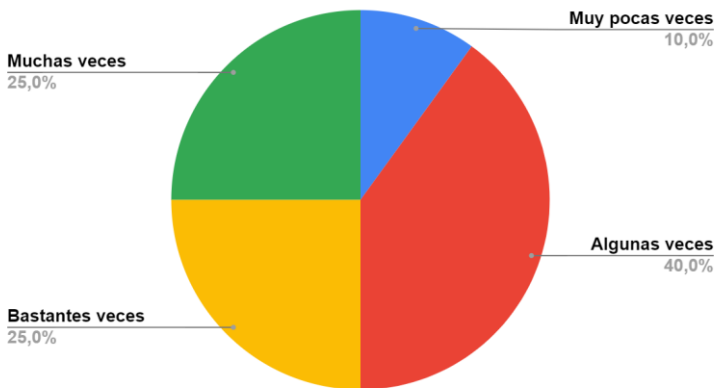
ÍTEM 17



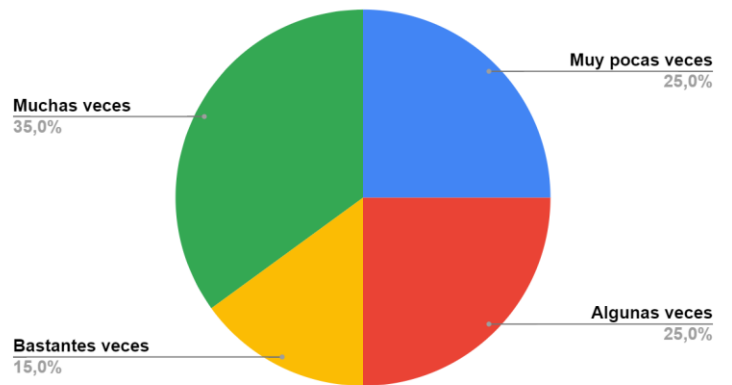
ÍTEM 18



ÍTEM 19



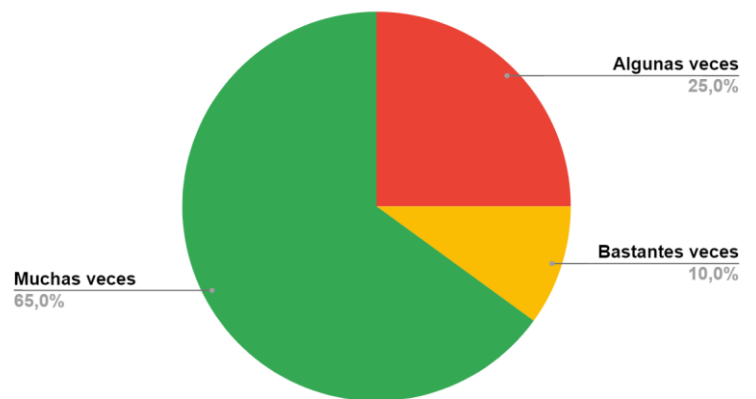
ÍTEM 20



ÍTEM 21



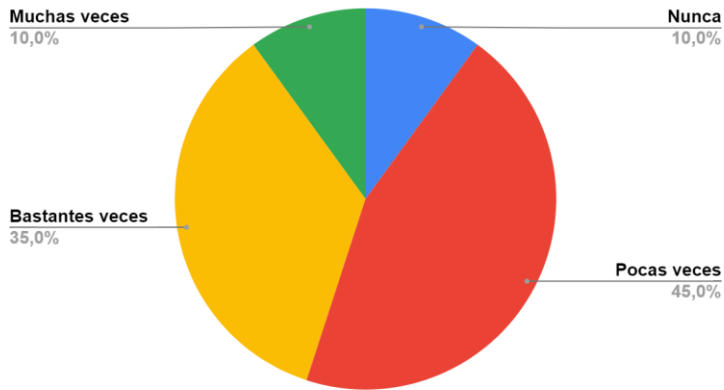
ÍTEM 22



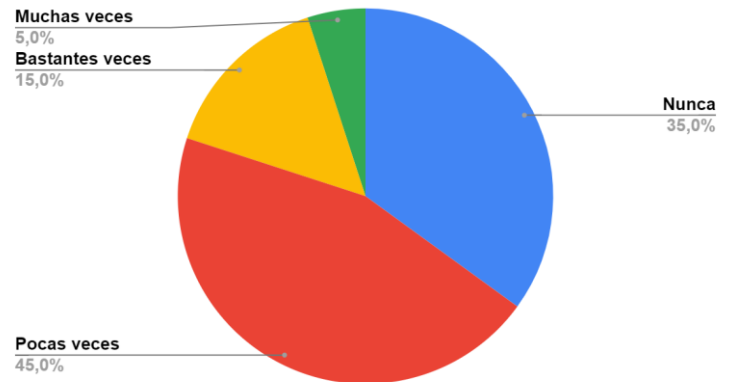
ANEXO IV

● CUESTIONARIO ACOSO ESCOLAR

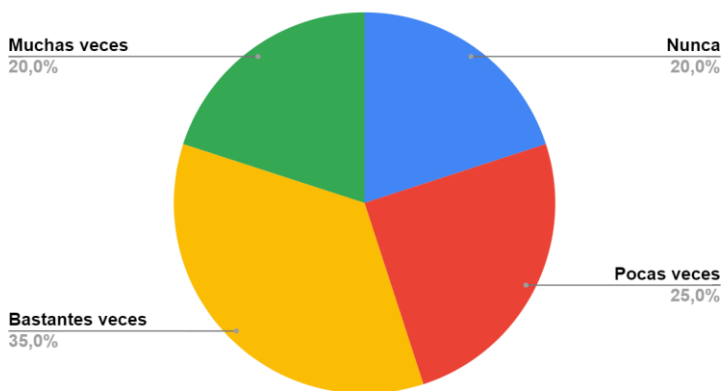
ÍTEM 1



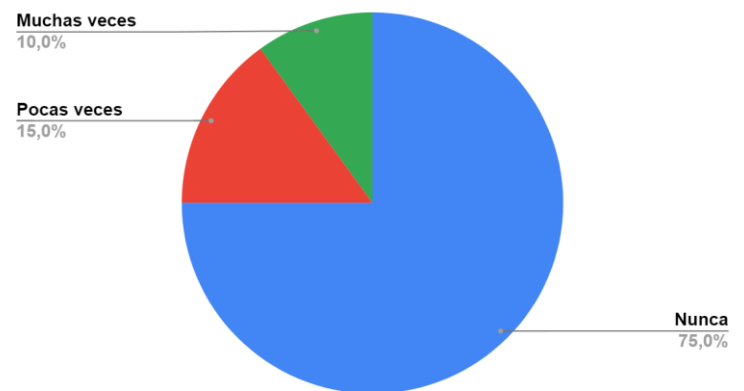
ÍTEM 2



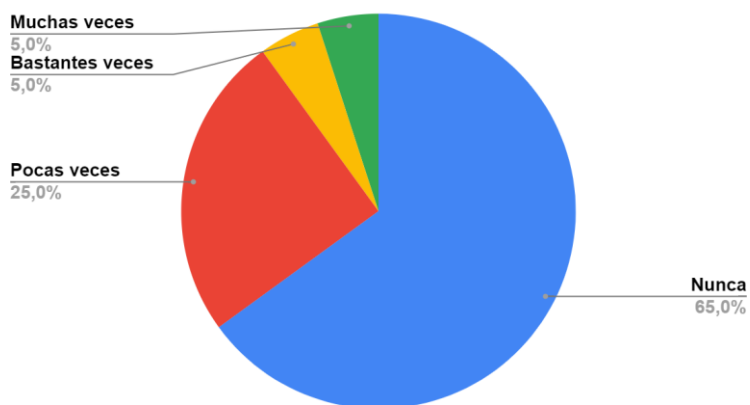
ÍTEM 3



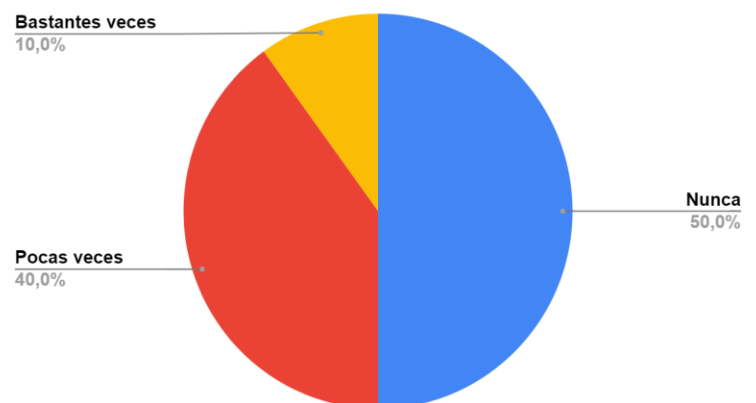
ÍTEM 4



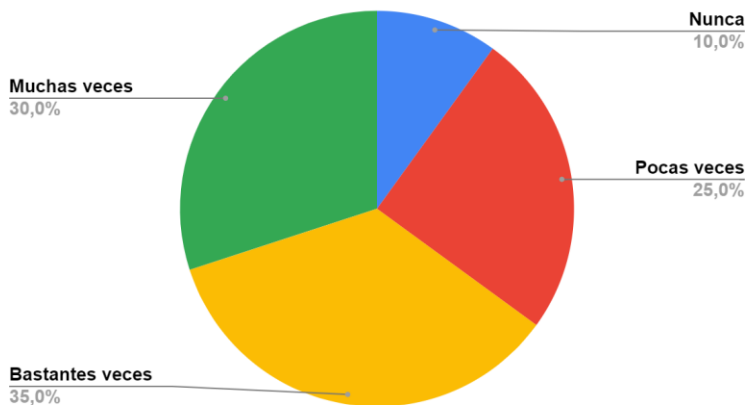
ÍTEM 5



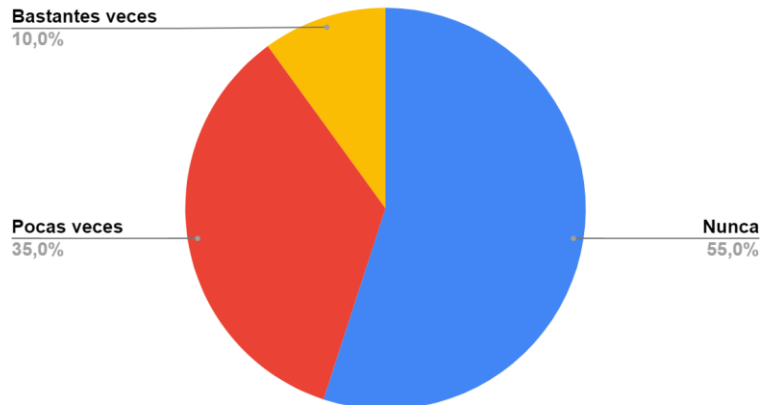
ÍTEM 6



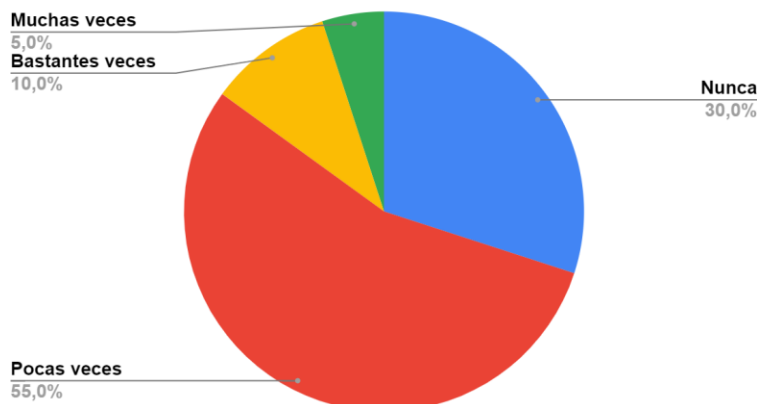
ÍTEM 7



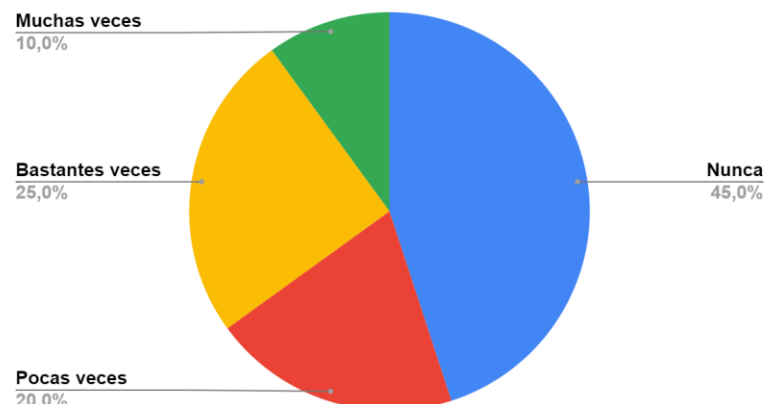
ÍTEM 8



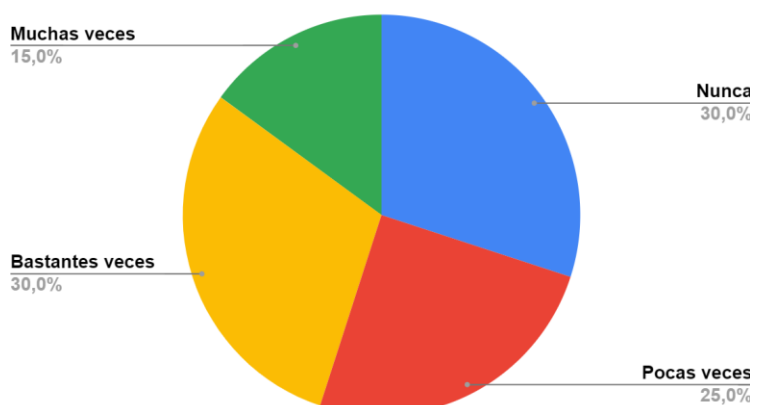
ÍTEM 9



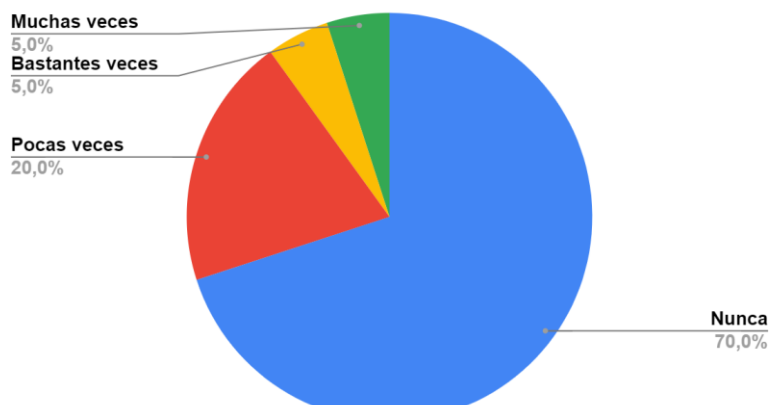
ÍTEM 10



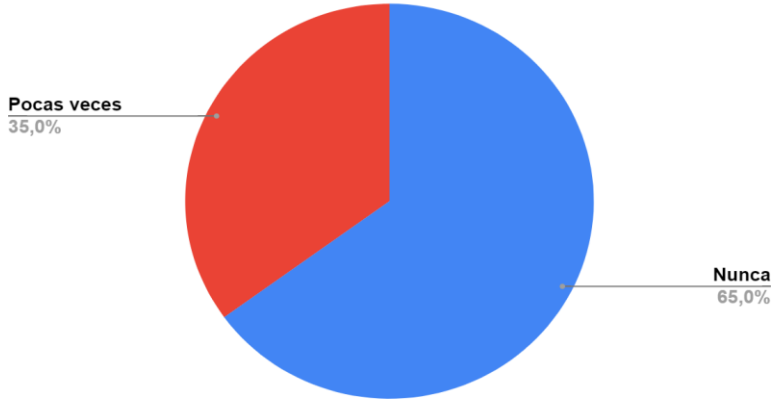
ÍTEM 11



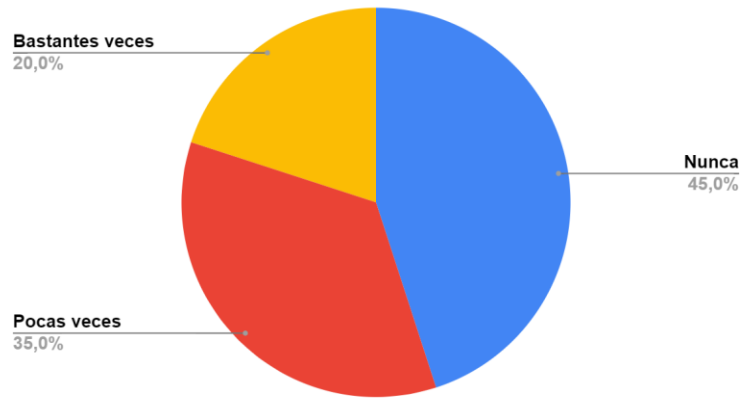
ÍTEM 12



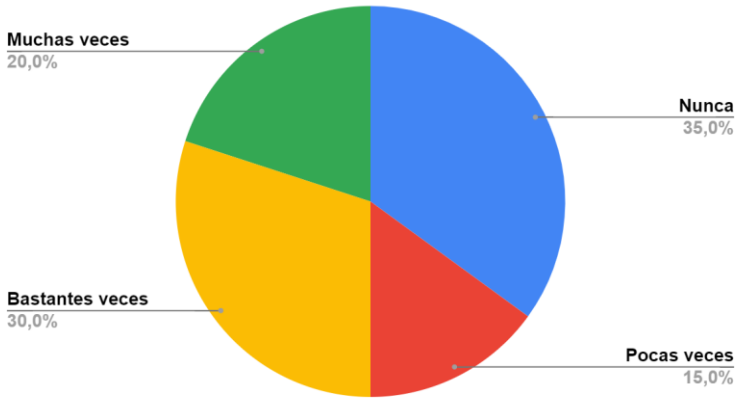
ÍTEM 13



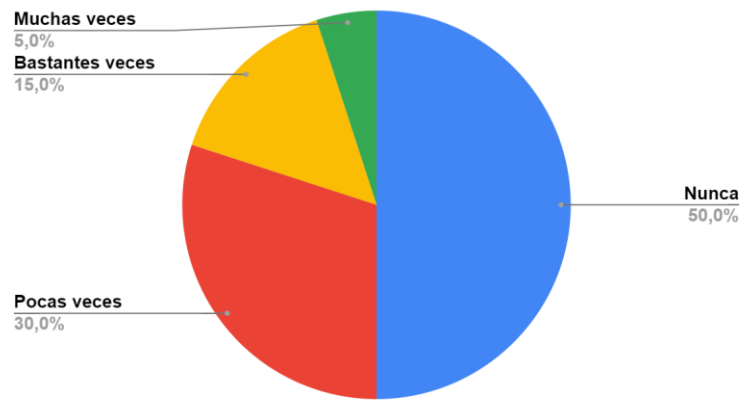
ÍTEM 14



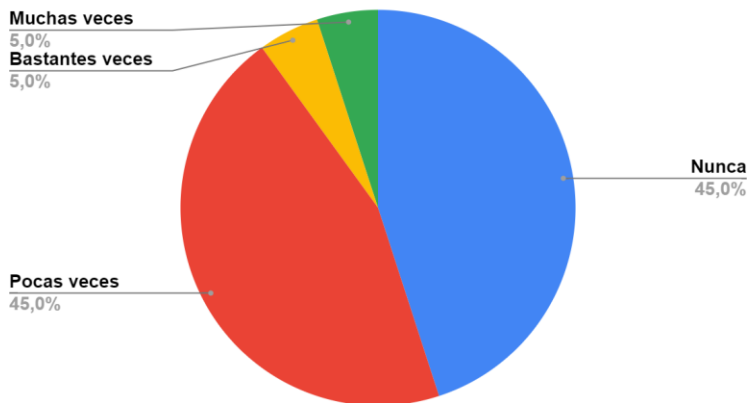
ÍTEM 15



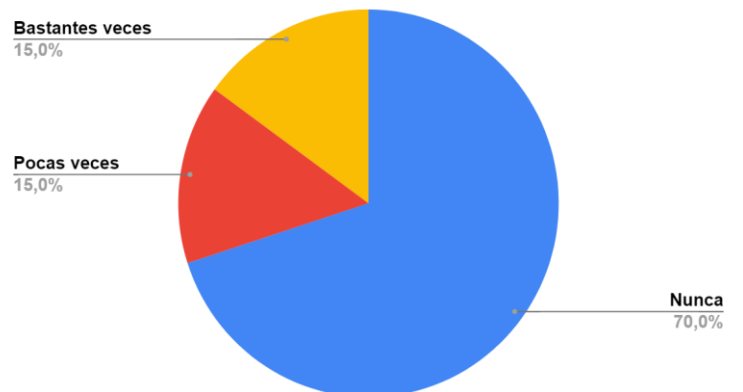
ÍTEM 16

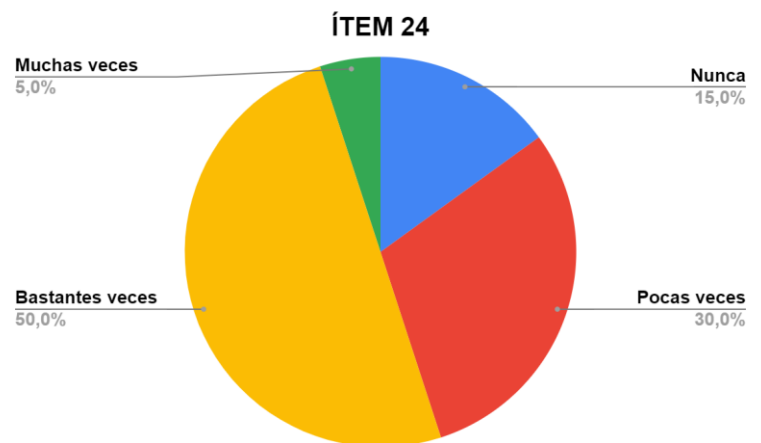
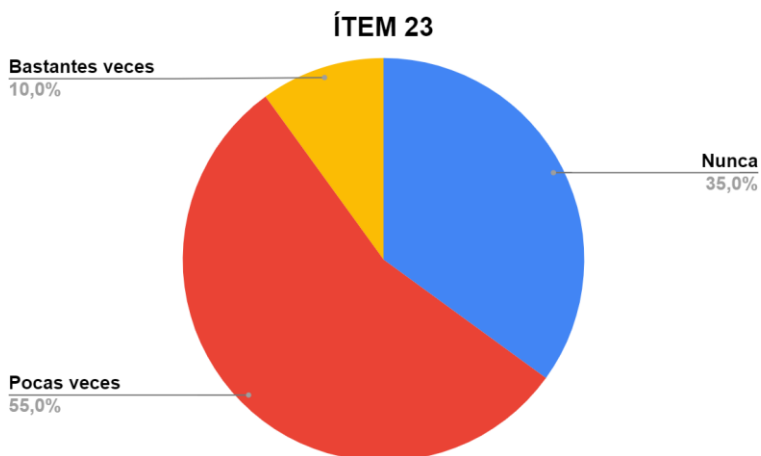
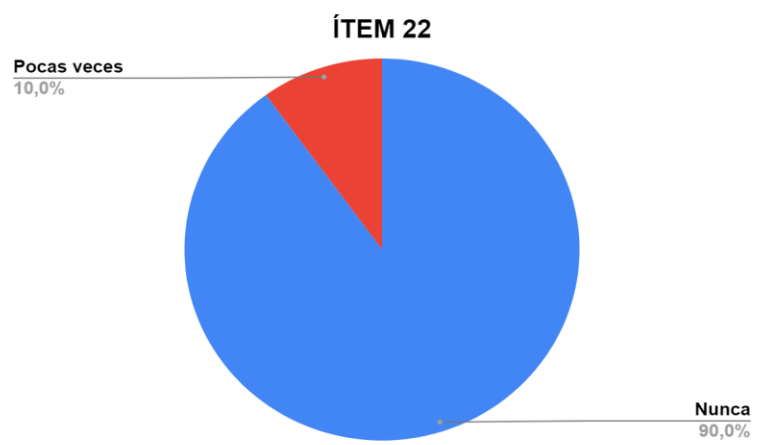
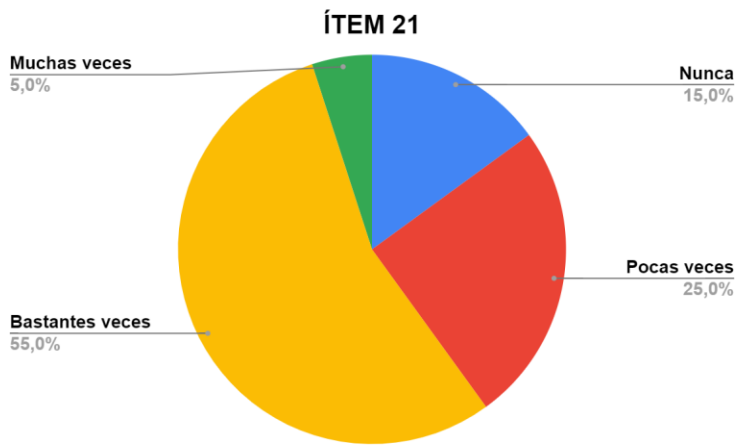
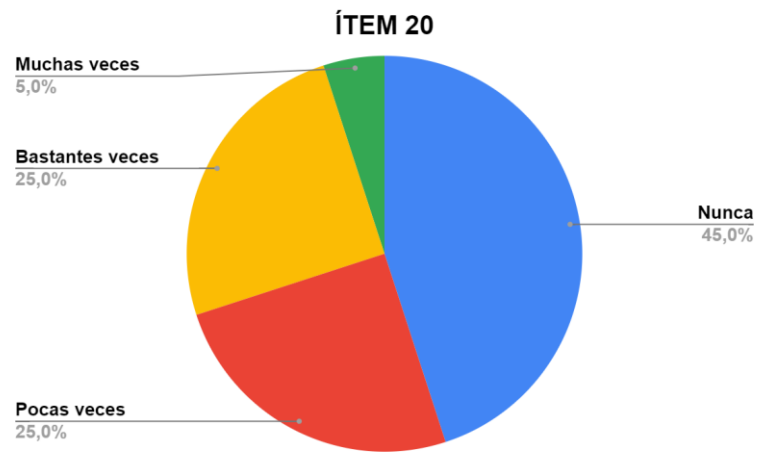
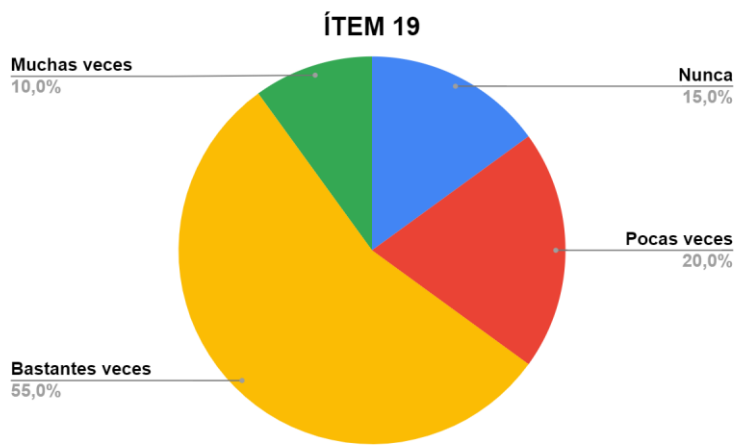


ÍTEM 17

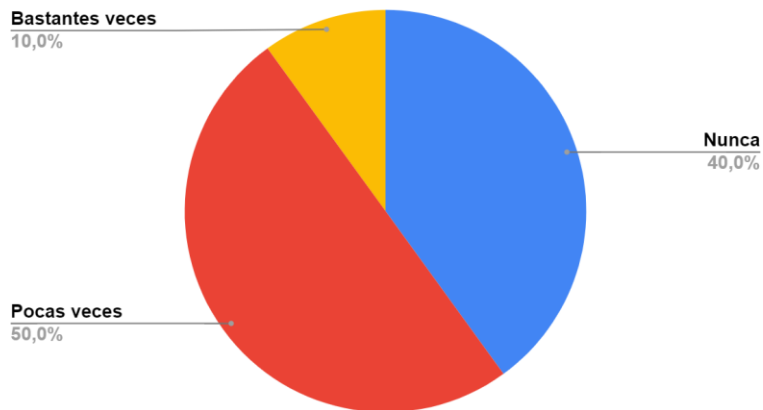


ÍTEM 18

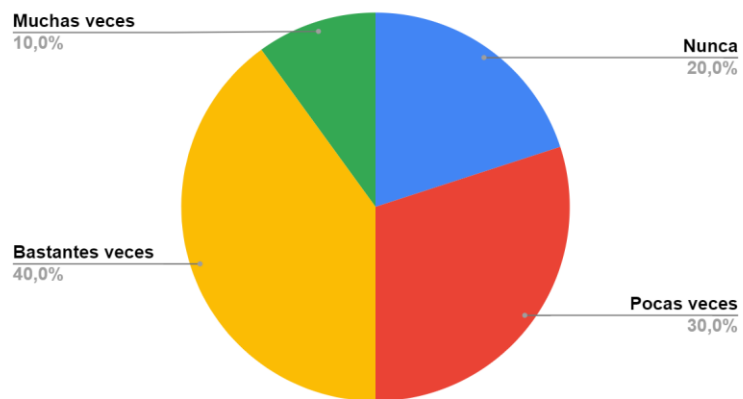




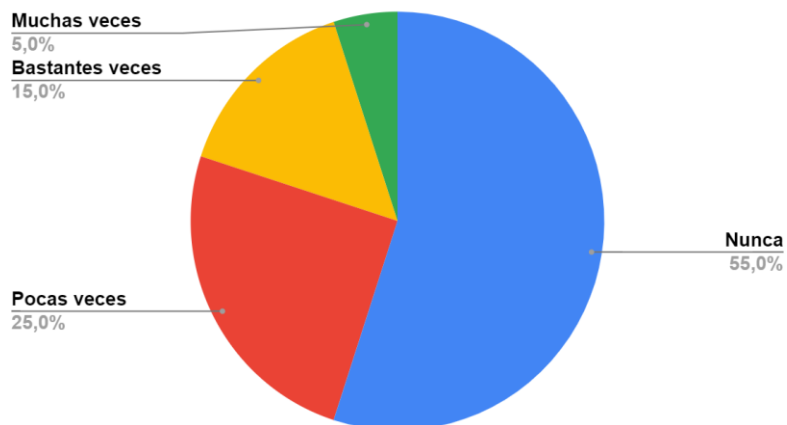
ÍTEM 25



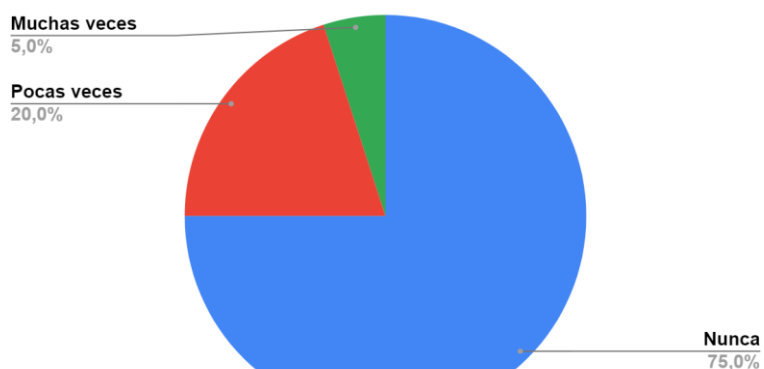
ÍTEM 26



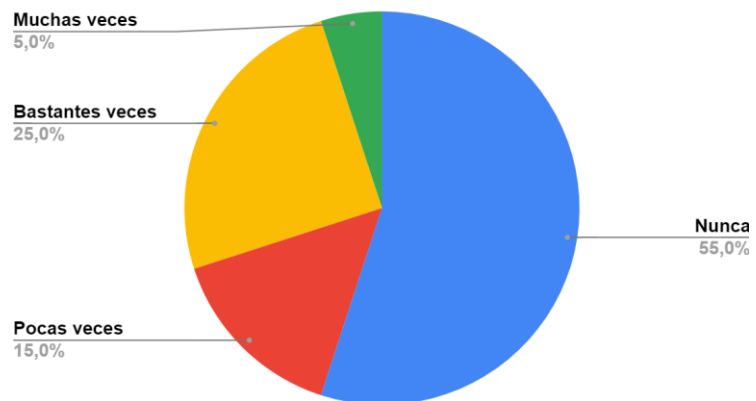
ÍTEM 27



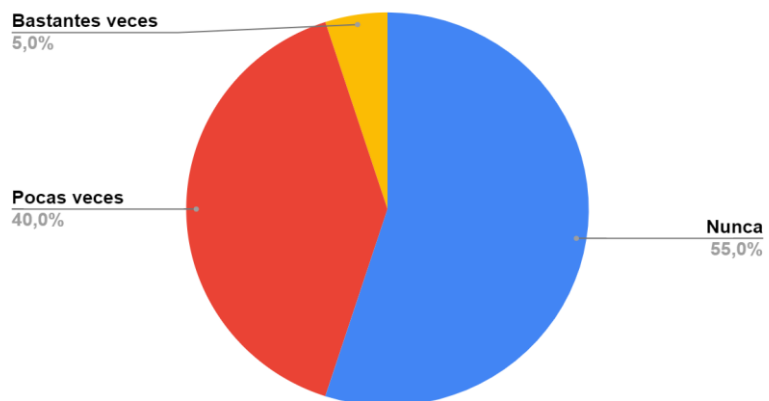
ÍTEM 28



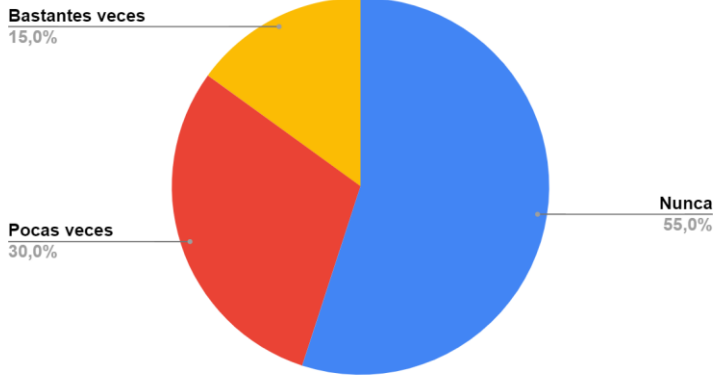
ÍTEM 29



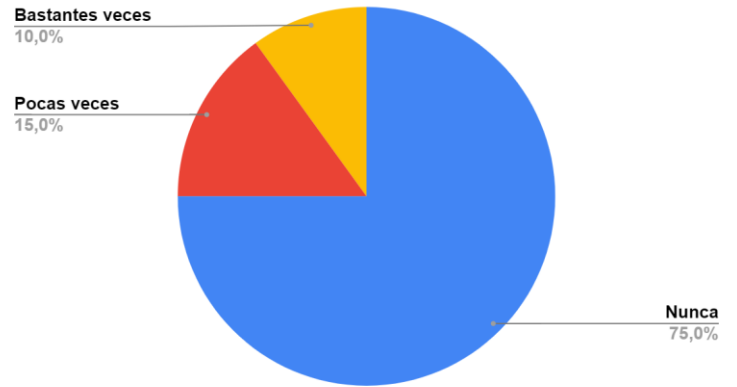
ÍTEM 30



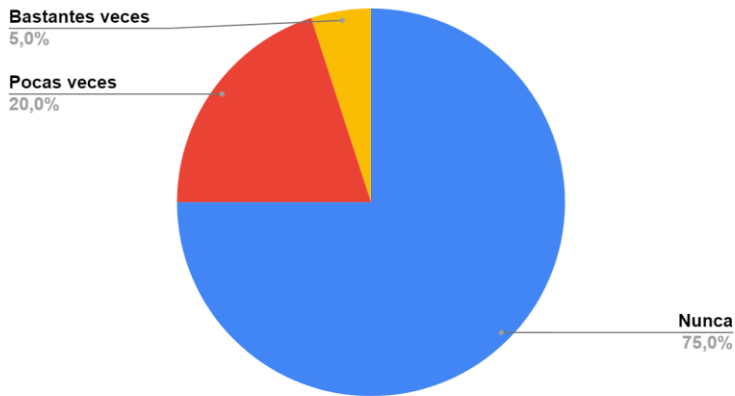
ÍTEM 31



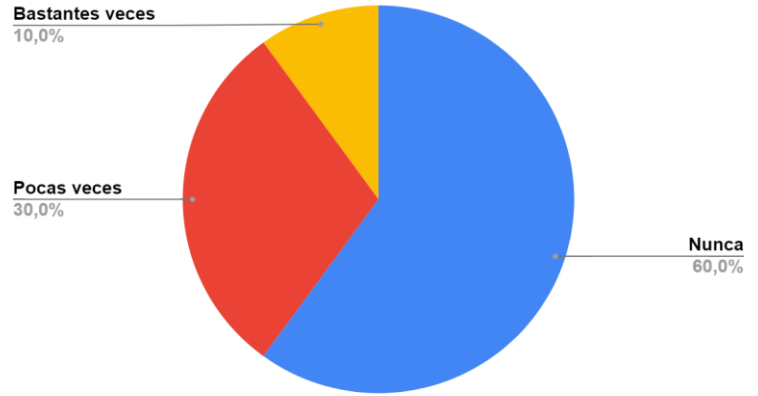
ÍTEM 32



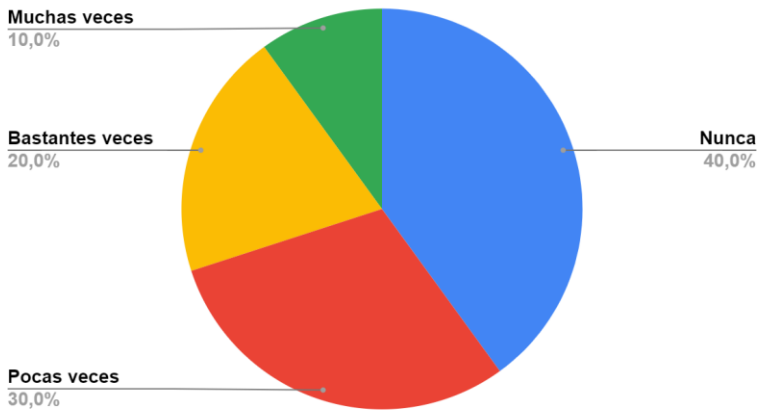
ÍTEM 33



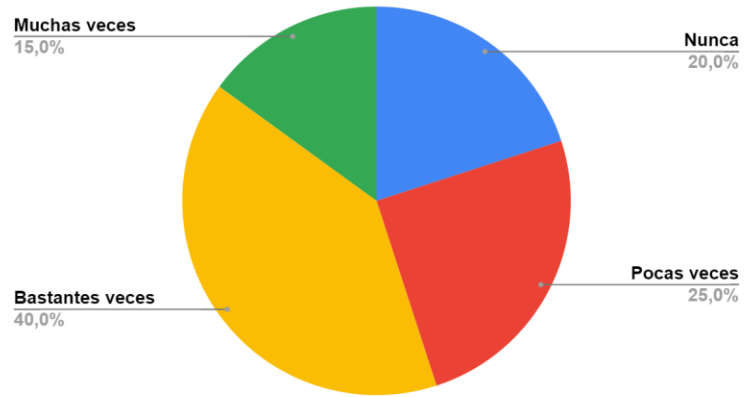
ÍTEM 34



ÍTEM 35



ÍTEM 36



ANEXO V

ACTIVIDAD 1- CASO PRÁCTICO

EMOCIÓN BÁSICA: LA TRISTEZA

CASO PRÁCTICO

Hoy en el recreo había una chica llorando cerca de los servicios. Su nombre es María y tiene 10 años.

Una compañera de clase, Elena, se ha acercado a ver qué le pasaba, pero la chica no paraba de llorar, entonces Elena le ha preguntado si quería entrar dentro del servicio y así evitar que la viera más gente, ya que justo al lado había dos chicos que estaban con gesto de burla, riéndose; Elena escuchaba algo de lejos, cree que eran unos insultos, pero entró dentro del baño para consolar a María.

Cuando le pregunta a María qué le pasa, ella responde, llorando y con dificultad para entender lo que dice:

“Que no sirvo para nada”. No quiere seguir viviendo. No tiene ganas de venir al colegio ni de jugar con nadie. Nadie quiere ser su amiga porque es gorda. “Todo el mundo se mete conmigo cuando me como el bocadillo”.

1. Contesta de forma individual:

- ¿Qué piensas?
- ¿Qué sientes?
- ¿Qué harías en esta situación?
- Señala la emoción que siente María y la emoción que siente Elena (si hay más de una emoción indícalas también).

2. Reflexión grupal en relación a las preguntas individuales.

CASE STUDY

Today at the break there was a girl crying near the toilets. Her name is María and she is 10 years old.

A classmate, Elena, has approached to see what was happening to her, but the girl did not stop crying, so Elena asked her if she wanted to enter the bathroom. Next to them, there were two boys who were with a mocking gesture, laughing; Elena heard something from afar, she thought they were insults, but she went into the bathroom to comfort Maria.

When she asked Maria what was wrong, she answered, crying and with difficulty understood what she said:

"I am useless" she didn't want to go on living. She didn't feel like coming to school or playing with anyone. No one wanted to be her friend because she was fat. "Everyone says things to me when I eat the sandwich."

1. Answer individually:

- What do you think?
- What do you feel?
- What would you do in this situation?
- Point out the emotions that María and Elena feel (if there is more than one emotion, indicate them too).

2. Group reflection in relation to the individual questions.

EMOCIÓN BÁSICA: LA IRA

CASO PRÁCTICO

Hoy en el intercambio de clase antes de llegar el profesor he ido un momento al baño, y al llegar a clase me he vuelto a encontrar mi maleta tirada en el suelo; en esta ocasión estaba mi estuche nuevo, el que me ha regalado me ha regalado mi hermana mayor para mi cumpleaños y estaba pisado, se ha roto un bolígrafo y lo ha manchado entero. Me he quedado parada en la puerta, toda la clase estaba riéndose de mí porque me he quedado parada mientras el profesor que ya había llegado me ha preguntado de dónde venía. No podía contestarle, me he puesto a gritar muy fuerte, tan fuerte que el profesor se ha acercado a mí y me ha pedido que saliera un momento de la clase.

...Es muy habitual que Rocío se encuentre algo suyo dañado, a veces se lo ha contado a su familia y al profesor, pero otras veces no lo ha contado, ya que después cuando sale al recreo un grupo de compañeros no sólo de su clase sino de la clase de al lado se ríe de ella por su forma de vestir, dice que es cursi, que si se cree más que nadie...

Hoy Rocío ha perdido los papeles.

1. Contesta de forma individual:

- ¿Qué piensas?
- ¿Qué sientes?
- ¿Qué harías en esta situación?
- Señala la emoción que siente Rocío (si hay más de una emoción indícalas también).

2. Reflexión grupal en relación a las preguntas individuales.

CASE STUDY

Today in class exchange before the teacher arrived, I went to the bathroom for a moment, and when I went to the class, I found my suitcase on the floor again; This time there was my new pencil case. My oldest sister gave it to me for my birthday and it was stepped on. A pen was broken, and the case was stained. I stood at the door, the whole class was laughing at me. I stood while the teacher who had already arrived asked me where I came from. I couldn't answer him, I started to scream very loudly, so loudly that the teacher came up to me and asked me to leave the class for a moment.

...It is very common for Rocío to find something of hers damaged, sometimes she has told her family and the teacher, but other times she has not told, because later when a group of classmates go out for the break, not only her class but the class next door laughs at her for her way of dressing, they say that she is corny, that she believes herself more than anyone...

Today Rocío has lost her papers.

1. Answer individually:

- What do you think?
- What do you feel?
- What would you do in this situation?
- Point out the emotion that Rocío feels (if there is more than one emotion, indicate them too).

2. Group reflection in relation to the individual questions.

ACTIVIDAD 2- ROLE-PLAY

ROLE- PLAY

Vamos a representar el caso dos veces, para que ambas partes puedan experimentar lo que sienten en ambos papeles.

Al terminar cada representación, contestamos a las preguntas:

- ¿Qué he pensado?
- ¿Cómo me he sentido?
- ¿Cómo actúo o actuaría en este tipo de situaciones?
- ¿Cuál es la emoción principal? ¿Aparecen otras emociones?

• Finalizamos el role-playing expresando el caso de forma asertiva, para ello se aplica la fórmula de la asertividad:

Yo entiendo que tú...pero yo necesito, quiero, siento...

Este último punto forma parte de la tercera actividad.

ROLE-PLAY

We are going to play the case twice, so students can experience what they feel in both roles.

At the end of each performance, we answer the questions:

- What have I thought?
 - How have I felt?
 - How do I act in this type of situation?
 - What is the main emotion? Do other emotions appear?
-
- We finish the role-playing by expressing the case in an assertive way. For this, the assertiveness formula is applied:

I understand that you... but I need, I want, I feel...

This last point is part of the third activity.

ACTIVIDAD 3- PAUTAS PARA LA EXPRESIÓN ASERTIVA DE LA SITUACIÓN

LA ASERTIVIDAD

Una persona asertiva puede expresar sus deseos de una forma amable, teniendo en cuenta lo que piensa, siente y quiere hacer, de forma respetuosa hacia las demás personas. Cuando somos asertivos no utilizamos la agresión ni la sumisión o pasividad y al relacionarnos con compañeros y compañeras le tratamos con igualdad, sin sentirnos superiores ni inferiores.

En una conversación para trabajar la asertividad podemos utilizar la siguiente fórmula:

Fórmula Asertividad

Yo entiendo que tú... (quieras que vaya contigo al baño), pero **Yo NECESITO, QUIERO, A MÍ ME APETECE...** (ir al patio porque he quedado con una amiga allí).

De esta forma le hablamos con respeto a la otra persona y somos empáticas (Yo entiendo que tú necesites algo...) pero al final expresamos lo que verdaderamente necesitamos, queremos y nos apetece.

Para evitar situaciones de acoso escolar es importante ser asertivo/a. Cuando una persona trata mal a otra, una parte suele ser agresiva y otra sumisa.

-Personas agresivas: sólo tienen en cuenta sus deseos propios, no son empáticas, no saben reconocer las emociones en las otras personas, utilizan tonos altos, insultos, etc. No les importan los deseos de compañeros/as. Se burlan de la forma de vestir, físico, de ser de otras personas.

Por ejemplo: Alguien quiere que le deje mi estuche y yo no quiero porque es nuevo y no quiero que se estropee. Esta persona me dice:

...Yo quiero tu estuche, ...me da igual que no quieras dármelo.

-Personas sumisas: sólo tienen en cuenta el deseo de otros y otras, no saben decir que no. Prefieren aguantar situaciones que no les gusta a enfrentarse o marcar límites.

Por ejemplo: Alguien me pide un favor y yo no puedo, pero para que no se enfade le digo que sí.

Para mejorar las relaciones con otras personas hay que tener en cuenta:

- Ser personas asertivas.
- Utilizar tonos adecuados cuando nos comunicamos, ni muy altos ni muy bajos.
- Expresar siempre lo que deseamos sin imponer a otras personas lo que pensamos, sentimos o queremos hacer. Cada persona es libre de actuar como desee siempre que respete a las demás personas.
- Saber reconocer nuestras emociones y el de compañeros y compañeras. Por ejemplo, si estoy enfadada y lo sé, puedo parar y esperar a hablar en otro momento. El estar enfadada no me da derecho a tratar mal a otra persona.
- Saber negociar: cuando hay dos puntos de vista distintos, ambas personas tienen que ceder para llegar a un acuerdo.
- Cuando hay algo que no quiero hacer, hay que decir no, aunque a otra persona no le guste. Es importante saber lo que nos gusta y lo que no nos gusta hacer; así es más fácil decir NO con firmeza.
- Saber escuchar a compañeros y compañeras cuando nos cuentan algo.
- Ser empático/a: ponernos en el lugar de otras personas.

ASSERTIVENESS

Assertive people can express their wishes in a kind way, taking into account what they think, feel and want to do, so, in a respectful way towards other people.

When we are assertive, we do not use aggression, submission or passivity and when we interact with colleagues, we treat them with equality without feeling superior or inferior.

To work on assertiveness in a conversation, we can use the following formula:

Assertiveness formula

I understand that you... (you want me to go to the bathroom with you), but **I NEED, I WANT TO...** (go to the playground because I've met a friend there).

In this way we speak with respect to the other person, and we are empathetic (I understand that you need something...) but in the end, we express what we really need, want and feel like.

To avoid situations of bullying, it is important to be assertive. When one person treats another badly, one part is usually aggressive and the other submissive.

-Aggressive people: they only take into account their own wishes, they are not empathic, they do not know how to recognize other people's emotions, they use loud tones, insults, etc. They do not care about the wishes of colleagues. They make fun of the way of dressing, physical, of being of other people.

For example: Someone wants me to leave my case and I don't want to because it's new and I don't want it to get damaged. This person tells me:

.... I want your case, I don't care if you don't want to give it to me.

-Submissive people: they only take into account the wishes of others, they do not know how to say no. They prefer to put up with situations they don't like to confront or set limits.

For example: Someone asks me for a favor, and I can't, but so that he doesn't get angry I say yes.

To improve relationships with other people you have to take into account:

- Be assertive.
- Use appropriate tones of voice when we communicate, neither too high nor too low.
- Always express what we want without imposing what we think, feel or want to do on other people. Each person is free to act as they wish as long as they respect other people.
- Know how to recognize our emotions and our colleagues' emotions. For example, if I am angry and I know it, I can stop and wait to talk at another time. Being angry does not give me the right to treat another person badly.
- Know how to negotiate: when there are two different points of view, both people have to give in to reach an agreement.
- When there is something, I don't want to do, you have to say no, even if someone else doesn't like it. It is important to know what we like and what we don't like to do; this makes it easier to say NO firmly.
- Know how to listen to classmates when they tell us something.
- Be empathetic: put ourselves in the place of other people.

ANEXO VI

- Evaluación del alumnado

PRE- TEST

Nombre: _____

PRE- TEST

1. ¿Qué es una emoción?

2. ¿Qué emociones conoces?

3. Elige una de ellas y describe una situación donde hayas sentido esa emoción.

_____ :

4. ¿Qué son las habilidades sociales?

5. ¿Sabes lo que significan las palabras “asertividad” y “empatía”?

Asertividad:

Empatía:

POST- TEST

Nombre: _____

POST- TEST

1. ¿Qué son las habilidades sociales?

2. ¿Sabes lo que significan las palabras “asertividad” y “empatía”?

Asertividad:

Empatía:

3. Elige una emoción y describe una situación donde hayas sentido esa emoción.

_____ :

4. ¿Qué es una emoción?

5. ¿Qué emociones conoces?

6. ¿Qué te ha parecido el programa? ¿Consideras que has aprendido cosas útiles para tu desarrollo personal? Describe brevemente qué has aprendido y qué puedes aplicar en tu vida diaria en el colegio.

7. ¿Qué sesión te ha gustado más? ¿Por qué?

8. ¿Cómo evaluarías la actuación de la formadora del programa? Haz una breve descripción.

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN

En esta rúbrica se evaluará la participación del alumnado, su implicación y el entendimiento y adquisición de los contenidos abordados en el programa: las emociones (tanto las propias como las demás), la comunicación asertiva y la empatía

| Aspectos | Excelente | Satisfactorio | Mejorable | Insuficiente |
|--|---|--|---|--|
| Participación | Participa en todo momento en las diferentes actividades de forma activa, respetando además siempre el turno de palabra para hablar y las diferentes aportaciones de sus compañero/as. | Participa en las diferentes actividades respetando además el turno de palabra para hablar y las aportaciones de sus compañeros/as. | Participa solo a veces en las diferentes actividades o cuando participa, a veces no respeta el turno de palabra o las aportaciones de sus compañeros/as. | No participa con regularidad en las diferentes actividades y nunca respeta el turno de palabra ni las aportaciones de sus compañeros/as. |
| Implicación (realización de tareas) | Siempre realiza las actividades y tareas siguiendo de forma correcta las indicaciones e integrando adecuadamente los contenidos trabajados. | Suele realizar las actividades y tareas siguiendo de forma adecuada las indicaciones e integrando los contenidos trabajados. | A veces no realiza las tareas, o las mismas no siguen las indicaciones y el contenido trabajado, ya sea por falta de comprensión o por cualquier otro motivo. | Por norma general no realiza las tareas o si las hace, no siguen las indicaciones y los contenidos trabajados. |
| Entendimiento y manejo de las emociones | Reconoce o identifica todas las emociones trabajadas en las sesiones, tanto en uno mismo como en el resto de personas. | Reconoce o identifica casi todas las emociones trabajadas en las sesiones, tanto en uno mismo como en el resto de personas. | No reconoce o identifica algunas de las emociones trabajadas en las sesiones, tanto en uno mismo como en el resto de personas. | No sabe reconocer ni identificar las emociones ni en uno mismo ni en los demás. |

| | | | | |
|------------------------------|---|--|---|---|
| Comunicación asertiva | El alumno/a maneja adecuadamente las pautas para una comunicación asertiva. Expresa cómo se siente de forma correcta, equilibrada y respetando al receptor/a. | El alumno/a maneja normalmente las pautas para una comunicación asertiva. Suele expresar cómo se siente de forma correcta, equilibrada y respetando al receptor. | El alumno/a muestra una debilidad en el manejo de las pautas para una comunicación asertiva. Pese a que lo intenta, no sabe cómo expresarse de una forma correcta, equilibrada y respetuosa en la mayoría de las ocasiones. | El alumno/a muestra que no maneja en absoluto las pautas para una comunicación asertiva. No expresa a los demás cómo se siente o si lo hace no lo hace de forma equilibrada y respetuosa. |
| Empatía | Tras haber identificado la emoción que otra persona está experimentando, este/a se pone siempre en su lugar e intenta comprenderlo/a. | Tras haber identificado la emoción que otra persona está experimentando, este/a se suele poner en su lugar e intenta comprenderlo/a. | A veces no identifica la emoción que otro está experimentando por lo que le resulta complicado entender o comprender qué le está pasando. | No identifica la emoción de otra persona o, si lo hace, no intenta entender ni comprender lo que le está ocurriendo para que se sienta así. |

EVALUACIÓN DE LA FORMADORA Y DEL PROGRAMA

Tutor/a: _____ Curso: _____

1. ¿Qué le ha parecido el programa?
2. ¿Considera que está adecuado al nivel del alumnado?
3. ¿Cómo valora usted la distribución de las diferentes sesiones y actividades?
4. ¿Podría plantear algunas propuestas de mejora?

5. ¿Cómo valoraría la actuación de la formadora del programa?

6. ¿Ha sido adecuado el trato con el alumnado?

7. Resalta otras observaciones que considere oportunas.