

PSICOLOGÍA

Arantxa ALONSO PÉREZ

**PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA:
EL FENÓMENO BULLYING**

TFG/GBL 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA:
EI FENÓMENO BULLYING***

Arantxa ALONSO PERÉZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Arantxa ALONSO PÉREZ

Título / Izenburua

Prevención de la violencia: El fenómeno Bullying.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Elsa Milagros CASANOVA LAMOUTTE

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se concreta en todas las partes del trabajo puesto que la psicología y pedagogía es la base que lo sustenta, no obstante toma especial importancia en los apartados donde se desarrolla los conceptos de la inteligencia emocional, de la psicología positiva y sobretodo en la explicación evolutiva del niños de 9 a 12 años.

El módulo *didáctico y disciplinar* está presente en el Programa de Prevención del Bullying en la Escuela, gracias a éste la puesta en práctica se rige por unos criterios novedosos y de acuerdo a las exigencias de nuestra sociedad.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido realizar las actividades del programa de prevención de Bullying, siendo éstas más realistas al tener en cuenta las condicionantes del aula, los verdaderos gustos del alumnado actual y el contexto social y familiar en el que se mueve.

Por último, el módulo *optativo de mención en pedagogía terapéutica* se enmarca en el primer apartado en donde se desarrolla las principales características del Bullying y las consecuencias del mismo.

Resumen

La finalidad de este trabajo es indagar y profundizar en el fenómeno bullying para posteriormente poder prevenir éste en las aulas de Educación Primaria a través de un programa aplicado en tercer ciclo. Se inicia con el estudio de las características principales del bullying, dando importancia a los agentes que participan. En segundo lugar, se enmarca el acoso entre iguales en la sociedad actual, es decir, se analiza cuáles son las características de nuestra sociedad que propician el surgimiento de dicho fenómeno. En tercer lugar, se trata la figura del profesorado y la formación que este debe tener para la prevención del bullying. En cuarto lugar, se estudia el conflicto y las existentes técnicas para prevenir y resolver éste. Y finalmente, se desarrolla un Programa para Prevención del Bullying en Educación Primaria, cuyo objetivo es abordar tres ámbitos claves: las relaciones, las emociones y el clima de clase.

Palabras clave: Bullying; conflicto; Inteligencia Emocional; sociedad posmoderna; Psicología Positiva.

Abstract

The goal of this paperwork is to inquire into the phenomenon known as “Bullying”, in order to better prevent it in Elementary School with a specific program. First, it begins with the study of the main features of bullying, focusing on its participating agents. Secondly, it moves on to the harassment of equals in our current society, for which it analyzes the social characteristics that give rise to this phenomenon of bullying. Third, it features the figure of teachers and the preparation that should acquire to prevent bullying. Fourth, it examines the conflict and the existing methods to solve it. And, finally, it develops a Preventive Program of Bullying in Elementary School, whose goal is to tackle 3 key aspects: relationships, emotions and classroom environment.

Keywords: bullying; conflict; Emotional Intelligence; postmodern society; Positive psychology.

Índice

Introducción

Justificación y objetivos

1. El Fenómeno Bullying	3
1.1. Diferencia conceptual entre agresividad y violencia	3
1.2. Características y tipología del Bullying	5
1.3. Las causas del Bullying	7
1.4. Los agentes que participan en el Bullying	9
2. La escuela como lugar de encuentro psicosocial	13
2.1. La sociedad posmoderna: una sociedad de cambios	13
2.1.1. El sistema de valores actual en crisis	14
2.1.2. Un mundo sin fronteras, un mundo globalizado	16
2.1.3. Consumir para vivir o vivir para consumir	18
2.1.4. Los medios de comunicación como constructores del yo	19
2.1.5. La diversidad en las estructuras familiares	20
2.2. El sistema educativo y su violencia interna	22
3. El profesor ante el Bullying	23
3.1. La influencia del Bullying en el profesorado: Síndrome “Burn Out”	23
3.2. El profesor emocionalmente competente	25
3.2.1. Las competencias socioemocionales	26
3.2.2. La Inteligencia Emocional en el profesorado	28
3.3. Aplicación de la Psicología Positiva a la escuela	29
3.3.1. Principios básicos de la Psicología positiva	30
3.3.2. La Psicología Positiva en la escuela : Las fortalezas humanas	32
4. Comprendiendo y resolviendo el conflicto	33
4.1. Análisis del conflicto: concepto, tipos y dinámica	33
4.2. Técnicas de prevención de conflictos	35
4.3. Técnicas de resolución alternativas de conflictos	39
5. Programa para la Prevención del Bullying en Educación Primaria	43
5.1. Características psicosociales de los participantes del programa	43
5.1.1. Aspectos cognitivos: Teoría de los Estadios de Jean Piaget 1967	44
5.1.2. Dimensión psicomotriz: Teoría del Esquema Corporal de Vayer 1985	45
5.1.3. Ámbito Afectivo : Autoestima y Autoconcepto	45
5.1.4. Desarrollo moral : Teoría Moral de Kohlberg 1968-1982	46
5.1.5. El desarrollo emocional del niño de 9 a 12 años	47
5.2. Objetivos generales y específicos	47
5.3. Finalidad del programa	48
5.4. Metodología	49
5.5. Temporalización	50
5.6. Programa-Actividades de Prevención del fenómeno Bullying	51
5.7. Evaluación	60

Conclusiones y cuestiones abiertas

Referencias

Anexos

A. Anexo I

- A. Anexo II**
- A. Anexo III**
- A. Anexo IV**
- A. Anexo V**
- A. Anexo VI**
- A. Anexo VII**
- A. Anexo VIII**

INTRODUCCIÓN

Actualmente se ha presentado una creciente preocupación por el conocido y famoso fenómeno bullying, debido a la presencia y existencia de éste en las escuelas, sus espacios se transforman en lugares donde la violencia entre iguales toma protagonismo de forma constante a través de amenazas, insultos o peleas. Esta violencia irrumpe en el contexto educativo causando graves problemas de diversa índole en todos los agentes educativos, entre los que se pueden destacar: la depresión y el descenso del rendimiento escolar.

Este interés ha desarrollado un sin fin de estudios psicológicos desde múltiples perspectivas sobre dicho fenómeno, para determinar cuáles son sus características y causas, con el objetivo de poder prevenirlo. Se ha llegado a la conclusión de que el bullying está caracterizado por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima y que su origen está relacionado a la falta de inteligencia emocional y de habilidades sociales del alumnado.

Esta carencia viene determinada por dos grandes aspectos:

Por un lado, se debe a la falta de formación del profesorado en la inteligencia emocional, así como en otros movimientos de la psicología, como la psicología positiva, que pueden aportar grandes recursos y herramientas para afrontar la violencia entre iguales como el conocimiento de las emociones y el control de las mismas. En relación a esto, muchos son los estudios que han demostrado que la aplicación de programas de inteligencia emocional y psicología positiva en las aulas, consiguen una mejor convivencia entre iguales por ende una reducción de la violencia.

Por otro lado, la sociedad posmoderna en la que nos vemos involucrados está configurada por una serie de hechos como una crisis de valores, un consumismo exagerado y un cambio constante en los modelos familiares que producen en la juventud una sensación de desorientación y confusión. Por añadidura los medios de comunicación, en especial la televisión invaden las mentes de los espectadores con imágenes violentas, que normalizan e incluso valoran su uso para resolver conflictos.

Por ello se considera necesaria la aplicación de técnicas de resolución y prevención de conflictos en las escuelas enmarcadas todas ellas en un programa.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Como he indicado con anterioridad el bullying está siendo un elemento disruptivo para el alcance de una convivencia educativa basada en la paz, en la tolerancia y en el respeto mutuo. Debido a ello, surge la necesidad de investigar e indagar más sobre él, para ofrecer una visión más completa y rica, que permita al profesorado y a todos a los agentes educativos, prevenirlo en los centros escolares, escogiendo o elaborando los recursos tanto materiales o personales más idóneos.

Ante esta realidad concreta toma forma el trabajo aquí presentado, que tiene por objeto o fin, ofrecer una información completa, rigurosa y profunda sobre el bullying, tanto del propio fenómeno en sí, como también de todo aquello que influye en su creación, y proponer una serie de actividades para su prevención. Para la consecución de dicho objetivo, se comienza con la presentación del bullying indicando sus características básicas, es decir, los agentes que participan, sus consecuencias y sus orígenes.

Respecto a la búsqueda de su origen, parte de éste, está en la sociedad actual, por lo tanto se analiza con precisión qué características lleva a los individuos de esta sociedad al acoso entre iguales. Aunque también se hace mención a la propia estructura escolar jerarquizada como generadora de violencia.

Mencionada una vez la escuela, se ahonda en ésta y la relación del bullying y el profesorado, desde un plano amplio que abarca los efectos del acoso entre iguales en la labor del docente y las herramientas que movimientos como la psicología positiva, la inteligencia emocional y las técnicas de resolución y prevención de conflictos pueden otorgar al profesorado a la hora de enfrentarse al bullying.

Cabe indicar que para la ejecución de este trabajo, se ha elaborado una intensiva búsqueda de información, puesto que no hay que olvidar, que nuestro trabajo sigue una línea bibliográfica.

En la recogida de esta información, se ha empleado diversos artículos psicológicos publicados en diversas revistas tanto virtuales como impresas de índole psicológico o científico, tesis de otras universidades y finalmente libros. Se ha excluido blogs y otros recursos digitales que no presentaran un respaldo bibliográfico.

1. El fenómeno Bullying

1.1. Diferencia conceptual entre agresividad y violencia.

Para una mayor comprensión de lo que se conoce hoy como el fenómeno Bullying, es necesario ahondar en las diferencias profundas de los siguientes conceptos básicos: agresividad, violencia y conflicto. Y es que los significados imperantes así como la verdadera esencia de los mismos, se encuentran pervertidos en el imaginario colectivo actual, dando una inequívoca presentación.

La agresividad y la violencia se presentan como sinónimos y muchas veces incluso se usan de forma indistinta en el discurso psicosocial, dando al término de agresividad una connotación negativa. No obstante, Álvarez (2009) en su libro presenta la agresividad como una energía natural, que habilita a las personas a conseguir aquello que es necesario, y que les permite sobrevivir en situaciones amenazantes. Frente a esto, la violencia sería algo aprendido y cultural es decir, una pauta que las personas aprenden en grupos primarios de socialización como la familia y la escuela. Por ello y siguiendo el hilo de lo expuesto, Sanmartín (2004) indica que la agresividad solo desembocará en violencia según la forma en la que este socializada la persona. Así pues, de ahora en adelante será a este concepto de agresividad al que nos refiramos.

Sumergiéndonos más en el conocimiento de la violencia, es importante conocer que ésta se puede manifestar y categorizarse de distintas formas. Según la Organización Mundial de la Salud (2002) la violencia se divide en tres categorías teniendo en cuenta quien inflige los actos de violencia:

- Violencia autoinfligida: comportamiento suicida y autolesiones.
- Violencia interpersonal: violencia familiar y así como entre personas que no tienen ningún parentesco.
- Violencia colectiva: social política y económica.

Sin embargo, la naturaleza de los actos de la violencia puede ser de acuerdo al Instituto Nacional de las Mujeres (2007) de distinta índole:

- Física: Cualquier acto que ingre daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas o externas, o ambas.
- Sexual: Cualquier acto que degrada del cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física.
- Psíquica: Acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, consiste en negligencia, abandono, descuido reiterado, celopatía, insultos, humillaciones, devocionario, marginación, indiferencia, comparaciones destructivas, rechazo, etc.
- Económica: Se manifiesta en la transformación, sustracción, destrucción, limitación, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades, y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.

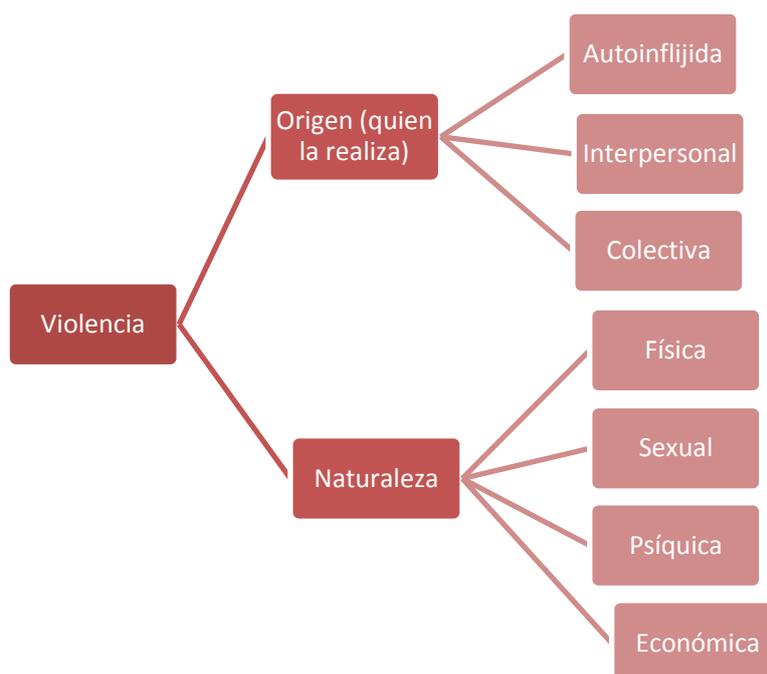


Figura 1. Tabla de violencia.

Igualmente, la confusión terminológica no sólo queda relegada al binomio de agresividad y violencia, sino que además violencia y conflicto son entremezclados llegando a pensar que uno implica al otro de forma inevitable e indisoluble, lo que ha supuesto una estigmatización en las escuelas de éste y una evitación del mismo, cuando resulta

enriquecedor permitiendo a la persona formarse y crecer. “El conflicto no es resistencia, oposición, rebeldía, transgresión o violación de reglas, como también se le percibe, es simple y básicamente la expresión de diversidad entre los individuos, expresión del derecho a ser diferentes a los otros por razones de edad, género, clase social o cultural, derecho a pensar y sentir de modo distinto a como los otros quieren que pienses y sienta” (Carozzo, 2013, p.149). Atendiendo a esto podemos comprobar que el saber popular denomina conflicto a la manifestación de una mala gestión de éste, que es lo que origina conductas violentas en el aula, es por ello muy importante poner en práctica técnicas de prevención y resolución de conflictos, aspectos de los que hablaremos más tarde para originar una buena convivencia escolar.

Una vez conocido lo qué es el conflicto es importante indicar que éste como señalan Gómez (2009) y Cascón (2006) es un proceso, que por lo tanto dispone de causas, consecuencias y desarrollo. En referencia a las causas pueden ser afectivas (insatisfacciones por expectativas no cumplidas) o cognitivas (desacuerdo de ideas). De esta forma resulta imprescindible, educar en análisis de los conflictos, es decir, *educar desde el conflicto*, verlo así como una situación de aprendizaje. Ahondaremos en este término en apartado 4. Comprendido el conflicto.

1.2. Características y tipología del Bullying

Habiendo aclarado ya varios conceptos claves para el entendimiento del trabajo, paso a introducirme a analizar con mayor profundidad la violencia entre iguales con la intención de dar a conocer su historia a nivel conceptual, sus características así como las modalidades que se conocen actualmente.

El estudio de la violencia entre iguales, según Ortega, Del Rey y A. Mora- Merchán (2001) se inició en los años setenta. En los países escandinavos se le conoció como mobbing mientras que en los países británicos como Bullying. El primero que escribió sobre el asunto fue Heinemann en 1972 un médico sueco. A este estudio le siguieron otros realizados por Ekman (1977), Pedersen (1975), Pikas (1975) y Olweus (1978). Pero fue sin duda este último quien en su libro *Agresión in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, quien describió con mayor exactitud como un grupo de alumnos abusaba de otros. Aunque no debemos olvidar a Smith y Sharp (1994), que fueron los primeros autores en

establecer un concepto general de lo qué es la violencia entre iguales. En nuestro país, España, el informe más importante fue sin duda el realizado por la institución del Defensor del pueblo en 2000.

Cada uno de los autores mencionados anteriormente otorgaba unas características determinadas al bullying por ejemplo Heinemann (1972) consideraba que era un acto accidental e incontrolado de un grupo sobre un individuo que interrumpe las actividades ordinarias mientras que Pikas (1975) la violencia dentro de un contexto grupal, donde los alumnos refuerzan las conductas de otros en su interacción.

A pesar de que no se haya llegado actualmente a un consenso, de acuerdo a Loredó-Abdalá, Perea y López (2008) y otros muchos autores más, el bullying presenta las siguientes características:



Figura 2. Características del Bullying.

Al igual que la violencia, el bullying presenta varias clasificaciones. La distinción de tipos de bullying fue realizada ya por Olweus (1991), quien dividió éste en: en agresiones directas (físico y verbal) o indirectas. No obstante, y según Galardi y Ugarte (2005) existen los siguientes tipos: físico, verbal y social. Pero la categorización más completa es la realizada por los autores Carozzo, Benites, Zapata y Horna (2012) que plantean las siguientes modalidades:

- Bullying físico: se caracteriza por el empleo de poder y fuerza física del agresor como puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, etc. Se incluyen las acciones que coartan el libre desplazamiento de la víctima por espacios comunes y las amenazas, con armas y objetos.

- Bullying verbal: se caracteriza por el uso de apodos, ridiculizaciones o cualquier sobrenombre que genere malestar en la persona objeto de la burla.
- Bullying psicológico: mediante esta modalidad el agresor ataca la autoestima y el autoconcepto de la víctima humillándola por su cultura, su sistema de creencias, el barrio de procedencia, etc.
- Bullying social: se sustenta en las prácticas de exclusión social y marginación de la víctima impuesta por los agresores o el agresor
- Cyberbullying: Se produce mediante las redes sociales en las cuales se difunden comentarios agresivos, insultos y amenazas, fotos trucadas, difusión de videos; incluye también la usurpación de la dirección de correo electrónico y contraseña de la víctima.
- Happy slapping: modalidad que consiste en el empleo de cámaras o teléfonos móviles para registrar las acciones violencia que los agresores ejecutan sobre las victimas para luego subirlas a las redes sociales.
- Dating Violence: Violencia que ocurre en interior de la pareja de enamorados, que se conforma con mayor frecuencia en estudiante de 13 y 16 años. La relación suele volverse conflictiva y pernicioso especialmente para la chicas que sufren agresiones físicas y verbales.

1.3. Causas del Bullying

El bullying, como ya hemos visto, tiene como marco general la violencia, por ello para explicar las causas del mismo, recurriremos a las teorías existentes sobre la violencia. Debido al gran número de éstas nos centraremos en tres de ellas, concretamente en: “Teoría del Aprendizaje Social” de Bandura de 1977, “Teoría de la mente o de las habilidades mentales” de Premarck y Woodruff de 1978 y “Teoría basada en el poder” de Pika de 1998. Podrá ver en la Tabla 1 las otras teorías explicativas sobre la violencia de acuerdo a Oñederra (2008) y Valdivieso (2009).

En cuanto a la “Teoría del aprendizaje social” de Bandura de 1977, es una de las más relevantes para el entendimiento del origen del bullying, ya que indica que “este fenómeno se produce debido al número de modelos violentos, que existen en la sociedad, los cuales son observados retenidos, motivados y reproducidos por estudiantes,

quienes al mostrar dichas conductas no fueron penalizados y obtuvieron estatus y reconocimiento mediante el uso de la violencia; así un agresor aprende a ser violento observando personas violentas, aceptando la conducta el mismo y realizándola.” (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011, p. 137). Es decir si el alumnado crece en familias, barrios y escuelas donde la violencia es la protagonista diaria desarrollarán comportamientos violentos.

En referencia a la segunda teoría: “Teoría de las habilidades mentales” de Premarck y Woodruff 1978 es abordada por Magendzo, Toledo y Rosenfiel (2004), quienes establecen que la habilidad que nos permite atribuir a los demás estados mentales distintos o iguales a los nuestros, pudiendo así explicar y predecir la conducta del contrario, es un factor clave en el acoso entre iguales, ya que los agresores requieren un elevado grado de elaboración de teorías mentales ya que han de conseguir que la víctima sienta la agresión y a la vez que los espectadores la aprueben.

Teniendo en cuenta la tercera teoría, “La Teoría basada en el poder” de Pika de 1998, éste explica la existencia del fenómeno del acoso entre iguales a partir de la distribución desigualitaria de poder en las relaciones. Así la intimidación se define a través de dos posiciones: desiguales y complementarias: violenta y fuerte, sumisa y débil, de victimario y de víctima. El deseo de sentirse poderoso constituye en una de las razones de la existencia de los comportamientos intimidatorios y la intimidación en una estrategia para interactuar en un grupo con el fin de acceder al poder y lograr el control.

Tabla 1. Teorías explicativas de la violencia según Oñederra (2008) y Valdivieso (2009).

Teorías	Explicación
Catártica	Fundamentándonos en la teoría psicoanalítica de Freud, un mal funcionamiento de la catarsis desarrolla violencia en el sujeto. La catarsis, supone una descarga de tensión a la vez que una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación es necesaria para mantener el estado de relajación. Si el mecanismo de liberación catártica está bloqueado, el sujeto se pondrá más violento. Freud (1895)
Clásica del Dolor	El dolor físico o psíquico es en sí mismo suficiente para poner en marcha conductas violentas produciéndose así una relación directa entre la intensidad del estímulo y la respuesta de agresión. El ser humano

procura sufrir el mínimo dolor y, por ello, agrade cuando se siente amenazado, anticipándose así a cualquier posibilidad de dolor. Si en la lucha no se obtiene éxito puede sufrir un contraataque y, en este caso, los dos experimentarán dolor, con lo cual la lucha será cada vez más violenta. Hay, por tanto, una relación directa entre la intensidad del estímulo y la de la respuesta. Paulov (1963).

Conductista

La violencia de acuerdo a la teoría conductista comienza con ensayo- error, el sujeto comprueba que sus actos violentos le sirven para conseguir aquello que desea por lo que la violencia surge como resultado de una asignación de refuerzos positivos ya que el sujeto empleando la violencia consigue aquello que desea. Watson (1961)

Mimética

Las relaciones humanas son conflictivas y violentas, la tranquilidad es momentánea. El deseo está en la base de esas relaciones y es de carácter mimético, lo que indica que se produce la imitación del deseo del otro, y se lucha por ese objeto que puede ser real (persona, una cosa, un territorio, etc.) o metafísico (el orgullo, el prestigio, el honor, etc.). Girard (1923)

Frustración- Agresión

La conducta violenta es el resultado de la no satisfacción de las necesidades básicas o la no consecución de aquello que deseas, esta frustración genera en violencia bien directa hacia la persona que no permite la consecución de aquellos que deseas o indirecta desplazando esa violencia hacia un tercero. Dollard y Miller (1938)

Psicoanalítica

El individuo porta dentro de sí dos energías contrarias: el amor, representando por Eros y la muerte representada por Tánatos. La segunda energía es la que lleva de forma constante al individuo hacia a lo negativo y por ende hacia la violencia (pulsión de muerte). Freud (1920)

Sociológica

La causa determinante de la violencia y de cualquier otro hecho social no está en los estados de conciencia individual, sino en los hechos sociales que la preceden. De esto modo las teorías sociológicas atribuyen la violencia a variables ambientales, al variables del contexto social en que el ser humano vive.

1.4. Los agentes que participan en el Bullying.

En el fenómeno bullying intervienen una serie de participantes o agentes. De acuerdo a lo que afirman Lucas, Pulido y Solbes (2011) dichos participantes o roles son: rol víctima, rol

agresor, rol defensor y el rol observador. Cada uno de estos roles posee unas características determinadas e implica una serie de consecuencias negativas que pueden incluso llegar a perdurar en la edad adulta.

En primer lugar, hablaremos del rol de víctima. Varios autores y autoras años tras como Stepheson y Smith (1989) hablaron de dos tipos de víctimas. Actualmente Lucas et al. (2011) y Valera y Timjes (2007) y Lecannelier (2006) describen con más exactitud esos dos perfiles de víctima:

- Víctima provocadora o proactiva: Suelen ser estudiantes que participan activamente en las situaciones de agresión. Es más activa, asertiva y con mejor autoestimas que otro tipo de víctimas suele protestar frecuentemente al profesorado; físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación. Le gusta involucrarse en todo aunque suelen ser tachadas de “metiche”. De estatus socio económico- bajo. En resumen la víctima proactiva, actúa como agresor o agresora mostrándose violento y desafiante.
- Víctima pasiva: Es la figura más común en el acoso escolar, lo que se conoce como la típica víctima. Son personas vulnerables social y físicamente, tiene escasa popularidad entre sus iguales. Tiene pobre capacidad para la comunicación, suelen estar siempre solos y sufren calladamente los maltratos que imparte el agresor/a y además tiende a psicosomatizar su sufrimiento. No tienen un verdadero amigo/a en clase y le cuesta mucho hacerlos.

Atendiendo a lo dicho en párrafo anterior, me resulta importante hacer un pequeño hincapié, en los que se conoce en palabras de Magendzo et al. (2004) como la Ley o la cultura del silencio, ya que cuando se da una situación del bullying en los entornos escolares, las víctimas no suelen hablar de la situación violenta que están sufriendo. Ello se debe a que los agresores por su parte, mantienen un doble rol: en relación a la autoridad aplican la ley de silencio, mientras que por el contrario frente al grupo, la ley de reconocimiento siendo importante que el acto de agresión se publique ante el resto de compañeros.

Centrándonos en las consecuencias negativas que se padecen en el rol de víctima, éstas quedan expuestas en Carozzo et al. (2012), quienes nos muestran que las implicaciones

pueden llevar al sujeto desde el abandono de buenos hábitos alimenticios hasta el suicidio:

- Sentimientos de temor inseguridad, miedo, culpa y tristeza.
- Bajo rendimiento escolar que puede llegar a suponer absentismo.
- Problemas de atención y concentración.
- Baja autoestima porque se considera débil e inútil.
- Problemas en sus hábitos alimenticios y de dormir.
- Puede presentar cuadros depresivos e ideas suicidas.
- Conductas agresivas u hostiles con personas que considere más vulnerables.
- Puede llegar al suicidio en los casos más extremos.

En segundo lugar, nos encontramos con el rol de *agresor*. Ya años atrás Fernández (1999), estudió el papel del agresor, quien goza por lo general o de una mala relación con sus compañeros y con el profesorado, o de una relación ambivalente: a muchos les impone respeto y miedo. Aunque tiene sin duda mayor popularidad que la víctima, tiende a hacer uso de la violencia física o verbal, asimismo no respeta ni acepta las normas, y como por lo general suele salirse con la suya, interpretar que puede ejercer abuso de poder con la violencia. Tiene gusto por dominar a los demás y alta Teoría de la Mente, como hemos dicho en el apartado 1.3 Causas del Bullying. Muestra poca empatía y razona de manera egocéntrica, desentendiéndose de la culpa y de la vergüenza al atacar a la víctima.

El proceso por el cual el agresor se elimina su sentimiento de culpa al realizar actos violentos hacia la víctima, o aún más, los justifique, se denomina desconexión moral, concepto que introdujo Albert Bandura en 1999. El autor Carrillo (2012), siguiendo este concepto trata de revisar por qué regularmente, quien tiene actitudes de agresión frente al otro, justamente elabora enunciados que aparentemente justifican su acción, pero detrás hay una desconexión entre el juicio moral y la acción real.

El conjunto de todas estas actitudes, pensamientos y comportamientos presentado con anterioridad lleva a aquel que toma el rol de agresor a padecer una serie de consecuencias que según Martínez (2003) suponen el desarrollo futuro de conductas delictivas como:

- Desarrollo de conductas delictivas en un futuro.

- Uso de la violencia como medio de relación.
- Consumo de drogas y alcohol.
- Pueden llegar a ser maltratadores en sus relaciones de pareja.

Continuando con la explicación de los roles detectados en el bullying, recientes estudios como el realizado y ya mencionado por Lucas et al. (2011) demuestra que el rol de observador, rol que con anterioridad no se había teniendo en cuenta pues siempre se trabaja y se analiza el binomio agresor- víctima, es sin duda muy importante. El alumnado que actúa como *observador* suele tener buena relación con la clase y con el profesorado así como buen rendimiento, aunque no se caracteriza por tener una óptima relación con sus iguales, por lo que no dispone del suficiente apoyo para como introducirse en la dinámica de las peleas. Su estatus socioeconómico es medio alto.

A pesar de que no participe activamente, también sufre las consecuencias del mismo, las cuales de manera general se resumen en la aceptación de la violencia (Trautmann, 2008). Cabe indicar que estas consecuencias se extienden a toda la comunidad educativa:

- Valorar como respetable la agresión
- Desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas
- Reforzar el individualismo.

En cuatro y último lugar, mencionaremos otro agente también al igual que el de observador no ha sido detallado o presenciado en otros estudios: el rol de defensor. Aquellos que tiene dicho rol, presentan alta popularidad entre el alumnado, buen rendimiento escolar y buena relación con el profesorado. Disponen de conductas prosociales con sus compañeros, tiene un buen ajuste emocional y pertenece a una familia de estatus socioeconómico alto.

Tabla 2. Características y consecuencias de los agentes que participan en el Bullying.

Agentes	Características	Consecuencias
Víctima	Vulnerable física y social. Escasa habilidad comunicativa. Psicomatización. No poseen amigos.	Bajo rendimiento escolar. Baja autoestima. Cuadro depresivos e ideas de suicidio.
Agresor	Uso de la violencia. Gusto por dominar. No respeto de las normas. Relación ambivalente con la clase.	Conductas delictivas. Consumo de drogas y alcohol. Maltratadores en un futuro.

Observador	Buena relación con la clase (no optima). Buen rendimiento escolar. Status medio alto.	Aceptación de la violencia. Pérdida de sensibilidad hacia el sufrimiento.
Defensor	Alta popularidad. Buena relación con la clase. Comunicación asertiva. Buen ajuste emocional.	Pérdida de la empatía. Aceptación de la violencia.

2. La Escuela como lugar de encuentro psicosocial.

2.1. La sociedad posmoderna: una sociedad de cambios.

Tomando como punto de partida las palabras que componen el título para ilustrar esta sección, sin duda nos vemos obligados a centrarnos en posmodernidad y en cambio. Así pues es conveniente sumergirnos en el significado de estas mismas y dar conocer la realidad que éstas presentan.

El concepto de posmodernidad es empleado por muchos filósofos, sociólogos y psicólogos en sus distintos trabajos para designar supuestamente un momento histórico que da inicio en el siglo XX y que sigue aún en nuestros días. Sin embargo, no está tan clara la definición de este concepto por la multiplicidad de perspectivas en las que ha sido analizado. Pero una aproximación al término la tiene Gervilla (2000) para quien la postmodernidad es una nueva sensibilidad, talante, condición o praxis, de extensión e intensidad diversa que tiene como fundamento la crítica de la modernidad.

Al afirmar que la posmodernidad es una crítica a la modernidad, inmediatamente debemos aclarar cuáles son las características que nuestra época rechaza. Fantoni (2009) indica que la modernidad tiene como características principales el capitalismo, el racionalismo, el individualismo, la civilización urbana y el progreso científico tecnológico.

Entonces, si es ésto lo que la sociedad posmoderna rechaza, ¿en qué pilares se sustenta la misma? La respuesta a esta pregunta la tienen Guerrero y García (2009), que han recopilado los aspectos más relevantes de la cultura posmoderna:

- Desencanto y debilidad de la razón: Se ha instalado en el desencanto hacia una razón que no ha sido capaz de ofrecer una explicación sensata y convincente a los desastres de la humanidad. Se impone pues, el agnosticismo, es decir la suspensión del juicio hacia toda la realidad que se escapa de su control, promueve además una actitud de desistimiento y disentimiento.
- Perdida del fundamento: El hecho de no poseer un fundamento en el asentar el horizonte de la existencia ha provocado una situación de temporalidad en las vinculaciones sociales y una clara desorientación hacia el futuro.
- Fin de los grandes relatos de la humanidad: La posmodernidad se ha disuelto en una pluralidad ingente de pequeños relatos que ejercen su soberanía sobre aquellos otros intentos de unificación del pensamiento y realidad.
- Disolución del sentido de la historia: Se afirma el fin de la historia entiendo por esta el proceso unitario que da sentido a la totalidad, ahora la clave esta vivir en el presente sin preocuparse del pasado y del futuro.
- Fragmentación moral: La moral fragmentada sitúa en su centro de decisión al Yo, a sus sentimientos o preferencias como orientadas a la acción.

Pero dentro de estas características, nos falta sin duda una de las más importantes, y es que la sociedad posmoderna se caracteriza por ser una sociedad marcada por el cambio, un cambio que se ha producido en un corto periodo de tiempo.

Este cambio es amplio y afecta a todas las dimensiones del ser humano. Por lo tanto se ha producido una serie de modificaciones “en la forma de acceder a la a la información y al conocimiento, en las estructuras familiares y en los propios alumnos, en el mercado laboral, en los valores sociales emergentes, y en la mayor presencia de inmigración en los distintos países.” (Marchesí y Diaz, 2007, p.9)

2.1.1. El sistema de valores actual está en crisis

Antes de profundizar en la situación actual de los valores, es conveniente explicar en primer lugar qué se entiende por valor. Definir valor resulta complicado puesto que hay un amplio abanico de definiciones, por ejemplo:

Guevera, Zambrano y Evies (2007) determinan que los valores son cualidades peculiares, que poseen ciertas cosas llamadas bienes, y se originan en la relación que

se establece, entre el sujeto que valora y el objeto valorado. Mientras que para Pick (2002) los valores se entiende como una guía que encamina la conducta personal hacia determinada meta, indica qué se debe hacer; define lo correcto y lo incorrecto así como lo importante y lo superficial.

Definido ya lo que es valor, nos introducimos en la crisis de valores actual. Bautista (2012) señala que muchos son los intelectuales de gran importancia que afirman que la sociedad contemporánea vive sumergida en una crisis de valores, entre ellos cabe destacar a Noam Chomsky, Amartya y Hans Küng. Éste último pensador indica:

“La crisis de la principal potencia occidental (EE.UU) ya es una crisis de todo Occidente, incluida en Europa: desmoronamiento de las tradiciones, de un sentido global de la vida, de criterio éticos absolutos y carencia de nuevo fines, con todos los daños psicológicos que eso implica.” (Küng, 2006, p. 25)

Sin embargo, ello nos lleva a meditar y pensar: ¿Cuáles son las causas que han originado esta crisis y cuáles son y serán sus consecuencias? Como respuesta a esta pregunta seguiremos la línea de pensamiento de diversos autores, los cuales nos otorgarán información sobre los hechos o acontecimientos que han originado dicha crisis de valores.

Como una de las primeras causas, está la creencia absoluta en el avance científico, según Parra (2003) se desarrolló un optimismo desmesurado en la capacidad del pensamiento científico para resolver todos los problemas de la humanidad, se creó la impresión de que el conocimiento científico y el pensamiento crítico personal bastaba ya para orientar la propia vida, desestimando así los valores de creencias heredados lo que llevo imperceptiblemente a la deshumanización.

Esta deshumanización trajo como consecuencia encadena otro efecto: la cultura de la desvinculación. Miro (2014) expone que la cultura de la desvinculación hace e hizo imperar en la sociedad la idea de que la realización personal se logra únicamente por la satisfacción del deseo individual en sus pulsiones más inmediatas; todo se debe supeditar a mi deseo. Toda persona, tradición, norma, ley, institución o compromiso. Solo mi deseo cuenta.

Pero no sólo las anteriores causas son el núcleo de esta crisis de valores. Teniendo en cuenta a López (2012), la crisis guarda relación con la sobresaturación de información, conocimientos y creaciones intelectuales existentes, que nos van cubriendo, individual y colectivamente, con un cierto velo transparente y fino, generando así en la población perplejidad e incapacidad para orientarse con rumbos claros.

A esta crisis de valores, se le une la multiplicidad de opciones, “hasta el presente se había vivido según una estrecha franja de alternativas y modalidades, en un esquema estable y reducido, ahora esa uniformidad ha estallado en multitud de opciones y estilos de vida que afectan a todos los aspectos del comportamiento.” (Torio, 2004, p 36)

Todas estas causas que han originado la crisis de valores del sistema actual llevan consigo implícitas unas consecuencias que Ortega, Mínguez y Saura (2003) recogen en tres aspectos importantes: desconfianza, insatisfacción e inseguridad en la sociedad y en especial en la juventud actual.

2.1.2. *Un mundo sin fronteras, un mundo globalizado*

El complejo fenómeno de la globalización ha supuesto efectos a escala mundial, por ello resulta difícil definirla, a pesar de esto y teniendo en cuentas las palabras de Held y McGrew (2003) consideramos la globalización como un proceso social, político y económico que implica una mayor interacción entre actores, sociedades y acontecimientos separados por grandes distancias, que a su vez dan lugar a una mayor integración entre asuntos locales y externos de diversa índole que afecta al conocimiento, a las persona y a los valores e ideas. Su surgimiento se debe según López (2003) a la apertura de mercados, al desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de información y transporte y al neoliberalismo.

La globalización se manifiesta de acuerdo a Melendro (2008) a través de una serie de acontecimientos muy peculiares e interrelacionados entre sí que han configurado nuestro mundo:

- La mundialización de la economía: interdependencia de las economías de distintos países, el incremento de transacciones internacionales de bienes y servicios, junto a los flujos crecientes de capital.

- La revolución tecnológica, caracterizada por la información generalizada de los sectores productivos de la vida cotidiana, la revolución en las comunidades a través de la red virtual y la reducción de las distancias geográficas con el uso de nuevos medios de transportes.
- La tendencia de la homogenización cultural marcada por la progresiva pérdida de la desaparición de antiguas culturas en el planeta, acentuada por los mensajes cada vez más uniformes
- La cultura del “trabajo frágil” en la que disminuyen las posibilidades de disponer de seguridad y estabilidad en el empleo, en la que el tiempo se organiza de forma flexible.
- La sociedad de riesgo en la que se incorporan amenazas actuales desde las manifestaciones más violentas de terrorismo a las nuevas enfermedades
- La creciente convivencia de diferentes modelos de organización mundial por una parte los estados nacionales y las relaciones entre ellos; por otra el protagonismo creciente de las organizaciones transnacionales (económicas, como las grandes multinacionales, o sociales, como las Organizaciones No Gubernamentales) y los organismos intergubernamentales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional). Y todo ello sin olvidar el papel clave en esa organización global de la superpotencia dominante: los Estados Unidos.

Las características propias de la globalización mostradas anteriormente configuran y crean en sí, una serie de consecuencias en la población del Siglo XXI que Ovejero (2008) y Ortega et al. (2003) muestran en sus distintos textos:

- La desaparición de fronteras terrenales y culturales, nos dificulta encontrar una cultura con las que sentirnos identificados así pues los sujetos se ven envueltos a la reelaboración del propio yo. Aunque de forma paralela se está produciendo una homogeneización de cultura.
- La evolución de los transportes ha permitido el aumento del flujo de movimiento migratorio, el cual está generando la dificultad de aceptación de entre culturas produciendo un rechazo a los “diferentes culturales”. En vez de generar una convivencia entre las culturas, se está llegando a una imposición de unas sobre otras.

- El incremento de la pobreza y sobretodo de la desigualdad en el Tercer mundo mientras que en el Primer mundo la galopante reducción de derechos laborales (más contratos precarios, facilidad de despido) que generan en la población efectos psicológicos graves.

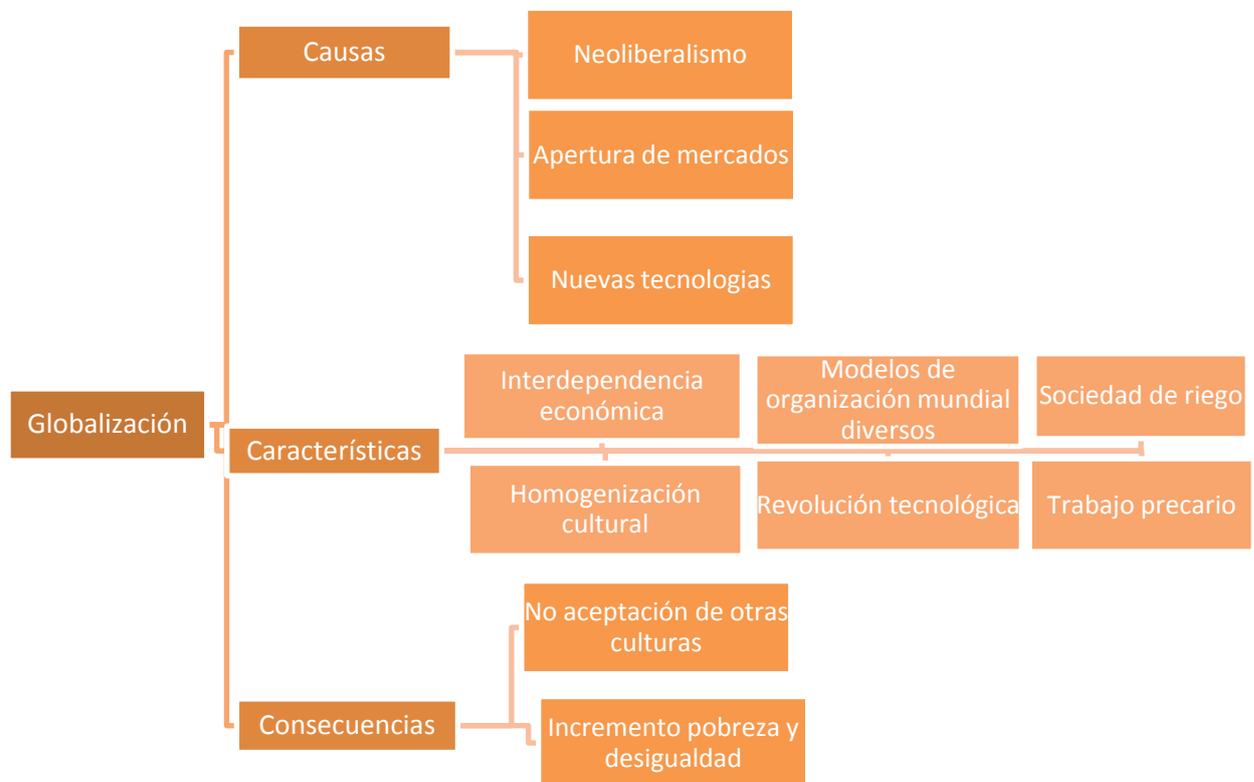


Figura 3. Comprensión del fenómeno de la globalización.

2.1.3. Consumir para vivir o vivir para consumir.

El pilar que sustenta la sociedad de consumo supone según Romero (2007) la transformación de las necesidades (plano biológico) en deseos (plano social) y para conseguirlo hace uso de las imágenes, los signos y bienes simbólicos evocadores de los sueños, deseos y fantasías de los consumidores, para la satisfacción de emocional de los mismos. Por ello la publicidad resulta sin duda imprescindible en la sociedad de consumo y son las empresas quienes toman el control de dicha publicidad.

En una sociedad de consumo se instaura en la población la creencia de que nuestras identidades derivan fundamentalmente de lo que tenemos y de lo que consumimos. En esta misma línea, Berríos (2007) afirma que el consumo, especialmente en los jóvenes, está asociado a los procesos de identificación de las necesidades ya que lo

que los jóvenes consumen, lo utiliza para fortalecer su identidad y para diferenciarse de los otros.

Pero no sólo la sociedad de consumo ejerce influencia sobre la creación de nuestros yo si no también en la configuración de las clases sociales y la desigualdad. Santamarina (2000) aborda dicha frase indicando que las nuevas mercancías son creadas para convertirse en “bienes” cuya bondad no es otra que la capacidad de significar socialmente, esto es, marcar o distinguir. Así se define la clase opulenta y la clase no opulenta.

Así pues el consumidor, es definido por Bautista (2012) como una persona marcada por el individualismo y un anhelo por poseer. El individuo moderno es un consumidor compulsivo que únicamente piensa en sí mismo, porque se ha perdido un sentimiento de comunidad y por lo tanto prioriza lo que afecta más a los persona que a lo colectivo. Este consumidor es también guiado por unos valores hedonistas que llevan a las personas a buscar la satisfacción inmediata de sus deseos, y a la no reflexión de sus actos viviendo así únicamente en el presente.

2.1.4. Los medios de comunicación como constructores del yo.

El hecho de encender la televisión o enviar un mensaje por teléfono móvil o Internet, son acciones cotidianas de nuestra vida, que realizamos muchas veces de forma sistemática y casi automática. Rubio (2010) detectó que los medios de comunicación del siglo XXI están transformando las relaciones humanas y los modelos de uso del tiempo, es decir el consumo que hacemos de éstos no solo está modificando el ocio, sino en extensión la sociedad.

Las primeras modificaciones llegaron en un principio por la instauración de la televisión en el hogar, un medio de comunicación considerado hoy como tradicional. Ésta no es un únicamente un aparato empleado para el entretenimiento es mucho más:

“El televisor transmite valores así como la imagen de un mundo determinado. De acuerdo con la mayoría de los mensajes de la televisión están destinados a reforzar ese orden mundial economía de mercado, la globalización, el neoimperialismo y el

neototalitarismos y la venta de valores consumistas, machistas, hedonistas y sobre todo violentos.”(García, 2004, p. 139)

En cuanto al aspecto de la apología a la violencia en la televisión es importante apuntar que ésta, la presenta como algo cotidiano y normal para resolver los conflictos, y a los violentos como ganadores y como dominadores de los demás. Con ello, Palomero y Fernández (2001) establecen que la televisión favorece de esta forma el aprendizaje de la violencia por modelado y a la normalización de la misma, indicando que solo sobrevive el más fuerte y quien lucha contra los otros.

Hasta ahora he hablado de la televisión como creadora de identidades en nuestras vidas, no obstante, han llegado nuevos medios de comunicación concretamente Internet, una red virtual mundial, que ha supuesto tal cambio para la historia humana que ha creado una nueva generación: la generación virtual.

Con generación virtual designamos a los jóvenes que han crecido rodeados de nuevos, que los utilizan en su día a día para comunicarse, formarse, entretenerse, y que representan el segmento de la población más activo en su uso; consiguiendo una pericia superior a la de sus progenitores, lo que les ha llevado a entender las redes digitales como una oportunidad y forma de vida.

La generación virtual se caracteriza por ser según Schirrmacher (2009) “inforívora”, es decir, una juventud con mayor habilidad en el procesamiento de información de forma rápida, cuantiosa y de diversas fuentes, aunque sin reflexión previa, ni posterior sobre el enlace o el medio seleccionado. Esta habilidad está más relacionada con el placer de “navegar”, que con el hecho de se trate de un uso no consciente.

En esta generación aspectos como las tareas y los aprendizajes están marcados por un corte conductista (refuerzo/castigo) que, como en los videojuegos y en la autoinstrucción on-line, estimulan el afán de logro, tanto como de consecución y recompensa significativa. Pero esta recompensa es concreta e inmediata por lo que se desconfía de la postergación de objetivos (quiere todo rápido y sin mucho esfuerzo).

2.1.5. Diversidad en las estructuras familiares.

En décadas anteriores, al hablar de familia siempre se hacía referencia a la familia tradicional o nuclear, la cual estaba compuesta por padre, madre e hijos. Ahora dicha

realidad ha cambiado y cuando se habla de familia, “se habla de la unión de personas que comprenden un proyecto vital de existencia común, que se quiere duradero, en el que se genera fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad reciprocidad y dependencia” (Rodrigo y Palacios 1988, p.33).

La producción de una serie de cambios ha permitido llegar a esta nueva concepción de la familia y han dado origen a nuevos modelos familiares. Estos cambios políticos, sociales y económicos los examina Agudo (2010):

- El patriarcado y la autoridad del varón es ahora cuestionada por nuevas filosofías de libertad y autonomía.
- La incorporación de la mujer al trabajo así como los cambios de roles sociales que desempeñan las mujeres
- El aumento de la esperanza de vida, la reducción del número de nacimientos y el retraso al tener hijos, son las características demográficas que más están indicando en las relaciones de parentesco. Hay una búsqueda de la libertad y del bienestar frente a la necesidad de supervivencia del deber propios de la familia tradicional
- Aumento de los hogares y disminución del tamaño de los mismos.
- Aumento significativo de los divorcios y de las separaciones: las relaciones de parejas actuales, son en general más satisfactorias pero más difíciles de mantener.
- El Estado, dentro del denominado Estado del Bienestar y a través de diversas instituciones desempeña cada vez más funciones que antes se adjudicaban a la familia, funciones relaciones con la educación, la asistencia social.

Como vemos son estos cambios los que han originado una multiplicidad de estructuras familiares: familias monoparentales, parejas cohabitantes o uniones de hecho, familias reconstruidas o mixtas, familias adoptivas, familias homoparentales e incluso se pueden advertir familias flotantes con una sucesión de cambios de tiempo dentro de su estructura.

Dentro de estas estructuras familiares tan variadas, cabe destacar a las familias multiproblemáticas. Gómez, Muñoz y Haz (2007) consideran este tipo de familias como

las más débiles ante los cambios que se están viviendo, pues no cuentan con herramientas suficientes para afrontar las demandas de éxitos ligadas a la cultura hedonista. Así al encontrarse en contextos caracterizados por factores de riesgo psicosocial, se refuerza el ciclo de marginación en el que están inmersas.

Estas estructuras cambiantes favorecen una ambigüedad en los roles, en los límites, en su flexibilidad, que impacta directamente en la forma de interactuar de los hijos con sus pares y que muchos casos deviene en la manifestación de la violencia sobre los demás (Guzmán, Guadalupe y Argüello 2013).

2.2. La estructura de la escuela y su relación con la violencia

Podríamos afirmar que la sociedad es un agente exógeno que propicia a la creación de ambientes más violentos en la escuela, aunque se debe indicar que la escuela posee en sí misma factores internos que favorecen la violencia, pues ésta se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto.

Autores y autoras como Fernández (1999), Palomero y Fernández (2001) y Benites (2012) se han encargado de identificar estos factores que van desde la propia estructura de la escuela hasta la dinámica de la misma:

- La escuela es una institución jerarquizada de carácter vital, cuyo diseño y eficacia recae en el maestro donde generalmente se propone a la obediencia del estudiante.
- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso para los alumnos, existe casi una obligación familiar y social de asistencia a la escuela.
- La escuela es una institución llena de prescripciones y normas enunciadas generalmente de manera negativa y con carácter sancionador, donde todo o casi todo está reglamentado, registrándose muchas veces la participación y la comunicación espontánea.
- Los roles del profesorado y del alumnado, que suponen un grado o nivel superior y otro inferior, creando una asimetría con problemas de comunicación real.

- Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos impide una atención individualizada que impide crear vínculos afectivos y personales con el profesorado del centro.
- Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento.
- La escuela es una institución orientada a la enseñanza unitaria, a un pensamiento convergente y a una homogenización de sus miembros.
- La concentración de alumnado en centro o aulas en situación de riesgo o con problema.

3. El profesorado ante el Bullying

3.1. La influencia del Bullying en el profesorado: Síndrome “Burn Out”

El síndrome de profesor quemado fue un término empleado por Freudenberger en 1974 un psicoanalista alemán. Este síndrome es característico de aquellos profesionales que se dedican a las tareas asistenciales cuyo trabajo se desarrolla constantemente con personas. Ponce; Bulnes; Aliaga; Atalaya y Huertas (2005) consideran dicho síndrome como una fase terminal del estrés laboral que presenta los siguientes síntomas:

- Psicosomáticos: Cansancio, fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, problemas de sueño, úlceras y otros desordenes gastrointestinales.
- Conductuales: Mala comunicación, ausentismo laboral, abuso de drogas, incapacidad para vivir de forma relajada, superficialidad en el contacto con los demás.
- Emocionales: Distanciamiento afectivo como forma de protección del yo, aburrimiento y actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración e impotencia.
- Laborales: Detrimiento de la capacidad de trabajo, frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia.

Ahora que el concepto de síndrome “burn out” ha quedado definido y por lo tanto aclarado, analicemos con más detenimiento cuáles son las causas que lo originan. Atendiendo a Martínez y a Nelly (2013), éstos aseguran que el bullying es una de las causas que genera estrés laboral y en última instancia el síndrome del profesor quemado o “burn out”.

Como se ve en el anterior párrafo, el síndrome surge por lo tanto ante una situación de estrés laboral. “El estrés laboral se produce cuando hay demandas del trabajo que exceden los recursos que dispone el trabajador, suele producirse un estado psicológico negativo en el trabajador que se puede manifestar de modos diversos como por ejemplo la insatisfacción laboral o el burnout (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003 p, 16).”

El estudio de las causas significativas del estrés en el amito laboral del profesorado lleva un largo periodo de tiempo, destacamos a Calvate y Villa (1997), quienes realizaron una lista significativa con aspectos que podían originar dicho estrés, que se muestra en la siguiente figura.



Figura 4: Causas del estrés según Calvate y Villa (1997)

3.2. El profesor emocionalmente competente

La existencia de un profesor emocionalmente preparado es una necesidad indispensable en nuestro sistema educativo actual, y hay dos razones concretas que abalan dicha afirmación:

La primera razón la encontramos en la siguiente sucesión de acontecimientos educativos y sociales:

“La incorporación a la escuela de nuevos colectivos de alumnos que han de permanecer en ella durante más tiempo, el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la ampliación de los objetivos de la enseñanza y las nuevas competencias exigidas a los profesores.” (Mireya, Chacón y Edixon, 2010, p 138)

La segunda razón se relaciona con el estrés. Este es originado en cierta parte cuando el profesorado no dispone de los recursos suficientes para dar respuesta a la violencia entre iguales. Dentro de estos recursos no sólo hablamos de los recursos materiales sino también de las competencias tanto profesionales como socioemocionales. Sobre estas últimas vamos a profundizar en el siguiente apartado.

Estas dos razones, contribuyen a que la docencia sea una profesión que genere tensión emocional y mal estar. Debido a ello Cholí (2005) aconseja que es necesario formar al profesorado en el mundo de las emociones para dar respuesta a los nuevos retos y para proteger su autoestima y su equilibrio personal

El profesor emocionalmente competente es aquel capaz de identificar sus emociones y manejarlas de forma apropiada y es por lo tanto el encargado de formar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás. “Un maestro emocionalmente inteligente debe también percibir el movimiento afectivo que se da entre el alumnado para dirigirlo de forma provechosa para el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo.” (Buitrón y Navarrete, 2008, p. 6)

Continuando la línea de pensamiento de los autores mencionado en el párrafo anterior. Éstos indican también indican que ser un profesor emocionalmente

competente implica un compromiso que trasciende el plano laboral, comprendiendo el plano afectivo y personal. El mundo interno del maestro se mueve: debe crecer como persona, conocerse a sí mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos. Esta experiencia, en algunos casos, podría evaluarse como “amenazadora” y ser desarrollada con angustia, alimentando las resistencias. Pese a ello, resulta indispensable dar el primer paso.

3.2.1. *Las competencias socioemocionales*

Con la llegada de la L.O.E en 2006 se introdujo como concepto revolucionario educativo el término competencia dando respuesta la insatisfacción generalizada con la calidad de los sistemas educativos, para hacer frente a los complejos e inciertos escenarios actuales (Pérez, 2007).

¿Pero qué son las competencias? “ Las competencias se define como un saber hacer complejo, adaptativo y personal, esto es un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emoción, valores y actitudes. En definitiva toda competencia incluye un “saber”, una “saber hacer”, y un “querer hacer “en contextos y situaciones concretos y complejos de propósitos deseados. “(Pérez Gómez y Soto 2009 p. 18)

En cuanto a la tipología, ésta ya fue establecida para la década de los noventa. En este periodo de tiempo destacamos a Lévy-Leboyer (1997), quien separó las competencias dos grupos: genéricas (cualquier actividad) y específicas (ligadas a un área concreta). “Dentro del primer grupo están las denominadas competencias socioemocionales las se entienden como el conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto.” (Vaello, 2009, p .19)

Nos centramos en las competencias socioemocionales por la importancia que éstas tienen para el alumnado, ya que de acuerdo a los estudios de Lospes y Salovey (2004) las competencias socioemocionales incrementan no sólo el proceso de aprendizaje y el éxito académico del alumnado sino que también favorece la integración social de los

mismos y con ello ejerce una función preventiva ante otros factores de riesgo como el absentismo, el abandono escolar y la violencia o bullying. Es decir, si el alumnado está correctamente formado en las competencias socioemocionales podemos prevenir el fenómeno bullying.

En lo que concierne a la clasificación de las competencias socioemocionales también cabe indicar que su clasificación varía dependiendo del autor que las analice y de la perspectiva en la que se sitúe. Ante esta diversidad tomaré como modelo el realizado por Boyatzis, Goleman y Rhee (2002) concluyen que las competencias socioemocionales se resumen en un conjunto de 20 competencias las cuales se pueden a su vez agruparse en cuatro bloques generales: autoconciencia emocional, autogestión o autogobierno (autocontrol), conciencia social (empatía) y gestión de las relaciones o habilidades sociales. Se presenta en la siguiente tabla 3 recogida en el artículo “Las competencias emocionales” de Rafael Bisquerra y Pérez (2007).

Tabla 3. Las competencias socioemocionales según Boyatzis, Goleman y Rhee (2002)

Competencia personal		Competencia social	
Conciencia de sí mismo		Conciencia social	
-Autoconciencia		-Empatía	
-Autoevaluación		-Conciencia de la organización	
-Autoconfianza		-Servicio	
	Autogestión		Gestión de las relaciones
	-Autocontrol emocional		-Liderazgo inspirado
	-Transparencia		-Influencia
	-Adaptabilidad		-Comunicación
	-Logro		-Catalización del cambio
	-Iniciativa		-Establecer vínculos
	-Optimismo.		-Trabajo en equipo (gestión de conflictos).

Estas competencias socioemocionales según Vaello (2009) se despliegan en las tres relaciones que mantiene el profesorado en el aula:

- Relaciones intrapersonales: Las que establecemos con uno mismo.
- Relaciones interpersonales: Son las relaciones que mantenemos con los demás.
- Relaciones curriculares objetuales: Son las que nos relacionamos con el currículo y con las materias que impartimos.

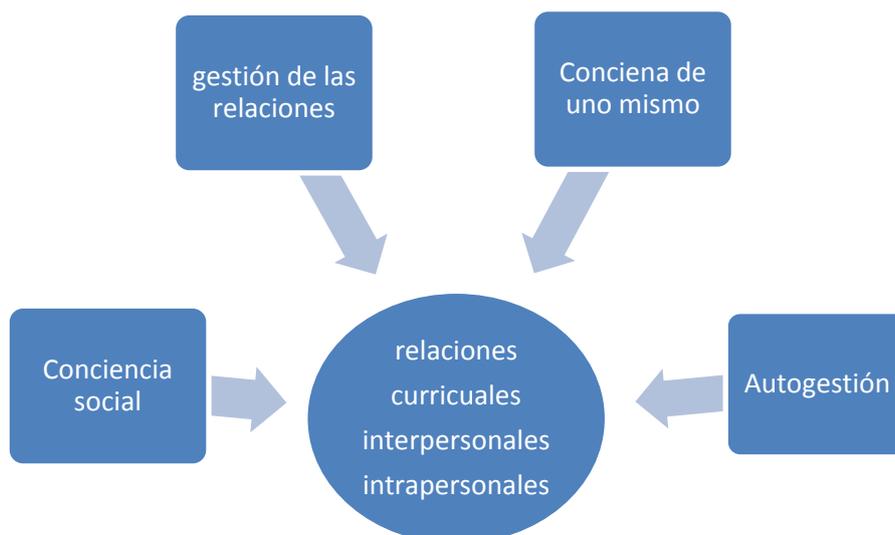


Figura 5. Conexión entre las competencias socioemocionales y relaciones del profesorado.

3.2.2. La Inteligencia Emocional en el profesorado

En la última década en el ámbito educativo no sólo las competencias han sido las últimas novedades de la escuela del siglo XXI, como ilustramos en el apartado anterior, sino que también ha aparecido otro término de gran relevancia, conocido como IE, o mejor dicho, inteligencia emocional. La palabra inteligencia emocional fue empleada por primera vez por Salovey y Mayer en 1990 pero quien lo difundió de forma más global fue Goleman en 1995 con su libro "La inteligencia emocional"

La inteligencia emocional según Buitrón y Navarrete (2008) es la habilidad para reconocer, percibir, y valorar las propias emociones, así como para regularlas y expresarlas en los momentos adecuados y en las formas pertinentes. La inteligencia emocional cuenta con una serie de competencias que condicen con las relatadas en la Tabla 2 : las competencias socioemocionales.

Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un "educador emocional", es decir necesita que su profesorado sea un referente para él .Así pues el profesorado no sólo tiene como tarea la enseñanza de conocimientos teóricos si no también, la de desarrollar en su alumnado al máximo su inteligencia emocional.

En relación a este asunto Vivas de Chacón (2004) establece los rasgos más determinantes de un docente formado en inteligencia emocional:

- Conocimiento sobre la inteligencia emocional: conocimiento sobre las emociones y su relación con los procesos cognitivos, así como el papel que juega la IE en la adaptación e interpersonal de las personas.
- Habilidades interpersonales: Para identificar las emociones de su alumnado, percibir sus estados de ánimo, escuchar, ser empático, descubrir la fortaleza de los demás, ser justo y equitativo.
- Habilidades intrapersonales: para controlar e interpretar sus propias emociones, de modo que pueda relaciones de forma coherente con ellas.
- Habilidades didácticas para la educación emocional: Poseedor de competencias profesionales de un modelado más efectivo para estimular el desarrollo armónico de su alumnado.

3.3. Aplicación de la Psicología Positiva en la Educación.

En anteriores secciones hemos estado hablando de inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales como recursos que pueden ayudar al profesor hacer frente a una situación de bullying, tanto como para prevenir como para resolverla. Nos obstante existe otro recurso que sin duda ayudará al profesorado a la prevención del bullying: la psicología positiva

El desarrollo teórico e investigativo que ha dominado a la psicología a lo largo del tiempo ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patogénico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia (Vera, 2006). Ante este panorama la psicología positiva surge con la intención de centrarse en los aspectos positivos del ser humano.

No obstante, existen antecedentes dentro del movimiento de la psicología, como es caso del movimiento humanista de Abraham Maslow y Carl Rogers que se desarrolló durante los años setenta, quienes consideraban que el ser humano poseía por naturaleza una esencia buena.

3.3.1. Principios básicos de la Psicología Positiva

El término de psicología positiva ha sido desarrollado por Martin Seligman en 1999, quien indica que la psicología positiva implica el poner de relieve la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos del ser humano y, de este modo, llenar la vida de las personas de felicidad y bienestar a través del desarrollo de las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004). Resulta importante indicar que la psicología positiva no es un método para hallar la felicidad, ni un dogma de fe ni tampoco un movimiento filosófico espiritual.

La psicología positiva tiene como base el estudio de varios puntos centrales de los que voy hablar detenidamente:

- El optimismo

El optimismo es una característica psicológica disposicional que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro que presenta una relación con variables como la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar (Peterson y Bossio, 1991). Al encontrar dicha relación mucho fueron los estudios realizados que buscaron una mayor profundización en dicho aspecto, destaca el realizado por Peterson, Seligman y Vaillant (1998), quienes observaron que el optimismo actúa como modulador sobre los eventos estresantes, paliando el sufrimiento y el malestar de aquellos que tiene estrés o enfermedades graves

¿Pero este optimismo cómo afecta a las personas? Las personas optimistas descritas por Gonzalez (2004), son personas que sin negar sus problemas tienen esperanzas y crean estrategias de acción y de afrontamiento a la realidad. Así pues los sujetos optimistas suelen presentar mejores estrategias de resolución de problemas (planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, afrontamiento localizado en el problema y afrontamiento adaptativo).

- Las emociones positivas

Antes de explicar qué son las emociones positivas es necesario aclarar qué implica y qué se entienden por emoción:

“Las emociones son las tendencias de respuestas con un gran valor adaptativo, que tiene evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc., que son intensas pero breves en el tiempo y que surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente.” (Vecina, 2006, p. 10)

Una vez aclarado el concepto de emoción, podemos abordar las emociones positivas son aquellas que implican sentimientos agradables, una valoración de la situación beneficiosa, movilizan escasos recursos para su afrontamiento y tienen una duración temporal muy corta (Abascal, 2009).

Sobre el estudio de las emociones positivas, destaca la figura de Barbara Fredrickson quien ha abierto una línea de investigación sobre las emociones positivas y su valor adaptativo (Fredrickson 2000, 2001 y 2003) con la denominada teoría “Teoría de la ampliación y construcción”. Esta sostiene que las emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, etc., comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales y sociales disponibles para futuros momentos de crisis.

- Resiliencia y crecimiento postraumático.

La resiliencia y el crecimiento surgen como estudio de la psicología positiva con la intención de determinar por qué algunas personas consiguen aprender de sus experiencias e incluso beneficiarse de ellas. Los beneficios o aprendizajes más habituales tienen que ver con la mejora de las relaciones interpersonales –más comunicación, más intimidad–, con la mejora en la percepción de uno mismo –más fortaleza, con más capacidades– y con la mejora de la propia vida –más capacidad para disfrutar el momento, reajustes en la escala de valores.

Dicho concepto se tiende a definir de acuerdo a dos perspectivas. Primeramente la resiliencia se puede reconocer como la capacidad para afrontar situaciones adversas o potencialmente traumáticas y afrontarlas como retos o desafíos más que como amenazas (muchas veces, esta capacidad facilita el afrontamiento eficaz de dichas situaciones y reduce considerablemente el impacto psicológico del mismo). En segundo lugar, se puede definir también “resiliencia al hecho observable de que una

persona o un grupo de personas, habiendo sufrido un evento adverso o potencialmente traumático, no hayan generado reacciones psicopatológicas o problemas de adaptación relevantes.” (Hervás, 2009, p. 31)

3.3.2. *La Psicología Positiva en la escuela: las fortalezas humanas.*

Los campos de aplicación de la psicología positiva se concretan en el ámbito clínico de la salud, en el ámbito social y en el ámbito educativo. Concretamente de estos tres ámbitos, el que resulta más importante en estos momentos para el desarrollo de nuestro trabajo es el tercero de ellos.

Al respecto, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Links (2009) señala en sus investigaciones tres razones por la que la psicología positiva ponerse en práctica en los colegios: la primera por el gran número de casos de depresión en la juventud; la segunda, como un vehículo para aumentar la satisfacción con la vida y la tercera como una ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo.

Siguiendo la línea de defensa de la psicología positiva en la educación es importante indicar que ésta presenta implicaciones importantes para la práctica docente, desarrollando nuevas teorías e instrumentos de evaluación sobre los denominados recursos psicológicos positivos (fortalezas y las virtudes humanas), como señalan Perandones, Lledó y Grau (2010). Las fortalezas y las virtudes humanas son rasgos que se consideran especialmente valiosos como la sabiduría o la capacidad de trabajar en equipo, para conocer en su totalidad todas las fortalezas humanas mirar Tabla 4 tomada de Peterson y Park (2009).

Tabla 4. Clasificación de las Fortalezas VIA de Peterson y Park (2009).

Sabidura y conocimiento	Creatividad: Pensar en formas nuevas de hacer las cosas Curiosidad: tener interés en las experiencias. Apertura de mente: pensar las cosas con profundidad y desde todos los ángulos. Amor al aprendizaje: buscar el desarrollo de nuevas destrezas Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejo.
Coraje	Autenticidad: decir la verdad y presentar a uno mismo de una forma genuina. Valor: no amedrentarse ante a la amenaza.

	<p>Persistencia: finalizar lo que se empieza.</p> <p>Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía.</p>
Humanidad	<p>Bondad: hacer favores a los demás y ayudar a los demás.</p> <p>Amor: valorar las relaciones cercanas.</p> <p>Inteligencia social: consciente de las emociones de uno mismo.</p>
Justicia	<p>Justicia: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad.</p> <p>Liderazgo: organizar actividades en grupo y conseguir que se lleven a cabo.</p> <p>Trabajo en equipo: trabajar bien como miembro de un grupo</p>

Al respecto de lo dicho antes sobre las fortalezas, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) indican que promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede hacer que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia e incrementar cambios que favorezcan la resolución de sus dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro.

Una muestra práctica de todo lo recogido anteriormente la podemos encontrar en el programa de intervención “Aulas felices”, libro elaborado por Ricardo Arguis, Ana Pilar Bolsas, Silvia Hernández y M^a del Mar Salvador (2010). Dicho programa se asienta en los principios prácticos de la atención plena, un elemento presente de forma transversal en toda la intervención. Dentro de la atención plena (mindfulness en inglés), se engloba un conjunto de técnicas encaminadas a potenciar en el alumnado una actitud permanente de consciencia y calma, con el objeto de desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal.

4. Comprendiendo y resolviendo el conflicto

4.1. Análisis del conflicto: concepto, tipos y dinámica.

Nada más comenzar el trabajo se dio a conocer la definición conceptual de conflicto, ahora vamos a sumergirnos con más profundidad en él con el objetivo de poder entender mejor su naturaleza para poder más tarde prevenirlo o resolverlo.

El conflicto se puede clasificar en varios niveles, dichos niveles fueron ya establecidos por Lewicki, Litterer, Minton y Soudenrs (1994) quienes determinan que los niveles van aumentando conforme aumenta el número de participantes:

- Conflicto intrapersonal o intrapsíquico: Este nivel conflicto ocurre dentro de los individuos. El origen de los conflictos incluye ideas, pensamientos, emociones y valores.
- Conflicto interpersonal: Este tipo de conflictos ocurre entre las personas individuales.
- Conflicto intragrupal: Este tipo de conflictos se da dentro de un pequeño grupo.
- Conflicto intergrupalo: El último de nivel implica naciones en guerra, sindicatos y patronal, etc. En este nivel el conflicto es muy complicado debido a la gran cantidad de gente implicadas y a las interacciones entre ellos.

En cada uno de estos niveles se puede dar un tipo determinado de conflicto o varios los más comunes son seis según Grundmann y Sthal (2002):

- Conflicto de poder: Lucha por asegurar poder, influencia y ventajas sobre los recursos.
- Conflicto de roles: Incongruencias y contradicciones entre las expectativas e interpretaciones que ambas partes tienen de sus propios roles.
- Conflictos de objetivos, vías para alcanzarlos y procedimiento: Cuando se persiguen objetivos opuestos o incluso perjudiciales para la otra parte, y cuando hay desacuerdo sobre los métodos y procedimientos para lograr los objetivos.
- Conflictos de cultura o de valores: Se produce cuando hay diferentes interpretaciones de acontecimientos, tanto debido a los perspectivas sistemas de valores de los involucrados como las diversas pertenencias culturales.
- Conflictos de información: Los involucrados se obstaculizan mutuamente el acceso y flujo de información, descalifican las fuentes de información y niegan la fiabilidad de la información recibida.
- Conflictos de distribución: Sucede cuando personas o grupos sociales aprovechan bienes o servicios escasos de manera no equitativa y causan envidia.

Como vemos tanto los niveles de conflictos como los tipos de conflictos pueden mezclarse, lo que hace que el conflicto sea un proceso complejo. No obstante si no fijamos con precisión y tomamos las conclusiones ya establecidas de Lederach y Chupp (1995), el conflicto se compone de tres elementos: personas, proceso y problemas.

- **Personas:** Este elemento del conflicto incluye tanto a las personas implicadas como a los elementos psicológicos como los sentimientos, emociones, autoestima y percepciones individuales.
- **Proceso:** es la manera en la que el conflicto se desarrolla y como la gente trata de resolverlo, para o para mal. Se refiere fundamentalmente al modo en el que se toman las decisiones y como la gente se siente sobre ello.
- **El problema:** Hace referencia a los diferentes asuntos que enfrentan a las personas.

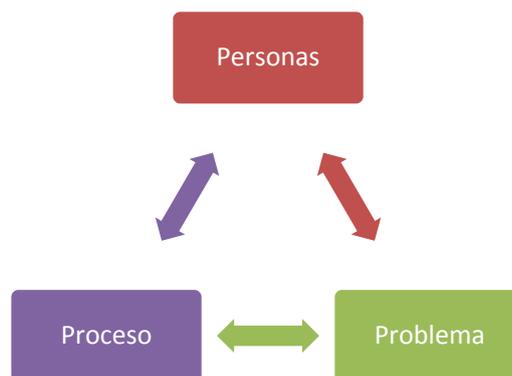


Figura 6: Elemento que componen el conflicto de Lederach y Chupp 1995

4.2. Técnicas de prevención de la violencia

La violencia es un proceso complejo y difícil de abordar puesto que esta se desencadena por una serie de factores biológicos, sociales, culturales y ambientales determinados que se dan al mismo tiempo. Por ello la prevención de la misma se debe realizar según Tuvilla (2004) en los siguientes ámbitos:

- **Individual:** se centran en fomentar actitudes y comportamientos saludables en el alumnado durante su desarrollo y en modificar las actitudes y los comportamientos en los individuos que ya se han hechos violentos.

- Relacional: buscan influir en las relaciones que el alumnado mantiene normalmente y se centran en los problemas interfamiliares y en las influencias negativas de los compañeros.
- Comunitario: implican concienciar a la población sobre los problemas de la violencia.
- Social: Como en los casos de las dos anteriores se amplía a unos ámbitos al resto de la sociedad a través de los proyectos que engloban la sensibilización y la formación bien a través de los medios de comunicación de un riguroso control de los contenidos violentos ofrecidos por estos medios.

Dentro de estos tres ámbitos de prevención, nos centraremos en los dos primeros, por lo tanto nuestras técnicas de prevención podrán ser empleadas para lo individual o lo relacional:

- El juego.

Cuando analizamos las características de la víctima y del agresor en el bullying se mostró la coincidencia de que ambos presentaban un déficit en habilidades sociales y en comunicación. Para desarrollar estos dos aspectos y otros muchos más que son necesarios para crear un clima de convivencia pacífica podemos hacer uso de los juegos cooperativos.

Dicha afirmación es sustentada y apoyada por Maite Garagordobil y José María Fagogoia, quienes en su libro "El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares" (2006) nos muestra con mayor concreción dichos beneficios. Indican que los juegos sociales entre los que se incluyen: el simbólico, el de reglas y cooperativo y las características que estos poseen de forma intrínseca estimulan la comunicación, la cooperación entre iguales, las conductas prosociales y la asimilación de normas de conducta ya que:

- Tiene que ponerse de acuerdo con los otros que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones.
- Tiene que negociar para reproducir las relaciones de los adultos dejando bien claro el argumento y los roles a tomar

- Tiene que coordinar sus acciones con los demás, ayudarse, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común (representación).
- Al representar el rol aprende a controlar sus impulsos y deseos, a someterse al cumplimiento de las reglas, y lo hace sin que nadie se lo imponga desde fuera. Estas restricciones que el niño se impone, le van a ayudar a tolerar las restricciones externas, las de las normas morales y de la sociabilidad

Estos beneficios también son abalados por innumerables estudios que han analizado con detenimiento los efectos positivos de programas de juegos cooperativos. De entre estos estudios, destacamos el realizado recientemente por Mikami, Broucher y Humphreys (2005) quienes evaluaron los efectos de una intervención implementada con la finalidad de prevenir el rechazo entre iguales, potenciando la aceptación social en el ambiente de clase. En el estudio participaron 24 profesores y sus clases. Aleatoriamente, algunos grupos se asignaron a la condición experimental y otros a la de control. Para la intervención se configuraron grupos mixtos de niños aceptados y rechazados, los cuales realizaron juegos cooperativos que requerían trabajo en equipo y mutuo respeto entre todos los miembros para realizar la tarea con éxito. Los resultados sugieren que la intervención redujo en clase la cantidad de rechazo entre pares.

- Regulación del clima de clase como prevención de la violencia

Las conductas problemas o agresivas pueden aparecer en cualquier momento, pero suelen darse cuando la condiciones ambientales las propician, por ello una forma de prevenir el bullying, implica crear un clima de clase positivo. La definición de clima de clase podemos encontrar la ya en Martínez (1996), quien establece el clima de la clase como una cualidad relativamente duradera regida por unas características físicas, unos procesos de relación socio afectivo e instructivo entre iguales y entre estudiante y profesor, un determinado tipo de trabajo instructivo y unas normas que lo regulan.

El tipo de clima que se puede generar en las aulas está determinado entre otras cosas por el comportamiento del docente.” Si desde el comienzo de la jornada educativa las interacciones que se establecen entre alumnado y profesor se caracterizan por regaños y humillaciones, el estudiantado no podrá desplegar sus pensamientos y

preocupaciones con facilidad por lo se generar un clima de clase negativo y totalmente propicio al desarrollo de conductas agresivas (Pereira, 2010, p 15).” Al respecto conviene decir que también unas actividades repetitivas y unas normas poco claras y confusas ayudan a la generación de un clima negativo.

Existen varias medidas que contribuyen a mejorar el clima de clase, según Vaello (2003) desatacan las siguientes:

- Establecer límites en las primeras semanas de curso y mantenerlos durante el curso.
- Disponer de normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes e importantes.
- Mantener una relación de empatía y confianza con el alumnado
- Entrenar a los alumnos en relaciona de reciprocidad, con especial incidencia en el respeto mutuo.
- Conocer los roles de los alumnos y propiciar que contribuyan a la convivencia y no la perturben.
- Detectar subgrupos perturbadores y reconducir su actitud.

Centrándonos en las dos primeras medidas, se debe indicar que el establecimiento de límites siempre debe realizarse mediante una negociación para evitar que sean los líderes negativos quienes pongan las normas. En cuanto a estas, deben ser claras, formuladas en positivo y flexibles.

- Los cuentos una fórmula mágica para evitar la violencia

A pesar del paso de los años el ser humano sigue aprendiendo por medio de la tradición oral, es decir por medios de los cuentos. El poder de estos relatos es sin duda infinito,” Las personas han recurrido al cuento como medios para transmitir valores culturales, espirituales y morales propios, sin duda su gran poder reside en la capacidad de ayudar a las personas entregándoles recursos extraordinarios a la hora de enfrentarse a muy diversos problemas (Dufor, 2003, p. 11) “. Mediante la alegoría el cuento consigue poner en contacto con las fuerzas del inconsciente, inmensamente rico y lleno de posibilidades.

Continuando con las aportaciones que realiza el cuento, CEAPA (2009) exponen que el cuento es una llave para abrir el mundo de las emociones, para fomentar el acercamiento empático y construir una red de vínculos afectivo; su poder de expresión nos hace sumergiéndonos en nuestro mundo interior ayudándonos a descubrirnos y a reconocer a los demás. Siguiendo esta línea, otra autora Correa (2008) nos muestra que el cuento permite al educando interpretar sus emociones; sus pensamientos, sus experiencias, ahonda el conocimiento hacia sus semejantes; le hace conocer sus tentaciones y fracasos, aspiraciones y éxitos, también escuchar los dominios de la imaginación infantil y del joven; le permite conocer un mundo nuevo, enriquece su vocabulario y vigorizar.

Por todo lo expuesto, en el contexto escolar muchas veces se hace uso del cuento para prevenir inculcar valores e incluso exponer temas que les preocupan. La editorial SM consta de dos colecciones que merecen ser destacas. La primera dirigida a los más pequeños de 0-5 años, llamada “Cuentos para sentir” trata el mundo de las emociones y está escrita por Begoña Ibarrola (2003). La segunda no se trata de cuentos como tal, la editorial SM, cuenta con una serie llamada “Alerta Roja” que exponen mediante sus relatos problemas que pueden afectar a adolescentes destacar ente sus libros el titulado “Como la piel del caimán” de Ricardo Gómez Gil (2005), que trata con precisión el tema del bullying y cómo éste afecta a la vida de un estudiante.

4.3 Técnicas alternativas resolución de conflictos

La resolución alternativa de conflictos es una opción creativa que puede ser aplicada por los profesionales en Educación. Vinyamata (2005) designa que se trata de un proceso que permite solucionar disputas o diferencias, de una forma pacífica, haciendo uso del diálogo

- La mediación

En una comunidad educativa en donde el uso de la fuerza y la violencia parecen imponerse, la medicación se presenta como una vía de resolución pacifica de conflictos que emplea el dialogo como medio para resolverlos.

“Se entiende la mediación como un proceso, compuesto por una serie de estrategias y tecinas, mediante el cual las parte implicadas, con la participación y ayuda de un

mediador imparcial e independiente, identifican, formulan y analizan las cuestiones de disputa, con el objetivo de desarrollar y proponer ellas mismas opciones y alternativas que le permitan llegar a un acuerdo que soluciones el conflicto o mejore las relaciones entre las partes.” (Alcover de la Hera, 2006, p. 114).

Al tratarse de un proceso, es por lo tanto obvio, que esté compuesto por etapas. El escrito Rozenblum de Horowitz (2007) divide el proceso de mediación en diversas etapas, concretamente en ocho:

- Contratación: El mediador aclara las reglas básicas del proceso, establece un contrato y crea un ámbito les brinda seguridad emocional y personal
- Explicación del proceso: Se explica las características del mediador y los competentes formales (lugar y hora) y se indica que este no tomara decisiones por las partes implicadas.
- Ventilación de emociones: El mediado solicita a cada parte que relate el conflicto desde su perspectiva y transmita lo que ha sido más dolorosa para ella.
- Búsqueda de información: En esta etapa se busca los puntos en las partes están de acuerdo y aquellos en los que no.
- Identificación de interacciones y construcción de un contexto cooperativo: Se ayuda a las partes reconocer los patrones interacción no productivos e identificar los intereses y necesidades comunes que permitan el acuerdo
- Trabajo con caucus: Entrevista individualiza a cada parte.
- Retorno a la entrevista conjunta: Si la partes se han acerca y reducido el nivel de demanda, el mediador las volverá a reunir y enunciará las nuevas ofertas o pedidos.
- Acuerdo mediado: Las partes eventualmente llegarán a un punto en el cual parecen tener en acuerdo en un gran número de cuestiones.

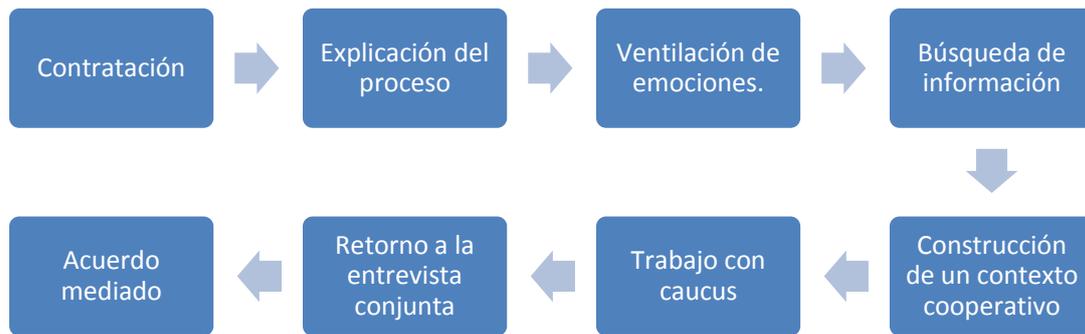


Figura 7: Proceso de la mediación de acuerdo a Rozenblum de Horowitz (2007)

La forma de llevar este proceso y concederle más importancia a un aspecto que a otros, ha originado tres modelos de llevar la mediación que Ocejo (2005) presenta:

- Modelo tradicional – lineal (Harvard): En este modelo no se otorga demasiada importancia al contexto en el que se desenvuelven las relaciones y no se concede demasiada importancia a la causa del conflicto. Se centra en el contenido de la comunicación y en el acuerdo
- Modelo transformativo: Concede importancia a la forma de comunicarse y se centra en el aspecto relacional.
- Modelo de Sara Coob: Se basa en la comunicación tanto verbal como no verbal y se basa en la causalidad circular, que se refiere a que no existe una única causa.
- La negociación

Las personas negociamos de forma constante en su vida diaria para las consecuencias de determinado bienes o servicios, pero qué implica realmente negociar. Según Manzano y Torres (2000) la negociación es una manera civilizada de resolver conflictos mediante un proceso de búsqueda y formalización de acuerdos, que satisfagan los intereses de cada parte. En el fondo lo que se busca es obtener aquello que por otros medios sería más costoso, esto asegurando compromisos duraderos de las partes, con el fin de lograr acuerdos útiles para las mismas.

Como podemos comprobar esta definición de negociación se realiza desde una perspectiva positiva, no obstante si nos introducimos en los tipos de negociación establecidos de acuerdo a Carrión (2007) encontraremos por puesto tanto la negociación entendida como algo positivo como entendida como algo competitivo:

- Negociación competitiva (ganar- perder): Cada parte se dedica a defender su posición y atacar a la contraria. Conforme avanza la negociación cada parte se va encerrando en su muralla, perdiendo margen de maniobra, generando tensión, desgastando la confianza y olvidando intereses.
- Negociación colaborativa (ganar- ganar): Se asemejan a un puzzle en el que se construyen relaciones soluciones que satisfacen los intereses de ambas partes, poniendo sobre la mesa todas la piezas de negociación y encajándolas conjuntamente, para fortalecer las relaciones a largo plazo.

Teniendo en cuenta lo expuesto con anterioridad, negociar no implica establecer un binomio de perder o ganar, sino un binomio de ganar y ganar. El estudio de la negociación fue llevado a cabo por Ury, Fisher y Patton (1991), quienes expertos en el ámbito de la negociación indicaban que había una serie de principios que hacían de la negociación un proceso efectivo:

- Separar las personas del problema: Cuando se refiere a la otra parte, nos olvidamos que son personas al igual que nosotros que sienten y que tiene su propia escalada de valores.
- Concentrarse en los intereses y no en la posiciones. La negociación basándose en posiciones (yo quiero esto) es menos eficaz que si se realiza basándose en intereses (para qué quiero esto).
- Inventar opciones de mutuo beneficio: La invención creativa buscando intereses comunes o complementarios es una necesidad para generar múltiples acuerdos.
- Insistir en que los criterios sean objetivos: La necesidad de criterios objetivos es fundamental para lograr una solución basada en principios, no en presiones. Debemos concentrarnos en los méritos del problema, no en el temple de la partes y ser abiertos a razones, pero cerrado a amenazas.
- El arbitraje pedagógico

La palabra arbitraje nos traslada inmediatamente a la figura de un árbitro. Sin duda el nombre asignado a dicha profesión presenta gran relación con la verdadera esencia del arbitraje. Donoso (2006) enmarca el arbitraje pedagógico como el procedimiento de resolución del conflicto, guiado por un adulto con atribuciones en la institución

escolar, quien a través de un dialogo franco, respetuoso y seguro, escucha atenta y reflexivamente de la posición e intereses de las partes, antes de determinar una salida justa a la situación planteada.

Siguiendo el pensamiento que indica dicho autor, el arbitraje tiene dos pasos principales para llegar a la resolución del conflicto:

- Reconstruir el conflicto: Rehaz el conflicto escuchando a las partes propiciando el dialogo y el respeto de los turnos para facilitar la escucha.
- Buscar una solución justa: Encontrar una solución en la que se incluyan proposiciones tanto de los involucrados en el conflicto como del árbitro pedagógico, para llegar a un acuerdo en el que se respalden las reglas del proceso.

Para ilustrar mejor estas técnicas de resolución de conflictos presentamos la siguiente tabla 5, en donde se muestra las principales diferencias entre cada una, teniendo en cuenta una serie de criterios:

Tabla 5. Diferencias entre las técnicas alternativas de resolución de conflictos.

TAR	Intervención de terceros	La decisión
Negociación	No interviene un tercero.	Solo las partes involucradas.
Mediación	Sí, el mediador	Las partes con ayuda de un tercero
El arbitraje	Sí, el árbitro.	El árbitro es quien toma la decisión

5. Programa para la Prevención del Bullying en Educación Primaria.

5.1 Características psicosociales de los participantes.

El programa de prevención que se presenta, está pensado para ser puesto en práctica principalmente para el alumnado de tercer ciclo de Primaria, concretamente a los estudiantes de 5º y 6º curso. Se ha escogido esta etapa porque es en ésta donde las relaciones personales y el desarrollo de las habilidades sociales y de resolución de conflictos comienzan a sufrir un cierto deterioro en su calidad y eficacia, pudiéndose

despertar una manera de actuar agresiva o abusiva, que adquiere su máxima expresión en Secundaria (Sanabria, Villanueva, y García, 2007).

Resulta imprescindible para realizar un programa efectivo y adecuado de prevención adecuar las actividades a las características cognitivas, afectivas y sociales de los niños de 9 a 12 años, por ello se concretará cada uno de estos ámbitos en los apartados posteriores.

5.1.1. *Aspecto cognitivos: Teoría de lo Estadio de Jean Piaget 1967*

De entre las teorías que explican el desarrollo cognitivo la más importante es la Teoría de los estadios de Jean Piaget de 1967. Gracias a esta teoría podemos comprender el desarrollo humano e interpretar las potencialidades y dificultades del alumnado en cada momento. Así pues los estadios de Piaget son un referente para el diseño de las actividades educativas.

Sus observaciones llevaron al establecimiento de cuatro estadios: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

De entre estos cuatro estadios nuestro alumnado se sitúa en el estadio de operaciones concretas, caracterizado por la aparición de las operaciones lógicas, éstas se desarrollan concretamente en los siguientes aspectos:

- **Conservación:** El niño comprende que las relaciones cuantitativas entre dos objetos se mantienen aunque varía su forma. Los niños de 9 en adelante ya son consciente de la conservación de la superficie.
- **La clasificación :** El niño es capaz de clasificar objetos de acuerdo a sus semejanzas y a sus diferencias llegando a realizar la inclusión de clases
- **La seriación:** Presenta la capacidad de ordenar los objetos de forma lógica. Comprenden la regla lógica del cambio progresivo y también aplica la regla de lógica de la transitividad.
- **Razonamiento deductivo e inductivo:** Comienza a desarrollar una conclusión sobre un caso concreto a partir de principios generales o informaciones disponibles, se infieren leyes que regulan series de fenómenos observables, o se encuentran semejanzas y diferencias entre conceptos cada vez más complejos.

5.1.2. *Aspecto psicomotriz: Teoría del Esquema corporal de Vayer 1985*

El término de esquema corporal ha sido determinado por muchos autores, pero destaca la establecida por Pierre Vayer en 1985 “Teoría de la etapas de evolución del Esquema corporal”, quien indica que el esquemas corporal es la organización de las sensaciones relativas de nuestro propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior.

Siguiendo entonces las etapas de dicha teoría, nuestros participantes se encuentran en la fase de la elaboración definitiva del esquema corporal. En esta etapa gracias a que el niño toma conciencia de las diversas partes de su cuerpo y el control del movimiento se desarrolla:

- La posibilidad de relajamiento global o de segmentos.
- La independencia de los brazos y tronco.
- La independencia de la derecha con relaciona a la izquierda.
- La independencia funcional de los diversos segmentos.
- La transposición del conocimiento de sí mismo al conocimiento de los demás.

5.1.3. *Ámbito afectivo: Autoestima y Autoconcepto.*

El autoconcepto se forma a través de la interacción social en el curso de las experiencias y de las relaciones interpersonales. En su construcción influyen el modo educativo familiar, el contexto escolar y el grupo de compañeros.

El autoconcepto es entendido ya años atrás por González, Glez-Pumariga, Pineda, Núñez y García (1997) como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad).

Los niños mayores de ocho años son capaces de distinguir cinco dimensiones diferentes del autoconcepto:

- Apariencia física

- Competencia escolar
- Deportiva
- Aceptación social
- Actividad (soy útil)

A lo largo de esta etapa, la mayoría de los niños empiezan a desarrollar un concepto del yo más realista, pues logran una mayor capacidad para valorar sus características y habilidades personales, sobre todo, al compararse con sus iguales y admitir que no son tan capaces en algunas áreas como en otras. También les influyen los roles marcados por la cultura en los que están inmersos, pues toman éstos como referencia. Todo esto contribuye a la discrepancia entre el yo ideal y el yo real.

Al mismo tiempo, surgirá la autoestima pues el niño apreciará si se siente satisfecho o no con lo que tiene o sabe hacer. La autoestima implica juicios y valoraciones sobre lo que uno cree que es y los sentimientos asociados a dichos juicios.

5.1.4. *Desarrollo moral: Teoría Moral de Kohlberg 1968-1982*

El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg señala que el desarrollo moral es el incremento de la interiorización de las reglas culturales básicas, y este incremento es entendido desde el planteamiento cognitivo del desarrollo en estadios, en el cual se menciona que las estructuras de los estadios superiores reintegran a las estructuras elaboradas inferiores (Romo, 2004).

Según Grimaldo (2012), Kohlberg, asume la existencia de tres niveles, cada uno de los cuales se subdivide en dos etapas o estadios. Los tres niveles (pre-convencional, convencional y post-convencional) son considerados como tres diferentes tipos de relación entre el yo, las normas y las expectativas de la sociedad.

El niño de 9 a 12 años se encuentra en el nivel preconvencional. En este nivel enfocan los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados, y de las consecuencias concretas con que se enfrentaron los individuos al decidir sobre una acción particular. Las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al sujeto, y el punto de partida del juicio moral son las

necesidades del yo. Este nivel es propio del razonamiento moral de los niños y de algunos adolescentes.

5.1.5. El desarrollo emocional del niño de 9 a 12 años

El desarrollo de la competencia emocional estudiado por Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006) implica entre otros muchos aspectos la adquisición y la consolidación de habilidades como la conciencia del estado emocional de uno mismo y la diferenciación de las emociones de los otros. En nuestra franja de edad surgen tres importantes avances según Delgado y Contreras (2009) en relación a esta competencia:

- Un importante logro que se produce en esta etapa, es *la distinción entre emoción manifiesta y la emoción real*, es decir el niño podrá falsear sus emociones de manera consciente para expresar que sea la más adecuada socialmente en ese momento.
- Surge a nivel conceptual lo que se conoce como la *ambivalencia emocional*, estado que se define por la confluencia de sentimientos opuestos como la tristeza y el alivio, o la alegría y la preocupación. Únicamente cuando nos acercamos a los diez años observamos que los niños comienzan a considerar que dos emociones contrarias pueden darse simultáneamente.
- A la hora de comprender las emocional el niño hacia los diez años consolida la influencia de la *personalidad* afianzándose la realidad de que cada persona reacciona a los hechos en función de su propia idiosincrasia (Bisquerra e Ibarrola, 2003).

5.2. Objetivos generales y específicos

Los objetivos a conseguir con la elaboración de este programa se dividen en dos grande grupos, como indica el título: objetivos generales y objetivos específicos.

- Objetivos generales
 - Establecer relaciones positivas marcadas por el amor, el respeto y la tolerancia entre el alumnado: Es importante que los niños se relacionen entre sí mediante

valores humanos universales que le permitan tener relaciones satisfactorias entre ellos.

- Identificar las emociones de uno mismo y de los demás: El niño debe reconocer las emociones básicas en uno mismo y en los demás para poder procesar la información social adecuadamente.
- Empatizar con las emociones de los demás: Cuando el niño reconozca sus emociones y las de los demás, debe ahora respetar estas últimas.
- Crear un clima de clase positivo mediante el conocimiento, creación y respeto de las normas de convivencia: El alumnado debe reconocer las normas como un factor imprescindible para una convivencia agradable.

Estos cuatro objetivos enmarcan de forma global el programa de Prevención pero también se busca la consecución de objetivos específicos.

- **Objetivos específicos**

- Adquirir conciencia de la importancia de conocer a los demás para establecer unas relaciones positivas
- Desarrollar habilidades sociales básicas como la tolerancia y el respeto a los demás.
- Conocer las emociones básicas y cómo éstas se expresan en nuestro cuerpo de una forma determinada.
- Generar un clima de clase de confianza, donde cada uno pueda expresar su opinión libremente y sin temor a ser juzgado.

5.3 Finalidad del programa

Con la realización de este programa se pretende prevenir el fenómeno bullying en tercer ciclo de Primaria mediante la actuación en tres ámbitos importantes : uno, el clima de clase, una convivencia educativa marcada por el respeto el amor y el cariño evitará la presencia del bullying; dos el conocimiento y la autoregulación de las emociones, una persona competente emocionalmente desarrollará mecanismos para mejorar la empatía y por lo tanto una mejora de la comprensión del otro, tres el

establecimiento de relaciones interpersonales positivas, adquisición de habilidades sociales positivas como la solución de problemas y de petición de ayuda.

El desarrollo de estos tres ámbitos se producirá mediante el empleo entre otros aspectos de algunas de las técnicas de prevención de comentada en el apartado 4. 2 Técnicas de prevención de conflictos.



Figura 8: Ámbitos y aspectos del programa Prevención del Bullying en Educación Primaria.

5.4. Metodología

Se utilizará una metodología activa basándonos en las siguientes ideas: el alumnado sabe y cuenta con un papel activo que favorece un aprendizaje en contacto con la realidad. Por lo tanto el alumnado pasa a tomar un rol pensante, reflexivo y crítico y olvida su rol de mero recipiente al que se debe llenar.

En esta metodología el profesorado adquiere un papel de guía presentando el conocimiento de manera organizada y para ello es necesario que cuente con los conocimientos y técnicas psicopedagógicas adecuadas. Su posición es de fiabilidad, debe admitir el error, la equivocación, y debe posibilitar el desarrollo de procesos de participación y de indagación. Así mismo, su objetivo final es conseguir que todo el alumnado alcance el nivel más amplio de desarrollo integral (cognitivo, social, emocional, motor...) con la participación de todo el mundo.

Con esta metodología actica pretendemos favorecer el aprendizaje significativo, y por lo tanto las actividades estarán encarnadas en un contexto cercano al alumnado y siempre teniendo en cuenta los conocimientos previos que tenga este sobre el tema.

Asimismo la metodología será global e interdisciplinar puesto que el conocimiento sobre el mundo en que vivimos no es preciso, convergente e inequívoco, y por lo tanto no se puede parcelar y distribuir en disciplinas, así pues se presentará un conocimiento relación entre sí.

Como uno de nuestros objetivos es favorecer las relaciones interpersonales positivas, hemos introducido numerosas actividades grupales para potenciar el aprendizaje cooperativo en un clima de respeto, que propicie la participación abierta del alumnado sin temor a ser juzgados y la construcción del conocimiento entre iguales.

5.5. Temporalización

Antes de presentar el esquema que recoge la temporalización del programa, debo señalar que el programa se llevará de forma paralela tanto en 5º y 6º curso, por ello la misma programación horaria puede aplicarse a ambos cursos.

- Semestres:
 - 1. Semestre: Bloque 1. Relaciones positivas y cohesión de grupo.
 - 2. Semestre: Bloque 2. El mundo de la emociones
 - 3. Semestre: Bloque 3. Clima del aula positivo
- Meses y semanas:
 - 1 y 2 semanas de Octubre: Entrevista para la amistad y Te quiero tal y como eres.
 - 2 y 3 semanas de Noviembre: El poder curativo del perdón y Cadena de favores
 - 2 y 3 semanas de Enero: Las emociones básicas y Andamos como sentimos
 - 1 y 2 semanas de Febrero: Ponerse en el lugar del otro y El muro de la felicidad.

- 1 y 2 semanas de Abril: Aproximación al mundo de las normas y La necesidad de las normas.
- 3 y 4 semanas de Mayo: Analizamos nuestras normas y Creamos nuestras normas.

5.6. Programa-Actividades de Prevención de la violencia.

A lo largo de este apartado se encuentran las actividades que componen este programa. Cabe indicar que cada actividad se engloba en un bloque y que en su totalidad hay tres bloques. Cada uno de estos bloques representa los ámbitos que consideramos indispensable para prevenir el acoso entre iguales. Asimismo cada bloque está formado por cuatro actividades, lo cual conlleva a que el programa contenga en su totalidad 16 actividades dirigidas como ya se ha dicho a niños de 9 a 12 años de edad. Una visión global del programa la encontramos en la Tabla 6.

Concretando respecto a las actividades, debemos decir que se trata de un guía orientativa y que tanto su temporalización como la dinámica de llevar éstas a la práctica es orientativa y que el profesorado puede modificar o cambiar aquellos aspectos que considere necesarios para hacerlas más adecuadas a las características de su clase. Además, los materiales complementarios de cada una de las actividades podrán encontrarse en la sección de anexos.

Tabla 6. Programa para la Prevención del Bullying en Educación Primaria.

Programa para la Prevención del Bullying en Educación Primaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Bloque I. "Relaciones positivas y cohesión del grupo" <ul style="list-style-type: none"> – Actividad 1: Entrevista para la amistad. – Actividad 2: Te quiero tal y como eres. – Actividad 3: El poder curativo del perdón – Actividad 4: Cadena de Favores. • Bloque II. "El mundo de la emoción". <ul style="list-style-type: none"> – Actividad 1: Las emociones básicas. – Actividad 2: Andamos como sentimos. – Actividad 3: Ponerse en el lugar del otro. – Actividad 4: El muro de la felicidad. • Bloque III. "Creando un clima de clase positivo" <ul style="list-style-type: none"> – Actividad 1: Aproximación al mundo de las normas. – Actividad 2: La necesidad de las normas. – Actividad 3: Analizamos nuestras normas. – Actividad 4: Creamos nuestras normas.

- Bloque I: Relaciones positivas y cohesión de grupo.

Actividad 1: Entrevista para la amistad

- Objetivos:

Favorecer el conocimiento de nuestros compañeros de clase

Describir con respeto a tu compañero.

Reconocer las virtudes de uno mismo y de los demás.

Lograr un clima de respeto y valoración por el otro.

- Temporalización:

En Octubre, duración de 55 minutos.

- Materiales y recursos:

Tarjeta de entrevista (anexo I), lápices y pinturas

- Desarrollo de la actividad:

Se comenzará realizando una pequeña introducción por parte del profesor sobre la importancia de conocer a nuestros compañeros y los beneficios que éste otorga a la dinámica general del grupo. Posteriormente, se entregará al alumnado una pequeña cartulina, con el nombre de tarjeta de entrevista, donde aparecerán una serie de preguntas en relación a aspectos básicos como el lugar de residencia, la composición de la familia, sus gustos, sus virtudes, etc.

Se colocará al alumnado en parejas y tendrán que realizar una entrevista mutuamente a partir de la información de la hoja de papel y con el objetivo de completarla adecuadamente. Además tendrán que decorar la tarjeta con dibujos o un color que crean que representa a la otra persona.

Finalmente cuando la entrevista haya finalizado cada uno presenta a su correspondiente pareja al resto de la clase.

Actividad 2: Te quiero tal y como eres

- Objetivos:

Conocer el término xenofobia y sus implicaciones.

Mostrar lógica en el análisis de textos.

Valorar la importancia de la tolerancia hacia los demás

Redactar con sensibilidad y creatividad.

Expresar su opinión con respeto y propiedad.

– Temporalización

En Octubre, duración de 55 minutos.

– Material y recursos:

Canción contra la intolerancia y hoja de análisis (anexo II), papel y lápiz y cartulina.

– Desarrollo de la actividad :

Se dará a conocer al alumnado como en la sociedad se presenta situaciones de falta de respeto a otras personas o bien por su sexo, por su raza o por su sexualidad. Asimismo el profesor les explicará la terminología de cada uno de estos conceptos y les dirá que pueden ser englobados en lo que se considera como xenofobia.

Más tarde se pondrá la canción “Reggae contra la intolerancia” patrocinado por movimiento contra la intolerancia, al mismo tiempo se le entregará la letra de la canción para poder comprenderla con mayor precisión.

Cuando se haya escuchado la canción varias veces, se analizará dicha canción mediante una hoja de análisis que el profesorado entregará al alumnado, la cual tendrá que responder en grupos. Los grupos estarán formados por cinco o cuatro personas máximo.

Luego, en los mismos grupos se escribirá una pequeña estrofa o canción en defensa del respeto de todos y todas de la clase.

Actividad 3: El poder curativo del perdón

– Objetivos:

Reconocer que todos y todas nos equivocamos.

Identificar nuestras acciones negativas con los demás.

Valorar la fuerza del perdón en las relaciones.

Expresar nuestras opiniones con sinceridad y respeto.

Conocer el término bullying y sus características.

- Temporalización

En Noviembre, duración de 55 minutos.

- Materiales y recursos:

Carta y hoja de análisis (anexo III), caja del perdón

- Desarrollo de la actividad :

El profesor leerá la carta en voz alta, es muy importante el tono y la intención de la lectura, las emociones expresadas a través de los párrafos deben llegar al corazón del alumnado, para que la reflexión futura sea más profunda por su parte. Tras leerla es imprescindible dar a conocer al alumnado el concepto bullying y sus principales características.

Después se pasará responder las preguntas sobre la carta de forma individual. Mientras se responde a las cuestiones, el clima de clase debe estar en silencio y en calma, para que el alumnado pueda pensar con tranquilidad y sin presiones. Cuando se haya respondido se pondrá en común con toda la clase la respuestas de cada alumno.

Finalmente, el profesor sacará una pequeña caja de cartón, llamada la caja del perdón, donde cada alumno deberá introducir un papel y una frase pidiendo perdón por algo que haya realizado a otro compañero. Se leerá todas las frases en alto.

Actividad 4: Cadenas de favores

- Objetivos:

Desarrollar la habilidad de ayudar a los demás.

Identificar las emociones que sentimos al ayudar a los demás.

Analizar con lógica una producción visual

- Temporalización

En Noviembre duración una semana, de 9 de la mañana 6 de la tarde.

- Materiales y recursos:

Cortometraje y tarjeta de favores (anexo IV)

- Desarrollo de la actividad:

El profesor introducirá la importancia de la ayudar a los demás cuando lo necesitan, para tener una buena convivencia entre todos. Más tarde se procederá a visualizar el corto “Cadenas de favores” de Life Vest Inside de 2011. En grupo se analizará los valores positivos que supone ayudar a los demás y como con pequeños gestos se puede realizar una buena acción.

Visto el video, en clase se realizará la misma dinámica de favores solo que de la siguiente forma: cada alumnado tendrá una tarjeta y durante una semana tendrá que apuntar a las personas que ayuda, en qué ha consistido dicha ayuda y cómo se ha sentido al ayudarlas. La elaboración de la tarjeta será individual.

- Bloque II: Nuestras emociones y las de los demás.

Actividad 1: El mundo de la emociones.

- Objetivos:

Identificar las seis emociones básicas a través de imágenes.

Debatir sobre las emociones básicas con respeto.

Expresarnos a través de esas seis emociones básicas.

- Temporalización

En Enero, duración entre 30 y 40 minutos.

- Material y recursos:

Recopilación de cuadros (anexo V) y pizarra.

- Desarrollo de la actividad:

Al alumnado se le presentará seis cuadros cada uno correspondiente a las seis emociones básicas de Ekman (1994): felicidad, tristeza, miedo, asco y sorpresa, por grupos de cuatro tendrán que deducir cual es la emoción que dicho cuadro representa e indicar también cómo han llegado a tal conclusión.

En grupos se expondrá las conclusiones de cada grupo y se debatirá sobre las elecciones de cuadros. Se debe valorar que cada grupo explique con precisión por qué un determinado cuadro le ha suscitado una determinada emoción, empleando en sus argumentaciones aspectos como el color, la composición y las líneas de movimiento.

Actividad 2: Andamos como sentimos.

- **Objetivos:**
 - Reconocer las características corporales de las distintas emociones.
 - Tomar conciencia de las emociones de los demás.
 - Relaciones emociones con situaciones.
- **Temporalización**
 - En Enero, duración de 55 minutos.
- **Materiales y recursos:**
 - Un espacio amplio por el que poder caminar sin problemas
- **Desarrollo de la actividad:**
 - En la actividad anterior se definió el concepto de emoción y como una lista de emociones. Ahora en esta actividad nos encargaremos de representar estas emociones a través de nuestro cuerpo y de nuestra voz. El alumnado andará por un espacio y cuando el profesor diga una emoción este tendrá que tomar la postura corporal de dicha emoción. El profesor irá aumentando el grado de dicha emoción e indicará que saluden también a sus compañeros según esa emoción. Hay que hacer hincapié en que se fijen en sus compañeros para luego entre todos indicar cuáles son los rasgos más característicos de cada emoción. Cuando se hayan realizado todas las emociones, en un corro iremos diciendo las características corporales de cada emoción e intentaremos indagar en que situaciones pensamos para llevar a cabo esa emoción.

Actividad 3: Ponerse en el lugar del otro.

- **Objetivos:**
 - Favorecer la empatía en el grupo.
 - Representar con propiedad el rol asignado
 - Analizar correctamente los roles del conflicto.
- **Temporalización**
 - En Febrero, duración 55 minutos.
- **Materiales y recursos:**
 - Un espacio abierto y las tarjetas de conflicto (anexo VI)

- Desarrollo de la actividad:

En esta actividad se hará uso de la técnica denominada “role playing “. Se dividirá la clase en grupos de cuatro y a cada grupo se le presentará un conflicto que tendrá que representar. Cuando se haya practicado varias veces dicho conflicto se realizara una breve dramatización a toda la clase.

Al finalizar cada representación se hablará con el alumnado preguntándoles cómo se han sentido al tener un determinado rol y si alguna vez han vivido una situación parecida a la representada. Luego se propondrá entre todos distintas formas para resolver dichos conflicto. Es imprescindible que la reflexión de cada representación se dirija hacia la empatía y que la resolución del conflicto hacia el dialogo y la paz.

Actividad 4: El muro de la felicidad

- Objetivos

Potenciar un sentimiento de felicidad en la clase.

Identificar aquello que nos hace estar felices.

- Temporalización:

En Febrero, duración de 55 minutos.

- Materiales y recursos: Revistas, rotuladores, cartulinas, tijeras y pegamento.

- Desarrollo de la actividad:

Antes de comenzar a realizar lo que se conoce el muro de la felicidad, término que se explicará más tarde. El profesor hablará sobre la felicidad, preguntando en general que aquello que les hace felices y qué visión tienen de la realidad cuando están felices y como se relacionan con las personas cuando están felices.

Después se dividirá al alumnado en grupos de cinco y se entregará a cada uno una recopilación de revistas, y una gran cartulina para crear el muro de la felicidad. En este muro tendrá que aparecer aquello que les hace felices. Cuando estén todos se colocaran en una zona de la clase.

- Bloque 3. Creando un clima de aula positivo.

Actividad 1: Aproximación al mundo de las normas.

- **Objetivos:**
 - Conocer los conocimientos previos del alumnado sobre las normas.
 - Definir el concepto de norma de una forma grupal y participativa.
 - Identificar la presencia de las normas en la sociedad.
- **Temporalización**
 - En Abril, duración de 30 minutos.
- **Materiales y recursos:**
 - Pizarra y tiza.
- **Desarrollo de la actividad:**
 - En primer lugar tendremos que conocer los conocimientos previos de alumnado sobre las normas. Por ello se les pedirá mediante la lluvia de ideas que piensen qué es una norma, qué palabras asocian a esta palabra y en qué lugares hay normas y cuáles son estas. El profesor tendrá que ir escribiendo cada una de las palabras que indique el alumnado, y remarcando aquellas que considere
 - Finalmente entre todos se intentará establecer una definición de norma, la cual podría ser una conjunto de reglas que guían nuestro comportamiento.

Actividad 2. La necesidad de las normas.

- **Objetivos:**
 - Tomar conciencia de la importancia de las normas en clase
 - Identificar cuáles son las consecuencias de una clase sin normas.
 - Reconocer los comportamientos disruptivos.
- **Temporalización**
 - En Abril, duración de 55 minutos.
- **Materiales y recursos:**
 - Segmento de la película “Entre muro” y hoja de análisis de la película (Anexo VII) y lápiz.
- **Desarrollo de la actividad:**

Se comenzará con el visionado de un fragmento de la película "Entre los muros" de Laurent Cantet de 2008, basada en una novela del mismo nombre de François Bégaudeau. Aunque antes el profesor explicará que se trata de un film que se desarrolla en una escuela de París de un barrio popular.

Una vez vista ésta, se leerá las preguntas de la hoja de reflexión para poder solventar alguna duda sobre las misma, para que luego cada alumno escriba por individual sus respuestas. Finalmente entre todos se comentaran las respuestas con el objetivo de tener un análisis más rico.

Actividad 3: Análisis de nuestras normas de convivencia

- Objetivos:

Analizar las normas de convivencia de acuerdo a unos criterios en grupo.

Debatir sobre sobre las normas y las consecuencias de su incumplimiento.

Trabajar de forma cooperativa y respetuosa.

- Temporalización

En Mayo duración 55 minutos.

- Materiales y recursos:

Normas de convivencia del centro (Anexo VIII)

- Desarrollo de la actividad: En todos los centros educativos se dispone de unas normas de convivencia básicas que regulan el comportamiento, sin embargo muchas veces el alumnado no es conocedor de éstas y muchos menos el porqué de la existencia de las misma. Ante esta realidad, con esta actividad se busca que le alumnado, en grupos de cuatro, analice las normas de su centro siguiendo un guión entregado por el profesor.

Al finalizar el análisis se realizará una puesta en común y haber comentado las preguntas el profesor le introducirá en una situación hipotética de un día sin normas en el colegio, de forma conjunta y apuntando la pizarra se apuntará los posibles hechos que podrían darse sin ellas.

Actividad 4: Creamos nuestras normas.

- Objetivos:

Realizar unas normas de convivencia para el aula de forma cooperativa.

Establecer las consecuencias del incumplimiento de las normas de forma cooperativa.

Desarrollar respeto por las normas realizadas.

- Temporalización

En Mayo, duración 55 minutos.

- Materiales y recursos:

Pizarra, Cartulinas y rotuladores.

- Desarrollo de la actividad:

Esta actividad constará de dos partes. En la primera parte, buscaremos aquellas acciones que interrumpen la clase cuando haya sido establecidas para cada una de ella se indicará una norma. Todo esto en grupos de cuatro.

Es importante que las normas de clase siempre estén en positivo, además estas no deben ser muchas, con cinco básicas es suficiente. Tanto a la hora de establecer las normas como las sanciones, es importante asegurarse que se produce un proceso de negociación entre los binomios alumno- alumno y profesor- alumno, para que las normas sean una construcción de todos los agentes educativos.

En la segunda parte, en los mismo grupos de cuatro cada uno en una cartulina se escribirá la norma y su correspondiente sanción. Las normas deberán estar acompañadas por un dibujo que la represente para una mayor comprensión.

5.7 Evaluación

La evaluación será continua, global y formativa.

Debido a lo indicado, el profesorado tiene que realizar un seguimiento de cada una de las actividades, anotando aquello que considere oportuno de cada alumno de acuerdo a una serie de criterios. Como técnica de recogida de datos se usará la observación directa, individual y sistematizada para conseguir una información lo más exacta posible.

Como un modelo para los criterios a observar se presenta la Tabla 7, por supuesto el profesorado podrá cambiar aquello que considere conveniente para adecuar sus criterios a las características de su alumnado.

En cuanto al aspecto formativo, el profesorado ira informando al alumnado de su proceso de aprendizaje, para que se produzca una retroalimentación entre ambos agentes. Es conveniente también informar a las familias sobre los avances del alumnado para que se produzca una mayor implicación con el programa, consiguiendo así una continuidad del programa en el contexto familiar.

Finalmente y respecto a la cualidad global de la evaluación, se realizara una valoración sintética cuando el programa haya sido concluido de todo el programa incluyendo sus aspectos formales y didácticos como organización y objetivos y de todos los agentes que han participado. Con todo ésto se valorara si las actividades cumplen aquellos objetivos tanto específicos como generales que se han propuesto.

Tabla 7. Criterios de evaluación.

	MB	B	R	Mal	Anotaciones
Muestra interés por las actividades.					
Respeto a los demás compañeros.					
Cumples las normas de clase.					
Reflexiona y argumenta de forma crítica.					
Trabaja en grupo cooperando con los demás.					

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

El principal objetivo de este trabajo conlleva realizar un estudio analítico en torno al Bullying en Educación Primaria. Para ello, primeramente, daremos a conocer las principales características de este fenómeno, con la finalidad de reconocer en el Bullying algo mucho más destructivo que una sencilla discusión entre estudiantes.

El Bullying es definido como un fenómeno constante, marcado por el desequilibrio de poder, que abarca una violencia física, verbal y psicológica, en el que participan cuatro importantes agentes: víctima, agresor, observador y defensor. Cada uno de estos agentes sufre una serie de consecuencias negativas de una importancia alarmante.

Dentro del ámbito de las consecuencias del Bullying, cabe destacar la que éste ejerce sobre el profesorado generando así la existencia del llamado Síndrome Burn Out. Este síndrome impide el desarrollo de una buena práctica docente, haciendo aparecer en el profesorado conductas negativas y algunas veces descontroladas. Como vemos las secuelas del Bullying no sólo llegan al ámbito educativo sino que también afectan al ámbito social y personal de todos los agentes que se ven implicados, creando así un malestar general más allá de los muros de las escuelas.

En segundo lugar, al tratarse de un fenómeno, tratamos de buscar las causas del mismo. Para lo cual hemos hecho un recorrido desde las teorías del origen de la violencia hasta el análisis de la sociedad posmoderna. De ahí que podamos afirmar que el Bullying toma forma a partir de la interacción tanto de factores individuales o falta de habilidades sociales, como de factores sociales o ausencia de valores, y la aceptación de la violencia por parte de los medios de comunicación.

De todo ello se deduce que se requiere un cambio, no sólo en el ámbito escolar sino también social, para hacer frente al fenómeno de violencia, maltrato y agresividad que se oculta bajo el silencio y el miedo. Si la sociedad, y en particular cada una de las que la conformamos no nos unimos para apoyar la convivencia positiva que prevengan la aparición de conductas asociales y violentas en la escuela, los esfuerzos de ésta se perderán. Podríamos decir a su vez que si desde el ámbito escolar no encontramos

estrategias que podamos poner en práctica para prevenirlo y/o resolverlo, nuestro objetivo psicosocial se verá truncado. Se trata pues de un proceso de interdependencia entre escuela-sociedad-familia.

Concretamente en el contexto educativo, en relación a la prevención se propone otorgar al profesorado de una formación fundamentada en la Psicología Positiva y en la Inteligencia Emocional, y fundamentada en el uso de herramientas como el empleo de los cuentos, los juegos cooperativos y la regulación del clima de clase.

En cuanto a la resolución, a través de nuestro trabajo tratamos de dar a conocer las técnicas alternativas de resolución de conflictos: negociación, arbitraje y mediación, no sin antes hablar brevemente del conflicto, presentando sus tipos y su dinámica. Aunque todo esto no tendría sentido, si el profesorado no presentara la voluntad de analizarse a sí mismo como profesional y como persona, atreviéndose a reconocer sus carencias así como sus fortalezas.

Para finalizar podríamos decir que a lo largo de este estudio hemos cumplido los objetivos de comprender y de tratar de llevar a cabo un programa que nos ayude a prevenir y resolver el Bullying. De este modo, este trabajo se transforma en una guía informativa de gran utilidad para aquel profesorado que quiera ahondar más en el fenómeno y desee realizar unas prácticas adecuadas, coherentes y efectivas. También, nuestro tratamiento analítico se presenta como elemento de alarma para dar a conocer al contexto educativo cuan nefasto puede ser el Bullying para los estudiantes, produciéndoles una baja autoestima, trastornos alimenticios, conductas delictivas, etc.

Ahora bien, aun habiendo profundizado en el tema, se mantienen una serie de cuestiones de gran importancia en el aire: ¿Se le da realmente formación al profesorado para atender al Bullying?, ¿Será bien acogida la idea de reformular la estructura interna de la escuela por un clima más cooperativo y menos lineal? ¿Es posible una mejora en la sociedad que conlleve el desarrollo y aceptación de unos valores más pacíficos y humanos?

A estas cuestiones le siguen la sugerencia de unas posibles propuestas para investigaciones futuras, como la búsqueda más concreta de las consecuencias que

puede haber en el nuevo agente introducido que participa en el Bullying: el defensor, o el análisis más profundo de la influencia de la estructura interna de la escuela en el Bullying.

Llegados a este punto es conveniente dar a conocer el proceso de creación del trabajo y cómo este proceso ha sido sin duda lo que ha permitido nuestro verdadero aprendizaje. Como primer obstáculo reconocer que al principio nos encontramos con la dificultad de la estructuración, es decir el índice. Éste ha tomado forma a través de realizar cuestiones a nosotras mismas, preguntándonos acerca de aspectos esenciales sobre el Bullying como: qué es, por qué surge y cómo podemos resolverlo o evitarlo.

Con dichas preguntas se inició la búsqueda de información, marcada por la dificultad del exceso de la misma sobre el asunto. Así pues se puso en práctica criterios de selección, escogiendo libros, artículos y documentos que tuvieran en cuenta una visión psicológica y sociológica del fenómeno y que fueran estudios relativamente recientes, para posteriormente poder ser citados a lo largo de nuestro trabajo. Con esta recopilación de diversas fuentes se ha otorgado al trabajo de una visión objetiva, expositiva y holística del Bullying.

REFERENCIAS

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-12.

Alcover de la Hera, C.M. (2006). La mediación como estrategia para resolución de conflictos: una perspectiva psicosocial. En G. Quiroga, *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar*, (pp.113-129). Madrid: Dykinson-Servicio de Publicaciones de la URCJ.

Álvarez, A. (2009). *Gestalt y violencia: cuando el encuentro se vuelve desencuentro*. Uruguay: Psicolibros Universitarios.

Andrade, J. A., Bonilla, L. & Valencia, M. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 139-15.

Ángeles, R. (2010). Introducción. *Revista de Estudios de Juventud*, Nº 88, 7-9.

Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S., & Del Mar, M.A. Programa "Aulas felices". Psicología Positiva aplicada a la educación. Zaragoza: Equipo SATI.

Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bautista, O. (2012). La superación de la crisis de valores y violencia en la sociedad contemporánea. *Espacios públicos: Revista de la Facultad de Ciencias políticas de la UAEM*, Nº 33, 96-108.

Bernal, A. O. (2008). Desigualdad, subdesarrollo y pobreza en la actual globalización ultraliberal. *Eikasía: revista de filosofía*, Nº 18, 107-177.

Berríos, LL.A. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, N º10, p-61-82.

Boyatzis, R.E., Goleman, D., Rhee, K.S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. En Bar-On, R., & Parker, J.D. (eds), *The hand book of emotional Intelligence*, (p.343-362) San Francisco: Jossey-Bass.

Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, N° 1, 2-8.

Carozzo, J. (2013). *Bullying: Opiniones reunidas*. Perú: Observatorio sobre la violencia y Convivencia en la Escuela.

Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L. & Horna, V. *El bullying no es un juego. Guía para todos*. Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.

Carrión, J. (2007). Técnicas de Negociación. En *IV Encuentro de Responsables de Protocolo y Relaciones Institucionales de las Universidades Españolas de la Asociación para el Estudio y la Investigación del Protocolo Universitario*. Alicante, España.

Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía educativa*, N°53,24-27. Disponible en http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf

CEAPA. (2009). *Cuentos para prevenir 2. Dirigidos a niños de entre 6 y 12 años para prevenir el consumo de drogas a través de la educación emocional*. Madrid: CEAPA.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.

Correa, M. (2008). El cuento, la lectura, y la convivencia, como valor fundamental en la educación inicial. *Educere: Foro universitario*, N°44, 83- 87.

Delgado, B. & Contreras, A. (2009). *Psicología del desarrollo. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez*. Aravaca: McGraw-hill.

Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, H., & Sears, R. (1939): *Frustratio and Aggression*. New Haven, Yale University Press.

Dufour, M. (2003). *Cuentos para crecer y curar. Recopilación de historias metafóricas*. Malaga: Editorial Sirio.

Ekman, K. (1977). *Skole Mobbing*. Finlandia: Åbö Akademi.

Fantoni, V. (2009). *Modernidad, posmodernidad y moral*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/220576824/modernidad-pdf>

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea S.A.

Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. UK: Penguin.

Fredrickson, B. L. (2000). Positive emotions. En C. R.Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psy-chology*. New York: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, Nº91, 330-335.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Paidós.

Galardi, M.S. & Ugarte, R. (2005). Maltrato entre iguales en la escuela (bullying); recursos en Internet. *Pediatría de Atención Primaria*, 7(25), 165-166.

Garadordoli, M & Fagogo, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. País vasco: Universidad del País Vasco.

García, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y los mensajes. *Ámbitos: revista andaluza de comunicación*, Nº11, 115-129.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Hender.

Gómez, A.I. (2007). *Cuadernos de Educación*. Cantabria: Gobierno de Cantabria.

Gómez, E., Muñoz, M. M., & Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé (Santiago)*, 16(2), 43-54.

Gómez, J. (2009). *Convivir con el conflicto. Conflictos y convivencia en la escuela*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales S.A.

Gómez, R. (2005). *Como la piel del caimán*. Madrid: Editorial SM.

González, C. (2004). La Psicología Positiva: Un cambio en nuestro enfoque. *Liberabit*, Nº 10, 82-88.

González, J. A., Núñez, J. C., Glez, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Grimaldo, M.P (2012). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Cultura: Revista de asociación de docentes de la USMP*, Nº 21 ,326-340.

Grudmann, G., & Sthal, J. (2002). *Como la sal en la sopa: conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones de desarrollo: capacitación, asesoría, comunicación, manejo de proyectos, contacto organizacional*. Buenos Aires: Abya- Yala.

Guerrero, R., & García, M. C. (2009). Posmodernidad y educación: una aproximación al mundo de los jóvenes. *Caleidoscopio Revista de contenidos educativos del CEP Jaén*, Nº 2, 38-47.

Guevara, B., Zambrano, A., & Evies, A. (2007). ¿Para qué educar en valores? *Revista de Educación en Valores*, 1(7) ,96-106.

Guzmán, L. G. D., & Zepeda, F. J. A. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, 9(3), 65-80.

Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.

Held, D., & Mc Grew, A. (2003). *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden Mundial*. Madrid: Paidós.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 23-41.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: Educar las emociones*. Madrid: Ediciones SM.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Ley general de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia*. México: Institutito Nacional de las Mujeres.

Küng, H. (2006). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.

Lecannelier, F. (2006). Violencia escolar entre pares: Aproximaciones a la realidad nacional. En *Seminario Ciclo de conferencias sobre violencia escolar*. Chile: Universidad Finis Terrae.

Lederach, J.P y Chupp, M. (1995) *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas creativas!* Bogotá: Ediciones Clara-Semilla.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Lewicki, R.J., Litterer, J.A.; Minton, J.W., & Saunders, D.M. (1994). *Negotiation*. Illinois: Irwin Press.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C., Wang R.J.E. Ziny P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers and College press.

López, F. (2003). *El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas educativos superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.

López, J.A. (2012). La educación en valores desde la hermenéutica de los mitos y las leyendas: el vellochino de oro. (Tesis doctoral no publicada). Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Loredo, A., Perea, A. & López, G.E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica México*, 29(4), 210-214.

Lucas, B., Pulido, R & Solbes, I. (2011).Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus socioeconómico. *Revista Psicothema*, 23(2), 245-251.

Magendzo, A., Toledo, M., & Rosenfield, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. ¿Cómo identificarlos y cómo atenderlos? Santiago: LOM.

Manzano, M.A., & Torres, C.E. (2000). *La negociación una alternativa de solución de conflictos*. (Trabajo de grado para optar al título no publicado). Universidad Javeriana, Santa Fe de Bogotá.

Marchesi, A., & Díaz, T. (2007). *Cuadernos de la fundación SM*. Madrid: Editorial S.M.

Martínez, J. M. A. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao:STEE-EILAS.

Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Woletrs Kluwer.

Melendro, M. (2008). La globalización de la educación. *Revista Teoría de la educación*, 1(17), 2-14.

Mikami, A. Y., Boucher, M. A., y Humphreys, K. (2005). "Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school". *Journal of Primary Prevention*, 26 (1), 5-23.

Mireya, V., & Chacón, M., Edixon, J. (2010). Competencias socio-emocionales auto percibidas por los futuros docentes. *Revista Educere: Investigación arbitrada*, N°48, 137-146.

Miro, J. (2014). *La sociedad desvinculada. Fundamentos de la crisis y necesidad de un nuevo comienzo*. Barcelona: Stella Maris.

Morales, L. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullying.

Ocejo, R. (2005). *La mediación como proceso de gestión de conflictos: inducción al derecho de familia*. (Tesis de maestría no publicada). México, Universidad autónoma de San Luis Potosí.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program). En D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Oñederra, J. (2008). Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos [Diapositiva]. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud: resumen*. Ginebra: Organización Mundial da la Salud.

Ortega, P., Mínguez, R., Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Proyectos educativos*. Barcelona: Ariel.

Ortega, R., Del Rey, R., & Mora- Merchán, J.A. (2001).Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(41), 95-113.

Palomero, J. E. P., &Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41(41), 19-38.

Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. En R. Gilman,E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology inschools* (pp. 65-76). New York: Routledge.

Parra, J.M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, p 69-88.

Pavlov, I. (1963). *Los reflejos condicionados*. Madrid: Ediciones Morata.

Pedersen, J.R. (1975). *Mobning blandt skoleelever*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Perandones, M. T., Lledó, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la PsicologíaPositiva al ámbito de la profesión docente. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1 (1), 17-24.

Perez, A & Soto, E. (2009). Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas. *Organización y gestión Organizativa*, nº 2, p. 17-21.

Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, X (14), 7-20.

Peterson, C & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D.C.: Oxford University Press.

Peterson, C., & Bossio, L.M. (1991). *Health andoptimism*. New York: Oxford University Press.

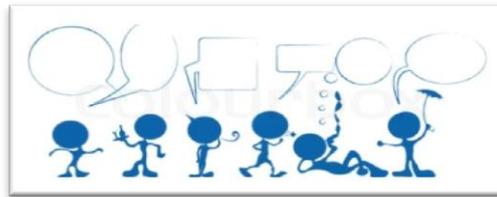
Peterson, C., Seligman, M.E.P. and Vaillant, G. (1988).Pessimistic explanatory style as a risk factor for physi-cal illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.

- Pick, S. (2002). *Formación Cívica y ética. Yo quiero, Yo puedo*. México: Limusa.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- Ponce C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C., & Huerta, R. E. (2014). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87-112.
- Premack, D., & Woodruff G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? *Behav Brain Sci*, 4, 9-30.
- Rodrigo, M.J & Palacios, J. (1998). *Familia desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, R. (2007). *El consumo como configurador de identidades juveniles: una perspectiva sociohistórica y psicoanalítica*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid.
- Romo, J. (2004). Jucio Moral en estudiante de Bachillerato. Un diagnóstico. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA*, 15(8), 7-27.
- Rozenblum de Horowitz, S. (2007). *La mediación: convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Grao.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Witherington, D., Eisenberg, N., Damon, W., Lerner, R. M. (2006). *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th Ed)*. US: John Wiley & Sons Inc.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Sanabria, M., Villanueva, C., García, P. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1º y 2º de E.S.O. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18
- Sanmartín, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel S.A.
- Santamarina, C. (2000). *Nuevos conflictos de las mujeres en la sociedad de consumo: cuatro perspectivas sobre la construcción de la identidad femenina en la España de fin de siglo*. (Tesis Doctoral no publicada).Universidad Complutense de Madrid.
- Schirmacher, F. (2009). *Payback*. Alemania: Blessing.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Smith, P.K y Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Torio, S. (2004). Familia Escuela y Sociedad. *Revista Aula abierta*, nº83, 36-52.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales*. (Tesis de Maestría no publicada) Granada: Universidad de Granada.
- Varela, J. & Tijmes, C. (2007). *Convivencia escolar: recopilación de experiencias nacionales*. Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Vayer, P. (1985). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo* 27(1), 3-8.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: Curso de Resolución de Conflictos*. Segunda Edición. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Vivas de Chacón, M. (2004). *Las competencias socio-emocionales del docente: Una mirada desde los formadores de los formadores*. Ponencia presentada en: I Jornadas Universitarias, Madrid, España.
- Watson, J. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Anexo I**Nombre:****Curso:****Edad:**

- ¿Dónde vive y con quién?
- ¿Cuándo es su cumpleaños?
- ¿Cuál ha sido su mejor regalo de cumpleaños
- ¿Qué actividades le gusta hacer y con quién?
- ¿Qué actividades o deportes le gustaría probar y por qué?
- ¿En qué destaca?
- ¿Cuál es su color, película y libro favorito?



Anexo II

Letra "Reggae contra la intolerancia "

Lion Site:

Digan lo que digan haz que todo cambie,
 razona mi hermano no escuches a nadie,
 unity love reggae es la clave, vivimos
 en la era del mestizaje, que el mundo es
 muy grande y no sobra nadie, deja tus diferencias
 las lleve el aire, puede que mis palabras
 en ti se claven, solo con tus actos tienes la llave

Sargento Garcia:

Veo en tu mirada todo el mal que te hicieron,
 sé que en tu cabeza hay miedo y frustración,
 culpas a cualquiera por tu mala situación,
 y te das por vencido sin buscar solución
 La bestia no se muere solo duerme,
 para vencer hay que darle donde le duele
 No usamos armas, arte y poesía son nuestras balas
 para que crezca la conciencia

(Estribillo)

abre los ojos, abre los ojos,
 abre tu mente, piensa diferente

Suppa Bassie:

¿Cuál es el problema por los rasgos de mi cara?
 ¿Cuál es el problema del espesor de mi boca?
 ¿Por qué me preguntas por el color de mis ojos?
 ¿Por qué me preguntas por el tono de mi piel?

No soy blanco ni negro, no soy rojo ni amarillo,
 corren por mis venas sangre de color mestizo,
 solo soy tu hermano y ábreme tu corazón
 para los prejuicios y haz uso de la razón

Ras Kuko:

Por más golpes que te den, nunca abrirán brecha
 y cuanto más cuesta avanzar mayor es la recompensa,
 te intentarán pisar, humillar, te venden humo,
 te pondrán trabas, huye del falso, de los hipócritas,
 no te contamines en Babilonia, así cuántas veces caigas,
 levántate mi friend, lo que no mata te hace más fuerte,
 lucha por tus sueños, mente despierta y sé consciente

Morodo:

Desde la infancia nos educan en respeto y tolerancia,
aunque hay gente que a esto le resta importancia,
a medida que el tiempo avanza pierden el equilibrio
en la balanza, abre tu mente, limpia tu alma y recuerda
no cargues prejuicio a la espalda y estas son como armas
blancas, cuando se clavan la comunidad sufre y sangra
una vez nyabinghi les canta para que levanten sus palmas,
gente digan basta, escuchen lo que dice el rasta,
time is the master, lucha contra la intolerancia
con tu mente y no con violencia, abran los ojos,
quítense las vendas y olviden las diferencias

(Estríbillo)

abre los ojos, abre los ojos,
abre tu mente, piensa diferente

Ruben Lopez:

La tierra, la sal, el pan y la vida,
lugares comunes, caras distintas,
debates estériles en un mundo enfermo,
el banco central del dólar y el euro

Rapsusklei:

De nada sirve maltratar a nadie, de nada sirve odiar,
problemas de intolerancia no nos van a agobiar
Oh lord, racismo, fascismo, clasismo,
tú mismo, pero aquí todos somos lo mismo,
we love you, no más xenofobia,
a veces el remedio es darle amor al que odia
Seremos esa historia que enseñará a nuestros hijos,
paremos xenofobia y resolvamos acertijos

Aniki:

El ayer es el hoy del mañana,
sufrimos guerras, las injusticias se pagan
La educación nos salva y existe una paz,
conoce, comparte y combate la ignorancia

Mel Seme:

Más allá de las diferencias podemos encontrar
nuestra propia esencia, tanto tú, como yo,
podemos compartir el mismo ritmo,
cantando la misma canción

Hermano Ele:

Todos los hombres y las mujeres lo mismo,

hay que hacerle la guerra al racismo,
 pa' todos los hombres y mujeres igual,
 en este mundo somos todos igual,
 por eso piensa diferente, por eso abre toda tu mente,
 por eso educa tu a la gente, porque los hay
 que tienen que aprender

Como pa' aquellos que tienen poder,
 como pa' aquellos que quieren joder,
 como pa' aquellos que no dejan comer,
 que son los que no alcanzan a comprender,
 que todos nacen igual y todos mueren igual
 y todos aman igual y todos sufren igual
 para que todos lo sepan esto es lo normal,
 siempre por el bien por encima del mal

(Estribillo)

abre los ojos, abre los ojos,
 abre tu mente, piensa diferente

Begoña Bang Matu:

No tienes derecho a marginar, cambia tu rol,
 date cuenta ya, el reggae es paz amor y unidad
 por encima de creencias y sexualidad,
 no me gusta hablar por hablar, nosotros somos gente
 de verdad, la homofobia aquí no tiene lugar
 ni el racismo ni el fascismo tienen cabida

Roe Delgado:

Hace tiempo queríamos cantar,
 esta historia que debe de acabar
 Quítate la venda abre ya tus ojos ahora
 verde, amarillo y rojo
 Así que basta, todos somos igual,
 el color de la piel no importa, fuera fronteras,
 fuera maldad, fuera el hambre de la humanidad

Mandievus:

En este mundo precioso y diferente,
 hay algo que no todos tienen presente,
 es algo elemental, que es la misma gente
 la que poblamos este mundo demente
 Y nada importa el color de tu piel,
 ni si tus ojos son como la miel, en todo el mundo
 se ama la gente y no hace falta ese rollo excluyente

Ital Erik:

Despierta ya esta es la canción, sonido rebelde
en tu magnetofón, despertar conciencias es mi misión,
golpe a golpe, escalón a escalón,
y juntos acabar con la discriminación,
por gusto sexual, raza o religión
que todos somos iguales no hay excepción,
respeto es la base, la única dirección

(Estribillo)

abre los ojos, abre los ojos,
abre tu mente, piensa diferente (x4)

Nombre:

Curso:

Lee atentamente la canción de nuevo y responde a las siguientes cuestiones

1. ¿Qué crees qué quieren decir en la canción con abre tu corazón?
2. ¿Por qué es tan importante para ellos la educación para luchar contra la intolerancia?
3. ¿Qué frases nos dicen que es una canción pacífica?
4. ¿Por qué para vernos como iguales tenemos que pensar diferente?
5. Busca el significado de las siguientes palabras: clasismos, fascismos y racismo.
6. Escoge las frases que más te gusten de la canción y explica por qué.
7. La imagen que ves, es la portada de la canción por qué crees que han hecho esta foto.



Anexo III

Hola querido Amigo:

Espero que todo te vaya bien y que hayas alcanzado los sueños que como todos y todas perseguías. Hace mucho tiempo que no sé nada de ti, la última vez que te vi teníamos 15 años, aún recuerdo perfectamente como el miedo, la confusión y la ira marcaba nuestra vidas, esa época quedó atrás y ahora la poca madurez que con las experiencias tanto amargas como dulces la vida nos ha dado, vamos labrando nuestro futuro. Seguro que te preguntas por qué te escribo esta carta viejo amigo, espero que no te importe que te nombre así, nunca lo fuimos, tienes razón, pero cómo si no puedo nombrarte, aunque ya sé que los amigos no hacen lo que yo te hice.

Te escribo con la humilde intención de pedirte perdón, igual a tu mente desorientada llegan aún más interrogantes que los que tuviste al abrir esta carta, lo lamento, mi intención no es confundirte. Quiero pedirte perdón por las veces que en el colegio me reí de ti, por las veces en las que te insulte, por las veces en las que no te defendí y por las otras muchas veces en las que callé, al verte llorar.

Fuimos crueles contigo, porque los niños y las niñas pueden ser muy crueles, y por tal comportamiento puede que mi memoria me castigue, y con razón, con el perfecto y vivo recuerdo de tu rostro rojo por la impotencia de no poder hacer nada por acallar nuestra voces marcadas por el odio, y húmedo, por las lágrimas que nuestras malvadas acciones te provocaban. La impotencia era tu amiga más íntima, y el miedo tu amigo más fiel sabías que si decías algo te llamarían “chivato”. Cómo olvidar cuando mis compañeros de clase, esos que siempre respondían que la base de las relaciones es el respeto, te quitaron la bicicleta para golpearte después.

Qué hipócritas éramos, cuando la profesora nos preguntaba si el respeto era importante, todas y todos contestábamos a la vez que sí, pero a la salida del colegio siempre te chillábamos. Ahora entiendo tras los años, que el respeto no es una respuesta, es una acción, el respeto, es valorar, es querer, es cuidar, y sobre todo escuchar todos los días a la gente que te rodea.

Sé que en tu interior la rabia te consumía y que controlado por ella como una máquina nos golpeabas cuando algún conflicto o problema surgía, no te habían enseñado a usar

la palabra para solucionar las cosas y no sabías qué hacer. Los profesores y las profesoras no te ayudaron, es más descargaban en ti su odio, no hicieron gran cosa, para ellos ser profesor o profesora no era más que abrir un libro leer la lección y corregir varios ejercicios. Ahora la actitud del profesorado ha cambiado, quién sabe igual te hubieran brindando todo su apoyo.

Con estas últimas palabras me despido, espero que mi pobre palabras sirvan para algo, sé que mi escritura no es la de un novelista, pero puedo asegurarte que lo que escribo esta escrito con el corazón en la mano.

Atentamente una persona arrepentida

Nombre:

Curso:

1. ¿Cuál crees que es el tema de la carta?
2. ¿Por qué escribe la escritora dicha carta?
3. ¿Con quién te sientes más identificado, con quien escribe la carta o con quien recibe? ¿Por qué?
4. ¿Te gustaría pedirle perdón a alguien? ¿Por qué?
5. ¿Qué significa la expresión con el corazón en la mano?
6. ¿Por qué dice la escritora que era una hipócrita?
7. ¿Crees que si la escritora hubiese dicho algo a un profesor, hubiese sido una chivata de verdad?

Anexo IV

Nombre

Curso

1. Visualiza el video de Life Vest Inside y responde a las siguientes preguntas

Link <http://www.youtube.com/watch?v=nwAYpLVyeFU>

2. ¿Cómo llamarías a este cortometraje y por qué?
3. ¿Cuál es el mensaje del video?
4. ¿De qué formas se ayudan los personajes?
5. ¿Cómo se sienten los personajes al ser ayudados? ¿Y al ayudar?
6. ¿Por qué cuando uno de los personajes es ayudado inmediatamente va a ayudar a otro personaje?
7. Algunos personajes se sorprenden cuando les ayudan. ¿Por qué será?
8. ¿Porque piensas que es importante ayudar a los demás?

Mi propia de Cadenas de favores

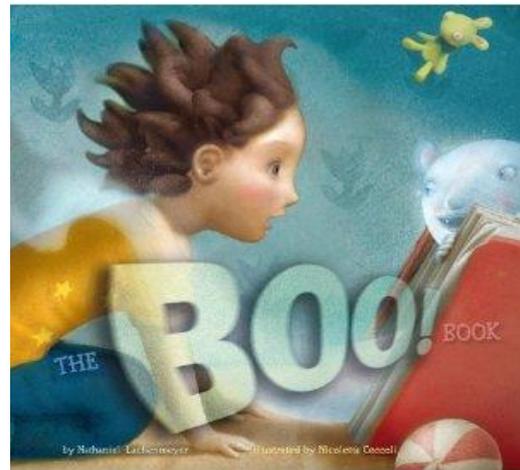
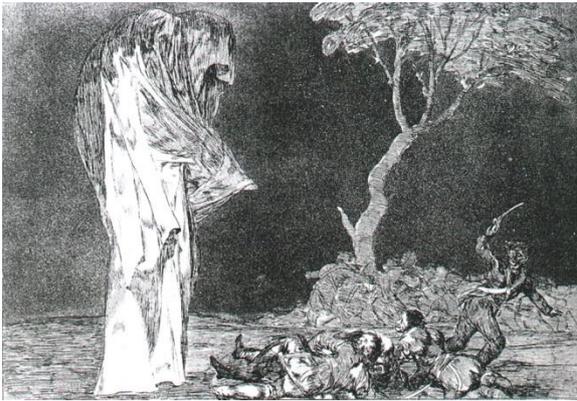
Nombre :

Hoy he ayudado a :

Me he sentido:



Anexo V



Anexo VI

❖ Situación conflictiva 1

Antonio sufrió de pequeño un accidente de tráfico. Desde entonces le quedaron secuelas en una de las orejas. Pablo y Nerea llevan desde el inicio de curso, metiéndose constantemente con Antonio, y concretamente con su secuela auditiva. No les hace falta ninguna excusa para insultarle y un día comienzan hacerlo incluso frente a la profesora, lo que hace que Antonio se ponga a llorar.

❖ Situación conflictiva 2

Luis está tranquilo en la clase pero llega Mike y, como de costumbre, abre la mochila de Luis y tira su contenido al suelo. Esta situación genera en el resto de los alumnos risas y burlas. Un día Luis les planta cara y como consecuencia le echan los libros en el inodoro. Al ir a recoger sus libros, el grupo de Antonio, le propina una serie de golpes.

❖ Situación conflictiva 3

En el patio del colegio, Cristina comienza a insultar a María, porque ésta le dijo a la profesora que había sido ella quien había robado el móvil de una compañera. María al principio no hace caso de sus provocaciones pero al final le devuelve el insulto. Las dos acaban peleándose mientras los presentes animan para que se peguen más.

❖ Situación conflictiva 4

La profesora de gimnasia pide a los alumnos que hagan grupos de cuatro para hacer una actividad, todo el mundo rápidamente escoge a sus cuatro compañeros quedando sólo, Mohamed. La profesora introduce a Mohamed en un grupo e inmediatamente todos los niños comienzan a poner cara de asco y hacen comentarios por lo bajo sobre él. Mohamed no soporta más esa actitud y golpea a uno de los chicos.

Anexo VII

1. Mira el pequeño cortometraje de la película entre muros y responde a las siguientes preguntas.

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=W97XRLnM5IU>

2. ¿Qué normas de clase se rompen en el aula?

3. ¿Cómo se siente el profesor ante esos comportamientos?

4. ¿Esmeralda, la chica que viste una cinta naranja, trata con respeto a su profesor?

5. ¿Te gustaría estar en una clase así? ¿Por qué?

6. ¿Qué normas pondrías tú en esa clase y por qué?

Anexo VIII

