

Universidad Miguel Hernández de Elche  
Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.  
Curso académico: 2020/2021



# Propuesta de un programa de prevención de bullying en la clase de Educación Física

**Alumna:** Sara Ferrero Fernández  
**Tutor académico:** Antonia Pelegrín Muñoz

## ÍNDICE

<b>1. CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	4
<b>2. PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA</b> .....	5
<b>3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</b> .....	6
<b>4. DISCUSIÓN</b> .....	10
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	11
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	15
<b>7. ANEXOS</b> .....	18



## RESUMEN

El acoso escolar es uno de los principales problemas que existen en el ámbito educativo. Es un hecho que lleva existiendo muchos años y que tradicionalmente se ha tratado a través de charlas informativas para concienciar a los escolares de la existencia de este problema. Se ha podido observar cómo las personas que sufren acoso escolar presentan graves problemas, tanto a nivel académico como a nivel psicológico, entre otros.

Todos los déficits presentes tanto en víctimas como en acosadores se pueden trabajar a través de la expresión corporal, contenido de la asignatura de Educación Física.

El presente trabajo expone una revisión bibliográfica de aquellos estudios que hablan de los beneficios que suponen la aplicación de programas enfocados a la prevención del bullying desde una perspectiva socioafectiva para trabajar aquellos aspectos que se modifican y empeoran por causa de sufrir acoso. Además, se presenta la propuesta de un programa para prevenir estas conductas desde la asignatura de Educación Física, aplicando para ello una unidad didáctica.

**Palabras clave:** acoso escolar; educación física; educación emocional; intimidación.



## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

El inicio de la etapa educativa varía en función de cada país. En España, este proceso está regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual ofrece varios tipos de enseñanzas, tanto de carácter voluntario como de carácter obligatorio. Dentro de las enseñanzas de carácter obligatorio nos encontramos con: Educación Primaria (inicio a los seis años) y Educación Secundaria Obligatoria. Previo a la Educación Primaria nos encontramos con la Educación Infantil (carácter voluntario), que comprende las edades de entre cero a seis años. Aun no siendo obligatoria esta etapa se ha observado la importancia y los beneficios que ofrece la escolarización en edades tempranas para el desarrollo, tanto motor como cognitivo de los niños (Mancebon, Ximénez-de-Embún y Villar-Altonza, 2018).

Safrany & Len (2005), destacan la importancia de las relaciones tempranas en el desarrollo de los seres vivos. En la escuela se establecen las primeras relaciones entre pares, donde los alumnos aprenden a convivir con el resto de los compañeros en un contexto diferente al del entorno familiar (Benítez-Sillero, Corredor-Corredor, Córdoba-Alcaide & Calmaestra, 2021). Estas relaciones cobran gran importancia ya que fomentan el desarrollo emocional, el desarrollo de competencias sociales y, en general, se generan fuertes lazos afectivos, creándose grandes niveles de confianza que les permiten aprender a resolver conflictos interpersonales entre pares (Bacete, García y Casares, 2010).

Las actividades realizadas entre pares brindan la oportunidad de reflexionar sobre uno mismo. Les ayuda a tomar conciencia del “yo” y les permite integrar valores y ciertos principios morales de justicia o benevolencia (Bacete et al., 2010). Estas relaciones son un arma de doble filo, ya que en función de si provocan buenas o malas experiencias, pueden producir efectos negativos o positivos en el desarrollo de los alumnos.

Las malas experiencias pueden deberse a intimidaciones o humillaciones por parte de los compañeros. Estas acciones negativas se conocen como acoso escolar o agresión intimidatoria (bullying). Según Olweus (1998) este fenómeno de acoso e intimidación se define como: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p.25). Se pueden cometer acciones negativas verbales (como amenazas o burlas), físicas (como golpes) o psicológicas (como exclusiones o muecas). Además, se pueden diferenciar entre acoso directo e indirecto. El acoso directo implica ataques abiertos a la víctima, mientras que el acoso indirecto se manifiesta en forma de aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo (Olweus, 1998).

El acoso escolar es un fenómeno que ha estado siempre presente, tanto en colegios como en institutos. Son varios los estudios que demuestran como este fenómeno ha ido aumentando con el tiempo, de manera que cada vez son más los alumnos (niños y adolescentes) que reportan casos de agresiones o intimidaciones (Barbero, Hernández, Esteban & García, 2012; Timmons-Mitchell, Levesque, Harris, Flannery & Falcone, 2016). Además, en la actualidad y debido al uso de nuevas tecnologías, ha surgido un nuevo término conocido como cyberbullying. Este término presenta similitudes con la definición de bullying propuesta por Olweus (1998), pero además se le añade una particular característica y es el anonimato del acosador (Buelga y Pons, 2012).

Las víctimas de acoso escolar sufren desequilibrios psicológicos, puesto que cualquier tipo de agresión influye negativamente en sus vidas, provocando rechazos en la escuela o instituto, altos niveles de ansiedad social, síntomas depresivos, sentimientos de soledad, estrés, baja autoestima y satisfacción con la vida en general (Estévez, Estévez, Segura & Suárez, 2019). Otros autores como Garaigordobil y Oñederra (2010), han observado que las víctimas de bullying presentan dificultades a la hora de gestionar y regular las emociones, lo que conlleva a una baja inteligencia emocional. Estos mismos autores definen inteligencia emocional como: “la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones tanto en relación a uno mismo como a los demás” (p.244). Por lo que la falta de

inteligencia emocional también afecta negativamente al rendimiento académico, así como a las relaciones sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La expresión corporal es una herramienta útil para trabajar la socialización, el desarrollo de sentimientos y emociones de los escolares, favoreciendo así las relaciones interpersonales entre alumnos (Crespo, López y Martín, 2015). Además, es una materia que se ha integrado en el currículum de Educación Física, por lo que sus contenidos permiten trabajar todos los aspectos citados anteriormente (Martín, 2012).

Todos estos factores indican la necesidad de abordar el tema del acoso escolar en las aulas. En la literatura se ha observado la efectividad de aplicar programas preventivos, ya que con ellos se reduce el número de casos de acoso escolar (Jiménez-Barbero et al., 2020).

Por lo que con el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se pretende desarrollar una propuesta de programa de prevención de bullying a través de las clases de Educación Física desde la perspectiva de la expresión corporal. Se quiere enfocar de dicha forma, ya que la expresión corporal es un contenido que se trabaja a lo largo de toda la etapa educativa, por lo que podría llegar a tener una mayor aplicabilidad en los centros educativos.

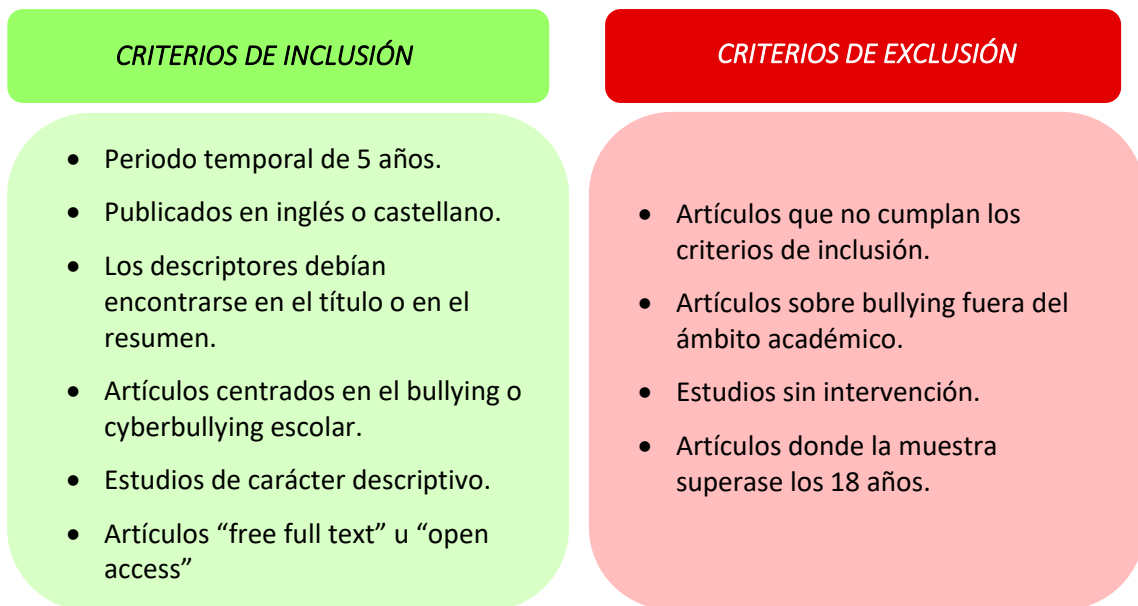
## **2. PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA**

Para este trabajo se ha realizado una búsqueda por las diferentes bases de datos, a las cuales se han accedido a través de la biblioteca digital de la Universidad Miguel Hernández (UMH). Entre estas bases de datos nos encontramos con: PubMed, Scopus, ERIC: Educational Resources Information Center (ProQuest), PsycINFO y SPORTDiscus with Full Text.

Dichas bases de datos se caracterizan por acceder al texto completo de numerosas revistas que contemplan diferentes disciplinas como: economía, educación, biología, psicología, sociología, etc. Es por ello por lo que se han elegido para esta búsqueda, ya que el tema de este trabajo oscila entre disciplinas como la educación o la psicología.

Para acceder a los diferentes artículos se emplearon una serie de palabras clave: "bullying", "emotional intelligence", "physical education", "ability emotional intelligence", "school violence", "Corporal Expression", "cooperative learning", "Prevention". Se usaron estas palabras con el fin de encontrar aquellos artículos que trataran sobre el acoso escolar y su prevención en las clases de Educación Física, así como aquellos que trataran este tema bajo una perspectiva socioafectiva. Para ello, se hicieron combinaciones de las consultas empleando "AND": "bullying" AND "physical education"; "physical education" AND "emotional intelligence"; "bullying" AND "corporal expresión".

Los resultados de búsqueda por las diferentes bases de datos dieron un total de 225 artículos. Para descartar todos aquellos duplicados o que no tuvieran las características requeridas se emplearon otra serie de criterios de inclusión y exclusión, mostrados en la Figura 1.



**Figura 1:** Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda bibliográfica. (Elaboración propia).

En algunas de las bases de datos no se pudieron usar todos los criterios de inclusión ya que no presentaban filtros con tanta exactitud. Aun así, tras la aplicación de estos criterios se obtuvieron 49 artículos, de los cuales, y tras una lectura del resumen y la aplicación de los criterios de exclusión, se descartaron 26, quedando un total de 23 artículos para una lectura completa. Tras dicha lectura, se descartaron aquellos estudios cuya población no fuera de habla hispana. Al final, se han utilizado 10 artículos para la presente revisión bibliográfica.

Cabe destacar que aquellos artículos eliminados para la revisión si han sido empleados para la redacción de las diferentes partes de este trabajo, como la contextualización o propuesta de intervención, ya que aportaban información relevante sobre el tema en la actualidad de una manera más general.

### 3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En la Tabla 1 se describen los 10 artículos seleccionados para la presente revisión bibliográfica. Quedando reflejados aquellos resultados y conclusiones más relevantes y destacables, así como todos los instrumentos empleados para las mediciones realizadas y para la obtención de resultados.

En varios de los estudios se empleó un diseño cuasi-experimental (Miralles Pascual, Filella Guiu & Lavega Burgués, 2016; Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó & Montoya-Castilla, 2018). En otros se emplearon diseños de corte transversal (Herazo-Beltrán et al., 2019). En estudios como el de Herrero, Fernández y del Pino (2021) se empleó un diseño longitudinal, “ex post facto” causi experimental. En otro estudio también se empleó un diseño ex post facto, pero de carácter transversal (Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2018).

AUTOR/ES	SUJETOS	EDAD	INSTRUMENTOS (*)	RESULTADOS	CONCLUSIONES
(Miralles Pascual et al., 2017)	606 alumnos: 281 chicas y 325 chicos	10-12 años	GES	Mayores puntuaciones en los cuestionarios que trataban sobre la conciencia emocional, tanto en alumnos como en profesores. Las emociones positivas fueron significativamente mayor al realizar juegos cooperativos.	Los juegos cooperativos producen mayores emociones positivas en los alumnos.
(Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2018)	917 alumnos: 457 mujeres y 460 hombres	12-18 años	Escala del Nivel de Actitud hacia la Violencia, PMCSQ-2	El papel importante del alumnado predecía negativa y significativamente la violencia gratuita, la violencia vinculada a la autoprotección y la violencia general. Asimismo, se obtuvieron correlaciones significativas y negativas entre el papel importante del alumnado y las diferentes dimensiones del cuestionario de actitudes hacia la violencia, siendo estas más pronunciadas en hombres.	El clima orientado a la tarea predecía las tres necesidades psicológicas básicas (NPB) y éstas, a su vez, la motivación intrínseca. El profesor de Educación Física debe crear contextos centrados en el alumnado.
(Schoeps et al., 2018)	148 adolescentes (64 niños y 84 niñas)	12-15 años	ESCQ, CYB-VIC, CYB-AG, SWLS	Mejoras significativas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones. Mejora significativa en la valoración de los aspectos positivos que tienen en sus vidas.	Los adolescentes son más propensos a recurrir a conductas agresivas cuando son incapaces de regular sus estados emocionales.
(Herazo-Beltrán et al., 2019)	991 niños y adolescentes	7-17 años	PAQ-C, PAQ-A, TMMS-24.	En cuanto a la inteligencia emocional (IE), la mayoría de los participantes masculinos (63,9%) tuvieron baja percepción de sus sentimientos y emociones. Los estudiantes que no realizaban actividad física regular tuvieron mayor probabilidad de convertirse en víctimas de acoso escolar. Las mujeres mostraron mayor capacidad para regular las emociones.	Los centros educativos deben fomentar estilos de vida saludables, incluyendo tanto la actividad física como las habilidades en IE.

(Estévez et al., 2019)	1318 adolescentes	11 -18 años	AF5, TECA, TMMS, Perceived Stress Scale, Satisfaction with Life Scale, UCLA Loneliness Scale, CES-D, SAS-A.	Tanto las víctimas como los agresores mostraron auto percepciones negativas, siendo peor la de las víctimas. Los agresores presentaron niveles más bajos de empatía, tanto en la dimensión emocional como cognitiva. Las víctimas, presentaron menor claridad o comprensión emocional y peor autorregulación de las emociones.	La violencia escolar tiene consecuencias negativas para todos los implicados. Además, las víctimas podrían desarrollar experiencias negativas que les perjudiquen en futuras situaciones.
(León-Del-Barco, Lázaro, Polo-Del-Río & López-Ramos, 2020)	822 alumnos	10-12 años	SCQ, TMMS-24	Las puntuaciones bajas de IE se correlacionaron positivamente con las puntuaciones bajas en empatía, autocontrol, habilidades sociales y cooperación con los compañeros.	Las escuelas son entornos ideales para fomentar el desarrollo de habilidades emocionales que permitan a los alumnos manejar sus sentimientos y emociones.
(Montero-Carretero, Barbado & Cervelló, 2020)	608 estudiantes (308 niñas y 300 niños)	11-14 años	EPES-PE, EDMCQ-C, CMPE, SDI, EBIP-Q.	El soporte de autonomía del docente y la satisfacción de los estudiantes correlacionó positivamente con las NPB y el índice de autodeterminación. La percepción de un estilo controlador se correlacionó negativamente con la satisfacción de los BPN y el índice de autodeterminación, y positivamente con la perpetración de bullying.	Los docentes deben emplear estilos no autoritarios para aumentar las NPB de los estudiantes, así como para promover motivaciones autodeterminadas.
(Salavera, Usán, Teruel, Urbón & Murillo, 2021)	840 sujetos, 417 hombres y 423 mujeres	12-16 años	Bullying questionnaire, AMES, BFQ-NA	El 24% de los participantes admitieron haber acosado a sus compañeros, mientras que el 39% se caracterizó como víctima de este abuso. Las víctimas mostraron niveles más altos de preocupación empática. La ansiedad presentó una correlación negativa débil con los factores	La probabilidad de convertirse en víctimas aumentó tras la presencia de experiencias negativas. Los centros educativos deberían trabajar la empatía desde edades tempranas.



				utilizados para medir la empatía afectiva y la preocupación empática.	
(Herrero et al., 2021)	75 alumnos	10-12 años	Instrumento sociométrico, Cuestionario de habilidades socioafectivas	Mejora significativa en el post-test para las dimensiones de relación social, respeto-responsabilidad, autoestima y victimización-agresión.	Los problemas de violencia interpersonal se ven reducidos tras la aplicación de estrategias que fomenten las competencias sociales.
(Montero-Carretero, Pastor & Santos-Rosas, 2021)	629 estudiantes (304 niños y 325 niñas)	12-14 años	WHITS, MDDBS, the Scale of Moral Disengagement in Bullying, EBIP-Q	El apoyo docente y claridad de reglas (dimensiones del clima escolar) predijeron la victimización de manera negativa. Diferentes dimensiones del clima escolar predijeron positivamente la empatía, siendo la conexión entre pares el predictor más fuerte. La empatía predijo negativamente la perpetración del acoso.	Las conductas de bullying se reducen cuando los alumnos son capaces de identificar las emociones. Además, fomentar valores como el respeto, podría ayudar a los alumnos para ser más empáticos.

**Tabla 1:** Estudios seleccionados para la revisión bibliográfica (elaboración propia).

\*GES= Games and Emotions Scale; PMCSQ-2 = Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2; ESCQ= The Emotional Skills and Competencies Questionnaire; CYB-VIC= The victimization scale via mobile phone and internet; CYB-AG= The cyber-aggression scale using mobile phones and the internet; SWLS= The Satisfaction With Life Scale; PAQ-C= Cuestionario de Actividad Física para niños en edad escolar; PAQ-A= Cuestionario para adolescentes; TMMS-24= Trait Meta-Mood Scale-24; AF5= Victimization Scale, Scale of Violent Behavior, Self-concept Scale Form-5; TECA = Test de Empatía Cognitiva y Afectiva; TMMS=Trait Meta-Mood Scale; CES-D= Center for Epidemiologic Studies Depression Scale; SAS-A= Social Anxiety Scale for Adolescents; SCQ= School Coexistence Questionnaire; EPES-PE= Escala de Percepción del Estilo de Soporte en las Clases de Educación Física; EDMCQ-C = Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire; CMPE= Basic Psychological Needs in Exercise Scale, physical education motivation questionnaire; SDI= The self-determination index; EBIP-Q= The Spanish version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire; AMES= Adolescent Measure of Empathy and Sympathy; BFQ-NA= Big Five Questionnaire for Children; WHITS= What Is Happening In This School?; MDDBS= 18-itemMoralDisengagement in Bullying Scale.

#### 4. DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión ha sido analizar aquellos estudios que mostrasen la importancia de prevenir el acoso escolar (bullying), tanto en la etapa infantil como en la etapa de la adolescencia, ya que son etapas donde niños y adolescentes pasan gran cantidad de tiempo en los centros educativos (Estévez et al., 2019). Estos mismos autores describen importantes desequilibrios emocionales, tanto en las víctimas de acoso tradicional como de cyberbullying. Estos desequilibrios se deben a una falta de regulación emocional, que les dificulta a la hora de elegir y aplicar las estrategias de afrontamiento adaptativas propicias para la situación (Estévez et al., 2019).

Schoeps et al. (2018) muestran como las intervenciones para la prevención del acoso en el ámbito escolar, pueden ser efectivas para percibir, expresar y regular mejor las respuestas emocionales. Una vez integradas estas habilidades en la vida cotidiana de los adolescentes, éstos presentaron una mayor satisfacción con los aspectos generales de la vida (Schoeps et al., 2018). Este estudio se enfoca sobre todo en la adolescencia, puesto que describe este periodo como “etapa crítica del desarrollo” y, por tanto, un programa de educación emocional podría potenciar más el desarrollo de estas capacidades. Pero, además, se ha visto que la integración y maduración de las habilidades socioemocionales se producen a lo largo del tiempo, es decir, no es un efecto inmediato (Schoeps et al., 2018), por lo que, sería conveniente no dejar de trabajar estas competencias a lo largo de toda la etapa educativa, ya que se ha demostrado como la implantación de estos programas, tanto en primaria como en secundaria, provocan mejoras en las competencias emocionales (Miralles Pascual et al., 2017).

Miralles Pascual et al. (2017) no solo destaca la importancia de emplear estos programas con los alumnos, sino también la aplicación de estos a los profesores, ya que se ha mostrado como estas intervenciones mejoran los conocimientos sobre conciencia emocional. Son varios los autores que resaltan la importancia del estilo docente en estos casos. Los resultados extraídos por Montero-Carretero et al. (2020) muestran como los docentes, a través de estilos no autoritarios, podrían empoderar a los alumnos, independientemente de sus habilidades. Siguiendo este camino, Menéndez Santurio & Fernández-Río (2018), hablan sobre el aprendizaje cooperativo como método para mejorar el clima de aula y reducir los eventos violentos, ya que el docente concede al alumno un papel importante para la realización de tareas. Hipótesis también defendida por Miralles Pascual et al. (2017).

Volviendo a las habilidades socioemocionales, trabajos recientes como el de Salavera et al. (2021) fundamentan la importancia de la empatía a la hora de controlar las emociones, aunque estas pueden verse afectadas también por la motivación y el contexto. Este autor describió la empatía a través de tres dimensiones: empatía cognitiva, afectiva y preocupación empática. Entre los resultados encontramos que los acosadores presentaron menores niveles de preocupación empática, dimensión definida: “como la capacidad de una persona para detectar cuándo alguien lo necesita y prestar ayuda de forma espontánea e incondicional” (Salavera et al., 2021; p. 6). Sin embargo, las víctimas sí presentaron mayores niveles de preocupación empática, lo que puede deberse a que las víctimas sienten la necesidad de ser ayudados por el resto de los compañeros. En este estudio no se mostraron diferencias significativas en cuanto a la empatía cognitiva y afectiva.

En esta misma línea, Montero-Carretero et al. (2021) a diferencia de Salavera et al. (2021), describen la empatía a través de dos dimensiones, la empatía cognitiva y la empatía afectiva. Son varios los estudios que demuestran cómo los agresores presentan niveles más bajos en ambos dominios (Estévez et al., 2019), por tanto, sería recomendable trabajar la empatía en todas sus dimensiones para prevenir las conductas de acoso y violencia (Montero-Carretero et al., 2021).

Por otro lado, otros autores (Herazo-Beltrán et al., 2019) muestran como la inteligencia emocional se vuelve importante para distinguir entre los escolares que están involucrados en el acoso escolar y los que no. Entre sus resultados destacan como a través de la actividad física se mejora, tanto el bienestar subjetivo como la inteligencia emocional. Aun así, recomiendan que se desarrollen futuras investigaciones en esta línea. Otros autores como León-Del-Barco et al. (2020), destacan entre sus resultados cómo aquellos niños con escasas capacidades para comprender las emociones y cuya atención a éstas es de elevada intensidad, son más propensos a convertirse en víctimas del acoso escolar, por lo que una atención emocional adecuada y una buena claridad emocional son componentes que pueden prevenir las situaciones de acoso escolar.

Tanto Herazo-Beltrán et al. (2019) como Menéndez Santurio & Fernández-Río (2018), hablan de los beneficios de aplicar los programas socioemocionales a través de la Educación Física. Apoyando esta idea, Herrero et al. (2021) presentan cómo la Educación Física y la expresión corporal son elementos imprescindibles en el currículum para aplicar los programas socioemocionales, ya que a través de ellos se favorecen las relaciones socioafectivas, presentando mejoras tanto en las relaciones sociales, respeto y responsabilidad. A través de este programa se quería mejorar la autoestima a través de la expresión corporal, pero en los resultados no se encontraron mejoras significativas. Esto no descarta la posibilidad de mejorar la autoestima a través de esta asignatura, pero se deberían realizar más estudios en esta línea.

Los artículos presentados muestran diversas limitaciones, comunes en muchos casos, que se deberían tener en cuenta en futuras investigaciones. Muchos de ellos son diseños de carácter transversal, por lo que no se pueden establecer relaciones causales entre variables, por ello sería recomendable realizar programas con diseños longitudinales. La recogida de datos, en la mayoría de los estudios, se llevaron a cabo con autoinformes, por lo que los resultados pueden estar sesgados, ya que los alumnos podrían haber subestimado o exagerado su percepción en las diferentes competencias. En cuanto a las muestras, en la mayoría de los estudios se han centrado en la población española, por lo que los resultados pueden variar en niños y adolescentes de otros países (por aspectos culturales y sistemas educativos diferentes). Además, en algunos casos, solo se han aplicado los programas en un único centro educativo, por lo que la muestra es reducida y no se pueden generalizar los resultados obtenidos con el resto de población.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Realizar programas cuyo objetivo sea prevenir las situaciones de violencia entre iguales bajo un marco social y de competencias emocionales (Herrero, Fernández y del Pino, 2019) produce grandes mejoras tanto a nivel académico, como a nivel psicológico o a nivel de las relaciones interpersonales entre los escolares (Fernández-Berrocal y Aranda, 2017). Un programa con estas características se puede desarrollar en las clases de Educación Física, ya que estas se enfocan en promocionar la vida activa y saludable, además contempla la Expresión Corporal entre sus contenidos, la cual a través de su carácter social, cognitivo y emocional permite el desarrollo de las competencias socioafectivas (Herrero et al., 2019).

La presente propuesta de intervención irá dirigida a alumnos de 1º y 2º de ESO cuyas edades están comprendidas entre 12-14 años. El centro educativo deberá ser de carácter público, perteneciente a cualquier comunidad autónoma de España, siempre y cuando estos sigan el sistema educativo español. Son aspectos importantes a tener en cuenta ya que en cada país la agrupación de escolares en los diferentes grados varía con respecto a la edad. Además, el carácter público del centro brinda la oportunidad de encontrar mayor heterogeneidad de los alumnos a nivel socioeconómico. Se ha elegido esta franja de edad puesto que en la literatura nos podemos encontrar programas efectivos para alumnos de primaria como el de Herrero et al. (2021). Aunque estos mismos autores, inciden en la transferencia que existe en dicho

programa para cursos posteriores, por lo que se tomará como referencia para la presente propuesta.

La propuesta será una unidad didáctica llevada a cabo en las clases de Educación Física a través del bloque de expresión corporal. La unidad didáctica: "Aprende con las emociones", constará de 10 sesiones, lo que ocupará 5 semanas del calendario académico, ya que en secundaria los alumnos tienen 2 horas semanales de la asignatura. Las sesiones tendrán una duración total de 55 minutos y se dividirán en tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

Para los grupos elegidos se llevará a cabo un pretest, una intervención educativa y un posttest. Con la aplicación de este programa preventivo se espera conseguir los siguientes resultados:

1. Prevención de las situaciones de acoso escolar.
2. Un aumento en las relaciones socioafectivas de los alumnos, así como de las habilidades y competencias emocionales.
3. Desarrollar la empatía para proporcionar un clima de aula positivo.

Para la realización de las mediciones del pre y posttest se usarán una serie de cuestionarios y, posteriormente, se realizará una evaluación cualitativa para comprobar si el programa ha funcionado o no, en función de los datos obtenidos. Para la medición del acoso escolar e intimidación se empleará la versión española del "European Bullying Intervention Project Questionnaire" (EBIP-Q) de Ortega-Ruiz, Del Rey & Casas (2016). Es un cuestionario de 14 ítems que describe las dos dimensiones del acoso escolar tradicional (victimización y agresión), además, presenta unos índices de consistencia interna adecuados con una alta fiabilidad ya que precisa de una alfa de Cronbach de .76 para ambas dimensiones.

Para la medición de la empatía (cognitiva y afectiva) se empleará el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-Pérez, Fernández-Pinto & García, 2008), un test de 33 ítems cuya contestación se realiza a través de una escala de tipo Likert de cinco puntos, siendo el 1=nunca; 5=siempre. El alfa de Cronbach de este cuestionario osciló en .83 para la escala global.

Para la medición de las competencias emocionales se empleará "The Emotional Skills and Competencies Questionnaire" (ESCQ) (Takšić, Mohorić & Duran, 2009), traducido al español por Faria et al., (2006). Dicho cuestionario presenta 45 ítems con escala tipo Likert de seis puntos (1=nunca; 6=siempre). Presenta un alto índice de fiabilidad cuyo alfa de Cronbach está entre .88 y .92 para las diferentes dimensiones.

En cuando a la unidad didáctica, se presentan otra serie de objetivos que se pretenden alcanzar tras la aplicación de la misma. Estos objetivos son los establecidos por el Decreto 87/2015, el cual regula los contenidos que se deben impartir en las diferentes asignaturas de la ESO y Bachillerato. Esto permitirá integrar la unidad didáctica dentro de la planificación educativa. Los objetivos son los siguientes:

- Controlar el cuerpo en diferentes situaciones de la vida a través de métodos como el de Jacobson o a través del yoga.
- Colaborar en la planificación de montajes.
- Cooperar con los compañeros.
- Comunicar emociones y sentimientos con desinhibición y creatividad.
- Respetar a los compañeros, profesores, espacios y materiales del centro.

Como se ha comentado anteriormente, la unidad didáctica contará con 10 sesiones. De las cuales, dos estarán destinadas a la familiarización con la expresión corporal, las siguientes

seis con la regulación de emociones y las últimas dos servirán como evaluación y reflexión grupal. Es importante recalcar que antes del inicio de las 10 sesiones y al finalizar las mismas, los alumnos deberán rellenar los tres cuestionarios descritos.

En cuanto al desarrollo de las sesiones (ver Anexo I), todas ellas contarán con un calentamiento cuyas actividades estarán destinadas, por una parte, a la activación muscular y, por otra parte, actividades más relacionadas con la parte principal de manera grupal. La parte principal, en función de los objetivos que se quieran conseguir constará siempre de 3-4 actividades. Por último, la vuelta a la calma se dividirá en dos partes, primero una parte de relajación muscular (usando la técnica de Jacobson); y una segunda parte de reflexión grupal, ya que autores como Herrero et al. (2021) destacan los beneficios que muestran las reflexiones de grupo a la hora de prevenir el acoso escolar.

	N.º DE SESIÓN	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
Familiarización	Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El “tocatoca”.</li> <li>- Números.</li> <li>- La gallina turuleta.</li> <li>- El escultor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar el contacto.</li> <li>- Desarrollar la confianza.</li> <li>- Coordinar los movimientos corporales con el resto de los compañeros.</li> </ul>
	Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuéntrala, ¡al ritmo!</li> <li>- Palomitas de maíz.</li> <li>- Cambio de significado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar a través del lenguaje no verbal y con los compañeros.</li> <li>- Descubrir posibilidades expresivas.</li> </ul>
Regulación de las emociones	Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de emociones.</li> <li>- Sigue la historia.</li> <li>- Dominó de los sentimientos.</li> <li>- El papel del otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las emociones.</li> <li>- Fomentar la creatividad.</li> <li>- Trabajar la empatía.</li> </ul>
	Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adivina los gustos.</li> <li>- Historias emocionantes.</li> <li>- Los dados emocionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar la empatía.</li> <li>- Fomentar la imaginación.</li> <li>- Transmitir a través del lenguaje no verbal.</li> </ul>
	Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Acuérdate!</li> <li>- Figuras a ciegas.</li> <li>- Acertijos.</li> <li>- Inicio de representación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la creatividad.</li> <li>- Cooperar con los compañeros.</li> </ul>
	Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en marcha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar de manera colaborativa con los compañeros</li> <li>- Organizarse con los compañeros.</li> </ul>
	Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayo del teatro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y cooperar con los compañeros.</li> </ul>
	Sesión 8		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la creatividad.</li> <li>- Trabajar la empatía</li> </ul>
Evaluación	Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuación final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar los contenidos tratados a lo largo de las sesiones.</li> </ul>
	Sesión 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión final.</li> <li>- Realizar cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concienciar sobre los efectos del acoso escolar.</li> <li>- Formar en valores.</li> </ul>

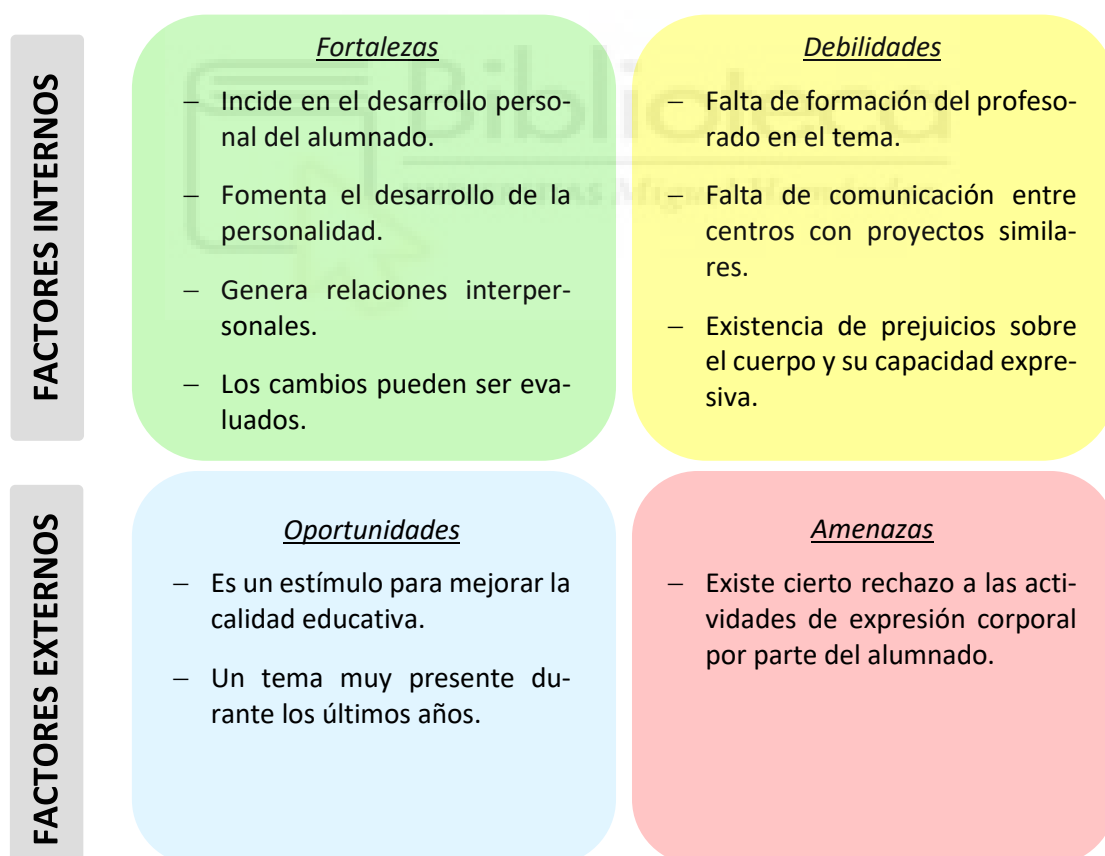
**Tabla 2.** Cronograma de la unidad didáctica “Aprende con las emociones” (elaboración propia).

A la hora de realizar las diferentes actividades se deberá tener en cuenta diversos aspectos como el tipo de agrupación. Es decir, el orden de las actividades dentro de una sesión

podrá variar en función de las agrupaciones que se tengan que hacer, de manera que siempre vayan de menor a mayor número de componentes en el grupo o de mayor a menor número, pero nunca intercalando, es decir, no empezar por parejas, luego pasar a gran grupo, volver a parejas, etc. También se deberán tener en cuenta las características de los alumnos para realizar las modificaciones necesarias en función del grupo.

Además, se ha elaborado una rúbrica (ver Anexo II) para poder evaluar la unidad didáctica. De esta forma, en el caso de estar integrada dentro de la planificación docente podrá recibir un porcentaje de la nota final. Se han establecido una serie de ítems con diferente porcentaje (sobre 100%), se ha elaborado con una escala de cuatro puntos (totalmente conseguido-nada conseguido), en cada punto se desarrolla el ítem en función de los objetivos que se pretenden conseguir y se marcará en función de si el alumno lo ha logrado o no. Tanto los valores establecidos como los ítems descritos pueden ser modificados en función de las necesidades requeridas.

Para finalizar, con el objetivo de analizar los factores internos y externos de la unidad didáctica, con el fin de establecer estrategias de mejoras, se ha realizado un análisis DAFO (Figura 2). Este análisis sigue el formato empleado por las empresas (David, 2003), ya que se ha visto que es muy útil para otros ámbitos, como el de educación. Se han tenido en cuenta tanto los factores internos: positivos (fortalezas) y negativos (debilidades), como los factores externos: positivos (oportunidades) y negativos (amenazas).



**Figura 2:** Análisis DAFO de la unidad didáctica “Aprende con las emociones” (elaboración propia).



## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Bacete, F. J. G., García, I. S., & Casares, M. I. M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123–136.
- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L., & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.04.025>
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91–101. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Crespo, J. M. A., López, I. G., & Martín, M. M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión (Corporal expression: a project for inclusión). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 107-112. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34538>
- David, F. R. (2003). *Conceptos de administración estratégica*. Pearson Educación.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2015/5410]
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšic, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., ... & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCCQ). *Psicología*, 20(2), 95-127. Edições Colibri. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v20i2.390>
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Ternera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F., & Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children. *Revista de Psicología Del Deporte*, 28(1), 97–103.
- Herrero, M. D. A., Fernández, C. M. G., & del Pino, C. G. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria (Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Retos*, (41), 492-501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Herrero, M. D. A., Fernández, C. M. G., & del Pino, M. D. C. G. (2019). Inteligencia emocional y

Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar. *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*, 138-147.

- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79–100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- León-Del-Barco, B., Lázaro, S. M., Polo-Del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2020). Emotional intelligence as a protective factor against victimization in school bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249406>
- Ley Orgánica 2 / 2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17-27. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & García, F. J. A. (2008). *TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva*. Tea.
- Mancebon, M. J., Ximénez-de-Embún, D. P., & Villar-Altonza, A. (2018). Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, 226(3), 123-153. <https://doi.org/10.7866/HPE-RPE.18.3.5>
- Martín, M. M. (2012). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 60-80.
- Menéndez Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1293–1308. <https://doi.org/10.5209/rced.55352>
- Miralles Pascual, R., Filella Guiu, G., & Lavega Burgués, P. (2017). Educación física emocional en el ciclo superior de educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones (Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions). *Retos*, 31, 88–93. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49607>
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 87. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., & Santos-Rosa, F. J. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Safrany, K. A. R., & Len, A. O. Q. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 2-15.
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., Urbón, E., & Murillo, V. (2021). School bullying: Empathy among perpetrators and victims. *Sustainability*, 13(3), 1548. <https://doi.org/10.3390/su13031548>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of



emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>

Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCO) as a self-report measure of emotional intelligence. *Psihološka obzorja/Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.

Timmons-Mitchell, J., Levesque, D. A., Harris, L. A., Flannery, D. J., & Falcone, T. (2016). Pilot Test of StandUp, an Online School-Based Bullying Prevention Program. *Children and Schools*, 38(2), 71–79. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw010>



## 7. ANEXOS

### Anexo I: Desarrollo de las actividades de la unidad didáctica

#### SESIÓN 1: FAMILIARIZACIÓN

**El “toca toca”:** los alumnos se desplazarán por el espacio y podrán elegir algún material que los acompañará durante la actividad. El profesor dirá un color y los alumnos deberán tocar la prenda de ropa del compañero o el objeto que lleve ese color.

**Números:** los alumnos se desplazarán por la sala y en función del número que diga el profesor se deberán agrupar.

**La gallina turuleta:** los alumnos, en grupos, se pondrán en círculo y uno de ellos se pondrá en el centro. Este alumno deberá dejarse caer y los compañeros deberá cogerlo y pasarlo entre los compañeros (sin dejarle caer al suelo)

**El escultor:** los alumnos, por grupos, se colocarán formando una escultura, se irán colocando uno a uno. Al final podrán realizar modificaciones de las diferentes partes del cuerpo.

#### SESIÓN 2: FAMILIARIZACIÓN

**Encuéntrela, ¡al ritmo!:** Por parejas. El profesor tocará un mini tambor mientras que los alumnos se desplazan por el espacio de manera individual al ritmo del tambor, cuando suene fuerte los alumnos deben quedarse parados y señalar a su compañero gritando “allí”. Se irá progresando de manera que cada vez haya más contacto entre los compañeros, es decir, primero solo se señalizan, luego se señalarán y tendrán que ir a darse la mano, y al final se juntarán, se darán un abrazo y podrán hacerse preguntas (por ejemplo: ¿cómo están?)

**Palomitas de maíz:** los alumnos deberán recrear a través de sus cuerpos la formación de una palomita, como si la temperatura de la sala fuera aumentando progresivamente.

**Cambio de significado:** Se repartirá por la sala diferentes materiales (de Educación Física). A la señal del profesor los alumnos deberán coger uno o dos de esos materiales y darles otro significado, por ejemplo, una pica como una lanza. Una vez asignado esto deberán representar una miniescena con los accesorios.

### SESIÓN 3: REGULACIÓN DE EMOCIONES

**Diccionario de emociones:** se repartirán fotos de personas o personajes representando las diferentes emociones y los alumnos deberán decir cuál es la emoción representada y deberán poner un ejemplo de cuando sienten esa emoción.

**Sigue la historia:** el profesor leerá una breve historia y los alumnos deben intentar adivinar la reacción del personaje para ese momento.

**Dominó de los sentimientos:** en papeles pequeños se dividirán en dos, en el lado derecho se pondrá una emoción y en el lado izquierdo una descripción (no correspondiente a la emoción). Los alumnos deberán unirlos, cerrando al final del dominó.

**El papel del otro:** se colocarán papeles con diversas preguntas, por ejemplo: ¿cuál es tu color favorito? Los alumnos por parejas deberán coger un papel y contestarlo como si fuera la otra persona.

### SESIÓN 4: REGULACIÓN DE EMOCIONES

**Adivina los gustos:** el profesor leerá una tarjeta en la cual se describa un sitio y a un personaje. Al terminar realizará una serie de preguntas que los alumnos deben intentar adivinar en función del contexto. (por ejemplo: se describe la habitación del personaje donde predominan peluches de animales marinos y accesorios del agua y se pregunta por el deporte de este personaje).

**Historias emocionantes:** el profesor leerá tarjetas donde se describen diversas situaciones. Los alumnos deberán adivinar cómo reacciona el personaje ante esa situación. Si no la adivinan el profesor resolverá la duda y tendrá que preguntarles por qué creen que es esa reacción.

**Los dados emocionados:** de manera individual los alumnos deberán lanzar dos dados. En uno de ellos habrá emociones, en el otro habrá objetos. Los alumnos deberán representar una situación que les cause esa emoción o representando esa emoción con el material asignado.

## SESIÓN 5: REGULACIÓN DE EMOCIONES

***¡Acuérdate!*** los alumnos se desplazarán por el espacio con los ojos vendados. El profesor le indicará a uno de ellos que se esconda, en ese momento se da la señal para que los alumnos se quiten la venda y digan que alumno falta.

***Figuras a ciegas:*** los alumnos con los ojos vendados deberán formar un cuadrado (o diversas formas geométricas), solo pueden hablar entre ellos.

***Acertijos:*** se dividirán en grupos y en cada uno de ellos habrá un capitán. Los capitanes irán a hablar con el profesor. El profesor les dará unos acertijos y les dará las premisas. Luego deberán volver con el grupo para adivinar los acertijos y seguir con la historia.

***Inicio representación:*** los alumnos serán divididos en grupos para la realización de un teatro sobre las emociones. Deberán redactar un diálogo, tener en cuenta vestuario, escenario, etc. Durante esta actividad deberán dividirse por los diferentes roles de: guionista, encargado de escenario, encargado de vestuario, etc. Aunque cada uno tenga su rol deberán ayudarse entre ellos. Deberán elegir al azar (a través de papeles) dos emociones.

## SESIÓN 6: REGULACIÓN DE EMOCIONES

***Puesta en marcha:*** deberán escribir una breve representación teatral donde se muestren las emociones elegidas. Deberán elegir el tipo de vestuario y los accesorios necesarios.

## SESIÓN 7 y 8: REGULACIÓN DE EMOCIONES

***Ensayo teatral:*** los alumnos podrán ir ensayando las escenas y el teatro en general. Mientras el profesor irá dando feedback.

## SESIÓN 9: EVALUACIÓN

Los alumnos realizarán todas las actuaciones que han estado ensayando. Se tendrá en cuenta la creatividad, el lenguaje no verbal, la organización, la diferencia de las emociones, etc.

## SESIÓN 10: EVALUACIÓN

Se llevará a cabo una reflexión final donde los alumnos podrán comentar todos los aspectos positivos o negativos sobre la unidad didáctica. Donde el profesor podrá hacer una reflexión sobre la importancia de evitar el bullying.

**Anexo II: Rúbrica de evaluación para la unidad didáctica.**

	TOTALMENTE CONSEGUIDO	CASI CONSEGUIDO	POCO CONSEGUIDO	NADA CONSEGUIDO
<b>PREPARACIÓN (40%)</b>	Ha asistido a todas o más de 8 sesiones y ha participado activamente durante las sesiones.	Ha asistido de 6-7 sesiones y ha participado activamente durante las sesiones.	Ha asistido de 3-5 clases, pero ha participado activamente durante las sesiones.	Haya asistido o no a las sesiones. No participa durante las sesiones.
<b>CONOCIMIENTO DEL TEXTO (10%)</b>	Tiene claro cuando tiene que intervenir, habla fluido siempre.	Tiene claro cuando tiene que hablar y lo hace de forma segura algunas veces.	Tiene claro cuando tiene que hablar, pero no lo hace de forma fluida, se para a pensar en el diálogo.	No tiene claro cuando tiene que hablar.
<b>EXPRESIÓN NO VERBAL (20%)</b>	Usa movimientos corporales acordes con lo que se quiere transmitir y gesticula en todo momento.	Usa movimientos corporales acordes con lo que se quiere transmitir y gesticula en algunos momentos.	Usa movimientos corporales y gesticula rara vez.	No usa movimientos corporales ni gesticula.
<b>EXPRESIÓN MÁS TONO (10%)</b>	Se le escucha, habla con claridad y se le entiende (vocaliza).	Se le escucha, habla con claridad, pero cuesta entenderle en algunos momentos (no vocaliza).	Se le escucha, pero no vocaliza correctamente.	No se le escucha y no vocaliza.

<p><b>CONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES (10%)</b></p>	<p>Reconoce y utiliza bien las emociones, poniéndolas en un correcto contexto.</p>	<p>Reconoce y utiliza bien las emociones, pero las pone en contextos equivocados.</p>	<p>Reconoce las emociones, pero no las utiliza en los contextos adecuados.</p>	<p>No reconoce las emociones.</p>
<p><b>MATERIAL (VESTUARIO, ESCENA...) (10%)</b></p>	<p>Usa vestuario acorde con la representación, emplea decorado y es creativo.</p>	<p>Usa vestuario acorde con la representación y emplea decorado.</p>	<p>Usa vestuario acorde con la representación, pero no tienen decorado.</p>	<p>No usa ni vestuario ni decorado.</p>

