



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN OPTIMISMO E INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR EL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumno/a: Cristina Merino Durillo.

Tutor/a: Prof. Dña. Ana García León.

Junio, 2020

Índice

Resumen y palabras clave	4
Abstract and key words	5
Introducción, conceptualización y justificación teórica del programa	6
Introducción	6
Conceptualización	7
Acoso escolar	7
Optimismo	9
Inteligencia emocional	11
Justificación	13
Objetivos de la intervención	17
Metodología	18
Participantes.....	18
Instrumentos	19
Procedimiento	21
Diseño y desarrollo del programa de intervención... ..	22
Resultados previstos	34
Referencias.....	36
Apéndices.....	43

Índice de tablas

Tabla 1. Puntos de corte de las subescalas del cuestionario AVE.....	18
Tabla 2. Consistencia interna del cuestionario AVE.....	20
Tabla 3. Descripción de la sesión 1... ..	23
Tabla 4. Descripción de la sesión 2... ..	24
Tabla 5. Descripción de la sesión 3... ..	25
Tabla 6. Descripción de la sesión 4... ..	26
Tabla 7. Descripción de la sesión 5... ..	27
Tabla 8. Descripción de la sesión 6... ..	28
Tabla 9. Descripción de la sesión 7... ..	28
Tabla 10. Descripción de la sesión 8... ..	29
Tabla 11. Descripción de la sesión 9... ..	30
Tabla 12. Descripción de la sesión 10... ..	31
Tabla 13. Descripción de la sesión 11... ..	32
Tabla 14. Descripción de la sesión 12... ..	33
Tabla 15. Descripción de la sesión 13 (Primer seguimiento).....	33
Tabla 16. Descripción de la sesión 14 (Segundo seguimiento).....	33

Resumen

El presente trabajo muestra un programa de intervención centrado en dos fortalezas, el optimismo y la inteligencia emocional, el cual va dirigido a una población formada por estudiantes de 6º de Educación Primaria de centros educativos concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía que se encuentren inmersos en una situación de acoso escolar. El entrenamiento en fortalezas como estas puede mejorar esta problemática puesto que ayuda a que el individuo en cuestión gestione mejor sus emociones, sea más empático y, en definitiva, mantenga mejores relaciones interpersonales. Por esta razón, el objetivo principal de este trabajo es comprobar la eficacia de un programa de intervención centrado en optimismo e inteligencia emocional para mejorar el acoso escolar. Para ello, se llevarán a cabo un total de 12 sesiones de las cuales la primera y la última coincidirían respectivamente con el pre-test y post-test. Las sesiones restantes se dedicarían al entrenamiento en ambas fortalezas, de la 2 a la 6, en optimismo y de la 7 a la 11 en inteligencia emocional. Además, se emplearán tres instrumentos. En primer lugar, para medir la variable dependiente de acoso escolar se utilizará el cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE). En segundo lugar, para medir las variables independientes se empleará el Test de Orientación Vital en su versión para jóvenes (YLOT) para medir la variable de optimismo y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) que ayudará al alumnado a tomar conciencia sobre sus emociones y su capacidad para regularlas. Con todo ello, se espera lograr una mejora en dicha problemática del acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar, optimismo disposicional, inteligencia emocional y relaciones interpersonales.

Abstract

This work shows an intervention program in two strengths, optimism and emotional intelligence, which is aimed at a population formed by students of the 6th grade of Primary Education belonging to concerted educational centers of the Autonomous Community of Andalusia which are immersed in a bullying situation. Training strengths like these can provoke an improvement in this problematic because they help individuals to manage better their emotions, to be more empathic and, definitely, to have better interpersonal relationships. For this reason, the main objective of this work is to check the effectiveness of an intervention program focused on optimism and emotional intelligence to improve bullying and, in this way, to decrease its negative consequences. For this, 12 sessions will be carried out of which the first one and the last one would coincide respectively with the pre-test and post-test. The other sessions would be dedicated to train both strengths, from 2 to 6, optimism and from 7 to 11, emotional intelligence. Besides, three instruments will be used. Firstly, to measure the bullying dependent variable it will be used the questionnaire of Bullying and School Violence. Secondly, to measure independent variables it will be used the Youth Life Orientation Test to measure optimism and the Trait Meta-Mood Scale-24 which will help students to be aware of their emotions and their capacity to regulate them. With all of this, an improvement in bullying situations is expected to be achieved.

Key words: bullying, dispositional optimism, emotional intelligence and interpersonal relationships.

Introducción, Conceptualización y Justificación Teórica del Programa

Introducción

El acoso escolar es un problema actual que cada vez es más reiterado en las aulas. Sus consecuencias pueden ser nefastas y, por ello, es necesario estar bien formado en este ámbito para poder actuar de manera eficaz, mejorando cualquier atisbo de violencia. Autores como Jiménez y Lehalle (2012) indican que la violencia y el maltrato entre iguales es una cuestión habitual en los centros docentes españoles.

Estas situaciones de acoso suelen ser más frecuentes en los niveles de escolarización que coinciden con el inicio y desarrollo de la época de la adolescencia, como son sexto de Educación Primaria y los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, Weimer y Moreira (2014) postulan que la edad en la que más frecuentes son los problemas de acoso escolar es entre los diez y catorce años.

Esta realidad ha estado presente desde siempre. No obstante, en la actualidad, debido a los grandes avances tecnológicos, este problema se ha extendido generando otras formas de acoso que traspasa las barreras del contexto escolar, como es el ciberacoso. Es por ello que, como maestros/as, se debe intervenir de manera apropiada para evitar muchas de las consecuencias y efectos que pudiesen desencadenarse tanto a largo como a corto plazo, como podrían ser, siguiendo a Acosta-Pérez y Cisneros-Bedón (2019), depresión, enfermedades psicosomáticas, aislamiento, escasez de habilidades sociales, entre muchas otras.

Por todo lo anterior, se hace necesario implementar estrategias en las que colaboren tanto las instituciones educativas como las familias, puesto que se trata de un problema social en el que deben intervenir todos los agentes cercanos a los escolares. Ya lo indicaban López y De la Caba (2011) así como Veenstra et al. (2014) cuando decían que un deber tanto de los colegios como de las familias es el desarrollo de estrategias eficaces que promuevan la prevención y la resolución pacífica de conflictos.

La causa principal de que se den este tipo de conductas disruptivas es la crisis de valores que actualmente se encuentra viviendo la población joven. García (2019) afirma que el desarrollo de habilidades sociales es fundamental si se quiere lograr una sociedad con una adecuada competencia social. Para ello, siguiendo a este mismo autor, es necesaria la transmisión de valores como primer paso. Además, el fomento de algunas fortalezas, como pueden ser el optimismo y/o la inteligencia emocional podrían suscitar la mejora de estos conflictos.

Construir una sociedad en la que predominen los valores sociales es deber de todos. Por ello, los centros educativos trabajan cada vez más para prevenir e intervenir adecuadamente y, así, disminuir este tipo de situaciones a través de protocolos, proyectos escolares y programas de intervención, como es en este caso. Estas propuestas deben aplicarse a todos los agentes implicados en una situación de acoso, desde el agresor/a y la víctima hasta todos los individuos observadores.

A continuación, se presenta un programa de intervención en optimismo e inteligencia emocional para mejorar problemas de convivencia como es el caso del acoso escolar. En este sentido, destaca la transmisión de valores como primer paso.

Conceptualización

Acoso Escolar o Bullying

El acoso escolar, conocido en inglés como *bullying*, puede definirse, según Cerezo et al. (2015), como un fenómeno complejo causado por la influencia de, por un lado, factores individuales del agresor y de la víctima y, por otro, del entorno en el que interaccionan. En la misma línea, Martínez et al. (2014), proponen que se trata de un maltrato originado por discentes que tiene lugar durante un período de tiempo largo y que presenta una clara intencionalidad.

No todas las situaciones de violencia pueden considerarse acoso escolar. Un conflicto de este tipo, atendiendo a la Orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, presentaría características como las siguientes:

- ❖ Repetición: La acción agresiva se repite en el tiempo y la víctima sufre de manera continuada.
- ❖ Desequilibrio de poder: Se produce una desigualdad de poder físico, psicológico o social, que genera un desequilibrio de fuerzas en las relaciones interpersonales.
- ❖ Indefensión y personalización: El objetivo del maltrato suele ser un solo alumno/a, que es colocado de esta manera en una situación de indefensión.
- ❖ Componente colectivo o grupal: Normalmente no existe un solo agresor o agresora, sino varios.
- ❖ Observadores pasivos: Las situaciones de acoso normalmente son conocidas por terceras personas que no contribuyen suficientemente para que la agresión cese.

Por otra parte, el acoso escolar presenta una amplia tipología. Jacobsen y Bauman (2007) destacan principalmente tres tipos, el acoso escolar físico, el verbal y el social. El acoso escolar físico incluiría comportamientos tales como golpear, pegar patadas y otras conductas que produzcan daños fácilmente observables en un compañero/a, mientras que el acoso escolar verbal hace referencia a insultos y burlas, entre otros. Estos dos tipos de acoso son lo más fáciles de identificar. No obstante, existe el acoso social, en el que predominan conductas referentes a propagar rumores, excluir a alguien de alguna actividad, etc. Las intervenciones en este tipo de acoso son menores porque, tal y como reflejó el estudio que realizaron estos mismos autores, su impacto no es tan fácil de percibir y, por tanto, es más complejo de detectar.

García (2013) nos habla de otro tipo más de acoso escolar, el *ciberbullying*, en el cual destacaría, en especial, el uso de las nuevas tecnologías para incomodar a alguien en concreto. Arnaiz et al. (2016) remarca que la peligrosidad de esta forma de acoso escolar supera a las demás formas puesto que traspasa las barreras del aula, tanto en espacio como en tiempo.

Casi todas las situaciones de acoso escolar son conocidas por terceras personas. Un estudio realizado por Callaghan et al. (2019) concluyó que el 30.5% de estudiantes encuestados habían sido testigos de una situación de acoso en los últimos dos meses. Esto refleja la importancia que tiene concienciar al alumnado observador del papel fundamental que tienen en la mejora de este tipo de conflictos. Thornberg et al. (2012) (citado en Romualdo et al. 2019) remarcan que la mayor parte de ellos no se involucran por numerosas razones: miedo a ser lastimados, miedo a ser la próxima víctima, miedo a empeorar la situación o, simplemente, no saber qué hacer.

Pero, ¿cuáles son las verdaderas causas de este tipo de comportamientos disruptivos? Pues bien, según García (2013) se trata de un problema multifactorial producido por numerosas razones, entre las que cabe destacar, la falta de valores y habilidades sociales, la imitación de sus padres, la falta de habilidades educativas por parte de estos, la falta de normas de convivencia tanto en casa como en el colegio, un entorno familiar desestructurado, la falta de recursos económicos, así como trastornos psíquicos tanto por parte de los padres como de los hijos/as, entre muchas otras. Además, un estudio realizado por Thornberg y Knutsen (2011) mostró que, en general, las niñas suelen atribuir más las causas del acoso escolar al agresor propiamente dicho mientras que los niños, suelen asociarlo más a la víctima.

Las consecuencias de este tipo de conflictos siempre serán negativas y sus efectos pueden perdurar hasta la vida adulta, dejando secuelas permanentes en cada uno de los implicados en una situación de acoso. Prueba de ello es un estudio de Stuart y Jose (2014) en el que se vislumbró que 39 años más tarde de haberse dado una situación de acoso escolar, tanto el agresor como la víctima y los compañeros observadores tenían más tendencia a experimentar enfermedades a largo plazo y, en especial en el caso de la víctima, presentaba mayores niveles de depresión y menores de apoyo percibido.

Los ámbitos que más suelen verse afectados son, según Medina y Reverte (2019), el social, el afectivo, el emocional y el educativo. La Orden de 20 de junio de 2011 establece, a su vez, una serie de consecuencias para cada uno de los participantes. En el caso de la víctima, plantea que puede traducirse en fracaso escolar, trauma psicológico, riesgo físico, insatisfacción, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y riesgo para su desarrollo equilibrado. Por su parte, en cuanto al agresor, establece que puede llegar a sobrevalorar el hecho violento como algo socialmente aceptable y recompensado y, en cuanto a los compañeros/as observadores, pueden llegar a presentar en el futuro una actitud complaciente y pasiva ante la injusticia.

Por lo que respecta al papel que poseen las instituciones educativas en su solvencia, se pueden utilizar numerosas herramientas didácticas para mejorar este tipo de conflictos. Muchos países ya están implementando estrategias novedosas como es el famoso Método KIVA desarrollado en Finlandia. Asimismo, una de las ideas que más eficacia puede mostrar es la aplicación de programas de intervención basados en fortalezas. En este caso, aquellas que más relación podrían guardar con el acoso escolar serían el optimismo y la inteligencia emocional. (Guo et al., 2018; Morales, 2017)

A continuación, se relata de manera más detallada la vinculación entre ambas fortalezas y el acoso escolar para después pasar a plasmar el programa de intervención propiamente dicho.

Optimismo

Existen múltiples definiciones del constructo de optimismo. En general, todas ellas aluden a dos tipos de expectativas de futuro, tal y como indican García-León y Becerra (2012), una que destaca el hecho de que al final prevalecerán las cosas buenas, y otra que afirma que este mundo es el mejor de todos los mundos. Así, se podría definir de manera general, siguiendo a Lionel Tiger (1979) (citado en Forgeard y Seligman, 2012), como una actitud caracterizada por tener expectativas positivas con respecto al futuro.

Dentro del constructo de optimismo se encuentran dos enfoques que, de acuerdo a Ortíz et al. (2003), son el optimismo disposicional y el estilo explicativo optimista. El presente trabajo se va a basar en el optimismo disposicional, el cual se trata, según García-León y Becerra (2012), de expectativas acerca de que ocurrirán cosas buenas. Del mismo modo, Guo et al. (2018) lo define como la tendencia generalizada a tener expectativas positivas.

El optimismo trae múltiples beneficios en diferentes ámbitos (sanitario, personal, social, educativo, etc.). De todos ellos, se van a destacar fundamentalmente aquellos relacionados con el ámbito social puesto que se ha demostrado que, tal y como indica Carver y Scheier (2014), el optimismo mejora las relaciones sociales al incrementarse la capacidad de los sujetos en la resolución de conflictos así como su autoestima y, a su vez, como puede observarse en el estudio realizado por Joshi y Tomar (2012), los sujetos más optimistas muestran menores signos de depresión y mayor capacidad para utilizar estrategias de afrontamiento.

En esta línea, Wagner et al. (2014) afirma que existen estudios que muestran una relación directa entre el déficit de las habilidades sociales y conflictos en las relaciones con los demás, presentando así diversos trastornos psicológicos como estrés y/o ansiedad, en los que fortalezas como el optimismo podrían ayudar. No obstante, esto no quiere decir que el optimismo siempre sea positivo sino que dependerá de la situación. Como Ortíz et al. (2003) afirma, aún queda mucho que investigar en este sentido.

Derivado de todo lo anterior, se hace necesario intervenir adecuadamente en la escuela para mejorar este tipo de conflictos, puesto que es uno de los lugares donde más tiempo pasan los niños y adolescentes y, por lo tanto, influye mucho en cómo se da su desarrollo individual (Yu y Luo, 2018). Como refleja el estudio realizado por Li et al. (2020), tener una relación pobre con los compañeros de clase e incluso con los docentes puede llegar a acarrear problemas de salud mental.

A continuación se muestran algunos estudios que corroboran la correlación existente entre la fortaleza del optimismo y el acoso escolar, así como variables implícitas en el mismo como serían la ansiedad, el estrés, la depresión, entre otras.

En primer lugar, encontramos estudios como el de Etchemendy et al. (2016) y el de Menéndez-Aller et al. (2019) que corroboran el hecho de que los usos positivos del humor así como las estrategias de regulación emocional correlacionan de manera positiva con el optimismo

y de manera negativa con la ansiedad y la depresión que puedan experimentar víctimas del acoso escolar.

De manera paralela, numerosas investigaciones han comprobado que el optimismo produce un aumento en las habilidades sociales, disminuyendo así los niveles de ansiedad, el sentimiento de soledad y ayudando al desarrollo de estrategias de afrontamiento del estrés, lo cual resulta fundamental para cada uno de los sujetos inmersos en una situación de acoso escolar. En esta línea destacan los estudios de Wagner et al. (2014), Guo et al. (2018), Pavez et al. (2011) y Martínez-Correa et al. (2006).

Finalmente y en relación con lo anterior, destacan otros estudios empíricos como los de Vera-Villarroel et al. (2016) y Sánchez y Méndez (2009), que muestran cómo el optimismo mejora el bienestar del individuo, disminuye los síntomas depresivos y provoca el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. Tanto las víctimas como los agresores y compañeros observadores en una situación de acoso escolar, presentan déficits en este sentido, de ahí la necesidad de trabajar esta fortaleza en los centros educativos.

Todo ello refleja la gran importancia que tiene trabajar esta fortaleza en todos los niveles educativos. De esta forma, disminuirán muchas variables implícitas en el acoso escolar como sería los niveles de ansiedad, estrés y, a su vez, se les dotaría de las herramientas necesarias para afrontar estos conflictos.

Inteligencia Emocional

Tras llevar a cabo una revisión exhaustiva de los diferentes materiales publicados sobre inteligencia emocional (en adelante IE), se ha observado la presencia de una gran variedad de modelos. Los modelos se definen, según Lorenzo (2017), como “instrumentos o esquemas conceptuales que se usan para articular, de forma sistemática, el conocimiento que se obtiene a través de la investigación” (p. 37). Esta gran variedad, siguiendo a esta misma autora, hace que dicha labor investigadora sea más compleja y que el entrenamiento en esta fortaleza se convierta en una ardua tarea.

Revisando toda la literatura publicada sobre esta temática, se ha observado que los dos modelos más característicos son los Modelos Mixtos y el Modelo de Habilidad. En este caso, nos centraremos en el Modelo de Habilidad conocido también como el modelo de las cuatro ramas, propuesto por Mayer y Salovey en 1997.

Siguiendo al mismo, se podría definir la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones adecuada y adaptativamente, para comprenderlas y regularlas en uno mismo y en los demás, así como, la capacidad para usar los recursos emocionales. (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2000).

El modelo de habilidad postula que la IE está compuesta por cuatro habilidades. A continuación, pasamos a detallar cada una de ellas teniendo en cuenta las aportaciones de Fernández y Extremera (2005):

- ❖ Percepción emocional: Se trata de la habilidad para identificar y reconocer tanto las emociones propias como las de los demás.
- ❖ Facilitación emocional: Es la habilidad para usar las emociones con la finalidad de comunicar sentimientos y/o solucionar problemas.
- ❖ Comprensión emocional: Habilidad para comprender información emocional.
- ❖ Regulación emocional: Capacidad para estar abierto a los sentimientos y reflexionar sobre los mismos para aprovechar la información que los acompaña. Asimismo, también se consideraría como la habilidad para regular nuestras propias emociones de manera que disminuyamos las negativas y potenciemos aquellas que sean más positivas.

Por otra parte, en las últimas décadas, tal y como mencionan Puertas-Molero et al. (2020), el fomento de la IE se ha convertido en uno de los principales ejes del ámbito educativo, dado que se considera una fuente de bienestar psicológico para el alumnado, puesto que les dota de las armas necesarias para hacer frente a diversas situaciones. De hecho, son muchos los países y comunidades autónomas que la tienen instaurada como una asignatura más del currículo. Carbonell y Cerezo (2019) afirman que trabajar esta fortaleza en los colegios es fundamental sobre todo en lo que respecta al clima de convivencia.

Conflictos interpersonales como podría ser el acoso escolar producen en la persona que lo sufre altos niveles de ansiedad e incluso de rumiación. Consecuentemente, trabajar la IE con estos estudiantes podría mejorar dichos síntomas, tal y como reflejó el estudio realizado por Liu y Ren (2018), en el cual se vislumbró que la inteligencia emocional correlaciona de manera negativa con la ansiedad y con los niveles de rumiación.

A continuación, se muestran una serie de estudios que corroboran el efecto que tiene trabajar la IE con el alumnado a la hora de mejorar los conflictos interpersonales, lo cual, tal y como afirma Puertas-Molero et al. (2020), tiene un gran impacto a nivel educativo y social.

En primer lugar, estudios como los de Mavroveli et al. (2008), Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011), Windingstad et al. (2011) y Morales (2017) muestran cómo la IE juega un papel importante en el ajuste socioemocional del alumnado. Esto conlleva la mejora de su autoconcepto académico y el desarrollo de estrategias de afrontamiento y habilidades sociales. Como consecuencia, tal y como reflejaron Mayer y Salovey (1997), aquellos individuos que presentan una alta IE exhiben autocontrol, participan en actividades tanto individuales como colectivas y suelen sentir emociones flexibles y adecuadas a la situación. Es por ello que, trabajar adecuadamente la IE en las aulas, puede provocar un antes y un después en los problemas de convivencia, concretamente en este caso, en el acoso escolar, al valorar las diferencias de los demás como virtudes y no como un motivo de discriminación.

En esta línea, investigaciones como las de Brouzos et al. (2014) y Pena et al. (2011) revelaron que el conocimiento de las emociones y creencias de los niños sobre las habilidades emocionales van de la mano con mejoras en su capacidad para manejar su comportamiento y sus emociones en la escuela, desarrollando así una gran variedad de estrategias de resolución de problemas.

En definitiva, se ha observado una correlación positiva entre la IE y el bienestar. Prueba de ello son los estudios de Berrios-Martos et al. (2012) y Puertas-Molero et al. (2020). Por todo ello, debe potenciarse y trabajarse esta fortaleza en las aulas, puesto que así se intentará dotar al alumnado de habilidades emocionales que les permita hacer frente a los conflictos que puedan surgir, como es el caso del acoso escolar, aminorando de esta forma todas las consecuencias que estos puedan acarrear.

Justificación

Este programa de intervención surge como consecuencia del deber que tienen los docentes de actuar ante problemas de convivencia que puedan surgir en el aula o ante cualquier otra situación que pueda hacer peligrar la integridad del alumnado. El Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo de Primaria, en su artículo 6, menciona que la finalidad de la Educación Primaria es en cierta manera, garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas.

Por otra parte, tanto el R.D. 126/2014 en su artículo 7 como el Decreto 97/2015 en su artículo 4, mencionan los objetivos que el alumnado debe alcanzar en la etapa de Primaria. En el caso, por ejemplo, del R.D. 126/2014, los cuatro primeros harían referencia a la convivencia entre

el alumnado. A continuación, pasamos a detallarlos (Boletín Oficial del Estado nº 52, 2014, p. 19354):

- A. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- B. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.
- C. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- D. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Tanto la finalidad mencionada, como estos objetivos de etapa deben ser trabajados desde un enfoque competencial, vinculado especialmente con la competencia social y cívica mencionada en el artículo 2.2 del R.D. 126/2014 con la que guarda estrecha relación este programa.

No solo estos elementos curriculares obligan a los docentes a trabajar la convivencia en las aulas sino que a su vez, el artículo 7 del Decreto 328/2010 alude que es una de sus funciones tal y como se observa: “e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado” (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 139, 2010, p. 38).

Finalmente, el artículo 192, 195, 196 y 412 de la Ley Orgánica 10/1995, del 23 de noviembre, del Código Penal así como el 1902 y 1903 del Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil establecen el delito de omisión de socorro por el cual todo docente puede ser penalizado desde el punto de vista judicial si no ayudan a aquellas personas que se encuentren en situación de peligro cuando es su obligación hacerlo.

Como consecuencia de todo lo mencionado anteriormente, se ha establecido un protocolo de actuación ante estos casos, el cual aparece reflejado en el anexo I de la Orden del 20 de junio de 2011.

Una vez justificada la importancia de llevar a cabo iniciativas para optimizar la convivencia en las aulas, se ha llevado a cabo una búsqueda de programas de intervención que tengan como principal objetivo mejorar el acoso escolar a través de las fortalezas en las que se basa este programa: optimismo e inteligencia emocional.

A continuación, se exponen, en primer lugar, programas que buscan entrenar la fortaleza de inteligencia emocional para posteriormente pasar a mencionar aquellos que se centran en el optimismo. Finalmente, se presentarán aquellos en los que destaque el entrenamiento de ambas fortalezas, todos ellos ordenados desde el más reciente al menos. Aunque muchos de estos programas no están dirigidos directamente a intervenir en situaciones de acoso escolar, sí que lo hacen en variables implícitas en el mismo como es la ansiedad, la depresión, la resolución de conflictos, el estrés, entre otras.

El Programa CIE (Convivencia e Inteligencia Emocional) desarrollado por Carbonell y Cerezo (2019) va destinado a estudiantes de entre 11 y 16 años. Este programa busca entrenar fundamentalmente la fortaleza de inteligencia emocional para prevenir y disminuir conductas de ciberacoso. Su objetivo principal es dotar al alumnado de estrategias de resolución de conflictos. Tras su puesta en marcha se ha observado, efectivamente, una reducción de dichas conductas. Asimismo, este programa ha contribuido a mejorar la prevención de este tipo de problemas, al hacer que el alumnado sea consciente de las consecuencias que pueden desencadenarse de este tipo de conflictos.

El Programa EDI desarrollado por Bañuls (2015) busca entrenar la inteligencia emocional del alumnado y ver cuál es su influencia en la adaptación socio-escolar y en el rendimiento académico. Este programa va dirigido al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, por lo que sus edades oscilan entre 10 y 12 años. Tras su implementación, se observó que mejoró notablemente la inteligencia emocional de los estudiantes y, en concreto, las variables de inteligencia inter e intrapersonal así como el manejo del estrés.

A su vez, se encuentra el Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes de Ruiz et al. (2013), el cual pretende entrenar habilidades emocionales a través de un enfoque muy práctico basándose en el modelo de las cuatro ramas propuesto por Mayer y Salovey (1997). Este programa va dirigido a adolescentes y tras su puesta en marcha se han observado resultados satisfactorios tanto a corto como a largo plazo en lo que a salud mental, agresividad y empatía respecta.

Por otra parte, encontramos el Programa EDEMCO, el cual ha sido llevado a cabo por Ambrona et al. (2012). Este va dirigido a alumnos de primero de Educación Primaria y busca entrenar, al igual que el anterior, la fortaleza de inteligencia emocional. Su principal objetivo es incrementar la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones, lo cual le ayudará a resolver numerosos conflictos que puedan surgirles. Los resultados, a su vez, reflejan un incremento en las competencias evaluadas con los beneficios que esto conlleva.

Por otra parte, por lo que respecta a aquellos programas que se centran en entrenar la fortaleza de optimismo, encontramos, en primer lugar, el Programa de Entrenamiento en Estilo Explicativo Optimista y Habilidades de Comunicación en Adolescentes de Molina y García-León (2015). Este programa va dirigido a estudiantes cuyas edades oscilen entre 14 y 17 años y busca entrenar el estilo explicativo optimista y las habilidades comunicativas. Su principal objetivo es comprobar si este programa es eficaz para aumentar el estilo explicativo optimista y las habilidades de comunicación, reducir los síntomas depresivos e incrementar las habilidades de interacción y la satisfacción con la vida. Los resultados muestran una mejora en todos estos aspectos pero, con respecto al estilo explicativo optimista, se observó que sus efectos no perduraron tras el seguimiento realizado.

En segundo lugar, encontramos el Programa Sonrisa de Sánchez-Hernández y Méndez (2009). Este programa va dirigido a adolescentes y busca entrenar fortalezas como optimismo, creatividad y curiosidad. Su objetivo es prevenir la depresión adolescente y fomentar el bienestar. Los resultados han mostrado que tras la aplicación de este programa, aumenta el estado de ánimo, disminuye la ansiedad, mejora el bienestar psicológico así como el autoconcepto familiar, incrementa la creatividad y disminuye la disforia, en especial en chicos.

Por otra parte, encontramos el Programa PRP (*Penn Resiliency Program*) desarrollado por Gillham et al. (2006). Este va destinado a estudiantes de 11 y 12 años y persigue entrenar el estilo explicativo de los sujetos así como sus niveles de resiliencia. El objetivo principal es comprobar si este programa produce una reducción de los síntomas depresivos. Los resultados han mostrado que, efectivamente, este programa mejora el estilo explicativo del alumnado y disminuye los síntomas depresivos, especialmente más en niñas.

Otro de los programas que destacan es el Programa SOAR (*Students' Optimistic Attitudes and Resiliency program*) diseñado por Gilboy (2005). Este programa va destinado a estudiantes de entre 10 y 12 años y busca entrenar los niveles de optimismo y resiliencia presentes en los

individuos. Su principal objetivo es comprobar si este programa reduce los síntomas depresivos y aumenta los niveles de esperanza y optimismo. Los resultados vislumbrados han sido un tanto dispares. Por un lado, se ha observado una disminución en los niveles de depresión pero, por otro, no se ha concluido que este programa mejore el estilo explicativo de los sujetos ni sus niveles de esperanza.

Finalmente, destaca el Programa de Optimismo y Habilidades para la Vida Diaria de Quayle et al. (2001), el cual se puso en marcha con un grupo de 70 alumnas de séptimo grado de un colegio privado de Perth (Australia). Este programa entrena tanto habilidades para la vida diaria como la fortaleza de optimismo. Su objetivo principal es ver si la aplicación de un programa a corto plazo como este produce una disminución en síntomas depresivos en preadolescentes. Los resultados mostraron que, en efecto, disminuyen los síntomas depresivos a la vez que aumenta la autoestima pero, con respecto a la fortaleza de optimismo, se observó que no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control

Todos los programas mencionados en los párrafos precedentes, entrenan de manera independiente las fortalezas de optimismo e inteligencia emocional. No obstante, existen programas que integran ambas fortalezas como es el caso del Programa de Intervención para disminuir el Acoso Escolar en Educación Primaria a través del Optimismo, la Inteligencia Emocional y el Sentido del Humor desarrollado por Vizcaíno (2019). Este programa entrena las fortalezas de optimismo, inteligencia emocional y, en este caso también en la de sentido del humor. Su principal objetivo es comprobar si este programa resulta eficaz para disminuir las conductas de acoso escolar en estudiantes de quinto de Educación Primaria. No obstante, aún no ha sido puesto en marcha y por tanto no se han obtenido datos concurrentes.

De todo lo mencionado en este apartado se desencadena el siguiente epígrafe donde se van a detallar los objetivos (generales y específicos) que van a articular el presente programa de intervención.

Objetivos de la Intervención

Los objetivos que se pretenden alcanzar con dicho programa de intervención son los siguientes:

- Objetivo general:

- ✓ Comprobar la eficacia de un programa de intervención centrado en optimismo e inteligencia emocional para mejorar el acoso escolar.

- Objetivos específicos:

- ✓ Disminuir las conductas de agresión.
- ✓ Mejorar las conductas de exclusión y bloqueo social.
- ✓ Aumentar las puntuaciones en optimismo disposicional.
- ✓ Aumentar las puntuaciones autoinformadas de inteligencia emocional.

Metodología

Participantes

El presente programa de intervención va destinado a estudiantes de ambos sexos de 6º de Educación Primaria de centros concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los criterios que van a establecerse para seleccionar la muestra serán los siguientes: que sean alumnos y alumnas que se encuentren cursando 6º de Educación Primaria, y por lo tanto tengan unas edades comprendidas entre 11 y 12 años, que estén llevando a cabo sus estudios en algún centro concertado de la Comunidad Autónoma de Andalucía y, finalmente, que sus resultados en cada una de las subescalas del cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE) superen sus puntos de corte, reflejando así indicios de que esa persona está inmersa en una situación de acoso escolar. Estos puntos de corte, siguiendo a Navarro (2015) son:

Tabla 1

Puntos de corte de las subescalas del cuestionario AVE.

Hostigamiento: 12 puntos	Bloqueo social: 5 puntos
Intimidación: 5 puntos	Exclusión social: 5 puntos
Amenazas: 4 puntos	Manipulación social: 7 puntos
Coacciones: 4 puntos	Agresiones: 8 puntos

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes que resulten seleccionados para participar en dicho programa serán distribuidos al azar a uno de los dos grupos del estudio. Uno de ellos constituirá el grupo experimental, al cual se le aplicará el programa de intervención, y otro el grupo control en lista de espera, al cual solo se le aplicará los instrumentos de evaluación en las fases del estudio y se le dará la opción de recibir el programa cuando finalice el seguimiento si éste ha sido eficaz.

La muestra final estará compuesta por 48 alumnos y alumnas de ambos sexos, 24 pertenecientes al grupo experimental, el cual estará dividido en dos subgrupos de 12 estudiantes

para facilitar así dicha intervención, y otros 24 que serán asignados al grupo control en lista de espera. Además, se tomará en consideración que todos los participantes presenten características similares en cuanto a variables sociodemográficas, con el objetivo de que los resultados que se obtengan no se vean influenciados por variables extrañas.

Finalmente, mencionar que la participación en dicho programa será totalmente voluntaria y tendrá en cuenta en todo momento los principios éticos que rigen el mismo. En este sentido, se va a plantear este programa con la única finalidad de colaborar y contribuir a que dichos conflictos interpersonales mejoren mediante el aporte de información novedosa, y no para conseguir ningún beneficio propio. Además, se cuidará que no suponga ningún riesgo para ninguno de los participantes y que el presupuesto invertido sea el justo y necesario sin derrochar en recursos poco relevantes. Para ello, se solicitarán los permisos que se consideren pertinentes tanto al alumnado participante y sus familias, como al centro escolar en cuestión.

Instrumentos

El presente programa de intervención incluye una variable dependiente y dos variables independientes. La variable dependiente será el acoso escolar, puesto que es lo que se busca mejorar con la intervención que se propone. Las variables independientes serían la aplicación del programa de intervención centrado en optimismo e inteligencia emocional, con dos grupos: experimental y control, y las fases del programa de intervención: pre, post, seguimiento 1 y seguimiento 2.

En primer lugar, para medir el acoso escolar, se utilizará el cuestionario AVE (apéndice A) de Piñuel y Oñate (2006). De acuerdo con lo que indican Medina y Reverte (2019), este instrumento permite obtener indicadores de violencia y de acoso escolar a nivel individual y grupal. Además, se trata de un instrumento que presenta ocho subescalas que miden lo siguiente: hostigamiento, intimidación, amenazas, coacciones, bloqueo social, exclusión social, manipulación social y agresiones (Navarro, 2015). De todas ellas, este programa se centrará especialmente en las subescalas de agresión, bloqueo y exclusión social.

Dicho cuestionario permite medir un total de 50 conductas de hostigamiento psicológico y violencia en el entorno escolar a través de una escala de respuesta que va de 1 a 3, donde 1 significa “Nunca” y 3 “Muchas veces”. La consistencia interna del cuestionario queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 2*Consistencia interna del cuestionario AVE*

INDICADORES	ÍTEMS	ALPHA ESTADÍSTICO
Hostigamiento	6, 9, 10, 16, 32,33, 34, 35, 36, 44, 46, 50	0.753
Intimidación	28, 40, 41, 42, 43	0.547
Amenazas	7, 39, 47, 48	0.303
Coacciones	8, 11, 12, 13	0.419
Bloqueo	1, 4, 17, 18, 31	0.445
Exclusión	5, 2, 10, 21, 22	0.631
Manipulación	3, 25, 30, 37, 38, 45, 49	0.676
Agresiones	14, 15, 16, 19, 24, 25, 27, 29	0.719
Índice global acoso	Todos los ítems	0.912

Fuente: Navarro (2015)

Posteriormente, para comprobar que realmente los módulos de entrenamiento en optimismo e inteligencia emocional producen mejora en estos componentes, los participantes cumplimentarán también el Test de Orientación Vital para jóvenes (YLOT) y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

Para medir la variable de optimismo disposicional, se hará uso del Test de Orientación Vital en su versión para jóvenes (YLOT) de Ey et al. (2005) el cual se encuentra adaptado al castellano por González et al. (2018) (apéndice B). Este test mide las expectativas positivas y negativas sobre resultados de futuro que presentan jóvenes de 8 a 16 años a través de 16 ítems. Además, cuenta con dos subescalas, el optimismo y el pesimismo, de manera que 7 ítems hacen referencia al optimismo disposicional, 7 al pesimismo y los otros 2 restantes son de relleno (Gisbert, 2018).

La escala de respuesta va de 0 a 3 donde 0 significa “falso para mí” y 3 “verdadero para mí” (González et al., 2018). Siguiendo a estos mismos autores, la consistencia interna del test en general es de 0.83. No obstante, la subescala de optimismo presenta una consistencia interna de 0.79 y la de pesimismo de 0.78.

Por otra parte, para medir la variable de inteligencia emocional se utilizará la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) (apéndice C) de Mayer y Salovey (1990), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este instrumento ayuda a los sujetos que la realizan a tomar conciencia sobre sus emociones y su

capacidad para regularlas a través de 24 ítems (aunque la versión original cuenta con 48), 8 por cada uno de los factores que componen esta escala, que son la Percepción, la Comprensión y la Regulación, los cuales se corresponden respectivamente, tal y como indican García, Valenzuela y Miranda (2012), con tres dimensiones de la IE: Atención emocional (ítems del 1 al 8), Claridad de sentimientos (ítems del 9 al 16) y Reparación emocional (ítems del 17 al 24). La escala de respuesta va de 1 a 5, donde 1 quiere decir “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

La consistencia interna de este instrumento, según el estudio realizado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), es de 0.90 para el factor de atención emocional, 0.90 para el de claridad de sentimientos y 0.86 para el de reparación emocional.

Procedimiento

La puesta en marcha de dicho programa de intervención requiere de una serie de pasos previos que se irán detallando a continuación. En primer lugar, sería necesario contactar con todos los centros educativos concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía para informales sobre la propuesta, así como con la delegación de educación, la cual debe autorizar a dichos centros, que deberán introducir los datos pertinentes en el programa Séneca. Una vez que la Delegación haya dado su consentimiento para participar en dicha intervención, se comenzarán a gestionar el resto de permisos necesarios durante el mes de septiembre. Para ello, será necesario contar con el consentimiento del centro educativo en cuestión, del alumnado participante y, por supuesto, de sus padres y madres o tutores legales.

Posteriormente, se procederá a pasar el cuestionario AVE para seleccionar a aquellos estudiantes que cumplen con los criterios de selección y, tras esto, se realizará la correspondiente asignación al grupo experimental y al grupo control en lista de espera, la cual será totalmente al azar.

A continuación, se procederá a comenzar la intervención propiamente dicha. Este programa cuenta con un total de 12 sesiones que se realizarán en grupo puesto que también se pretende mejorar la cohesión grupal y el clima de aula y, por lo tanto, se podría considerar el trabajo cooperativo un gran aliado para ello. No obstante, aunque dicho grupo estará compuesto por 24 miembros, dentro de él se realizarán dos subgrupos de 12 alumnos y alumnas cada uno, el subgrupo A, con el que se intervendrá los martes y el subgrupo B, con el que se trabajará los jueves. La intervención será aplicada por un terapeuta especialista en la materia que acudirá al

centro educativo estos dos días de la semana. El presupuesto con el que se cuenta para poner en marcha este programa es de 670,9€, el cual aparece detallado en el apéndice D.

Las sesiones tendrán una duración de 45 minutos aproximadamente y se impartirán en el primer trimestre, concretamente desde octubre hasta diciembre. Estas comenzarán tras la evaluación inicial que constituirá el pre-test. En ella, el terapeuta se encargará de pasar el YLOT y el TMMS-24. Finalmente, en la última sesión de la intervención, se llevaría a cabo el correspondiente post-test, en el cual se aplicarán nuevamente los tres instrumentos incluidos en el estudio. Un mes después, a finales de enero, se realizará el primer seguimiento, donde volveremos a pasar todos los test mencionados anteriormente para ver si los resultados se mantienen y, tres meses después, a finales de abril, se realizará el segundo seguimiento donde se repetirá el procedimiento seguido en enero. Todo esto aparece reflejado en el correspondiente cronograma (apéndice E).

Diseño y Desarrollo del Programa de Intervención

A continuación se muestran las diferentes sesiones que componen dicho programa de intervención con sus correspondientes actividades. Es necesario clarificar que en todas ellas va a emplearse una metodología activa, participativa y dinámica donde el alumnado sea el principal protagonista del proceso. Además, siempre que sea posible y la actividad lo permita, se hará uso de las nuevas tecnologías para favorecer la digitalización del alumnado. Asimismo, las actividades se desarrollarán en su mayoría en grupos, teniendo en cuenta a la hora de formarlos que estos sean lo más heterogéneos posibles.

La duración de las sesiones será de unos 45 minutos tal y como se comentó anteriormente y su distribución será la siguiente: La primera sesión será de psicoeducación. Es evidente que el alumnado va a enfrentarse a conceptos que nunca habrá escuchado, por lo que es necesario explicarlos para facilitar así su adaptación. A continuación, comenzarían las sesiones correspondientes a las dos fortalezas en las que se va a intervenir: optimismo (de la sesión 2 a la 6) e inteligencia emocional (de la sesión 7 a la 11). Por lo tanto, cada fortaleza contará con un total de cinco sesiones que seguirán una estructura similar. En primer lugar, se revisará la tarea que tenían para casa y se explicará un poco el procedimiento a seguir en dicha sesión y, posteriormente, se realizarán las actividades planificadas. Finalmente, la sesión concluirá con la explicación de la tarea que tienen que realizar en casa, así como con un repaso y resolución de dudas. Además, se llevará a cabo una lluvia de ideas sobre cómo aplicar lo aprendido a la vida

diaria. Para finalizar, en la sesión 12, se realizará el correspondiente post-test, volviendo a utilizar los mismos instrumentos que al comienzo de la intervención, para así ver la evolución que ha tenido lugar en el alumnado. Además, se llevarán a cabo dos sesiones más de seguimiento que se ubicarán fuera del programa y su finalidad será únicamente evaluativa.

Tabla 3

Sesión 1

Objetivo: Comprender los conceptos básicos que van a trabajarse a lo largo del programa.		
Actividad 1. ¡Rompe el hielo!	Duración: 10 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se agrupará al alumnado según el mes de su cumpleaños. Una vez los grupos estén formados, se pondrán por parejas o tríos si es necesario y se presentarán unos a otros. Después, cada alumno/a deberá presentar a su pareja. La idea es que se relacionen con gente con la que no suelen. Pueden tratar temas como cuál es su nombre, su edad, sus hobbies, si tienen o no hermanos y tantos otros como se les ocurran.	
Actividad 2. ¿Cuánto sabes sobre optimismo?	Duración: 10 minutos.	Materiales: Códigos QR, pizarra digital y teléfono móvil.
	Descripción: Comenzaremos tratando conceptos básicos relacionados con el optimismo. Para ello, se hará uso de la aplicación “Plickers” (apéndice F). Esta aplicación sirve para responder preguntas de cuatro opciones que se mostrarán en la pizarra digital con la ayuda de códigos QR. En este caso, las preguntas estarán relacionadas con el concepto de optimismo, sus beneficios, las alternativas de pensamiento optimista, etc. Cada estudiante, o en este caso, cada pareja de estudiantes, dispondrán de un código el cual, en cada lateral, tendrá una letra (a, b, c y d). Si la pareja de estudiantes considera que la opción correcta es la “a”, deberán situar el código de manera que el lateral que contiene la letra “a” quede en la parte superior. El profesor, o en este caso el terapeuta, tendrá en su teléfono móvil una aplicación que permitirá escanear todos esos códigos y ver quiénes han acertado y quiénes no. Esta aplicación motiva mucho a los estudiantes y, a su vez, favorece su digitalización.	
Actividad 3. La oca emocional	Duración: 15 minutos.	Materiales: Tablero con emociones, dados y fichas.
	Descripción: En esta actividad, se realizará un repaso y se tratará de ampliar el vocabulario sobre las emociones del alumnado. De esta forma, las actividades que se realicen a posteriori resultarán más sencillas. Para ello, se utilizará un tablero típico de una oca pero en cada casilla habrá escrita una emoción (apéndice G). El alumnado en grupos de tres personas (cuatro grupos en total) jugará como si de la oca tradicional se tratase, de manera que cada vez que caigan en una casilla deberán intentar definir con	

sus palabras esa emoción.

Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 10 minutos	Materiales: Ninguno.
Descripción: Una vez que se han familiarizado con los conceptos de optimismo e IE, se les comentará que vamos a comenzar con las sesiones de optimismo. Para ello, se pedirá al alumnado que durante esta semana anoten al final del día en tres trocitos de papel tres cosas buenas que les hayan pasado en esa jornada y que los metan en una pequeña caja que llamaremos “la caja de la felicidad” (apéndice H). El próximo día deberán traerla con un total de 21 papelitos. Además, resolveremos las dudas que se planteen con respecto a esta sesión.		

Tabla 4

Sesión 2

Objetivo: Generar alternativas de pensamiento optimistas ante pensamientos negativos que puedan surgir en una situación de acoso escolar.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 10 minutos.	Materiales: “Las cajas de la felicidad”.
Descripción: En primer lugar, se realizará un repaso de la tarea realizada en casa. Cada estudiante pondrá en común alguna de las cosas que le ha hecho feliz en estos días y lo comentaremos entre todos. Así, se intentará crear un clima más agradable y favorecedor para llevar a cabo las actividades posteriores con una mayor cohesión grupal, puesto que compartir nuestras mejores vivencias con los demás puede hacer que se fortalezcan los lazos afectivos.		
Actividad 2. ¡Escuchamos con atención!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
Descripción: Se llevará a cabo un repaso de la parte correspondiente a las alternativas de pensamiento optimista. A continuación, se les explicará que las actividades de cada sesión contribuirán a formar un templo, nuestro templo del optimismo, el cual servirá para que cuando el programa acabe, nos recuerde la importancia que esta fortaleza tiene en nuestras vidas. Este templo estará dividido en tres partes: base, columnas y cúspide y su única finalidad será ilustrar todo el proceso llevado a cabo en las sesiones para potenciar la motivación durante las mismas y para que al finalizar la intervención todo este esfuerzo no queden en el olvido.		
Actividad 3. Observamos y	Duración: 25 minutos.	Materiales: Pizarra digital, folios y bolígrafos.

reflexionamos.	Descripción: El alumnado deberá visualizar el vídeo “Y tú, ¿de qué lado estás? (apéndice I) que se exhibirá en la pizarra digital. Durante su reproducción, tendrán que anotar en una hoja los pensamientos negativos que creen que tendrá la protagonista. Una vez finalizado el corto, se dejarán unos minutos para que lo terminen y, a continuación, los exhibiremos todos decidiendo con cuáles nos quedamos. Posteriormente, el alumnado formará grupos de tres personas (cuatro grupos en total) y deberán anotar para cada uno de los pensamientos negativos que hemos escogido entre toda la clase, una alternativa de pensamiento optimista. Cuando terminen, se realizará una breve puesta en común para ver las diferentes alternativas planteadas.	
Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se explicará que la tarea que tienen que realizar en casa se dividirá en dos partes. La primera parte consiste en que elaboren su propio templo del optimismo. Para ello, se dará un dibujo sencillo de un templo (apéndice J) para que lo reproduzcan a tamaño mayor en una cartulina grande. Se les pedirá que lo decoren como quieran pero que no anoten nada en su interior puesto que será lo que iremos completando a lo largo de las sesiones. La segunda parte consiste en que reflexionen y apunten en post-it pensamientos negativos que les surjan en relación a la situación de acoso escolar que se encuentran viviendo, así como las correspondientes alternativas de pensamiento optimistas que se les ocurran.	

Tabla 5

Sesión 3

Objetivo: Motivar y sensibilizar al alumnado con respecto a la consecución de metas y la necesidad de ser perseverante.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 15 minutos.	Materiales: Templos y post-it de los estudiantes.
	Descripción: Cada estudiante enseñará su templo y procederemos a pegarlos en el pasillo del aula para comenzar a utilizarlos. Además, se llevará a cabo una puesta en común de las diferentes alternativas de pensamiento optimista que el alumnado ha planteado para sí mismo y, una vez comentadas brevemente, las pegarán en la base de su templo.	
Actividad 2. Prestamos atención.	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se realizará una breve explicación sobre qué se va a ver en esta sesión. Se analizará la importancia de tener metas en la vida e incluso el terapeuta podrá decir alguna meta que tenga (a corto o largo plazo) para así “engancharse” más a los estudiantes a la actividad.	
Actividad 3.	Duración: 15 minutos.	Materiales: Folios y bolígrafos.

Carta a mi “yo” del futuro.	Descripción: El alumnado deberá escribir un pequeño fragmento a su yo de dentro de cinco meses y deberá contarle todas las metas que quiere alcanzar en ese tiempo. De todas esas metas, se le pedirá que escojan una, la que más deseen alcanzar.
Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 10 minutos. Materiales: Tableros de visión. Descripción: Una vez que cada estudiante haya escrito su carta con las correspondientes metas que posee a corto plazo, se le pedirá que realicen un “Tablero de visión”. Esto consiste en coger una cartulina del tamaño que se prefiera y pegar imágenes relacionadas con dichas metas. Por ejemplo, si una meta es pasar más tiempo con la familia, podría pegar una fotografía con la misma. Esta técnica ha demostrado tener grandes beneficios en la consecución de metas. Para que les quede más claro, se les mostrará ejemplos de otros tableros (apéndice K). De esta forma, se intentará que las metas que han plasmado en la carta no queden en el olvido.

Tabla 6

Sesión 4

Objetivo: Promover la persistencia en la consecución de metas y reflexionar sobre la influencia de nuestro comportamiento en su consecución.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 15 minutos.	Materiales: Tableros de visión de los estudiantes.
	Descripción: Cada estudiante expone su tablero de visión. Lo realizarán por grupos (cuatro grupos de tres integrantes). Después, cada grupo deberá exponer lo que más interesante le ha parecido de todas las puestas en común. Se recalcará la importancia de llevarlo de vuelta a casa para ponerlo en un lugar visible como podría ser su habitación.	
Actividad 2. ¡Formamos las columnas de nuestro templo!	Duración: 20 minutos.	Materiales: Bolígrafos, velcro, lápices de colores y dibujos de los niños y niñas.
	Desarrollo: De todas las metas plasmadas tanto en la carta como en el tablero de visión, se les pedirá que escojan una. El alumnado deberá ponerla en común y el terapeuta les hará reflexionar sobre si el comportamiento que actualmente están teniendo es el más indicado para alcanzar dicha meta. Teniendo en cuenta esto, deberán descomponer su meta en pequeños pasos. De esta forma, lograrán entender que es necesario trabajar a diario y ser persistentes si queremos conseguir algo. Estos pequeños pasos serán anotados en las columnas de su templo a la vez que le ponen un trozo de velcro. Finalmente, se les dará un dibujo de un niño y una niña (apéndice L), simulando que son ellos mismos. En él deberán anotar cuál es su meta principal y decorarlo a su antojo. A este también le pondrán velcro y lo irán pegando en los diferentes pasos que tienen que	

	seguir para alcanzar su meta, los cuales se encuentran especificados en las columnas de los templos. Así, cada vez que logren uno, el muñeco irá avanzando.	
Actividad 3. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 10 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Desarrollo: De cara a la siguiente sesión, se pedirá al alumnado que realicen en casa una lluvia de ideas sobre qué conductas creen que pueden ayudar a mejorar la convivencia. Además, se resolverán las dudas pertinentes.	

Tabla 7

Sesión 5

Objetivo: Mejorar la convivencia.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 10 minutos.	Materiales: Anotaciones de los estudiantes.
	Descripción: Realización de una puesta en común sobre las ideas que han propuesto para mejorar la convivencia tanto en la escuela como en el barrio.	
Actividad 2. ¿Qué podemos hacer para mejorar la convivencia?	Duración: 20 minutos.	Materiales: Post-it y bolígrafos.
	Descripción: Se dividirá al alumnado en tres grupos de cuatro personas. Cada grupo deberá escoger de todas las normas planteadas anteriormente aquellas que más crean que deben atender y anotarlas en post-it que se les darán. Aunque la actividad y el establecimiento de las normas se realicen de manera grupal, cada estudiante tendrá sus propios post-it que decorarán a su gusto para posteriormente pegarlos en su templo.	
Actividad 3. Ponemos nuestras ideas en común.	Duración: 10 minutos.	Materiales: Post-it y templo.
	Descripción: Cada grupo deberá exponer brevemente las normas anotadas en sus post-it a sus compañeros, de manera que todos sean conscientes de las mismas. Finalmente, los pegarán de manera individual en la cúspide de su templo.	
Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Dado que en esta sesión se han planteado diferentes normas para mejorar la convivencia tanto en el centro educativo como en el barrio, ahora deberán plantear ideas para mejorarla en casa. Podrán hacerlas con la ayuda de sus familiares si lo prefieren. Además, se resolverán las dudas que puedan haber surgido.	

Tabla 8

Sesión 6

Objetivo: Consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo de las sesiones de optimismo.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 10 minutos.	Materiales: Anotaciones de los estudiantes.
	Descripción: Cada estudiante expondrá las normas que han planteado para mejorar la convivencia en casa. Entre todos las comentaremos e indicaremos cuáles nos parecen más adecuadas y por qué.	
Actividad 2. ¡Mostramos nuestros templos!	Duración: 30 minutos.	Materiales: Templos.
	Descripción: Cada alumno/a, de manera individual, irá enseñando sus templos al resto, indicando y explicando cada uno de los pisos que lo compone: la <u>base</u> , con los pensamientos negativos que les surgen ante la situación de acoso que están viviendo y alternativas optimistas para ellas, <u>columnas</u> , con la principal meta a alcanzar y los pequeños pasos para conseguirla, incluyendo cómo ha de ser su comportamiento en este proceso y la <u>cúspide</u> , comentando todas las conductas que pueden llevar a cabo para mejorar dicha situación.	
Actividad 3. ¡Aclaremos dudas!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Desarrollo: Se llevará a cabo un repaso de todo lo visto en clase y se aclararán las posibles dudas que hayan podido surgir dando por concluidas las sesiones de optimismo.	

Tabla 9

Sesión 7

Objetivo: Mejorar la percepción emocional.		
Actividad 1. ¡Comenzamos!	Duración: 5 minutos.	Material: Ninguno.
	Descripción: En primer lugar, se dedicarán unos minutos a comentar qué va a realizarse en esta sesión. En este caso, se les indicará que vamos a tratar la percepción emocional haciendo una lluvia de ideas sobre qué creen que es, poniendo ejemplos de sus vidas cotidianas, etc.	
Actividad 2. ¿Qué están sintiendo? (Adaptada del programa INTEMO). (Ruiz et al., 2013).	Duración: 15 minutos	Materiales: Fotografías, folios y bolígrafos.
	Descripción: El alumnado se pondrá por parejas. A cada pareja se le dará una serie de fotografías (apéndice M) en las que se ilustrará una situación de acoso escolar. Lo que deben hacer es anotar qué emociones piensan que está sintiendo cada individuo presente en la imagen. Posteriormente, haremos una breve puesta en común.	

Actividad 3. Las emociones perdidas.	Duración: 20 minutos.	Materiales: Post-it y tarjetas de emociones.
	Descripción: Se escogerá a un estudiante voluntario, el cual saldrá unos minutos al pasillo. Mientras está fuera, se repartirá al resto de compañeros tarjetas con una emoción (apéndice N). El estudiante voluntario entrará al aula y se le darán post-it con nombres de emociones (apéndice N). El resto deberá representar con su cuerpo la emoción que tenga anotada en su tarjeta. Se trata de que el alumno/a voluntario/a vaya reconociendo las diferentes emociones que están representando sus compañeros y vaya pegando los post-it. El procedimiento se repetirá con tantos estudiantes voluntarios como dé tiempo.	
Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa! (Extraído del blog Educación y TIC Tiching). (Martínez, 2016).	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Desarrollo: Se pedirá al alumnado que durante esta semana observe a las personas de su alrededor (padre, madre, hermanos, tíos, abuelos, amigos, etc.). Cada día deberán centrarse en los aspectos verbales y no verbales de alguien que pueda darles alguna pista de lo que estas personas están sintiendo. Al final del día lo anotarán en su cuaderno y, en la siguiente sesión haremos una puesta en común en clase.	

Tabla 10

Sesión 8

Objetivo: Mejorar la facilitación emocional.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 10 minutos.	Materiales: Anotaciones de los estudiantes.
	Desarrollo: Se realizará una puesta en común de la actividad que han realizado esta semana en casa. Los estudiantes comentarán si les ha costado trabajo identificar las emociones, cuál ha sido su percepción de las mismas, etc.	
Actividad 2. ¡Arrancamos!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se dedicarán unos minutos a explicar qué va a realizarse en esta sesión. Se les informará de que en este caso se trabajará la facilitación emocional, haciendo una lluvia de ideas sobre qué creen que es, poniendo ejemplos en las que empleen esta rama de la IE en sus vidas cotidianas, etc.	
Actividad 3. Si éxito quieres tener, esta emoción deberás	Duración: 10 minutos.	Materiales: Pizarra digital y tabletas.
	Descripción: Se realizará un kahoot (apéndice Ñ) con un total de seis preguntas que aparecerán en la pizarra digital, a las cuales responderá el alumnado con la ayuda de las tabletas. Estas preguntas serán relativas a	

poseer. (Adaptada del programa INTEMO). (Ruiz et al., 2013).	situaciones típicas presentes en un conflicto de acoso escolar, como por ejemplo: A Ana le está insultando un grupo de compañeras de clase. Para estas preguntas o situaciones se ofrecerán cuatro opciones que en ese caso serán cuatro emociones, por ejemplo, alegría, asco, nostalgia e ira. Lo que deben hacer es elegir qué emoción es más conveniente para enfrentar esa situación y justificar por qué. En este ejemplo, podría ser la ira porque esta emoción le podría dar la energía necesaria para reivindicarse e informar a los profesores de la situación.	
Actividad 4. Dibujos emocionales. (Adaptada del programa INTEMO). (Ruiz et al., 2013).	Duración: 15 minutos.	Materiales: Pizarra digital, folios y lápices de colores.
	Desarrollo: Se dividirá a la clase en dos grupos. Un grupo saldrá al pasillo mientras que el otro permanecerá en el aula. Al grupo que se encuentre en el aula, se le reproducirá un vídeo triste (apéndice O) y, posteriormente, se les pedirá que hagan un dibujo y lo coloreen. Una vez finalizado, serán ellos los que se vayan al pasillo y el otro grupo entrará. Esta vez se reproducirá un vídeo alegre (apéndice P) y repetiremos el proceso. Cuando tengan listo el dibujo, el resto de la clase entrará y los compararemos. Una vez comparados, se preguntará al alumnado por qué cree que han habido diferencias entre los dibujos. Así, poco a poco el alumnado comprenderá cómo los vídeos visualizados y las emociones que estos han provocado han influido en dicha tarea.	
Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Desarrollo: Se pedirá que el próximo día traigan anotados diferentes estados de ánimo que han tenido en la semana y qué actividades han realizado mientras se sentían así.	

Tabla 11

Sesión 9

Objetivo: Mejorar la comprensión emocional.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 10 minutos.	Materiales: Anotaciones de los estudiantes.
	Desarrollo: Durante unos minutos comentaremos la actividad que han realizado en casa poniendo en común toda la información recopilada acerca de sus estados de ánimo durante esta semana.	
Actividad 2. Déjame que te cuente	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Desarrollo: Se realizará una breve explicación de la rama de IE que se va a trabajar en esta sesión. Se les informará de que en este caso trataremos la comprensión emocional, haciendo una lluvia de ideas sobre qué creen que es y refrescando así los contenidos relativos que se vieron en la sesión de psicoeducación.	
Actividad 3.	Duración: 25 minutos.	Materiales: Pizarra digital, dinero

Atrapa una emoción.	ficticio, mesas, folios y bolígrafos.	
	Descripción: Dividiremos a la clase en cuatro grupos de tres personas. Juntaremos cuatro mesas que simularán las cuatro trampillas del famoso concurso “Atrapa un millón” (apéndice Q). En la pizarra digital se expondrá una definición de una emoción y cuatro opciones, cada una de ellas en una mesa que simula la trampilla, por ejemplo “Sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores” y como posibles respuestas “alegría, entusiasmo, sorpresa y satisfacción”. El grupo que esté “concurando” en ese momento deberá debatir sobre qué respuesta consideran correcta y deberán poner dinero ficticio que se les dará al inicio del juego en la mesa correspondiente. Los grupos irán turnándose de manera que cuando respondan una pregunta, se sentarán y saldrá otro grupo. Además, tanto los estudiantes que estén jugando en ese momento como el resto de compañeros irán anotando las diferentes definiciones que salgan, elaborando así su propio diccionario emocional puesto que, cuanto más vocabulario sobre las emociones lleguen a recopilar y a aprender, más fácil será identificar y comprender cómo se sienten tanto ellos mismos como los demás. El grupo que más dinero consiga recopilar recibirá una recompensa.	
Actividad 4. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: El alumnado en casa deberá anotar las diferentes emociones que sientan y las razones por las que se sienten así. Ahora que su vocabulario sobre las emociones es más rico, podrán especificarlo más. De esta forma, el estudiante mejorará su propia comprensión emocional.	

Tabla 12

Sesión 10

Objetivo: Mejorar la regulación emocional.		
Actividad 1. ¿Qué hemos construido en casa?	Duración: 10 minutos.	Materiales: Anotaciones de los estudiantes.
	Descripción: Los estudiantes pondrán en común brevemente la actividad realizada en casa. Explicarán cómo se han sentido en estos días que no nos hemos visto y por qué se han sentido así. Además, entre todos reflexionaremos sobre si el hecho de comprender mejor nuestras emociones nos ha beneficiado o no en algo.	
Actividad 2. Presta atención.	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se realizará una breve explicación sobre lo que vamos a ver en esta sesión. Se les informará que vamos a tratar la última rama de la IE, la regulación emocional y repasaremos los contenidos correspondientes trabajados en la sesión de psicoeducación.	
Actividad 2.	Duración: 20 minutos.	Materiales: Cartulina y bolígrafos.

Consejos sanadores.	Descripción: El alumnado formará tres grupos de cuatro miembros que estén integrados tanto por víctimas como por agresores y deberán coger una cartulina y dividirla en dos columnas. En una de ellas pondrán qué emociones experimentan aquellos miembros del grupo que son víctimas y en la otra, aquellas emociones que probablemente sentirán los agresores del grupo. A continuación, anotarán qué ideas/actividades se les ocurren para regular/apaciguar esas emociones tan intensas. Por ejemplo, si una de las emociones es tristeza, podrían proponer escuchar una canción que le haga feliz al individuo en cuestión. Después, se hará una puesta en común para resaltar aquellas soluciones que mejor resuelvan los estados emocionales negativos con una conducta apropiada.	
Actividad 3. ¡Seguimos construyendo en casa!	Duración: 10 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se le explicará al alumnado la actividad que tienen que traer preparada para el próximo día. Esta actividad servirá para consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo de las sesiones de IE y deberán realizarla en grupos de seis personas (dos grupos en total). Se trata de que preparen una pequeña representación teatral en la que dos integrantes del grupo hagan de detectives y los otros dos de víctima y agresor en una situación de acoso. Los detectives deberán anotar en cada momento cómo debe hacer uso cada participante en este conflicto de las cuatro habilidades vistas en las sesiones anteriores. Un detective podrá ocuparse de dos habilidades y otro, de las otras dos. Por tanto, deberán preparar diálogos sencillos e incluso si quieren, la indumentaria necesaria. Todo eso se deja a elección de los estudiantes.	

Tabla 13

Sesión 11

Objetivo: Consolidar los aprendizajes adquiridos en las diferentes sesiones dando por concluido el programa y despedir al alumnado.		
Actividad 1. ¡Repasamos!	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
	Descripción: Se realizará un breve repaso de las cuatro habilidades de IE trabajadas en las sesiones anteriores y se explicará el modo de proceder en esta sesión.	
Actividad 2. Don detective.	Duración: 35 minutos.	Materiales: Todos aquellos que el alumnado decida emplear para su representación teatral.
	Descripción: Los estudiantes irán realizando la representación teatral que tendrán que haber preparado previamente en casa. Cada vez que acabe cada actuación (que durará aproximadamente 10 minutos), los detectives pondrán en común lo anotado. El otro grupo podrá intervenir con sus propias ideas y al final tanto él como el terapeuta pondrá una nota que	

	oscilará desde el 0 hasta 10 al grupo que ha actuado. El que más puntuación en total reciba, ganará una recompensa.	
Actividad 3.	Duración: 5 minutos.	Materiales: Ninguno.
¡Hasta pronto!	Descripción: Se llevará a cabo un repaso de todo lo visto a lo largo de la intervención y se aclararán las posibles dudas que hayan podido surgir.	

Tabla 14

Sesión 12

Objetivo: Comprobar si el programa de intervención ha surtido efecto.			
Post-test	Duración: 45 minutos.	Materiales:	Cuestionario AVE, YLOT y TMMS-24.
	Descripción: Se volverán a pasar los test correspondientes tal y como se realizó al comienzo del programa. De esta forma, se comprobará si con la intervención se han alcanzado o no los objetivos planteados.		

Tabla 15

Sesión 13 (Primer seguimiento)

Objetivo: Comprobar si pasado un mes de la intervención los resultados obtenidos se mantienen.			
Primer seguimiento	Duración: 45 minutos.	Materiales:	Cuestionario AVE, YLOT y TMMS-24.
	Descripción: Se volverán a pasar los test correspondientes con la finalidad de ver si el efecto que la intervención provocó se mantiene o no.		

Tabla 16

Sesión 14 (Segundo seguimiento)

Objetivo: Comprobar si pasados cuatro meses de la intervención los resultados obtenidos se mantienen.			
Segundo seguimiento	Duración: 45 minutos.	Materiales:	Cuestionario AVE, YLOT y TMMS-24.
	Descripción: Se volverán a pasar los test correspondientes con la finalidad de ver si los resultados obtenidos en el primer seguimiento se mantienen o		

no.

Resultados Previstos

Con la puesta en marcha del presente programa de intervención se busca alcanzar los diferentes objetivos específicos planteados. De esta forma, se espera mejorar problemáticas de convivencia relacionadas con el acoso, así como generar una perspectiva de dicho problema que sirva para prevenir la aparición de situaciones posteriores.

Como todas las intervenciones, esta presenta una serie de ventajas y limitaciones. En lo que respecta a las ventajas, se trata de un programa que requiere un bajo coste y cuya intervención es bastante sencilla facilitando su acceso a todos los estudiantes. Además, presenta actividades que pueden resultar bastante lúdicas para el alumnado, donde el trabajo en grupo prime y donde se empleen metodologías activas e innovadoras centradas en los discentes. Asimismo, las implicaciones que tendrá a nivel escolar, social y familiar serán evidentes. A nivel escolar, se espera que este programa suponga una mejora en las relaciones interpersonales que repercuta positivamente en el clima de aula y en todo lo que éste conlleva. A nivel social, se pretende conseguir un mayor desarrollo de valores y habilidades sociales que les ayude en múltiples facetas de sus vidas. Finalmente, a nivel familiar, se procura fortalecer los lazos afectivos con sus progenitores, de manera que la convivencia en casa mejore, lo cual de una forma u otra acabará repercutiendo en la actitud del alumnado y en su comportamiento con los demás.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones, destaca principalmente la falta de tiempo. En un principio este programa está diseñado para ser implementado durante el período lectivo, dentro de su horario habitual de clase para que sea más fácil la participación y asistencia del alumnado al mismo. Por ello, se propone tan solo una sesión para cada subgrupo de 45 minutos a la semana para su realización puesto que, de esta manera, el tiempo invertido al resto de asignaturas no se verá perjudicado. No obstante, contar tan solo con 45 minutos a la semana puede llegar a resultar algo escaso de cara a proponer más actividades o a incidir más en las planteadas. Además, se trata de un programa que va dirigido concretamente a estudiantes de centros educativos concertados y que se encuentren cursando sexto de primaria y, por tanto, tengan entre 11 y 12 años.

Para suplir estas limitaciones, se podría plantear a los diferentes centros educativos en los que se interviniese la posibilidad de realizarlo fuera del horario lectivo, en período extraescolar, así como la posibilidad de que éste abarque más de un trimestre siempre y cuando no perjudique a nivel espaciotemporal a otras actividades propuestas por el centro. Además, las diferentes propuestas planteadas podrían ser adaptadas para que estudiantes de otros niveles educativos se pudiesen beneficiar también. De esta forma, este programa podría aplicarse no solo a adolescentes sino también a los más pequeños, de manera que vayan tomando conciencia sobre este tipo de conflictos evitando así, su aparición en el futuro.

De todo lo mencionado en los párrafos precedentes, se puede deducir la importancia que tiene que los docentes se involucren en este tipo de situaciones y contribuyan mejorarlas y a ponerles fin. Es importante que los centros educativos transmitan contenidos teóricos pero no debe dejarse en el olvido la importancia de trabajar las emociones y cogniciones de los niños y niñas, puesto que, al fin y al cabo, será lo que les guíe en múltiples facetas de sus vidas. Ya lo mencionaba Kathleen Patel cuando decía que “de la ignorancia viene el miedo, del miedo la intolerancia. La educación es la llave de la aceptación”. Por tanto, desde aquí se anima a todo docente a plantear intervenciones que ayuden a construir una futura sociedad basada en valores.

Referencias

- Acosta-Pérez, P. y Cisneros-Bedón, J. (2019). El fantasma del acoso escolar en las unidades educativas particulares de la ciudad de Ambato. *CienciAmérica*, 8(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i1.207>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(1), 39-49.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Gimenez, A.M. y Maquilon, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Bañuls, R. (2015). *Promoviendo la Inteligencia Emocional en la escuela: Diseño y evaluación del programa EDI*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Berrios-Martos, M. P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J.M. y López-Zafra, E. (2012). La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Psicología Conductual*, 20(1), 211-227.
- Brouzos, A., Misailidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. <https://doi.org/10.1177/0829573514521976>
- Callaghan. M., Kelly, C. y Molcho. M. (2019). Bullying and bystander behavior and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 416-421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Carbonell, N. y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.136>
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2014). Dispositional Optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescente, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/revPsicodidact.11097>

- Etchemendy, E., Herrero, R., Espinoza, M., Molinari, G., Corno, G., Carrillo-Vega, A., Botella, C. y Baños, R. "Good things never last": Dampening positive emotions influences our optimism levels. *Anales de Psicología*, 32(3), 704-709. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.261631>
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J. y Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548-588. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00372.x>.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Forgeard, M.J.C. y Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.002>
- García, P. (2019). Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 151-202. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0006>
- García-León, A. y Becerra, J. A. (2012). Tipos de optimismo: Definición, medida y efectos sobre la salud y el rendimiento. *Mágina: Revista Universitaria*, 16, 13-30.
- García, L. C., Valenzuela, M. E. y Miranda, J. F. (2012). Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 4(12), 7-25.
- Gilboy, S. (2005). *Students' optimistic attitudes and resiliency program. Empirical validation of a prevention program developing hope and optimism*. (Tesis doctoral). Universidad Estatal de Arizona.
- Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K. y Gallop, R. (2006). Preventing Depression Among Early Adolescents in the Primary Care Setting: A Randomized Controlled Study

- of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 203-219.
<https://doi.org/10.1007/s10802-005-9014-7>
- Gisbert, B. (2018). *Validación del cuestionario Youth Life Orientation Test y su relación con variables psicoeducativas y de personalidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Gisbert, B. y García-Fernández, J. M. (2018). Youth Life Orientation Test-Spanish Version: Factorial Invariance, Latent Mean Differences and Effects on School Refusal. *School Mental Health*, 10(4), 477-487.
<https://doi.org/10.1007/s12310-018-9266-3>
- Guo, Y., You, X., Gu, Y., Wu, G. y Xu, C. (2018). A moderated mediation model of the relationship between quality of social relationships and internet addiction: mediation by loneliness and moderation by dispositional optimism. *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-018-9829-3>
- Jacobsen, K.E. y Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School Counselors' Responses to Three Types of Bullying Incidents. *Professional School Counseling Journal*, 11(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/2156759X0701100101>
- Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.
<https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>
- Joshi, R. y Tomar, S. (2012). Effects of optimism/pesimism attitude on depression and coping strategies. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(4), 445-447.
- Junta de Andalucía. (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial.
- Junta de Andalucía. (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2011). Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

- Ley Orgánica 10/1995, del 23 de noviembre, del Código Penal, Boletín Oficial del Estado [BOE] número 281. Madrid, España. 24 de noviembre de 1995.
- Li, J., Li, J., Jia, R., Wang, Y., Qian, S. y Xu, Y. (2020). Mental health problems and associated school interpersonal relationships among adolescents in China: a cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(12), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00318-6>
- Liu, M. y Ren, S. (2018). Moderating Effect of Emotional Intelligence on the Relationship between Rumination and Anxiety. *Current Psychology*, 37, 272-279. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9510-7>
- López, R. y De la Caba, M.A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula abierta*, 39(1), 59-68.
- Lorenzo, M. (2017). *Contrastación del modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna.
- Martínez, C. (2016). 18 propuestas para trabajar la inteligencia emocional en el aula [Mensaje en un blog]. <http://blog.tiching.com/18-propuestas-inteligencia-emocional/>
- Martínez, J., Ganem, A., Contreras, M.M., Leal, E., Soto, M. y Fernández, J. (2014). Prevalencia y factores de riesgo para ser víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años de edad en una escuela pública. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(1), 81-87. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.32392>
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A. y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/Pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. y Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 11, 112-134.
- Mayer, J. D y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Cambridge.

- MECD. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. España.
- Medina, J.A. y Reverte, M.J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54-60.
- Menéndez-Aller, A., Postigo, A., Montes-Álvarez, P., González-Primo, F. J. y García-Cueto, E. (2019). Humor as a protective factor against anxiety and depression. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(1), 38-45.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.12.002>
- Molina, J. y García-León, A. (2015). Valoración de un Programa de Entrenamiento en Estilo Explicativo Optimista y Habilidades de Comunicación en Adolescentes. *Summa psicológica*, 12(2), 95-106. <https://doi.org/10.18774/summa-vol12.num2-253>
- Morales, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Navarro, M. F. (2015). *Informe de investigación sobre: “Índice global e intensidad de acoso escolar y su influencia en el nivel de gravedad de daños clínicos en los adolescentes víctimas de octavo año de la “Unidad educativa Juan Montalvo””* (Trabajo de fin de grado). Universidad Técnica de Ambato.
- Ortiz, J., Ramos, R. y Vera-Villarreal, P. (2003). Optimismo y salud: Estado actual e implicaciones para la psicología clínica y de la salud. *Suma Psicológica*, 10(1), 119-134.
- Pavez, P., Mena, L. y Vera-Villarreal, P. (2011). El rol de la felicidad y el optimismo como factor protector de la ansiedad. *Universitas Psychologica*, 11(2), 369-380.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22(1), 69-79.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE: acoso y violencia escolar: manual*. TEA ediciones.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91.
<https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

- Quayle, D., Dziurawiec, S., Roberts, C., Kane, R. y Ebsworthy, G. (2001). The Effect of Optimism and Lifeskills Program on Depressive Symptoms in Preadolescence. *Behavior Change*, 18(4), 194-203.
- Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil, Boletín Oficial del Estado [BOE] número 206. Madrid, España. 25 de julio de 1889.
- Romualdo, C., Abadio de Oliveira, W., Da Silva, J.L., Cuadros, O.E e Iossi, M.A. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión sistemática de la literatura. *Latin American Journal on Health and Social Psychology*, 10(1), 66-81. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Sánchez, O. y Méndez, F. X. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clínica y salud*, 20(3), 273-280.
- Sánchez-Hernández, O. y Méndez, J. (2009). *Programa sonrisa. Cómo fomentar el bienestar psicológico desde la Psicología Positiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Stuart, J. y Jose, P.E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(3), 185-195. <https://doi.org/10.1108/JACPR-01-2014-0003>
- Thornberg, R. y Knutsen, S. (2011). Teenagers' Explanations of Bullying. *Child Youth Care Forum*, 40, 177-192. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9129-z>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K., Urzúa, A., Silva, J., Contreras, D. y Lillo, S. (2016). Los afectos como mediadores de la relación optimismo y bienestar. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 195-202.

- Vizcaíno, C. (2019). *Programa de intervención para disminuir el acoso escolar en educación primaria a través del optimismo, la inteligencia emocional y el sentido del humor*. (Trabajo de fin de máster). Universidad de Jaén.
- Wagner, M. F., Pereira, A. S. y Oliveira, M. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 22(3), 423-440.
- Weimer, W.R. y Moreira, E.C. (2014). Violencia e bullying: manifestacoes e consecuencias nas aulas de Educacao Fisica escolar. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 36(1), 257-274.
- Windingstad, S., McCallum, S. R., Bell, S. M. y Dunn, P. (2011). Measures of emotional intelligence and social acceptability. A concurrent validity study. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 107-126.
- Yu, Y. y Luo, J. (2018). Dispositional optimism and well-being in college students: self-efficacy as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 46(5), 783-792.
<https://doi.org/10.2224/sbp.6746>

Apéndices

Apéndice A. Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006)

Nombre del alumno: _____.

Grado _____ Edad: _____ Sexo: _____

Fecha: _____

Este cuestionario pretende ayudarnos a conocer cómo te relacionas con compañeros de tu edad.

A continuación se presentan unas preguntas relacionadas a ti y a tus compañeros. Contesta con una "X" en la línea que más se identifique a lo que vives diario en tu escuela, es decir, si nunca en la vida te pasa esa oración, márcala "Nunca" con la "X" o por el contrario, si te pasa muchas veces, selecciona el recuadro "Muchas veces" con una "X". Sólo podrás elegir una opción en cada pregunta. Te pido que contestes de la forma más honesta que puedas. ¡De antemano muchas gracias amiguito por tu ayuda!.

CUESTIONARIO

		NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
1	No me hablan			
2	Me ignoran			
3	Me ponen en ridículo ante los demás			
4	No me dejan hablar			
5	No me dejan jugar con ellos			
6	Me llaman por apodos			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
8	Me obligan a hacer cosas que están mal			
9	Me tienen coraje			
10	No me dejan participar, me excluyen			
11	Me obligan hacer cosas peligrosas para mi			
12	Me ponen a hacer cosas que me ponen en mal			
13	Me obligan a darles mis cosas			
14	Rompen mis cosas a propósito			
15	Me esconden las cosas			
16	Roban mis cosas			
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo			
18	Prohíben a otros que jueguen conmigo			
19	Me insultan			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi			
21	No me dejan que hable o me relacione con otros			
22	Me impiden que juegue con otros			
23	Me dan puñetazos y patadas			

24	Me gritan			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho			
26	Me critican por todo lo que hago			
27	Se ríen de mí cuando me equivoco			
28	Me amenazan con pegarme			
29	Me pegan con objetos			
30	Cambian el significado de lo que digo			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar			
32	Me imitan para burlarse de mí			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar			
35	Se meten conmigo por ser diferente			
36	Se burlan de mi apariencia física			
37	Van por ahí contando mentiras acerca de mí			
38	Procuran que les caiga mal a otros			
39	Me amenazan			
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo			
41	Me hacen gestos para darme miedo			
42	Me envían mensajes para amenazarme			
43	Me zarandean o empujan para intimidarme			
44	Se portan cruelmente conmigo			
45	Intentan que me castiguen			
46	Me desprecian			
47	Me amenazan con armas			
48	Amenazan con dañar a mi familia			
49	Intentan perjudicarme en todo			
50	Me odian sin razón			

Apéndice B. Test de Orientación Vital en su versión para jóvenes (YLOT), adaptada al castellano por González et al. (2018)

Instrucciones

Por favor, contesta a las siguientes preguntas indicando cuánto de verdadero o de falso son para ti cada una de las siguientes frases. Debes rodear el número que mejor te describa. No hay preguntas correctas o incorrectas. Sólo debes intentar describirte lo mejor que puedas.

		Falso para mí	Un poco falso/Algo falso para mí	Un poco verdadero para mí	Verdadero para mí
1	Me resulta fácil divertirme	0	1	2	3
2	Me gusta estar activo.	0	1	2	3
3	Siempre tengo esperanzas sobre mi futuro.	0	1	2	3
4	Normalmente, me suelen ir mal las cosas	0	1	2	3
5	Cuando no estoy seguro de lo que va a pasar, normalmente espero que sea algo bueno.	0	1	2	3
6	Normalmente, no espero que las cosas salgan como yo quiero.	0	1	2	3
7	En general, no espero que me ocurran cosas buenas.	0	1	2	3
8	Soy una persona con suerte.	0	1	2	3
9	Si sucede algo bueno, no será para mí.	0	1	2	3
10	Espero pasado muy bien cada día.	0	1	2	3
11	Cuando las cosas van bien, espero que algo salga mal.	0	1	2	3
12	Por norma general espero tener un buen día.	0	1	2	3
13	No importa lo que intente, creo que nada va a funcionar.	0	1	2	3
14	En general, espero que me ocurran más cosas buenas que cosas malas.	0	1	2	3
15	Espero que algo malo ocurra cada día.	0	1	2	3
16	Cuando las cosas están mal, espero que mejoren.	0	1	2	3

**Apéndice C. Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24),
adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)**

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Apéndice D. Presupuesto para la intervención

MATERIALES	CANTIDAD	PRECIO
Fotocopias	175	10€
Cubilete de dados	Un cubilete con 6 dados	5,95€
Cubilete de fichas	Un cubilete con 100 fichas	6,95€
Folios	Un paquete de 500 folios	5,5€
Bolígrafos	Un paquete de 50 unidades	9€
Velcro adhesivo	4 metros	9,5€
Lápices de colores	10 cajas	35€
Cartulinas	20 cartulinas	4€
Terapeuta	Un terapeuta 65€/h	585€
TOTAL		670,9€

Apéndice E. Cronograma

SEPTIEMBRE				
Permisos necesarios				
OCTUBRE				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
28	29 Sesión 1 subgrupo A	30	1 Sesión 1 subgrupo B	2
5	6 Sesión 2 subgrupo A	7	8 Sesión 2 Subgrupo B	9
12	13 Sesión 3 subgrupo A	14	15 Sesión 3 subgrupo B	16
19	20 Sesión 4 subgrupo A	21	22 Sesión 4 subgrupo B	23
26	27 Sesión 5 subgrupo A	28	29 Sesión 5 Subgrupo B	30
NOVIEMBRE				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2	3 Sesión 6 subgrupo A	4	5 Sesión 6 subgrupo B	6
9	10 Sesión 7 subgrupo A	11	12 Sesión 7 subgrupo B	13
16	17 Sesión 8 subgrupo A	18	19 Sesión 8 subgrupo B	20

23	24	25	26	27
	Sesión 9 subgrupo A		Sesión 9 subgrupo B	

DICIEMBRE				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	1	2	3	4
	Sesión 10 subgrupo A		Sesión 10 subgrupo B	
7	8	9	10	11
	Sesión 11 subgrupo A		Sesión 11 subgrupo B	
14	15	16	17	18
	Sesión 12 subgrupo A		Sesión 12 subgrupo B	

ENERO
Día 21: Primer seguimiento

ABRIL
Día 22: Segundo seguimiento

Apéndice F. Ejemplos de preguntas utilizando la aplicación “Plickers” y códigos QR

Una persona optimista...

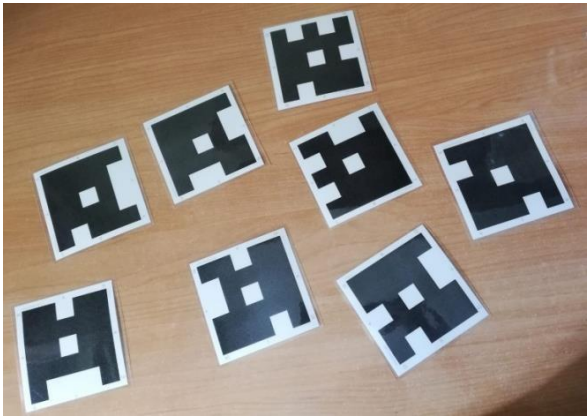
- ☐ A Está siempre feliz
- ☐ B Está siempre de buen humor
- ☐ C Tiene expectativas de futuro positivas
- ☐ D Cree que siempre van a pasar cosas buenas y no malas

Ante la situación de que Carlos no ha sido invitado al cumpleaños de Ana cuando el resto de compañeros sí, una alternativa de pensamiento optimista sería...

- ☐ A Llamar a otro amigo y hacer planes con él
- ☐ B Quedarse en casa revisando las redes sociales para ver qué tal está yendo el cumpleaños
- ☐ C No hacer nada ante la situación
- ☐ D Ponerse una película e irse a dormir lo antes posible para que el día acabe ya

El optimismo puede traer beneficios a nivel:

- ☐ A Personal
- ☐ B Social
- ☐ C Sanitario
- ☐ D Todas son correctas



Apéndice G. Tablero con emociones

TERNURA		AMOR	ODIO	TENSIÓN	SOLEDAD	SERENIDAD	ILUSIÓN	ASOMBRO
ALIVIO		IRA						INCOMPRESIÓN
ALEGRÍA		TRISTEZA	DESAMPARO	IRRITACIÓN	MELANCOLIA	REMORDIMIENTO		ENVIDIA
CONFUSION						ENTUSIASMO		VERGUENZA
ACEPTACION		CULPA	MIEDO	DECEPCION	COMPASION	ADMIRACION		ABURRIMIENTO
NOSTALGIA		DESEO						ASCO
FRUSTRACION		INSEGURIDAD	TIMIDEZ	DESALENTO	ORGULLO	VALENTIA		CELOS
CURIOSIDAD								PLACER
SATISFACCION	CALMA	CONFIANZA	HOSTILIDAD	EMPATÍA	TERNURA	GRATITUD	ESPERANZA	EUFORIA

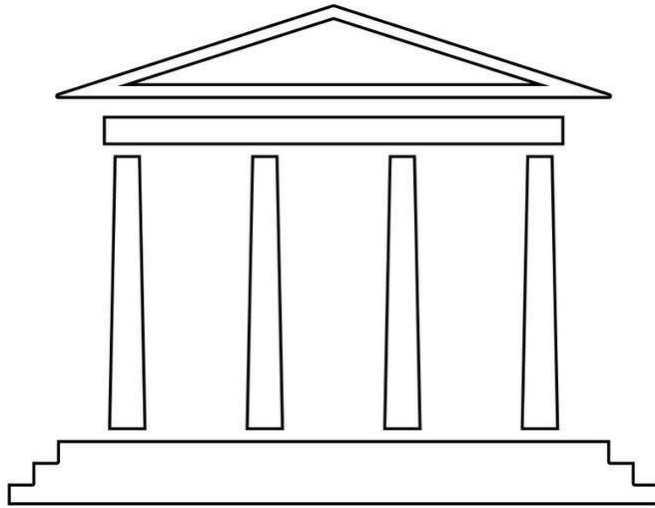
Apéndice H. La caja de la felicidad



Apéndice I. Vídeo “Y tú, ¿de qué lado estás?”

<https://www.youtube.com/watch?v=oHejiVLTP2U>

Apéndice J. Dibujo del templo que deberán realizar

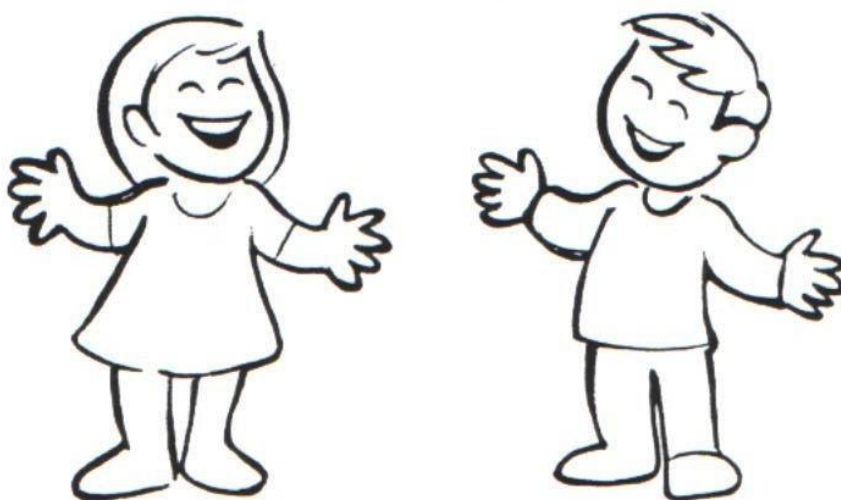


Apéndice K. Ejemplos de tableros de visión





Apéndice L. Dibujos de niño y niña



Apéndice M. Fotografías de una situación de acoso escolar



Apéndice N. Tarjetas y post-it con emociones



Apéndice Ñ. Kahoot

A Ana le está insultando un grupo de compañeras de clase.



15



Skip

0
Answers

▲ Alegría

◆ Asco

● Nostalgia

■ Ira

Jorge observa que María ha publicado un vídeo de él en el grupo de whatsapp de la clase para reírse



11



Skip

0
Answers

▲ Miedo

◆ Valentía

● Asco

■ Rabia

Julio le cuenta a su maestra que está sufriendo acoso



19

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Miedo	◆ Alivio
● Inseguridad	■ Vergüenza

Los profesores de Mateo hablan con él porque saben que está acosando a un compañero



18

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Empatía	◆ Incomprensión
● Orgullo	■ Frustración

Los compañeros de Marta constantemente le dicen que tiene las orejas grandes



19

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Aceptación	◆ Desaliento
● Serenidad	■ Confusión



Apéndice O. Vídeo triste

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

Apéndice P. Vídeo alegre

<https://www.youtube.com/watch?v=3aIfMX7FBbI&t=126s>

Apéndice Q. Material para la actividad “Atrapa una emoción”



“Sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores”

- a) Alegría b) Entusiasmo c) Sorpresa d) Satisfacción

“Capacidad que tenemos de ponernos en el lugar de alguien y comprender lo que siente o piensa”

- a) Admiración b) Aceptación c) Confianza d) Empatía

“Sentimiento de pena por la lejanía, la ausencia, la privación o la pérdida de alguien o algo queridos”

- a) Frustración b) Melancolía c) Nostalgia d) Decepción