



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ENTORNOS DESFAVORABLES: RESILIENCIA, OPTIMISMO E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Alumno: Bayona Martínez, Juan Luis

Tutora: Prof. D.^a Escarabajal Arrieta, M^a Dolores

Junio, 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO	4
1.1. ACOSO ESCOLAR Y ENTORNO SOCIAL DESFAVORECIDO	4
1.2. RELACIÓN DE ENTORNO SOCIOCULTURAL DESFAVORABLE, BULLYING Y CENTRO ESCOLAR.....	8
1.3. BULLYING, RESILIENCIA Y PAPEL DEL DOCENTE	10
1.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BULLYING	13
1.5. PROGRAMAS DE RESILIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	13
2. PROPUESTA DE PROGRAMA	16
2.1. OBJETIVOS	16
2.2. METODOLOGÍA	17
2.2.1. Participantes	17
2.2.2. Instrumentos de evaluación	18
2.2.3. Diseño	20
2.2.4. Procedimiento	20
2.2.5. Descripción del plan de intervención	21
3. RESULTADOS PREVISTOS Y CONCLUSIONES	33
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
5. ANEXOS	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Círculo del bullying.....	5
Figura 2. La metáfora de la resiliencia.....	11
Figura 3. La casita de la resiliencia.....	14
Figura 4. La rueda de la resiliencia.....	15

Resumen

Este trabajo propone el fomento de la resiliencia en alumnado de entornos desfavorecidos. El objetivo general es desarrollar un programa de intervención en resiliencia para la prevención del bullying en niños y niñas de entornos socioculturales desfavorables. Las variables de trabajo son resiliencia, inteligencia emocional, optimismo y la satisfacción grupal. Se han utilizado como pruebas de evaluación la Escala de Resiliencia Escolar, el CASQ-T, el EQ-I, y la Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar ESGRUPPO. El programa se desarrolla a lo largo de 10 sesiones con evaluación pre, postintervención y de seguimiento.

Palabras clave: resiliencia, acoso escolar, bullying, inteligencia emocional, entornos desfavorecidos, factores protectores

Abstract

This proposal seeks to promote resilience in students from disadvantaged backgrounds. The general objective is to develop a resilience intervention program for the prevention of bullying in children from unfavorable sociocultural environments. The working variables are resilience, emotional intelligence, optimism and group satisfaction. The School Resilience Scale, the CASQ-T, the EQ-I, and the Satisfaction Scale in the ESGRUPPO School Group have been used as evaluation tests. The program is developed over 10 sessions with pre, post-intervention and follow-up evaluation.

Key words: resilience, bullying, emotional intelligence, unfavourable sociocultural environments, protective factors

1. INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

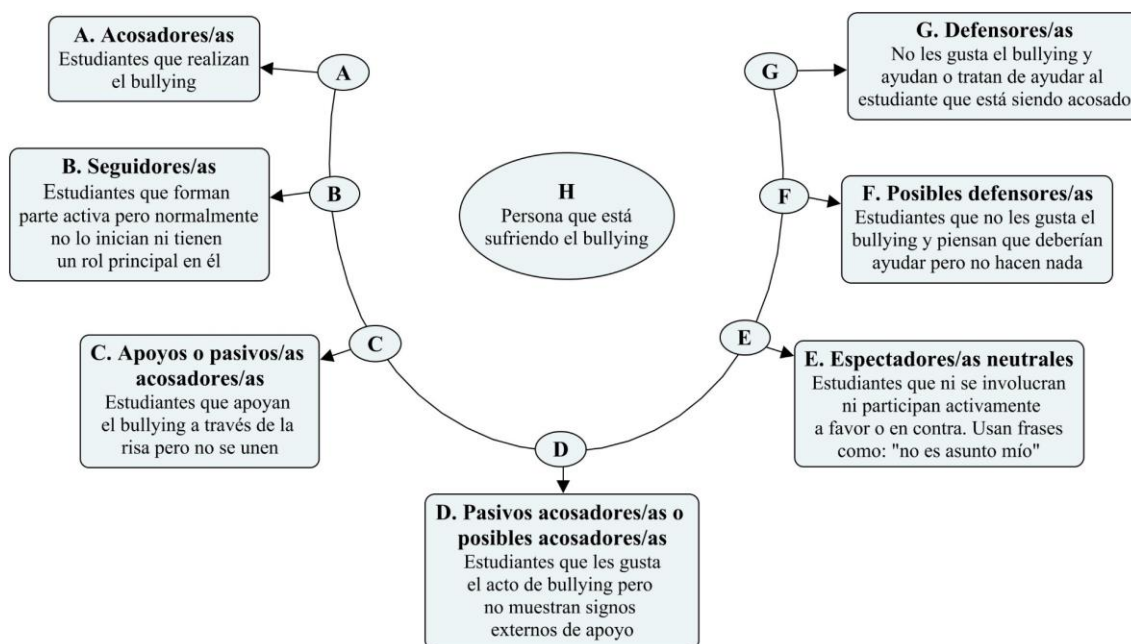
1.1. ACOSO ESCOLAR Y ENTORNO SOCIAL DESFAVORECIDO

Uno de los grandes problemas que afectan a la sociedad del siglo XXI y que, a su vez, acapara las conversaciones entre docentes de todo el territorio nacional es el acoso escolar o bullying. Hay que tener en cuenta que no existe una traducción literal al castellano del término bullying, razón por la que se puede emplear tanto el término inglés como el de acoso escolar (Mendoza y Pedroza, 2015). Siguiendo a Carrillo y Peñalosa (2016), se define bullying como aquellas conductas agresivas que efectúa una persona o grupo de personas hacia otra de forma consistente, causándole daño emocional o físico y que conlleva intencionalidad. De esta forma, se dice que los estudiantes están siendo acosados o sufriendo bullying cuando están expuestos, repetidamente y durante bastante tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1993). Además, Mendoza y Pedroza (2015) destacan que la conducta que sigue la persona agresora consiste en un comportamiento de agresividad, repetitivo e intencional hacia otro individuo con baja habilidad para defenderse.

En cuanto al origen del acoso escolar, se relaciona con una gran diversidad de distintos factores como pueden ser circunstancias familiares, escolares, sociales o individuales. Sin embargo, está demostrado que el maltrato infantil, el insuficiente apego e interacción familiar constituyen elementos que dificultan el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, así como, llegar a interferir en el desarrollo de su capacidad de adaptación y resolver conflictos (Bonell et al., 2019; Brendgen et al., 2016; Trautmann, 2008). Según Cerezo (2001), los niños y niñas que durante un período prolongado de tiempo han experimentado malas relaciones y falta de apego por parte de su entorno social suelen llegar a la vida adulta con dificultades para establecer relaciones con los demás, trabajar en equipo y, a su vez, presentan una baja autoestima y una mayor tendencia a la depresión. Esta situación puede agravarse llegando a que esa persona desarrolle problemas de salud mental (Schreier et al., 2009).

Por otra parte, hay que mencionar que en el acto del bullying no solo intervienen el acosador y la víctima, más bien, podemos hablar de diversos roles que participan y que se recogen en la figura 1 (Olweus y Limber, 2010):

Figura 1
Círculo del bullying



Nota. Adaptado de "Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program" (p. 125), por Olweus y Limber, 2010, *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1).

Hay que tener en cuenta que, las personas que realizan bullying tienen una mayor probabilidad de participar en otra situación violenta y de comportamiento antisocial, tanto a corto como a largo plazo (Sourander et al., 2007). Es más, en línea con una tesis noruega, Fosse (2006) demuestra que entre los 160 adultos jóvenes que habían buscado tratamiento psiquiátrico por primera vez, el 50% de ellos había experimentado bullying durante su etapa escolar. Del mismo modo, dicha tesis demostró que cuanto mayor fue la intensidad del bullying que experimentaron, mayores fueron sus síntomas psiquiátricos en la edad adulta. Por su parte, Nocito Muñoz (2017), indica que las víctimas de bullying que no han recibido apoyo experimentan hasta cuatro veces mayor riesgo de sufrir estrés postraumático y, a su vez, las propias conductas de violencia psicológica como burlas y exclusión social que han experimentado, producen que la ideación suicida recurrente llegue a poder ser hasta de cinco veces mayor a lo habitual.

Por otro lado, por entornos sociales desfavorecidos se hace referencia a aquellas poblaciones que presentan riesgo de pobreza o exclusión social. Para clasificar las poblaciones que se encuadran en esta problemática se utiliza el indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusion) que se utiliza en España para elaborar un informe que se denomina con el propio nombre del indicador. Siguiendo este informe, la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2019), mostró que en nuestro país el

porcentaje de personas que en el año 2018 estaban en riesgo de pobreza y/o exclusión social era de un 26,1% del total de la población y, además, entre las comunidades con las tasas más altas se encuentran Andalucía (38,2%) y Extremadura (44,6%). Dicho informe utiliza un método para categorizar a la población de riesgo de pobreza y/o exclusión social. Para entrar en esta categoría, el Instituto Nacional de Estadística (2019), indica que se necesita estar en una de estas tres situaciones: estar en riesgo de pobreza (ingresos de consumo por debajo del 60% de renta mediana); tratarse de hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo o presentar una carencia material severa en al menos cuatro conceptos de estos nueve:

No puede permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año; no puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días; no puede permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada; no tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos (de 650 euros); ha tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, comunidad...) o en compras a plazos en los últimos 12 meses; no puede permitirse disponer de un automóvil; no puede permitirse disponer de teléfono; no puede permitirse disponer de un televisor; no puede permitirse disponer de una lavadora. (Instituto Nacional de Estadística, 2019, p. 2).

Ante las cifras expuestas, el sistema educativo debe poner los medios que ayuden a garantizar una enseñanza de calidad capaz de compensar las deficiencias en igualdad de oportunidades para esta población y, a su vez, contribuir a favorecer el tipo de enseñanza que se imparte en los centros situados en este tipo de entornos (Llorent-Bedmar et al., 2017). Puesto que tal y como menciona Save the Children “aunque la escuela no sea la causante, ni dónde únicamente se gesté la violencia, los centros educativos son claves para luchar contra ella” (2016, p. 77).

Por otra parte, el nivel sociocultural medio de las familias que se encuentran en estos contextos suele ser bajo y, al tratarse de zonas con niveles elevados de delincuencia y violencia, la gran mayoría de núcleos familiares se encuentran desestructurados predisponiendo al alumnado a no presentar perspectivas de éxito escolar (Corral Carrillo y Martín Cuadrado 2015). Estas razones siguiendo a Olweus y Limber (2010), podrían indicar que algunos factores ambientales como actitudes, rutinas y comportamientos de las personas adultas, adquieren un papel importante para determinar hasta qué punto los problemas se podrán manifestar en un aula. En este sentido, se ha puesto de manifiesto la importancia que tienen factores como la educación, la edad y la inteligencia materna, por

un lado, y la clase social paterna, la edad y el sexo del infante, por otro, que guardan una relación significativa con el desarrollo cognitivo del niño o niña (González et al., 2020). Además, este estudio plantea que los factores socioeconómicos tienen una gran influencia en el desarrollo cognitivo infantil siendo la educación materna el factor con mayor influencia. Por su parte, como menciona Fukunaga et al., (1992, citado en Elwenspoek et al., 2017) cada vez existe mayor evidencia acerca de los efectos desfavorables para la salud, el desarrollo y la fisiología de las personas que tiene una exposición a entornos adversos en los primeros años de vida. Un ejemplo de esto, es el caso de las células T, con gran importancia en la inmunidad celular, y cuya función principal es proteger al organismo contra las células infectadas o malignas. Estas células se desarrollan y maduran en un órgano linfoide llamado timo. Se ha observado que existe una involución en este órgano en aquellos niños y niñas pequeñas que han sido gravemente maltratados o abandonados. De esta forma, los propios autores extrapolan que la exposición a la adversidad en los primeros años de vida produce un impacto de por vida en la inmunidad celular de las personas, llegando a hacer que sean más susceptibles a las infecciones virales y ciertos tipos de cáncer. Por esta razón, indican la importancia que tiene la comprensión de los factores capaces de amortiguar esta adversidad del entorno para establecer estrategias que ayuden a prevenir o contrarrestar los efectos negativos asociados con la adversidad durante los primeros años de vida. Del mismo modo, Réus et al., (2017), plantean que los eventos estresantes en las primeras etapas de vida afectan al sistema nervioso y pueden inducir alteraciones del comportamiento que persisten en la edad adulta, estimulando la inflamación y el daño oxidativo en los sistemas centrales y periféricos, que son necesarios para distintos patrones de resiliencia contra los trastornos psiquiátricos en etapas posteriores de la vida. Por todas estas razones, los centros educativos situados en este tipo de contextos tienen que enfrentarse a una gran diversidad de desafíos que incluyen tanto lo anteriormente expuesto, como la baja financiación pública, un alumnado difícil, rotaciones constantes del equipo docente, así como, el propio ambiente que rodea al centro (Muijs, 2003).

En la sociedad actual el tema del bullying tiene una gran relevancia. Una muestra de esto es que al realizar una simple búsqueda en la base de datos PsycINFO utilizando el término “bullying” se observa como en el período desde el año 1990 hasta el año 2009 se registran un total de 2122 entradas que contienen esta palabra. Sin embargo, en el período de 2010 al 2019 aparecen un total 6337 registros sobre esto.

En España, tenemos que tener presente que nuestro país no cuenta con planes operativos ni estratégicos para prevenir el bullying, aunque cada centro educativo sí que tiene autonomía suficiente para implementar medidas que ayuden a mitigar sus efectos (De la Poza et al., 2018). En este ámbito, hay que destacar que España es el país más productivo en programas de intervención y prevención de la violencia, sin embargo, muy pocos de estos programas cuentan con una evaluación científica (Nocito Muñoz, 2017).

Si se habla de cifras, la asociación Save the Children (2016), a través de una encuesta a 21.500 niños y niñas entre 12 y 16 años sobre el acoso escolar en España demostró que un 9.3% de los encuestados había sufrido acoso lo que si se extrapola al resto de la población el número es entre 111.000 y 82.000 menores de edad.

1.2. RELACIÓN DE ENTORNO SOCIOCULTURAL DESFAVORABLE, BULLYING Y CENTRO ESCOLAR

Siguiendo la revisión sistemática llevada a cabo por Suárez-García et al., (2020) se plantea la asociación entre el nivel socioeconómico bajo y tener más probabilidades de ser víctima de acoso escolar. De esta forma, para Romaní y Gutiérrez (2010) los centros educativos que se sitúan en zonas con bajo nivel socioeconómico, presentan una escasa supervisión del equipo docente lo que a su vez conlleva a una mayor probabilidad de que exista violencia entre escolares. Asimismo, el alumnado que vive en un entorno que percibe como violento y ha experimentado situaciones y actitudes de este carácter, es más propenso a extrapolar la violencia al ámbito escolar (Romera et al., 2011).

Las evidencias descritas con anterioridad se pueden relacionar con la teoría del aprendizaje social de Walters y Bandura (2002). Dicha teoría pone de relevancia que el aprendizaje de papeles sociales se efectúa a través de la imitación de aquellos modelos significativos que las personas encuentran en su entorno social. Otra serie de estudios muestran que las personas que realizan bullying están en un riesgo considerable de participar en otra situación violenta y/o de comportamiento antisocial, tanto a corto como a largo plazo (Sourander et al., 2007). Dichos aspectos refuerzan la concepción de que existe una relación entre los entornos socioculturales desfavorables y la presencia del bullying.

Teniendo en cuenta todas estas características, el propio centro educativo puede actuar como un medio de prevención y protección ante las problemáticas enunciadas que se derivan de los entornos socioculturales desfavorables. Además, hay que tener presente que el propio centro escolar constituye un agente socializador y que, tal y como se ha

indicado con anterioridad, los niños y niñas de entornos sociales desfavorables al haber sido probablemente víctimas de pautas agresivas y de maltrato es muy posible que hayan asimilado que el método para que sus ideas sean aceptadas es utilizando la fuerza sobre las demás personas (Parra y Carvajal 2012). Sin embargo, hay que destacar que, siguiendo a Hoyos et al., (2004), las situaciones de violencia y/o acoso escolar no son solo parte de centros situados en entornos desfavorables, sino que también se producen en centros de estudiantes de clase alta.

Dentro del centro escolar algunos factores como la no existencia de normas y reglas para combatir los comportamientos agresivos, las metodologías restrictivas y castigadoras, la falta de apoyo o las reacciones indiferentes del profesorado ante los diversos problemas, conforman instigadores en la creación de climas escolares desfavorables (Izurieta, 2015). Por esta razón, para Cohen, et al., (2009), el propio clima escolar constituye un factor protector clave al representar la cultura de la escuela y configurar un elemento de seguridad y apoyo positivo para el alumnado.

Por otra parte, Olweus y Limber (2010) destacan que muchos adultos han subestimado los costes sociales, emocionales y académicos del bullying y, a su vez, han sobrestimado la capacidad de los niños y niñas que son víctimas de detener la situación de acoso sin la ayuda de los adultos. Estos mismos autores defienden que los esfuerzos para introducir y sostener un programa integral de prevención del bullying pueden fracasar si la mayoría del personal del centro educativo no cree que la situación del bullying es un problema grave, aspecto donde el papel que tome la dirección es muy importante para garantizar el éxito de un programa de toda la escuela. En este ámbito para González (2014), el equipo directivo debe asumir un liderazgo que apueste por la justicia social en este tipo de centros y, de esta forma, garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan compensar las desigualdades propias del entorno.

Existen investigaciones que han demostrado que el bullying se puede disminuir a través de esfuerzos de toda la escuela que reduzcan las oportunidades de que se produzcan situaciones de bullying, así como, construyendo un sentimiento de comunidad entre estudiantes y adultos (Izurieta, 2015; Olweus y Limber, 2010; Suárez-García et al., 2020). En relación con esto, los estudios empíricos han demostrado que el clima escolar positivo (con una fuerte estructura y apoyo) está relacionado con más participación de los estudiantes en dominios afectivos y cognitivos, y niveles bajos de burlas y bullying en estudiantes (Konold et al., 2017). Además de esto, un estudio reciente demostró que el clima escolar funcionó como un mediador en la asociación entre la prevalencia de burlas

y el acoso y la participación de los estudiantes (García et al., 2017). Por esta razón, si se promueve un clima escolar positivo mediante el uso de estrategias escolares que refuercen el buen comportamiento, así como la enseñanza de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes se promueve la disminución del bullying (Bear et al., 2017). Hecho que pone de relieve el papel que tiene un clima escolar positivo como elemento para prevenir el acoso escolar (Yang et al., 2018).

Sin embargo, no sería del todo realista pensar que los centros educativos son capaces de compensar completamente las desventajas sociales de ciertos contextos. Aunque, tal y como se ha podido demostrar, y de acuerdo con Muijs (2003), a través de un sistema educativo que fomente la implementación de un proceso de enseñanza eficaz se puede llegar a incrementar los logros y oportunidades del alumnado de forma notable. Del mismo modo, si se llevan a cabo acciones como la colaboración con diversos centros se obtienen ventajas muy relevantes para el propio colegio como intercambios de experiencias, conocimientos o prácticas pedagógicas (Llorent-Bedmar et al., 2017). Pese a estas evidencias, Olweus y Limber (2010) estiman que la mayoría de los centros educativos del mundo no están implementando iniciativas de prevención del bullying.

1.3. BULLYING, RESILIENCIA Y PAPEL DEL DOCENTE

Una vez expuestas las ideas anteriores, se ha mostrado que los centros educativos situados en zonas desfavorecidas son más propensos a presentar situaciones de bullying. Es aquí donde el concepto de resiliencia supone un aspecto a tener en cuenta para trabajar en este tipo de contextos. En línea con esto y siguiendo a Uriarte (2006), el propio centro escolar supone un lugar para el desarrollo integral y de la resiliencia del alumnado, convirtiéndose en un espacio de comunicación al favorecer el establecimiento de vínculos positivos que ayuden a compensar las experiencias negativas que tengan de otros contextos sociales. Además, su promoción desde el centro escolar ayuda al alumnado a anticiparse y prepararse para afrontar adversidades inevitables.

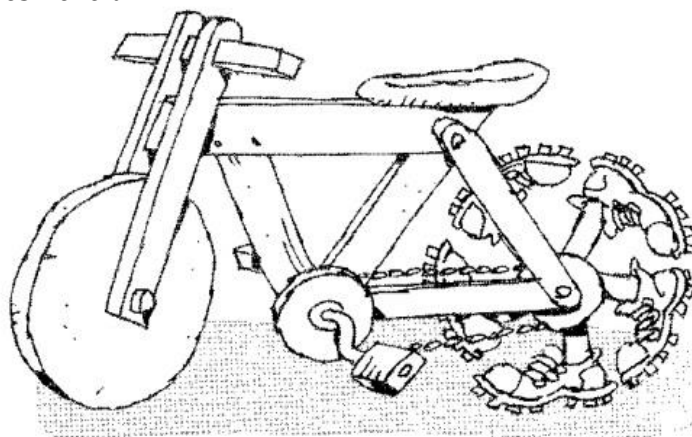
Dar una definición de resiliencia resulta complejo debido a las diversas conceptualizaciones que ha experimentado en la historia. De esta forma, se ha planteado “como un rasgo de personas excepcionales, a considerarse un rasgo de carácter innato, a entenderse como un proceso de interacción entre los factores protectores y de riesgo y finalmente a ser contemplado como un aspecto dinámico y contextualizado” (Sánchez Teruel, 2016, p.53). Teniendo en cuenta todo esto, Grotberg (1995), la entiende como aquella capacidad humana que permite hacer frente a las adversidades de la vida,

superarlas e, incluso, ser transformado por ellas. De esta definición podemos extrapolar que se trata de una capacidad que se debe trabajar desde el contexto escolar y que, teniendo en cuenta las circunstancias descritas, resulta muy enriquecedor para el alumnado de educación primaria.

Para ayudar a la comprensión de este constructo es muy clarificador la metáfora de la bicicleta de Forés y Grané (2008) para comprender y representar la resiliencia (ver figura 2).

Figura 2

La metáfora de la resiliencia



Nota. Extraído de “*La resiliencia. Crecer desde la adversidad*” (p. 48), por Forés y Grané, 2008, Plataforma.

En dicha metáfora la rueda de atrás hace referencia a la herida que la persona ha padecido y que hace que recuerde que la cicatriz siempre va a estar al no poder volver al estado inicial. Pese a esto, esa rueda permite que la bicicleta siga funcionando, esquivando al destino y a través de las botas que conforman la rueda se representa las diversas estrategias de adaptación positiva. Por otra parte, el manillar de madera es un símil sobre la coherencia de la vida que hace posible el equilibrio. Las luces hacen referencia a la importancia del tutor de resiliencia, esas personas que nos guían y aunque a veces no se ven, como las luces en el dibujo, siguen siendo esenciales para poder ver. La cadena de la bicicleta se encarga de hacer que todo funcione, es decir, corresponde a las aptitudes personales y sociales, así como, las competencias de la persona resiliente. Del mismo modo que los pedales demuestran de dónde se saca la fuerza, el asiento indica el conocimiento, las necesidades básicas cubiertas y una red social que acoge. En cuanto al material de la bicicleta es la madera al remitir a la condición humana. Este material se caracteriza por ser frágil y contingente, pero al mismo tiempo es dúctil, flexible y que puede flotar. Con esta última condición se hace referencia a una metáfora para ejemplificar el resurgimiento desde las profundidades (Forés y Grané, 2008).

Relacionando el constructo de resiliencia y acoso escolar cabe destacar que se va a desarrollar un trabajo de los factores de protección que ayudan al alumnado a favorecer procesos resilientes. En cuanto a los factores de protección, siguiendo a Forés y Grané (2008), los explican como aquellas circunstancias que son capaces de modificar o neutralizar los factores de riesgo, minimizar las posibles heridas psicológicas y facilitar una buena adaptación a ese ambiente.

De acuerdo con los resultados de un estudio llevado a cabo por González et al., (2016) donde se analizaba la relación entre las disposiciones resilientes y las situaciones de bullying en adolescentes mexicanos, se puso en evidencia que a mayor disposición resiliente, existe una menor participación en situaciones de bullying. Por esta razón, se precisa de intervenciones cuyo objetivo sea propiciar espacios de convivencia sana y ambientes escolares nutritivos que favorezcan el desarrollo de las capacidades resilientes tanto para las víctimas de bullying, como para el resto del alumnado. Se puede concluir que la resiliencia conforma un enfoque positivo en la intervención social con personas en situaciones de exclusión social y/o pobreza, al utilizar aquellas fortalezas y oportunidades que conllevan un progreso hacia una vida más digna y saludable en estos contextos (Uriarte 2005). Asimismo, otro estudio de Rodríguez et al., (2015), ratificó el vínculo que existe entre la autopercepción positiva y la resiliencia y, además, ayudó a confirmar que el autoconcepto que tienen los adolescentes conforma un predictor de conductas resilientes.

En cuanto al papel del docente en el desarrollo de la resiliencia y siguiendo a Uriarte (2006), si el clima escolar que genera dicho docente es respetuoso, de alegría y buen humor, fomentando un rendimiento académico positivo, estos aspectos pueden actuar como factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés propio de este tipo de contextos. Además, para García et al., (2005), los niños y niñas que han demostrado un comportamiento resiliente han contado con alguna persona con quien establecieron un vínculo positivo, entrando en juego el rol del centro escolar y el equipo docente. En esta línea, la creación de relaciones positivas con el profesorado y compañeros pueden favorecer que el alumnado sienta que hay personas en las que puede confiar y que les permite ver la vida con optimismo y esperanza (Uriarte, 2010). Por esta razón, el papel del docente debe ser proporcionar las condiciones para que el alumnado complete su desarrollo en un clima social escolar positivo (San Martín y Cornejo, 2010), a través de espacios en los que aprenda a escuchar al resto de compañeros, negociar soluciones y sean conscientes que los conflictos son una parte de la vida real y

que pueden resolverse sin recurrir a la violencia Uriarte (2006). De este modo se puede concluir que, para que exista una promoción de la resiliencia, se necesita de docentes resilientes que manifiesten las propias cualidades de la resiliencia y sean capaces de transmitir las y desarrollarlas en su alumnado (Henderson y Milstein, 2003).

1.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BULLYING

Otro de los aspectos relevantes en este programa de intervención es el referido a la inteligencia emocional. Siguiendo el enfoque teórico de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se entiende como una serie de habilidades relacionadas con la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones; la capacidad de acceder y generar sentimientos capaces de facilitar el pensamiento; y la capacidad de comprender y, a su vez, regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. De la propia definición podemos deducir que la inteligencia emocional podría tener síntomas positivos al paliar los posibles efectos negativos de las emociones que experimenta el alumnado ante las diversas situaciones que conlleva el bullying. Además, de acuerdo a Casas et al., (2015) un aspecto fundamental para prevenir el acoso escolar es el rol del profesorado a la hora de fomentar relaciones positivas entre el alumnado ayudando a gestionar de forma consciente la inteligencia emocional de cada uno de ellos.

En otras palabras, la inteligencia emocional actúa tanto como protector de la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional, como ayuda a disminuir el impacto emocional de la violencia y reparar la inestabilidad de la persona (Elipe, et al., 2015; Pena y Repetto, 2008). Además, según Mestre et al., (2002) los sujetos con mayor inestabilidad emocional son más propensos a usar conductas antisociales. En esta línea, un estudio ha demostrado que tanto las víctimas como los agresores del bullying presentan un bajo nivel de inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Asimismo, en el fomento de la inteligencia emocional tanto las familias como el centro educativo son vitales para su desarrollo, al igual que la empatía es considerada como un elemento fundamental que ayuda a la prevención de que aparezcan conductas agresivas y favorecer la creación de lazos afectivos con el resto de personas (Nocito Muñoz, 2017).

1.5. PROGRAMAS DE RESILIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

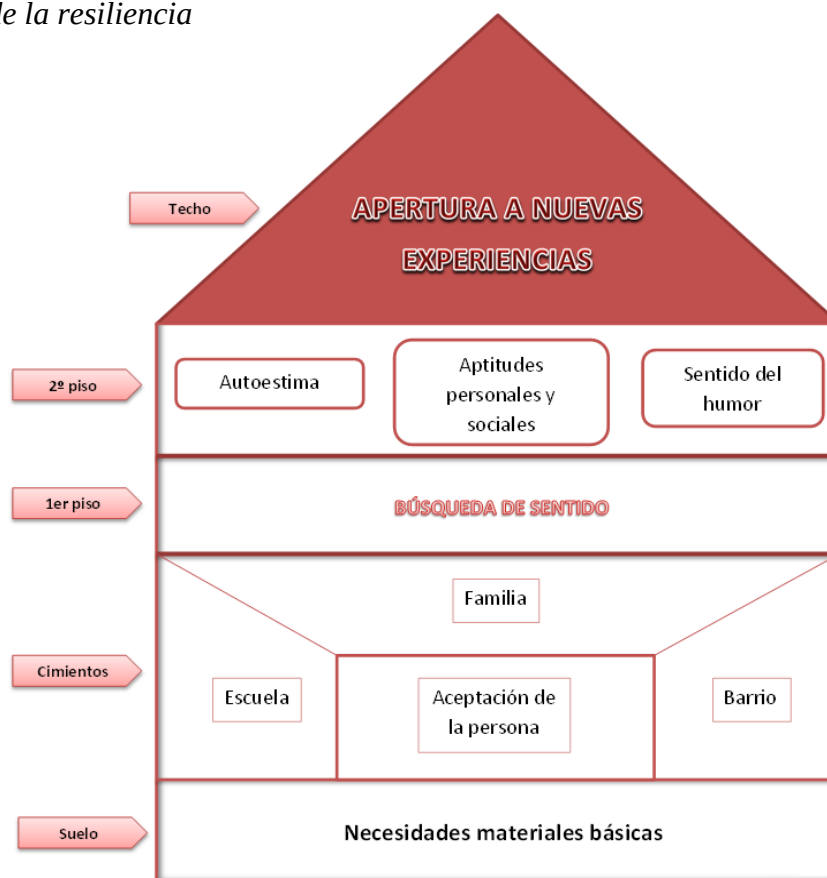
A la hora de hablar de algunos de los programas más conocidos que favorecen la promoción de la resiliencia, hay que mencionar a autores como Vanistendael y Lecomte

(2002) con el modelo de “la casita” para la construcción de la resiliencia o Henderson y Milstein (2003) con el modelo de la rueda resiliente.

El modelo de Vanistendael y Lecomte (2002), (ver figura 3), promueve la promoción de la resiliencia para la prevención, y se basa en equiparar construir la resiliencia con construir una casa donde cada una de las partes corresponde a un elemento necesario para construir la resiliencia. En este símil el suelo hace referencia a las necesidades materiales básicas (comida, salud, vivienda, vestuario, etc.). En los cimientos se encuentran elementos del contexto que hacen que la persona consiga una vínculo afectivo y seguro (barrio, familia escuela, etc.). A continuación, se encuentra el primer piso donde aparece la capacidad para encontrar aquellos elementos que dan sentido y significado a su vida. En cuanto al segundo piso se recogen elementos de gran importancia en el proceso de resiliencia como es la autoestima, las aptitudes personales y sociales, así como, el sentido del humor. Por último, en el techo se sitúan lo que denominan “apertura a nuevas experiencias”, que pueden colaborar en la construcción de la resiliencia constituyendo este modelo como abierto y flexible.

Figura 3

La casita de la resiliencia

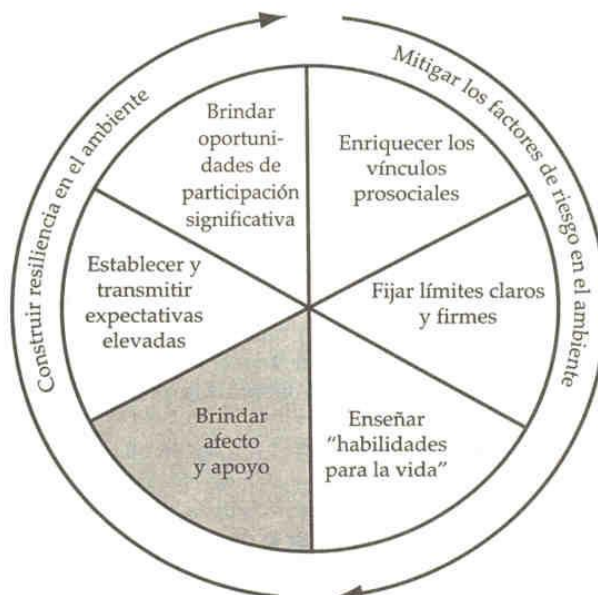


Nota. Extraído de “La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia”, por Vanistendael y Lecomte, 2002, Gedisa

Por otra parte, el modelo propuesto por Henderson y Milstein (2003), (ver figura 4), se desarrolló para el ámbito escolar y con su aplicación se pretende la promoción de la resiliencia a través de dos objetivos y siguiendo un total de seis pasos. El primer objetivo es mitigar los factores de riesgo tanto individuales como del ambiente a través de: 1) enriquecer los vínculos prosociales, 2) fijar límites claros y firmes y c) enseñar habilidades para la vida. El segundo objetivo que persigue este modelo consiste en promocionar la resiliencia a través de: 1) brindar apoyo y a afecto, 2) establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas, y 3) brindar oportunidades de participación significativa. Además, de este modelo hay que subrayar que se trabajan tres niveles. Dichos niveles son el alumnado, el profesorado y el nivel institucional para promocionar la resiliencia en todos ellos.

Figura 4.

La rueda de la resiliencia



Nota. Extraído de “Resiliencia en la escuela” por Henderson y Milstein, 2003, Paidós.

Cabe destacar que nuestro planteamiento tendrá como referencia estos dos modelos teóricos para desarrollar la propuesta de intervención. No obstante, hay que destacar que para tener éxito en los programas de intervención es muy importante que los promotores del programa busquen que los destinatarios participen en el diseño y en la ejecución de las distintas estrategias resilientes, siendo tanto factores protectores como constructores de resiliencia, aunque esta acomodación haga difícil la generalización y la réplica de los resultados (Uriarte 2005).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el trabajo en resiliencia desde los centros educativos, a través de programas como el que se presenta, resulta imprescindible para el

alumnado puesto que tal y como indica Mateu et al., (2010), todas las personas estamos expuestas a experimentar situaciones adversas y/o traumáticas por lo que el trabajo de la resiliencia con el alumnado mediante el fortalecimiento de sus capacidades internas y externas sea vital. Además, resulta que si el sistema educativo no ejerce su influencia para compensar las limitaciones familiares y sociales que experimenta el alumnado de este tipo de entornos, deja de cumplir con su labor (Uriarte, 2005).

Además, debemos tener en cuenta que los resultados de trabajos como el de Frías et al., (2003), ha mostrado el papel importante que adquiere la familia en el fenómeno de la violencia. En estos entornos más desfavorables, acontecimientos frecuentes como la desintegración familiar o la falta de valores, conducen a que los/as jóvenes presenten conductas violentas. Asimismo, en el estudio citado se hace especial hincapié en que la escuela supone un lugar donde el alumnado forma relaciones sociales que le hacen exponerse a una gran diversidad de normas y reglas (Frías et al., 2003). Lo que supone que el fomento de conductas resilientes desde el centro escolar, a través del trabajo de las diversas capacidades del alumnado, puede disminuir las probabilidades de que aparezcan episodios de acoso escolar o violencia tanto en el centro escolar como en edades posteriores.

2. INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

2.1. OBJETIVOS

El objetivo general del presente programa de intervención consiste en:

- Desarrollar un programa de intervención en resiliencia para la prevención del bullying en niños y niñas de entornos socioculturales desfavorables.

Del mismo modo, de este objetivo general se derivan una serie de objetivos específicos, que se indican a continuación:

- Fomentar factores de protección de la resiliencia en entornos socioculturales desfavorables.
- Utilizar el optimismo como metodología para generar emociones positivas.
- Desarrollar la inteligencia emocional de las personas participantes.

Algunos factores favorecedores de conductas resilientes y que actúan como factores de protección para la problemática del acoso escolar siguiendo a Suárez-García et al., (2020) y teniendo en cuenta las características propias de este tipo de entornos desfavorecidos, van desde la creación actitudes prosociales, la implicación de las familias en la vida del centro escolar, el fomento de actitudes que no acepten la violencia, el afecto

y apoyo del profesorado y las familias, hasta las respuestas del profesorado ante principios de situaciones de bullying o el fomento de recursos emocionales. La inclusión de estos factores se debe a que pueden ayudar a solventar algunas de las problemáticas expresadas en los párrafos anteriores. Del mismo modo de acuerdo al estudio de Rodríguez et al. (2015), se ha mostrado que el trabajo de un autoconcepto positivo predice la consecución de conductas resilientes.

En cuanto al fomento del optimismo y el sentido del humor, tienen un fuerte impacto en el bienestar psicológico y en las relaciones sociales del alumnado al integrar aspectos intelectuales, emocionales y físicos de las personas (Van Gils, 2004). De esta forma, para García-Larrauri et al., (2002) el sentido del humor actúa como reforzador de la confianza con el entorno del alumnado en situaciones de riesgo social y es capaz de mejorar su estado de ánimo y contribuir al afrontamiento optimista de los problemas.

Por otra parte, el profesorado que practica la empatía ayuda al alumnado a definir, comprender y asimilar las experiencias. Debe fomentar la comprensión de lo que siente uno o una misma para facilitar la generación de actitudes compasivas y de ayuda hacia los demás. De esta forma, de acuerdo con el estudio de Matalinares et al., (2014), el alumnado con niveles altos de empatía tiene mayor capacidad de comprensión de las dificultades de sus compañeros/as y, es capaz de afrontar y recuperarse mejor ante situaciones difíciles.

En último lugar, se desarrollará la inteligencia emocional de las personas participantes puesto que como se ha evidenciado en líneas anteriores constituye un factor protector muy relevante para prevenir y paliar consecuencias tanto del fenómeno bullying como de los entornos sociales desfavorecidos para los que se centra esta intervención.

2.2. METODOLOGÍA

2.2.1. Participantes

Este programa está destinado a niños y niñas entre 11 y 12 años de edad, que pertenecen al sexto curso de Educación Primaria de un colegio público situado en un contexto sociocultural desfavorable de la ciudad de Jaén. El único criterio de inclusión empleado es que el alumnado no presente ningún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo. El programa se llevará a cabo en las dos líneas de clase (6º A y 6º B) de ese curso académico. De esta manera, la población será en torno a 50 niños y niñas de los que una línea conformará el grupo experimental y la otra será el grupo control en lista de espera.

En cuanto a las garantías éticas del programa cabe señalar que, al llevarse a cabo en un centro escolar con menores de edad, se requiere del permiso del equipo docente del propio centro, de sus progenitores, así como de la propia Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través de la plataforma Séneca. Igualmente, es importante indicar que la participación en el programa tendrá carácter voluntario y, como se ha indicado, se necesitará del consentimiento firmado de las familias del alumnado.

2.2.2. Instrumentos de evaluación

- Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra, 2008).

Esta escala consta de 27 ítems con 5 alternativas de respuesta que van desde muy de acuerdo (5) hasta muy en desacuerdo (1). Se obtiene una puntuación total y específica en torno a 5 dimensiones:

1. Identidad – Autoestima. Hace referencia a las fortalezas personales y condiciones internas del niño o niña.
2. Redes – Modelos. Apoyo o posibilidad de apoyo percibido desde los otros, posibilidad de generar recursos en red.
3. Aprendizaje – Generatividad. Habilidades del niño para relacionarse y resolver sus problemas.
4. Recursos internos. Características que tienen una dependencia más personal del sujeto, más estructural.
5. Recursos externos. Características interaccionales que el sujeto establece en su entorno.

- Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para Niños (CASQ-T) Thompson, et al., 1998, en la versión española de López Rodríguez (2003).

Este cuestionario mide el estilo explicativo a través de un total de 48 ítems que se encuentran distribuidos en seis subescalas: (1) estilo explicativo para los acontecimientos negativos a partir de la dimensión temporal-permanente, (2) estilo atributivo para los acontecimientos positivos a partir de la dimensión temporal-permanente, (3) estilo explicativo para los acontecimientos negativos a partir de la dimensión global-específica, (4) estilo atributivo para los acontecimientos positivos a partir de la dimensión global-específica, (5) estilo explicativo para los acontecimientos negativos a partir de la dimensión interna-externa y (6) estilo atributivo para los acontecimientos positivos a partir de la dimensión interna-externa. Con estas subescalas se obtienen tres puntuaciones: una para los acontecimientos negativos (suma de las tres subescalas para

los eventos negativos), otra para los acontecimientos positivos (suma de las tres subescalas para los eventos positivos) y una total (diferencia entre la puntuación para los acontecimientos positivos y la puntuación para los acontecimientos negativos). La consistencia interna de la versión española que se va a utilizar en nuestro programa oscila entre 0.85 y 0.90 (López Rodríguez, 2003).

- Cuestionario de inteligencia emocional para jóvenes EQ-I (youthversion) (Bar On, 1997), adaptado por Bermejo García et al., (2018).

Este cuestionario consta de 60 ítems que se encuentran agrupados en 4 subescalas a partir de las cuales se obtiene una puntuación total de Inteligencia emocional. Por lo tanto, ayuda a estudiar los componentes que definen a este constructo. Dichas subescalas son las siguientes:

- Intrapersonal. Comprensión emocional propia o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo por lo que incluye aspectos como autoconciencia emocional, autorrealización, asertividad, autoestima e independencia.
- Interpersonal. Se refiere a la capacidad de comprender, escuchar y apreciar los sentimientos de los demás, incluyendo la propia empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- Manejo del estrés. Hace referencia a la capacidad de control que tiene una persona para mantener su tranquilidad y poder hacer frente a las situaciones estresantes. Se incluye tanto la tolerancia al estrés como el control del impulso.
- Adaptabilidad. Corresponde a la capacidad de tratar con los problemas de la vida cotidiana por lo que se incluyen aspectos como la resolución de problemas, el contraste de la realidad y la flexibilidad.

Además de estas escalas, se incluye una escala adicional para conocer el estado de ánimo de la persona (estado de ánimo general) y dos escalas de validez: una que valora la coherencia de las respuestas (Inconsistencia) y otra la presentación de sí mismo especialmente favorable (Impresión positiva).

- ESGRUPO. Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar (Garaigordobil, 2008).

La prueba cuenta con un listado de 24 adjetivos, 12 positivos y 12 negativos con los que el niño/a evalúa su nivel de satisfacción en el grupo escolar, valorando cómo se siente en clase, con sus compañeros/as de grupo y su grado de bienestar socioemocional dentro del mismo. Se ha adaptado el lenguaje a la edad y nivel de comprensión de la muestra (niños/as de 11-12 años, escolarizados en 6º de primaria).

2.2.3. Diseño

Para aplicar el programa se efectúa un diseño factorial mixto 2x3, ya que contamos con dos grupos que están diferenciados. Estos grupos son el grupo experimental (que va a recibir el tratamiento), y el grupo control (que entrará en lista de espera para recibir el tratamiento después en el caso de resultar efectivo). Además, se contará con tres fases pre-test, post-test y de seguimiento 6 meses después de terminar el programa. El número de fases hacen referencia al 3, y el número 2 es debido al número de grupos del programa.

2.2.4. Procedimiento

Para poder desarrollar el programa, se requerirá del permiso del centro educativo donde se va a efectuar la evaluación inicial siendo esta la fase pre-tratamiento. Desde el centro escolar se solicitará que las familias autoricen al alumnado para ser evaluados con la prueba del pre-tratamiento (Escala de Resiliencia Escolar), explicando cual será la finalidad de esa evaluación. Esta fase se efectuará durante el mes de septiembre.

Una vez que los participantes pasen a la fase de tratamiento tendrán una reunión, acompañados de sus familias, donde se les informará de los diversos aspectos del programa, así como, se requerirá del consentimiento firmado de las propias familias del alumnado para que puedan participar en el programa.

Posteriormente, se llevará a cabo la sesión para evaluar el nivel del alumnado en las áreas que se centra el programa que son la Inteligencia y Emocional (medida a través del EQ-I), el Optimismo (medido con el CASQ-T) y la satisfacción en el grupo (medido con la Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar, ESGRUPO).

El programa se efectuará en la hora de tutoría una vez por semana, en las aulas del centro del grupo de alumnos y alumnas y con una duración aproximada de 60 minutos, salvo la sesión 9 que tendrá una duración de 90 minutos ya que, se trata de una sesión en la que las familias van a participar con el alumnado en el aula y se requiere más tiempo para su desarrollo. Se realizará en el primer trimestre lectivo durante los meses de octubre a diciembre. Dichas sesiones serán colectivas y efectuadas por un especialista en Psicología Positiva. Una vez finalizado el tratamiento, se volverá a aplicar los instrumentos Escala de Resiliencia Escolar, EQ-I, CASQ-T y la Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar suponiendo esto la fase post-test.

Por último, la evaluación de seguimiento se llevará a cabo seis meses después (aproximadamente en el mes de junio). En esta evaluación se realizarán las pruebas de nuevo para determinar si continúan los cambios en las áreas medidas: Resiliencia (Escala

de Resiliencia Escolar), Inteligencia Emocional (EQ-I), Optimismo (CASQ-T) y Satisfacción en el Grupo Escolar (Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar, ESGRUPPO).

2.2.5. Descripción del plan de intervención

El programa está formado por 10 sesiones estructuradas en tres módulos de entrenamiento diferenciados. Los módulos, así como el número de sesiones asignadas y la dimensión que se trabaja en cada una de ellas se indican en el siguiente cronograma.

SESIÓN	MÓDULO	DIMENSIÓN A TRATAR
1	Evaluación inicial y presentación	
2	Optimismo	Emociones positivas y aspectos del sentido del humor
3		Perseverancia y aspectos del sentido del humor
4	Inteligencia Emocional	Percepción y expresión emocional
5		Facilitación emocional
6		Comprensión emocional
7		Gestión emocional
8	Empatía	
9	Implicación Familias	
10	Evaluación final y despedida	

A continuación, se recogen desarrolladas cada una de las sesiones que conforman el programa:

Sesión 1	Evaluación previa y presentación del programa 60´
Objetivos	- Conocer el punto de partida y nivel de los participantes en las diferentes áreas a través de los cuestionarios para evaluar la inteligencia emocional, el optimismo y la satisfacción en el grupo. - Explicar el contenido del programa al alumnado haciendo hincapié en los beneficios y fomentando la motivación.
Materiales	Cuestionarios: Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para Niños (CASQ-T), Cuestionario de Inteligencia Emocional para Jóvenes (EQ-I (youthversion)) y la Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar (ESGRUPPO).

Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1:</u> Realizar a los cuestionarios <u>Actividad 2:</u> Presentar el programa Se realizará una presentación a través de una dinámica en gran grupo donde el alumnado se irá pasando una pelota con las manos. Al recibirla tendrá que decir qué ideas previas tienen acerca de lo que se va a trabajar en el programa y para qué les puede ayudar en su vida diaria.
----------------------------------	--

Sesión 2	Emociones positivas y aspectos del sentido del humor 60´
Objetivos	- Promover el autoconocimiento y la autoconfianza a través de aspectos positivos. - Fomentar la apreciación del humor. - Potenciar el sentido del humor del alumnado y la cohesión del grupo. - Aprender la importancia de expresar mensajes positivos a los demás.
Materiales	- Presentación que incluye el concepto de optimismo y sentido del humor y las actividades. - Un ovillo de lana. - Folios y papel.
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1:</u> Saludo cultural El alumnado se agrupará en grupos de 6 y tendrán que presentarse utilizando diferentes acentos o cambiando todas las vocales de una frase por una única vocal para todas las palabras que digan. <u>Actividad 2:</u> El hilo que nos une Para esta actividad se creará en círculo en gran grupo. La primera persona se quedará con un extremo del ovillo de lana y tendrá que lanzarlo a otra persona y decir una cualidad positiva de ella, y así sucesivamente, hasta que todas queden unidas como una telaraña. Tras esto se realizará una asamblea donde el alumnado expondrá cómo se ha sentido, cómo ha recibido las valoraciones y si se sienten identificados o no con las cualidades que les han dicho. <u>Actividad 3:</u> El árbol (adaptada de Dinámicas grupales, 2016-2020) Cada niño y niña dibuja un árbol en una hoja de papel. Una vez hecho esto, y pensando en uno/a mismo/a como si fuera el árbol, en las raíces debe escribir aquellas cualidades positivas que tiene, en las ramas las

cosas positivas que hace y en los frutos los éxitos que consiguen. Tras esto, se agruparán en pequeños grupos y comentarán sus árboles. Por último, se realizará una asamblea donde se les preguntará acerca de cómo se han sentido en el ejercicio, qué parte del árbol le ha costado más identificar o qué han sentido al descubrir los frutos que consiguen a través de sus acciones.

Actividad para casa: Mi diario positivo (extraída del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013)

El alumnado deberá buscar aspectos positivos de su vida cotidiana y que muchas veces quedan ocultos por otros aspectos negativos. Para esto, tienen que anotar cada día de la semana tres cosas que crean positivas en una hoja de registro.

Sesión 3	Perseverancia y aspectos del sentido del humor 60´
Objetivos	- Encontrar en la vida cotidiana aspectos que despierten su sentido del humor. - Fomentar en el alumnado actitudes de perseverancia en su día a día. - Establecer metas a corto y largo plazo para detectar la importancia de ir paso a paso para cumplirlas. - Despertar actitudes de mejora e ilusión hacia nuevas metas.
Materiales	- Presentación donde se incluye el concepto de perseverancia, las actividades y un vídeo. - https://www.youtube.com/watch?v=mrtE25ITdSg - Cartulinas
Desarrollo de actividades	<u>Revisión actividad para casa: Mi diario positivo</u> Se supervisará que todo el alumnado haya realizado la actividad y se realizará una puesta en común sobre la actividad. <u>Actividad 1: Vídeo</u> Para comenzar la sesión se visualizará un video (Burton, 2015) sobre la persistencia y su importancia para conseguir las metas. Tras esto, se comentará en gran grupo aquellos aspectos que más les hayan llamado

la atención del vídeo y aquellas cualidades que posee el alfarero para ser persistente en su día a día.

Actividad 2: Mis metas

Cada niño/a tendrá una cartulina y dibujará un camino que representará una meta a medio o largo plazo. De este modo, el alumnado comprenderá que, para lograrla, necesita ir dando poco a poco pequeños pasos para llegar a esa gran meta. Para ello, tendrán que ir rellenando en diferentes huellas metas pequeñas a corto plazo que les ayude a cumplir la gran meta. Estos pasos los compartirán con el resto de sus compañeros/as.

Actividad 3: Rincón del humor

Se comentará en gran grupo la importancia del humor en nuestras vidas y, por tanto, la necesidad de crear en nuestra aula un rincón destinado al humor. Para ello, cada alumno tendrá que traer a este rincón aquello que le genere risa o le parezca gracioso. Además, se dedicará un tiempo a este rincón para comentar en gran grupo aquellas cosas que han traído.

Actividad para casa: La técnica del científico (adaptado de Jáuregui, 2007).

Para esta actividad cada alumno/a deberá elegir y crear alguno de estos recursos humorísticos: el diario humorístico con anécdotas o experiencias graciosas, fotos locas de escenas que le hagan reír, un archivo divertido con noticias, anuncios..., que le generen risa, su historia personal donde escriba anécdotas pasadas o una biblioteca de comedia donde se coleccionen partes de películas, chistes, etc.

Sesión 4	Percepción y expresión emocional 60´
Objetivos	- Incrementar el léxico emocional. - Detectar diversas emociones en el resto de compañeros/as a través de expresiones corporales y faciales. - Valorar la importancia de una buena percepción emocional.
Materiales	- Presentación donde se incluye el concepto de IE, esquema breve donde se presentan las dimensiones que componen la IE desde el modelo de habilidad, explicación de la dimensión de percepción y expresión

	emocional, cuáles son las emociones básicas, el instrumento del medidor emocional, las actividades y un vídeo. - https://www.youtube.com/watch?v=83MzL3YGR3M - Sobre emociones básicas y emociones complejas.
Desarrollo de actividades	<u>Revisión actividad para casa: La técnica del científico</u> Se efectuará una puesta en común sobre la actividad en la que los compañeros y compañeras expondrán aquellas técnicas que han utilizado y algunos de los recursos humorísticos recogidos. <u>Actividad 1: ¿Qué es para ti una emoción?</u> Primero se llevará a cabo una lluvia de ideas sobre la definición de emoción y cuáles creen que son las emociones. Una vez hecho esto y utilizando lo trabajado como base, se llevará a cabo una explicación del concepto de emoción y los tipos de emociones (básicas y secundarias) utilizando un vídeo como apoyo (Daniel Novoa, 2017) y preguntas. <u>Actividad 2: Letras con emoción</u> En pequeños grupos el alumnado deberá escribir una emoción que empiece con cada una de las letras del abecedario. <u>Actividad 3: ¿Qué dice tu cuerpo?</u> (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) A cada grupo se le reparte un sobre que contiene pequeños papeles con los nombres de las emociones básicas. Cada miembro del grupo debe coger un papel y simbolizar la emoción a través de mímica y sin emitir sonidos. El resto de miembros deben intentar averiguar de qué emoción se trata. Una vez acaba la ronda, se les dará otro sobre que contiene emociones complejas para que vuelvan a realizar la actividad. Otra variante que se va a emplear es representar las emociones sin utilizar el rostro. Tras la actividad, se realizará un debate sobre aquellas emociones más difíciles de representar y el por qué. <u>Actividad para casa:</u> Las emociones de las cosas (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) El alumnado deberá buscar en casa tres objetos, dibujos, fotografías, etc., que le transmitan algunas emociones y traerlos para la próxima sesión.

Sesión 5	Facilitación emocional 60´
Objetivos	- Conocer la utilidad de todas las emociones. - Comprender la influencia de las emociones en los recuerdos que recuperamos de nuestra memoria, en este caso facilitados por la música. - Valorar la importancia de la facilitación emocional en la vida cotidiana. - Reconocer las diversas sensaciones asociadas a las emociones (visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas).
Materiales	- Presentación donde se incluye una explicación de la dimensión de facilitación emocional, las actividades y un vídeo con preguntas. - https://www.youtube.com/watch?v=dl_yFFX8xk0&=&t=1s - Música alegre y triste. - Anexo I.
Desarrollo de actividades	<u>Revisión actividad para casa: Las emociones de las cosas</u> Se supervisará que todo el alumnado haya traído objetos y, después, cada niño o niña el expondrá al resto de compañeros los objetos (1 o 2) y aquellas emociones que les evocan. <u>Actividad 1: Recuerdos emocionados</u> (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) En primer lugar, se pedirá al alumnado que este concentrado en la música que va a escuchar. En la primera parte de la sesión se utilizará una música que puede suscitar algo de tristeza, y el alumnado deberá dibujar o escribir en un papel un suceso importante de su vida según le inspire la música. Cuando hayan terminado se repetirá este proceso, pero poniendo una música que pueda inspirar sentimientos de alegría. Tras esto, se efectuará una puesta en común para ver cómo se han sentido, qué dibujos han hecho o qué textos han escrito, y se indicará que la música puede ser tanto facilitadora o condicionadora del tipo de emoción que vamos a sentir. Trataremos de buscar una película o escena que hayan visto o bien poner una escena sin voz ni música, y que nos indiquen cómo se sienten y qué les ha transmitido, y después pondremos la misma escena con voz y música para que observen la diferencia en lo que nos hace sentir. <u>Actividad 2: Cada emoción con su situación</u> (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013)

A cada grupo se le dará la ficha que aparece en la ficha del Anexo I donde aparecen, en una columna, las emociones básicas y, por otro, distintos escenarios de la vida cotidiana. La tarea consiste en que cada grupo debe asociar la emoción que resulta más útil para llevar a cabo, de la mejor forma posible, cada una de las tareas. Tras esto, se realizará una puesta común en gran grupo.

Actividad para casa: Una emoción agridulce (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013)

A cada uno de los grupos se le asignará una emoción básica y se les pedirá que escojan de sus casas 3 elementos como bebidas, perfumes, alimentos, etc., que, por sus tacto, olor, forma, color o sabor lo relacionen con la emoción asignada y anoten en un papel el porqué de dicha asociación.

Sesión 6	Comprensión emocional 60´
Objetivos	- Desarrollar la habilidad para ponernos en la piel de otras personas y comprender qué emociones está experimentando. - Fomentar la comprensión de las emociones de otras personas y el pensamiento flexible. - Entender que las emociones pueden variar a lo largo del tiempo y que pueden desembocar en otras diferentes.
Materiales	- Presentación donde se explica la dimensión de la comprensión emocional, las actividades y un vídeo con preguntas. - https://www.youtube.com/watch?v=j0dsbYI18v0 - Anexos II y III. - Caja de cartón y tarjetas en blanco.
Desarrollo de actividades	<u>Revisión actividad para casa: Una emoción agridulce</u> Se supervisará que todo el alumnado haya realizado la actividad y se realizará una puesta en común al resto de compañeros. <u>Actividad 1: Cambiando de rol</u> (extraída del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) A cada grupo de alumnos y alumnas se reparte un sobre donde aparece una situación que deben representar. Las situaciones se encuentran en el

Anexo II. Cada grupo tiene 10 minutos para distribuir los distintos personajes que aparecen, determinar el estado emocional que tendrán y organizar una pequeña representación para llevarla a cabo al resto de compañeros. El resto de grupos deben estar muy atentos a la representación para poder decir cómo se han sentido cada uno de los personajes que han aparecido y el por qué se han sentido así y qué sería lo que han estado pensando para sentirse así. Una variante de esta actividad es que, tras la representación, se intercambian los papeles entre los miembros del grupo y vuelven a realizarla para ver cómo se han sentido en su nuevo rol y cómo ha variado de anterior.

Actividad 2: La caja de los sentimientos

Se trata de una dinámica que consiste en que en un rincón del aula se deja una caja o buzón, así como, tarjetas en blanco para que el alumnado escriba sus malestares o problemas que le han surgido a lo largo del día de forma totalmente anónima. De esta forma cada niño/a extraerá una tarjeta de forma aleatoria y la leerá. A continuación, propondrá una solución o un comentario agradable para aliviar el problema de la persona que ha redactado el mensaje.

Actividad para casa: De una emoción a otra (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013)

A cada grupo se le dará un sobre con tres etiquetas emocionales (ver Anexo III). Tras esto, en casa, deben redactar una historia donde el personaje principal experimente las diversas emociones en un corto espacio de tiempo, así como, describir las razones por las que se siente de ese modo (qué sucedió y cómo interpretó el personaje la situación).

Sesión 7	Regulación emocional 60´
Objetivos	- Conocer y usar estrategias de regulación emocional. - Manejar las emociones propias y las de los demás. - Reflexionar sobre sus comportamientos y pensamientos en situaciones diversas.
Materiales	- Presentación donde se incluye una explicación de la dimensión de regulación emocional, las actividades y un vídeo con preguntas.

	- https://www.youtube.com/watch?v=QVBKmY_vRdk - Anexo IV.
Desarrollo de actividades	<u>Revisión actividad para casa: De una emoción a otra</u> Se supervisará que todo el alumnado haya realizado la actividad y se efectuará una puesta en común al resto de compañeros de las historias. <u>Actividad 1: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?</u> (extraída del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) A cada grupo de alumnos y alumnas se le asigna una emoción y deben pensar situaciones en las que han experimentado dicha emoción y anotar las estrategias que han empleado para sentirse mejor o para mantener ese estado de ánimo, así como, si dichas estrategias les han sido efectivas o no. Tras esto, se realiza una puesta en común donde se comentarán las estrategias que les resultan útiles para cada emoción y situación. <u>Actividad 2: El impulso emocional</u> Se crearán grupos de 4 integrantes y se les entregará una ficha (Anexo IV). El/la docente leerá una serie de situaciones y el alumnado deberá anotar en la ficha que emoción les provoca esa situación, cuál es su primer impulso y si este es conveniente o no. Además, deberá anotar otras posibles respuestas adecuadas a esa situación. Tras esto, se realizará una puesta en común para elaborar un cartel con las diversas estrategias que el grupo considera más adecuadas. <u>Actividad para casa: Aplicando estrategias</u> Teniendo en cuenta el vídeo que se ha proyectado en clase donde se presentaban una serie de estrategias de regulación emocional (Instituto MIDAP, 2015) y el instrumento del medidor emocional de la sesión 4 que se repartió al alumnado, los niños y niñas deberán identificarse en dicho medidor antes y después de aplicar las estrategias emocionales explicadas, ante los sucesos de su vida cotidiana.

Sesión 8	Empatía 60'
Objetivos	- Reconocer sentimientos y emociones ajenas, así como, comprender los motivos y conductas de los demás.

	- Fomentar la empatía del alumnado, así como, la cohesión y el compañerismo del grupo de clase. - Ser consciente de nuestra capacidad para influir emocionalmente en los demás a través de la conducta verbal y/o no verbal.
Materiales	- Presentación donde se incluye una explicación de la empatía, las actividades y un vídeo con preguntas. - La caja de los sentimientos realizada en la sesión 6. - https://www.youtube.com/watch?v=U8bohrpp_nQ
Desarrollo de actividades	<u>Revisión actividad para casa: Aplicando estrategias</u> Se supervisará que todo el alumnado haya realizado la actividad y se realizará una puesta en común al resto de compañeros de las estrategias. <u>Actividad 1: Una difícil decisión</u> En esta actividad trabajaremos la empatía a través de la visualización de un corto (David Chávez, 2013). Tras el visionado, se efectuarán preguntas al alumnado del tipo: ¿qué te ha transmitido el vídeo? ¿Por qué ha tomado esa decisión el cerdito? ¿Qué hubieras hecho tú? <u>Actividad 2: ¿Qué me hacen sentir?</u> (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) Se formarán grupos de cuatro personas y un miembro de cada grupo debe contar una experiencia emocional mientras el resto de miembros van a representar un papel diferente asignado por el /la docente. Dichos roles son: Pasota (ignora, no mira al narrador, se distrae, etc.), Crítico (enjuicia todo, no deja terminar las ideas del narrador, etc.) y Escucha activa (muestra interés, da feedback, hace cuestiones para ampliar información, etc.). Tras esto, se realizará una puesta en común y preguntas del tipo ¿cómo pensáis que se ha sentido el narrador ante los diferentes papeles?, o ¿qué papel utilizamos en nuestra vida diaria? Tras esto, se volverá a repetir la actividad y se intercambiarán los papeles. <u>Actividad 3: La caja de los sentimientos</u> Se volverá a realizar la actividad de la sesión 6, la caja de los sentimientos para que cada niño y niña extraiga un papel con un malestar o problema que le han surgido a alguno de sus compañeros y propondrá

una solución o un comentario agradable para aliviar el problema de la persona que ha redactado el mensaje.

Para la sesión número 9, se dividirá el grupo de clase en cuatro grupos para que, cada grupo, explique una de las actividades que han efectuado en el programa y que, el resto de alumnos y alumnas junto con los padres y madres que asistan al aula, las efectúen siguiendo sus indicaciones y contando con la supervisión del profesorado. Además, hay que destacar que esta sesión, a diferencia del resto de sesiones, tendrá una duración de 90 minutos.

Sesión 9	Implicación Familias 90´
Objetivos	- Mejorar la relación y la participación de las familias en el centro. - Potenciar la comunicación y cooperación entre las familias y alumnado. - Poner en práctica lo aprendido durante las sesiones. - Fomentar la expresión oral del alumnado. - Mejorar la confianza y el sentimiento de pertenencia al grupo
Materiales	- Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=83MzL3YGR3M - Sobre con emociones básicas y sobre con emociones complejas. - Sobre Anexo II. - Caja de los sentimientos y tarjetas.
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1: Vídeo y ¿Qué dice tu cuerpo?</u> (adaptada del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013) En primer lugar, el alumnado explicará lo que es la percepción y expresión emocional usando un vídeo como apoyo (Daniel Novoa, 2017), para después realizar la actividad. A cada grupo se le reparte un sobre que contiene pequeños papeles con los nombres de las emociones básicas. Cada miembro del grupo debe coger un papel y simbolizar la emoción a través de mímica y sin emitir sonidos. El resto de miembros deben intentar averiguar de qué emoción se trata. Una vez acaba la ronda, se les dará otro sobre que contiene emociones complejas para que vuelvan a realizar la actividad. Otra variante que se va a emplear es representar las emociones sin utilizar el rostro. Tras la actividad, se realizará un debate sobre aquellas emociones más difíciles de representar y el por qué.

Actividad 2: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...? (extraída del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013)

A cada grupo de alumnos y alumnas se le asigna una emoción y deben pensar situaciones en las que han experimentado dicha emoción y anotar las estrategias que han empleado para sentirse mejor o para mantener ese estado de ánimo, así como, si dichas estrategias les han sido efectivas o no. Tras esto, se realiza una puesta en común donde se comentarán las estrategias que les resultan útiles para cada emoción y situación.

Actividad 3: Cambiando de rol (extraída del programa INTEMO Ruiz-Aranda et al., 2013)

A cada grupo se reparte un sobre donde aparece una situación que deben representar. Las situaciones se encuentran en el Anexo II. Cada grupo tiene 5 minutos para distribuir los distintos personajes que aparecen, determinar el estado emocional que tendrán y organizar una pequeña representación para llevarla a cabo al resto de la clase. El resto de grupos deben estar muy atentos a la representación para poder decir cómo se han sentido cada uno de los personajes que han aparecido y el por qué se han sentido así y qué sería lo que han estado pensando para sentirse así.

Actividad 4: La caja de los sentimientos

Se utilizará la caja de los sentimientos del aula para que los familiares junto con el alumnado escriban en tarjetas algunos de sus malestares o problemas de forma totalmente anónima. De esta forma cada niño y familiar extraerá una tarjeta de forma aleatoria y la leerá para proponer una solución o un comentario agradable para aliviar el problema de la persona que ha redactado el mensaje.

Sesión 10	Evaluación final y despedida 60´
Objetivos	- Conocer los cambios que se han producido tras la intervención en las áreas a través de los cuestionarios para evaluar la resiliencia, la inteligencia y emocional, el optimismo y la satisfacción en el grupo.
Materiales	- Cuestionarios: Escala de Resiliencia Escolar , Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para Niños (CASQ-T), Cuestionario de

	inteligencia emocional para jóvenes (EQ-I (youthversion)) y la Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar (ESGRUPO). - Cartulinas y rotuladores
Desarrollo de actividades	Revisión del programa Se realizará una asamblea a modo de repaso breve de lo trabajado a lo largo de las sesiones. También se pedirá al alumnado una breve reflexión de sobre el programa y si han notado algún cambio en sí mismos. <u>Actividad 1:</u> Responder a los cuestionarios <u>Actividad 2:</u> Mi cartel positivo El alumnado formará un gran círculo y se le entregará una cartulina a cada alumno/a en la que debe escribir su nombre. Una vez hecho esto, cada alumno y alumna pasará su cartulina al compañero de la derecha para que este escriba un mensaje positivo a la persona de la cartulina (cualidades, habilidades, comentarios positivos, etc.). Una vez que el cartel haya regresado al propietario/a, lo expondrá y al acabar el resto de compañeros/as aplaudirá. Tras esto se realizará una puesta en común sobre cómo se han sentido. Con esta actividad se finaliza el programa.

Como se puede observar, para implementar este programa no se precisa de un elevado presupuesto, dado que la mayoría de materiales que son necesarios para las actividades son de fácil adquisición y con un coste relativamente bajo, alrededor de unos treinta euros. Por esta razón, el único aspecto de los costes que hay que resaltar es el sueldo del especialista en Psicología Positiva que va a poner en práctica el presente programa, cuyo salario es de 80 euros por sesión, resultando un total de 800 euros. Por lo que el presupuesto aproximado para llevar a cabo el programa ascendería a 830 euros.

3. RESULTADOS PREVISTOS Y CONCLUSIONES

Una vez finalizado el programa, uno de los resultados esperados de nuestra intervención es el incremento de las puntuaciones del alumnado en resiliencia. Del mismo modo, se espera que los resultados muestren un estilo atribucional más optimista y una mayor Inteligencia Emocional en el alumnado. En cuanto a la Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar, tras el trabajo de todas las actividades que componen el presente programa de intervención, se espera que el alumnado se encuentre más unido y tenga

mejores relaciones interpersonales con el resto de compañeros/as de clase por lo que su puntuación en esta escala será mucho más positiva que la medición de la fase pre-test.

Uno de los aspectos a favor de este programa y que, al mismo tiempo, puede suponer una pequeña dificultad, es que abarca diversas áreas. En este ámbito se debe destacar que, para que se produzca un gran desarrollo de estas variables, es necesario el trabajo a través de más sesiones de las que se proponen en este programa. No obstante, el programa es un reto ya que el trabajo en resiliencia y su mejora, así como el trabajo en optimismo e inteligencia emocional del alumnado se ha llevado a cabo en diversos programas y trabajos, pero en mucha menor medida en entornos desfavorecidos donde su aplicación (del Rosario Cerrillo, 2002; Egido Gálvez y Bertran Tarrés 2017; Vila Pérez, 2019) ha dado resultados muy alentadores. Además, como se ha expuesto en la justificación o marco teórico, la literatura ha demostrado que el trabajo previo de estas variables favorece, en gran medida, tanto a la prevención de la aparición del acoso escolar, como el fomento de conductas resilientes.

Del mismo modo, y de acuerdo con Seligman (2002), la Psicología Positiva se compone de tres pilares básicos que son: las emociones positivas, los rasgos positivos y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones. El propio centro escolar debe ser una de las principales instituciones positivas para los niños y niñas. Sin embargo, en aquellos centros donde se producen conductas y episodios de acoso escolar se atenta contra este pilar de la Psicología Positiva. Por esta razón, y a través de este programa de intervención, se busca prevenir estas conductas y episodios promoviendo el cuidado de los miembros que conforman la comunidad del centro educativo, en este caso, los niños y niñas de educación primaria.

Por esto, se puede concluir que, siguiendo este programa el centro educativo va a construir la resiliencia del alumnado y a actuar frente a la problemática del acoso escolar. A su vez, va a potenciar una mejora de la salud del alumnado al evitar que se produzcan agresiones y conductas violentas en edades tempranas. Por último, añadir que el programa busca disminuir las deficiencias en igualdad de oportunidades que presentan las personas que desarrollan su infancia en entornos socioculturales desfavorecidos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Gerrando, M. D. Prieto y M. Sáiz, adaptadoras). TEA Ediciones.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S. y Boyer, D. (2014). *Technical manual for Delaware School Survey: Scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques*. Newark, DE: Funded by the Delaware Positive Behaviour Support Project at the Center for Disability Studies at University of Delaware and Delaware Department of Education.
- Bonell, C., Beaumont, E., Dodd, M., Elbourne, D. R., Bevilacqua, L., Mathiot, A., McGowan, J., Sturgess, J., Warren, E., Viner, R. M. y Allen, E. (2019). Effects of school environments on student risk-behaviours: evidence from a longitudinal study of secondary schools in England. *J. Epidemiol Community Health*, 73(6), 502-508.
- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G. y Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1103–1114. <https://doi.org/10.1037/dev0000107>
- Burton, J. [Facu Sanchez] (29 de mayo de 2015). *El alfarero (The Potter) - Corto Animado-Educación* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mrtE25ITdSg>
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423. doi:10.1111/bjep.12082
- Carrillo, E. y Peñalosa, E. (2016). *Una propuesta de intervención para la prevención y disminución del bullying en niños de 10 a 12 años desde la terapia narrativa y la terapia de juego*. (Tesis de pregrado) UNAM, Tlalnepantla, Edo. México
- Cerezo Ramírez, F. (2001). La violencia en las aulas. *Pirámide*.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Corral Carrillo, M. J. y Martín Cuadrado, A. M. (2015). *Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil desempeño*. En J. Clares López y W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y*

- comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (p. 73-82). Universidad de Sevilla. http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Daniel Novoa (30 de abril de 2017). *Educación e Inteligencia Emocional - Emociones básicas o primarias* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=83MzL3YGR3M>
- Kim, C. y Wu, E. [David Chávez] (30 de julio de 2013). *La Gallina o el huevo* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=U8bohrpp_nQ
- De la Poza, E., Jódar, L. y Ramírez, L. (2018). Modelling bullying propagation in spain: A quantitative and qualitative approach. *Quality and Quantity*, 52(4), 1627-1642. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-017-0541-4>
- Del Rosario Cerrillo, M. (2002). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 71-85.
- Dinámicas Grupales (2016-2020). [El árbol]. Buenos Aires, Argentina: Dinámicas Grupales. <https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/autoconocimiento-y-autoestima/dinamica-el-arbol/>
- Disney España (18 de junio de 2015). *Del Revés Inside Out* | Escena: 'Primer día de cole' | Disney·Pixar Oficial [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dl_yFFX8xk0&=&t=1s
- Egido Gálvez, I. y Bertran Tarrés, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (29), 97-110.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00486
- Elwenspoek, M. M. C., Kuehn, A., Muller, C. P., y Turner, J. D. (2017). The effects of early life adversity on the immune system. *Psychoneuroendocrinology*, 82, 140-154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.05.012>
- Fosse, G. K., (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. Doctoral thesis, Department of Neuroscience, Faculty of Medicine, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad* [The resilience. Grow from adversity]. Plataforma.

- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E., y Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8(1), 15-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>
- Fukunaga, T., Mizoi, Y., Yamashita, A., Yamada, M., Yamamoto, Y., Tatsuno, Y., y Nishi, K. (1992). Thymus of abused/neglected children. *Forensic science international*, 53(1), 69-79. [https://doi.org/10.1016/0379-0738\(92\)90134-I](https://doi.org/10.1016/0379-0738(92)90134-I)
- Garaigordobil, M. y Oñederra. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acosos escolar y en los agresores. *European Journal of Educational and Psychology*, 3(2), 243-256. doi.10.1989/ejep.v3i2.63
- Garaigordobil, M. (2008). *ESGRUPO. Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garcia, A., Martin, M., Swearer, S. M., Zweifel, M., Damme, A. y Palacios, P. (2017). *Student support explains associations between teasing/bullying and student engagement for heterosexual and LGBQQ adolescents*. Paper presented at the 125th Annual Convention of American Psychological Association. Washington, DC.
- Garcia, M., Rodriguez, H. y Zamora, J. (2005). Resiliencia, el arte de revivir. Horizonte Docente. *En red Educar*. <http://www.educar.org/msf/resiliencia.htm>
- García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J.M^a. y Flores, V. (2002). El sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En M^a. I. Fajardo y otros (eds.), *Necesidades educativas especiales. Familia y Educación* (pp. 463-478). Psicoex.
- González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.
- González, C. V. M., Lucero, J. C. V., Caballero, L. V., Delgado, R. M. y Ruiz, S. S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 485-498. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.267>
- González, L., Cortés-Sancho, R., Murcia, M., Ballester, F., Rebagliato, M., y Rodríguez-Bernal, C. L. (2020). The role of parental social class, education and unemployment on child cognitive development. *Gaceta Sanitaria*, 34(1), 51-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.07.014>
- Grotberg, E. (1995). *Fortaleciendo el espíritu humano* [Strengthening the human spirit]. Fundación Bernard van Leer.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.

- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Shamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de niveles socioeconómicos alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe*, (14), 150-172
- Instituto MIDAP (27 de agosto de 2015). *Video Regulación Emocional MIDAP* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QVBKmY_vRdk
- Instituto Nacional de Estadística (11 de octubre, 2019). *Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020). Indicador AROPE* [Base de datos]. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout
- Izurieta, G. R. (2015). Factores que influyen en la prevalencia de Bullying en estudiantes de los colegios rurales del cantón Cuenca, Azuay, 2014. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 33(2), 37-47.
- Frey, J. [Vic González] (19 de agosto de 2017). *EL REGALO-THE PRESENT Jacob Frey Corto en ESPAÑOL* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=j0dsbYI18v0>
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor: Manual de Instrucciones*. RBA.
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K. y Huang, F. (2017). Racial/Ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and peer aggression. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication*, 46, 1289-1303.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos [*School leadership and school management in underprivileged areas*]. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- López Rodríguez, E. (2003). *Propiedades psicométricas de una versión española del Cuestionario de Estilo Atribucional (Optimista-Pesimista) para niños (CASQ-T), en una muestra de la provincia de Jaén*. (Trabajo de Fin de Máster no publicado), Jaén, España.
- Matalinares Calvet, M., Arenas I., C., Sotelo L., L., Sotelo L., N., Díaz Acosta, G., Dioses Chocano, A., Yaringaño L., J., Medina R., Y., Pezua V., M., Muratta E., R., y Tipacti T., R. (2014). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 14(1), 187-207. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2083>

- Mateu, R., Renedo, M., Gil, J. y Caballer, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón, España: Universitat Jaume.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar. *Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
<https://search.proquest.com/docview/1928321873?accountid=14555>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Parra Benavides, A. M. y Carvajal Pineda, N. M. (2012). *Acoso escolar y empatía en un grupo de adolescentes con trastornos disocial de la conducta* (Tesis de licenciatura). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. (2019). El estado de la pobreza seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2018 (9º Informe).
https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2019_Resumen_Ejecutivo.pdf

- Réus, G. Z., Fernandes, G. C., de Moura, A. B., Silva, R. H., Darabas, A. C., de Souza, T. G., Abelaira, H. M., Carneiro, C., Wendhausen, D., Michels, M., Pescador, B., Dal-Pizzol, F., Macêdo, D. S., y Quevedo, J. (2017). Early life experience contributes to the developmental programming of depressive-like behaviour, neuroinflammation and oxidative stress. *Journal of Psychiatric Research*, 95, 196-207. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.08.020>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes [Relations of Resilience to self-concept and perceived social support in a sample of adolescents]. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista peruana de epidemiología*, 14(3), 1-9.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello-González, R., Salguero-Noguera, J. M., D., Palomera-Martín, R., Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez Teruel, D. (2016). *Papel de la resiliencia en las tentativas suicidas futuras en personas con intentos previos de suicidio en la provincia de Jaén* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- San Martín, N. L. y Cornejo, C. J. O. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educacionales*, 15(1), 37-52.
- Save the Children (Ed.). (2016). *Yo a eso no juego*. <https://www.savetheChildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia>
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Santiago: Ceanim.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D., Lewis, G., Thompson, A., Zammit, S., Duffy, L., Salvi, G., y Harrison, G. (2009). Prospective study of peer victimization in childhood and psychotic symptoms in

- a nonclinical population at age 12 years. *Archives of General Psychiatry*, 66(5), 527–536.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., y Almqvist, F. (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: the Finnish From a Boy to a Man study. *Archives of paediatrics & adolescent medicine*, 161(6), 546-552.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Uriarte, Juan de D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2),61-79. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17510206>
- Uriarte, Juan de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1),7-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514747002>
- Van Gils, J. (2004). Una pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia. En Boris Cyrulnick (ed.), *El realismo de la esperanza* (pp. 209-224). Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.
- Vila Pérez, S. (2019). *La inteligencia emocional como factor de mejora del comportamiento del alumnado de ESO: Resultados de un programa de intervención* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Walters, R. y Bandura, A. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. y Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000250>

5. Anexos

Anexo I. Cada emoción con su situación

Cada una de las situaciones que se presentan se pueden dar en la vida cotidiana, por esto motivo y teniendo en cuenta lo que estamos viendo, debes relacionar cada situación de la primera columna con las emociones de la segunda columna. Recuerda que todas las emociones pueden ayudarnos o perjudicarnos dependiendo de la situación en la que nos encontremos por esta razón debes relacionar las situaciones con aquellas emociones que consideras que más te favorecerán para afrontar esa situación.

Situación
Realizar un examen
Escribir una carta emotiva de despedida
Conseguir que otros colaboren en adornar la clase para la fiesta de fin de curso
Vas a llevar a tu amigo a casa en tu moto y tienes que conseguir que se ponga el casco
De repente te dicen en el recreo que has suspendido el examen y buscas al profesor para comprobarlo
Hay que remontar un partido de fútbol que estás perdiendo durante el primer tiempo

Emoción que facilita su ejecución exitosa
Alegría
Enfado
Temor/Miedo
Tensión/Ansiedad
Tristeza/Melancolía
Sorpresa

Anexo II. Cambiando de rol

Situaciones a representar:

Sobre 1

Situación: Es viernes por la noche y te han invitado a una fiesta de cumpleaños a la que tienes muchas ganas de ir. Llevas toda la semana pensando en la fiesta y por fin ha llegado el día. Te han puesto una hora de llegada, pero estabas tan entretenido/a en la fiesta que no te has dado cuenta de la hora y has llegado 30 minutos tarde. Cuando llegas, te están esperando tus padres despiertos.

Número de personajes: 3 (el hijo/a, el padre y la madre).

Sobre 2

Situación: Irene y Juan son muy buenos amigos y pasan muchos momentos juntos habitualmente. Sin embargo, últimamente Irene pasa algún tiempo con una chica nueva que ha entrado al colegio este año. Ambas comparten su afición por la Play-Station, la cual tú no soportas porque prefieres otro tipo de actividades al aire libre. Hablas con Irene para preguntarle por qué pasa menos tiempo contigo.

Número de personajes: 2 (Irene y Juan).

Sobre 3

Situación: Paco y Paula llevan 6 meses saliendo juntos. Aunque en un principio se llevaban bien, en las últimas semanas han tenido varias discusiones en las que ella acaba sintiéndose triste. Paula ha conocido a otro chico en sus clases de inglés que le gusta mucho y con el que se encuentra muy a gusto. Tras pensarlo mucho Paula decide romper con Paco.

Número de personajes: 2 (Paco y Paula).

Sobre 4

Situación: Javier está ilusionado porque se ha comprado un vaquero nuevo que le gusta mucho. Tiene pensado estrenarlo el sábado para ir a una fiesta con sus amigos. Sin embargo, cuando el sábado por la tarde va a cogerlo del armario ve que no está y se entera que se lo ha puesto su hermano. Normalmente se intercambian la ropa y no ocurre nada, pero esta vez...

Número de personajes: 2 (Javier y su hermano).

Anexo III. De una emoción a otra

A cada uno de los grupos se les dará una etiqueta emocional con tres emociones para que realicen la historia

ETIQUETA 1	Nostalgia, tristeza y alegría
ETIQUETA 2	Culpa, tristeza y miedo
ETIQUETA 3	Celos, miedo y enfado
ETIQUETA 4	Rencor, enfado y tristeza
ETIQUETA 5	Alegría, orgullo y soberbia
ETIQUETA 6	Enojo, enfado e ira
ETIQUETA 7	Tristeza, abatimiento y desesperanza

Anexo IV. El impulso emocional

Ficha para el alumnado:

Situación	Emoción	Primer Impulso	¿Es conveniente esta respuesta?	Respuestas alternativas
1				
2				
3				
4				
5				

Situaciones que leerá el/la docente:

Situación 1 (**Tristeza**). Ha muerto mi perrito. Aunque llevaba meses malito y pasándolo mal no me esperaba que fuera a morir. Tanto mis padres como yo lo queríamos mucho ya que llevaba con nosotros más de 8 años.

-Situación 2 (**Estrés**). Mañana tengo un examen de matemáticas y no he tenido tiempo para estudiar estos últimos días, o esto es lo que me digo a mí mismo/a. Mañana será el examen y solo puedo estudiar hoy. Pero esta tarde es el cumpleaños de mi primo e íbamos a ir toda la familia a su casa a celebrarlo, no me va a dar tiempo a estudiar.

-Situación 3 (**Ira**). Tanto a mí como a mi hermana nos encanta el chocolate. Esta tarde he ido a ver a mis amigos/as y en el camino de vuelta he ido pensando en el chocolate que guardé anoche en la nevera para merendar. Pero cuando he llegado a casa el chocolate no estaba porque mi hermana se lo había tomado.

-Situación 4 (**Alegría**). Hoy al llegar a casa me he encontrado con mi tío Paco que ha venido a visitarnos. Hacia 3 años que no lo veía y me ha traído un regalo chulísimo. Además, lo echaba mucho de menos porque es muy divertido y siempre nos cuenta muchos chistes y anécdotas súper graciosas.

-Situación 5 (**Miedo**). Nunca me han gustado las alturas. Hoy hemos ido de excursión a la montaña y después de hacer senderismo hemos llegado a una zona elevada donde teníamos que lanzarnos por una tirolina para poder continuar la ruta. La tirolina está a unos 50 metros del suelo.