



Universidad de Jaén

Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Alumna: Sara Ordóñez Sánchez

Tutora: Prof. D^a. Carmen María Galvez Sánchez

Junio, 2023

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo diseñar un programa de intervención en Inteligencia Emocional con niños y niñas de Educación Primaria para prevenir la aparición de actitudes y creencias sexistas que podrían ser factores causales o contribuyentes a la aparición de la violencia de género. Se llevará a cabo una intervención que permite trabajar el Modelo Multifactorial de Bar-On, el cual consta de diferentes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. En relación a la metodología, plantea un total de 14 sesiones, empleando un diseño cuasi-experimental, con un grupo experimental y siguiendo una secuencia de pre- y post- intervención. Las conclusiones que se derivan se relacionan con que la espera de un mayor nivel de Inteligencia Emocional, competencia social, aumento de la autoestima, desarrollo de relaciones empáticas, de habilidades para resolver conflictos sin recurrir a la violencia y mayor calidad y satisfacción percibida en las relaciones interpersonales.

PALABRAS CLAVE

Programa, Inteligencia Emocional, prevención, violencia de género, Educación Primaria

ABSTRACT

The aim of this work is to design an Emotional Intelligence intervention programme with boys and girls in Primary Education to prevent the appearance of sexist attitudes and beliefs that could be causal or contributing factors to the appearance of gender violence. An intervention will be carried out using the Bar-On Multifactorial Model, which consists of different dimensions: intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management and mood. In relation to the methodology, it proposes a total of 14 sessions, using a quasi-experimental design, with an experimental group and following a pre- and post-intervention sequence. The conclusions derived are related to the expectation of a higher level of emotional intelligence, social competence, increased self-esteem, development of empathic relationships, skills to resolve conflicts without resorting to violence and higher quality and perceived satisfaction in interpersonal relationships.

KEYWORDS

Programme, Emotional Intelligence, prevention, gender violence, primary education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL TRABAJO	4
1.1. LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ACTUAL	5
1.2. IMPLICACIONES DERIVADAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	6
1.3. FACTORES CAUSANTES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	6
1.3.1. Creencias y prejuicios sexistas	6
1.3.2. Fenómeno “asimetría de poder”	6
1.3.3. Aprendizaje socioemocional dispar como factor clave en la violencia de género ...	6
1.3.4. Interacción negativa entre factores emocionales para la consolidación de relaciones de pareja positivas	7
1.4. ANÁLISIS DE LOS PERFILES EMOCIONALES VÍCTIMA-AGRESOR	7
1.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO MEDIDA PREVENTIVA ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	8
1.5.1. Aproximación al concepto de Inteligencia Emocional	9
1.5.2. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional.....	10
1.5.3. Modelo Multifactorial de BarOn y análisis de las áreas de IE en la figura de la mujer maltratada y del hombre agresor	10
1.6. REVISIÓN DE OTROS PROGRAMAS Y APORTACIONES PRINCIPALES	13
2. OBJETIVOS	14
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	14
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
3. METODOLOGÍA	14
3.1. PARTICIPANTES.....	14
3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	15
3.3. PROCEDIMIENTO	16
4. RESULTADOS PREVISTOS	36
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
6. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL TRABAJO

1.1. LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En la actualidad, a pesar de los grandes avances históricos en relación a la igualdad, la perspectiva de género y la figura de la mujer en la sociedad, es indudable afirmar la permanencia de estereotipos y actitudes sexistas que sitúan a la mujer en una posición inferior a la del hombre, dando lugar a situaciones de desigualdad en diferentes ámbitos de la vida cotidiana: laboral, familiar, salarial, etc., hasta incluso en el contexto emocional. Lo anterior, en la mayoría de las ocasiones, va acompañado de una falta de reconocimiento hacia la figura de la mujer, de invisibilidad y desacreditación hacia sus valores y características, generando consecuencias negativas sobre su propio bienestar. En este punto es donde empieza a actuar la violencia de género.

La violencia de género, por tanto, conforma una de las mayores problemáticas de la sociedad actual. Lo anterior, lo podemos corroborar con las estadísticas lanzadas por el Instituto Nacional de Estadística, el cual recoge que el número de mujeres víctimas de violencia de género ha aumentado en un 8.3% en este último año (INE, 2022). De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que la violencia de género es un problema creciente que, lejos de erradicarse, lo encontramos con mayor regularidad en nuestro día a día. De hecho, Trujillo y Contreras (2021), recogen en su artículo un estudio realizado en la Universidad de Valencia, en el que el 36,5 % de los sujetos respondió haber sufrido o conocido alguna situación de violencia de género en sus contextos más inmediatos.

La Asamblea General de Naciones Unidas (1993) define la violencia de género como:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada.

(Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, Art.1)

De acuerdo a esta definición, podemos encontrar recogidos los 4 tipos de manifestaciones que se incluyen en la violencia de género. Siguiendo a Calvo y Camacho (2014), las 4 formas de violencia de género son: las agresiones físicas, el maltrato psicológico, el maltrato sexual y el maltrato de aislamiento y control. Zafra (2022), en la misma línea, amplía esta clasificación, incluyendo las siguientes violencia física, sexual, psicológica, económica y vicaria.

Además de mencionar los tipos de manifestaciones que se dan en la violencia de género, Zafra (2022) advierte que esta se diferencia de otras violencias en relación a la motivación del acto violento y no del resultado del mismo, que este sí puede ser igual en otros tipos de violencia. De esta manera, la violencia de género se entiende como aquella en “la que se agrede a la mujer por el hecho de serlo” (Zafra, 2022, pp. 78).

1.2. IMPLICACIONES DERIVADAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Ahora bien, ¿solamente son las mujeres las que sufren de esta violencia? ¿O existen otros sujetos afectados indirectamente? Teniendo en cuenta lo ya comentado en relación a la violencia de género, debemos prestar especial importancia a las consecuencias que afectan directamente a las mujeres, así como al resto de individuos que sufren con ellas.

En primer lugar, siguiendo de nuevo a Calvo y Camacho (2014), las implicaciones que la violencia de género tiene sobre las mujeres van desde los síntomas psíquicos a los síntomas físicos y psicosomáticos. De acuerdo a los primeros, las mujeres experimentan síntomas de ansiedad, depresión y baja autoestima. Conforme a los segundos, se pueden mencionar cefaleas, cansancio, dolores de espalda, etc., así como los propios daños físicos (moretones, huesos rotos, etc.). Por su parte, Corsi (2010), añade, además de consecuencias que afectan al ámbito de la salud, otras relacionadas con el ámbito laboral, como la disminución del rendimiento; con el ámbito social, embarazos no deseados; y con el ámbito de la seguridad, como homicidios y lesiones dentro de la familia.

Como ya se ha comentado, además de estas consecuencias que afectan de manera directa a la mujer, también existen implicaciones negativas hacia los menores que observan estas conductas de maltrato. Águila, Hernández y Hernández (2016), destacan: una gran posibilidad de desarrollar actitudes violentas con sus iguales y con sus hijos cuando sean adultos, al haber sido receptores desde edades tempranas de esta violencia; en relación con las niñas, la probabilidad de sufrir maltrato en la edad adulta al presenciar tratos violentos como algo cotidiano en la convivencia familiar; desarrollo de sentimientos de tristeza y depresivos; falta de amor propio y autoestima; sentimientos asociados al estrés y a la tensión física y emocional; tendencias pesimistas ante los sucesos, sin visión de superar los problemas; sentimientos de frustración, así como falta de iniciativa en el momento de tomar decisiones; déficits de atención y concentración, al igual que bajo rendimiento y absentismo escolar; deseo constante de auto-agredirse o hasta incluso de querer acabar con su vida; desarrollo de comportamientos dóciles excesivos así como pasivos con los adultos; y necesidad intensa de afecto, sobre todo, en niños con edades más tempranas.

1.3. FACTORES CAUSANTES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

1.3.1. Creencias y prejuicios sexistas

Si nos adentramos en las causas/motivaciones que dan origen a esta violencia, nos podemos encontrar numerosos estudios como los de Leonore Walker (1984), John Briere (1987) o Javier Fernández-Montalvo y Enrique Echeburúa (1997), en los cuales “la raíz del problema es la presencia de creencias y actitudes misóginas que sustentan el sistema patriarcal que impera en nuestra sociedad y que se reflejan en la familia y en la relación de pareja tradicional” (Bonilla, 2010, pp. 256). En este sentido, se puede afirmar que la violencia de género se encuentra propulsada por factores relacionados con un sistema de creencias y prejuicios sexistas que se mantiene en la sociedad más que con otros tipos de factores como “la enfermedad mental, el alcoholismo o la marginación social” (Bonilla, 2010, pp. 256). En esta misma línea, nos encontramos con Pujal, Gil y Lloret (2007), quienes afirman que los hombres maltratadores no tienen por qué poseer ninguna enfermedad mental o patología específica, sino que su figura responde más bien a un conjunto de características pertenecientes a la masculinidad tradicional.

1.3.2. Fenómeno “asimetría de poder”

Ante esta aclaración, debemos otorgar especial atención al concepto de “poder” que se menciona para la comprensión de la problemática. Como ya se ha comentado, en nuestra sociedad actual siguen predominando diferentes rasgos de un sistema patriarcal en el que la figura de la mujer queda subordinada a la del hombre. De acuerdo a esto, el fenómeno de “asimetría de poder” hace referencia a la desigualdad de poder que “sitúa al varón en posiciones de imposición, autoridad y seguridad; frente a la dependencia, sumisión e inseguridad aprendida de la mujer” (Álvarez et al., 2003; López-Lassa, 2007).

Por su parte, Murueta y Orozco (2015), recogen las ideas de Rowlands (1997) en relación a esta existencia de relaciones de poder asimétricas en la violencia de género. Para ello, este autor habla de un tipo de poder denominado “el poder sobre”, el cual define como la representación del “aumento de poder de uno y la pérdida de poder del otro” (Murueta y Orozco, 2015, pp. 89). De esta manera, lo relaciona directamente con la violencia y con provocar consecuencias negativas sobre la mujer.

1.3.3. Aprendizaje socioemocional dispar como factor clave en la violencia de género

Ahora bien, ¿a qué puede deberse esta desigualdad de poder entre la figura del hombre y de la mujer? Siguiendo a Martínez et al. (2008), esta asimetría puede tener su origen en cuestiones relativas al dispar aprendizaje socioemocional en que se han educado hombres y mujeres. En este sentido, debemos apuntar, de acuerdo a Suberviola (2020) que la sociedad

actual es uno de los factores principales en la absorción de ciertos comportamientos por parte de los niños y las niñas según su sexo.

1.3.4. Interacción negativa entre factores emocionales para la consolidación de relaciones de pareja positivas

A este respecto, los autores Murueta y Orozco (2015) ya mencionados, señalan, de acuerdo a los resultados de su estudio, que la mayoría de casos de violencia de género se deben a problemas relacionados con el control de las emociones de ambos integrantes de la pareja, así como a la forma en la que estas emociones interaccionan en los 2 o 3 primeros años de relación.

En este sentido, siguiendo a Pallarés (2012), se establecen un conjunto de factores que condicionan la consolidación positiva de la pareja, los cuales están muy relacionados con el manejo de las emociones: el amor, el respeto, la tolerancia, la libertad, la protección y cuidado de la pareja, la sinceridad, la empatía, la resiliencia y la compasión.

En esta misma línea, Aguilar (1987), enumera otro conjunto de componentes para la construcción de una relación de pareja positiva, los cuales se centran en: desarrollar una comunicación asertiva; acercar al otro nuestras emociones y compartirlas; respetar la libertad de la otra persona y su privacidad; ayudar a la pareja a crecer, mejorar y alcanzar metas, entre otros. Como podemos comprobar, estos componentes, de nuevo, se encuentran totalmente relacionados con las emociones. Si algunos de estos elementos fallan o directamente no existen, es probable que se construyan relaciones tóxicas, y, por consiguiente, que puedan darse casos de violencia dentro de la pareja.

1.4. ANÁLISIS DE LOS PERFILES EMOCIONALES VÍCTIMA-AGRESOR

Si nos situamos en el caso de la violencia de género, analizando los perfiles emocionales tanto de las víctimas como de los agresores, podremos conocer cuáles de los factores o componentes emocionales anteriores fallan. De esta manera, podremos abordar alternativas para entrenarlos desde edades tempranas y prevenir la problemática.

Centrándonos, primeramente, en el perfil emocional de la mujer víctima de violencia de género, podemos señalar, siguiendo a Walker y Dutton (1989), que suelen presentar síntomas similares a los del Trastorno de Estrés Postraumático y sentimientos depresivos, así como emociones relacionadas con la culpa, la ansiedad, la desesperanza, la tristeza, la rabia y la falta de autoestima y/o autoconcepto. Teniendo en cuenta lo anterior, estos factores las van a convertir en “mujeres con relaciones sociales limitadas, dificultades en tiempo de ocio y normalmente con baja capacidad laboral, teniendo dependencia afectiva hacia sus parejas” (Sánchez, 2011, pp.35). Blázquez et al. (2009), por su parte, señalan un conjunto de rasgos relacionados con: sentimientos de inferioridad tanto física como psicológica; sentimientos de

no ser capaz de alcanzar sus metas; heteronomía y dependencia afectiva; desconocimiento de sus propios sentimientos y las causas de los mismos; locus de control interno bajo y actitudes evitativas o resignantes ante la resolución de conflictos.

En segundo lugar, en relación con el perfil emocional de los maltratadores, destacan “las pocas habilidades de comunicación y de solución de problemas y una importante inestabilidad emocional” (Fernández et al., 2011). Siguiendo a Gotman y Jacobson (1998), los victimarios suelen ser personas inmaduras, inseguras, emocionalmente inestables, impacientes e impulsivas, así como con un bajo autoconcepto que les genera frustración. Por otra parte, se pueden señalar “dificultad de control de impulsos, no reflexión sobre sus propios sentimientos y sus causas, dificultad para expresar sus emociones y sentimientos, estilo comunicativo agresivo, no reconoce, comprende y muestra interés por las emociones de otros y actitud negativa” (Blázquez et al., 2009, pp. 255).

1.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO MEDIDA PREVENTIVA ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

El análisis de los perfiles emocionales víctima-agresor abre paso a reflexionar acerca del establecimiento de alternativas para educar emocionalmente a los individuos, y, de esta manera, prevenir los déficits en ciertos ámbitos emocionales que son esenciales para la construcción de relaciones de pareja positivas. De esta manera, “adquirir una educación emocional integral por parte de ambos sexos parece la alternativa indicada para la gestación de un concepto de género constructivo que respete la diferencia y contemple la igualdad desde los derechos humanos” (Blázquez et al., 2009; Gairín, 1994; Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Con el objetivo, por tanto, de educar emocionalmente a los individuos de nuestra sociedad, debemos atenemos a teorías avaladas por la comunidad científica que aseguren resultados óptimos y realmente funcionen para desarrollar esta educación emocional. Sin embargo... ¿De qué alternativa estamos hablando? ¿Qué debemos entrenar para utilizar adecuadamente nuestro mundo emocional? Ante esto, se plantea la Inteligencia Emocional.

En primer lugar, resulta interesante explicar la razón por la que la Inteligencia Emocional puede conformar una medida preventiva ante la violencia de género. De acuerdo a esto y siguiendo a Fernández de la Cruz et al. (2016), a través de la inteligencia emocional se entrenan recursos socioemocionales que inciden directamente en “el desarrollo adaptativo y la convivencia armoniosa en las relaciones de género, por lo que actuará como medida de prevención primaria de las relaciones asimétricas desencadenantes de la violencia” (Guil y Mestre, 2006; Laprida y Torres, 2013). En otras palabras, entrenar en Inteligencia Emocional y

en sus respectivas dimensiones emocionales, conlleva la construcción de relaciones positivas y constructivas basadas en la igualdad, realmente el antídoto frente a la violencia de género.

De igual manera, Fernández-Berrocal y Extremera (2002), describen la Inteligencia Emocional como un factor protector de la violencia ya que, al saber manejar y conocer nuestras propias emociones, controlamos nuestros impulsos y se evitan aquellos agresivos. Por su parte, Bermúdez et al. (2003), añaden que el entrenamiento en Inteligencia Emocional supone la mejora de la tolerancia a la frustración y a los sentimientos de tensión, “ampliando la estabilidad emocional del sujeto” (Blázquez et al., 2015, pp. 30).

1.5.1. Aproximación al concepto de inteligencia emocional

Pero, ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de Inteligencia Emocional? ¿Qué dimensiones se incluyen dentro de ella? ¿Qué modelos existen para explicarla? Según Mora y Martín (2007), Howard Gardner propuso las dos primeras inteligencias que más tarde se relacionarían con lo que hoy en día conocemos por Inteligencia Emocional: la Inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal. La primera fue definida como “aquella que permite el acceso a la vida interna, posibilitando la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas” (Mora y Martín, 2007, pp.77). De esta manera, la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de entendernos a nosotros mismos emocionalmente. Por otro lado, Gardner (1983), relacionaba la inteligencia interpersonal con aquella que nos permite entender, comprender y reconocer emocionalmente al otro. Por tanto, podemos afirmar que estas dos inteligencias fueron las precursoras de la Inteligencia Emocional.

No obstante, según Cañizares et al. (2020), los autores que acuñaron el término, fueron Mayer y Salovey. Para estos autores, la Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE), consiste en “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, 2012, pp. 24). Teniendo en cuenta lo anterior, una persona emocionalmente inteligente para estos autores deberá reconocer y controlar sus emociones, además de saber emplearlos para lograr cambios de conducta y alcanzar metas propias.

Unos años más tarde, fue Goleman (1995) quien dio una gran difusión al término de IE. Así, en base a los estudios de Mayer y Salovey y, como menciona Goleman (1995) en Cañizares et al. (2015), la IE consiste en “la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar nuestras emociones para dirigir nuestras conductas a objetivos deseados, lograrlos y compartirlos con los demás” (pp.31). Si analizamos esta definición, podemos observar una gran similitud con la

anterior, sin embargo y siguiendo a Danvila y Sastre (2010), en este concepto se especifican dos grandes dimensiones: el trato con uno mismo y el trato con los demás.

Bar-On (1997), tomando de nuevo como base a Mayer y Salovey, retoma el término de IE, definiéndolo como un conjunto de habilidades y conocimientos en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad, se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

1.5.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Este conjunto de significados aportados por los distintos autores para dar una explicación a la IE da lugar a diferentes modelos explicativos que tienen el objetivo de trabajar y entrenar las competencias emocionales. Entre ellos, siguiendo de nuevo a Danvila y Sastre (2010), se pueden mencionar los 3 siguientes:

- El modelo de habilidad de Mayer y Salovey: según Mayer et al. (2008), este modelo se basa en que la razón y la emoción vayan de la mano. En otras palabras, el modelo plantea que el sujeto razone sobre sus propias emociones y pueda usar ese conocimiento emocional para mejorar y guiar el pensamiento y el comportamiento. Para ello, se establecen 4 dimensiones a entrenar, cada una más compleja que la anterior: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.
- Modelo de competencias socio-emocionales de Goleman: Goleman basó este modelo en competencias importantes para la ejecución de cualquier trabajo. En él, estableció 5 dimensiones: auto-conciencia, auto-motivación, auto-control, empatía y habilidades sociales.
- Modelo Multifactorial de Bar-On: este modelo se fundamenta en las competencias que intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, siguiendo a Bar-On (2000), la IE y la Inteligencia Social conforman factores de interrelaciones emocionales, sociales y personales que influyen en la habilidad para adaptarse de manera activa a las demandas del ambiente. Este modelo está compuesto por 5 dimensiones: área intrapersonal, área interpersonal, área de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo y motivación.

1.5.3. Modelo multifactorial de Bar-on y análisis de las áreas de IE en la figura de la mujer maltratada y el hombre agresor

Teniendo en consideración estos modelos, deberemos decantarnos por uno de ellos para entrenar la IE y, de esta forma, prevenir situaciones futuras de violencia de género. Para este caso en cuestión, nos basaremos en el Modelo Multifactorial de Bar-On, ya que, siguiendo el

estudio de Fernández de la Cruz (2016), este modelo tiene en cuenta la manera en la que los ambientes y contextos sociales influyen en el individuo. De esta manera, dicho modelo nos va a ayudar a conocer cómo estos sistemas de relación influyen en la adquisición de “capacidades, competencias y habilidades emocionales que pueden evitar la aparición de respuestas violentas en la pareja” (Blázquez et al., 2009, pp.253).

De forma más detallada, y como ya se ha comentado anteriormente, el Modelo Multifactorial de Bar-On (1997), está compuesto por 5 elementos o áreas. Según Ugarriza (2001), se pueden destacar, además, 15 factores que se integran dentro de estos 5 componentes:

1. Componente intrapersonal: implica la habilidad de comprensión de las propias emociones, sus distinciones y la manera de utilizarlas para un fin que se quiere conseguir. Dentro de este componente se pueden destacar 5 factores:
 - Autoconciencia emocional: relacionado con percibir y comprender nuestras emociones, diferir entre ellos y conocer su funcionalidad.
 - Asertividad: permite comunicar y expresar nuestras ideas y pensamientos de manera adecuada teniendo en cuenta los sentimientos del otro.
 - Autoconcepto: definido como aquella habilidad para comprenderse y respetarse a uno mismo y valorar tanto sus virtudes como defectos.
 - Autorrealización: capacidad para llevar a cabo lo que queremos, disfrutando del proceso.
 - Independencia: habilidad para ser emocionalmente independientes y estar seguros de nosotros mismos, de nuestros pensamientos y conductas para tomar decisiones.
2. Componente interpersonal: reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros. En esta área se incluyen:
 - Empatía: habilidad para reconocer al otro, tanto en emociones, pensamientos y conductas.
 - Relaciones interpersonales: relacionada con la capacidad de consolidar y entablar relaciones positivas con los demás, en las que se comparten emociones y lazos íntimos.
 - Responsabilidad social: se equipara a la habilidad para ayudar dentro del grupo social, cooperar y aportar soluciones para los demás.
3. Componente de adaptabilidad o ajuste: área descrita como la habilidad para enfrentarse a los problemas de naturaleza social y personal de manera efectiva. Se destacan 3 factores:
 - Solución de problemas: relacionado con la capacidad de aportar de soluciones efectivas.
 - Prueba de realidad: capacidad para distinguir lo subjetivo de lo objetivo.
 - Flexibilidad: habilidad para ajustar nuestras emociones, sentimientos, conductas y pensamientos de acuerdo al contexto en el que nos encontramos.

4. Componente del manejo del estrés: implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos. En este, se puede distinguir:
 - Tolerancia al estrés: capacidad de enfrentarse al estrés de manera positiva.
 - Control de impulsos: relacionado con la habilidad de ser capaz de evitar impulsos negativos.
5. Componente del estado de ánimo: involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista. Se incluyen 2 factores:
 - Felicidad: descrito como la habilidad de disfrutar de los diferentes procesos, expresando emociones positivas, así como relacionado con la satisfacción.
 - Optimismo: habilidad que consiste en visualizar el lado más favorable de las cosas, hasta incluso cuando se presenta una adversidad.

Centrándonos en los factores emocionales analizados en ambos perfiles (víctima-agresor), podemos observar déficits en los componentes de las diversas áreas de la IE para este modelo. Siguiendo de nuevo a Blázquez et al. (2009), tanto en el perfil de la mujer maltratada, tal y como se puede observar en la figura 1, como del hombre agresor, tal y como se observa en la figura 2, los elementos mencionados se relacionan con las siguientes áreas de IE:

Figura 1.

Déficits en las áreas de inteligencia emocional en la mujer maltratada

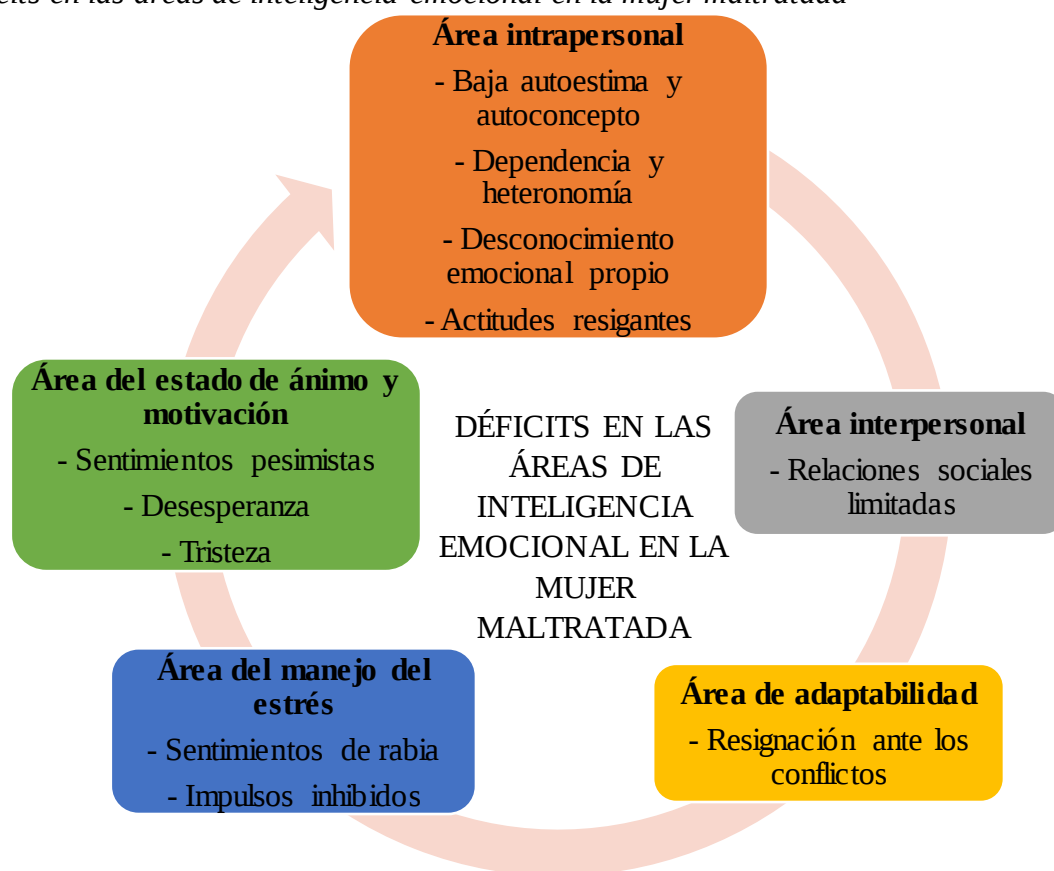
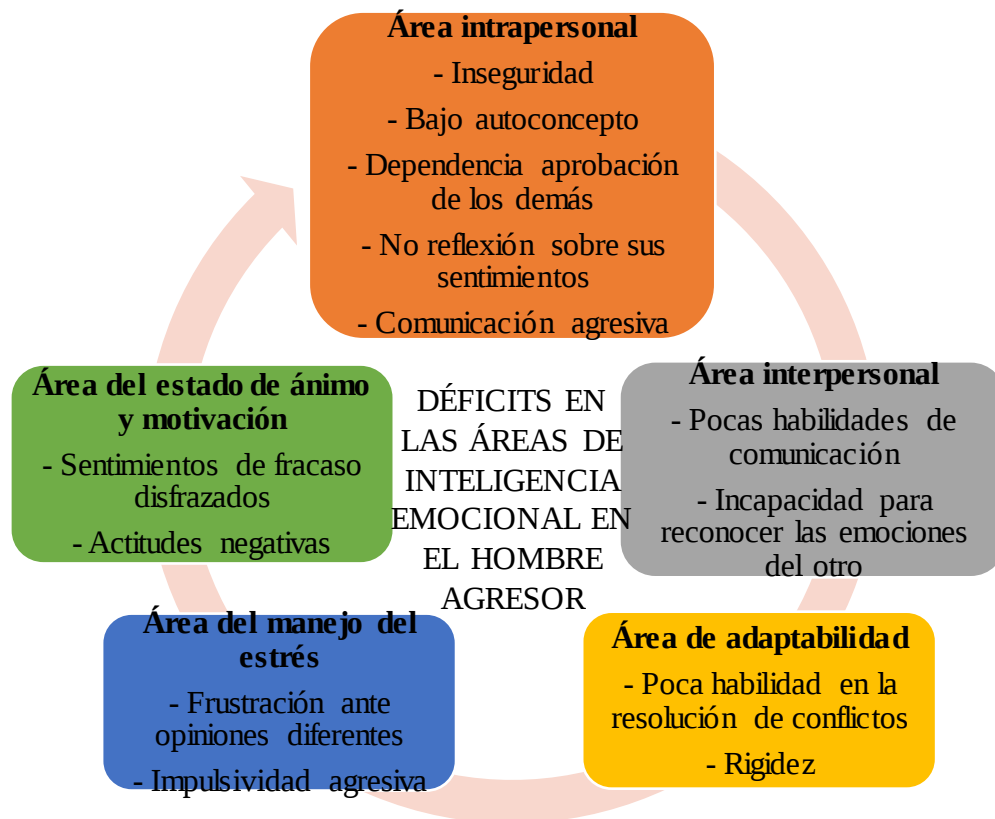


Figura 2.

Déficits en las áreas de inteligencia emocional en el hombre agresor



Al analizar las diferentes áreas emocionales del perfil de la mujer maltratada y el hombre agresor de acuerdo al Modelo Multifactorial de Bar-On (1997), se puede demostrar, de acuerdo al estudio de Blázquez et al. (2009), que:

...existen áreas de educación emocional preventiva...Las áreas en cuestión de que hablamos son las que aluden a variables intrapersonales como el autoconcepto, autoestima, asertividad, autoconciencia emocional e independencia; al manejo del estrés como el control de impulsos y la tolerancia al estrés y al estado de ánimo y motivación como el optimismo y felicidad. (pp. 258)

1.6. REVISIÓN DE OTROS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN Y APORTACIONES PRINCIPALES

Por último, la evidencia del trabajo de la IE para prevenir situaciones de violencia de género está respaldada por diversos estudios como los de Caballo et al. (2011), quienes afirman que el entrenamiento en IE favorece la adquisición de un gran nivel de competencia social, mejora de la autoestima, desarrollo de relaciones empáticas y fomento de la habilidad para

resolver conflictos sin recurrir a la violencia. Asimismo, Lopes et al. (2003), corroboran que la IE favorece la calidad y la satisfacción percibida en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, un programa de prevención de violencia de género realizado en Colombia a niños y niñas de la etapa de Educación Primaria, llevado a cabo por Garzón y Carcedo (2020), pone de manifiesto numerosos y significativos hallazgos en lo que se refiere a ciertos aspectos de la Inteligencia Emocional. De esta manera, la eficacia del programa se evaluó de acuerdo a tres variables, siendo una de ellas las habilidades socioemocionales. Así, los resultados mostraron que, una vez implementado el programa, el grupo experimental mostró unas puntuaciones más altas en empatía afectiva y unas más bajas en estereotipos de género, aceptación de la agresión entre iguales y aceptación de la violencia física contra las mujeres, en relación con el grupo control.

En definitiva, tras la literatura consultada y obteniendo la información necesaria cabe plantearse: ¿Qué se espera con este programa de intervención?, se pretende entrenar la inteligencia emocional como método preventivo de situaciones de violencia de género.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un programa de intervención centrado en Inteligencia Emocional para prevenir la violencia de género en estudiantado de 6º curso de Educación Primaria.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar y/o mejorar el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria a través del modelo mixto de Bar-On.
- Prevenir la aparición de actitudes y creencias sexistas que podrían ser factores causales o que contribuyen a la aparición de la violencia de género.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

El presente programa de intervención se orienta al estudiantado de la etapa de Educación Primaria –concretamente a niños y niñas de entre 11 y 12 años que se encuentran cursando 6º curso de Educación Primaria de un centro específico–.

➤ Criterios de inclusión

- Estudiantado que se encuentra en 6º curso de Educación Primaria.
- Edades comprendidas entre 11 y 12 años.
- Niños y niñas de un centro educativo específico.

➤ Criterios de exclusión

- Niños y niñas cuyos progenitores no otorguen el consentimiento para su participación.

➤ Asignación de los distintos grupos

Teniendo en cuenta los criterios de selección, contamos con un total de 48 niños y niñas, en concreto, 25 niñas y 23 niños. Todo el estudiantado participará en el estudio, conformando 1 solo grupo experimental, ya que, al tratarse de un programa de prevención, se considera necesaria la total participación de los alumnos.

3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Como herramientas estandarizadas destinadas a la evaluación de la consecución de los objetivos que persigue el presente programa de intervención se empleará:

1. Para la medición de la Inteligencia Emocional

- ✓ **Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes** (*BarOn Emotional Quotient Inventory: Young Version*), versión adaptada del *BarOn Emotional Quotient Inventory* (BarOn EQ-i, 1997;2000) por Bermejo et al. (2018).

Dirigido a niños, niñas y adolescentes (de 7 a 18 años), este test evalúa un conjunto de habilidades relacionadas con la Inteligencia emocional, basado en el modelo de inteligencia socioemocional de BarOn, concretamente: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general. Este cuestionario consta de un total de 60 ítems que se reparten en 4 escalas, las cuales dan lugar a una puntuación total de IE –intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés–. Además, también se establece una escala para medir el estado de ánimo general de la persona y 2 escalas de validez: una con el objetivo de medir la inconsistencia (coherencia de las respuestas) y otra la impresión positiva (percepción de sí mismo excesivamente favorable) (Bar-On y Parker, 2018).

Se utiliza una escala de tipo Likert de cuatro puntos, que se responde de acuerdo a diferentes opciones que abarcan desde “nunca me pasa” a “siempre me pasa”. En cuanto a sus características psicométricas se contempla una consistencia interna de entre .63 y .80 (Ferrándiz et al., 2012).

2. Para evaluar la noción de la problemática (creencias y actitudes sexistas)

- ✓ **Grupos de discusión:**

Mediante una guía de preguntas relacionadas con el concepto de violencia de género e ideas relacionadas con el mismo (actitudes y creencias sexistas, mitos asociados al género e indicadores que pueden conllevar a este tipo de violencia) (Anexo I), desde el punto de vista del ámbito emocional, se llevarán a cabo grupos de discusión, con el objetivo de poder conocer cuáles son sus ideas previas con respecto a la problemática y observar si se han modificado

después de aplicar el programa. El instrumento de evaluación que se utilizará en sí será el anecdótico recogido durante la realización de los grupos de discusión.

Se realizarán de acuerdo a las indicaciones pertinentes para este tipo de metodología cualitativa: organizando a los alumnos en grupos de 10 personas como máximo (Wells, 1974; Morgan, 1988), con grupos homogéneos (Greenbaum, 1988; Krueger, 1991; Morgan, 1988), y en un lugar espacioso, cómodo y sin ruidos que puedan interrumpir la discusión (Gil, 1992).

3.3. PROCEDIMIENTO

En lo relativo al diseño empleado, este se ajusta someramente a un cuasi-experimento conformado por un solo grupo experimental, al que se le confiere una secuencia procedimental preintervención-intervención-postintervención. Además de lo expuesto, el procedimiento adoptado para diseñar óptimamente el programa de intervención enunciado consta de diversas fases (Anexo II), explicitadas a continuación:

3.3.1. FASES

Fase 0 (Parte 1). En primer lugar, se procede a determinar la población objetivo –alumnado de Educación Primaria– y, posteriormente, el marco muestral. La justificación de la elección de esta población se debe a que, a estas edades, los niños y niñas se encuentran en la etapa preadolescente, etapa en la cual empiezan a “intensificar sus experiencias con el otro género tanto a nivel de amistad como desde una perspectiva romántica” (Fernández de la Cruz et al., 2017, pp. 201).

Fase 0 (Parte 2). Una vez elegida la muestra, se procede a diseñar el programa de intervención en cuestión, planificando los siguientes elementos: objetivos del programa, metodología, sesiones y actividades, temporalización, materiales y/o recursos necesarios, agrupamientos, instrumentos de evaluación, personal, espacios, etc.

Fase 0 (Parte 3). En tercer lugar, se informa al centro educativo y a las familias de la muestra del programa qué se pretende llevar a cabo. De esta manera, se realiza una reunión informativa con los componentes de la dirección del centro y con los padres y/o tutores legales del alumnado, la cual se llevará a cabo en la primera semana de septiembre. En esta se introducirá dicho programa y se solicitarán los permisos oportunos para la realización de la intervención: al director del centro se le solicitará la disponibilidad del uso de los espacios del mismo para desarrollar las sesiones; y a los tutores legales de los niños y niñas que participarán, que firmen un consentimiento informado donde permitan la participación de sus hijos e hijas en este programa, ya que son menores de edad (Anexo III). De la misma manera, se le informará de que dicho programa cumple con la Ley de Protección de Datos, siendo los datos y los resultados del programa exclusivamente utilizados para la

investigación en cuestión. Previo al contacto con el centro, se solicitarán los permisos exigidos por el Comité de Bioética de Andalucía.

Fase I. En cuarto lugar, previo a la iniciación de la intervención, se proporciona al estudiantado el cuestionario *BarOn EQ-i:YV* y se realizan, seguidamente, los correspondientes grupos de discusión para: conocer el nivel inicial de Inteligencia Emocional por parte del alumnado, y las ideas, creencias y actitudes previas relacionadas con la violencia de género, respectivamente. Para la realización de los grupos de discusión se utilizarán los espacios del centro y se realizarán grupos de 10 alumnos, conformando un total de 5. Cada grupo estará formado por 10 alumnos, excepto uno que contará con 8. En estos, se intentará mezclar al alumnado de las distintas aulas, con el objetivo de formar agrupaciones en las que sus integrantes apenas se conozcan, y, de esta manera, puedan expresarse con total libertad y sinceridad.

Fase II. Seguidamente, se emprenden las sesiones concernientes al desarrollo de las habilidades relacionadas con la IE, de acuerdo al modelo teórico propuesto. Estas son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. La estructura general de las sesiones se puede encontrar en el anexo IV.

Fase III. Tras finalizar las sesiones mencionadas, se facilita nuevamente el cuestionario *BarOn EQ-i:YV* y se vuelven a realizar los mismos grupos de discusión, con el objetivo de conocer, una vez intervenido, si el nivel de IE ha aumentado y ha ayudado a anticiparnos a la aparición de actitudes y creencias sexistas (en el caso de que no las hubiera) o a modificarlas (en el caso de que sí).

Fase IV (Parte 1). A continuación, a través de la versión 28 del software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), se efectúan los análisis estadísticos pertinentes según el objeto de estudio. Finalmente se definen los resultados obtenidos.

Fase IV (Parte 2). A los 6 meses se realizará una evaluación de seguimiento para comprobar si los niveles de IE y las respuestas relacionadas con actitudes y creencias sexistas se han mantenido, han disminuido o han aumentado.

Las sesiones destinadas a entrenar los componentes de IE se llevarán a cabo una vez a la semana en el centro educativo y se realizarán los jueves, en el horario destinado al Plan de Acción Tutorial, contando con una duración aproximada de 1 hora. Se ha de tener en cuenta que cada componente está conformado por diferentes habilidades, a las que se le destinarán 1 sesión de entrenamiento (Anexo IV).

En cuanto a la temporalización de la propia intervención, tiene una duración aproximada de 4 meses, concretamente desde la segunda semana de septiembre hasta la segunda de enero.

También se ha de tener en cuenta el seguimiento que se realizará a los 5 meses tras la intervención, en la primera semana de junio. En la tabla 1 se puede observar el cronograma del programa de intervención.

Tabla 1.

Cronograma del programa de intervención.

	Meses en semanas																				
	Sept.			Oct.			Nov			Dic.			Enero			Junio					
Preintervención y grupos de discusión																					
Sesión 1 (autoconciencia)																					
Sesión 2 (asertividad)																					
Sesión 3 (autoconcepto)																					
Sesión 4 (autorrealización)																					
Sesión 5 (independencia)																					
Sesión 6 (empatía)																					
Sesión 7 (relaciones personales)																					
Sesión 8 (responsabilidad social)																					
Sesión 9 (solución de problemas)																					
Sesión 10 (Prueba de realidad)																					
Sesión 11 (flexibilidad)																					
Sesión 12 (tolerancia al estrés)																					
Sesión 13 (control de impulsos)																					
Sesión 14 (felicidad)																					
Sesión 15 (optimismo)																					
Postest y grupos de discusión																					
Seguimiento																					

Una vez explicado el planteamiento y la estructura del programa a nivel general, se deben especificar, de manera más concisa, las actividades a realizar en cada una de las fases comentadas:

FASE I

Como ya se ha mencionado, esta corresponde a la fase de la realización de la prueba pretest (*BarOn EQ-i:YV*) y de los grupos de discusión. En esta, las personas participantes

deberán cumplimentar los cuestionarios, resolviendo, junto con los tutores y el personal experto (2 profesionales de psicología especializados en la materia), las dudas que puedan surgir.

SESIÓN 0. PREINTERVENCIÓN Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

Duración	60 minutos
Objetivos	• Informar sobre el programa a las personas participantes. • Proporcionar el cuestionario <i>BarOn EQ-i:YV</i>. • Realizar los grupos de discusión sobre aspectos relacionados con la violencia de género.
Descripción actividades y tareas	Charla informativa: pequeña exposición y presentación del programa Cumplimentación del cuestionario: el alumnado deberá rellenarlo de acuerdo a las indicaciones en una duración aproximada de 10 min. Realización de los grupos de discusión: discusión y exposición de ideas por parte de las personas participantes, de acuerdo a una serie de preguntas que serán lanzadas por el moderador (los psicólogos especialistas y los tutores del alumnado). Estas preguntas están relacionadas con conductas, actitudes y creencias asociadas a la violencia de género.
Procedimiento	1. Los expertos se dirigirán a cada una de las aulas y realizarán la presentación del programa. 2. Se agruparán a los integrantes para la posterior realización de los grupos de discusión. Cada grupo contará con un total de 10 alumnos, formando, de esta manera 4 grupos: 3 con 10 alumnos y un cuarto grupo con 8. Cada grupo se distribuirá en un aula diferente. 3. Una vez ya en sus respectivas aulas, se les proporcionará el cuestionario y deberán rellenarlo. 4. Seguidamente, se realizarán los grupos de discusión bajo el mando del moderador. Se les informará de que deben responder con sinceridad a las preguntas y respetar los turnos de palabra.
Materiales	Proyector, ordenador, 48 cuestionarios <i>BarOn EQ-i:YV</i> , batería de preguntas para los grupos de discusión

FASE II

La intervención dará comienzo en esta fase, trabajando la IE desde el *Modelo Multifactorial de BarOn*. Su duración será de 15 sesiones distribuidas en los meses de septiembre, octubre, noviembre, diciembre y enero.

A continuación, se exponen de forma detallada las sesiones que forman el programa de intervención, basándolas en la propuesta de Fernández de la Cruz et al. (2016), teniendo en cuenta que cada una de las sesiones se realizará para cada uno de los cursos (6ºA y 6ºB), dividiendo así a la muestra en 23 y 25 participantes respectivamente. A cada grupo le corresponderá un psicólogo especialista durante toda la intervención:

SESIÓN 1. COMPONENTE INTRAPERSONAL (AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL)	
Duración	60 minutos
Objetivos	• Presentarse ante los demás. • Favorecer la cohesión grupal. • Introducir el concepto de IE. • Reconocer nuestras propias emociones y sentimientos, desarrollando la autoconciencia emocional.
Descripción actividades y tareas	- Actividad inicial de bienvenida “La Paella”: esta actividad consiste en que cada participante deberá repetir la siguiente frase: Me llamo X y lo primero que hago al levantarme por las mañanas es lavarme el/la X (y deberán decir un ingrediente que lleve la paella). Una vez que una persona lo dice, el compañero o compañera de la derecha, lo repetirá presentándolo/la y luego se presentará a él mismo con la misma frase, pero con otro ingrediente. Duración: 15 min - Kahoot inicial sobre IE: a modo de test rápido, deberán responder unas preguntas sobre IE. (Anexo V). Duración: 5 min - Exposición IE y componentes: a modo de exposición oral, con apoyo de una presentación visual, se introducirá a los alumnos los conceptos esenciales de IE y los componentes sobre los que vamos a trabajar. Seguidamente se realizará un ejercicio con el objetivo de que asocien una situación al componente de IE correcto. (Anexo VI). Duración 15 min. - “Identificamos las emociones”: se repartirán situaciones que relacionarán con una emoción (Anexo VII). Duración: 10 min. - Tarea para casa: escribir un diario durante esa semana sobre cómo se han sentido al final del día, explicitando una situación.

Procedimiento	1. Al inicio de la sesión se organizarán en forma de gran círculo. 2. Para la realización del kahoot, así como de la exposición por parte del profesional, se dispondrán de manera individual. 3. En la última actividad, se organizarán por parejas, respondiendo de manera individual, y después debatiendo las respuestas con sus compañeros. Por último, se compartirán en grupo. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
----------------------	--

Materiales	Proyector, ordenador, material visual (power point), herramienta kahoot y dispositivos móviles o tablets (en el caso de que no lo permitan, utilizar herramienta plicker), tarjetas con situaciones
-------------------	---

SESIÓN 2. COMPONENTE INTRAPERSONAL (ASERTIVIDAD)

Duración	60 minutos
-----------------	------------

Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término asertividad. • Manifestar nuestros sentimientos teniendo en cuenta al otro, desarrollando la asertividad.
------------------	---

Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior, se lanzarán preguntas orales para repasar. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer sus diarios y comentarlos. Duración: 5 min. - “Brainstorming: asertividad”: se escribirán ideas previas sobre este término en un post it. Duración: 10 min. - Visualización corto “Asertividad para niños” y posterior debate: a través de este corto, se pedirá que recojan las ideas principales para, posteriormente, realizar un pequeño debate a través de una serie de preguntas. (Anexo VIII). Duración: 15 min. - Juego de rol: “¿es importante la asertividad?”: por grupos pequeños, se les presentarán diferentes situaciones asociadas a conductas agresivas, violentas o pasivas por parte del hombre hacia la mujer (Anexo IX). De esta manera, deberán buscar una
---	--

	solución asertiva, dándole la vuelta a la situación. Una vez la tengan, saldrán a representarla. Duración: 15 min. - Tarea para casa: identificar 4 conductas asertivas por parte de sus familias y explicar por qué lo son.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas), con el objetivo de compartir y debatir las ideas que surjan de las siguientes actividades. 3. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, post its, preguntas, tarjetas sobre situaciones violentas.
SESIÓN 3. COMPONENTE INTRAPERSONAL (AUTOCONCEPTO)	
Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término autoconcepto. • Auto-conocernos y respetarnos a nosotros mismos, desarrollando el autoconcepto.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar el concepto de “asertividad”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: oralmente, se pedirán voluntarios para exponer las situaciones recogidas y comentarlas. Duración: 5 min. - Visualización vídeo “Acéptate tal y como eres”: a través de la visualización de este vídeo, se les pedirá que elaboren una definición sobre el término “autoconcepto”. Duración: 15 min. - Juego del espejo “Mi propia identidad”: actividad adaptada de Portal Educapeques (2018). Se hablará con las personas participantes sobre aspectos personales: hobbies, cualidades, etc. (Anexo X). Por último, deberán observarse frente a un espejo y responder a unas preguntas relacionadas con su propio autoconcepto. (Anexo XI). Duración: 20/25 min.

	- Tarea para casa: “¿quién soy?, deberán cumplimentar una ficha personal asociada a su propio autoconcepto (Anexo XII).
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (de 5 personas aprox.), con el objetivo de debatir las ideas del vídeo. 3. En el juego del espejo, se dispondrán de manera individual, ya que la actividad requiere de una importante reflexión personal. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, ordenador, material para escribir, batería de preguntas, espejos de mano pequeños y fichas personales.

SESIÓN 4. COMPONENTE INTRAPERSONAL (AUTORREALIZACIÓN)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término autorrealización. • Fomentar habilidades para sentirnos realizados, desarrollando la autorrealización.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar el concepto de “autoconcepto”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para leer la ficha asociada al autoconcepto. Duración: 5 min. - Visualización vídeo “Receta para la Autorrealización Personal”: visualizarán este vídeo y realizarán un dibujo de las 5 claves para alcanzar la autorrealización personal, exponiendo al resto su significado. Duración: 20 min. - “Lo que más deseo”: escribirán 3 metas que hayan alcanzado. Una vez escritas, explicarán las acciones que realizaron para alcanzarlas en la parte trasera del folio. Se leerán y se intentarán relacionar con las claves de la autorrealización. Duración: 20 min.

	- Tarea para casa: “Mis metas diarias”, escribirán un logro alcanzado en la semana así como las sensaciones de conseguirlo.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas). En todo momento, se les proporcionarán pautas e indicaciones para el trabajo en equipo, distribuyendo diferentes roles: uno será el encargado de dibujar, otro de recoger las ideas del vídeo, otros de exponer las ideas, etc. 3. Durante la última actividad, se organizarán de forma individual. La instructora será la encargada de relacionar las acciones descritas con elementos de la autorrealización, con el objetivo de hacerles ver que son capaces de lograr lo que se proponen. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, ordenador, material para escribir, batería de preguntas.

SESIÓN 5. COMPONENTE INTRAPERSONAL (INDEPENDENCIA)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término independencia. • Desarrollar la independencia emocional.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar el concepto de “autorrealización”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer la actividad “Mis metas diarias”. Duración: 5 min. - Reflexión sobre la frase ¿“Eres mi media naranja” o “Somos una naranja entera” ?: recogerán las ideas que les suscitan las frases anteriores, con ayuda de algunas pautas. Se pondrán en común en gran grupo, introduciendo, con estas reflexiones, el término “dependencia” vs “independencia”. Duración: 15 min.

	- “Tarjetas (in)dependientes”: se repartirán tarjetas con diferentes situaciones de dependencia e independencia emocional (Anexo XIII). Por grupos, deberán clasificarlas como “dependientes” o “independientes” y, seguidamente, proponer alternativas para aquellas que son dependientes. Duración: 25 min. - Tarea para casa: lectura “El águila y el halcón” y reflexión sobre la misma mediante una guía de preguntas (Anexo XIV).
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas), con el objetivo de debatir las reflexiones acerca de la frase. 3. Siguiendo organizados en pequeños grupos, se realizará la actividad de “tarjetas independientes”. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Batería de preguntas, tarjetas, material para escribir, lectura

SESIÓN 6. COMPONENTE INTERPERSONAL (EMPATÍA)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término empatía. • Desarrollar la capacidad para ponerse en el lugar del otro.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar el concepto de “independencia”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: se pedirán voluntarios para exponer las reflexiones realizadas sobre el cuento. Duración: 5 min. - ¿Qué es la empatía?: visualización del cortometraje “cuerdas” y posterior análisis de acuerdo a unas preguntas relacionadas con el concepto de empatía (Anexo XV). Duración: 20/25 min aprox. - “Me pongo en tus zapatos”: los alumnos deberán escenificar conflictos entre dos personas (Anexo XVI). En la segunda parte, deberán utilizar la siguiente estructura: “Cuando... (ejemplo: me

	has gritado), he sentido... (ejemplo: miedo), porque he pensado... (ejemplo: que no te importo)”. Después, se intercambiarán los roles. Actividad adaptada de Educación 3.0. Duración: 15 min. - Tarea para casa: “mood meter familiar”, recogerán las emociones diarias de determinados miembros de su familia (Anexo XVII). Actividad adaptada de Voca Editorial.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (de 5 personas aprox), con el objetivo de compartir sus reflexiones. 3. En la última actividad, se agruparán por parejas. Se intercambiarán los roles y reflexionaremos sobre la actividad y su relación con la empatía. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, ordenador, tarjetas con conflictos, material para escribir.

SESIÓN 7. COMPONENTE INTERPERSONAL (RELACIONES INTERPERSONALES)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Comprender el concepto de relaciones nocivas/saludables. • Favorecer la creación de vínculos positivos con los demás.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar el concepto de “empatía”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer sus “mood meters familiares”. Duración: 5 min. - ¿Relaciones interpersonales?: lluvia de ideas sobre el término. - Visualización vídeo “Relaciones saludables”: se les pedirá que analicen por grupos el vídeo de acuerdo a una serie de preguntas (anexo XVIII). Una vez respondidas, reflexionaremos sobre las relaciones nocivas y relaciones saludables. Duración: 20 min.

	- “Tu flor”: escribirán cualidades positivas del compañero de la derecha en los pétalos del dibujo de una flor (Anexo XIX), pasando el dibujo, de manera que todos puedan aportar una cualidad. Después se compartirá. Duración: 20 min. - Tarea para casa: escribir una carta a nuestro/a mejor amigo/a agradeciéndoles su amistad.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas), con el objetivo de analizar el vídeo conjuntamente. 3. Por último, se organizará al grupo en gran círculo para favorecer el desarrollo de la actividad. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, ordenador, material para escribir, fichas con dibujo de flor

SESIÓN 8. COMPONENTE INTERPERSONAL (RESPONSABILIDAD SOCIAL)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Comprender la “violencia de género” como problemática social. • Desarrollar la capacidad para ser parte activa del grupo social.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido anterior para repasar el concepto de “relaciones interpersonales”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer sus cartas. Duración: 5 min. - ¿Qué es la violencia de género?: psicoeducación acerca del término a través del siguiente vídeo. Una vez comentado de acuerdo a una serie de preguntas (Anexo XX), deberán conformar una definición por grupos y exponerla al resto. Duración: 10 min. - Taller doméstico: junto con el otro grupo, se realizarán pequeños equipos heterogéneos que irán rotando para realizar diferentes talleres domésticos (cocinar, planchar, tender la ropa y lavar los

	platos). Paralelamente, se irá realizando un juego denominado “el globo caliente”, que consiste en ir pasando un globo y en el momento en que se diga “violencia de género” o “igualdad de género”, el alumno que posea el globo tendrá que decir un comportamiento asociado. Duración: 30 min. - Tarea para casa: álbum “colaborando en familia”, deberán rellenar un álbum de fotos realizando diferentes tareas del hogar.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas), con el objetivo de analizar el vídeo y elaborar la definición conjuntamente. 3. Para los talleres domésticos, contaremos con la participación de la Asociación de la Mujer, quienes proporcionarán los materiales necesarios. Mientras que un grupo se encuentra en los talleres, el otro realizará el juego. Después, se intercambiarán. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, ordenador, globos, enseres para el taller, material para escribir.

SESIÓN 9. COMPONENTE DE ADAPTABILIDAD (SOLUCIÓN DE PROBLEMAS)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Comprender las claves para resolver problemas/conflictos. • Cooperar para resolver problemas.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar el concepto de “responsabilidad social”. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer sus álbumes. Duración: 5 min. - “El sí y el no”: se colocarán en círculo, y justo en el centro, las palabras sí y no. Se irán diciendo afirmaciones relacionadas con las formas de resolver conflictos (anexo XXI), debiendo

	posicionarse en el “sí” (lo hacen) o en el “no” (no lo hacen). Después, reflexionarán sobre si son correctos. Duración: 10 min. - Scaperoom “Unfollow” (Instituto Canario de Igualdad, 2021): actividad consistente en resolver una serie de enigmas y acertijos relacionados con la violencia de género. Duración: 30 min. - Tarea para casa: escribir en nuestro anecdotario un conflicto que haya surgido esa semana y los pasos seguidos para resolverlo.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. En la tercera actividad, se organizarán en gran círculo. 3. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas) para la realización del scape room virtual, haciendo uso de un dispositivo móvil o una Tablet. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Carteles sí/no, Tablet o dispositivos móviles, material para escribir.
SESIÓN 10. COMPONENTE DE ADAPTABILIDAD (PRUEBA DE REALIDAD)	
Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término “prueba de realidad”. • Desarrollar la capacidad para diferenciar objetivo/subjetivo.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior para repasar las claves de la resolución de conflictos. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: se pedirán voluntarios para exponer los conflictos recogidos y sus pasos de resolución. Duración: 5 min. - Visualización vídeo “objetivo/subjetivo”: partiendo de este vídeo, introduciremos el término de “prueba de realidad” y lo relacionaremos con el ámbito de nuestros pensamientos, utilizando una serie de oraciones que tendrán que clasificar como objetivas o subjetivas (anexo XXII). Duración: 15 min.

	- “Sin etiquetas”: juego de roles en que deberán escenificar una situación relacionada con algún conflicto (anexo XXIII) y buscar los elementos objetivos y los subjetivos. Duración: 25 min. - Tarea para casa: describir una situación en la que se hayan dejado llevar por sus pensamientos en lugar de ser objetivos.
Procedimiento	1. Durante las 2 primeras actividades trabajarán individualmente. 2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas), con el objetivo de analizar el vídeo y distinguir las oraciones objetivas y subjetivas. 3. Para la realización de los juegos de rol, seguirán organizados en grupos de 5. Cada uno escenificará su situación, y, seguida y grupalmente, se analizarán los elementos objetivos y subjetivos. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min.
Materiales	Proyector, ordenador, tarjetas con situaciones conflictivas

SESIÓN 11. COMPONENTE DE ADAPTABILIDAD (FLEXIBILIDAD)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Introducir el término “flexibilidad”. • Aprender a adaptarse a los cambios que se producen en el medio.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido anterior para repasar las diferencias entre lo objetivo y lo subjetivo. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer las situaciones recogidas. Duración: 5 min. - ¿Qué es la “flexibilidad mental” ?: lluvia de ideas sobre el concepto. Seguidamente, explicación del concepto con ejemplos cotidianos (anexo XXIV). Duración: 15 min. - ¿Somos mentalmente flexibles?: de acuerdo a las situaciones anteriores, deberán exponer 2 o más soluciones. Duración: 20 min. - Tarea para casa: ¡cómo hemos cambiado!, diseñar un pequeño <i>lapbook</i> sobre algún cambio en sus vidas y cómo se han adaptado.

Procedimiento	1. Durante las 3 primeras actividades trabajarán individualmente.
	2. A partir de ese momento, se organizarán en pequeños grupos (aproximadamente de 5 personas), para proponer diferentes soluciones a un problema dado. Se visualizará el vídeo y deberán pensar por equipos las soluciones que se les ocurran. Seguidamente, se discutirán en forma de gran grupo.
	3. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min

Materiales	Proyector, ordenador, material para escribir y cuadernos.
-------------------	---

SESIÓN 12. COMPONENTE DE MANEJO DEL ESTRÉS (TOLERANCIA AL ESTRÉS)

Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Identificar situaciones que generan estrés. • Desarrollar la capacidad para utilizar medidas frente al estrés.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido anterior para repasar la importancia de ser flexibles mentalmente. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: de manera oral, se pedirán voluntarios para exponer los lapbooks sobre sus vidas. Duración: 5 min. - ¿Cuándo estoy estresado/a?: actividad de autorreflexión para identificar elementos que nos producen estrés. Duración: 20 min. - Así no me estreso: psicoeducación sobre elementos que nos ayudan en la tolerancia al estrés a través de ejemplos (anexo XXV). Por grupos deberán seleccionar la medida que utilizarían en cada caso para tolerar el estrés. Duración: 10 min. - “Mi lugar seguro”: (imaginación guiada) los alumnos deberán seguir las indicaciones (anexo XXVI). Consiste en imaginar un lugar tranquilo y trasladarse mentalmente ahí. Duración: 10 min. - Tarea para casa: buscar información sobre otras técnicas para tolerar el estrés y practicar una de ellas. Deberán explicar en qué consiste y qué emociones han experimentado durante la práctica.

Procedimiento	1. Durante las 3 primeras actividades trabajarán individualmente. Para la tercera actividad, se explicará al alumnado el concepto de estrés mediante ejemplos (anexo XXVII). Una vez entendido, deberán escribir en una cartulina elementos que les provocan estrés. Se pedirá que en la parte posterior escriban los pensamientos que le generan y las formas en las que reaccionan. 2. En la cuarta actividad se organizarán por grupos. 3. En la última actividad se volverá al trabajo individual para aumentar así la concentración durante la práctica. Se utilizará un vídeo con música relajante para ambientar la actividad. 4. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min
Materiales	Proyector, ordenador, cuadernos y material para escribir.
SESIÓN 13. COMPONENTE MANEJO DEL ESTRÉS (CONTROL DE IMPULSOS)	
Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Favorecer el control de impulsos.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido de la sesión anterior, para repasar la importancia de tolerar el estrés. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: se pedirán voluntarios para exponer lo recogido durante la práctica de la técnica. Duración: 5 min. - “Paro, pienso y actúo”: por grupos deberán analizar, a través de la visualización de diferentes vídeos, una serie de comportamientos agresivos y, seguidamente, describir la situación alternativa que resultaría de aplicar esta técnica. Duración: 20 min. - “Técnica del globo”: practicarán una técnica de relajación de inspiración y espiración (Anexo XXVIII). Duración: 15 min. - Tarea para casa: llevar a cabo la técnica del globo una vez al día durante esa semana y recoger cómo se han sentido.
Procedimiento	1. Durante las dos primeras actividades se organizarán individualmente.

	- Para la tercera actividad será necesario explicar, en primer lugar, en qué consiste la técnica. Después se organizarán en grupos pequeños (5 personas aproximadamente), para describir la situación alternativa. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min
Materiales	Material para escribir, tarjetas con situaciones conflictivas, globos.

SESIÓN 14. COMPONENTE DEL ESTADO DE ÁNIMO (OPTIMISMO)

Duración	60 minutos
Objetivos	- Repasar el contenido de la sesión anterior. - Corregir la tarea de la sesión anterior. - Desarrollar la capacidad para saber pensar en positivo.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido anterior para repasar la importancia de controlar los impulsos. Duración: 10 min. - Corrección de la tarea: se pedirán voluntarios para exponer las reflexiones sobre la práctica de la técnica. Duración: 5 min. - “El lado bueno de las cosas”: se les plantearán situaciones negativas y deberán, por grupos, buscar los enfoques positivos en cada una de ellas (anexo XXIX). Duración: 15 min. - “El elefante encadenado”: lectura de un breve relato y posterior reflexión (anexo XXX). Duración: 20/25 min. - Tarea para casa: “el bote de las metas”, introducirán en un bote metas que creían no poder alcanzar, y finalmente lo hayan logrado.
Procedimiento	- Durante las dos primeras actividades se organizarán individualmente. - Para la tercera actividad se organizarán en grupos pequeños (5 personas aprox), para discutir sobre los enfoques positivos de las situaciones. Después se pondrán en común en gran grupo. - Para la lectura, seguirán organizados en los mismos grupos. Despedida y cierre: agradecimiento al grupo por su participación, resolución de dudas y explicación de la tarea. Duración: 5 min
Materiales	Tarjetas con situaciones, lectura “El elefante encadenado”, material para escribir, botes de cristal

SESIÓN 15. COMPONENTE DEL ESTADO DE ÁNIMO (FELICIDAD)	
Duración	60 minutos
Objetivos	• Repasar el contenido de la sesión anterior y del programa. • Corregir la tarea de la sesión anterior. • Desarrollar la capacidad para apreciar las cosas que les hacen feliz. • Favorecer la capacidad para detectar aquellos factores que los hacen infelices.
Descripción actividades y tareas	- Preguntas orales: sobre el contenido anterior para repasar el concepto de optimismo y del programa. Duración: 15 min. - Corrección de la tarea: se pedirán voluntarios para exponer sus “botes de las metas”. Duración: 5 min. - Dinámica de la sonrisa (Rodríguez, C., 2019): deberán rellenar una ficha (anexo XXXI), en la que tendrán que apuntar cosas que les hagan feliz. Seguidamente, deberán apuntar todas esas cosas en papeles que serán introducidos en una caja, con el objetivo de acudir a ellas cuando más lo necesiten. Duración: 25 min. - “Soltar para ser feliz”: visualización del siguiente vídeo y reflexión sobre la importancia de ser conscientes de aquello que nos hace ser infelices (anexo XXXII). Duración: 10 min.
Procedimiento	1. Durante prácticamente toda la sesión, trabajarán individualmente ya que son actividades que requieren de cierta autorreflexión personal. 2. La última actividad será comentada de manera grupal. 3. Despedida y cierre: agradecimiento por su participación en el programa y su compromiso. Se les pedirá que, en voz alta y en conjunto se haga una reflexión sobre qué les ha parecido, cómo se han sentido, qué es lo que más les ha gustado, si cambiarían alguna actividad... Y, por último, se les recordará que la semana siguiente se llevará a cabo la realización del postest así como de los grupos de discusión, y que dentro de 5 meses se llevará a cabo un seguimiento.
Materiales	Proyector, material para escribir y fichas para la “dinámica de la sonrisa”

FASE III

En esta, se llevará a cabo la reevaluación de las personas participantes, pasando el cuestionario de IE (*BarOn EQ-i:YV*) y realizando los grupos de discusión de nuevo.

SESIÓN 16. POSTEST Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

Duración	60 minutos
Objetivos	• Proporcionar el cuestionario <i>BarOn EQ-i:YV</i>. • Realizar los grupos de discusión sobre aspectos relacionados con la violencia de género.
Descripción actividades y tareas	- Cumplimentación del cuestionario: deberán cumplimentar de nuevo el cuestionario <i>BarOn EQ-i:YV</i>. - Realización de los grupos de discusión: se realizarán de nuevo los grupos de discusión anteriores sobre cuestiones relacionadas con actitudes y creencias sexistas.
Procedimiento	El procedimiento a ejecutar es igual al de la primera sesión.
Materiales	48 cuestionarios <i>BarOn EQ-i:YV</i> , batería de preguntas

FASE IV

Trascurridos 5 meses, se llevará a cabo un seguimiento para comprobar si los niveles de IE y las respuestas relacionadas con actitudes y creencias sexistas se han mantenido, han disminuido o han aumentado.

3.3.2. PRESUPUESTO

En este apartado se resumen los gastos previstos para la para la puesta en práctica del programa presentado. Es importante mencionar que se trata de un presupuesto meramente orientativo, pues los costes estimados variarán según el lugar de compra de los materiales necesarios y según el profesional contratado. Dicho esto, se presenta a continuación la tabla 4 donde se incluyen los recursos necesarios, la cantidad, el precio de cada uno y el importe total.

Tabla 4.

Presupuesto orientativo

Recursos materiales	Cantidad	Precio/u	Importe
Paquete de folios (500 u.)	1	5,49 €	5,49 €
Paquete de cartulinas (50 u.)	2	14,99 €	29,98 €
Costes de impresión	60	0,10 €	6,00 €
Kit de lápices de colores (12 u.)	5	4,95 €	24,75 €
Rotuladores (40 u.)	1	15,99 €	15,99 €
Caja de bolígrafos (50 u.)	1	11,70 €	11,70 €
Paquete de botes de vidrio (12 u.)	4	3,48 €	13,92 €

Cajas de cartón	50	0,99 €	25,41 €
Psicólogo/a	2*	100 €/h	3.400,00 €
Post it (6 bloques)	1	7,60 €	7,60
Espejos pequeños (10 u.)	5	4,5 €	22,5 €
Globos (100 u.)	1	8,65 €	8,65 €
Total:			3.571,99 €

4. RESULTADOS PREVISTOS

En cuanto a los beneficios de la implementación de este programa de intervención, cabría esperar un aumento en los niveles de Inteligencia Emocional de las personas participantes, y, por consiguiente, contribuir a la prevención de la violencia de género. Además, otros beneficios que se obtendrían se recogen en los siguientes puntos, de acuerdo a los estudios ya comentados en la introducción de Caballo et al. (2011) y Lopez et al. (2003):

- Mayor nivel de competencia social
- Aumento de la autoestima
- Desarrollo de relaciones empáticas
- Fomento de la habilidad para resolver conflictos sin recurrir a la violencia
- Mayor calidad y satisfacción percibida en las relaciones interpersonales.

A nivel social y educativo, la eficacia de este programa tendría implicaciones muy positivas y hallazgos significativos, ya que, por un lado, la evidencia de su funcionamiento serviría para prevenir situaciones de violencia de género, lo cual conllevaría a la total erradicación de este tipo de violencia antes de que se pudiera dar el caso. Por otro lado, y atendiendo a la vertiente educativa, este programa conformaría el claro ejemplo de que la educación es una de las armas más poderosas. Si trabajamos desde edades tempranas este tipo de problemáticas y de habilidades, estaremos formando a los ciudadanos de un futuro respetuoso, cívico y libre de violencia. En última instancia, y a nivel individual, este programa permitiría una formación emocional integral, de tal manera que cada individuo poseería herramientas muy útiles para conocerse y comprenderse a sí mismos y para acercarse a los demás desde la empatía y el entendimiento, aumentando el bienestar individual y social.

En cuanto a las limitaciones que pueda presentar este programa, se podría señalar la posibilidad de que en dichas aulas haya alumnos que estén pasando por una situación de violencia de género en el seno familiar; por lo que, en ese caso, no sería recomendable realizar ciertas actividades, sobre todo aquellas en las que se utilizan ejemplos relacionados con la

violencia de género, ya que podrían sentirse identificados, y, por consiguiente, incómodos en el desarrollo de las mismas. Por otro lado, también se debe mencionar el condicionamiento del uso de los espacios. En la mayoría de las actividades, se suele ocupar al aula habitual de los grupos. Sin embargo, en ciertas sesiones se hace uso de espacios compartidos del centro, como las pistas deportivas, existiendo la posibilidad de que estén siendo usadas por otros grupos, ya que el programa se implementa en horario lectivo.

Por último, y como sugerencias de mejora, cabría plantearse la posibilidad de dedicarle más tiempo a cada uno de los elementos que conforman los componentes de la IE, sobre todo a aquellos que sean más difíciles de comprender por parte del alumnado (prueba de realidad, flexibilidad, independencia).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. ONU. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Official Document System of the United Nations.
- Águila Gutiérrez, Y., Hernández Reyes, V. E., & Hernández Castro, V. H. (2016). Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes. *Revista Médica Electrónica*, 38(5), 697-710.
- Aguilar, E. (1987). *Cómo elegir bien a tu pareja*. Pax.
- Álvarez, E., Guisado, F., López, C., Velilla, L & Fernández, G. (2003). Programa Municipal de Atención Integral a Mujeres Víctimas de Malos Tratos. San Fernando de Henares, Ayuntamiento de San Fernando de Henares. Concejalía de Servicios Sociales y Mujer.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. (Technical manual). Multi-Health Systems.
- 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. Ferrando, M.D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). TEA Ediciones.
- Bermúdez, M. P., Teva Álvarez, I., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros.
- Blázquez, M., Moreno, J.M. & García-Baamonde, M^a.E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de psicología*, 25(2), 250-260. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87541>

- Bonilla Campos, A. (2010). Psicología y género: la significación de las diferencias. *Mujeres y ciencias*, 14, 129-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4123870>
- Briere, J. (1987). Predicting self-reported likelihood of battering: Attitudes and childhood experiences. *Journal of Research in Personality*, 21(1), 61-69.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Iurria, M J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology*, 19, 611-625.
- Calvo González, G., & Camacho Bejarano, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, 13(33), 424-439. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1695-61412014000100022
- Cañizares, O. García de Leaniz, C. & Castanyer, O. (2015). *Hazte experto en inteligencia emocional* (2a. ed.). Desclee de Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/ujaen/127681?page=1>
- Corsi, J. (2010). La violencia hacia las mujeres como problema social. Análisis de las consecuencias y de los factores de riesgo. Documentación de apoyo, *Fundación Mujeres*, 1-12.
- Danvila, I. & Sastre, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Fernández-Montalvo, J. & Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar. Un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 151-180.
- Fernández, J, Echauri, J.A., Martínez, M & Azcárate, J.M^a. (2011). Violencia de género e inmigración: perfil diferencial de hombres maltratadores nacionales e inmigrantes. *Behavioral Psychology*, 19(2), 439-452.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández de la Cruz, M., Blázquez, M., García-Baamonde, M^a. E., Guerrero, E., Moreno, J. M. & Pozueco, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. VI Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género", 189-206.
- Ferrándiz, F., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Prieto, M. D. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-338.
- Gairín, J. (1994). Los conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22- 25.

- Gardner, H (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Garzón, A.M. y Carcedo R.J. (2020). Effectiveness of a Prevention Program for Gender-Based Intimate Partner Violence at a Colombian Primary School. *Frontiers in Psychology*, 10, 3012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03012>
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Ediciones Universidad de Salamanca, *Enseñanza and Teaching*, 10-11(20).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. (Versión castellana (1999): *Inteligencia emocional*. Kairós).
- Gottman, J. M & Jacobson, N. (1998). *When Men Batter Women: New Insights into Ending Abusive Relationships*. Simon & Schuster.
- Greenbaum, T. L. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Heath and Company.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005): Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Guil, R. & Mestre J.M. (2004). La inteligencia emocional como herramienta educativa. En Guil, A. (dir): *Psicología Social del sistema educativo*. Kronos. 319-349.
- Instituto Nacional de Estadística. INE. (2022). Víctimas mortales por violencia de género. Serie 1999-2022.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Laprida, M. & Torres, M. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer. *Revista de educación social*, 17.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641- 658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López-Lassá, E. (2007). *Educación emocional: Programa para niños de 3-6 años*. Wolters-Kluwer.
- Martínez, I., Bonilla, A. & Gómez, L. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39(1), 109-118.

- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997): "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluiter (Eds): *Emotional developments and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Book, (3- 31).
- Mayer, J. D., Roberts, R. D & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de la Psicología*, 28(4), 67-92.
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/2514677>
- Morgan, D. L. (1988). Focus groups as qualitative research. *Sage University Paper Series in Qualitative Research Methods*, 16.
- Murueta Reyes, M.E. & Orozco Guzmán, M. (2015). *Psicología de la violencia. Tomo II, causas, prevención y afrontamiento* (Segunda edición.). El Manual Moderno.
<https://elibro.net/es/ereader/ujaen/39711?page=130>.
- Pallarés, M. (2012). *Violencia de género: reflexiones sobre la relación de pareja y la violencia contra las mujeres*. Marge Books.
- Pujal i Llombart, M., Gil Rodríguez, E. P., & Lloret Ayter, I. (2007). *El feminismo y la violencia de género*. Editorial UOC.
- Sánchez, M. (2011). *Violencia de género: atrapados en las emociones*. [Trabajo de Fin de Máster]. Máster en Psicología Clínica y Salud, Madrid.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *Revista de género e igualdad*, 3, 80-93.
<http://dx.doi.org/10.6018/igual.369611>
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: working with women in Honduras*. Oxfam.
- Ugarriza, N., (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.
- Walker, L. E. (1989). *Terrifying Love*. Harper and Row.
- Walker, L.E.A. & Dutton, D.T. (1989). Psicología y Violencia Contra las Mujeres. *American Psychologist*. 44, 695 – 702.
- Wells, W. D. (1974). Group interviewing, en Ferber, R. (Ed.), *Handbook of marketing research*. Mc Graw Hill.
- Zafra Espinosa de los Monteros, R. (2022). *Principio de Oportunidad y Violencia de Género*. (1st ed.). Dykinson, S.L.

6. ANEXOS

ANEXO I. PREGUNTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

1. ¿Creéis que existe un conjunto de estereotipos y roles que se atribuyen al sexo solo por ser hombre o mujer? (Se expondría un ejemplo: ¿por ser hombres debemos ser fuertes y por ser mujeres cariñosas y débiles? En primer lugar, se preguntaría si ellos piensan eso, y en segundo, si creen que la sociedad en general piensa eso.)
2. En la actualidad... ¿existen diferencias entre hombres y mujeres?
3. ¿Somos educados de manera diferente por ser hombre y ser mujer? (Se expondría un ejemplo: a las mujeres se les enseña, sobre todo, a ocuparse de las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, y a los hombres, a tener un trabajo para mantener a la familia).
4. En una relación de pareja... ¿debe mandar el hombre sobre la mujer o la mujer sobre el hombre?
5. Cuando en una relación de pareja hay algún conflicto... ¿está bien que, en algunas ocasiones, el hombre o la mujer expresen su opinión utilizando un tono de voz elevado o haciendo sentir inferior al otro?
6. El maltrato físico es más grave que el maltrato psicológico en una relación de pareja. V o F.
7. ¿Creéis que la capacidad de ponerse en lugar del otro (empatía) es muy importante para una relación de pareja?
8. En una relación de pareja... ¿es importante saber decir “no”, o siempre hay que ceder ante los deseos del otro? (Se expondría un ejemplo: imaginad que el chico desea tener relaciones sexuales con la chica, pero a ella simplemente no le apetece. ¿Debería ceder ante los deseos de su pareja por amor?).
9. En una relación de pareja... ¿solamente se debe dedicar tiempo a la otra persona (novio/a), o es importante disponer de momentos aislados con los amigos o la familia?
10. ¿Está bien si tu pareja te pide el móvil para revisar tus conversaciones solo porque se preocupa por ti?
11. Si una mujer es maltratada de forma habitual, la culpa es suya por seguir viviendo con ese hombre. V o F

12. El consumo de alcohol y/o drogas es la causa de las conductas violentas del maltratador con su pareja. V o F.
13. Las víctimas del maltrato a veces se lo buscan, lo provocan. V o F.
14. Si no siento celos en mi relación, es que no lo quiero de verdad. V o F.
15. Si me quiere, sabrá lo que me pasa cuando estoy enfadado/a, sin tener que preguntármelo. V o F.
16. El amor todo lo puede. V o F.
17. Hacerlo todo juntos. Pensar y disfrutar de las mismas cosas. V o F.
18. Si estás enamorada/o, no puede gustarte ni sentirte atraído por otras personas, si te sucede es que no quieres de verdad a tu pareja. V o F.

ANEXO II. ESTRUCTURA GENERAL DE LAS FASES

FASE		DESCRIPCIÓN GENERAL
FASE 0		Diseño y presentación del programa
FASE 1		Preintervención y grupos de discusión
FASE II	Sesión 1–5.	Sesiones destinadas a entrenar el componente intrapersonal
FASE II	Sesión 6–8.	Sesiones destinadas a entrenar el componente interpersonal
FASE II	Sesión 9-11	Sesiones destinadas a entrenar el componente de adaptabilidad
FASE II	Sesión 12-13	Sesiones destinadas a entrenar el componente de manejo del estrés
FASE II	Sesión 14-15	Sesiones destinadas a entrenar el componente de estado de ánimo
FASE III		Realización de prueba postest y grupos de discusión
FASE IV		Fase de análisis y seguimiento a los 6 meses

ANEXO III. CONSENTIMIENTO INFORMADO

HOJA DE INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Estimado/a (normalmente hacemos un modelo para hombres y otro para mujeres y evitamos las barras),

En primer lugar, le agradecemos su disponibilidad y amable atención.

Me dirijo a usted con el fin de invitarle a su hijo a participar en un programa de intervención de Inteligencia Emocional para prevenir actitudes relacionadas con la violencia de género. Dicho estudio será realizado por parte de los siguientes investigadores de la Universidad de Jaén _____ (nombre y apellidos de los investigadores), bajo la dirección de Sara Ordóñez Sánchez.

Su colaboración en el estudio consistirá en:

- 1) Cumplimentar un cuestionario de Inteligencia Emocional (*BarOn EQ-i:YV*), previa y posteriormente a la realización del programa.
- 2) Participar en las sesiones diseñadas para el programa durante la hora de tutoría del centro.
- 3) Participar en grupos de discusión, cuya temática principal consistirá en reflexionar sobre ciertas actitudes y creencias sexistas, previa y posteriormente a la realización del programa

Su hijo e hija podrá abandonar el estudio en cualquier momento si no se siente cómodo con las preguntas o simplemente decide no seguir participando.

La participación en el programa es estrictamente voluntaria y se mantendrá rigurosamente el anonimato de los sujetos participantes.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si usted está interesado en conocer los resultados de la investigación, no dude en dirigirse a la dirección de correo electrónico del investigador que más abajo se señala.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

DATOS DEL ESTUDIO PARA EL QUE SE OTORGA EL CONSENTIMIENTO:

- Investigadora principal: _Sara Ordóñez Sánchez_

- Título del proyecto: _Diseño de un programa de intervención en Inteligencia Emocional para prevenir la violencia de género_

PERSONA QUE PROPORCIONA LA INFORMACIÓN Y LA HOJA DE CONSENTIMIENTO:

- Apellidos y Nombre: _____
- EMAIL: _____

FECHA:

FIRMA:

DATOS DE LA PERSONA PARTICIPANTE:

- Apellidos y Nombre:
- DNI:

DECLARO QUE:

- He leído la Hoja de Información sobre el estudio citado.
- Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos del mismo.
- He contado con el tiempo y la oportunidad para realizar las preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
- Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de sus datos.
- El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirarlo del estudio en cualquier momento del mismo.
- Doy mi consentimiento para la participación de mi hijo o hija en el estudio propuesto.

FECHA:

FIRMA PARTICIPANTE:

(Firmo por duplicado, quedándome con una copia)

ANEXO IV. ESTRUCTURA GENERAL DE LAS SESIONES

COMPONENTE DE IE	HABILIDADES A ENTRENAR	Nº DE SESIONES	Nº TOTAL SESIONES
COMPONENTE INTRAPERSONAL	Autoconciencia emocional	1	5
	Asertividad	1	
	Autoconcepto	1	
	Autorrealización	1	
	Independencia	1	
COMPONENTE INTERPERSONAL	Empatía	1	3
	Relaciones personales	1	
	Responsabilidad social	1	
COMPONENTE DE ADAPTABILIDAD	Solución de problemas	1	3
	Prueba de realidad	1	
	Flexibilidad	1	
COMPONENTE DE MANEJO DEL ESTRÉS	Tolerancia al estrés	1	2
	Control de impulsos	1	
COMPONENTE DEL ESTADO DE ÁNIMO	Felicidad	1	2
	Optimismo	1	

ANEXO V. KAHOOT INICIAL SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Actividad adaptada de Educa y Aprende (11 de enero de 2019). *Actividades de Inteligencia Emocional. Fichas para primaria.* <https://educayaprende.com/fichas-para-trabajar-la-inteligencia-emocional/>

1. Reconoce las emociones. ¿qué siente este hombre?



- Alegría
- Sorpresa
- Enfado
- Tristeza

2. Señala la situación que nos puede hacer sentir alegría:

- Perder algo
- Jugar con un amigo
- Suspender un examen
- Discutir con alguien

3. Señala la situación que nos puede hacer sentir tristeza:

- Estar con mi familia
- Jugar con un amigo
- Aprobar un examen
- Discutir con alguien

4. Señala la situación que nos puede hacer sentir sorpresa:

- Encontrarme algo
- Jugar con un amigo
- Aprobar un examen
- Discutir con alguien

5. Señala la situación que nos puede hacer sentir enfado:

- Encontrarme algo
- Jugar con un amigo
- Aprobar un examen
- Discutir con alguien

6. Señala la situación que nos puede hacer sentir miedo:

- Encontrarme algo
- Jugar con un amigo
- Aprobar un examen
- Nos comunican que alguien de nuestro entorno tiene una enfermedad

7. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos alegres?

- Reír
- Estar relajados
- Llorar
- Gritar

8. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos tristes?

- Reír
- Estar relajados
- Llorar
- Concentrarnos

9. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos enfadados?

- Reír
- Estar relajados
- Llorar
- Gritar

10. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos sorprendidos?

- Reír
- Estar nerviosos

- Llorar
- Golpear a algo o a alguien

11. ¿Qué hacemos cuando sentimos miedo?

- Reír
- Estar inquietos
- Llorar
- Golpear a algo o a alguien

12. ¿Hay emociones positivas y negativas?

- Sí, la tristeza, el enfado y el miedo son negativas
- Sí, la alegría y la sorpresa son positivas
- No
- No, todas tienen una función.

13. ¿Cómo se siente ella? ¿Por qué? ¿Qué crees que le ha pasado?



- Enfadada, porque se ha peleado con su pareja.
- Sorprendida, porque el bebé está llorando.
- Feliz, porque quiere mucho a su familia.
- Triste, porque su pareja le está gritando.

14. ¿Cómo se siente él? ¿Por qué? ¿Qué crees que le ha pasado?



- Enfadado, porque el bebé está llorando.
- Sorprendido, porque su pareja acaba de dejarlo.
- Enfadado y furioso, porque su pareja quiere salir con sus amigas y a él no le ha parecido bien.
- Triste, porque su pareja se ha peleado con él.

15. ¿Qué es la empatía?

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro
- La capacidad para ser simpáticos
- La capacidad para resolver conflictos
- La capacidad de estar siempre alegres

16. ¿Crees que es el autoconcepto?

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro
- La habilidad de conocerse y comprenderse a uno mismo
- La capacidad para resolver conflictos
- La capacidad de estar siempre alegres

17. ¿Qué es la asertividad?

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro
- La habilidad de conocerse y comprenderse a uno mismo
- La habilidad para comunicar nuestras ideas y pensamientos de una manera adecuada
- La capacidad de estar siempre alegres

18. ¿Qué es el optimismo?

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro
- La habilidad para centrarnos en el lado favorable de las cosas
- La habilidad para comunicar nuestras ideas y pensamientos de una manera adecuada
- La capacidad de estar siempre alegres

19. ¿Qué es el control de impulsos?

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro

- La habilidad para centrarnos en el lado favorable de las cosas
- La habilidad para comunicar nuestras ideas y pensamientos de una manera adecuada
- La capacidad para evitar impulsos negativos y controlar el estrés.

20. ¿Qué es la Inteligencia Emocional y por qué es importante desarrollarla en una relación de pareja?

- Conjunto de habilidades y conocimientos en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio.
- Capacidad del individuo de comprender sus emociones
- Capacidad para comprender a los demás
- Todas son correctas

ANEXO VI. EJERCICIO COMPRENSIÓN COMPONENTES IE

1. Cuando me enfado con un amigo e intento hablar con él de manera asertiva...

- Solución de problemas, componente de adaptabilidad
- Control de impulsos, componente del manejo del estrés
- Autoconcepto, componente intrapersonal
- Empatía, componente interpersonal.

2. Cuando hago cosas que me gustan y me dedico tiempo para mí...

- Solución de problemas, componente de adaptabilidad
- Control de impulsos, componente del manejo del estrés
- Autoconcepto, componente intrapersonal
- Empatía, componente interpersonal.

3. Cuando hablo con un amigo, me cuenta que está pasando por un mal momento e intento ayudarlo...

- Solución de problemas, componente de adaptabilidad
- Control de impulsos, componente del manejo del estrés
- Autoconcepto, componente intrapersonal
- Empatía, componente interpersonal.

4. Cuando estoy enfadado y pienso lo que voy a decir antes de hacerlo...

- Solución de problemas, componente de adaptabilidad
- Control de impulsos, componente del manejo del estrés
- Autoconcepto, componente intrapersonal
- Empatía, componente interpersonal.

ANEXO VII. IDENTIFICAMOS NUESTRAS EMOCIONES

1. SITUACIONES A REPARTIR:

- Cuando observo una situación injusta me siento...
- Cuando tengo un conflicto con un amigo me siento...
- Cuando alguien se dirige a mí levantando el tono de voz me siento...
- Cuando me dan una buena noticia me siento...
- Cuando me entero de que alguien de mi alrededor está sufriendo me siento...
- Cuando fallamos a un amigo o familiar me siento...
- Cuando me culpabilizan de algo que no he hecho me siento...
- Cuando me hacen un regalo me siento...
- Cuando disfruto de mi comida favorita me siento...
- Cuando pienso que voy a suspender un examen me siento...
- Cuando echo de menos a alguien me siento...
- Cuando no me gusta lo que veo de mi mism@ me siento...

2. PARA AYUDAR AL ALUMNADO CON EL VOCABULARIO EMOCIONAL SE EXPONDRÁ LA SIGUIENTE [IMAGEN](#):



ANEXO VIII. PREGUNTAS PARA DEBATE GUIADO “ASERTIVIDAD”

Después de visualizar el vídeo...

1. ¿Qué hemos entendido por “asertividad”?
2. Al principio del vídeo... ¿los personajes eran asertivos? ¿Por qué?
3. ¿Y los personajes del final? ¿Por qué?
4. ¿Somos asertivos en nuestro día a día? ¿Cómo?
5. Exponed por parejas una situación en la que no hayáis sido asertivos (con la familia, los amigos, los compañeros de clase...) e intentad buscar la solución asertiva.

ANEXO IX. SITUACIONES JUEGO DE ROL

- La chica tiene un plan con sus amigas durante el fin de semana. Al comentárselo a su pareja, este le responde que si se va con ellas lo dejará solo y que eso es señal de que no lo quiere. Seguidamente, se enfada con ella y la amenaza diciéndole que, si se va, cortará la relación y no podrá encontrar a nadie como él.

- La pareja queda con unos antiguos amigos para cenar. Ella se pone un vestido con tacón, se pinta los labios y se arregla el pelo para la ocasión. Cuando el chico la ve, le dice que debería cambiarse porque esa ropa no es apropiada y que así lo que ella quiere es llamar la atención de otros chicos. La obliga a que se cambie de ropa porque si no, no irán a la cena.

- La chica desea estudiar medicina, lo cual conllevaría a que deba vivir fuera por un tiempo entre semana. Cuando se lo comenta a su pareja, este le dice que esa carrera es muy difícil para ella y que no está preparada para estudiarla. Además, le expone su desacuerdo en el tema de vivir separados, señalando que allí conocerá a gente nueva y que, seguramente, lo dejaría solo yéndose con otro chico.

- Un día, el chico llega a casa después de una jornada de trabajo. Cuando lo hace, se encuentra con que ella no está ahí y empieza a ponerse nervioso (no por el hecho de que pueda haberle pasado algo, sino porque empieza a imaginarse que ella se ha ido con otro y le está siendo infiel). Cuando la chica entra por la puerta, el chico se enfada con ella y empieza a levantarle el tono de voz, apretándole el brazo fuerte, insultándola y acusándola de serle infiel.

- La pareja se encuentra en una fiesta que ha sido organizada por unos amigos. Llega un momento de la noche en que él está muy cansado y quiere irse. Sin embargo, ella se lo está pasando muy bien con sus antiguas amigas del instituto, por lo que desearía quedarse más rato. Ante la proposición de ella, el chico le dice que deben irse juntos porque eso es lo que hacen todas las parejas, y que, además, ya ha tenido bastante tiempo para pasarlo bien. Ella insiste diciéndole que será acompañada por una de sus amigas que vive cerca, a lo que él responde, con un tono agresivo, que o se van juntos o luego no la dejará entrar a la casa.

- La chica sube una foto a Instagram del último viaje que hizo antes de empezar la relación con el chico. Cuando el chico la ve y se da cuenta de que le están haciendo muchos comentarios antiguos amigos, decide revisarle su móvil una noche, sin que ella pueda darse cuenta, porque piensa que puede estar hablando con otros. Cuando lo hace y él observa que no hay nada, se

dirige a ella diciéndole que borre la foto porque sale muy mal (solo por el hecho de que haya recibido comentarios positivos de otras personas).

ANEXO X. PREGUNTAS “MI PROPIA IDENTIDAD”

- ¿Te consideras un niño atractivo?
- ¿Qué crees tú que dirán tus amigos de ti?
- ¿Cuál es la mejor cualidad que tienes?
- ¿Qué aspecto físico te gustaría mejorar o qué es lo que no te gusta de ti?
- Si te cambiaras de escuela mañana, ¿Cómo te gustaría que te recordaran tus compañeros?

ANEXO XI. PREGUNTAS AUTOCONCEPTO

- ¿Ves a ese niño en el espejo?
- ¿Le conoces?
- ¿Crees que el niño del espejo es guapo?
- ¿Qué es lo que más te gusta de él?
- ¿Podrías decirme qué piensa él de sus compañeros de clase?
- ¿Crees que tiene cosas buenas? ¿Cuáles?
- ¿Crees que otros niños ven las cosas buenas que él tiene?
- ¿Qué modificarías de ese niño en el espejo?

ANEXO XII. HOJA DE TRABAJO AUTOCONCEPTO

Ficha adaptada de Gerza (18 de octubre de 2021). *Dinámica ¿quién soy?*

https://www.gerza.com/dinamicas/categorias/todas/todas_dina/quien_soy.html

¿QUIÉN SOY?	
Nombre: _____	Apellidos: _____ Curso: _____
1. Mi _____ favorito (a) es:	
2. Si pudiera tener un deseo, sería:	
3. Me siento feliz cuando:	
4. Me siento triste cuando:	
5. Me siento muy importante cuando:	
6. Una pregunta que tengo sobre la vida es:	
7. Me enojo cuando:	
8. Cuando me enojo, yo:	
9. Cuando me siento triste, yo:	
10. Cuando tengo miedo, yo:	
11. Me da miedo cuando:	
12. Me siento valiente cuando:	
13. Me sentí valiente cuando:	
14. Amo a:	
15. Me veo a mí mismo (a):	
16. Algo que hago bien es:	
17. Más que nada me gustaría:	
18. Lo mejor de ser yo es:	
19. Odio:	
20. Necesito:	
21. Deseo:	

ANEXO XIII. TARJETAS (IN)DEPENDIENTES

1. Situaciones relacionadas con actitudes dependientes:

- María piensa que sin Marcos no puede vivir.
- Sofía lo deja con Alberto. Él cree que no va a encontrar a ninguna persona parecida que lo quiera ni tampoco que él pueda querer de la misma manera.
- Marta deja de salir con sus amigos porque quiere estar todo el tiempo con Raúl, su novio.
- Carmen empieza a cambiar su forma de vestir porque su novio, Pablo, se lo pide.
- Paula es engañada varias veces por su pareja, Jesús. Ella, aun así, decide siempre seguir con él porque cree que es el hombre de su vida.

2. Situaciones relacionadas con actitudes independientes:

- María y Marcos son pareja desde hace 5 años. Empezaron a vivir juntos, pero por motivos laborales, María debe irse a otro país. Ella decide irse porque es una oportunidad única para su futuro profesional, pero esto implica mantener una relación a distancia con Marcos. Marcos entiende su decisión y la apoya. Juntos proponen alternativas para mantener el contacto.
- Sofía y Juan son pareja desde hace 8 años. Juan lleva un tiempo descuidando la relación y Sofía siente que esta ya no es la misma. Ella ha intentado hablar con él para explicarle cómo se siente y hacerle ver que debe cambiar su actitud si quieren que la relación siga adelante. A pesar de ello, Juan sigue con la misma actitud y no hace nada por cambiar la situación. Ante esto y a pesar de quererlo mucho, Sofía decide dejar la relación porque se ha dado cuenta de que así no es feliz.
- Rocío y Pablo son pareja desde hace 10 años. Se casaron hace 4 años y han sido muy felices. Sin embargo, Rocío se da cuenta de que le están empezando a gustar las chicas. Ante la situación, y a pesar de sentir mucho dolor por su matrimonio, decide separarse y empezar una nueva vida.

ANEXO XIV. EL CUENTO DEL ÁGUILA Y EL HALCÓN

1. Lectura águila y halcón

"Cuenta una vieja leyenda de los indios Sioux, que una vez llegaron hasta la tienda del consejero de la tribu, tomados de la mano, Toro Bravo, el más valiente y honorable de los jóvenes guerreros, y Nube Azul, la hija del cacique y una de las más hermosas mujeres de la tribu...

-Nos amamos...- empezó el joven.

-Y nos vamos a casar...- dijo ella.

-Y nos queremos tanto que tenemos miedo, queremos un hechizo, un conjuro, o un talismán, algo que nos garantice que podremos estar siempre juntos, que nos asegure que estaremos uno al lado del otro hasta que la muerte nos separe.

-Por favor- repitieron - ¿hay algo que podamos hacer?

El viejo los miró y se emocionó al verlos tan jóvenes, tan enamorados y tan anhelantes esperando su palabra.

-Hay algo -dijo el viejo- pero no sé...es una tarea muy difícil y sacrificada.

-Nube Azul -dijo el brujo- ¿ves el monte al norte de nuestra aldea? Deberás escalarlo sola y sin más armas que una red y tus manos, deberás cazar el halcón más hermoso y vigoroso del monte, si lo atrapas, deberás traerlo aquí con vida el tercer día después de luna llena ¿comprendiste?

-Y tú, Toro Bravo -siguió el brujo- deberás escalar la montaña del Trueno, cuando llegues a la cima, encontrarás la más brava de todas las águilas, y solamente con tus manos y una red, deberás atraparla sin heridas y traerla ante mí, viva, el mismo día en que vendrá Nube Azul. ¡Salgan ahora!

Los jóvenes se abrazaron con ternura y luego partieron a cumplir la misión encomendada, ella hacia el norte y él hacia el sur.

El día establecido, frente a la tienda del brujo, los dos jóvenes esperaban con las bolsas que contenían las aves solicitadas. El viejo les pidió que con mucho cuidado las sacaran de las bolsas, eran verdaderamente hermosos ejemplares...

-¿Y ahora qué haremos...-preguntó el joven- ¿los mataremos y beberemos el honor de su sangre?

-No - dijo el viejo.

- ¿Los cocinaremos y comeremos el valor en su carne? - propuso la joven.

-No -repitió el viejo. -Harán lo que les digo: tomen las aves y átenlas entre sí por las patas con estas tiras de cuero, cuando las hayan anudado, suéltelas y que vuelen libres. El guerrero y la joven hicieron lo que se les pedía y soltaron los pájaros, el águila y el halcón intentaron levantar vuelo, pero sólo consiguieron revolcarse por el piso. Unos minutos después, irritadas por la incapacidad, las aves arremetieron a picotazos entre sí hasta lastimarse.

Este es el conjuro:

-Jamás olviden lo que han visto, son ustedes como un águila y un halcón, si se atan el uno al otro, aunque lo hagan por amor, no sólo vivirán arrastrándose, sino que, además, tarde o temprano, empezarán a lastimarse el uno al otro. Si quieren que el amor entre ustedes perdure:

"Vuelen juntos...pero jamás atados".

2. Preguntas para reflexión:

- ¿Cuáles son los personajes principales?

- ¿Qué les ocurre?

- ¿Qué deciden hacer?

- ¿Qué moraleja que intenta transmitir el cuento?

- Si tuvieras que posicionarte de acuerdo a las ideas de los personajes del cuento... ¿de qué parte lo harías, las del viejo o las de la pareja? ¿Por qué?

- ¿Crees que la libertad individual de cada uno de los miembros de una pareja es importante?

ANEXO XV. PREGUNTAS PARA REFLEXIÓN SOBRE CORTOMETRAJE “CUERDAS”

- ¿Quiénes son los personajes principales?
- ¿Qué ocurre con los niños/as del colegio cuando llega el nuevo compañero? ¿Qué actitud muestran?
- ¿Qué intenta hacer María con el nuevo compañero?
- ¿Qué característica diferencia a María del resto de sus compañeros?
- ¿Qué es la empatía?
- ¿Cómo muestra María su empatía hacia el nuevo compañero?
- ¿Creéis que el resto de compañeros tiene empatía hacia el nuevo compañero? ¿Cómo lo sabéis?
- ¿Qué haríamos nosotros ante esta situación?
- Inventa un final alternativo en el que los compañeros se hubiesen convertido poco a poco en personas empáticas.



- ¿Por qué crees que el cortometraje se denomina “cuerdas”?

ANEXO XVI. ME PONGO EN TUS ZAPATOS

Una niña quiere jugar un partido de fútbol, pero su compañero no la deja porque es una chica y empieza a gritarle.

Un chico se enfada con su pareja porque esta quiere salir con sus amigas y a él no le gusta la idea.

Un chico se siente triste porque su amigo le dice que es muy malo jugando a baloncesto.

Una chica está enfada con su amiga porque no la ha avisado para salir.

Un chico se siente frustrado porque su compañero de clase se ríe de él y le dice que es un “empollón”.

Un chico se siente mal porque sus padres lo obligan a estudiar una carrera que no le gusta.

Dos hermanos se pelean porque uno de ellos le ha cogido un pantalón sin pedírselo previamente.

Una chica siente celos de la mejor amiga de su pareja. Se enfada con él porque dice no dedicarle tiempo.

ANEXO XVII. MOOD METER FAMILIAR

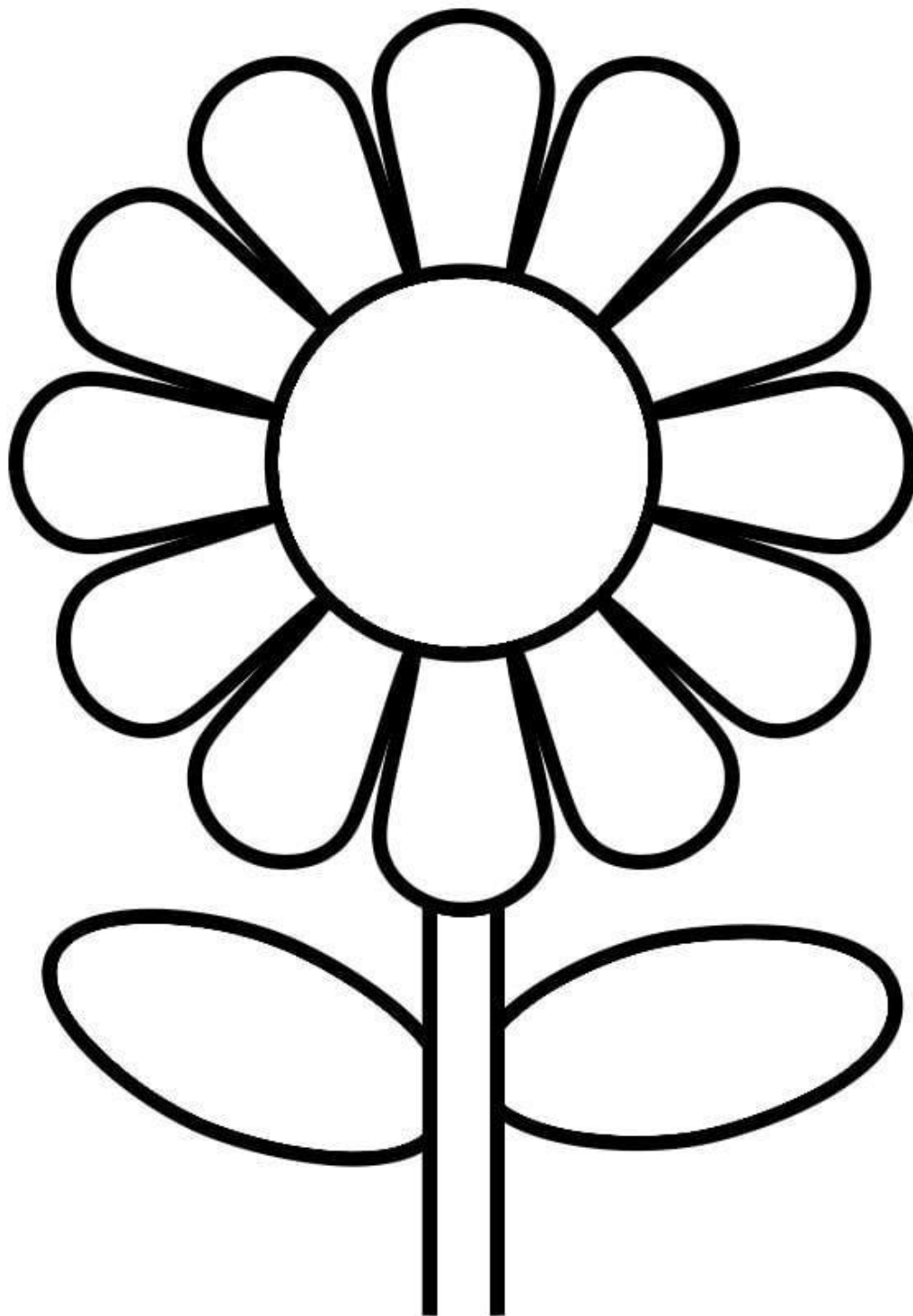


<i>PERSONA</i>	<i>DÍA</i>	<i>EMOCIÓN</i>	<i>MOTIVO</i>

ANEXO XVIII. PREGUNTAS “RELACIONES SALUDABLES”

- ¿Quiénes son las protagonistas?
- ¿Qué les ocurre?
- ¿Son buenas amigas? ¿Sabría decir por qué?
- ¿Qué es una relación saludable?
- ¿Qué características crees que debe tener una relación saludable?
- Describe alguna relación saludable que tengas (con familia, amigos, compañeros de clase...).

ANEXO XIX. TU FLOR



ANEXO XX. PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL CONCEPTO DE “VIOLENCIA DE GÉNERO”

- ¿Qué definición hace el vídeo de “violencia de género”?
- ¿Qué genera la “violencia de género”?
- ¿Cuál es el principal motivo que causa la violencia de género?
- Pon un ejemplo en el que se esté dando violencia de género hacia la mujer y otro hacia el hombre.
- ¿Qué debemos hacer ante un caso de violencia de género?

ANEXO XXI. EL SÍ Y EL NO

- Cuando tengo un problema con un amigo suelo gritarle para demostrar que llevo la razón.
- Cuando tengo algún problema con mi familia suelo pensar lo que voy a decir antes de hacerlo.
- Cuando tengo algún problema con mi compañero de clase suelo ser cabezota y pensar que siempre tengo la razón.
- Cuando tengo algún problema con una amiga intento escuchar su opinión y ponerme en su lugar, por muy alterada que esté.
- Cuando tengo algún conflicto con mis padres me encierro en mi habitación para evitar reaccionar de una manera inapropiada.
- Cuando tengo algún problema con mis hermanos suelo insultarle siempre.
- Cuando tengo algún conflicto con el profesorado intento comunicar de manera asertiva mi opinión, mostrando todo mi respeto.
- Cuando tengo algún problema, en general, intento mantener la calma.
- Cuando tengo algún problema, en general, suelo dejarme llevar por mis impulsos y la mayoría de las veces golpeo objetos.
- Cuando tengo algún problema, en general, suelo dejarme llevar por mis impulsos, siendo incluso capaz de causar daño físico a las personas.

ANEXO XXII. DESCRIPCIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA

ORACIONES SUBJETIVAS

- No creo que lleguemos a tiempo.
- Laura me parece más bonita que Amalia.
- Me gusta levantarme temprano.
- Esta noticia no parece cierta.
- Está demasiado oscuro.
- Estás comiendo demasiado.
- Ese plato huele muy bien.
- Esa película es aburrida.
- Este lugar me resulta sospechoso.
- Los gatos me gustan mucho, pero los perros no tanto.
- Juan es muy atractivo.
- Parece que hubiéramos estado esperando durante horas.
- No existe nada más delicioso que el chocolate.

ORACIONES OBJETIVAS

- La semana tiene siete días.
- La leche contiene calcio.
- El local fue asaltado a medianoche.
- En la ciudad hay una temperatura de 27 grados.
- El limón es un cítrico.
- La mujer frunció el ceño.
- Los niños se asustaron al ver al payaso.
- El señor y la señora Rodríguez tienen cinco hijos.
- La ciudad fue fundada en 1870.
- Los clientes esperaron durante 20 minutos.
- Está prohibido fumar.
- Los testigos afirman que la policía llegó después de los hechos.
- La tarea incluye diez ejercicios.
- La película dura una hora y cuarenta minutos.
- Usted consumió 1.800 calorías.

ANEXO XXIII. SIN ETIQUETAS

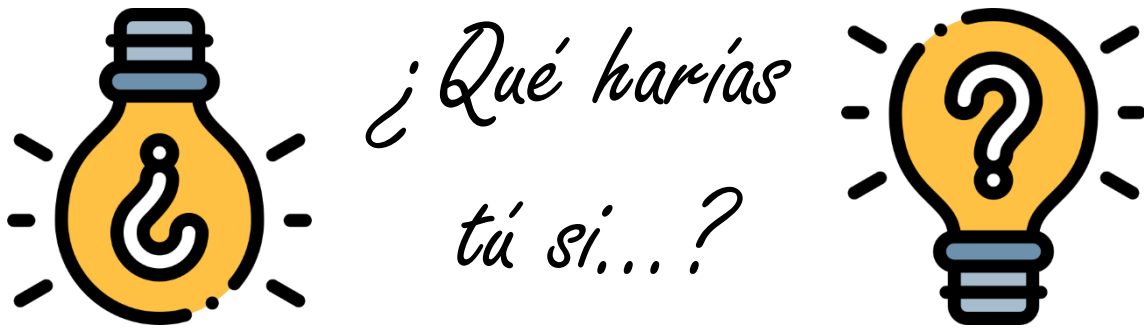
- Inés está últimamente muy ocupada porque tiene que entregar un trabajo en el instituto, por lo que apenas sale de su casa. David, su novio, se enfada con ella porque piensa que ya no le importa, ya que apenas la ve.

- María y Ana, mejores amigas desde el colegio, llevan varios días sin hablar. El motivo es que María está pasando por un mal momento y no sabe cómo contárselo a Ana. Ana, al no recibir noticias de su amiga piensa que se ha enfadado con ella.

- Miguel y Javier son amigos desde hace unos años. Javier se siente un poco triste porque le han dado una mala noticia y decide alejarse de su grupo de amigos y no salir. Miguel cree que ha sido por su culpa porque uno de los últimos días que salieron tuvo una discusión con él.

- Un grupo de amigos decide hacer una fiesta en la casa de un amigo. La mayoría llegó a la hora que dispusieron para el inicio de la misma, excepto Martina y Gabriel que eran hermanos, quienes estaban tardando más de una hora en llegar. Los amigos empezaron a pensar que les habría pasado algo en el camino de llegada (que había tenido un accidente, que se habían perdido...). Sin embargo, lo que realmente había pasado fue que tuvieron que esperar a sus padres, quienes llegaron más tarde del trabajo y no disponían de otro coche para asistir.

ANEXO XXIV. FLEXIBILIDAD MENTAL



- Quedamos con un amigo. Cuando llegamos a su casa, su madre nos informa de que está enfermo y no puede salir.
- Vamos al colegio en coche por el mismo trayecto de siempre. Una mañana se produce un pequeño accidente y, por consiguiente, un atasco que nos impide seguir por ese mismo camino.
- Llamamos por teléfono a un compañero porque tenemos que terminar un trabajo y no nos contesta.
- Vamos a desayunar y no hay nada en la despensa/nevera.
- Nos manda nuestra madre a comprar pan de centeno y no hay en la tienda.

ANEXO XXV. ASÍ NO ME ESTRESO

1. Si tenemos un conflicto con un amigo...

- a) le gritamos.
- b) evitamos responderle en ese momento.
- c) no haría nada, ni antes ni después.

2. Si veo que no me va a dar tiempo a entregar un trabajo...

- a) me quedo bloqueado y lloro, sin hacer nada.
- b) intento entregar lo que llevo hecho y pensar en organizarme mejor la próxima vez.
- c) pienso que es culpa del profesor por hacerlo tan difícil.

3. Si un amigo me pide los deberes para copiarse...

- a) se los dejo, aunque tenga miedo de que el profesor o la profesora se dé cuenta.
- b) le explico de manera calmada que el profesor nos puede pillar y que cada uno debe hacer su trabajo.
- c) me enfado con él por ser tan vago y no querer hacer nada.

4. Si mi hermano o hermana me coge mis cosas sin permiso (ropa, material escolar, etc.) ...

- a) le grito diciéndole que son mías y que no se le ocurra volver a cogerlas.
- b) me enfado con él, me altero y aviso a mi madre para que le regañe.
- c) intento evitar hablarle mal, aunque me haya molestado, y explicarle que la próxima vez debería pedirme permiso.

5. Si me enfado con un compañero en el recreo jugando a fútbol...

- a) me voy a otro lugar para evitar hablarle mal o decirle cosas de las que me pueda arrepentir.
- b) le grito y le empujo.
- c) lloro y me enfado con él para siempre.

ANEXO XXVI. MI LUGAR SEGURO



1. Cierra los ojos.
2. Respira profundamente tres veces.
3. Elimina toda la tensión de tu cuerpo y ve relajándolo desde los pies a la cabeza.
4. Tómate el tiempo que necesites.
5. A continuación, intenta recordar un lugar que conozcas bien y que te transmita tranquilidad, en el que te sientas cómodo/a, con el mayor número de detalles y utilizando todos los sentidos.
6. Visualiza el sitio dónde estás: ¿Qué elementos hay? ¿Hay gente a tu alrededor? ¿Qué colores puedes ver en el paisaje? Trata de experimentar sensaciones corporales: ¿Hace frío o calor? ¿Puedes notar el viento?
7. Haz un esfuerzo y describe bien el lugar a través de tus sentidos: ¿Se oye algo en esa escena? ¿Cuáles son los olores que hay a tu alrededor?
8. Visualízate en el lugar, tocando los elementos que hay a tu alrededor: ¿Qué textura tienen?
9. Una vez que hayas vivido todas las sensaciones abandona el lugar poco a poco, realizando 2 o 3 respiraciones profundas antes de salir completamente del estado de relajación.

ANEXO XXVII. EJEMPLOS CAUSAS DEL ESTRÉS



ANEXO XXVIII. TÉCNICA DEL GLOBO

Explicación:

Durante la dinámica, se explicará al alumnado que es normal ponernos nerviosos y tensos ante aquellas situaciones que no podemos controlar. Sin embargo, lo más importante es controlar estos nervios y la tensión antes de que esta nos controle a nosotros.

Para enseñar al alumnado qué nos ocurre cuando nos ponemos tensos cogeremos un globo y lo iremos inflando. Mientras tanto, iremos explicando que cuando nos ponemos nerviosos, la tensión se va acumulando en nuestro interior al igual que el globo acumula aire. Seguimos inflando el globo hasta que este explote, realizando una comparación con nuestro cuerpo: si dejamos que la tensión llene nuestro cuerpo, al final explotaremos igual que el globo, no en el sentido literal de la palabra, sino que nos causará consecuencias muy graves para nuestra salud.

Seguidamente y, por el contrario, explicaremos qué es lo que ocurre si aprendemos a liberar esa tensión. Cogemos otro globo y en lugar de inflarlo hasta que explote iremos liberando el aire poco a poco.

AHORA NOS TOCA A NOSOTROS... nos vamos a convertir en globos. Para ello, nos colocamos en una posición cómoda dentro del aula e imaginamos que somos un globo: primero nos llenamos de aire y después nos desinflaremos. Seguirán las siguientes instrucciones:

1. Primero nos inflaremos, poco a poco inhalamos aire y estiramos nuestros brazos y piernas, para llenarnos bien de aire.
2. Después nos desinflaremos. Lentamente dejamos salir el aire de nuestro cuerpo, despacio. Notamos como nuestros brazos y piernas se relajan notamos como nuestra cara y nuestro cuerpo se relaja.

ANEXO XXIX. EL LADO BUENO DE LAS COSAS

Estás en otra ciudad y se te pincha una rueda del coche.

Salir de casa y olvidarte las llaves.

Que se estropee tu prenda de ropa favorita en la lavadora.

Quedarte encerrado en un ascensor con tu mejor amiga.

Perderte en una ciudad y no tener batería en el móvil para ubicarte.

El vuelo del avión se retrasa un día entero.

Te vas de vacaciones y se te pierde la maleta en el aeropuerto.

Estás en el cole y se te rompen los pantalones.

Que se te olvide en casa el regalo para el cumpleaños de un amigo.



ANEXO XXX. EL ELEFANTE ENCADENADO

Texto extraído de Centro de Psicología Integral (23 de enero de 2018). Publicaciones. *El elefante encadenado*. <http://www.miriamortiz.es/TEXTOS/VElefanteEncadenado.pdf>

TEXTO:

Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir.

El misterio sigue pareciéndome evidente.

¿Qué lo sujeta entonces?

¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces a un maestro, un padre o un tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado.

Hice entonces la pregunta obvia: «Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?».

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo, olvidé el misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa pregunta alguna vez.

Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta:

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse.

Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él.

Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro... Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede.

Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer.

Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo.

Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza..

Todos somos un poco como el elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos pensando que «no podemos» hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Hicimos entonces lo mismo que el elefante, y grabamos en nuestra memoria este mensaje: No puedo, no puedo y nunca podré.

Hemos crecido llevando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y por eso nunca más volvimos a intentar liberarnos de la estaca.

Cuando, a veces, sentimos los grilletes y hacemos sonar las cadenas, miramos de reojo la estaca y pensamos: No puedo y nunca podré.

JORGE BUCAY

PREGUNTAS PARA SU REFLEXIÓN

- ¿Cuál crees que es la idea principal del relato?
- ¿Por qué crees que el elefante no huye?
- El día que el elefante se rindió y dejó de luchar para liberarse, ¿por qué crees que el autor lo describe como “un terrible día para su historia”?

- *¿Hay alguna cosa que hayas dejado de intentar porque te has sentido incapaz?*
- *¿Qué papel crees que tiene el optimismo en tu vida? ¿Cómo crees que el optimismo influye a la hora de conseguir lo que te propones?*

ANEXO XXXI. DINÁMICA DE LA SONRISA

Actividad adaptada de Educa y Aprende (14 de mayo de 2019). *Actividades didácticas. Juegos sobre el optimismo*. <https://educayaprende.com/dinamica-de-la-sonrisa/>

Explicación:

Explicamos a los niños lo siguiente: “La sonrisa es la expresión de la alegría. Cuando estamos alegres sonreímos y nos sentimos bien. Estar contentos nos ayuda a hacer las cosas y es muy importante para estar bien. Pero a veces ocurren cosas que hacen que estemos tristes, enfadados, etc. y olvidemos la sonrisa y olvidemos las razones que tenemos para estar alegres.

Es importante tener en cuenta las cosas que nos hacen sonreír, las razones que tenemos para estar contentos y conseguir pensar en ellas cuando estemos tristes y a punto de olvidarlas.

A continuación, les pedimos que piensen en aquellas cosas que les hacen sonreír y sentirse alegres, vale cualquier cosa: una canción, una persona, una comida, algún gesto como las cosquillas, un chiste, una broma, etc. Para ellos les pediremos que rellenen la ficha: “lo que me hace feliz es...”.

Cuando todos hayan rellenado la ficha, cada uno prepara su caja de sonrisas. Para ellos traerán una caja de cartón (una de zapatos, por ejemplo). Les decimos lo siguiente: “ya sabemos que cosas nos hacen sonreír, y tenemos nuestra caja de sonrisas. Ahora vamos a preparar las cosas que nos hacen sonreír para guardarlas en la caja de las sonrisas y las dejaremos allí para cuando las necesitemos. Es bueno que todos los días miremos la caja, para aprender a sonreír a diario y especialmente cuando nos olvidemos de sonreír.”

Ficha “lo que me hace feliz es...”

<i>FICHA: "LO QUE ME HACE FELIZ ES..."</i>						
<i>Cosas que me hacen sonreír</i>	<i>Estoy solo/a o en compañía</i>	<i>¿Qué pienso?</i>	<i>¿Qué sensaciones tenía?</i>	<i>¿Cómo me siento?</i>	<i>¿Qué hago?</i>	<i>Foto</i>

ANEXO XXXII. SOLTAR PARA SER FELIZ

Explicación:

En primer lugar, se les explicará que del mismo modo que es necesario conocer aquellas cosas que nos gustan y nos hacen felices, también es necesario conocer aquellas que no nos gustan, nos restan energía y hacen que estemos apagados y tristes, con el objetivo de poder evitarlas o deshacernos de ellas.

Por ejemplo: a mí no me gusta ver películas de acción, pues lo que intento es evitarlas y dedicarme a aquellas que sí me gustan, como las de miedo.

Sin embargo... ¿qué ocurre cuando lo que no nos gusta o nos hace infelices es una persona? ¿qué podemos hacer en ese caso?

Preguntas para reflexión sobre el vídeo:

- ¿A qué se refiere el vídeo con “personas tóxicas”?
- ¿Por qué debemos “deshacernos” de ese tipo de personas?
- ¿A qué elementos deberíamos prestarle atención para saber que esa persona no nos suma?
- ¿Crees que una situación de violencia de género es fácil aplicar lo que dice el vídeo?
- Si nos ponemos en la piel de una mujer que está siendo víctima de violencia de género... ¿cómo eliminaría a esa persona de tu vida?