

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

**Universidad Internacional de La Rioja
Máster Universitario en Neuropsicología y
Educación.**

Relación entre Inteligencia Emocional, Impulsividad y Ciberbullying en 6º de Primaria.

**Trabajo Fin de Máster presentado por:
Línea de Investigación:**

Víctor Fabián Galván García
Avances de Neuropsicología
(Rama de Investigación)

Directora:

Clara Aurora Rodríguez López

París

Junio, 2018

A la memoria del Dr. Oliver Sacks,
que se marchó a la edad del plomo.

Agradecimientos

A los compañeros del grupo de WhatsApp, tal como me vienen a la cabeza: Íñigo, Olga, Esther, Inés, Lidia, Jahel e Isra. Sin ellos, con seguridad, no habría llegado hasta aquí.

A mis seres queridos, a quienes les he quitado tiempo y no les ha brotado una queja.

A la atención plena o *Mindfulness*, por no dejar de curarme.

Resumen

Introducción: La relevante prevalencia del ciberbullying y sus efectos nocivos sobre los agentes implicados justifican la necesidad de seguir indagando en las posibles causas que producen este efecto y al mismo tiempo plantear programas para prevenir y/o intervenir en este tipo de acoso.

Objetivos: 1) medir los niveles de Inteligencia Emocional e Impulsividad, 2) establecer la relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad, 3) comparar tanto la Inteligencia Emocional como la Impulsividad de los alumnos que han reconocido intervenir en algún acto de ciberbullying con los que no lo han hecho, y 4) diseñar un plan de intervención basado en *mindfulness* para, a través de la mejora de los índices de Inteligencia Emocional y de la disminución de la Impulsividad, actuar sobre el efecto ciberbullying.

Metodología: Se utilizó una muestra de 54 alumnos de un colegio público de la región de Murcia. En el estudio se usaron el cuestionario TMMS-24 (Salovey, Mayer, Goldman, Tuvery & Palfai, 1995) para medir la Inteligencia Emocional; la escala de Impulsividad de Barrat Bisc11-C adaptada para niños (Cosi, Vigil-Colet, Canals & Lorenzo-Seva, 2008), y el cuestionario de Garaigordobil (2011), *Ciberbullying. Screening de acoso entre iguales*.

Resultados: Los datos indicaron normalidad en los niveles de Inteligencia Emocional y de Impulsividad. No se obtuvo correlación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad, aunque sí que la hubo entre algunas de sus dimensiones. No se obtuvo diferencias significativas entre los grupos reconocedores y no reconocedores de participar en Ciberbullying para ninguna de las dos variables neuropsicológicas estudiadas.

Conclusiones: La Inteligencia Emocional y la Impulsividad no correlacionan en sus aspectos globales. Los grupos formados por reconocedores y no reconocedores de haber participado en Ciberbullying no presentan diferencias significativas, ni con la Inteligencia Emocional, ni con la Impulsividad.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Impulsividad, Ciberbullying, Mindfulness.

Abstract

Introduction: The relevant prevalence of cyberbullying and its harmful effects on the agents involved justify the need of keep on investigating the possible causes that produce this effect, at the same time to raise programs to prevent and / or intervene in this type of harassment. **Objectives:** 1) to measure the levels of Emotional Intelligence and Impulsivity, 2) to establish the relationship between Emotional Intelligence and Impulsivity, 3) to compare both the Emotional Intelligence and the Impulsivity of the students who have recognized intervening in some act of cyberbullying with those who have not done so, and 4) design an intervention plan based on mindfulness to act on the cyberbullying effect through the improvement of the Emotional Intelligence indexes and the decrease of Impulsivity. **Methodology:** A sample of 54 students from a public school in the region of Murcia was used. In the study, the TMMS-24 questionnaire (Salovey, Mayer, Goldman, Tuvey and Palfai, 1995) was used to measure Emotional Intelligence; the Barrat Bisc11-C Impulsivity scale adapted for children (Cosi, Vigil-Colet, Canals & Lorenzo-Seva, 2008) to measure the Impulsivity, and the Garaigordobil's questionnaire (2011), Cyberbullying. Screening of peer harassment. **Results:** The data indicated normality in the levels of Emotional Intelligence and Impulsivity. There was no correlation between Emotional Intelligence and Impulsivity, although there were some correlations between its dimensions. No significant differences were found between the recognizing and non-recognizing groups of participating in cyberbullying for any of the two neuropsychological variables studied. **Conclusions:** Emotional Intelligence and Impulsivity do not correlate in their global aspects. The groups formed by recognizers and non-recognizers of having participated in cyberbullying do not present significant differences, neither with Emotional Intelligence nor with Impulsivity.

Keywords: Emotional Intelligence, Impulsivity, Cyberbullying, Mindfulness.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Justificación	8
1.2 Problema y objetivos	9
1.2.1 Objetivo general	9
1.2.2 Objetivos específicos	9
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. La Inteligencia Emocional	10
2.1.1 Definiciones y conceptualización	10
2.1.2 Bases neuropsicológicas de la emoción	11
2.1.3 Modelos de Inteligencia Emocional	13
2.1.4 La Inteligencia Emocional en el contexto escolar	14
2.2 La Impulsividad	15
2.2.1 Definiciones y conceptualización	15
2.2.2 Bases neuropsicológicas de la Impulsividad a través de diferentes modelos	16
2.2.3 La Impulsividad en el contexto escolar	18
2.3 El acoso escolar en su forma como Ciberbullying	19
2.3.1 Definiciones y conceptualización	19
2.3.2 Diferentes roles que se dan en el Ciberbullying	20
2.4 Relación entre las diferentes variables	21
2.4.1 Relación entre Inteligencia Emocional e Impulsividad	21
2.4.2 Relación entre Ciberbullying e Inteligencia Emocional	22
2.4.3 Relación entre Ciberbullying e Impulsividad	22
3. METODOLOGÍA	23
3.1 Objetivo / Hipótesis	23
3.2 Diseño	24
3.3 Población y muestra	24
3.4 Variables medidas e instrumentos aplicados	25
3.5 Procedimiento	26
3.6 Análisis de datos	27
4. RESULTADOS	27
4.1 Estadística descriptiva	27
4.2 Estadística inferencial	29
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	30
5.1 Presentación	30
5.2 Objetivos	31

5.3 Metodología	32
5.4 Actividades	32
5.5 Evaluación	33
5.6 Cronograma	34
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	35
6.1 Discusión	35
6.2 Conclusiones	37
6.3 Limitaciones	37
6.4 Prospectiva	38
7. BIBLIOGRAFÍA	39
7.1 Referencias bibliográficas	39
8. ANEXOS	46
8.1 Anexo 1. Consentimiento informado	46
8.2 Anexo 2. Correlaciones entre Inteligencia Emocional e Impulsividad	47
8.3 Anexo 3. Meditaciones y actividades del plan de intervención	48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos específicos e hipótesis	23
Tabla 2. Datos demográficos de la muestra	24
Tabla 3. Variables e instrumentos	25
Tabla 4. Escala de evaluación para la Inteligencia Emocional	25
Tabla 5. Datos descriptivos de la Inteligencia Emocional por género	27
Tabla 6. Datos descriptivos de la Impulsividad	28
Tabla 7. Datos descriptivos del Cyberbullying	28
Tabla 8. Correlaciones entre Inteligencia Emocional e Impulsividad	29
Tabla 9. Comparación de la Inteligencia Emocional por grupos	30
Tabla 10. Comparación de la Impulsividad por grupos	30
Tabla 11. Lista de actividades del Plan de Intervención	32
Tabla 12. Cronograma del Plan de Intervención	34

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Anatomía del cerebro. Sistema límbico	12
Figura 2. Áreas relacionadas con la impulsividad	18

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

El acoso escolar (también conocido como bullying) es un problema que siempre ha estado presente en las escuelas, y de forma muy especial, en la franja de edad de la adolescencia. El maltrato entre iguales es una conducta persecutoria de violencia física y psíquica de un alumno o grupo de alumnos que molesta, atormenta o agrede a otra persona de forma repetida y durante un periodo de tiempo que puede ir de algunos meses a varios años (Olweus, 1998).

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) el bullying ha evolucionado creándose así un nuevo fenómeno conocido como acoso cibernético o cyberbullying (CB) que consiste en humillar, intimidar y, por ende, acosar a un compañero a través de las distintas formas de TIC que están al alcance de niños y adolescentes, como son las redes sociales, los emails o los chats, ya sea a través de un ordenador o de un dispositivo móvil. Es un fenómeno relativamente reciente al que cada día se enfrentan más alumnos en los centros escolares, de forma que los menores de edad ya no sólo sufren acoso en el colegio, sino también cuando están fuera (Fundación ANAR, 2016).

Estudios recientes en cyberbullying difieren respecto al cómo medir este fenómeno, así como a la naturaleza del mismo. Mientras Waasdorp y Bradshaw (2015) lo identifican como un tipo más del acoso tradicional, Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult (2015) lo consideran como un nuevo constructo con sus propias características. En lo que sí están de acuerdo la mayoría de los autores es en que entre el 20% y el 50% de los niños, de forma general, experimentarán de alguna forma el cyberbullying durante la adolescencia. En estudios realizados en España sobre la edad en la que el cyberbullying se da, se han encontrado datos enfrentados. En una investigación realizada en el País Vasco por Garaigordobil (2015), no se han encontrado diferencias de prevalencia en cyberbullying entre los distintos cursos de secundaria. Distintas son, sin embargo, las conclusiones de González-Calatayud (2018) en un estudio realizado en Murcia entre adolescentes en donde sí hay diferencias significativas en las implicaciones en actos de cyberbullying con respecto a la edad, de tal manera que estos aumentan en los cursos más altos.

El cyberbullying se trata de un fenómeno en crecimiento. En España no hay aún un gran volumen de investigaciones y se hace necesario realizar más estudios; no solo para poner de manifiesto la gravedad del fenómeno, sino para identificar los parámetros que son relevantes para una correcta prevención e intervención (Garaigordobil, 2011). En los últimos años ha habido casos de cyberbullying que han traspasado la barrera de lo local y se han hecho públicos a través de los medios de comunicación debido a la trascendencia que ha supuesto el suicidio de algunos adolescentes a causa del acoso por sus iguales. Surge por tanto la cuestión de cómo las víctimas, los agresores y los espectadores involucrados en estos actos se manejan con sus emociones. ¿Son conscientes de ellas? ¿Saben gestionarlas? ¿Piensan antes de actuar?

Garaigordobil y Oñederra (2010) constatan contradicciones entre diversos autores en cuanto a variables relacionadas con la Inteligencia Emocional y los diferentes roles intervinientes en episodios de cyberbullying. Adolescentes con una relación problemática con las TIC, presentan también problemas para controlar el impulso, mostrando así impaciencia, irreflexibilidad y hasta conductas agresivas (Rodríguez-Puentes & Fernández-Parra, 2014).

Es necesario seguir investigando en estas variables en el ámbito de la pre-adolescencia ya que la mayor parte de los estudios encontrados se han hecho en la población adolescente, población que se caracteriza por la tendencia a la impulsividad y el poco autocontrol por falta de la madurez necesaria para valorar sus actos. Según el estudio realizado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Información, INTECO (2010), la edad media de inicio en la telefonía móvil por parte de los menores españoles se sitúa entre los 10 y los 12 años y es justamente el teléfono móvil el principal medio de conexión de los jóvenes con el mundo exterior ya que, a través de él, hoy día se accede a todas las aplicaciones de redes y mensajería.

De lo expuesto aquí surge la necesidad de investigar en 6º de Primaria, el cómo se relacionan la Inteligencia Emocional, la Impulsividad y el Cyberbullying.

1.2 Problema y objetivos

Partiendo de la justificación anterior, se plantea el siguiente problema: ¿Existen relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad en el Cyberbullying? Para contestar a esta pregunta se plantea, a continuación, un objetivo general y una serie de objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad, así como comparar estas variables entre los grupos de reconocedores y no reconocedores de participar en Cyberbullying.

1.2.2 Objetivos específicos

Objetivo 1: Establecer la Inteligencia Emocional de los participantes en la muestra.

Objetivo 2: Medir los niveles de Impulsividad de la muestra.

Objetivo 3: Determinar la existencia de Cyberbullying en la muestra.

Objetivo 4: Establecer la relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad.

Objetivo 5: Comparar la Inteligencia Emocional de los sujetos reconocedores con los no reconocedores de haber participado en actos de Cyberbullying.

Objetivo 6: Comparar la Impulsividad de los sujetos reconocedores con los no reconocedores de haber participado en actos de Cyberbullying.

Objetivo 7: Diseñar un plan de intervención para la prevención y/o mitigación de los efectos del Cyberbullying en la pre-adolescencia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Inteligencia Emocional

2.1.1 Definiciones y conceptualización

Inteligencia.

Según la Real Academia de la Lengua Española, RAE (2014) la inteligencia puede definirse como "*la capacidad de entender o comprender*", "*la capacidad de resolver problemas*" y "*habilidad, destreza y experiencia*". Según el diccionario de uso del español de Moliner (2007), la inteligencia es "*la facultad espiritual con la que se captan, se relacionan y se forman las ideas*" y "*la destreza o habilidades para adaptarse a situaciones nuevas o encontrar soluciones a los problemas*". Como se puede apreciar en estas definiciones, la inteligencia no cuenta con una definición simple, sino que abarca varias dimensiones, aunque no fue así desde el principio.

En el afán de medir este constructo, Binet (1890) creó el primer instrumento de la medida de la inteligencia con la finalidad de discernir qué niños podían ser escolarizados y cuáles necesitaban una educación especial, aunque poco más tarde reconoció que medir la inteligencia por métodos cuantitativos no era suficiente para abarcar la complejidad de la misma. La necesidad de la medición de la inteligencia continuó proliferando y se crearon varias corrientes de estudio, una de ellas (Terman & Merrill, 1960) consiguió la difusión del término Cociente Intelectual (CI), término que se sigue usando en nuestros días como medida cuantitativa de la inteligencia. Más adelante, Thurstone (1938) planteó la existencia de siete habilidades mentales (comprensión, razonamiento inductivo, fluidez verbal, aptitud para el cálculo numérico, memoria, representación espacial y rapidez perceptiva), siendo esta teoría considerada como la precursora de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

Emoción.

Para poder terminar entendiendo el constructo "*Inteligencia Emocional*" hay que pasar ahora a abordar el concepto de "*emoción*". Según la RAE (2014), en la primera acepción, la emoción es una "*alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*". El diccionario de Moliner (2007), también en su primera acepción, define la emoción como una "*alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado o que significa un cambio profundo en la vida sentimental*". Como se puede apreciar, esta segunda definición añade un matiz de profundidad al constructo "*emoción*" al decir que afecta a "*la vida sentimental*" de la persona implicando esto un estado no tan pasajero como el que se deduce en la definición de la RAE. Por otro lado, la RAE habla de "*conmoción somática*", es decir, de que esa alteración trasciende al cuerpo de la persona. Sin embargo, en lo que sí están de acuerdo las dos definiciones es en que la emoción es una alteración, o lo que es lo mismo, un cambio en el estado normal del sujeto.

Inteligencia Emocional.

Los conceptos anteriores devienen más complejos cuando se habla de "*Inteligencia Emocional*". En el punto anterior se ha mencionado la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983). En esta se lograron identificar ocho tipos de inteligencias. Según el propio autor, estas ocho inteligencias se encuentran desarrolladas, en mayor o menor medida, en cada persona trabajando de forma conjunta. Calero y Navarro (2006) afirmaron que las inteligencias múltiples pueden ser entrenadas y potenciadas, ya que la plasticidad cerebral es capaz de modificar la estructura del cerebro. Las ocho inteligencias son: la lingüística, la lógico matemática, la musical, la viso-espacial, la cinestésica-corporal, la naturalista, la interpersonal y la intrapersonal.

Para poder hablar de Inteligencia Emocional habría que resaltar las inteligencias interpersonal e intrapersonal citadas en el párrafo anterior. Armstrong (2006) se refirió a estas dos inteligencias de la siguiente manera: la Inteligencia Interpersonal está relacionada con los aspectos internos de la persona: el sentir, el actuar, la manera de pensar, así como del autoconocimiento. La Inteligencia Intrapersonal está relacionada con la forma que se identifica y se responde a los estados de ánimo o las emociones de los demás.

Los primeros en crear teorías sobre el constructo "*Inteligencia Emocional*" tomando como base las relaciones que presentaban las inteligencias interpersonal e intrapersonal con las competencias emocionales y sociales fueron Salovey y Mayer (1990), que afirmaron de este constructo que era la habilidad para manejar los sentimientos y emociones con el objetivo de poder dirigir los propios pensamientos y acciones. Pero fue Goleman (1995) quien popularizó el término "*Inteligencia Emocional*", diciendo del mismo que consiste en una serie de puntos, como son el conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

Otros autores como Weisinger (1998) dijeron de la Inteligencia Emocional que es el uso inteligente de las emociones. Bar-On (1997) la definió como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influencia la habilidad propia de tener éxito a la hora de afrontar aspectos del medio ambiente. Para Mayer, Salovey y Caruso (2000), la Inteligencia Emocional se convierte en la habilidad para procesar las emociones, incluyendo aspectos como la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las mismas.

2.1.2 Bases neuropsicológicas de la emoción

A pesar de la afirmación de Tamorri (2004) en la que exponía que no es posible conocer las bases neuropsicológicas de las emociones de una manera precisa y definida, sí que hay un consenso en que el sistema límbico sea clave en la emoción. Broca, en 1878, ya localizaba la emoción en lo que él llamó el "*lóbulo límbico*", formado por estructuras como el giro cingulado, el giro parahipo-cámpico y la formación del hipocampo. En investigaciones posteriores, Papez (1937) y algo más tarde MacLean (1949) sobre los estudios de Papez, llegó a definir el llamado circuito de Papez-MacLean el cual que recorría el hipocampo, el fórnix, los cuerpos mamilares, los núcleos anteriores

del tálamo, el giro cingulado y la circunvalación parahipocampal. MacLean (1970) llamó a esta parte del cerebro el “*sistema límbico*” y, desde sus estudios, muchos autores coinciden en la importancia de este sistema funcional como base neuronal de la emoción humana.

Según Phelps (2006), para la gestión de la emoción son de suma importancia la circunvalación del cíngulo, el área septal, los núcleos anteriores al tálamo, los cuerpos mamilares, la formación hipocampal y la amígdala. LeDoux (2000) centró su investigación en la amígdala como un núcleo subcortical complejo que juega un rol importante en el cerebro emocional como responsable de las emociones humanas. La complejidad de la amígdala se pone de manifiesto cuando Debiec y LeDoux (2004) afirmaron que esta recibe aferencias por dos vías, una vía inferior a través del tálamo, por la que se recibe información sensorial para un rápido análisis de los estímulos, y una vía superior a través de la corteza cerebral, que envía a la amígdala información de las áreas de asociación.

Feldman, Bliss-Moreau, Duncan, Rauch y Wright (2007) afirmaron de la activación de la amígdala que pone en marcha el sistema emocional sin producir, por ella misma, la experiencia afectiva. Es entonces la memoria de trabajo (Phelps, 2006) el sistema cognitivo responsable de la puesta en marcha del sistema emocional, contribuyendo así a la consciencia de la emoción. También Damasio (1994) se refirió a la memoria de trabajo como la responsable de la adquisición de la experiencia consciente de la emoción a través de sus conexiones con la amígdala y el hipocampo.

De las diferentes divisiones de la corteza prefrontal, la que está más relacionada con la Inteligencia Intrapersonal es la estructura dorsal, pues cuando se produce daños en ella, se produce una pérdida del sentido de la atención hacia uno mismo e indiferencia. Por otro lado, el área ventral es la que se encuentra más relacionada con la Inteligencia Interpersonal, pues una lesión en esa estructura provoca la ausencia de interés por estímulos externos (Pérez, Beltramino & Cupani, 2003).

En la Figura 1 se pueden observar los lóbulos cerebrales y el sistema límbico, base de la emoción.

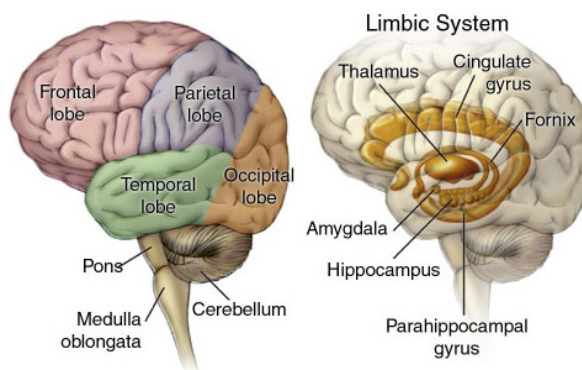


Figura 1. Anatomía del cerebro. Sistema límbico

Fuente: <https://es.slideshare.net/jruizmed/bases-neurobiologicas-de-la-respuesta-emocional>

De la necesidad de comprender la relación entre el sistema biológico y la conducta social surgen campos interdisciplinarios como la neurociencia social (Grande-García, 2009). Hoy en día suscitan mucho interés los temas relacionados con esta disciplina; se habla de empatía, de la sensi-

bilidad entre las personas o del procesamiento del humor (Rosselló & Revert, 2008). De este enfoque han surgido nuevos modelos de procesamiento emocional.

Los trabajos en neurociencia social pueden también retroalimentar y retroalimentarse de la investigación en inteligencia artificial que intenta desarrollar sistemas robóticos (p. ej., mediante modelación de neuronas espejo) que puedan imitar, aprender e interactuar en ambientes sociales (Breazeal, Buchsbaum, Gray, Gatenby & Blumberg, 2005). La neurociencia social muestra que el binomio emoción-cognición es indisoluble e intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro (Mora, 2017).

A continuación, se exponen los modelos de Inteligencia Emocional considerados más relevantes para el presente trabajo.

2.1.3 Modelos de Inteligencia Emocional

En la revisión de García-Fernández y Giménez-Más (2010) se propone la siguiente clasificación de los diferentes modelos de Inteligencia Emocional. Para cada una de las clasificaciones se desarrolla el modelo más representativo y pertinente para el hilo argumental del presente marco teórico.

Modelos mixtos.

Estos modelos incluyen rasgos de la personalidad como la persistencia, la confianza, la ansiedad, la gestión del estrés y de la impulsividad, la motivación y la tolerancia a la frustración.

Modelo de Goleman

El modelo defiende la existencia de un Cociente Emocional (CE) que complementa al ya mencionado Cociente Intelectual (CI). Según Goleman (1995) los componentes que incluyen la Inteligencia Emocional son:

- la conciencia de uno mismo: conciencia de los propios estados internos.
- la autorregulación: control de los estados e impulsos internos.
- la motivación: tendencia emocional que facilita el logro de objetivos.
- la empatía: conciencia de sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- las habilidades sociales: capacidad de inducir respuestas deseables en los demás sin que suponga un control sobre el otro.

Modelos de habilidades.

En estos modelos la Inteligencia Emocional se fundamenta en habilidades para el procesamiento de la información emocional, excluyendo componentes de factores de la personalidad.

Modelo de Salovey y Mayer (1990)

En este modelo, después de haber sufrido varias aportaciones desde su formulación original, se encuentran las siguientes habilidades:

- percepción emocional: habilidad para la identificación de las emociones en sí mismo y en los demás a través de expresiones faciales, corporales o la voz.
- facilitación emocional del pensamiento: capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones y usar la emoción para facilitar el pensamiento.
- comprensión emocional: habilidad para resolver problemas e identificar qué emociones son semejantes.
- dirección emocional: regular las emociones en uno mismo y en los demás.
- regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal: habilidad para estar abierto a los sentimientos, ya sean agradables o desagradables.

Existen otros modelos que complementan los anteriores, como el de Martineaud, Engelhart, Chavanne y Crespo (1998), que integra componentes como la gestión del humor o el control del impulso para posponer la gratificación.

Se considera importante mencionar a Bisquerra (2003), pues propone un modelo de Inteligencia Emocional para llevarlo a las aulas. Para este autor la Inteligencia Emocional consiste en la adquisición de cinco competencias emocionales, que son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades socioemocionales y las habilidades de vida y bienestar.

2.1.4 La Inteligencia Emocional en el contexto escolar

Después de muchos años de estudio sobre la Inteligencia Emocional, Goleman (2007) hace hincapié en la necesidad de incorporar en el currículo el aprendizaje de este constructo formado por habilidades personales y sociales. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) para la Etapa de Educación Primaria aparecen algunos estándares de aprendizaje, en asignaturas como lengua y educación física, en los que se hace referencia a la identificación de las emociones. En Primaria aparece la asignatura "*Valores sociales y cívicos*" que integra los siguientes bloques temáticos: la identidad y la dignidad de la persona, la comprensión y el respeto a las relaciones sociales y la convivencia y los valores sociales. Aunque no se pueda afirmar que estas menciones impliquen que la educación en emociones sea algo integral en la práctica, sí que abre un camino.

Uno de los elementos en los que están de acuerdo los modelos anteriormente mencionados es en la necesidad de la regulación emocional para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Bisquerra y Pérez (2012) han dicho de la educación emocional que debe estar presente en todas las etapas educativas, pues educar, desde esta perspectiva, implica el desarrollo integral del alumno pasando por el desarrollo de sus capacidades cognitivas, físicas, lingüísticas, afectivas y emocionales. Esta educación emocional pasa por poder regular las emociones y para ello Bisquerra (2003) expone en su modelo la necesidad de adquirir competencias emocionales.

Para desarrollar las competencias emocionales se precisa de programas diseñados para el desarrollo de la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás (Inteligencia Interpersonal) y al desarrollo de la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar ese conocimiento para orientar nuestra conducta (Inteligencia Intrapersonal, según Cassà, 2016).

Existen programas enfocados al desarrollo de las competencias emocionales como el del Grupo de Investigación y Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona, que consiste en una aplicación sistemática dentro del currículo escolar. Otro programa como el de Aulas Felices se basa en la práctica de la atención plena o *mindfulness* para el desarrollo de la autorregulación emocional.

En el programa “*Aulas Felices*”, Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010), ponen de manifiesto que la práctica de la atención plena puede producir efectos beneficiosos en los alumnos, como son el aumento de la concentración y la reducción del automatismo, así como un mejor control de pensamientos, emociones y conductas. Hoy en día se dispone de un gran número de investigaciones que avalan los beneficios de la práctica regular de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2005).

La evolución de las emociones es una parte muy importante del desarrollo humano. Por esta razón los niños han de adquirir progresivamente y de una forma óptima el control de las mismas. De esto han de ser conscientes, y ser actores principales, tanto los profesores como los padres.

2.2 La Impulsividad

2.2.1 Definiciones y conceptualización

La definición que da la RAE (2014) de este término es: “*la cualidad del impulsivo*”, y de impulsivo: “*dicho de una persona que suele hablar o proceder sin reflexión o cautela, dejándose llevar por la impresión del momento*”. El diccionario del uso del español Moliner (2007) dice de “*impulsivo*” que es un término que se aplica al que obra por impulsos afectivos, sin detenerse a razonar o a reflexionar o sin preocuparse de su interés o conveniencia, de su actitud y acciones.

Autores como Adan (2011) han definido la impulsividad como una predisposición que se tiene a reaccionar ante una situación sin medir las consecuencias que puedan derivarse, lo que implica que no hay una previa reflexión. Tanto Patton, Stanford y Barrat (1995) como Moeller, Barrat, Dougherty, Schmitz y Swann (2001) han asociado a la impulsividad un componente motor que implica la realización de acciones rápidas y no planificadas que corresponden tanto a estímulos externos como internos.

Dickman (1990) distingue entre una impulsividad disfuncional y otra funcional. La primera consistiría en la toma de decisiones de forma instantánea y sin haber reflexionado, lo cual suele provocar consecuencias negativas para la persona que ha reaccionado y para los que le rodean. La segunda implicaría tomar decisiones rápidamente produciendo un beneficio personal.

La impulsividad aparece en la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014), como uno de los criterios diagnósticos en muchos trastornos y en comportamientos problemáticos (Zapolski, Stairs, Fied Settle, Combs & Smith, 2010). Este constructo está asociado frecuentemente con patologías o trastornos que implican un déficit en el control de los impulsos, entre las cuales está la conducta antisocial y la agresividad. Algunos de estos trastornos o conductas podrían ser el trastorno antisocial de la personalidad o la agresión (Barrat, 1994).

Existe una falta de consenso entre los autores para dar con una única definición de impulsividad, sin embargo, Billieux, Rochat y Van Der Linden (2008), en la revisión que hicieron del término, llegaron a la conclusión de que este contiene varios componentes y que cada uno de estos componentes estaría sustentado por mecanismos psicológicos diferentes.

2.2.2 Bases neuropsicológicas de la Impulsividad a través de diferentes modelos

Los diferentes modelos o teorías sobre el constructo “*Impulsividad*” son abundantes. De los trabajos de Squillace, Janeiro y Schmidt (2011) sobre las distintas teorías de la impulsividad se pueden destacar las siguientes:

- la *Teoría de la Personalidad* (Eysenck, 1959, 1982) se basa en la reducción de las diferencias individuales en tres constructos diferentes:
 - la extroversión, que estaría relacionada con la activación cortical, de tal manera que las personas con baja activación en estas zonas tenderían a buscar experiencias excitantes, siendo así más extravertidos que los que presentan mayores niveles de actividad cortical.
 - el neuroticismo, que cuando es elevado el individuo presenta ansiedad, tristeza, irritabilidad, tensión y mayor emocionalidad en general. Estos niveles de activación emocional dependen del sistema nervioso autónomo que está regulado por estructuras del sistema límbico y del hipotálamo.
 - el psicotismo. Eysenck explica que individuos con altos rasgos de este constructo presentan comportamientos de agresividad, egocentrismo, impulsividad y falta de empatía.

- en la *Teoría de Impulsividad* (Gray, 1987), el concepto de impulsividad se pone de manifiesto para diferenciar los individuos que son extrovertidos (y por tanto más impulsivos) de los introvertidos. El autor define dos sistemas, por un lado, el Sistema de Inhibición Conductual (SIC), que corresponde a la sensibilidad individual para responder ante señales de castigo o de estímulos novedosos. Según Cherbuin y cols., (2008), este sistema corresponde a la actividad de estructuras como el septum, hipocampo, hipotálamo y sistema relacionados. El otro sistema al que se refiere esta teoría es el Sistema de Acti-

vación conductual (SAC) y, justamente, la impulsividad está relacionada con una mayor actividad del SAC.

- para el *Modelo de los cinco factores Alternativos* (Zuckerman, Kuhlman, & Camac, 1988), la impulsividad es una de las mayores dimensiones de la personalidad para explicar y predecir el comportamiento. En este modelo se introduce el término "búsqueda de sensaciones" como un rasgo más de la personalidad como pueden ser la extroversión o el neuroticismo ya vistos anteriormente. El Modelo, más conocido como "*Modelo de los cinco alternativos de Zuckerman*", propone las siguientes dimensiones: Impulsividad-Búsqueda de sensaciones no socializadas (ImpSS), Neuroticismo-Ansiedad (N-Anx), Agresión-Hostilidad (Agg-Host), Actividad (Act) y Sociabilidad (Sy). El aspecto central de este modelo, por lo que a las bases biológicas se refiere, es el papel de la Monoaminoxidasa (MAO), una enzima que actúa en las sinapsis neuronales del Sistema Nervioso Central (SNC) como reguladora de los procesos de transmisión nerviosa, teniendo una estrecha relación con los principales neurotransmisores.
- la *Impulsividad Funcional y disfuncional*. En este modelo, Dickman (1990) distingue dos tipos de impulsividad: la Impulsividad Funcional (IF), que está vinculada a la toma de decisiones rápidas cuando estas están encaminadas a la consecución de un beneficio temporal (más relacionado con la diversión), y la Impulsividad Disfuncional, relacionada con la toma de decisiones sin previa reflexión, de forma rápida y sin precisión en situaciones que no son beneficiosas para la persona. Dickman encontró que estos dos factores eran independientes y que estaban poco correlacionados pues algunas conductas impulsivas no estaban relacionadas con consecuencias negativas sino todo lo contrario, a veces los sujetos presentaban mayores rendimientos o mejores respuestas a pesar de que estas fuesen rápidas.
- el *Modelo de Barrat* (Barrat, Stanford, Kent & Felthous, 1997) define tres dimensiones que forman la impulsividad, estas son: la Impulsividad Motora, que se refiere al hecho de actuar sin pensar; la Impulsividad Cognitiva, que se refiere al control de pensamientos intrusivos extraños y la dificultad para prestarles atención de una manera sostenida; y la Impulsividad no Planificada, que se refiere a la toma de decisiones rápidas, sin una planificación adecuada y sin una proyección hacia el futuro.

Se considera importante, para cerrar este punto, la revisión realizada por Orozco-Cabal y Herin (2008) sobre los estratos neurobiológicos de la impulsividad en donde se identifican tres sistemas funcionales.

El primero de ellos está relacionado con la función ejecutiva, pues las personas impulsivas presentan déficits en el procesamiento de la información presentada de forma secuencial, déficit que se acentúa cuando la carga de la información y la presión del tiempo aumentan.

El segundo sistema funcional es el déficit atencional, es decir, la presentación de problemas para mantener una atención sostenida en una tarea determinada.

El tercer sistema funcional es el relacionado con una pobre inhibición de respuestas aprendidas y procesos de programación motora insuficiente.

En la Figura 2 se pueden apreciar áreas relacionadas con aspectos de la impulsividad.

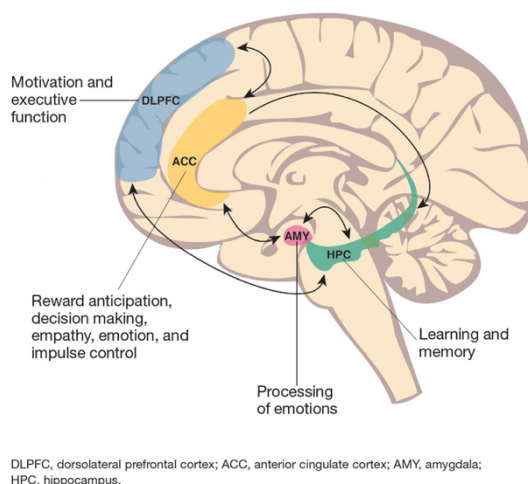


Figura 2. Áreas relacionadas con la impulsividad

Fuente: <http://www.psychiatrictimes.com/special-reports>

2.2.3 La Impulsividad en el contexto escolar

Estudios como el de Dickman (1990) indican que la impulsividad produce efectos negativos en el rendimiento de los niños en la escuela, pues la impulsividad disfuncional está relacionada con la indisciplina y con la tendencia a ignorar las consecuencias en la toma de decisiones, lo que podría perjudicar los resultados en el rendimiento.

Otros estudios, como los de Mateo y Vilaplana (2007), dan pistas para la construcción de un perfil de niño impulsivo en clase, como pueden ser la de precipitarse en las respuestas sobre lo que pregunta el profesor en clase, el no poder estar en la fila o el no poder esperar su turno; también puede interrumpir a los demás y no tener en cuenta las reglas sociales. Otro aspecto que se pone de manifiesto en el aula en presencia de niños impulsivos es lo perturbador que puede ser el transcurso de la clase, afectando esto tanto a los profesores como al resto de los alumnos en detrimento de la enseñanza (Kratochwill, 2013).

Por otro lado, para Linehan (1993), la observación sin juicios más la habilidad de describir la experiencia, permiten repensar las consecuencias de determinados comportamientos, lo que puede llevar a una reducción de la impulsividad y de las conductas no-adaptativas.

Hay estudios que demuestran que la impulsividad en el aula se puede tratar a través de la práctica de la atención plena. Un elevado nivel de atención se correlaciona con neuroticismo bajo, con bajos niveles de ansiedad, depresión y somatización, así como con una baja hostilidad e impulsividad (Lau & cols., 2006). La técnica de *mindfulness* ayuda a controlar los impulsos ayudando a

evitar reaccionar en el momento (Schoeberlein & Sheth, 2012) así como reduce la agresividad de los niños que lo practican (Hernández, 2015).

2.3 El acoso escolar en su forma como Ciberbullying

2.3.1 Definiciones y conceptualización

La violencia entre iguales en el ámbito escolar es, hoy día, una preocupación mayor. El acoso escolar (*bullying* en su término anglosajón), es una forma específica de violencia escolar en donde uno o varios agresores causan daño, dolor y someten a otro compañero (Ortega, Calmaestra & Mora Merchán, 2008a). Según Olweus (1998), autor pionero en investigar sobre el acoso entre iguales, un alumno está siendo maltratado cuando está expuesto repetidamente, y a lo largo del tiempo, a acciones negativas de otros o de un grupo de estudiantes.

En la actualidad se observan otras formas emergentes de acoso que no están relacionadas con la presencia física. Este es el caso del ciberbullying, que consiste en utilizar las TIC, principalmente Internet a través del móvil, para ejercer acoso a otros compañeros (Garaigordobil, 2011).

Las nuevas tecnologías han entrado en nuestras vidas de tal forma que no ha habido más remedio que ir adaptándose a ella. Esta adaptación se ha producido de forma natural en los llamados "*nativos digitales*", que son los considerados nacidos en el siglo XXI. Para ellos la tecnología forma parte natural de sus vidas de tal manera que estas se desarrollan, en parte, a través de la virtualidad de, por ejemplo, las redes sociales.

El concepto "*brecha generacional*" es importante a tener presente (Prensky, 2009), pues los nacidos hace varias décadas no tienen la misma capacidad para hacer uso de las nuevas tecnologías que los más jóvenes. Lo que implica que padres y profesores pueden presentar problemas a la hora de entender o controlar cómo se comunican sus hijos y alumnos y qué es lo que les llega u ocurre a través de las nuevas tecnologías.

No todos los autores están de acuerdo en la conceptualización del término ciberbullying. Autores como Smith y cols., (2008) lo consideran como una variable del bullying, tratándose de un acto agresivo e intencionado, proveniente del contexto escolar, que se realiza sobre una víctima usando formas electrónicas. Sin embargo, para Valera (2012), el ciberbullying no está circunscrito al contexto escolar, sino que permite el acoso en otros espacios y en otros tiempos a través de redes sociales, mensajería, etc. Para autores como Avilés (2013), las personas que sufren acoso en la escuela suelen sufrir también este tipo de acoso. Por el lado de los agresores, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008b) encuentran fuertes relaciones entre ser agresor de forma presencial y serlo de forma virtual.

Esta forma de acoso a través de las TIC se da afuera de clase y en cualquier momento, no existiendo, por tanto, un lugar donde estar seguros. Este hecho genera más sufrimiento a la víctima pues, a través de las TIC, el acoso llega a la propia casa. Según Hoff y Mitchell (2009), hay un desconocimiento y anonimato de los agresores que provoca en las víctimas sentimientos de impotencia

a la vez que el acoso se hace público y puede ser observado indefinidamente, no importando ya tanto la fuerza que tenga el agresor.

El rápido crecimiento de este fenómeno ha generado la urgencia de realizar estudios al respecto ya que los datos apuntan a que el número de ciber-víctimas aumentará con el paso del tiempo (Berne & cols., 2013).

A continuación, se exponen los distintos tipos de roles que se dan en el ciberbullying.

2.3.2 Diferentes roles que se dan en el Ciberbullying

Los roles que se dan en un contexto de ciberbullying son el de ciber-víctima, el de ciber-acosador y el de ciber-observador. Aunque se podrían implicar otros agentes importantes, como la familia o el profesorado, no se abordan en este punto pues, como se ha comentado con anterioridad, el ciberbullying no se circunscribe a la escuela ni a la casa, sino que va más allá, pudiendo darse en cualquier lugar.

Ciber-Víctimas.

Son muchas las características que pueden hacer de un niño una víctima del ciberbullying. Entre ellas podemos encontrar la timidez, la inseguridad y todo aquello que tenga relación con la debilidad del niño. Gorriz-Plumed (2009) señala como un riesgo añadido el hecho de que el niño lleve gafas, tenga una determinada orientación sexual o muestre dificultades en el aprendizaje, entre otras. Wendt y Lisboa (2013) añaden otros elementos como los celos y la envidia, como, por ejemplo, cuando se es envidiado por poseer altas capacidades.

Hanish y Guerra (2004) diferencian entre víctimas pasivas y víctimas agresoras. Aricak y cols., (2008), así como Wright, Burnham, Inman y Ogorchock (2009), se ponen de acuerdo en afirmar que las ciber-víctimas acuden más a los amigos a pedir ayuda que a los padres o profesores.

Por lo tanto, no existe un perfil definido para ser una víctima del ciberbullying pues esta no depende solamente de la característica propia del acosado sino de factores específicos del acosador.

Ciber-Acosadores.

El ciber-acosador suele ser un niño, niña o adolescente que comparte colegio y hasta se relacionan en la vida física con la ciber-víctima. Según Kowalski, Limber y Agastson (2010) no existe un solo perfil de acosador. Estos autores hablan de cuatro tipos de perfiles: El ángel vengador, el hambriento de poder, las chicas malas y el ciber-acosador accidental.

Los ciber-acosadores pueden ir incluso más lejos que los acosadores presenciales ya que pueden tener una serie de conductas dañinas que no serían capaces de ejercer en la escuela en frente de profesores y compañeros. Los ciber-acosadores solo estarían limitados por su imaginación, pues pueden perpetrar actos como: colgar en internet imágenes comprometidas, dar de alta a la víctima en una web, suplantar la identidad, dejar comentarios ofensivos en foros, hacer correr rumores, etc. (Morales-Reynoso & Serrano-Barquín, 2014).

Por todas estas razones no debería analizarse este fenómeno desde un punto de vista simplista. Sería imposible poder definir un perfil común de ciber-acosador, pero el estudio de los rasgos de personalidad ayudaría a conocer como sería psicológicamente y socialmente un ciber-acosador.

Ciber-Espectadores.

Según González-Arévalo (2015), el acto del ciber-acoso implica a más personas que a las directamente afectadas. Los niños viven conectados a través de multitud de equipos y aplicaciones TIC en donde "*la comunidad*" está al tanto de lo que ocurre. Por un lado, los autores no suelen actuar solos ya que se encuentran rodeados de amigos que asisten o refuerzan la acción y solo una pequeña proporción de observadores actuará en defensa u ofrecerá protección a la víctima. La inacción agrava, de acuerdo con Salmivalli (2010), la conducta de acoso al no permitir a la víctima pertenecer al grupo de iguales.

De esta manera, el papel del ciber-espectador cobra un rol importante pues en función de su posicionamiento, la situación de cyberbullying puede verse aliviada o agravada.

2.4 Relación entre las diferentes variables

2.4.1 Relación entre Inteligencia Emocional e Impulsividad

Hay autores como Alcázar-Córcoles, Verdejo-García, Bouso-Saiz y Bezos-Saldaña (2010) que afirman que la impulsividad tiene una relación directa con la ausencia de reflexión y con los comportamientos adecuados. De la misma forma que las investigaciones ponen de manifiesto el papel crucial que tiene el circuito neural orbito-frontal en la impulsividad y en las emociones.

Estudios como el de Siever (2008) a través de potenciales evocados muestran que la impulsividad se podría relacionar con agresión descontrolada cuando se combina con una reacción emocional encolerizada. Las personas impulsivas tendrían, según Alcázar (2009), problemas para inhibir la conducta y prever la consecuencia de sus actos.

Entrando en el terreno de la infancia, autores como Tremblay, Pihl, Vitaro y Dobkin (1994) afirman que la impulsividad es un factor que predice la conducta antisocial y, por tanto, la prevención y el control de la impulsividad deben hacerse desde la etapa preescolar. En esta misma línea, Moffitt y cols., (2011) afirman que el nivel de autocontrol en la infancia es un excelente predictor del éxito económico, de la salud, del nivel delictivo y hasta de la clase social del adulto que será ese niño.

En cuanto a la necesidad de reducir la impulsividad incrementando el autocontrol, Marina (2012) afirma que la solución no puede reducirse a la simple fuerza de voluntad. Autores como Baumeister (2007) entienden la fuerza de voluntad como un recurso limitado, que se puede agotar si se usa en exceso como consecuencia de un descenso de glucosa en sangre, y autores como Muraven (2010) establecen el símil del músculo con el autocontrol que, con práctica y constancia, se puede desarrollar.

Para disminuir entonces la impulsividad se pueden aplicar técnicas como la de planificar con antelación (Ducworth, Grant, Loew, Oettingen & Gollwitzer, 2011), tener una actitud positiva (Danner, Snowdon & Friesen, 2001) y focalizar la atención para apaciguar un enfado (Goleman, 2013). En la misma línea de la atención, Delgado y cols., (2013) afirman que la atención consciente o *mindfulness*, permite dirigir la atención hacia algo en detrimento del resto, regulando, a través de esta práctica, la emoción.

2.4.2 Relación entre Ciberbullying e Inteligencia Emocional

En un trabajo de investigación, Garaigordobil y Oñederra (2010) estudian la relación entre la Inteligencia Emocional con los perfiles de víctima y acosador dentro del contexto escolar. Las conclusiones fueron que las víctimas daban, entre otros ítems, bajas puntuaciones en Inteligencia Emocional. Lo mismo ocurría con los agresores con un nivel alto de conductas antisociales.

Cuando Hanish y Guerra, 2004 diferencian entre víctimas pasivas y agresoras, afirman también que las primeras tienen baja autoestima y las segundas, altas como los agresores. Otros han demostrado el bajo autoconcepto emocional y social en las víctimas (De la torre, García, Carpio & Casanova, 2008).

La victimización en el ciberbullying ha sido asociada a emociones negativas como la tristeza, la culpa, la vergüenza o la indefensión (Carter, 2011) o con tener un concepto negativo de sí mismo (Sontag, Clemans, Graber & Lyndon, 2011). A estas mismas conclusiones se ha llegado con la victimización tradicional (Del Rey, Elipe & Ortega-Ruíz, 2012) aunque los efectos de la ciber-victimización no se ha encontrado por igual y con la misma intensidad en los distintos tipos de perfiles de víctima (McVie, 2014).

En investigaciones como la de Zimmerman (2005) se expone que los agresores tienen un bajo índice de Inteligencia Emocional, sobre todo en aspectos como empatía, autocontrol y habilidades sociales.

Ortega y cols., (2012) llegan a la conclusión, en una investigación realizada tanto para bullying como para ciberbullying, que las víctimas tenían mayor probabilidad de mostrar bajos niveles de Claridad Emocional. El autor propone seguir investigando en esta línea para ver hasta qué punto las competencias emocionales están relacionadas con los actos y el manejo de las situaciones de acoso.

2.4.3 Relación entre Ciberbullying e Impulsividad

Los agresores se caracterizan por su impulsividad y una imperiosa necesidad de dominar a los otros Olweus (1998). Autores como Trautmann (2008) no solo relaciona la impulsividad con el perfil del agresor, sino con el de víctima cuando ésta es reactiva y devuelve el ataque.

Los niños agresores que suelen atender a un perfil determinado suelen ser Impulsivos, disruptivos y extrovertidos; además, no suelen tener en cuenta el componente moral que implica dicha agresión (Gorriz-Plumed, 2009).

El “*efecto de desinhibición en línea*” (Agustina, 2014) expone dos actitudes opuestas entre sí: por un lado, estaría la “*desinhibición benigna*”, que no sería otra cosa que el uso más amable de las TIC en donde los niños darían a conocer temas íntimos o muestras de amabilidad que no se atreverían a manifestar de forma presencial. Por otro lado, se podría hablar de “*desinhibición tóxica*” en la que los niños harían uso de un lenguaje brusco y amenazante como forma de catarsis liberadora. Estas desinhibiciones y el uso adictivo e impulsivo de las TIC podrían asentar la base de los actos de cyberbullying.

La adicción a internet y a las redes sociales es un fenómeno que ha de preocupar ya que el abuso de las estas TIC puede ser la manifestación de otras adicciones principales o de problemas tales como depresión, fobia social o problemas del tipo impulsivo-compulsivo (Villegas & Cortés, 2016).

Para terminar, se considera importante decir que también hay autores que desvinculan la impulsividad de los actos del cyberbullying. Es el caso de Morales-Reinoso y Serrano-Baruín (2014) cuando, haciendo una comparación entre el bullying y el cyberbullying, afirman que los actos ofensivos a través de las TIC implican una planificación y, por tanto, una construcción previa y planificada de la acción.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivo / Hipótesis

El objetivo general del presente estudio fue el de determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad, así como comparar estas variables en los grupos reconocedores y no reconocedores de participar en Cyberbullying. Los objetivos específicos y las hipótesis de la investigación se pueden ver en la Tabla 1.

En la Tabla 1 se muestran los objetivos específicos y las hipótesis de la investigación.

Tabla 1. *Objetivos específicos e hipótesis*

	Objetivos Específicos	Hipótesis
1	Establecer la Inteligencia Emocional de los participantes en la muestra	Se espera encontrar un valor de Inteligencia Emocional en la muestra dentro de los valores normativos.
2	Medir los niveles de Impulsividad de la muestra	Se espera encontrar niveles de Impulsividad dentro de rangos normalizados.
3	Determinar la existencia de Cyberbullying en la muestra	Se espera encontrar la existencia de Cyberbullying en la muestra.
4	Establecer la relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad	Se espera encontrar la existencia de relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad
5	Comparar la Inteligencia Emocional de los sujetos reconocedores y no recono-	Se espera encontrar diferencias en la Inteligencia Emocional entre los sujetos reconocedores y no reco-

	dores de haber participado en actos de Ciberbullying	nocedores de haber participado en actos de Ciberbullying.
6	Comparar la Impulsividad de los sujetos reconocedores y no reconocedores de haber participado en actos de Ciberbullying.	Se espera encontrar diferencias en la Impulsividad entre los sujetos reconocedores y no reconocedores de haber participado en actos de Ciberbullying.
7	Diseñar un plan de intervención para la prevención del Ciberbullying en la pre-adolescencia.	

3.2 Diseño

El diseño utilizado en la investigación fue *ex post facto* de tipo descriptivo, correlacional y comparativo. A través del diseño descriptivo se pretendió presentar las características de la muestra con respecto a cada una de las variables de estudio. A través del diseño correlacional se buscó conocer las características de una hipotética correlación entre las variables Inteligencia Emocional e Impulsividad. Por último, a través de estudio comparativo, se pretendió ver si las variables neuropsicológicas de este trabajo presentaban diferencias significativas en los grupos reconocedores y no reconocedores de haber participado, de alguna manera, en actos de ciberbullying.

3.3 Población y muestra

En la investigación ha participado un grupo 54 alumnos de 6º de Educación Primaria del Colegio Público Nuestra Señora de Loreto, situado en Santiago de la Ribera, provincia de Murcia (España). En el colegio se imparten Educación Infantil y Primaria. El nivel socioeconómico de los padres/tutores de los alumnos es medio-alto, así como el nivel cultural. El colegio, aunque es público, cuenta con un alto porcentaje de hijos de funcionarios del Ministerio de Defensa.

Para seleccionar la muestra, a través de un muestro no probabilístico, se siguió el siguiente protocolo: tras una reunión inicial con la dirección del centro y bajo el visto bueno de la misma, se informó a la psicóloga y a los tutores de los tres cursos de 6º de Primaria. Se excluyeron del estudio los niños con algún tipo de retraso o trastorno del aprendizaje. Al resto de la población se les entregó el consentimiento informado y de los 74 alumnos que forman la población de 6º curso, se recogieron 54 consentimientos informados favorables al estudio. El modelo usado de consentimiento informado se puede consultar en el Anexo 1.

En la Tabla 2 se pueden ver los datos más significativos de la muestra.

Tabla 2. Datos demográficos de la muestra

	N	Porcentaje	Edad Media	Desviación Estándar
Niñas	26	48%	11,44 años	0,05
Niños	28	52%		
Total	54	100%		

3.4 Variables medidas e instrumentos aplicados

En la Tabla 3 se pueden ver las variables usadas en el estudio, su clasificación y los instrumentos utilizados para medir las mismas.

Tabla 3. *Variables e instrumentos*

Variable	Naturaleza	Tipo	Instrumento de medición
Inteligencia Emocional Percibida	Neuropsicológica	Cuantitativa	TMMS-24
Impulsividad	Neuropsicológica	Cuantitativa	BISC-11C
Ciberbullying	No Neuropsicológica	Cuantitativa	Ciberbullying. Screening de acoso entre iguales.

A continuación, se describen los diferentes instrumentos aplicados.

Cuestionario TMMS-24 de Inteligencia Emocional.

El cuestionario de Inteligencia Emocional TTMS (Trait Meta-Mood Scale, de Salovey, Mayer, Goldman, Tuvery & Palfai, 1995) es una prueba de auto informe estructurada en 48 ítems que evalúan tres componentes: Atención a los Sentimientos, Claridad Emocional y Reparación de las Emociones. A partir de este cuestionario, en España, el grupo de investigación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), construyeron el TMMS-24, que también utiliza una escala tipo *Likert* en la cual el evaluado debe indicar el grado de acuerdo o desacuerdo frente a los ítems (1 nada de acuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo). Se hace énfasis en que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Para la evaluación de la prueba se suman los ocho ítems de cada uno de los componentes y se tiene en cuenta el sexo del participante. También se realiza la suma de los tres componentes para obtener un resultado global sobre la Inteligencia Emocional Percibida. La escala de evaluación se puede ver en la Tabla 4.

El cuestionario cuenta con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

Tabla 4. *Escala de evaluación para la Inteligencia Emocional*

		Hombre	Mujer
Atención a los Sentimientos	Debe mejorar su atención: Presta poca atención	< 21	< 24
	Atención adecuada	22 - 32	25 - 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	> 33	> 36
Claridad Emocional	Debe mejorar su claridad emocional	< 25	< 23
	Adecuada claridad emocional	26 - 35	24 - 34
	Excelente claridad emocional	> 36	> 35
Reparación de las Emociones	Debe mejorar su reparación de las emociones	< 23	< 23
	Adecuada reparación de las emociones	24 - 35	24 - 34
	Excelente reparación de las emociones	> 36	> 35

Cuestionario de Impulsividad de Barrat BIS-11C para niños.

La Escala de Impulsividad de Barrat BIS de 1959 ha sufrido modificaciones y readaptaciones a lo largo de los años. Para el presente trabajo se utilizó la adaptación de Cosi, Vigil-Colet, Canals y Lorenzo-Seva (2008), llamada Bis11-C que, originalmente constaba de 30 ítems pero que, por problemas de fiabilidad, fue mejorada quedando en un total de 26 ítems.

El test mide tres dimensiones de Impulsividad:

1. Impulsividad Cognitiva: Ítems 3, 4, 6, 9 y 14.
2. Impulsividad no planificadora: Ítems 1, 7, 10, 11, 12, 19, 22 y 26
3. Impulsividad Motora: Ítems 2, 5, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24 y 25.

El formato de respuesta es tipo *Likert* en donde cada ítem es puntuado del 1 al 4, de tal manera que, a mayor puntuación, mayor nivel de impulsividad.

Para este test no existe un punto de corte a partir del cual se considera a un niño impulsivo. Stanford y cols., (2009) señalan que en sus estudios usan como puntuación de corte una desviación estándar por encima de la media. Siguiendo esta lógica, en el presente estudio se determinó el siguiente baremo para valorar los niveles de impulsividad:

- Una desviación por encima de la media: impulsividad elevada.
- Media de puntuación de la muestra: normalidad.
- Una desviación por debajo de la media: impulsividad baja.

El cuestionario cuenta con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013).

La prueba evalúa 15 conductas de *ciberacoso* (enviar mensajes ofensivos/insultantes vía móvil et internet, grabar, etc.). Contiene 45 ítems agrupados en torno a tres roles: víctima, acosador y observador. El cuestionario consiste en leer las conductas e informar de la frecuencia con la que se han sufrido, ejercido u observado en el último año. Las afirmaciones se realizan a través de una escala *Likert* de 4 niveles que van de 0 (nunca) a 3 (siempre). La suma de los puntos en las 15 afirmaciones da lugar a una puntuación directa global en cada rol.

El cuestionario cuenta con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

3.5 Procedimiento

Al comienzo el mes de febrero del presente año se visitó al director del Centro y se le presentó la propuesta de TFM. Una vez que el director accedió se contactó con los tutores de los tres cursos de 6º de Primaria y con el psicólogo para ponerles al corriente del estudio. A mediados del mes de febrero se distribuyeron los consentimientos informados y se recogieron a finales de marzo.

Una vez elegidas las pruebas más adecuadas para medir Inteligencia Emocional Percibida, Impulsividad en niños y cyberbullying, se procedió, durante el mes de abril, a pasar las mismas.

Las pruebas se realizaron en compañía de la profesora de la asignatura de religión en horario lectivo de esta asignatura. La profesora de religión, como psicóloga clínica, es conocedora y usuaria de pruebas neuropsicológicas.

Durante las sesiones, previamente anunciadas los días anteriores, se les explicó a los alumnos las reglas recomendadas por cada una de las pruebas, para contestarlas correctamente. Además, se les explicó a los alumnos que sus pruebas se recogerían por el autor de la investigación y que se tratarían de forma anónima sin que nadie más que este y ellos mismos conociese las respuestas a las preguntas de los cuestionarios.

Una vez recogidas todas las pruebas, y dando por finalizado el trabajo de campo, se procedió a la inclusión de los resultados y a su tratamiento informático.

3.6 Análisis de datos

Los datos obtenidos a partir de las pruebas fueron tratados con el programa informático SPSS v.18. Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas en este trabajo, primeramente se realizó un análisis descriptivo de los resultados variable por variable. En segundo lugar, se procedió al cálculo de la estadística inferencial a través del estadístico de correlación de Pearson y del de comparación de grupos de U de Mann-Whitney.

Para todos los análisis se estableció un nivel de significatividad $p < 0,05$.

4. RESULTADOS

4.1 Estadística descriptiva

El **primer objetivo** específico fijado en el presente trabajo fue el de establecer la Inteligencia Emocional de los participantes de la muestra. Puesto que la escala de evaluación del TMMs-24 presenta diferentes valores según el género, en la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en la medición de la Inteligencia Emocional organizados de esa manera.

Tabla 5. Datos descriptivos de la Inteligencia Emocional por género

Género		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Niño	Atención a Sentimientos	28	12,00	36,00	25,03	6,81
	Claridad Emocional	28	13,00	37,00	27,10	5,94
	Reparación Emocional	28	16,00	40,00	29,21	5,69
	Inteligencia Emocional Percibida	28	49,00	107,00	81,35	13,81
Niña	Atención a Sentimientos	26	14,00	35,00	25,11	5,13
	Claridad Emocional	26	14,00	37,00	27,57	5,59
	Reparación Emocional	26	16,00	40,00	29,03	7,65
	Inteligencia Emocional Percibida	26	57,00	111,00	81,73	14,39

Los alumnos presentan unas puntuaciones dentro de los valores normativos para el sexo y la edad, teniendo en cuenta que la prueba se interpreta a través de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional.

El **segundo objetivo** marcado fue el de medir los niveles de Impulsividad de la muestra, y estos se pueden encontrar en la Tabla 6.

Tabla 6. *Datos descriptivos de la Impulsividad*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Impulsividad (Total)	54	44,00	86,00	58,53	7,85
Impulsividad Cognitiva	54	6,00	19,00	12,83	3,13
Impulsividad No Planificadora	54	13,00	32,00	23,29	4,22
Impulsividad Motora	54	14,00	48,00	22,40	7,13

Siguiendo la recomendación de Stanford y cols., (2009) mencionada anteriormente, se considera que los valores de Impulsividad de la muestra se encuentran dentro de los parámetros de normalidad.

El **tercer objetivo** fijado en el trabajo fue el de determinar la presencia de Ciberbullying en la muestra. Un 42,59% de los alumnos han reconocido haber participado, al menos, en un acto relacionado con el ciberbullying. A continuación, en la Tabla 7, se muestran los datos descriptivos del Ciberbullying.

Tabla 7. *Datos descriptivos del Ciberbullying*

	N	Porcentaje
No Reconocedores	31	57,41%
Reconocedores	23	42,59%
Total	54	100%
De entre los reconocedores:		Porcentaje
Perfil único de observador		47,85%
Perfil único de víctima		34,78%
Perfil único de acosador		0,00%
Perfil combinado doble: observador y víctima		8,69%
Perfil combinado doble: observador y acosador		0,00%
Perfil combinado doble: víctima y acosador		4,34%
Perfil combinado triple: observador, víctima y acosador		4,34%
	Total	100%

Los datos muestran, por tanto, la existencia de Ciberbullying en la muestra.

4.2 Estadística inferencial

El **cuarto objetivo** definido fue el de establecer la relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad. Para observar la relación entre estas dos variables se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson. Los datos mostrados en la Tabla 8 muestran los datos obtenidos.

Tabla 8. *Correlaciones entre Inteligencia Emocional e Impulsividad*

	Atención a Sentimientos		Claridad Emocional		Reparación Emocional		Inteligencia Emocional	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Impulsividad Cognitiva	,132	,342	,049	,723	,152	,272	,149	,281
Impulsividad no Planificadora	,332	,014*	,197	,153	,486	,000**	,455	,001*
Impulsividad Motora	,034	,805	-,223	,104	-,337	,013*	-,237	,084
Impulsividad Total	,263	,055	-,077	,578	,016	,909	,089	,523

*Significatividad $p < ,05$; **Significatividad $p < ,01$; r: Coeficiente de Pearson; p: Significatividad.

En el Anexo 2 se puede consultar la tabla de correlaciones internas entre las dimensiones de cada una de las variables.

Los resultados mostraron que no existe una relación significativa entre la Inteligencia Emocional Percibida y la Impulsividad Total, pero si se atiende los aspectos parciales de cada una de las variables se puede observar lo siguiente:

- existe una correlación significativa moderada y positiva entre la dimensión “Atención a los Sentimientos” de la Inteligencia Emocional y la Impulsividad no Planificadora.
- el aspecto “Reparación Emocional” de la Inteligencia Emocional presenta dos correlaciones:
 - una correlación significativa moderada y positiva con la Impulsividad no Planificadora.
 - una correlación significativa moderada y negativa con la Impulsividad Motora
- la Impulsividad Total y la Impulsividad no Planificadora presentan una correlación significativa moderada y positiva.
- el aspecto “Atención a Sentimientos” de la Inteligencia Emocional presenta un valor de correlación cercano a la significación con la Impulsividad Total.
- por último, se considera interesante remarcar que las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional relacionan significativamente y de forma positiva entre ellas (consultar el Anexo 2).

El **quinto objetivo** a acometer fue el de comparar la Inteligencia Emocional entre dos poblaciones, una de sujetos reconocedores y otra de no reconocedores de haber participado, de algu-

na manera, en actos de cyberbullying. La estadística de comparación de grupos utilizada fue la U de Mann-Withney y los resultados se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. *Comparación de la Inteligencia Emocional por grupos*

Grupos	N	p-valor
No Reconocedores	31	
Reconocedores	23	
Atención a los Sentimientos		,517
Claridad Emocional		,371
Reparación de emociones		,806
Inteligencia Emocional Percibida		,558

Como se puede observar, no existe diferencia significativa entre los dos grupos con respecto a la Inteligencia Emocional. Tampoco se observa diferencia significativa en ninguno de los diferentes aspectos de la misma.

El **sexto objetivo** fijado en este trabajo fue el de comprar la Impulsividad de los sujetos reconocedores con los no reconocedores de haber participado, de alguna manera, en actos de cyberbullying. La estadística de comparación de grupos utilizada fue la U de Mann-Withney y los resultados se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10. *Comparación de la Impulsividad por grupos*

Grupos	N	p-valor
No Reconocedores	31	
Reconocedores	23	
Impulsividad Cognitiva		,159
Impulsividad no Planificadora		,706
Impulsividad Motora		,073
Impulsividad Total		,261

Como se puede observar, no existe diferencia significativa entre los dos grupos con respecto a la Impulsividad. Tampoco se observa diferencia significativa con ninguna de las dimensiones de la misma.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1 Presentación

La respiración es una puerta que bate conectando el mundo interno con el externo de una persona. Si hay algo que sabe un niño desde los primeros años de su vida, aunque sea de forma intuitiva, es la importancia de su respiración.

La respiración, a través del acto meditativo, nos ancla al presente, a lo que está ocurriendo en el cuerpo y en la mente “en este momento” provocando un efecto tranquilizador y desarrollando nuestra capacidad de concentración y de atención. Pero no solo nos ayuda a ver y a comprender con claridad lo que sucede dentro de nosotros mismos, sino que mejora nuestras habilidades sociales y hace que seamos capaces de tratar a nuestros semejantes (y a nosotros mismos) de una manera más humana y compasiva.

Si la respiración es la columna vertebral de la meditación, esta lo es de la atención plena o *mindfulness*, que no es otra cosa que prestar atención al momento presente de forma intencional y sin juzgar (Kabat-Zinn, 1995). Así que vivir en la atención plena sería llevar consigo un estado meditativo y atencional en cualquiera de los momentos de nuestra vida.

En un reciente estudio basado en la aplicación un programa de *mindfulness* en la escuela, Franco, Amutio, López-González, Oriol y Martínez-Taboada (2016) afirman que los adolescentes impulsivos y sin suficiente control emocional, se dejan arrastrar por la emoción del momento y por una inadecuada o escasa reflexión. El estudio concluye en la efectividad del programa de *mindfulness* al verse reducidos los niveles de impulsividad y agresividad en la clase.

La plasticidad cerebral responde positivamente a la estimulación constante y a la práctica, especialmente en edades tempranas en donde es aún más fácil generar nuevas redes neuronales. Por esta razón, y a la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, se considera necesario diseñar e implantar un programa de intervención basado en la práctica de *mindfulness* o atención plena. Como se ha descrito en el apartado de resultados de este trabajo, tanto los niveles de Impulsividad como los de Inteligencia Emocional de la muestra se encuentran dentro de valores considerados normales. También se ha encontrado un porcentaje considerable de niños que, de una forma u otra, han formado parte en algún acto de cyberbullying.

Teniendo en cuenta estos datos, se considera necesario potenciar la Inteligencia Emocional, regular el grado de impulsividad y desarrollar en los niños una cultura de conducta y comunicación no violentas.

Si miramos a nuestro alrededor, podremos apreciar que cada vez hay más padres concienciados y que cada vez son más las escuelas que buscan la forma de incluir en sus planes de estudio la enseñanza de la meditación. Se trata de un movimiento de alcance tanto nacional como internacional y, en consecuencia, podemos constatar que la demanda de instrucciones capaces de entrenar a los padres, a los niños y a los profesores, está creciendo llamativamente.

5.2 Objetivos

Los objetivos que persigue el presente plan de intervención son:

Objetivo 1: Mejorar el nivel de Inteligencia Emocional de los alumnos.

Objetivo 2: Regular el nivel de Impulsividad de los alumnos.

Objetivo 3: Desarrollar en los niños una conducta no violenta.

Objetivo 4: Desarrollar una cultura positiva del uso de las TIC.

5.3 Metodología

El presente programa de intervención consta de una temporización de 12 semanas (un trimestre) y está formado por dos bloques.

Bloque 1.

Bloque formado por tres meditaciones diarias (de lunes a viernes) de, aproximadamente, cinco minutos de duración. La primera de las meditaciones, “el ancla de la respiración”, se realizará al comienzo de la primera clase del día. La segunda, “el escaneo corporal”, se realizará a la vuelta del recreo y la tercera, “la conciencia amable”, cinco minutos antes de abandonar el colegio.

Bloque 2.

Bloque formado por dos sesiones de introducción y planificación del programa y una serie de 44 actividades que se realizarán durante las dos clases semanales de Educación Física y que tendrán una duración de unos 50 minutos aproximadamente. Las actividades de este bloque están formadas por meditaciones y por ejercicios meditativos. Cuando se realizan estos últimos, se comienza siempre por una meditación de unos 5 minutos.

Las áreas de la 1 a la 4 son áreas para ejercitarse en la afinación de la atención a través del cuerpo y los sentidos. Del área 5 a la 11 se trabajan los aspectos para alcanzar los objetivos fijados en el plan de intervención. En el área 11 se harán las tres meditaciones clave del programa, pero en versión larga. Estas tres meditaciones se registrarán y se entregarán en una memoria *usb* a los niños para que puedan seguir meditando en casa.

Los niños llevarán un diario personal en donde, al final de cada sesión, anotarán los más relevante de la misma (lo que les ha gustado, lo que no, lo que han sentido y lo que han descubierto). En la sesión final del programa, que será doble, se hará una puesta en común de los diarios, teniendo cada niño 5 minutos para compartir de su diario las anotaciones que el considere. A los niños se les dirá que el diario será leído por el profesor de vez en cuando para su evaluación continua.

Previo al comienzo del programa el profesor de Educación Física y los profesores participantes del proyecto se han formado en un programa estandarizado de “*mindfulness* en educación” y han trabajado y preparado, junto con el Orientador Educativo, las distintas actividades del presente programa.

5.4 Actividades

En la Tabla 11 se presentan las actividades agrupadas por áreas, así como los sustratos neuropsicológicos correspondientes.

Tabla 11. *Lista de actividades del Plan de Intervención*

Área a desarrollar	Código	Título de las Actividades	Sustrato Neuropsicológico
Introducción y planificación del programa	Intro. 1	Meditación. Definiciones y conceptos básicos	Atención, esquema corporal
	Intro. 2	Diafragmas: garganta, respiratorio y suelo	

pélvico. Diario personal			
Área 1: Las posturas	Act. 1	Dime cómo te pones y te diré qué sientes	Atención, cinestésico-corporal.
	Act. 2	Las tres amigas posturales	
	Act. 3	Meditaciones estando sentados	
	Act. 4	Meditaciones estando tumbados	
Área 2: La atención	Act. 5	Contando latidos	Atención
	Act. 6	La linterna mágica que todo lo ve	
	Act. 7	Contando respiraciones con las manos	
	Act. 8	Un zoo en mi cabeza	
Área 3: La conciencia Sensorial	Act. 9	Paseo contemplativo	Atención, Funcionalidad Visual y auditiva, cinestésico-corporal.
	Act. 10	Almuerzo sensorial	
	Act. 11	Detectar sonidos	
	Act. 12	Agudeza visual	
Área 4: El movimiento	Act. 13	Ser astronautas	Atención, Cinestésico-corporal.
	Act. 14	Un cántaro en la cabeza	
	Act. 15	Un globo invisible	
	Act. 16	Caligrafía manual	
Área 5: Acercarse a lo desagradable e ir en búsqueda de lo agradable (Inteligencia Intrapersonal)	Act. 17	Cosas poco agradables dentro de mi	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones, regulación emocional.
	Act. 18	Cosas sutiles agradables dentro de mi	
	Act. 19	Cosas más desagradables dentro de mi	
	Act. 20	Cosas más agradables dentro de mi	
Área 6: La conexión (Inteligencia Intrapersonal)	Act. 21	Con un/a amigo/a	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones.
	Act. 22	Con alguien que me da igual	
	Act. 23	Con alguien que me cae mal	
	Act. 24	Con todos juntos	
Área 7: No juzgar, No dañar, Aceptación y Perdonar (Actuar y no reaccionar)	Act. 25	Se dice el pecado, no el pecador	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones, regulación emocional.
	Act. 26	La buena intención	
	Act. 27	SI no hubiera sido por...	
	Act. 28	El teléfono, la tablet y el ordenador amables	
Área 8: Las buenas acciones (Inteligencia Intrapersonal)	Act. 29	Las buenas acciones en el colegio	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones, regulación emocional.
	Act. 30	Las buenas acciones en la casa	
	Act. 31	Las buenas acciones en la calle	
	Act. 32	Las buenas acciones con las TIC	
Área 9: La gratitud (Inteligencia Interpersonal)	Act. 33	Afirmación de la gratitud	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones, regulación emocional.
	Act. 34	Agradecer por la comida	
	Act. 35	Gracias por todo	
	Act. 36	Agradecer mirando a los ojos	
Área 10: Autocompasión y compasión (Inteligencia Intrapersonal)	Act. 37	Alguien me ama tal como soy	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones, regulación emocional.
	Act. 38	Me quiero	
	Act. 39	La compasión por mis amigos	
	Act. 40	La compasión por mis “no amigos”	
Área 11: Las tres grandes meditaciones (Inteligencia emocional / Actuar y no reaccionar)	Act. 41	El ancla de la meditación (Versión larga)	Atención, control inhibitorio, toma de decisiones, esquema corporal.
	Act. 42	El escaneo corporal (Versión larga)	
	Act. 43	La conciencia amable (Versión larga)	
	Act. 44	La caja de herramientas	

Nota: Intro.: Introducción; Act.: Actividad.

5.5 Evaluación

La evaluación se realizará en tres fases diferenciadas.

Fase de Evaluación Inicial: constituida por las pruebas usadas para la realización del presente estudio.

Fase de Evaluación Continua: se pondrá atención a la evolución del grado de consecución de los objetivos fijados para este plan de intervención. Para ello se usarán diferentes técnicas:

- evaluación del Diario Personal de forma regular teniendo en cuenta la evolución del mismo con respecto al estado inicial del propio niño.
- entrevistas semiestructuradas que tendrán lugar en horas de tutorías a lo largo del Programa.
- observaciones no sistemáticas sobre el comportamiento de los miembros del grupo durante el transcurso de las semanas.
- a través e impresiones recogidas en reuniones periódicas entre los miembros del equipo docente implicados en el proyecto.

Fase de Evaluación Final del Proyecto:

- se usarán las mismas pruebas usadas para medir los índices de Inteligencia Emocional e Impulsividad. Se pasará también el cuestionario de Ciberbullying usado en la prueba inicial haciendo hincapié en que han de responder con respecto a los últimos tres meses.
- se le hará una entrevista semiestructurada a los padres para anotar los posibles cambios que se hayan podido producir en casa en cuanto al comportamiento y a la relación del niño con la familia.

A la luz de los resultados obtenidos se se tomarán las decisiones pertinentes con respecto a la continuidad o no del programa. En cualquier caso, es muy recomendable, al margen de los resultados, que se sigan implementando las tres meditaciones diarias a lo largo del curso académico.

5.6 Cronograma

En la Tabla 12 se presenta el cronograma a seguir para la implementación del Programa de Intervención.

Tabla 12. *Cronograma del Plan de Intervención*

Actividades ↓	Semanas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Meditaciones →	Se realizarán las 3 meditaciones diarias												
Introducción y Planificación del Programa	■												
Área 1: Las posturas Actividades 1 a 4		■											
Área 2: La atención Actividades 5 a 8			■										
Área 3: La conciencia sensorial Actividades 9 a 12				■									
Área 4: El movimiento Actividades 13 a 16					■								
Área 5: Acercarse a lo desagradable e ir en búsqueda de lo agradable Actividades 17 a 20						■							

neral, se encuentra entre un 40% y un 55% de las personas consultadas, se puede aceptar la hipótesis afirmando la existencia de cyberbullying.

La **cuarta hipótesis** espera encontrar relación entre la Inteligencia Emocional y la Impulsividad. Los resultados obtenidos muestran que la Inteligencia Emocional Percibida y la Impulsividad, en su dimensión total, no correlacionan. Estos datos contradicen a lo encontrado por Coccoaro, Zagaja, Chen y Jacobson (2016) que sí encuentran una correlación negativa entre las dos variables. Hay que destacar que el estudio de estos autores está realizado en población adulta y con una muestra considerablemente mucho mayor que la de este estudio.

Los autores Checa y Fernández-Berrocal (2015) también, a través de una muestra en adultos y en una población mucho mayor que la de esta investigación, encuentran correlaciones entre estas dos variables. Es interesante mencionar que en el estudio de estos autores también se encuentra correlación entre las tres subescalas de Inteligencia Emocional Percibida, y esto mismo ocurre en esta investigación. Por otro lado, Checa y Fernández-Berrocal (2015) afirman haber encontrado fuerte relación entre el aspecto “Reparación Emocional” con la Impulsividad, cuando en el presente trabajo se ha encontrado relación entre la Reparación Emocional y dos aspectos de la impulsividad: la Impulsividad no Planificada y la Motora. Los autores también afirman que la Claridad Emocional relaciona débilmente con la impulsividad cuando en el presente estudio la Claridad Emocional no ha relacionado con ninguno de los aspectos de la Impulsividad. Por último, cabe destacar que en este estudio, la Inteligencia Emocional Percibida relaciona positivamente con el aspecto “Impulsividad no Planificadora”

Por consiguiente, aunque entre los aspectos globales de las dos variables estudiadas no se da correlación, sí se da entre algunas de sus dimensiones. Cabría, entonces, rechazar parcialmente la hipótesis.

La **quinta hipótesis** espera encontrar diferencias en la Inteligencia Emocional Percibida de los sujetos reconocedores frente a los no reconocedores de haber participado en actos de cyberbullying.

En la presente investigación no se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos en ninguno de los tres aspectos de la Inteligencia Emocional Percibida, al contrario que Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009) que sí encuentran diferencias para los aspectos de Atención y Reparación, aunque no para el de Claridad. Concretamente estos autores encuentran que para el grupo de no reconocedores o no implicados, su nivel de Reparación es más alto que el de las ciber-víctimas; por otro lado los ciber-agresores se perciben con las mismas habilidades emocionales que los no reconocedores de participar en cyberbullying. En esta investigación, sin embargo, no se ha especificado por perfiles de cyberbullying debido a la poca cantidad de personas reconocedoras de participar en estos actos.

Se considera de interés decir que Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) afirman que la Inteligencia Emocional Percibida discrimina el tipo de implicación en el acoso escolar presencial, pero que no ocurre lo mismo en el cyberbullying, lo cual podría explicar el hecho de no encontrar

diferencias en este estudio. Después de lo expuesto en estas líneas cabe afirmar el rechazo de esta hipótesis.

La **Sexta Hipótesis** espera encontrar diferencias en la Impulsividad de los sujetos reconocedores frente a los no reconocedores de haber participado en actos de cyberbullying. Estas diferencias esperadas no se han encontrado en el presente trabajo. Según Morales-Reinoso y Serrano-Baruín (2014) las formas que se usan en el cyberbullying suelen ser más planificadas que las que se usan en el *bullying* y por lo tanto las acciones requieren de una construcción previa. Se cabría esperar entonces que la Impulsividad no fuese un factor que diferenciase a los dos grupos estudiados. En cualquier caso, la población reconocedora de haber participado en algún acto de cyberbullying, y concretamente las víctimas y los acosadores, es tan pequeña que no es representativa de la muestra. Hay, por tanto, que rechazar la hipótesis.

6.2 Conclusiones

Se puede afirmar que los alumnos de 6º de Primaria del Colegio Nuestra Señora de Loreto presentan niveles de Inteligencia Emocional dentro de los valores normativos. Se puede considerar la muestra como no impulsiva y se ha encontrado presencia de cyberbullying en esta.

Por otra parte, no hay correlación entre la Inteligencia Emocional Percibida y el aspecto total de la Impulsividad, aunque algunos de los aspectos parciales de sendas variables sí correlacionan. La Impulsividad no Planificadora correlaciona positivamente con la Inteligencia Emocional Percibida, así como con sus dimensiones Atención a los Sentimientos y Claridad Emocional. Por otro lado, la Impulsividad Motora relaciona negativamente con la Reparación Emocional.

Las diferencias entre el grupo reconocedor de haber formado parte en algún aspecto del cyberbullying no han presentado diferencias significativas con el no reconocedor, ni para la Inteligencia Emocional ni para la Impulsividad.

6.3 Limitaciones

Aunque se ha contado con una muestra relativamente amplia, una muestra mucho mayor, recogida entre varios colegios, podría haber amortiguado el efecto que produce la deseabilidad social ya que los cuestionarios se pasaron en presencia de la profesora de religión.

Otro aspecto que se quiere destacar como limitación es el que los alumnos hayan puesto sus nombres en los cuestionarios de Cyberbullying a pesar de que, durante las instrucciones, se les dijo que los datos se tratarían de forma anónima. Aún así, responder a cuestiones de cyberbullying, puede considerarse un tema sensible.

La validez interna de la investigación pudo verse afectada por el hecho de que el muestreo no fuese aleatorio.

Con respecto a la medición de la Inteligencia Emocional se considera una limitación el uso del cuestionario TMMS-24 que no se comporta de manera adecuada en contextos online. Garaigor-

dobil (2013) afirma que las correlaciones con cibervictimización son casi nulas y muy bajas en el caso en el caso de la ciberagresión.

6.4 Prospectiva

A la vista de los resultados obtenidos y de las limitaciones encontradas en el estudio, se proponen algunas actuaciones futuras para seguir investigando en esta área.

En primer lugar, se recomienda investigar con muestras mucho mayores ya que esto ayudaría a tener una idea más fiable de la prevalencia de ciberbullying en las aulas de 6º de primaria. Este curso la antesala de la Educación Secundaria y, por ende, de la adolescencia, que es en donde se concentran la mayor cantidad de casos de ciberbullying.

Sería aconsejable mejorar las herramientas de medición en relación a los aspectos específicos de la Inteligencia Emocional online. En la misma línea sería aconsejable seguir ahondando en la relación que tienen la impulsividad y la planificación como aspectos psicológicos opuestos en la perpetración de actos de ciberbullying.

Con respecto al acoso *online* hay que seguir investigando en el diseño de nuevas herramientas para medir este fenómeno pues, tanto la evolución de las TIC como de las distintas formas de ciberbullying, evolucionan a una velocidad muy rápida. Las futuras investigaciones en este campo han de ayudar a comprender cómo se relacionan los alumnos con las TIC, el peligro de la naturaleza anónima de estos actos y las vías que permitan a las víctimas encontrar amparo. Conocer todos estos fenómenos ayudará a conocer mejor el fenómeno de ciberbullying.

En último lugar sería de gran interés para el centro escolar implantar y evaluar el plan de intervención propuesto. La práctica de la atención plena o *mindfulness*, como demuestran los estudios, tiene un efecto acumulativo y sus efectos se mantienen a través de la práctica. Por esta razón se propone, una vez terminado el programa, continuar con las meditaciones diarias durante todo el curso académico.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1 Referencias bibliográficas

- Adan, A. (2011). Impulsividad funcional y disfuncional en jóvenes con consumo intensivo de alcohol (bingedrinking). *Adicciones*, 24(1), 17-22.
- Agustina, J. R. (2014). Cybercriminalidad y perspectiva victimológica: un enfoque general explicativo de la cibervictimización. *Cuadernos de Política Criminal*, 114(III), 143-178.
- Alcázar M. A. (2009). *Patrones de conducta y personalidad antisocial en adolescentes. Estudio transcultural: El Salvador, México y España*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Alcázar-Córcoles, M. A., Verdejo-García, A., Bouso-Saiz, J. C., & Bezos-Saldaña, L. (2010). Neuro-psicología de la agresión impulsiva. *Revista de Neurología*, 50(5), 291-299.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. M. (2010). Programa "Aulas felices". *Psicología Positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: Equipo SATI.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C., (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. doi:10.1089/cpb.2007.0016.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1).
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multi Health System.
- Barratt, E. S., Monahan, J., & Steadman, H. (1994). Impulsiveness and aggression. *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment*, 10, 61-79.
- Barratt, E. S., Stanford, M. S., Kent, T. A., & Felthous, A. (1997). Neuropsychological and cognitive psychophysiological substrates of impulsive aggression. *Biological Psychiatry*, 4, 1045-1061.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16(6), 351-355.
- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., & Zukauskiene, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334. doi:10.1016/j.avb.2012.11.022

- Billieux, J., Vander Der Linden, M., & Rochat, L. (2008). The Role of Impulsivity in Actual and Problematic Use of the Mobile Phone. *Applied cognitive Psychology*, 22, 1195 – 1210. doi: 10.1002/acp.1429.
- Binet, A. (1980). La concurrence des états psychologiques. *Revue de la France et l'Étranger*, 24, 183-155.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16(16), 1-11.
- Calero, M., D. & Navarro, E. (2006). *La plasticidad cognitiva en la vejez: técnicas de evaluación e intervención*. Barcelona: Octaedro.
- Carter, J. M. (2011). *Examining the Relationship Among Physical and Psychological Health, Parent and Peer Attachment, and Cyberbullying in Adolescents in Urban and Suburban Environments*. Ph.D. dissertation, Wayne State University, Detroit.
- Cassà, È. L. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Checa, P., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The role of intelligence quotient and emotional intelligence in cognitive control processes. *Frontiers in psychology*, 6, 1853.
- Cherbuin, N., Windsor, T. D., Anstey, K. J., Maller, J. J., Meslin, C., & Sachdev, P. S. (2008). Hippocampal volume is positively associated with behavioural inhibition (BIS) in a large community-based sample of mid-life adults: the PATH through life study. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 3(3), 262-269.
- Coccaro, E. F., Zagaja, C., Chen, P., & Jacobson, K. (2016). Relationships between perceived emotional intelligence, aggression, and impulsivity in a population-based adult sample. *Psychiatry research*, 246, 255-260.
- Cosi, S., Vigil-Colet, A., Canals, J., & Lorenzo-Seva, U. (2008). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Barratt Impulsiveness Scale-11-A for children. *Psychological Reports*, 103(2), 336-346.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 804.
- Debiec, J. & LeDoux, J. E. (2004). Fears and the brain. *Social Research*, 71(4), 807 – 818.
- De la Torre, M.J., García, M.C., Carpio, M.V. & Casanova, P.F. (2008). Relaciones entre la vida escolar y autoconcepto multidimensional en Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como

- herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18(3), 511.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and *Cyberbullying*: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24, 608–613.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 95- 102.
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169.
- Eysenck, H. J. (1959). *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eysenck, H. J. (1982). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Feldman, L., Bliss-Moreau, E., Duncan, S. L., Rauch, S. L. & Wright, I. (2007). The amygdala and the experience of affect. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2, 73-83.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in psychology*, 7, 1385.
- Fundación, A. N. A. R., & Madrileña, F. M. (2016). Acoso escolar: I Estudio sobre el “bullying” según los afectados y líneas de actuación. *Madrid, España*. Recuperado de [http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Seg% C3% BAN-los-Afectados-Abril-2016. pdf](http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Seg%20C3%20BAN-los-Afectados-Abril-2016.pdf).
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). *Cyberbullying*: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. *Madrid*. TEA.
- Garaigordobil, M. (2015). *Cyberbullying* en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología*, 31(3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. Random house.
- Goleman, D. (2013). *Focus: Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Editorial Kairós.

- González-Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (*Cyberbullying*). *Revista Investigación en la Escuela*, 87, 81-90.
- González-Calatayud, V. (2018). Víctimas de ciberacoso en la región de Murcia: un estudio cuantitativo con alumnos de educación secundaria. *Journal of new approaches in educational research*, 7(1), 10-16. doi: 10.7821/naer.2018.1.245.
- Górriz-Plumed, A. B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. Universitat Jaume I.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de psicología*, 25(1).
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge University Press.
- Hanish, L. & Guerra, N.G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: developmental continuity or developmental change? *Merrill Palmer Quarterly*, 50(1), 17-38.
- Hernández, L. L. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 677-699.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Información (INTECO) (2010). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Recuperado de <http://www.inteco.es/file/BbzXMkVkX8VG7-oggHlozQ>.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kowalski, R., Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2009). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Editorial Desclee de Brouwer.
- Kratochwill, T. R. (Ed.). (2013). *Single subject research: Strategies for evaluating change*. Academic Press.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does *Cyberbullying* overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57. doi:10.1016/j.chb.2014.10.049.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... & Devins, G. (2006). The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of clinical psychology*, 62(12), 1445-1467.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotions circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155- 184.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford press.
- MacLean, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain": Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.

- MacLean, P.D. (1970). The triune brain, emotion, and scientific bias. En F. Schmidt (ed.): *The Neurosciences Second Study Program* (pp. 336-349). New York: Rockefeller University Press.
- Mateo, V., & Vilaplana, A. (2007). Estrategias de identificación del alumno inatento e impulsivo desde el contexto escolar. *Quaderns Digitals*, 5, 13-28.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel. *Biblioteca UP*.
- Martineaud, S., Engelhart, D., Chavanne, M., & Crespo, M. S. (1998). *El test de la inteligencia emocional*. Martínez Roca.
- McVie, S. (2014). The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: a study of resilience among a Scottish youth cohort. *Journal of school violence*, 13(1), 39-58.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American journal of psychiatry*, 158(11), 1783-1793.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3ª ed.). Madrid: Gredos.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Morales-Reynoso, T., & Serrano-Barquín, C. (2014). Manifestaciones del cyberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Ra Ximhai*, 10(2).
- Muraven, M. (2010). Building self-control strength: Practicing self-control leads to improved self-control performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 465-468.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Orozco-Cabal, L. F., & Herin, D. (2008). Neurobiología de la impulsividad y los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista colombiana de psiquiatría*, 37(2), 207-219.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora Merchán, J. (2008a). *Cyberbullying*. *International journal of psychology and psychological therapy*, 8(2).
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008b). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el *Cyberbullying*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 123-132.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and Cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and *Cyberbullying* on victims: a European cross-national study. *Aggressive behavior*, 38(5), 342-356.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of neurology and psychiatry*.

- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of clinical psychology*, 51(6), 768-774.
- Phelps, E. (2006). Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 22.1-22.27.
- Pérez, E., Beltramino, C., & Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. *Revista Evaluar*, 3.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3), 1.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rodríguez-Puentes, A. P., & Fernández-Parra, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en Internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 131-140. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.13.
- Rosselló, J., & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. *F. Palmero & F. Martínez (Comps.) Motivación y emoción*, 95-137.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.
- Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2012). Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores. Neo Person.
- Siever, L. J. (2008). Neurobiology of aggression and violence. *American Journal of Psychiatry*, 165(4), 429-442.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Sontag, L. M., Clemans, K. H., Graber, J. A., & Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 40(4), 392-404.
- Squillace, M., Janeiro, J. P., & Schmidt, V. (2011). O conceito de impulsividade e sua localização nas teorias psicobiológicas da personalidade. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 3(1), 8-18.
- Stanford, Mathias, Dougherty, Lake, Anderson, & Patton. (2009) Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and review. *Personality and Individual Differences*, 47, 385 – 395. doi:10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1
- Tamorri, S. (2004). *Neurociencias y deporte. Psicología deportiva. Procesos mentales del atleta* (Vol. 70). Editorial Paidotribo.

- Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1960). *Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the third revision, Form LM*.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press. (Adaptación española: *Aptitudes mentales primarias*. Madrid: TEA, 1989).
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male anti-social behavior from preschool behavior. *Archives of general psychiatry*, 51(9), 732-739.
- Valera, R. M. (2012). *Violencia, victimización y Ciberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Villegas, N. E. M., & Cortés, S. R. (2016). Adicción a las redes sociales y personalidad, en adolescentes. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas.*, 2(4), 46-52.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between *Cyberbullying* and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.
- Weissinger, H. (1998). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Editorial Javier Vergara.
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. D. M. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do *Cyberbullying*. *Psicologia Clínica*, 25(1), 73-87.
- Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C., y Ogorchock, H. (2009). *Cyberbullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness*. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Zapolski, T. C. B., Stairs, A. M., Fied Settle, R., L. Combs, J., & Smith, G. (2010). The Measurement of Deposition to Rash Action in Children. *Assessment*, 17(1), 116-125.
- Zimmerman, F.J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(4), 384-388.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., & Camac, C. (1988). What lies beyond E and N? Factor analyses of scales believed to measure basic dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 96-107.

8. ANEXOS

8.1 Anexo 1. Consentimiento informado

Santiago de la Ribera, 14 de febrero de 2017.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimadas familias:

Mi nombre es Víctor Galván García, soy Ingeniero Químico y formador en el ámbito industrial. Actualmente soy también estudiante del Máster Universitario en Neuropsicología y Educación impartido por la Universidad Internacional de la Rioja. Me dirijo a ustedes con el objetivo de solicitarles su colaboración en el estudio de investigación de mi Trabajo Fin de Máster titulado “Relación entre Inteligencia Emocional, Impulsividad y Cyberbullying en alumnos de sexto de Educación Primaria”. El objetivo del trabajo es analizar las posibles relaciones entre la impulsividad y la Inteligencia Emocional, y si estas variables tienen relación con compartamientos relacionados con el Cyberbullying. Para ello me he puesto en contacto con el Director del Colegio Nuestra Señora de Loreto quien, muy amablemente, me ha mostrado su apoyo. Necesitaré, por tanto, a su consentimiento para realizar las pruebas neuropsicológicas pertinentes a su hijo/a.

Me gustaría añadir que este tipo de pruebas neuropsicológicas no requieren de mucho tiempo y que los resultados serán tratados de forma confidencial. Además, las conclusiones obtenidas durante la investigación serán únicamente compartidas con los tutores para sacar el mayor beneficio educativo de las mismas.

Una copia del Trabajo Fin de Máster se entregará al colegio en gratitud por su colaboración y estará disponible para su consulta.

Si desea que su hijo/a participe en este trabajo de investigación, agradecería que lo indicase firmando la siguiente hoja y entregándola al Centro Educativo. Agradeciendo de antemano su colaboración, quedo a su entera disposición para cualquier información adicional que precisen en el siguiente email: victorfgg@gmail.com

Reciban mi más cordial saludo,

Víctor Galván García, estudiante del Máster en Neuropsicología y Educación.

Yo, _____

padre/madre o tutor legal del alumno/a _____

he sido informado del trabajo de investigación. Con este consentimiento:

SI NO

Autorizo a mi hijo/a a participar en el estudio de investigación.

Firma del Padre/ Madre o Tutor:

8.2 Anexo 2. Correlaciones entre Inteligencia Emocional e Impulsividad

		TMMS_AtenciónSentimientos	TMMS_ClaridadEmocional	TMMS_ReparaciónEmociones	TMMS_Total	Impulsividad_Cognitiva	Impulsividad_NoPlanificadora	Impulsividad_Motora	Impulsividad_Total
TMMS_AtenciónSentimientos	Correlación de Pearson	1	,383**	,422**	,788**	,132	,332*	,034	,263
	Sig. (bilateral)		,004	,001	,000	,342	,014	,805	,055
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
TMMS_ClaridadEmocional	Correlación de Pearson	,383**	1	,288*	,712**	,049	,197	-,223	-,077
	Sig. (bilateral)	,004		,035	,000	,723	,153	,104	,578
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
TMMS_ReparaciónEmociones	Correlación de Pearson	,422**	,288*	1	,775**	,152	,486**	-,337*	,016
	Sig. (bilateral)	,001	,035		,000	,272	,000	,013	,909
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
TMMS_Total	Correlación de Pearson	,788**	,712**	,775**	1	,149	,455**	-,237	,089
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,281	,001	,084	,523
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Impulsividad_Cognitiva	Correlación de Pearson	,132	,049	,152	,149	1	,109	-,102	,365**
	Sig. (bilateral)	,342	,723	,272	,281		,432	,462	,007
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Impulsividad_NoPlanificadora	Correlación de Pearson	,332*	,197	,486**	,455**	,109	1	-,253	,351**
	Sig. (bilateral)	,014	,153	,000	,001	,432		,065	,009
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Impulsividad_Motora	Correlación de Pearson	,034	-,223	-,337*	-,237	-,102	-,253	1	,732**
	Sig. (bilateral)	,805	,104	,013	,084	,462	,065		,000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Impulsividad_Total	Correlación de Pearson	,263	-,077	,016	,089	,365**	,351**	,732**	1
	Sig. (bilateral)	,055	,578	,909	,523	,007	,009	,000	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54

8.3 Anexo 3. Meditaciones y actividades del plan de intervención

MEDITACIONES DIARIAS EN EL AULA	
Meditación “El ancla de la respiración” 5 Minutos	
Objetivos	Acallar la mente antes de comenzar las clases Conectar con la respiración y las sensaciones corporales
Materiales	Ninguno
Descripción	Sentados en la silla del aula, se conecta con la respiración, se pone atención a la misma y a los efectos que causa en el cuerpo. Se reconocen pensamientos y emociones y se dejan pasar sin querer cambiarlos.
Meditación “El recorrido del cuerpo” 5 Minutos	
Objetivos	Relajar el cuerpo y la mente al regresar del recreo Conectar con la respiración y las sensaciones corporales
Materiales	Ninguno
Descripción	Sentados en la silla del aula, se conecta con la respiración, se pone atención a la misma y se recorre el cuerpo desde los pies a la cabeza reconociendo cada parte del mismo y soltando las tensiones. Se reconocen pensamientos y emociones y se dejan pasar sin querer cambiarlos.
Meditación “La conciencia amable” 5 Minutos	
Objetivos	Agradecer el día transcurrido en clase Reconocer la humanidad compartida con los compañeros y profesores
Materiales	Ninguno
Descripción	Sentados en la silla del aula, se conecta con la respiración, se agradece a los compañeros y profesores la jornada, se desea que pasen un día feliz y se perdonan los roces que se hayan podido producir. Se reconocen pensamientos y emociones y se dejan pasar sin querer cambiarlos.
ACTIVIDADES	
Introducción y planificación del programa Semana 1	
Primera sesión de la semana 50 Minutos	
Introducción 1. Meditación: Definición y conceptos básicos.	
Objetivos	Aprender los conceptos y definiciones del concepto “Meditación” Aprender los conceptos y definiciones del concepto “Mindfulness”
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se explica en lo qué consiste la meditación y mindfulness, así como en los beneficios de su práctica regular. Se establece un turno de preguntas y respuestas. Hace una meditación básica para conectar con la respiración.
Segunda sesión de la semana 50 Minutos	
Introducción 2. Diafragmas: Garganta, respiratorio y suelo pélvico. Diario Personal.	
Objetivos	Acallar la mente antes de comenzar las clases Conectar con la respiración y las sensaciones corporales
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se localizan los tres diafragmas a través de las tres meditaciones de cinco minutos “el ancla de la respiración”, “el recorrido del cuerpo” y “la con-

ciencia amable”. Diario Personal: Se les explica la necesidad de llevar un diario para anotar lo que les ha gustado, lo que no, lo que han sentido y lo que han descubierto durante las actividades.

ÁREA 1: Las posturas		Semana 2
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 1: Dime cómo te pones y te diré quién eres		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Reconocer las emociones a través del cuerpo	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y se coloca a los niños por parejas. Uno debe pedir al otro, por turnos, que represente un sentimiento o emoción utilizando como únicas herramientas la posición del cuerpo y los gestos de la cara, y su compañero deberá averiguar de qué emoción se trata. Se les da 5 minutos para escriban en su diario lo que les ha gustado, lo que no, lo que han sentido y lo que han descubierto haciendo la práctica.	
ACTIVIDAD 2: Las tres amigas posturales		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Sentirse enraizados a la tierra en diferentes posturas corporales	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se comienza guiando una meditación tumbados de cinco minutos recorriendo las sensaciones de todo el cuerpo (recorrido del cuerpo o <i>body scan</i>). <u>De pie</u> : Se busca la postura de pie para darle solemnidad, como si fuéramos una torre o un ciprés. Ahí permanecemos quietos con los ojos cerrados o abiertos atentos a la respiración. <u>Sentados</u> : Se colocan bien los isquiones con el preso repartido por igual y se les invita a sentir que se enraízan en el suelo y que son sólidos como una roca. La columna es como una torre que se erige vertical sin tensionar el cuerpo. <u>Postura de descanso</u> : Pediremos al niño que se acueste tumbado en posición fetal para que pueda relajarse y descansar. Se les da 5 minutos para escriban en su diario lo que más le ha gustado y lo que menos de la práctica.	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 3: Meditaciones sentadas		
Objetivos	Aprender a meditar sentado en diferentes posturas Conectar con la respiración y las sensaciones corporales	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se les explica cómo son las posiciones de meditación sobre un cojín, un banco de meditación y una silla. Se realiza “el ancla de la respiración” y que cada uno elige la postura sentada que quiera.	
ACTIVIDAD 4: Meditaciones tumbadas		
Objetivos	Aprender a meditar tumbado en diferentes posturas Conectar con la respiración y las sensaciones corporales	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se les explica cómo son las meditaciones tumbado totalmente y tumbado con los pies sobre una silla para descansar la espalda en caso de molestia. Se les da 5 minutos para que reflexionen en su diario sobre las posturas. Se realiza el “recorrido del cuerpo” en la postura que ellos elijan.	

ÁREA 2: La atención		Semana 3
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 5: Contando latidos		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Conocer y encontrar el pulso	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El niño toma la postura sentada para la meditación y se coloca frente a otro compañero o compañera. Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos, siguiendo dentro de la meditación el profesor con un cronómetro invita al niño a contar los latidos en diferentes partes del cuerpo: corazón, muñeca y cuello. Luego se lo hacen otros compañeros. Después de la meditación se le da 5 minutos para que escriba lo que crea oportuno. En lo que resta de clase los niños pueden compartir su experiencia si lo desean.	
ACTIVIDAD 6: La linterna mágica que lo ve todo		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Afinar la atención a todas las partes del cuerpo	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El niño toma la postura que desee para la meditación Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Dentro de la meditación se invita al niño a que imagine una linterna encendida y se le guía para comenzar a recorrer su cuerpo desde los pies hasta la cabeza pasando por todas las partes del cuerpo en donde tiene que fijar la atención en el contacto de la ropa (calcetines, pantalones, falta, etc.) con el cuerpo. Se le dice que busque también sensaciones como caliente, frío, tenso, etc. Después de la meditación se le da 5 minutos para que escriba lo que crea oportuno.	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 7: Contando respiraciones con las manos		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Desarrollar la atención sostenida a través de los latidos	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El niño elige una postura sentada para meditar. Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos, siguiendo dentro de la meditación el niño se ponen las manos en el pecho y se cuenta hasta diez en voz baja y vuelve a contar de uno a diez, así hasta que termine la meditación. Si durante el conteo el niño pierde la cuenta o se pasa de diez ha de volver a comenzar por uno. Luego se hace el ejercicio poniendo las manos en el vientre. Si el profesor lo considera oportuno se puede hacer el ejercicio poniendo las manos sobre el vientre de un compañero. Se anota la experiencia en el diario.	
ACTIVIDAD 8: Un zoo en mi cabeza		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Aprender a reconocer el estado mental y emocional internos	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se les explica a los niños que puede ser que tengamos un zoo en la cabeza con los siguientes animales: Mono (Mente errante), Galgo (pensamiento acelerado), Jirafa (pensamiento en el futuro), Cangrejo (pensamiento en el pasado), Pulpo (cuando no se nos va un pensamiento de la cabeza. Obsesivo). El niño toma la postura que desee para la meditación Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos, den-	

tro de la meditación el niño va tomando nota mental de cómo se encuentra por dentro y de si el estado es cambiante o no y lo va asociando a los animales. Después de la meditación cada niño escribe su experiencia. Se puede hacer una puesta en común en la clase.

ÁREA 3: La conciencia sensorial		Semana 4
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 9: Paseo contemplativo		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Desarrollar la atención estando en movimiento	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se sale al patio del colegio. Se sientan en el suelo y durante cinco minutos conectan con la respiración haciendo “el ancla de la meditación”. Los niños se levantan en silencio entonces y a paso lento observa, escucha y toca todo aquello que el niño desee. Se trata de caminar en silencio y estar atento a todo lo que entra por los sentidos. Se regresará al gimnasio y se les invitará a anotar todo lo que les ha llamado la atención.	
ACTIVIDAD 10: Almuerzo sensorial		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Ser conscientes de los sabores, texturas y otras características de los alimentos. Aprender a reconocer los pensamientos y emociones que provoca la comida.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Comida, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se les habrá pedido a los niños el haber traído una fiambra con varios tipos de frutas y frutos secos que se comerán en silencio degustándolo muy lentamente para luego escribir lo que han descubierto en cuanto a sabores, sensaciones, si tenían ganas de comer mas rápido si estaban deseando comer otra cosa, y reconocer los pensamientos y emociones. Antes de comenzar a comer harán un “recorrido del cuerpo” de cinco minutos.	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 11: Detectar sonidos		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Desarrollar la atención selectiva a través de la audición Reconocer las sensaciones que provocan los sonidos	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El niño elije una postura sentada para meditar. Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos y se continúa en estado de meditación para invitar al niño a prestar atención a los sonidos tanto cerca como en la calle o más lejos aún, ha de buscar el más mínimo detalle, a detectarlos e incluso a asignarles una sensación: agradable, desagradable o neutra. Luego se comentará lo escribirán en su diario.	
ACTIVIDAD 12: Agudeza visual		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Desarrollar la atención selectiva a través de la vista	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se hacen grupos sentados en círculo en el patio, conectan con la respira-	

ción a través del “recorrido del cuerpo” durante cinco minutos y luego abren los ojos. Sin mover la cabeza, solo los ojos, observan con detalle todo lo que entre en su campo de visión, manteniendo también la atención en los efectos que provoca la respiración en su cuerpo. Al terminar cada niño tiene un minuto para decir lo que ha visto y ha de anotarlo en su diario.

ÁREA 4: El movimiento		Semana 5
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 13: Ser astronautas		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Afinar la atención a las sensaciones corporales en movimiento	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Después de la meditación de “el ancla de la respiración” de cinco minutos de duración, se les invita a levantarse lentamente sin perder la atención a la respiración, como si estuviesen en la luna flotando, y se les anima a que se sientan libres de andar, de sentarse y tocar a los compañeros a cámara lenta poniendo atención a cómo se mueven los miembros de su cuerpo y poniendo atención a sus emociones y pensamientos. ¿Les da risa? ¿Les gusta? ¿Les parece una tontería? Y dejar que los pensamientos pasen y desaparezcan sin aferrarse a ellos ni rechazarlos. Se toman las impresiones en el diario.	
ACTIVIDAD 14: Un cántaro en la cabeza		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Afinar la atención a través del equilibrio Conectar con la respiración y las sensaciones corporales	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Después de la meditación de “el recorrido del cuerpo” de cinco minutos de duración se les invita a andar lentamente imaginando que tienen un cántaro en la cabeza, andan libremente y a la voz de agacharse han de hacerlo con cuidado de no derramar el agua del cántaro. Anotan en el diario las impresiones.	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 15: En globo invisible		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Desarrollar la atención a través de la dimensión espacio-tiempo en movimiento.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Después de la meditación de “el ancla de la respiración” de cinco minutos de duración se les invita a jugar con un globo invisible dándole golpes suaves hacia arriba o a los lados e intentando simular que lo recogen teniendo que estimar el tiempo y el espacio que el globo recorre antes de caer al suelo. Han de seguir prestando atención a la respiración. Anotan en el diario las impresiones.	
ACTIVIDAD 16: Caligrafía musical		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Afinar la atención a través de la motricidad fina a diferentes ritmos	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	

Descripción	Después de la meditación de “el recorrido del cuerpo” de cinco minutos de duración, el profesor, habiendo seleccionado a una serie de canciones rápidas y lentas, mezcladas de antemano, hace a los niños escribir en el diario a la velocidad de la música intentando hacer la mejor letra posible. Anotan en el diario las impresiones.
--------------------	---

ÁREA 5: Acercarse a lo desagradable e ir en búsqueda de lo agradable	Semana 6
Primera sesión de la semana	50 Minutos

ACTIVIDAD 17: Cosas poco agradables dentro de mi

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Aprender a reconocer lo desagradable de baja intensidad en lo físico, mental y emocional. Aprender a darse cariño y a no reaccionar frente a lo que no le gusta y no puede cambiar en ese momento
------------------	--

Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
-------------------	---

Descripción	Después de la meditación de “el ancla de la respiración” de cinco minutos de duración se siguen dentro de la meditación y se anima a los niños a acercarse mentalmente solamente a situaciones desagradables (muy sutiles) dentro de ellos que estén ocurriendo en este momento. Será a nivel físico (una molestia en la espalda, un picor, una sensación de frío o calor), a nivel de pensamientos (el enfado con algún compañero, la tristeza por alguna nota mala en la escuela, el pensar que al llegar a casa nos espera un castigo, etc.) y tendrá que reconocer todo esto dándose mucho cariño, dejando que todos los pensamientos y sensaciones sigan su curso sin querer que salgan de su cabeza y sin querer recrearse en ellos. Se apunta en el diario lo más importante.
--------------------	--

ACTIVIDAD 18: Cosas sutiles agradables dentro de mi

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Aprender a reconocer lo agradable y sutil en lo físico, mental y emocional. Aprender a no aferrarse a lo que le gusta dejando que su experiencia fluya
------------------	---

Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
-------------------	---

Descripción	Después de la meditación de “el recorrido del cuerpo” de cinco minutos se sigue dentro de la meditación y se anima a los niños a buscar solamente situaciones agradables (muy sutiles) dentro de ellos que estén ocurriendo en ese momento. A nivel físico (el roce agradable con la ropa, la brisa del aire o el sentir las manos calientes y agradables), a nivel de pensamientos y emociones (las ganas de salir a jugar, las ganas de regresar a casa para comer, etc..) y reconocer todo esto dándose mucho cariño. Dejando que las cosas sigan su curso sin querer aferrarse a ellas ni rechazarlas. Se apunta en el diario lo más importante.
--------------------	--

Segunda sesión de la semana	50 Minutos
------------------------------------	-------------------

ACTIVIDAD 19: Cosas más desagradables dentro de mi

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Aprender a reconocer lo desagradable de alta intensidad en lo físico, mental y emocional. Aprender a darse cariño y a no reaccionar frente a lo que no le gusta y no puede cambiar en ese momento
------------------	--

Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
-------------------	---

Descripción	Es el mismo ejercicio que el de “cosas desagradables dentro de mí” pero invitando a acercarse a las sensaciones físicas y mentales/emocionales desagradables algo más intensas. Se apunta en el diario lo más importante.
--------------------	---

ACTIVIDAD 20: Cosas más agradables dentro de mí

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a no aferrarse a lo que le gusta dejando que su experiencia fluya Aprender a observar la pulsión de lo adictivo de las cosas muy placenteras
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Es el mismo ejercicio que el de “cosas agradables dentro de mí” pero invitando a acercarse a las sensaciones físicas y mentales/emocionales agradables más intensas y centrándose en lo que le gusta mucho. Se apunta en el diario lo más importante.

ÁREA 6: La conexión

Semana 7

Primera sesión de la semana

50 Minutos

ACTIVIDAD 21: Con un/a amigo/a

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales Desarrollar la conexión con las amistades Reconocer que se comparten muchas cosas
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Después de la meditación de “el ancla de la respiración” de cinco minutos de duración se continúa dentro de la meditación y se invita al niño a pensar en algún amigo. Se le invita a buscar las palabras que le vengan a la cabeza con respecto a ese compañero y se visualiza sentado frente a él/ella cogidos de las manos viendo cómo respira de la misma forma que el niño, reconociendo cómo el/la amigo/a tienen las mismas ganas que él/ella mismo/a de ser feliz, de aprobar, de librarse del sufrimiento. Reconocer que no son tan diferentes y que es mucho más lo que les une que lo que les separa. Entonces se pone atención a las sensaciones corporales (si las hay), a los pensamientos y a los sentimientos que surgen. Se apunta en el diario lo más importante.

ACTIVIDAD 22: Con alguien que me da igual

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales: con el presente. Desarrollar la conexión con las personas con las que se cruzan Reconocer que se comparten muchas cosas a pesar de no conocerlas
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Después de la meditación de “el recorrido del cuerpo” de cinco minutos de duración se continúa dentro de la meditación y se invita al niño a pensar en alguna persona por la que no sienta nada especial, ni bueno ni malo; por ejemplo, el conductor del autobús o la panadera de donde va a comprar el pan. Se le invita a buscar las palabras que le vienen a la cabeza con respecto a esa persona y se visualiza sentado frente a él/ella cogidos de las manos viendo cómo esa persona respira, reconociendo que no son tan diferentes y que es mucho más lo que les une que lo que les separa. Entonces se pone atención a las sensaciones corporales (si las hay), a los pensamientos y a los sentimientos que surgen. Se apunta en el diario lo más importante.

Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 23: Con alguien que me cae mal		
Objetivos	<p>Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar la conexión con las personas con las que caen mal. Reconocer que se comparten muchas cosas a pesar de que no caigan bien.</p>	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	<p>Después de la meditación de “el ancla de la respiración” de cinco minutos de duración se continúa dentro de la meditación y se invita al niño a pensar en algún compañero que no le caiga bien o con quien tenga algún conflicto. Se le invita a buscar las palabras que le vienen a la cabeza con respecto a ese compañero y se visualiza sentado frente a él/ella cogidos de las manos viendo cómo respira de la misma forma que él/ella mismo/a, reconociendo cómo el/la amigo/a tienen las mismas ganas que el niño de ser feliz, de aprobar, de librarse del sufrimiento. Reconocer que no son tan diferentes y que es mucho más lo que les une que lo que les separa. Entonces se pone atención a las sensaciones corporales (si las hay), a los pensamientos y a los sentimientos que surgen. Se apunta en el diario lo más importante.</p>	
ACTIVIDAD 24: Con todos juntos		
Objetivos	<p>Conectar con la respiración y las sensaciones corporales: con el presente. Desarrollar la conexión con todas las personas y seres. Reconocer que todos somos muy parecidos y compartimos la humanidad.</p>	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	<p>Después de la meditación de “el recorrido del cuerpo” de cinco minutos de duración se continúa dentro de la meditación y se invita al niño a traer a la mente aquel amigo, aquella persona que le era indiferente y aquel compañero que le caía mal. Se le invita a buscar las palabras que le vienen a la cabeza con respecto a esas personas y se visualiza sentado frente a ellos cogidos de las manos viendo cómo respira de la misma forma que él /ella lo hace, reconociendo cómo estas personas tienen las mismas ganas que él /ella de ser feliz, de aprobar, de librarse del sufrimiento. Reconocer que no son tan diferentes y que es mucho más lo que les une que lo que les separa. Entonces se pone atención a las sensaciones corporales (si las hay), a los pensamientos y a los sentimientos que surgen. Se apunta en el diario lo más importante.</p>	
ÁREA 7: No juzgar, no dañar, aceptación y perdonar		Semana 8
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 25: Se dice el pecado, no el pecador		
Objetivos	<p>Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a perdonar y a perdonarse Descubrir cómo se siente aflojando a través del perdón</p>	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	<p>Se comienza con la meditación “el ancla de la meditación” para conectar con la misma. Siguiendo dentro de la meditación se le invita al niño a buscar situaciones en las que una persona se haya confundido y no lo haya tratado como le gustaría, a ser posible en el ámbito cercano. Que también busquen en ellos mismos actos para con otros de los que no</p>	

estén satisfechos. Se les anima que perdonen los fallos tanto de la otra persona como los de ellos mismos. Se apunta en el diario lo más importante de la experiencia vivida.

ACTIVIDAD 26: La buena intención

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Conectar con las emociones propias y ajenas sin juzgar.
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se comienza con la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos y acto seguido, dentro de la meditación se les anima a buscar a dos personas a las que se les ha hecho o dicho cosas buenas recientemente y a otras dos a las que se les ha hecho cosas traviesas o un poco malas. Animarle a imaginar que se sienta en círculo con todas ellas cogidos de las manos, observando cómo todos meditan juntos y respiran de la misma manera que el/ella, cómo todos tienen la misma necesidad de librarse de las cosas malas que les ocurren, como le ocurre a él/ella. Una vez terminada la práctica el niño escribe lo más relevante en el diario.

Segunda sesión de la semana

50 Minutos

ACTIVIDAD 27: Si no hubiera sido por...

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a aceptar las cosas que en este momento no tienen solución. Disminuir la reactividad.
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se comienza con la meditación “el ancla de la meditación” para conectar con la misma y dentro de la meditación se anima a buscar a los niños circunstancias en donde se torcieron los planes y aunque al principio fuera duro aceptarlo (decirles que es normal que sea así) luego las cosas no salieron tan mal o salieron mejor de lo que pensaban. Invitarles a ver que las cosas fluyen y que no es necesario reaccionar o juzgarse sin antes darse un tiempo. Una vez terminada la práctica el niño escribe lo más relevante en el diario.

ACTIVIDAD 28: El teléfono, la tablet y el ordenador amables

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Concienciar en no dañar a través de las TIC
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se comienza con la meditación “el recorrido del cuerpo” durante 5 minutos. La meditación continúa imaginando que se va a mandar un mensaje dañino por teléfono o a través de una red social a alguien a quien no se quiere o a quien se le tiene rabia o envidia. Se invita al niño a reconocer ese sentimiento y a visualizar que, si esa persona recibe el mensaje, lo pasará mal y sufrirá. Se le invita al niño a hacer una meditación del “ancla de la respiración” (dentro de la meditación) para calmarse y no reaccionar al impulso. Una vez terminada la práctica el niño escribe lo más relevante en el diario.

ÁREA 8: Las buenas acciones

Semana 9

Primera sesión de la semana

50 Minutos

ACTIVIDAD 29: Las buenas acciones en el colegio

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a romper la inercia de la conducta programada a través de la
------------------	--

	planificación de buenas acciones en el colegio.
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y se les propone a los niños redactar una lista de buenas acciones realizadas en el colegio (a profesores, compañeros, personal de servicio) en las últimas semanas. Se les dice también que hagan una lista de buenas acciones a realizar en los próximos siete días a este mismo colectivo. Escribir en el diario las acciones que han hecho, así como lo que han sentido al hacerlo.

ACTIVIDAD 30: Las buenas acciones en la casa

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a romper la inercia de la conducta programada a través de la planificación de buenas acciones en la casa.
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se realiza la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y se les propone a los niños redactar una lista de buenas acciones realizadas en casa (con los hermanos, los padres, otros familiares, vecinos y con los animales domésticos) en las últimas semanas. Se les dice también que hagan una lista de buenas acciones a realizar en los próximos siete días a esas mismas personas/animales. Escribir en el diario las acciones que han hecho, así como lo que han sentido al hacerlo.

Segunda sesión de la semana**50 Minutos****ACTIVIDAD 31: Las buenas acciones en la calle**

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a romper la inercia de la conducta programada a través de la planificación de buenas acciones en la calle.
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y se les propone a los niños redactar una lista de buenas acciones realizadas en la calle en las últimas semanas. Se les propone que hagan buenas acciones o tengan buenos modales durante los próximos siete días a personas de la calle o de las tiendas donde vayan a entrar. Han de apuntar estas acciones, así como lo que han sentido al hacerlo.

ACTIVIDAD 32: Las buenas acciones con las TIC

Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Aprender a romper la inercia de la conducta programada a través de la planificación de buenas acciones a través de las TIC.
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.
Descripción	Se realiza la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y se les propone a los niños hacer una lista en su diario de las buenas acciones que pueden hacer a través de sus teléfonos, tablets y ordenadores durante los próximos siete días. Si sienten la necesidad de decirle algo feo a algún compañero para hacerle daño hará la mediación “el ancla de la respiración” para calmarse y escribirá en su cuaderno cómo ha conseguido hacerlo.

Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 33: La afirmación de la gratitud		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar una actitud de agradecimiento por todo lo que tiene Reconocer el valor de los otros a través del agradecimiento	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Se sigue en la meditación invitando al niño a centrarse en tres aspectos de su vida por los que sienta especial gratitud. No es necesario que sean cosas muy extraordinarias, pueden ser cosas pequeñas que estén en su vida y que le llenan de alegría. Ha de elaborar mentalmente una afirmación de agradecimiento para cada una de las cosas de valor que ha identificado. Una vez terminada la meditación ha de anotar los más relevante en su cuaderno.	
ACTIVIDAD 34: Agradecer por la comida		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Reconocer el esfuerzo de todas las personas que permiten que pueda estar disfrutando de la comida	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y se propone a los niños que hagan una lista de agradecimiento de las personas que intervienen para que ellos puedan llegar a comer en el colegio o, en su defecto, en un restaurante. (Desde los agricultores hasta el camarero).	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 35: Gracias por todo		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar una actitud de agradecimiento por todo lo que tiene	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Fuera ya de la meditación se les propondrá a los niños dar gracias de corazón por cualquier cosa. El profesor podrá ser el primero poniendo varios ejemplos. Se propone que cierren los ojos y que cuando un niño hable en voz alta los demás hagan una escucha atenta hasta que les llegue su turno. Pueden agradecer cosas como tener ropa, comida, mochila, etc., aspectos del propio cuerpo o aspectos de los que gozamos: inteligencia, memoria, alegría u otras habilidades varias. Los niños anotan en el diario las impresiones.	
ACTIVIDAD 36: Agradecer mirando a los ojos		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar el agradecimiento de forma personal y público	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos. Se sale de la meditación y los niños se ponen en círculo salvo uno que se pone en el centro. Cada niño del círculo mira a los ojos y le agradece una cosa de corazón al niño que está en el centro el cual le devolverá las gracias. El niño irá rotando para poder mirar a los ojos a quien le habla. Una vez esté la ronda hecha entra al círculo otro niño. Los niños anotan en el diario las impresiones.	

ÁREA 10: La autocompasión y la compasión		Semana 11
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 37: Alguien me ama tal como soy		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar vínculos compasivos con otras personas. Permitir dejarse amar.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Se sigue dentro de la meditación y se pide a los niños hacer una visualización de una persona a la que aprecien y amen mucho, una persona que sepa perfectamente cómo son. Entonces buscan una cosa que les preocupe a ellos mismos o les duela. A continuación, han de imaginar que esa persona les irradia paz, seguridad, comprensión y amor. Incluso pueden imaginar que les habla y les dice alguna frase hermosa y compasiva: “todo está bien”, “Te quiero tal como eres”. Han de anotar las impresiones en el diario.	
ACTIVIDAD 38: Me quiero		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar la autocompasión Aprender a calmarse sin tener que reaccionar	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos. Siguen dentro de la mediación y se le dice al niño que piense en tres cosas que le hayan hecho daño o sufrir. No tiene que ser nada muy grave, algo sencillo como un golpe, una caída o un enfado porque alguien le haya dicho algo que no le ha gustado. Ha de visualizarse dándose a sí mismo cariño, sin tener que salir corriendo y reaccionar impulsivamente, sino dándose cariño de forma serena sabiendo que todo pasa y que solo tiene que esperar un poco. Ha de anotar lo más significativo en el cuaderno.	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 39: La compasión por mis amigos		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar la compasión por las personas a las que quiere	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el ancla de la respiración” durante cinco minutos. Dentro de la meditación el niño ha de traer a su conciencia a 2 o 3 amigos con los que se lleve muy bien y que hayan estado tristes o les haya pasado algo desagradable en los últimos tiempos. Se ha de ver dándoles cariño y consolándolos, diciéndoles que todo va a pasar pronto. Han de escribir lo más significativo en el cuaderno.	
ACTIVIDAD 40: La compasión por mis “no amigos”		
Objetivos	Conectar con la respiración y las sensaciones corporales. Desarrollar la compasión por las personas a las que tiene conflictos.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	Se realiza la meditación “el recorrido del cuerpo” durante cinco minutos. Dentro aún de la meditación el niño ha de traer a su conciencia a 2 o 3 amigos con los que no se lleve muy bien y que hayan estado tristes o les haya pasado algo desagradable en los últimos tiempos. También puede imaginarse que estos niños tienen algún problema Se ha de ver dándoles cariño y consolándolos, diciéndoles que todo va a pasar pronto. Han de	

escribir lo más significativo en el cuaderno.

ÁREA 11: Las tres grandes meditaciones		Semana 12
Primera sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 41: El ancla de la meditación (versión larga)		
Objetivos	Morar durante 15 minutos en un estado de conciencia plena atendiendo a los efectos de la respiración en el cuerpo, así como a los estados mentales y emocionales.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El profesor guiará una meditación de 15 minutos con los elementos clave de la meditación (atención a la respiración, a los pensamientos y sentimientos y dejándolos pasar) dejando espacios vacíos para que el niño pueda entrar profundamente en la meditación. Esta meditación está enfocada para calmar a los niños cuando sientan agitación mental.	
ACTIVIDAD 42: El recorrido del cuerpo (versión larga)		
Objetivos	Morar durante 15 minutos en un estado de conciencia plena reconociendo cada parte del cuerpo, así como a los estados mentales y emocionales relacionados con las mismas.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El profesor guiará una meditación de 15 minutos con los elementos clave de la meditación (atención a la respiración y a las partes del cuerpo aflojando músculos y tensiones) dejando espacios vacíos para que el niño pueda entrar profundamente en la meditación. Esta meditación está enfocada para calmar a los niños cuando tienen agitación física.	
Segunda sesión de la semana		50 Minutos
ACTIVIDAD 43: La conciencia amable (versión larga)		
Objetivos	Morar durante 15 minutos en un estado de conciencia plena en donde se encuentra conectado con todo el mundo reconociendo la humanidad compartida.	
Materiales	Banco, Colchoneta, Cojín, Silla, Manta, Diario Personal, Bolígrafo.	
Descripción	El profesor guiará una meditación de 15 minutos con elementos clave (no juzgar, no dañar, gratitud, compasión, etc.) dejando espacios vacíos para que el niño pueda entrar profundamente en la meditación. Esta meditación está enfocada para conectar a los niños con los demás.	
ACTIVIDAD 44: La caja de herramientas		
Objetivos	Decidir qué elementos de todo el programa le serán más útiles	
Materiales	Compartir la experiencia con sus iguales Celebrar el final del proyecto compartido	
Descripción	En una sesión doble los alumnos se sentarán en círculo a modo de ritual y tendrán de 3 a 5 minutos para hacer un extracto de su diario a modo de “caja de herramientas”, poniendo de manifiesto lo que más les ha servido y a lo que creen que pueden recurrir cuando sientan que necesitan ayuda. La sesión termina celebrando el haber compartido todas estas semanas con un pequeño refrigerio.	

