



**Universidad
Europea MADRID**

Programa de Intervención: “Pienso, Siento, Actúo”

Programa de intervención basado en el desarrollo de la teoría de la mente, la inteligencia emocional y el control inhibitorio en niños que ejercen acoso escolar

Autor/a: Blanca Martínez del Mármol Morandeira

Tutor/a: Elena Benito Lara

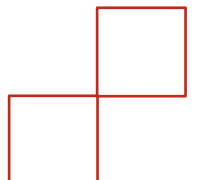
Coordinador de TFM: Antonio Javier Ballesta García

Fecha de realización del trabajo: 13 de marzo de 2026

Nº palabras: 14904

Campus Villaviciosa de Odón
Calle Tajo S/N, Villaviciosa de Odón
Fernando Alonso, 8 28670 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida
28108 Madrid



Agradecimientos

A mi familia, por apoyarme siempre y confiar en mí.

Resumen

El programa de intervención "Pienso, Siento, Actúo" está diseñado para mejorar la teoría de la mente (ToM), la inteligencia emocional (IE) y el control inhibitorio de niños que ejercen acoso escolar. Dado el impacto negativo de estas conductas en el entorno educativo y la necesidad de estrategias preventivas, este programa busca dotar a los participantes de herramientas para comprender mejor las emociones ajenas, regular sus impulsos y tomar decisiones más reflexivas. El programa consta de 15 sesiones, organizadas en tres fases: evaluación inicial, fase de desarrollo de habilidades y evaluación final. Se emplean metodologías activas como juegos de rol, dinámicas grupales, resolución de conflictos y mindfulness, adaptadas a la edad y necesidades de los participantes. A través de esta intervención, se espera reducir la impulsividad, fomentar la empatía y promover relaciones interpersonales más positivas, contribuyendo así a la prevención del acoso escolar y a la mejora del clima escolar.

Palabras clave: *acoso escolar, teoría de la mente (ToM), inteligencia emocional (IE), control inhibitorio*

Abstract

The “I Think, I Feel, I Act” intervention program is designed to improve theory of mind (ToM), emotional intelligence (EI) and inhibitory control in children who bully. Given the negative impact of these behaviors in the educational environment and the need for preventive strategies, this program seeks to provide participants with tools to better understand the emotions of others, regulate their impulses and make more reflective decisions. The program consists of 15 sessions, organized in three phases: initial evaluation, skills development phase and final evaluation. Active methodologies such as role-playing, group dynamics, conflict resolution and mindfulness are used, adapted to the age and needs of the participants. Through this intervention, it is expected to reduce impulsivity, foster empathy and promote more positive interpersonal relationships, thus contributing to the prevention of bullying and the improvement of school climate.

Key words: *bullying, theory of mind (ToM), emotional intelligence (EI), inhibitory control*

Índice

1. Introducción	6
1.1. Justificación del programa de intervención	6
1.2. Marco teórico.....	8
1.3. Objetivos del programa de intervención	17
2. Método	18
2.1. Participantes.....	18
2.2. Instrumentos de evaluación	19
2.3. Procedimiento del programa de intervención	23
2.5. Resultados esperados	24
3. Descripción de la intervención	26
3.1. Cronograma y temporalización.....	27
3.2. Desarrollo de las sesiones.....	31
3.3. Producto final del programa de intervención	56
4. Discusión	57
5. Conclusiones.....	59
6. Referencias bibliográficas	62
7. Anexos.....	67

1. Introducción

1.1. Justificación del Estudio

El acoso escolar es uno de los problemas más graves en el ámbito educativo, afectando no sólo a las víctimas, sino también a los que ejercen el acoso y al entorno escolar en su conjunto (Smith et al., 2019; Craig & Pepler, 2007). Mientras que la atención ha estado tradicionalmente centrada en el sufrimiento y las consecuencias de las víctimas, es igualmente importante entender las características psicológicas y emocionales de los niños que ejercen acoso (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Monks et al., 2005). La investigación sobre ellos, sus motivaciones y las razones detrás de sus comportamientos agresivos es crucial para desarrollar intervenciones efectivas que reduzcan y prevengan el acoso escolar (Ttofi & Farrington, 2011; Durlak et al., 2011).

En este contexto, las habilidades emocionales y la teoría de la mente (ToM) son factores clave que pueden explicar el comportamiento agresivo en los niños. En esta línea, la inteligencia emocional (IE) y la capacidad para comprender las emociones y perspectivas de los demás son habilidades fundamentales para la regulación emocional, el manejo de conflictos y la interacción social adecuada (Maldonado & Barajas, 2018; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Sin embargo, muchos niños que ejercen acoso escolar presentan deficiencias en estas áreas, lo que podría estar relacionado con su tendencia a utilizar la agresión como una estrategia de afrontamiento emocional inapropiada (Herazo-Beltrán et al., 2019; López et al., 2015).

El presente estudio se centra en la necesidad de explorar cómo las carencias en la IE y en la ToM influyen en los comportamientos de acoso escolar, especialmente en los que lo ejercen. Profundizar en este tema permitirá no sólo identificar los déficits emocionales y

cognitivos de los niños que ejercen acoso escolar, sino también proporcionar una base científica para la implementación de programas educativos y psicológicos más efectivos que apunten a mejorar estas competencias y, con ello, reducir la prevalencia del acoso escolar (Maldonado & Barajas, 2018; Tirapu-Ustárriz et al., 2007).

Por último, la importancia de este estudio es relevante dado que, a pesar de que existen numerosos estudios sobre las víctimas de acoso escolar, la investigación centrada en los niños que lo ejercen sigue siendo menos prevalente. Comprender las raíces emocionales y cognitivas de su comportamiento resulta importante para diseñar intervenciones más precisas y preventivas (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Monks et al., 2005).

1.2. Marco teórico

1.2.1. Acoso Escolar

El acoso escolar es un fenómeno complejo que implica desequilibrios de poder y comportamientos repetitivos de intimidación, exclusión social o agresión física, verbal o psicológica, afectando tanto a las víctimas como a los que lo ejercen y espectadores, además de deteriorar el clima escolar y contribuir al desarrollo de trastornos psicológicos a corto y largo plazo (Smith et al., 2019). Estudios recientes indican que entre un 20% y 30% de los escolares, participan en incidentes de acoso quienes lo ejercen, víctimas o ambos, variando según el contexto cultural y los sistemas educativos (Craig & Pepler, 2007).

Desde una perspectiva neuropsicológica, el acoso escolar puede entenderse como una manifestación de desajustes en habilidades socioemocionales y cognitivas (Sutton et al., 1999). Estudios recientes indican que los niños que ejercen acoso escolar suelen exhibir dificultades en funciones ejecutivas, como el control inhibitorio, y una disminución en habilidades metalingüísticas, lo que podría estar relacionado con una modulación inadecuada de la ira debido a un control deficiente de la corteza prefrontal (Fernández-Daza, 2016).

1.2.2. El Niño que Ejerce Acoso

El acoso escolar, entendido como una forma sistemática de agresión en contextos educativos, se caracteriza por un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, ya sea físico, social o psicológico (Olweus, 1993). Este comportamiento implica que un niño o grupo de niños ejerza repetidamente acciones destinadas a dañar o controlar a otro niño más vulnerable, destacando que, aunque suele hablarse genéricamente de niños, también ocurre entre niñas, incluyendo agresiones físicas y verbales directas, así como formas indirectas como la exclusión social, difusión de rumores o cyberbullying mediante redes sociales (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Desde el punto de vista psicológico, estos niños suelen manifestar patrones dominantes, hostiles y con escasa empatía, lo que los coloca en posiciones de poder sobre sus compañeros. Individualmente, suelen presentar altos niveles de agresividad, baja tolerancia a la frustración y habilidades empáticas limitadas, vinculadas con déficits en la ToM, dificultando la comprensión emocional de otros (Monks et al., 2005). Además, dificultades en la regulación emocional asociadas con un déficit significativo en la IE, les impiden manejar adecuadamente sentimientos negativos como la frustración o la ira, favoreciendo respuestas agresivas inmediatas (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

En relación con factores familiares, estilos parentales negligentes o autoritarios y la exposición a violencia intrafamiliar incrementan el riesgo de desarrollar conductas agresivas en la escuela (Lereya et al., 2013). Adicionalmente, las normas sociales que favorecen comportamientos dominantes y competitivos dentro del entorno escolar refuerzan la perpetuación del acoso, especialmente en contextos donde la intervención adulta es limitada o deficiente (Salmivalli, 2010). El apoyo social por parte del grupo de pares también puede actuar como refuerzo positivo, perpetuando el ciclo de intimidación (Craig & Pepler, 2007).

Desde una perspectiva neuropsicológica, estos niños suelen mostrar déficits en funciones ejecutivas, particularmente en el control inhibitorio, esencial para regular impulsos y evitar respuestas inapropiadas o agresivas (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Asimismo, presentan dificultades en planificación y flexibilidad cognitiva, explicando parcialmente la rigidez y persistencia en comportamientos intimidatorios, exponiendo por qué algunos niños persisten en conductas agresivas incluso conociendo sus consecuencias negativas (De Los Ríos et al., 2020).

Por último, aunque algunos de ellos poseen habilidades sociales avanzadas, suelen utilizarlas de manera manipulativa, explotando vulnerabilidades emocionales de sus compañeros (Sutton et al., 1999). Además, enfrentan consecuencias emocionales y conductuales a largo plazo, incluyendo ansiedad, depresión y problemas de conducta, lo que subraya la importancia de intervenciones integrales que aborden tanto causas como consecuencias de su comportamiento (Estévez Casellas et al., 2018).

1.2.3. Inteligencia Emocional en los Niños que Ejercen Acoso Escolar

La Inteligencia Emocional (IE) se refiere a la capacidad para identificar, entender, usar y regular las emociones de manera eficaz tanto en uno mismo como en los demás (Salovey & Mayer, 1990). En los niños, esta habilidad es esencial para las interacciones sociales, ya que les permite gestionar sus emociones, resolver conflictos y mantener relaciones saludables. Sin embargo, los niños que ejercen acoso presentan en general déficits significativos en su IE, lo que influye directamente en su comportamiento (Herazo-Beltrán et al., 2019). Un componente clave de la IE es la regulación emocional. En lugar de emplear estrategias adaptativas como la reflexión o la resolución pacífica de conflictos, estos niños tienden a expresar sus emociones de forma disfuncional, recurriendo frecuentemente a la agresión física o verbal.

Según Garaigordobil y Oñederra (2010), los niños que ejercen acoso escolar tienen dificultades para gestionar emociones intensas como la ira o la frustración, lo que incrementa las probabilidades de que respondan de manera agresiva en situaciones sociales. Esta incapacidad para controlar sus impulsos emocionales se traduce en patrones de conducta que perpetúan el ciclo del acoso.

Otro aspecto crucial de la IE es la empatía, entendida como la capacidad para comprender y compartir los sentimientos de otra persona. Investigaciones han demostrado

que los niños que ejercen acoso escolar suelen tener niveles reducidos de empatía, lo que les dificulta reconocer el sufrimiento emocional de sus víctimas y, en consecuencia, les permite continuar con sus comportamientos sin experimentar remordimientos (Estévez Casellas et al., 2018). Por ejemplo, el estudio de López, Soto-Rubio y Rico (2015) señaló que los niños con baja IE eran más propensos a resolver conflictos de manera hostil, utilizando la intimidación como una forma de manejar su frustración.

Además, la IE también está vinculada a la capacidad de los niños que ejercen acoso para manipular emocionalmente a sus víctimas. Algunos estudios sugieren que ciertos niños que ejercen acoso escolar poseen un desarrollo desigual de la IE: mientras que pueden mostrar habilidades avanzadas en la detección de vulnerabilidades ajenas, presentan un déficit en el manejo de sus propias emociones, lo que refuerza su comportamiento manipulativo y controlador (Sutton et al., 1999).

Un estudio realizado por Kokkinos y Kipritsi (2012) encontró que niños con bajos niveles de empatía y regulación emocional tienen mayor propensión a ejercer acoso, mientras que aquellos con habilidades empáticas desarrolladas suelen asumir roles protectores en situaciones de conflicto.

Además, investigaciones como las de Brackett et al. (2011) destacan que intervenciones dirigidas a mejorar la IE en edades tempranas pueden reducir significativamente la incidencia de acoso escolar, subrayando la importancia de fomentar estas habilidades desde etapas iniciales del desarrollo.

1.2.3.1. Emociones primarias y secundarias

Las emociones secundarias surgen a partir de la interacción social, el aprendizaje y la experiencia, diferenciándose de las primarias en que no tienen una expresión facial universal y pueden variar culturalmente. Entre ellas se encuentran la vergüenza, la culpa,

el orgullo, la envidia y la gratitud. Su procesamiento implica áreas cerebrales más complejas, como la corteza prefrontal, encargada de evaluar y regular respuestas emocionales en función de experiencias previas y normas sociales (Damasio, 1999).

En este contexto, el control emocional y la regulación de estas emociones juegan un papel clave en la adaptación social, ya que permiten a los individuos interpretar situaciones y responder de manera ajustada (Mestre et al., 2006). Modelos como el de Plutchik (1980) sugieren que las emociones pueden combinarse para generar respuestas emocionales más complejas, influyendo en la forma en que se establecen relaciones interpersonales. Además, las diferencias individuales en la regulación de emociones secundarias pueden estar asociadas con dificultades en el ámbito social y conductual, lo que resalta la importancia de estudiar estos procesos en poblaciones con alteraciones socioemocionales (Caqueo-Urizar et al., 2020).

1.2.4. Teoría de la Mente en Niños que Ejercen Acoso Escolar

La Teoría de la Mente (ToM) es la habilidad para reconocer que los demás tienen pensamientos, emociones y perspectivas diferentes a las propias. Esta capacidad es esencial para facilitar las interacciones sociales, comprender las intenciones ajenas y anticipar cómo otra persona podría sentirse en una situación determinada. La ToM está estrechamente vinculada a la empatía cognitiva, permitiendo a un niño no solo interpretar las señales emocionales de los demás, sino también ajustar su comportamiento en consecuencia (Maldonado & Barajas, 2018). Además, la ToM forma parte de las funciones ejecutivas, dado que requiere el uso del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva para interpretar correctamente los estados mentales ajenos. A su vez, estas funciones ejecutivas desempeñan un papel clave en la regulación emocional,

facilitando la gestión adecuada de emociones y comportamientos sociales adaptativos (Tirapu- Ustárriz et al., 2007).

En el contexto del acoso escolar, un desarrollo insuficiente de la ToM puede llevar a la incapacidad de comprender las emociones y pensamientos de los demás, desencadenando conductas agresivas. Según Monks et al. (2005), los niños con déficits en ToM tienen más probabilidades de interpretar erróneamente las intenciones de sus compañeros, lo que puede resultar en respuestas desadaptativas y hostiles. Esta falta de comprensión de las emociones ajenas dificulta que estos niños reconozcan la magnitud del sufrimiento que causan a sus víctimas, perpetuando así su comportamiento.

Por otro lado, algunos estudios sugieren que no todos los niños que ejercen conductas de acoso escolar presentan déficits en teoría de la mente. Sutton et al. (1999) propusieron que ciertos niños que ejercen acoso escolar pueden poseer habilidades sociales relativamente desarrolladas y utilizar su comprensión de los estados mentales de los demás de manera estratégica en las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, algunos niños podrían emplear estas capacidades para influir o manipular dinámicas sociales dentro del grupo de iguales. Este planteamiento cuestiona la idea de que el comportamiento agresivo esté necesariamente asociado a déficits en la cognición social y sugiere que, en algunos casos, dichas habilidades pueden utilizarse de forma instrumental o desadaptativa (Sutton et al., 1999).

La dificultad para reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás también puede estar relacionada con déficits en las funciones cognitivas subyacentes,

como la cognición social y las funciones ejecutivas. Según Rivera (2018), los niños que ejercen acoso escolar a menudo presentan problemas en habilidades como la inhibición de respuestas impulsivas y la toma de decisiones basadas en la perspectiva de otros. Estas limitaciones les impiden reflexionar sobre las consecuencias sociales o emocionales de sus acciones, fomentando su comportamiento hostil.

Sin embargo, investigaciones recientes ofrecen una perspectiva optimista sobre el desarrollo de la ToM en estos niños. Fink et al. (2015) demostraron que programas de intervención que incluyen el entrenamiento en habilidades de ToM pueden mejorar significativamente las competencias empáticas de los niños y reducir las conductas de acoso. Estas intervenciones, que suelen incluir actividades como juegos de rol y dinámicas de toma de perspectiva, ayudan a los niños a comprender mejor las emociones y pensamientos de los demás, fomentando comportamientos más prosociales y respetuosos.

1.2.5. Control Inhibitorio en Niños que Ejercen Acoso Escolar

El control inhibitorio, definido como la capacidad de inhibir impulsos y regular emociones y comportamientos, es un elemento clave para la prevención de la agresión y la promoción de comportamientos prosociales. Niños con bajo control inhibitorio suelen reaccionar de manera impulsiva y desproporcionada ante estímulos percibidos como provocaciones, lo que incrementa la probabilidad de conductas agresivas (Tangney et al., 2004). Este déficit en la autorregulación emocional afecta no solo las relaciones interpersonales, sino también el ajuste psicológico general de los niños en entornos escolares (Duckworth & Steinberg, 2015).

Un aspecto central del control inhibitorio es la capacidad para manejar emociones como la frustración, el enojo y la ansiedad. Según Eisenberg et al. (2010), los niños con

dificultades en la autorregulación emocional tienen menos recursos para procesar de forma adaptativa estas emociones, lo que los predispone a comportamientos intimidatorios y violentos. Por ejemplo, un estudio realizado por Raffaelli et al. (2005) mostró que los niños con bajos niveles de control inhibitorio eran significativamente más propensos a participar en comportamientos disruptivos y agresivos dentro de contextos escolares.

Además, los déficits en el control inhibitorio se vinculan estrechamente con problemas en las funciones ejecutivas, particularmente en la inhibición de impulsos y la planificación a largo plazo. Según Steinberg (2007), los niños que ejercen acoso escolar carecen de la capacidad de considerar las consecuencias de sus acciones, lo que perpetúa patrones de comportamiento desadaptativos. Este ciclo de agresión puede reforzarse en entornos donde no se fomenta activamente el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional.

La intervención temprana es esencial para fortalecer el control inhibitorio en niños que muestran conductas agresivas. Programas diseñados específicamente para trabajar en habilidades de autorregulación han demostrado ser efectivos para reducir comportamientos problemáticos. Por ejemplo, Durlak et al. (2011) realizaron un meta-análisis de programas de aprendizaje socioemocional y encontraron que aquellos que incluían componentes de control inhibitorio lograban disminuir significativamente las conductas agresivas, al tiempo que mejoraban el rendimiento académico y el bienestar emocional.

Otro enfoque efectivo es la integración de técnicas de mindfulness en el currículo escolar. Según Schonert-Reichl y Lawlor (2010), el mindfulness ayuda a los niños a desarrollar una mayor conciencia de sus emociones y pensamientos, mejorando su capacidad para responder de manera reflexiva en lugar de reaccionar impulsivamente. Un estudio realizado por Felver et al. (2016) destacó que las intervenciones basadas en mindfulness redujeron los niveles de agresión y estrés en niños de primaria y secundaria,

promoviendo un clima escolar más positivo.

Adicionalmente, estrategias como el entrenamiento en resolución de conflictos han demostrado resultados prometedores. Estas intervenciones enseñan a los niños a identificar y gestionar emociones negativas, al tiempo que desarrollan habilidades para negociar y resolver problemas de manera pacífica. Un estudio longitudinal realizado por Ttofi y Farrington (2011) encontró que los programas basados en habilidades sociales y control de impulsos lograban reducir significativamente la incidencia de acoso escolar.

El impacto de estas intervenciones no se limita a los niños que ejercen acoso, sino que también mejora el ambiente general en las escuelas. Al fortalecer las habilidades de control inhibitorio, se fomenta un clima escolar más seguro y respetuoso, lo que beneficia tanto a los que lo causan como a sus compañeros. Esto subraya la importancia de implementar programas integrales y sostenibles que trabajen en el desarrollo de la autorregulación desde edades tempranas.

1.3. Objetivos del Programa de Intervención

1.3.1. Objetivo General

Mejorar las habilidades de ToM, de identificación y gestión emocional y de control inhibitorio en niños que ejercen acoso escolar, con el propósito de reducir las conductas agresivas y fomentar relaciones interpersonales saludables y un ambiente escolar positivo.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Incrementar la capacidad de los participantes para comprender y atribuir pensamientos, emociones e intenciones a otras personas.
- Fomentar la toma de perspectiva en situaciones sociales, promoviendo la empatía cognitiva y la resolución adecuada de conflictos.
- Mejorar la habilidad de los niños para identificar y reconocer sus propias emociones y las emociones de los demás.
- Desarrollar estrategias de regulación emocional para manejar sentimientos intensos como la ira o la frustración en contextos sociales.
- Fomentar la empatía emocional hacia sus compañeros, promoviendo interacciones más positivas y prosociales.
- Desarrollar la capacidad de inhibir respuestas impulsivas y manejar situaciones de provocación de forma adaptativa.
- Enseñar técnicas de autorregulación, como el mindfulness y la gestión de conflictos, para reducir las reacciones agresivas y mejorar el control de impulsos.
- Disminuir las conductas de intimidación, agresión verbal o física y exclusión social ejercidas por los participantes.

- Promover el uso de estrategias de interacción respetuosas y cooperativas en el entorno escolar.

2. Método

2.1. Participantes

El proyecto está destinado a niños entre 9 y 12 años que cumplan con los criterios de inclusión descritos a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Niños dentro del rango de edad Identificados como niños que ejercen acoso escolar de manera frecuente	Niños fuera del rango de edad Diagnóstico de trastornos graves del desarrollo
Identificación mediante cuestionarios escolares y observaciones docentes	Diagnóstico previo de trastornos psiquiátricos
Capacidad cognitiva dentro de la norma, evaluada mediante pruebas estandarizadas	Capacidad cognitiva fuera de la norma
Consentimiento informado firmado por ambos padres o tutores legales (ver Anexo 1)	Ausencia de consentimiento informado firmado por ambos padres o tutores legales (ver Anexo1)

Nota. Elaboración propia.

2.2. Instrumentos de evaluación

La selección de los instrumentos de evaluación utilizados en el presente programa de intervención tiene como finalidad realizar una evaluación integral de las variables objeto de estudio, combinando medidas estandarizadas, técnicas observacionales y procedimientos cualitativos.

A continuación, se describen los instrumentos empleados:

- **Tareas de falsa creencia**

Para evaluar la Teoría de la Mente (ToM), se aplicarán tareas de falsa creencia, basadas en el paradigma clásico propuesto por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). Estas tareas permiten evaluar la capacidad de los niños para comprender que otras personas pueden mantener creencias distintas a las propias y que dichas creencias pueden ser incorrectas. En las tareas, se presenta una situación en la que un personaje coloca un objeto en un lugar y, en su ausencia, otro personaje lo cambia de ubicación. El niño debe predecir dónde buscará el objeto el personaje original, evaluándose así la capacidad de atribuir estados mentales divergentes.

- **Test de Comprensión de Emociones (TEC)**

Se administrará el Test de Comprensión de Emociones (TEC), desarrollado por Pons y Harris (2019), con el objetivo de evaluar la comprensión emocional infantil. Este instrumento evalúa nueve componentes de la comprensión emocional, tales como el reconocimiento de expresiones emocionales, la influencia de las situaciones externas en las emociones y la comprensión de emociones complejas como la culpa, la vergüenza o el orgullo.

Los participantes deben identificar e interpretar las emociones de los personajes a partir de escenas narrativas o imágenes, teniendo en cuenta el contexto presentado.

- **Cuestionario de Inteligencia Emocional Infantil (basado en el modelo TEIQue-Child)**

Para evaluar la inteligencia emocional, se empleará un cuestionario de inteligencia emocional infantil basado en el modelo de inteligencia emocional rasgo propuesto por Mavroveli et al. (2008). Este instrumento evalúa dimensiones como la percepción emocional, la regulación emocional y el uso adaptativo de las emociones en las interacciones sociales, a partir de situaciones y preguntas adaptadas a la edad de los niños.

- **Entrevistas a docentes y padres**

Se realizarán entrevistas con docentes y padres con el fin de recoger información sobre la capacidad del niño para identificar emociones propias y ajenas, regularlas en situaciones conflictivas y mostrar conductas empáticas hacia los demás. Estas entrevistas permitirán complementar los datos obtenidos mediante los instrumentos estandarizados, aportando información contextual sobre el comportamiento del niño en su entorno escolar y familiar.

- **Evaluación del control inhibitorio**

El control inhibitorio se evaluará mediante escalas conductuales validadas para población infantil, centradas en la capacidad de inhibir respuestas impulsivas, esperar el turno, planificar antes de actuar y regular la conducta ante situaciones de frustración. Estos instrumentos serán cumplimentados por docentes y padres mediante escalas tipo Likert, permitiendo una evaluación desde múltiples informantes.

- **Observaciones estructuradas**

Se llevarán a cabo observaciones estructuradas durante las sesiones de intervención y en el contexto escolar, centradas en la identificación de conductas impulsivas, la tolerancia a la frustración y las estrategias empleadas para la regulación emocional. El uso de un formato de observación estructurado permitirá registrar de manera sistemática la frecuencia y calidad de las conductas observadas.

- **Tarea de demora de la gratificación**

Asimismo, se aplicará la tarea de demora de la gratificación, basada en los trabajos de Mischel et al. (1989), en la que el niño debe esperar un periodo de tiempo determinado para obtener una recompensa mayor. Esta prueba tiene como objetivo evaluar la capacidad de autocontrol y el retraso de la gratificación

- **Cuestionario Bull-S**

Para medir las conductas de acoso escolar, se administrará el Cuestionario Bull-S (Cerezo, 2001), que evalúa la frecuencia de conductas de intimidación física, verbal y social. Este cuestionario será cumplimentado por los participantes, sus docentes y sus compañeros, permitiendo obtener una perspectiva multidimensional del comportamiento del niño en el entorno escolar.

- **Entrevistas semiestructuradas con docentes**

Se realizarán entrevistas semiestructuradas con los docentes con el objetivo de recoger información sobre los cambios observados en las conductas de los participantes, tanto en relación con comportamientos agresivos como con interacciones prosociales, a lo largo del programa de intervención.

- **Evaluación del bienestar y ajuste emocional**

Para evaluar el impacto del programa en el ajuste emocional y social de los participantes, se utilizarán cuestionarios de ajuste y funcionamiento socioemocional infantil validados, que permiten obtener información sobre el estado emocional general, las relaciones con los iguales y el comportamiento en el contexto escolar.

- **Encuesta de valoración de la intervención**

Finalmente, al término del programa, los participantes completarán una encuesta de valoración con el objetivo de evaluar la utilidad percibida de las actividades, la facilidad de participación y el impacto personal del programa, siguiendo las recomendaciones metodológicas para la evaluación de intervenciones psicoeducativas (Durlak et al., 2011).

La relación entre las variables evaluadas, los instrumentos utilizados y los informantes implicados se presenta de forma resumida en la Tabla 2.

Tabla 2
Instrumentos de evaluación utilizados en el programa de intervención

Variable evaluada	Instrumento	Informantes	Momento de evaluación	de
Teoría de la mente	Tareas de falsa creencia (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985)	Participantes	Preintervención / Postintervención	
Comprensión emocional	Test de Comprensión de Emociones (TEC; Pons y Harris, 2019)	Participantes	Preintervención / Postintervención	
Inteligencia emocional	Cuestionario de Inteligencia Emocional Infantil basado en TEIQue-Child (Mavroveli et al., 2008)	Participantes	Preintervención / Postintervención	
Regulación emocional y empatía	Entrevistas a docentes y padres	Docentes familias	y Preintervención / Postintervención	
Control inhibitorio	Escalas conductuales de control inhibitorio	Docentes familias	y Preintervención / Postintervención	
Autorregulación conductual	Tarea de demora de la gratificación (Mischel et al., 1989)	Participantes	Preintervención / Postintervención	
Conductas de acoso escolar	Cuestionario Bull-S (Cerezo, 2001)	Participantes, docentes compañeros	y Preintervención / Postintervención	
Conductas socioemocionales	Observaciones estructuradas	Investigadores	Durante la intervención	
Cambios conductuales	Entrevistas semiestructuradas con docentes	Docentes	Postintervención	
Bienestar socioemocional	Cuestionarios de ajuste socioemocional infantil	Participantes	Preintervención / Postintervención	
Valoración del programa	Encuesta de satisfacción de la intervención	Participantes	Final de la intervención	

Nota. Elaboración propia.

2.3. Procedimiento del Programa de Intervención

El diseño del estudio corresponde a un diseño cuasi-experimental con medidas pretest-posttest en un único grupo y un enfoque longitudinal unidireccional, ya que las medidas se tomarán antes y después de la intervención. El objetivo será evaluar el impacto de la intervención sobre tres variables principales: teoría de la mente (ToM), inteligencia emocional (IE) y control inhibitorio.

Para su desarrollo, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica actual sobre el acoso escolar, los niños que ejercen acoso escolar, sus factores de riesgo, su relación con la ToM, con la IE y con su control inhibitorio. Para ello, se han consultado bases de datos académicas como PubMed, Google Scholar, PsycINFO, PsycNet y Scopus. Asimismo, se han revisado programas de intervención previamente desarrollados con el fin de fundamentar la selección de los instrumentos y de las actividades incluidas en el programa.

2.4. Resultados esperados

Según el programa diseñado, los resultados esperados abarcan mejoras significativas en las áreas trabajadas, tanto a nivel individual como grupal, relacionadas con las habilidades socioemocionales, cognitivas y conductuales.

Por un lado, dentro de los resultados relacionados con la ToM, se espera una mejor comprensión de las emociones y perspectivas de los demás. Se espera que los niños desarrollen la capacidad de atribuir pensamientos, intenciones y emociones ajenas en diferentes contextos sociales. Además, se espera conseguir un incremento en la empatía cognitiva, donde los participantes aumenten su capacidad de ponerse en el lugar de otros,

comprendiendo cómo se sienten y ajustando su comportamiento en consecuencia. Por último, con todo ello se espera que al mejorar la comprensión de los pensamientos y emociones de sus compañeros se pueda reducir los malentendidos sociales, disminuyendo las interpretaciones erróneas que pueden llevar a conflictos.

En cuanto a los resultados relacionados con la IE, se espera conseguir una mayor identificación de las propias emociones para que los niños puedan reconocer y nombrar sus emociones en diferentes situaciones con mayor facilidad. A su vez, se espera una mejora en la regulación emocional, para que los participantes puedan manejar emociones intensas, como la frustración o la ira, utilizando estrategias adaptativas (p. ej., técnicas de respiración y reflexión). De igual manera, se busca fomentar la empatía emocional, para conseguir un aumento en la capacidad de los niños para identificar y conectar emocionalmente con los sentimientos de sus compañeros.

Otro resultado esperado al conseguir una mayor IE es una mejor calidad en las relaciones interpersonales, en las que los niños participen en interacciones más positivas y prosociales.

De cara a los resultados relacionados con el control inhibitorio, se espera conseguir una reducción de la impulsividad, para que los participantes aprendan a detenerse y reflexionar antes de reaccionar impulsivamente en situaciones de conflicto o provocación. También se espera aumentar la capacidad de retrasar la gratificación, mediante la cual serán capaces de esperar recompensas o beneficios futuros, mostrando mayor control en la toma de decisiones. Por último, se espera que los participantes utilicen estrategias de resolución pacífica en lugar de recurrir a la agresión.

Finalmente, se espera una disminución general de las conductas escolares agresivas mediante una reducción en la frecuencia e intensidad de las conductas intimidatorias ejercidas por los niños; así como un aumento de las conductas prosociales donde los niños

se involucrarán más en actividades de cooperación y apoyo hacia sus compañeros; y por último, se espera un clima escolar más positivo donde los docentes y compañeros percibirán una mejora en el comportamiento general de los participantes y un entorno de mayor respeto y empatía.

Para determinar el éxito del programa y observar si se han cumplido estos resultados esperados, se emplearán diferentes criterios de evaluación basados en las pruebas mencionadas con anterioridad, con medidas pre y post. Para el análisis de los datos, se utilizará una prueba t para muestras relacionadas o, en caso de no cumplir con la normalidad, la prueba de Wilcoxon. Además, en las evaluaciones de seguimiento a los 3 y 6 meses, se recurrirá a un ANOVA de medidas repetidas o la prueba de Friedman, con el fin de analizar la evolución de los participantes en la ToM, IE y control inhibitorio.

3. Descripción del Programa de Intervención

El programa de intervención *Pienso, Siento, Actúo* se diseña como una propuesta psicoeducativa de carácter preventivo-interventivo dirigida a alumnado de educación primaria que presenta conductas agresivas en el contexto escolar. El objetivo general del programa es reducir la implicación de estos niños en conductas de acoso escolar mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y neurocognitivas, concretamente la teoría de la mente, la inteligencia emocional y el control inhibitorio. El diseño del programa parte de la evidencia científica revisada en el marco teórico, que señala la relación existente entre el acoso escolar y las dificultades en la comprensión emocional, la empatía y la autorregulación conductual.

Desde una perspectiva neuropsicológica y socioemocional, el programa adopta un enfoque integral que combina componentes cognitivos, emocionales y conductuales. Esta aproximación permite intervenir de forma conjunta sobre procesos implicados en la interpretación de los estados mentales ajenos, la gestión de las propias emociones y la regulación de respuestas impulsivas, aspectos que suelen encontrarse alterados en niños que ejercen conductas de acoso. A través de actividades experienciales, dinámicas grupales y espacios de reflexión guiada, se busca facilitar la adquisición progresiva de estrategias adaptativas que favorezcan interacciones sociales más ajustadas y una mejora del clima escolar.

El programa está diseñado para ser implementado en un centro de educación primaria de la Comunidad de Madrid, al considerarse el contexto escolar un espacio privilegiado para la prevención e intervención en conductas de acoso. Este entorno permite trabajar directamente sobre las interacciones cotidianas entre iguales, así como observar y modificar patrones de comportamiento que se manifiestan de forma recurrente en el día a día del alumnado. Las sesiones se desarrollarán en una sala polivalente del centro, un espacio amplio equipado con

mesas y sillas que facilita tanto el trabajo en pequeño grupo como la realización de dinámicas grupales, juegos de rol y actividades de reflexión individual y colectiva.

La intervención se llevará a cabo fundamentalmente en formato grupal, favoreciendo la interacción entre los participantes, el aprendizaje vicario y la reflexión compartida. No obstante, se contempla la posibilidad de realizar apoyos individualizados puntuales cuando las características específicas de algún participante así lo requieran. Esta flexibilidad permite adaptar la intervención a la diversidad de perfiles presentes en el grupo, garantizando una atención ajustada a las necesidades cognitivas, emocionales y conductuales de cada niño.

La aplicación del programa estará a cargo de un equipo profesional compuesto por un/a neuropsicólogo/a infantil y un/a psicólogo/a clínico/a infantil, quienes trabajarán de forma coordinada durante todas las fases de la intervención. Ambos profesionales serán responsables de la planificación y desarrollo de las sesiones, así como de la observación, seguimiento y ajuste de las actividades en función del progreso del alumnado. La colaboración entre ambos perfiles permitirá integrar la perspectiva neuropsicológica y clínica, optimizando la eficacia de la intervención.

En términos generales, el programa se estructura en tres fases diferenciadas: una fase inicial de evaluación y encuadre, una fase central de intervención dirigida al desarrollo de habilidades específicas y una fase final orientada a la evaluación, reflexión y cierre del proceso. Esta organización responde a la necesidad de establecer una línea base previa, intervenir de manera sistemática sobre las variables objetivo y valorar posteriormente los cambios esperados, favoreciendo además la consolidación de los aprendizajes adquiridos. La estructura general del programa se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Estructura general del programa de intervención Pienso, Siento, Actúo

Fase del programa	Sesiones	Contenido principal
Fase 1. Evaluación inicial y encuadre	1–2	Presentación del programa, evaluación inicial y establecimiento de normas de funcionamiento del grupo.
Subfase A. Desarrollo de la teoría de la mente	3–5	Actividades orientadas al reconocimiento de emociones ajenas, la toma de perspectiva y la comprensión de pensamientos y emociones de los demás.
Subfase B. Desarrollo de la inteligencia emocional	6–8	Identificación de emociones, regulación emocional y desarrollo de la empatía y conductas prosociales.
Subfase C. Desarrollo del control inhibitorio	9–12	Entrenamiento del autocontrol, la atención plena y la resolución pacífica de conflictos.
Fase 3. Evaluación final y cierre	13–15	Reflexión sobre el cambio, evaluación postintervención y cierre del programa.

Nota. Elaboración propia.

3.1. Cronograma y temporalización del programa de intervención

El programa de intervención *Pienso, Siento, Actúo* se desarrollará a lo largo de un periodo total de cuatro meses, con una frecuencia de una sesión semanal y una duración aproximada de 60 minutos por sesión. Esta temporalización se considera adecuada para favorecer la asimilación progresiva de los contenidos, permitir la práctica repetida de las habilidades entrenadas y facilitar la generalización de los aprendizajes al contexto escolar y familiar, sin interferir de forma excesiva en la dinámica académica habitual del alumnado.

La intervención consta de un total de 15 sesiones, organizadas de manera secuencial y progresiva. La estructura temporal del programa se distribuye en tres fases claramente diferenciadas, cada una de ellas con objetivos específicos y coherentes con el desarrollo global de la intervención.

La primera fase, que se extiende a lo largo de las semanas 1 y 2, se centra en la evaluación inicial y la presentación del programa. En esta etapa se establece el primer contacto con los participantes, se genera un clima de confianza y se recaba información relevante sobre el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual del alumnado. Asimismo, se introducen las normas básicas de funcionamiento y se favorece la implicación activa de los niños en el proceso de intervención.

La segunda fase, comprendida entre las semanas 3 y 12, constituye el núcleo del programa. Durante este periodo se desarrolla de manera intensiva el entrenamiento de las habilidades objetivo, organizándose el trabajo en tres subfases centradas respectivamente en la teoría de la mente, la inteligencia emocional y el control inhibitorio. Esta organización responde a una lógica progresiva, de modo que las habilidades trabajadas en etapas iniciales sirven de base para el desarrollo de competencias más complejas en fases posteriores. A lo largo de esta fase se utilizan actividades experienciales, juegos de rol, dinámicas cooperativas y espacios de reflexión guiada que permiten a los participantes ensayar y consolidar las estrategias aprendidas.

La tercera y última fase, correspondiente a las semanas 13 a 15, se orienta a la evaluación final, la reflexión sobre los cambios experimentados y el cierre del programa. En esta etapa se administran nuevamente los instrumentos de evaluación empleados al inicio, permitiendo comparar el funcionamiento pre y postintervención. Además, se incorporan actividades de carácter reflexivo y simbólico destinadas a reforzar la percepción de logro, consolidar los aprendizajes adquiridos y favorecer la continuidad de las estrategias entrenadas más allá del contexto de intervención.

La organización temporal y estructural del programa permite garantizar una intervención sistemática, coherente y ajustada a las necesidades del alumnado, ofreciendo un

equilibrio adecuado entre evaluación, intervención activa y reflexión final. La distribución temporal del programa se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Cronograma y temporalización del programa de intervención Pienso, Siento, Actúo

Fase del programa	Semanas	Sesiones	Contenido principal
Fase 1. Evaluación inicial y encuadre	1–2	1–2	Presentación del programa, evaluación inicial y establecimiento de normas de funcionamiento del grupo.
Subfase A. Desarrollo de la teoría de la mente	3–5	3–5	Actividades orientadas al reconocimiento de emociones ajenas, la toma de perspectiva y la comprensión de pensamientos y emociones de los demás.
Subfase B. Desarrollo de la inteligencia emocional	6–8	6–8	Identificación de emociones, regulación emocional y desarrollo de la empatía y conductas prosociales.
Subfase C. Desarrollo del control inhibitorio	9–12	9–12	Entrenamiento del autocontrol, la atención plena y la resolución pacífica de conflictos.
Fase 3. Evaluación final y cierre	13–15	13–15	Evaluación postintervención, reflexión sobre los aprendizajes y cierre del programa.

Nota. Elaboración propia.

3.2. Desarrollo del programa de intervención

El desarrollo del programa de intervención *Pienso, Siento, Actúo* se organiza en tres fases diferenciadas que responden a una secuencia lógica y progresiva. Cada fase cumple funciones específicas dentro del proceso de intervención y permite abordar de manera sistemática las variables objetivo del programa. A lo largo de todas las sesiones se combina la explicación adaptada de los contenidos, la realización de actividades experienciales y la reflexión guiada, con el fin de facilitar la integración de los aprendizajes y su aplicación a situaciones reales del contexto escolar.

3.2.1. Fase 1. Evaluación inicial y encuadre del programa

La primera fase del programa tiene como finalidad establecer un primer contacto con los participantes, generar un clima de confianza y recoger información inicial sobre su funcionamiento socioemocional y conductual. Esta fase cumple una doble función, evaluativa y psicoeducativa, ya que permite obtener una línea base del alumnado y, al mismo tiempo, introducir el sentido y la dinámica del programa de intervención.

Durante esta fase se explican de manera clara y adaptada los objetivos del programa, su estructura general y las normas básicas de funcionamiento. Se presta especial atención a la creación de un entorno seguro y estructurado, favoreciendo la participación activa de los niños y fomentando valores como el respeto, la escucha activa y la cooperación. Este encuadre resulta especialmente relevante en grupos en los que pueden estar presentes conductas disruptivas o agresivas, ya que sienta las bases para el trabajo posterior.

La evaluación inicial se realiza mediante un enfoque multimétodo que integra la información procedente de distintas fuentes, incluyendo la administración de instrumentos específicos, entrevistas con familias y docentes y la observación conductual directa. Esta aproximación permite obtener una visión global del perfil socioemocional y conductual de los participantes, así como detectar necesidades individuales que puedan requerir ajustes puntuales a lo largo de la intervención.

Sesión 1. Evaluación inicial

La primera sesión se orienta a establecer un primer contacto con los participantes y a iniciar el proceso de evaluación basal. La sesión comienza con una presentación sencilla del

programa *Pienso, Siento, Actúo*, en la que se explican de forma adaptada los objetivos generales, el tipo de actividades que se realizarán y la importancia de participar activamente en el proceso. Esta introducción tiene como propósito reducir posibles resistencias iniciales y favorecer una actitud abierta y colaborativa por parte del alumnado.

De forma paralela, se lleva a cabo la recogida de información procedente de las familias y del profesorado mediante entrevistas iniciales, orientadas a conocer el desarrollo emocional, social y conductual de los niños en su contexto habitual. Asimismo, se obtiene el consentimiento informado de los padres o tutores legales, garantizando el cumplimiento de los principios éticos que rigen la intervención con menores.

Durante la sesión, el/la neuropsicólogo/a administra las pruebas incluidas en el protocolo de evaluación, tales como las tareas de falso pensamiento para la evaluación de la teoría de la mente, los cuestionarios de inteligencia emocional infantil, la escala de control de impulsos y el cuestionario Bull-S para la detección de conductas relacionadas con el acoso escolar. De manera complementaria, los profesionales realizan un registro de observación conductual sistemática, prestando atención a la interacción entre iguales, la tolerancia a la frustración, el seguimiento de normas básicas y las respuestas impulsivas.

La sesión finaliza con un espacio destinado a resolver dudas y reforzar la idea de que el programa tiene un carácter de apoyo y aprendizaje, orientado a ayudar a los participantes a comprender mejor sus emociones, mejorar sus relaciones y manejar de forma más adaptativa las situaciones de conflicto.

Sesión 2. Normas del juego y cohesión grupal

La segunda sesión se centra en favorecer la cohesión grupal y establecer un marco de funcionamiento compartido que facilite el desarrollo del programa. La sesión se inicia con una

dinámica breve de presentación que permite a los participantes conocerse mejor y comenzar a interactuar en un entorno estructurado y seguro.

Posteriormente, se promueve la elaboración conjunta de las normas de funcionamiento del grupo. Los niños participan activamente en la propuesta y consenso de normas relacionadas con el respeto, la escucha activa, el respeto de turnos y la ausencia de burlas o conductas agresivas. Este proceso, guiado por los profesionales, contribuye a reforzar el sentido de pertenencia al grupo y la responsabilidad compartida, aspectos clave para el trabajo posterior sobre habilidades socioemocionales.

Como cierre de la sesión, se propone una actividad de expresión emocional en la que los participantes realizan un dibujo representando una emoción presente al inicio del programa. Esta tarea permite explorar el estado emocional inicial del grupo y constituye un primer acercamiento al reconocimiento e identificación emocional. Los participantes que lo deseen pueden compartir su dibujo con el grupo, fomentando un clima de respeto y aceptación.

3.2.2. Fase 2. Desarrollo de habilidades socioemocionales y autorregulación

La segunda fase constituye el núcleo del programa de intervención y se orienta al entrenamiento progresivo de las habilidades socioemocionales y de autorregulación. A lo largo de esta fase se trabajan de manera específica la teoría de la mente, la inteligencia emocional y el control inhibitorio, organizando las sesiones en tres subfases que responden a una lógica secuencial y complementaria.

Durante esta etapa, las sesiones se desarrollan fundamentalmente en formato grupal, favoreciendo la interacción entre iguales, el aprendizaje vicario y la reflexión compartida. No obstante, los profesionales realizan un seguimiento individualizado del progreso de cada participante y ajustan las actividades cuando resulta necesario para atender a la diversidad de perfiles presentes en el grupo.

3.2.2.1. Subfase A. Desarrollo de la teoría de la mente

La primera subfase de la fase central del programa se orienta al desarrollo de la teoría de la mente, entendida como la capacidad para reconocer, comprender e interpretar los pensamientos, emociones e intenciones de los demás. El entrenamiento de esta habilidad resulta especialmente relevante en niños que ejercen conductas de acoso escolar, dado que las dificultades en la toma de perspectiva y en la comprensión emocional ajena se han relacionado con interpretaciones erróneas de las situaciones sociales y con respuestas agresivas o poco empáticas.

A lo largo de esta subfase se utilizan estrategias basadas en el juego de roles, el análisis de situaciones sociales y la reflexión guiada, que permiten a los participantes explorar diferentes perspectivas y comprender cómo una misma situación puede ser vivida de forma distinta por cada persona. El objetivo es favorecer una mayor sensibilidad hacia los estados mentales ajenos y promover respuestas sociales más ajustadas.

Sesión 3. ¿Qué sienten los demás?

El objetivo principal de esta sesión es desarrollar la capacidad de los participantes para reconocer y comprender las emociones ajenas, promoviendo la empatía cognitiva y la toma de perspectiva. La sesión se inicia con una breve conversación guiada en la que se plantea al grupo la siguiente pregunta: *¿Alguna vez has sentido que alguien no entendía cómo te sentías?* A

partir de las respuestas, se facilita un espacio de reflexión en el que los niños pueden compartir experiencias personales relacionadas con la incomprensión emocional.

Actividad 1. Juego de roles

En esta actividad se utiliza la dramatización como herramienta principal para trabajar la comprensión emocional y la toma de perspectiva. Los participantes se dividen en pequeños grupos y a cada grupo se le asigna una escena breve que representa una situación social conflictiva habitual en el contexto escolar.

Ejemplo de situación:

Un niño es excluido de un juego durante el recreo. Un compañero se burla de él mientras otro observa la situación sin intervenir, asumiendo los roles de agresor, víctima y espectador.

Cada grupo representa la escena ante el resto de los participantes. Tras la dramatización, se promueve una reflexión grupal guiada mediante preguntas como: ¿cómo crees que se sintió cada personaje?, ¿qué pensamientos pudo tener?, ¿qué podría haber hecho el espectador para mejorar la situación? Posteriormente, se realiza una segunda representación en la que se ensaya una respuesta alternativa basada en la empatía y el apoyo al compañero, fomentando conductas prosociales.

Actividad 2. Lo que otros ven

En esta actividad, los participantes elaboran un dibujo en el que representan cómo creen que los demás los perciben en una situación emocional concreta. Para ello, se les pide que recuerden un momento en el que se hayan sentido tristes, enfadados, avergonzados o felices, y que reflexionen sobre qué señales pudieron mostrar en ese momento.

A través del dibujo, los niños representan tanto la emoción sentida como la percepción externa que creen haber generado en los demás. Posteriormente, se abre un espacio voluntario para compartir los dibujos y reflexionar sobre la relación entre expresión emocional, lenguaje corporal y percepción social. Esta actividad favorece la conciencia social y la comprensión de cómo las emociones pueden ser interpretadas por los demás.

Sesión 4. ¿Por qué sentimos lo que sentimos?

La finalidad de esta sesión es profundizar en la comprensión de emociones complejas y en la relación existente entre pensamientos, emociones y conductas. Al inicio de la sesión, se ofrece una explicación breve y adaptada sobre la importancia de comprender las propias emociones y las de los demás para actuar de manera más reflexiva y evitar respuestas impulsivas.

Actividad 1. Dilemas morales

En esta actividad, los participantes trabajan con historias breves que presentan dilemas morales y situaciones emocionalmente ambiguas. Estas historias permiten analizar cómo distintas emociones y pensamientos influyen en la toma de decisiones.

Ejemplo de historia:

Marcos encuentra un juego en el recreo con el nombre de un compañero que la semana anterior se burló de él delante de otros niños. Marcos duda entre devolver el juego o quedárselo como forma de venganza.

Tras la lectura, se plantean preguntas orientadas a la reflexión: ¿cómo crees que se siente Marcos?, ¿cómo se sentiría su compañero si no recupera el juego?, ¿qué emociones

influyen en la decisión?, ¿qué harías tú en su lugar? A través del debate grupal se fomenta la empatía y el análisis crítico de las emociones propias y ajenas.

Actividad 2. Mapa de emociones

Posteriormente, se desarrolla la actividad del mapa de emociones, cuyo objetivo es identificar y organizar emociones primarias y secundarias asociadas a diferentes situaciones. Se presentan escenarios hipotéticos (por ejemplo, no ser invitado a un cumpleaños, recibir una sorpresa inesperada o ser objeto de una burla) y se pide a los participantes que identifiquen qué emociones podrían surgir.

Las emociones se organizan en un mapa visual atendiendo a su intensidad y relación con otras emociones. Al finalizar, se realiza una reflexión grupal sobre cómo una misma situación puede generar respuestas emocionales diferentes en función de la persona y el contexto, reforzando la comprensión de la diversidad emocional.

Sesión 5. Te miro y te entiendo

Esta sesión tiene como objetivo fortalecer la capacidad de mentalización, entendida como la habilidad para interpretar y anticipar los estados mentales de los demás. La sesión comienza con una explicación adaptada del concepto de mentalización y una reflexión inicial mediante preguntas como: *¿por qué es importante intentar entender lo que piensan o sienten los demás antes de reaccionar?*

Actividad 1. Simulación de situaciones sociales

Los participantes trabajan en pequeños grupos analizando situaciones sociales ambiguas en las que pueden darse interpretaciones erróneas. Cada grupo recibe una situación problemática que debe analizar y representar.

Ejemplo de situación:

Sofía llega tarde a una reunión con sus amigos y cree que se están riendo de ella, cuando en realidad están comentando algo gracioso que no tiene relación con su llegada.

Antes de la representación, los participantes reflexionan sobre qué puede sentir cada personaje, qué pensamientos pueden surgir y qué consecuencias tendría cada posible reacción. Tras la dramatización, se discute cómo las interpretaciones erróneas pueden provocar conflictos innecesarios.

Actividad 2. Un final para la historia

En esta actividad, los grupos elaboran un desenlace alternativo para una historia social, integrando al menos tres perspectivas diferentes. Los participantes pueden elegir entre escribir o representar la historia. Posteriormente, se comparten los resultados y se reflexiona sobre cómo cambia la percepción de la situación al considerar distintos puntos de vista.

3.2.2.2. Subfase B. Desarrollo de la inteligencia emocional

La segunda subfase de la fase central del programa se orienta al desarrollo de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para identificar, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas de manera adaptativa. El entrenamiento de estas habilidades resulta especialmente relevante en niños que ejercen conductas agresivas, dado que las dificultades en la regulación emocional y en la empatía se han relacionado con respuestas impulsivas y con la persistencia de conductas de acoso escolar.

A lo largo de esta subfase se trabajan de manera progresiva la conciencia emocional, la regulación de emociones intensas y la empatía emocional, combinando actividades de identificación emocional, ejercicios de autorreflexión y dinámicas experienciales orientadas a la aplicación práctica de las habilidades entrenadas. Las sesiones se desarrollan en un entorno estructurado y seguro que favorece la expresión emocional y el aprendizaje compartido.

Sesión 6. Reconociendo emociones

El objetivo principal de esta sesión es favorecer el reconocimiento, la identificación y el etiquetado de las emociones propias y ajenas, ampliando el vocabulario emocional de los participantes y promoviendo una mayor conciencia emocional. La sesión se inicia con una breve conversación grupal en la que se reflexiona sobre qué son las emociones y por qué es importante saber identificarlas para comprender mejor lo que nos ocurre y cómo nos relacionamos con los demás.

Actividad 1. Tarjetas de emociones

Esta actividad tiene como finalidad trabajar la conciencia emocional y la capacidad de reconocer emociones a partir de claves externas, como las expresiones faciales y el lenguaje corporal. Para su desarrollo se utilizan tarjetas con imágenes de expresiones faciales, tarjetas con nombres de emociones, cartulinas y lápices de colores.

En primer lugar, se reparten las tarjetas con expresiones emocionales y se pide a los participantes que asocien cada imagen con la emoción que consideran más adecuada, utilizando las tarjetas con las etiquetas emocionales. Posteriormente, se abre un espacio de debate grupal en el que los niños justifican sus elecciones y reflexionan sobre qué señales les han ayudado a identificar cada emoción. Este intercambio permite comprender que una misma expresión puede interpretarse de forma distinta y fomenta la empatía cognitiva.

Finalmente, cada participante selecciona una emoción y comparte una experiencia personal en la que haya sentido dicha emoción, explicando qué situación la desencadenó y cómo reaccionó ante ella. Esta parte de la actividad favorece la expresión emocional y la normalización de las emociones dentro del grupo.

Actividad 2. Diario emocional

El objetivo de esta actividad es promover la autorreflexión emocional y facilitar que los participantes tomen conciencia de sus emociones y de la forma en que las gestionan. Para ello, se utilizan plantillas de diario emocional, lápices de colores y pegatinas con caritas emocionales.

Cada participante recibe una plantilla en la que debe registrar tres momentos recientes en los que haya experimentado una emoción significativa. Para cada situación, se les pide que indiquen qué emoción sintieron, qué ocurrió para que surgiera esa emoción y cómo reaccionaron. Los niños pueden expresar esta información a través de dibujos, palabras o utilizando las pegatinas emocionales, adaptándose a su nivel de desarrollo.

Al finalizar, se invita de manera voluntaria a compartir alguna de las experiencias registradas y a reflexionar sobre qué han aprendido al identificar y escribir sus emociones. Esta actividad introduce una herramienta que puede seguir utilizándose fuera del programa como estrategia de regulación emocional.

Sesión 7. Regulación emocional

El objetivo de esta sesión es entrenar estrategias de regulación emocional que permitan a los participantes manejar emociones intensas, como la ira o la frustración, evitando respuestas impulsivas y favoreciendo conductas más adaptativas. La sesión se inicia con una conversación

guiada sobre la diferencia entre sentir una emoción y actuar de manera impulsiva bajo su influencia, destacando la importancia de aprender a regular las emociones sin reprimirlas.

Actividad 1. Volcán emocional

Esta actividad permite visualizar el proceso emocional y reconocer los desencadenantes, las emociones intensas y sus consecuencias conductuales. Para su desarrollo se utilizan hojas con el dibujo de un volcán y lápices de colores.

Cada participante recibe un volcán y se le explica que este representa cómo las emociones pueden acumularse hasta “explotar” si no se regulan adecuadamente. En el interior del volcán, los niños escriben o dibujan aquellas emociones que suelen intensificarse en ellos (por ejemplo, enfado, frustración o tristeza). En la base del volcán, anotan las situaciones que suelen actuar como desencadenantes, y en la parte superior representan cómo se manifiesta la “erupción” (gritar, llorar, pelear, aislarse).

Finalmente, en los laterales del volcán, los participantes escriben estrategias que pueden ayudar a calmar la erupción, como respirar profundamente, contar hasta diez, pedir ayuda o retirarse un momento de la situación. La actividad concluye con una reflexión grupal sobre cómo aplicar estas estrategias antes de que la emoción se desborde.

Actividad 2. Técnicas de respiración y relajación muscular

El objetivo de esta actividad es enseñar técnicas fisiológicas de regulación emocional que los participantes puedan utilizar en momentos de activación emocional elevada. Para su realización se emplea música relajante y un espacio tranquilo.

En primer lugar, se introduce la respiración diafragmática, explicando de forma sencilla su utilidad para calmar el cuerpo y la mente. Los participantes practican inhalar profundamente

por la nariz durante cuatro segundos, mantener el aire cuatro segundos y exhalar lentamente por la boca durante seis segundos. Posteriormente, se trabaja la técnica de la flor y la vela, en la que imaginan que inhalan oliendo una flor y exhalan apagando una vela.

En la segunda parte de la actividad se realiza una relajación muscular progresiva, guiando a los participantes para tensar y relajar distintos grupos musculares, desde los pies hasta la cabeza. Al finalizar, se reflexiona sobre las sensaciones experimentadas y sobre cómo estas técnicas pueden utilizarse en situaciones cotidianas de estrés o conflicto.

Sesión 8. Empatía en acción

La finalidad de esta sesión es promover la empatía activa y la puesta en práctica de comportamientos prosociales, entendiendo la empatía no solo como la capacidad de comprender las emociones de los demás, sino también como la disposición a actuar de manera solidaria y respetuosa. La sesión se inicia con una breve explicación sobre la importancia de la empatía en la convivencia diaria y su papel en la prevención de conflictos.

Actividad 1. En tus zapatos

En esta actividad se trabajan situaciones relacionadas con la exclusión, el rechazo o la falta de apoyo entre iguales. Los participantes se dividen en pequeños grupos y cada grupo recibe una tarjeta con una situación problemática que deben representar, asumiendo distintos roles (víctima, agresor y observadores).

Durante la dramatización, los participantes experimentan cómo se siente ocupar cada uno de los roles. Tras la representación, se realiza una discusión grupal guiada mediante preguntas como: *¿cómo te sentiste en el papel de víctima?, ¿qué podrían haber hecho los observadores para mejorar la situación?, ¿qué aprendemos sobre la importancia de ponernos*

en el lugar del otro? Esta reflexión favorece la conciencia emocional y la empatía hacia los compañeros.

Actividad 2. Resolver juntos un desafío

El objetivo de esta actividad es fomentar la cooperación, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo como elementos fundamentales para una convivencia positiva. Para su desarrollo se utilizan materiales como bloques de construcción, cuerdas o globos, y hojas con instrucciones de retos grupales.

Los participantes se organizan en equipos y deben resolver un desafío que solo puede superarse mediante la colaboración, como construir una torre con materiales limitados, resolver un acertijo conjunto o transportar un objeto sin usar las manos. Antes de comenzar, se establecen normas de cooperación, como garantizar la participación de todos y tomar decisiones consensuadas.

Al finalizar el reto, se realiza una reflexión grupal sobre las estrategias utilizadas, la importancia de la comunicación y cómo la empatía y la cooperación influyen en el éxito del grupo. Se anima a los participantes a trasladar estos aprendizajes a situaciones reales del entorno escolar.

3.2.2.3. Subfase C. Desarrollo del control inhibitorio

La tercera subfase de la fase central del programa se orienta al fortalecimiento del control inhibitorio y de la autorregulación conductual, considerados procesos fundamentales para la prevención y reducción de conductas agresivas en el contexto escolar. El control inhibitorio permite al niño detener respuestas impulsivas, reflexionar sobre las consecuencias de su conducta y seleccionar alternativas más adaptativas ante situaciones de conflicto o

provocación. Dada la estrecha relación entre impulsividad, dificultades de autorregulación y comportamientos de acoso, esta subfase constituye un componente esencial de la intervención.

A lo largo de esta subfase se combinan actividades de reflexión guiada y entrenamientos prácticos orientados a la identificación de señales internas de impulsividad, la introducción de pausas conductuales y el aprendizaje de estrategias de afrontamiento basadas en la atención plena y la resolución pacífica de conflictos. Las sesiones se desarrollan en un entorno estructurado que favorece la práctica segura de estas habilidades y su posterior generalización al contexto escolar.

Sesión 9. Identificando la impulsividad

El objetivo principal de esta sesión es que los participantes aprendan a reconocer los signos físicos, emocionales y cognitivos asociados a la impulsividad, así como a comprender cómo estas respuestas influyen en su comportamiento y en sus relaciones interpersonales. La sesión se inicia con una explicación adaptada sobre qué significa actuar de forma impulsiva y por qué resulta importante aprender a identificar estas respuestas antes de que se conviertan en conductas problemáticas.

Actividad 1. Semáforo emocional

Esta actividad tiene como finalidad identificar señales de alerta ante situaciones emocionalmente intensas y entrenar estrategias de autocontrol. Para su desarrollo se emplean tarjetas con los colores del semáforo: rojo, amarillo y verde.

Se explica al grupo la metáfora del semáforo emocional: el color rojo representa una emoción intensa que indica la necesidad de detenerse; el amarillo señala una fase de advertencia

en la que es necesario pausar y reflexionar; y el verde representa un estado de calma que permite actuar de manera consciente y controlada.

A continuación, se presentan distintas situaciones cotidianas (por ejemplo, perder un juego, recibir una burla o esperar el turno) y los participantes deben clasificarlas según el color del semáforo que mejor represente la intensidad emocional que les generan. Posteriormente, se reflexiona sobre qué estrategias pueden utilizarse para transformar una situación en rojo en una situación amarilla o verde, fomentando la introducción de la pausa conductual.

Actividad 2. Reflexión grupal

En esta actividad se promueve la autorreflexión y el intercambio de experiencias relacionadas con la impulsividad. Los participantes comparten, de manera voluntaria, situaciones en las que hayan reaccionado de forma impulsiva y posteriormente se hayan arrepentido.

A partir de estas experiencias, se analizan las señales de alerta previas a la conducta impulsiva, como cambios corporales o emocionales, y se reflexiona sobre qué podrían haber hecho de manera diferente. Esta actividad favorece la toma de conciencia y normaliza las dificultades en el autocontrol, reforzando la idea de que la impulsividad puede gestionarse mediante el entrenamiento.

Sesión 10. Autorregulación y atención plena

El objetivo de esta sesión es entrenar estrategias de autorregulación basadas en la atención plena, proporcionando a los participantes herramientas sencillas que puedan aplicar en momentos de activación emocional o impulsividad. La sesión se inicia con una explicación

adaptada del concepto de mindfulness, entendido como la capacidad de prestar atención al momento presente sin reaccionar de manera automática.

Actividad 1. Introducción al mindfulness

En esta actividad se introduce la práctica de la atención plena mediante ejercicios de respiración consciente. Para facilitar la comprensión, se utiliza un globo como apoyo visual, indicando que al inflarlo y desinflarlo se puede observar el ritmo de la respiración.

Los participantes practican la respiración diafragmática, inhalando profundamente por la nariz durante cuatro segundos, manteniendo el aire durante cuatro segundos y exhalando lentamente por la boca durante seis segundos. Durante el ejercicio se les invita a centrar su atención en las sensaciones corporales asociadas a la respiración. Al finalizar, se abre un espacio de reflexión en el que los participantes comparten cómo se han sentido tras la práctica y en qué situaciones creen que podrían utilizar esta técnica.

Actividad 2. Caja de herramientas emocionales

Esta actividad tiene como objetivo que cada participante elabore un recurso personalizado de autorregulación al que pueda recurrir cuando sienta emociones intensas. Para su desarrollo se utilizan cartulinas, pegatinas y lápices de colores.

En primer lugar, se realiza una lluvia de ideas en la que los participantes comparten estrategias que les ayudan a calmarse o a sentirse mejor cuando están enfadados, tristes o nerviosos (por ejemplo, dibujar, respirar profundamente, escuchar música o hablar con un adulto de confianza). Posteriormente, cada participante crea su propia caja de herramientas emocionales, representando gráficamente o por escrito aquellas estrategias que considera más útiles para sí mismo.

La actividad concluye con una puesta en común voluntaria en la que los niños explican las estrategias que han incluido y reflexionan sobre cuándo podrían utilizarlas en su vida diaria.

Sesión 11. Resolución pacífica de conflictos

El objetivo de esta sesión es fomentar la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo, la empatía y la toma de decisiones reflexiva, reduciendo la tendencia a respuestas impulsivas o agresivas. Se parte de la idea de que los conflictos son inevitables en la convivencia escolar, pero pueden resolverse de manera adaptativa cuando se dispone de estrategias adecuadas.

Actividad 1. Role-playing de conflictos

En esta actividad se utilizan dinámicas de role-playing para representar conflictos cotidianos. Los participantes se organizan en pequeños grupos y cada grupo recibe una tarjeta con una situación conflictiva, como dos niños que quieren el mismo juguete o un empujón accidental sin disculpas.

Cada grupo dispone de unos minutos para representar la situación y decidir cómo resolver el conflicto. Tras la representación, se reflexiona en grupo sobre las estrategias utilizadas, valorando cuáles han sido más efectivas y por qué. Esta actividad permite ensayar respuestas alternativas y analizar las consecuencias de distintas formas de actuación.

Actividad 2. Lluvia de soluciones

El objetivo de esta actividad es fomentar el pensamiento flexible y la generación de alternativas ante un conflicto. Se plantea un conflicto general al grupo y los participantes deben proponer soluciones viables de manera individual, ya sea escribiéndolas o dibujándolas.

Todas las propuestas se recopilan y se analizan de forma conjunta, valorando sus posibles consecuencias y eligiendo de manera consensuada la opción más adaptativa. Esta actividad refuerza la idea de que siempre existen alternativas pacíficas y que pensar antes de actuar es una estrategia clave del control inhibitorio.

Sesión 12. Consolidación de habilidades de control inhibitorio

El objetivo de esta sesión es consolidar las habilidades entrenadas a lo largo de la subfase de control inhibitorio y favorecer su generalización a situaciones reales del contexto escolar. Para ello, se integran las estrategias de identificación emocional, pausa conductual y resolución pacífica de conflictos.

Actividad 1. Simulación de casos reales

Los participantes se dividen en pequeños grupos y cada grupo recibe una tarjeta con una situación real compleja, como sentirse excluido de un grupo o experimentar una intensa frustración tras perder un juego. Los grupos deben analizar la situación y decidir de manera conjunta cómo afrontarla utilizando las estrategias aprendidas.

Posteriormente, se representa la situación aplicando las soluciones consensuadas. Tras cada representación, se reflexiona sobre la eficacia de las estrategias utilizadas y sobre qué aprendizajes pueden trasladarse a la vida cotidiana.

Actividad 2. Mi mayor aprendizaje

En esta actividad se promueve la reflexión personal y la verbalización de los logros alcanzados. Los participantes se sientan en círculo y responden a preguntas guiadas como: *¿qué has aprendido sobre ti mismo en este programa?, ¿qué estrategia te ha ayudado más?, ¿en qué situación has notado un cambio en tu forma de reaccionar?*

A continuación, cada participante utiliza un espejo de mano para decir en voz alta una frase de reconocimiento personal, como “estoy orgulloso de mí por haber aprendido a parar y pensar antes de actuar”. Finalmente, escriben su logro en la pizarra, reforzando la autoestima y la conciencia del progreso realizado.

3.2.3. Fase 3. Evaluación final, reflexión y cierre de la intervención

La fase final del programa *Pienso, Siento, Actúo* tiene como finalidad valorar los cambios experimentados por los participantes tras la intervención, consolidar los aprendizajes adquiridos y cerrar el proceso de forma significativa y motivadora. Esta fase resulta esencial en una propuesta de intervención no aplicada, ya que permite integrar la evaluación de resultados esperados con procesos de reflexión emocional y refuerzo positivo, favoreciendo la generalización de las habilidades trabajadas al contexto escolar y familiar.

Durante esta fase se combinan procedimientos de evaluación postintervención, actividades de reflexión guiada y dinámicas de cierre simbólico, dirigidas a reforzar la autoestima, la conciencia del propio progreso y la motivación para continuar aplicando las estrategias aprendidas. Asimismo, se promueve la verbalización de los cambios percibidos y el reconocimiento del esfuerzo realizado a lo largo del programa.

Sesión 13. Reflexionando sobre el cambio

El objetivo principal de esta sesión es fomentar la reflexión consciente sobre la evolución personal de los participantes desde el inicio del programa, facilitando la identificación de aprendizajes, avances y estrategias que han resultado más útiles en la gestión emocional y conductual.

La sesión se inicia con una conversación guiada en gran grupo, en la que se plantean preguntas abiertas orientadas a la autoevaluación, tales como: *¿cómo te sentías al comenzar el programa?*, *¿qué te resultaba más difícil en ese momento?* o *¿qué cosas haces ahora de forma diferente?* Estas preguntas permiten comparar el estado inicial con la percepción actual, promoviendo la toma de conciencia del cambio.

Actividad 1. Mural de logros

Posteriormente, se propone la elaboración de un mural colectivo de logros. Cada participante dispone de un espacio individual en el mural donde representa, mediante dibujos, palabras o símbolos, aquellos aprendizajes que considera más importantes (por ejemplo, *“pensar antes de actuar”*, *“entender cómo se sienten los demás”* o *“usar la respiración para calmarme”*). Este producto visual favorece la externalización del progreso, el refuerzo positivo y el reconocimiento mutuo entre los miembros del grupo.

Al finalizar la actividad, se invita de manera voluntaria a que los participantes compartan su aportación con el grupo, reforzando un clima de aceptación, respeto y valoración del esfuerzo personal.

Sesión 14. Evaluación final del programa

La decimocuarta sesión se destina a la evaluación postintervención, con el objetivo de analizar los cambios esperados en las variables trabajadas a lo largo del programa y comparar los resultados con la evaluación inicial.

Antes de iniciar la evaluación, se explica a los participantes, de forma adaptada a su edad, que las pruebas tienen como finalidad observar su progreso y no evaluarles como en un

examen. Esta aclaración resulta fundamental para reducir la ansiedad y favorecer una respuesta más natural.

Durante la sesión se administran nuevamente los instrumentos utilizados en la evaluación inicial, incluyendo las tareas de falso pensamiento para evaluar la teoría de la mente, los cuestionarios de inteligencia emocional infantil, la escala de control de impulsos y el cuestionario Bull-S para analizar posibles cambios en las conductas relacionadas con el acoso escolar. Paralelamente, los profesionales realizan un registro de observación conductual, prestando especial atención a la forma en que los participantes gestionan la frustración, respetan turnos y emplean espontáneamente estrategias aprendidas.

Esta sesión permite obtener una visión global de la evolución del grupo y de cada participante, constituyendo una base fundamental para futuras aplicaciones del programa y para el análisis de su potencial eficacia.

Sesión 15. Cierre y despedida del programa

La última sesión del programa tiene un carácter fundamentalmente emocional y simbólico, orientado a cerrar la intervención de manera positiva, reforzar la autoestima de los participantes y consolidar la experiencia vivida.

Actividad 1. Entrega de certificados emocionales.

En primer lugar, se realiza la entrega de certificados emocionales personalizados, en los que se destacan avances específicos de cada niño, como el desarrollo de la empatía, la mejora en la regulación emocional o la resolución pacífica de conflictos. Este reconocimiento individualizado contribuye a reforzar el sentimiento de competencia y logro.

Actividad 2. Círculo de gratitud

Posteriormente, se realiza una dinámica grupal de cierre basada en el “círculo de gratitud”. Los participantes, sentados en círculo, se pasan un objeto simbólico y comparten aquello que más han valorado del programa, un aprendizaje significativo o un momento que desean recordar. Esta actividad favorece la expresión emocional, el fortalecimiento de los vínculos grupales y la despedida positiva del proceso.

La sesión concluye con un mensaje final por parte de los profesionales, enfatizando la importancia de continuar practicando las habilidades socioemocionales trabajadas y trasladarlas a situaciones cotidianas del contexto escolar y familiar. La planificación general de las sesiones que componen el programa se presenta de forma resumida en la Tabla 5.

Tabla 5.
Planificación de sesiones del programa de intervención Pienso, Siento, Actúo

Fase del programa	Sesión	Objetivo principal	Actividades principales	Materiales
Fase Evaluación inicial y encuadre	1.	Establecer un primer contacto con los participantes y recoger información basal sobre su funcionamiento socioemocional.	Presentación del programa; administración de instrumentos de evaluación (teoría de la mente, inteligencia emocional, control de impulsos y Bull-S); observación conductual.	Cuestionarios, fichas de evaluación, registro de observación.
	2	Favorecer la cohesión grupal y establecer normas de funcionamiento.	Dinámica de presentación; elaboración consensuada de normas del grupo; actividad de dibujo sobre emociones iniciales.	Cartulinas, lápices de colores, rotuladores.
Subfase A. Desarrollo de la teoría de la mente	3	Desarrollar la capacidad de reconocer y comprender las emociones de los demás.	Juego de roles sobre situaciones sociales; reflexión guiada; actividad de representación “Lo que otros ven”.	Tarjetas con situaciones sociales, hojas y lápices de colores.
	4	Comprender la relación entre pensamientos, emociones y conductas.	Dilemas morales; debate grupal; elaboración de un mapa de emociones.	Historias breves, cartulinas, rotuladores.
	5	Fortalecer la toma de perspectiva y la mentalización.	Análisis de situaciones ambiguas; simulaciones sociales; creación de finales alternativos para historias.	Tarjetas con historias sociales, papel y bolígrafos.
Subfase B. Desarrollo de la inteligencia emocional	6	Identificar y etiquetar emociones propias y ajenas.	Asociación de tarjetas de emociones; debate grupal; elaboración de diario emocional.	Tarjetas de emociones, plantillas de diario emocional, pegatinas.
	7	Desarrollar estrategias de regulación emocional.	Actividad del volcán emocional; aprendizaje de técnicas de respiración y relajación muscular.	Plantillas de volcán emocional, música relajante.
	8	Fomentar la empatía y las conductas prosociales.	Role-playing “En tus zapatos”; desafío cooperativo grupal.	Tarjetas con situaciones sociales, materiales de construcción o retos.
Subfase C. Desarrollo del	9	Identificar señales emocionales y	Actividad del semáforo emocional; reflexión grupal	Tarjetas de colores (rojo, amarillo, verde).

Fase del programa	Sesión	Objetivo principal	Actividades principales	Materiales
control inhibitorio		conductuales asociadas a la impulsividad.	sobre experiencias impulsivas.	
	10	Desarrollar estrategias de autorregulación basadas en atención plena.	Ejercicio de respiración consciente; elaboración de la “caja de herramientas emocionales”.	Cartulinas, pegatinas, lápices de colores.
	11	Promover la resolución pacífica de conflictos.	Role-playing de conflictos; lluvia de soluciones.	Tarjetas con conflictos cotidianos, papel y bolígrafos.
	12	Consolidar estrategias de autocontrol y toma de decisiones reflexiva.	Simulación de casos reales; actividad de reflexión “Mi mayor aprendizaje”.	Tarjetas con casos, pizarra.
Fase 3. Evaluación final y cierre	13	Reflexionar sobre los aprendizajes y cambios experimentados durante el programa.	Conversación guiada; elaboración de mural colectivo de logros.	Cartulina grande, rotuladores.
	14	Evaluar los cambios tras la intervención.	Administración de instrumentos de evaluación postintervención; observación conductual.	Cuestionarios, fichas de registro.
	15	Cerrar la intervención reforzando los aprendizajes adquiridos.	Entrega de certificados emocionales; dinámica grupal de círculo de gratitud.	Certificados impresos, objeto simbólico para dinámica.

Nota. Elaboración propia.

3.3. Producto final de la intervención

El producto final del programa *Pienso, Siento, Actúo* se concreta en la adquisición progresiva de habilidades socioemocionales y de autorregulación que los participantes pueden aplicar de manera funcional en su vida diaria. Más allá de los aprendizajes teóricos, la intervención genera una serie de elementos tangibles y simbólicos que refuerzan la interiorización y la generalización de los contenidos trabajados.

Entre estos productos se encuentran el mural de logros elaborado de forma colectiva, la caja de herramientas emocionales creada durante las sesiones de control inhibitorio y los certificados emocionales personalizados entregados en la sesión final. Estos elementos actúan como recordatorios visuales de las estrategias aprendidas y favorecen la continuidad del trabajo emocional más allá del contexto de intervención.

Asimismo, el programa pretende generar un impacto indirecto en el entorno escolar, contribuyendo a la mejora del clima de convivencia, a la reducción de conductas agresivas y al aumento de comportamientos prosociales entre el alumnado. De este modo, los efectos del programa no se limitan únicamente a los participantes directos, sino que pueden extenderse al conjunto de la comunidad educativa, reforzando la importancia de abordar el acoso escolar desde una perspectiva preventiva, integral y basada en la evidencia.

Además, los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación administrados en las fases pre y postintervención permitirán valorar el grado de consecución de los objetivos planteados y la eficacia del programa. De este modo, el programa pretende constituir una herramienta psicoeducativa aplicable en contextos escolares que contribuya al desarrollo socioemocional del alumnado y a la prevención de conductas de acoso entre iguales.

4. Discusión

El programa de intervención *Pienso, Siento, Actúo* se fundamenta en una concepción del acoso escolar como un fenómeno complejo y multifactorial, en el que interactúan déficits en habilidades socioemocionales, cognitivas y de autorregulación (Smith et al., 2019; Sutton et al., 1999). Tal y como se ha desarrollado en el marco teórico, los niños que ejercen acoso escolar suelen presentar dificultades significativas en la regulación emocional, la empatía y el control inhibitorio, lo que justifica la necesidad de propuestas de intervención integrales que aborden estas variables de manera conjunta y no aislada (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Durlak et al., 2011).

En relación con la teoría de la mente, los resultados esperados del programa apuntan a una mejora en la capacidad de los participantes para reconocer y comprender las emociones, pensamientos e intenciones de los demás. Esta previsión resulta coherente con los planteamientos de Monks et al. (2005), quienes señalan que los déficits en teoría de la mente en niños que ejercen acoso escolar se asocian con interpretaciones erróneas de las intenciones ajenas y con respuestas hostiles ante situaciones sociales ambiguas. Las actividades propuestas en el programa, como los juegos de rol, el análisis de dilemas morales y la toma de perspectiva, coinciden con las estrategias empleadas en intervenciones previas que han mostrado mejoras en la empatía cognitiva y una reducción de conductas agresivas tras el entrenamiento en habilidades de mentalización (Fink et al., 2015).

Por otra parte, en cuanto a la inteligencia emocional, se espera que la intervención favorezca una mejora en la identificación, expresión y regulación de las emociones, así como un incremento de la empatía emocional. Esta expectativa se encuentra respaldada por la literatura revisada, que señala déficits significativos en inteligencia emocional en niños que ejercen acoso escolar, especialmente en la gestión de emociones intensas como la ira y la

frustración (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Herazo-Beltrán et al., 2019). El trabajo sistemático sobre emociones primarias y secundarias, junto con el entrenamiento en estrategias de regulación emocional, se apoya en modelos teóricos que destacan la conciencia emocional como un requisito previo para una autorregulación adaptativa (Salovey & Mayer, 1990; Mestre et al., 2006).

Respecto al control inhibitorio, los resultados esperados incluyen una disminución de las respuestas impulsivas, un aumento de la capacidad de demora de la gratificación y un mayor uso de estrategias de resolución pacífica de conflictos. Estas expectativas se encuentran ampliamente respaldadas por la evidencia empírica, que identifica el bajo control inhibitorio como un factor de riesgo clave en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas en el ámbito escolar (Tangney et al., 2004; Eisenberg et al., 2010). La incorporación de actividades orientadas a la identificación de señales de impulsividad, la pausa conductual y el uso de técnicas de mindfulness resulta coherente con estudios que han demostrado la eficacia de estas intervenciones para mejorar la autorregulación emocional y reducir la agresividad en población infantil (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Felver et al., 2016; Ttofi & Farrington, 2011).

Desde una perspectiva global, el diseño del programa presenta una elevada coherencia interna entre el marco teórico, los objetivos planteados y las actividades propuestas. La integración de componentes cognitivos, emocionales y conductuales responde a la necesidad, señalada en la literatura, de desarrollar intervenciones multicomponentes que permitan abordar de forma eficaz la complejidad del acoso escolar y el perfil psicológico del agresor (Durlak et al., 2011; Salmivalli, 2010). No obstante, al tratarse de una propuesta de intervención no aplicada, los resultados esperados deben interpretarse con cautela, siendo necesario considerar sus fortalezas, limitaciones y posibles líneas de desarrollo futuro, aspectos que se abordan en el apartado de conclusiones.

5. Conclusiones

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo el diseño de un programa de intervención dirigido a niños que ejercen acoso escolar, orientado al fortalecimiento de la teoría de la mente, la inteligencia emocional y el control inhibitorio. A partir de la revisión de la literatura y del desarrollo de una propuesta estructurada y fundamentada teóricamente, el programa *Pienso, Siento, Actúo* se plantea como una herramienta psicoeducativa con potencial para contribuir a la reducción de conductas agresivas y a la mejora de la convivencia escolar.

Entre las principales fortalezas del programa destaca su enfoque integral y preventivo, centrado en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de autorregulación en los niños que ejercen acoso, en lugar de limitarse exclusivamente a la intervención con las víctimas. Este planteamiento permite actuar sobre la raíz del problema y se alinea con las evidencias científicas que subrayan la importancia de intervenir sobre variables como la empatía, la regulación emocional y el control de impulsos para prevenir la perpetuación del acoso escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Durlak et al., 2011). Asimismo, el programa se apoya en modelos teóricos ampliamente validados y emplea instrumentos de evaluación reconocidos en el ámbito de la neuropsicología y la psicología infantil, lo que refuerza su rigor metodológico.

Otra fortaleza relevante es la viabilidad de la propuesta en el contexto escolar. El programa ha sido diseñado para ser implementado dentro de la rutina académica, utilizando materiales accesibles y dinámicas participativas que facilitan su aplicación por parte de profesionales especializados. La combinación de trabajo grupal, actividades experienciales y espacios de reflexión favorece la implicación del alumnado y la transferencia de las habilidades aprendidas a la vida cotidiana.

No obstante, este trabajo presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, al tratarse de una propuesta de intervención no aplicada, no es posible contrastar empíricamente los resultados esperados. Asimismo, la eficacia del programa podría verse condicionada por variables contextuales, como el clima escolar, el grado de implicación del profesorado y las familias, o las características individuales de los participantes. Del mismo modo, la duración limitada de la intervención podría resultar insuficiente para consolidar determinados aprendizajes a largo plazo, especialmente aquellos relacionados con la autorregulación emocional y conductual.

Desde el punto de vista metodológico, otra limitación del programa es la ausencia de un grupo control, lo que podría dificultar atribuir de manera exclusiva los posibles cambios observados a la intervención propuesta.

Por último, también debe considerarse la posible resistencia inicial de algunos participantes, especialmente si no reconocen su conducta como problemática, así como las dificultades inherentes a la evaluación de cambios conductuales, que pueden verse influidas por factores como la deseabilidad social. Estas cuestiones subrayan la necesidad de interpretar los resultados con cautela y de complementar la evaluación con observaciones sistemáticas y medidas de seguimiento.

En cuanto a las líneas futuras de actuación, sería recomendable la aplicación piloto del programa en diferentes centros educativos, ampliando la muestra y permitiendo evaluar su eficacia mediante diseños longitudinales y medidas de seguimiento a medio y largo plazo. Asimismo, el programa podría adaptarse a otros niveles educativos y a otros perfiles implicados en el acoso escolar, como víctimas y observadores, así como integrarse en los planes de convivencia de los centros. Finalmente, la posible adaptación del programa a formatos digitales o comunitarios

podría ampliar su alcance y contribuir a la promoción de competencias socioemocionales en contextos diversos. En conjunto, el programa *Pienso, Siento, Actúo* se presenta como una propuesta teóricamente sólida, coherente y viable, con potencial para contribuir a la prevención y reducción del acoso escolar mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales y de autorregulación en la infancia.

6. Referencias bibliográficas

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irarrazaval, M. (2020). Emotional regulation problems and mental health in adolescents in northern Chile. *Terapia Psicológica*, vol. 38 no. 2 (2020) p. 203-222.
- Cerezo, F. (2001). El bullying: Análisis del acoso entre escolares. *Revista de Educación*, 324(1), 235–259.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 48(2), 86.
<https://doi.org/10.1037/cp2007010>
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Houghton Mifflin Harcourt.
- De Los Ríos, O. L. H., Solís, K. O., & Aragón, C. J. D. L. R. (2013). Flexibilidad Cognitiva y Control Inhibitorio: Un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista argentina de clínica psicológica*, 22(3), 219-227.
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32-37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school- based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6(1), 495-525 <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Estévez Casellas, C., Carrillo, A., & Gómez Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227–238. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>
- Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547.
- Fernández-Daza, M. (2016). Neuropsicología del acoso escolar: Función mediadora de la conducta prosocial. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 17(6), 106-119.
Recuperado de <https://previous.revmexneurociencia.com/articulo/neuropsicologia-del-acoso-escolarfuncion-mediadora-de-la-conducta-prosocial/>
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & de Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: a prospective longitudinal study. *The British journal of developmental psychology*, 33(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12060>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.

- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Tenera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F., & Núñez-Bravo, N. (2019). *Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children. Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 97-103.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy, and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091- 1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- López, L. M., Soto-Rubio, A., & Rico, G. M. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de vida y salud*, 8(2).
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 112-117.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function, and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.

- Plutchik, R. (1980). Emotion. *A psychoevolutionary synthesis*.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). *Test of emotion comprehension*. Francfort Communication & Partenaires.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Rivera, R. (2018). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes agresores, víctimas y espectadores en contexto de bullying. *Revista de Psicología*, 8(1), 39-66.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development*, 8(1), 117-127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>

- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007).

¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental*

7. ANEXOS

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA "Pienso, Siento y Actúo"

Nombre del Participante: _____

Nombre del Padre/Madre/Tutor Legal: _____

Fecha: _____

El programa "Pienso, Siento y Actúo" es una intervención diseñada para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños/as a través de sesiones estructuradas. A lo largo del programa, se trabajarán aspectos como la teoría de la mente, la inteligencia emocional y el control inhibitorio mediante actividades grupales e individuales, evaluaciones neuropsicológicas y dinámicas experienciales.

El objetivo es fomentar la comprensión emocional, la empatía, la regulación de impulsos y la resolución pacífica de conflictos, brindando a los participantes, herramientas para mejorar su bienestar socioemocional.

El programa consta de 15 sesiones de aproximadamente 60 minutos cada una, distribuidas a lo largo de varias semanas. Se llevarán a cabo en un entorno seguro y supervisado por profesionales especializados.

Durante la participación en el programa, se realizarán:

- Evaluaciones iniciales y finales para conocer el estado cognitivo y emocional del niño/a.
- Juegos de roles, dinámicas grupales y ejercicios individuales.
- Técnicas de regulación emocional como la respiración consciente y mindfulness.
- Reflexión sobre emociones y estrategias de interacción social positiva.

Los beneficios incluyen el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, mejora en la gestión de emociones y fortalecimiento de la autoestima. No se prevén riesgos significativos, aunque algunos niños/as pueden experimentar incomodidad al abordar temas emocionales. Se proporcionará acompañamiento profesional en todo momento.

Toda la información recogida en el programa será tratada de manera confidencial. Los datos obtenidos solo serán utilizados con fines de evaluación y mejora del programa, respetando la privacidad del niño/a y su familia.

La participación en este programa es completamente voluntaria. Los padres/tutores pueden retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto suponga perjuicio alguno para el niño/a.

Si tiene alguna duda o inquietud sobre el programa, puede comunicarse con el equipo responsable en el siguiente contacto:

Nombre del responsable: Blanca Martínez del Mármol Morandeira

Correo Electrónico: blancamdm.psicologa@gmail.com

☐ Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada y doy mi consentimiento

para que mi hijo/a participe en el programa "Pienso, Siento y

Actúo". Firma del Padre/Madre/Tutor Legal: _____

Firma del Facilitador del Programa: _____