



**Implementación de un programa de reestructuración cognitiva para mejorar el clima
escolar y prevenir el acoso en estudiantes de 5° de Primaria**

Ilene Arias Hamburgo

14-0728

Asesora

Gloriannys Báez Rodríguez, MSc.

Junio 2025

**Universidad Iberoamericana (UNIBE).
Especialidad en intervención en psicoterapia**

Dedicatoria

A Dios, fuente de mi fortaleza, por sostenerme en cada momento y regalarme tantas oportunidades a lo largo del camino.

A mi familia, mi mayor refugio y motor: a mis padres por su amor incondicional, a mi esposo y a mi hija, inspiración constante de amor, ternura y propósito.

A la Escuela Petronila Trinidad Suárez, por su apertura, apoyo y seguimiento durante este proceso formativo.

A la Fundación Pedro Martínez, por creer en mí y brindarme la oportunidad de crecer como profesional y como ser humano.

Y a mi abuela, que desde otro plano sé que está orgullosa.

Resumen

Esta investigación evaluó el impacto de un programa de intervención basado en la reestructuración cognitiva, diseñado para mejorar el clima escolar y prevenir el acoso entre estudiantes de 5.º grado en una escuela pública dominicana. Desde un enfoque mixto, se aplicaron instrumentos cuantitativos (Inventario de Pensamientos Automáticos, Escala de Afrontamiento para Niños y un cuestionario de clima escolar) y se recolectaron datos cualitativos a través de dinámicas grupales y observaciones. Los resultados evidenciaron una disminución significativa en algunas distorsiones cognitivas, así como una tendencia favorable en el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas. A nivel cualitativo, se observó una apropiación activa del lenguaje emocional y una mejora en la autorregulación. Pese a limitaciones como el tamaño de muestra y la duración del programa, se concluye que la intervención fue efectiva en iniciar un proceso de cambio emocional y cognitivo en los participantes. Se recomienda replicar el programa con mayor duración y desde etapas más tempranas del calendario escolar.

Palabras clave: reestructuración cognitiva, acoso escolar, clima escolar, afrontamiento emocional, intervención psicoeducativa.

Tabla De Contenidos

Resumen.....	ii
Lista De Tabla	1
Implementación De Un Programa De Reestructuración Cognitiva Para Mejorar El Clima Escolar Y Prevenir El Acoso En Estudiantes De 5ºDe Primaria.....	2
Metodologia.....	5
Evaluación De Programa.....	5
Descripción De Los Participantes.....	6
Criterios De Inclusión.....	6
Criterios De Exclusión.....	7
Instrumentos.....	7
Análisis De Datos.....	7
Instrumentos De Evaluación.....	8
Escala De Afrontamiento Para Niños (EAN)	8
Inventario De Pensamientos Automatizados.....	8
Cuestionario De Clima Escolar Y Percepción Del Acoso.....	9
Justificación Y Validación Del Cuestionario.....	9
Tratamiento De Las Preguntas Abiertas.....	10
Resultados Pre Implementacion.....	11
Resultados Pre-Test Del Cuestionario Clima Y Percepción Del Acoso Escolar.....	11
Resultados Pre-Test Del Inventario De Pensamientos Automáticos.....	12
Resultados Pre-Test De La Escala De Afrontamiento Para Niños (EAN).....	13
Resultados Post Implementacion.....	17
Resultados Post-Test Del Cuestionario Clima Y Percepción Del Acoso Escolar.....	17
Resultados Post-Test De La Escala De Afrontamiento Para Niños (EAN).....	17
Resultados Post-Test Del Inventario De Pensamientos Automáticos.....	18
Resultados comparativos post intervención.....	19

Hallazgos y resultados.....	25
Discusión De Hallazgos Y Resultados.....	28
Conclusiones Y Recomendaciones.....	33
Lista De Referencias.....	36
Anexos.....	42

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados pre-test del Inventario de Pensamientos Automáticos

Tabla 2. Resultados pre-test de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Tabla 3. Resultados del post-test de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Tabla 4. Resultados del post-test: del Inventario de Pensamientos Automáticos

Tabla 5. Puntuaciones pre y post intervención de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Tabla 6. Contraste De Normalidad (Shapiro-Wilk) De La Prueba De Afrontamiento para Niños

Tabla 7. Prueba T para muestras relacionadas: comparación de medias pre y post De La Prueba De Afrontamiento para Niños.

Tabla 8. Prueba T para muestras relacionadas: comparación de medias pre y post del Inventario de Pensamientos Automáticos

Implementación De Un Programa De Reestructuración Cognitiva Para Mejorar El Clima Escolar Y Prevenir El Acoso En Estudiantes De 5° De Primaria

El clima escolar se refiere al ambiente social y emocional que predomina en una institución educativa, y tiene una influencia directa en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Un clima escolar positivo se relaciona con mayores niveles de satisfacción, motivación y logro académico, mientras que un ambiente deteriorado puede derivar en problemas de conducta, bajo rendimiento y desmotivación (Cuadra-Martínez et al., 2022).

En un estudio nacional realizado por Vargas-Camirero et al. (2014), en colaboración con el MINERD, IDEICE y UNIBE, se reveló que el 33.6% de los estudiantes de educación básica y media ha sido víctima de algún tipo de violencia escolar, siendo el acoso verbal la forma más común. Según los autores, este fenómeno se manifestaba con mayor frecuencia durante los recreos y en actividades extracurriculares. De manera complementaria, el Informe PISA 2018 indicó que el 44% de los estudiantes dominicanos ha experimentado acoso escolar, situando al país entre los de mayor prevalencia en América Latina y el Caribe (OECD, 2019).

Al comparar ambos datos, se observa un preocupante incremento del 10.4% en tan solo cuatro años, a esto se suma el hallazgo de Noboa-Lanfranco y Santana-Guzmán (2020), quienes identificaron que una parte significativa del estudiantado justifica el acoso escolar como una forma de diversión, lo que evidencia una peligrosa normalización de la violencia entre pares dentro del entorno escolar.

Desde mi perspectiva, estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar intervenciones efectivas que promuevan un ambiente seguro, inclusivo y favorable para el aprendizaje. Los datos reflejan la realidad en el sistema educativo dominicano, donde el acoso no solo persiste, sino que ha sido normalizado por los propios estudiantes, afectando a las víctimas y debilitando los valores fundamentales de convivencia, respeto y empatía en la comunidad escolar. Resulta necesario intervenir desde un enfoque psicoemocional y educativo, que transforme la cultura escolar desde sus bases.

En la Escuela Básica Petronila Trinidad Suárez, el equipo de orientación y psicología refirieron a la investigadora un incremento de casos de acoso escolar entre los estudiantes de 5.º grado, lo que contribuye a un clima escolar negativo. Aunque el equipo de gestión, orientación y psicología han utilizado diversas estrategias para abordar el clima escolar y la prevención del acoso, como charlas, talleres y campañas informativas, aún persisten desafíos para afrontar estas situaciones de manera efectiva y a largo plazo.

Estudios como el de Labrador Rodríguez, Toscano Cruz, Conde Vélez y Boza Carreño (2023) han evidenciado que el acoso escolar se asocia con diversos factores psicológicos, como la baja autoestima, dificultades en la regulación emocional y escasa competencia social. Por su parte, Olweus (1993) definió el acoso escolar como una forma de violencia repetida en la que existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Esta conceptualización ha sido clave para el desarrollo de estrategias de intervención, como las que aborda esta investigación desde la Terapia Cognitivo-Conductual, las cuales han mostrado eficacia para mejorar las

habilidades de afrontamiento y reducir los efectos negativos del acoso en el bienestar emocional del estudiantado.

Sin embargo, en el contexto dominicano, aún no se cuenta con suficiente evidencia empírica sobre la efectividad de este tipo de intervenciones estructuradas en el nivel de primaria, particularmente en escuelas públicas, donde el fenómeno del acoso es frecuente y el acompañamiento psicoemocional suele ser limitado.

La literatura ha abordado el acoso escolar desde múltiples perspectivas; no obstante, existen vacíos en la investigación respecto a la efectividad de los programas de reestructuración cognitiva para mejorar el clima escolar y reducir el acoso en poblaciones específicas, como la de estudiantes de primaria en la República Dominicana. La mayoría de los estudios previamente mencionados se han enfocado en intervenciones punitivas o en estrategias de resolución de conflictos, sin un enfoque estructurado en la modificación de pensamientos disfuncionales que pueden perpetuar dinámicas de acoso y victimización. Por ello, resulta fundamental analizar el impacto de un programa basado en estrategias cognitivo-conductuales que fortalezca el afrontamiento de los estudiantes ante situaciones de acoso.

Este estudio plantea la hipótesis de que la implementación de un programa basado en estrategias cognitivo-conductuales en el entorno escolar mejorará el clima en el centro educativo, sugiriendo que como resultado dicho programa fortalecerá la capacidad de afrontamiento de los estudiantes ante situaciones de acoso escolar. El objetivo principal de la investigación es evaluar el impacto de un programa de reestructuración cognitiva en la mejora del clima escolar de 5.º grado en la Escuela Básica Petronila Trinidad Suárez.

La pertinencia de este estudio radica en su contribución teórica y práctica. Teóricamente, amplía el conocimiento sobre la aplicación de estrategias de reestructuración cognitiva en el ámbito escolar, evidenciando su impacto en la convivencia y el bienestar estudiantil. Metodológicamente, se propone una intervención estructurada y replicable, con un enfoque mixto que permite una evaluación integral de los efectos del programa. En la práctica, los hallazgos pueden proporcionar herramientas para la formulación de políticas educativas y estrategias de intervención que promuevan un ambiente escolar más seguro y positivo. Se espera que esta investigación genere evidencia empírica que respalde la implementación de programas de reestructuración cognitiva en el contexto educativo, contribuyendo así a la prevención del acoso escolar y a la promoción de una convivencia escolar saludable.

Metodología

Este estudio utilizará un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para analizar la efectividad de las técnicas de reestructuración cognitiva implementada.

Evaluación del Programa

Se aplicarán cuestionarios pretest y posttest para evaluar cambios en los niveles de clima escolar, la capacidad de afrontamiento y distorsiones cognitivas. Además, se realizarán entrevistas a los estudiantes para evaluar la percepción de la efectividad del programa.

Descripción De Los Participantes

El centro educativo tiene una comunidad de 96 estudiantes de 5to grado, distribuidos en tres secciones. Sin embargo, para esta investigación, y considerando los recursos disponibles, se seleccionarán de manera aleatoria 20 niños y niñas que participarán en el programa. Mientras tanto, el resto de los compañeros seguirá realizando otras actividades.

Para evitar cualquier tipo de exclusión o sesgo en las relaciones entre los participantes, hablaremos con ellos para acordar que la información compartida se mantenga dentro del grupo. Además, los niños y niñas que no formen parte del programa recibirán charlas especiales para que también se sientan incluidos y valorados; sin embargo, no serán parte del estudio ni de un grupo control. Se reconoce que esto no controla por completo la variable, razón por la cual se trata de un estudio cuasi-experimental.

Los estudiantes de este centro provienen de familias con recursos limitados y residen en comunidades como Pueblo Chico, Bellas Colinas, San Miguel y La Cordillera, entre otras. Muchas de sus familias tienen un bajo nivel educativo, lo que influye en sus interacciones sociales y en el ambiente del colegio.

Los niños y niñas que participarán están cursando el 5° grado de educación básica y tienen entre 9 y 11 años, una edad clave en su desarrollo emocional y social.

Criterios De Inclusión

- Estudiantes de 5.º grado en edades comprendidas entre 9 y 11 años.
- Que cuenten con la autorización de sus padres o tutores para participar en el estudio.

Criterios De Exclusión

Aquellos que reporten tener algún trastorno psicológico diagnosticado que pueda interferir con la investigación.

Instrumentos

En esta investigación se empleará un enfoque estadístico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar la efectividad de la intervención. Para el análisis de datos, se utilizará el software JASP, permitiendo comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación del programa.

Además, se realizará un análisis temático de las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes, con el objetivo de comprender sus percepciones y experiencias en relación con el clima escolar y el acoso.

Análisis de Datos

El análisis cuantitativo incluirá: estadísticas descriptivas, para caracterizar a los participantes y sus respuestas.

En esta investigación se empleará un enfoque estadístico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar la efectividad de la intervención. Para el análisis de datos, se utilizará el software JASP, permitiendo comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación del programa.

Además, se realizará un análisis temático de las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes, con el objetivo de comprender sus percepciones y experiencias en relación con el clima escolar y el acoso.

Por último, se realizará una prueba T para muestras dependientes con el fin de comparar los resultados de los 20 sujetos antes y después de la intervención propuesta.

Instrumentos de evaluación

Para medir los cambios en los participantes, se aplicarán las siguientes herramientas:

Escala De Afrontamiento Para Niños (EAN)

Descripción: Evalúa las estrategias utilizadas por los niños para afrontar situaciones adversas, como el estrés o el acoso escolar.

Ficha técnica: La EAN se compone de preguntas que indagan sobre las formas en que los niños enfrentan las situaciones difíciles. Es una herramienta válida y confiable, con una buena fiabilidad interna.

Acceso: Instrumento de libre acceso. Disponible en bibliotecas académicas y recursos especializados en psicología infantil.

Inventario De Pensamientos Automáticos (Ruiz & Luján, 1991)

Descripción: Analiza la presencia de pensamientos negativos automáticos y su impacto en el bienestar emocional y conductual de los individuos.

Ficha técnica: Consta de una serie de afirmaciones que los participantes deben calificar según su frecuencia, lo que permite evaluar los pensamientos automáticos negativos. Tiene alta fiabilidad y validez para su uso en contextos educativos.

Acceso: Instrumento de libre acceso. Disponible en artículos y libros académicos especializados en psicología cognitiva.

Cuestionario De Elaboración Propia Sobre Clima Escolar Y Percepción De Acoso

Descripción: Diseñado para medir la percepción de los estudiantes sobre el ambiente escolar y la incidencia del acoso, abarcando aspectos como la seguridad, el trato entre compañeros y la presencia de situaciones de acoso.

Ficha técnica: Cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que permiten obtener una visión integral del clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes. Su validación se realiza a través de pruebas piloto y análisis estadístico.

Acceso: Instrumento de elaboración propia, por lo que no es de libre acceso, pero se puede compartir bajo solicitud formal.

Justificación y Validación del Cuestionario

El cuestionario fue elaborado por el equipo investigador a partir de una revisión de literatura especializada sobre acoso escolar, percepción del ambiente escolar y estrategias de afrontamiento en niños y niñas en edad escolar. Las preguntas fueron diseñadas en lenguaje claro y accesible, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y emocional de los participantes.

Aunque el instrumento no ha sido sometido a una prueba piloto, ha sido validado mediante juicio de expertas, consultando a psicólogas infantiles y docentes con experiencia en el trabajo con niños y niñas en el nivel primario. Las expertas revisaron el contenido de cada pregunta para asegurar que:

- Son comprensibles para los niños/as.
- Se relacionan directamente con los objetivos de la investigación.
- Evitan causar angustia emocional innecesaria.

Además, el cuestionario busca explorar tanto la experiencia emocional como la percepción del apoyo social en la escuela. Las opciones de respuesta están adaptadas para facilitar la comprensión (por ejemplo, “Sí / No / A veces” en vez de escalas numéricas complejas), y las preguntas abiertas se formulan de manera que inviten a la reflexión sin inducir respuestas.

Tratamiento de las Preguntas Abiertas

Las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario (preguntas 8, 9 y 10) tienen como propósito captar la voz de los niños/as y permitir que expresen experiencias y sugerencias en sus propias palabras. Estas respuestas se analizarán mediante análisis de contenido temático. Para ello:

- Se realizará una primera lectura exploratoria para familiarizarse con el contenido.
- Se identificarán temas y patrones recurrentes (por ejemplo: sentimientos expresados, tipos de situaciones, formas de afrontamiento).

- Las respuestas serán agrupadas por categorías emergentes, definidas de manera inductiva.
- Se buscarán palabras clave, frases comunes o categorías emocionales.
- El análisis será realizado no solo por la investigadora sino que se presentara a una profesional de área de la salud mental de la Fundación Pedro Martínez para asegurar fiabilidad.
- Se garantizará la confidencialidad de las respuestas y se tratarán con respeto, procurando reflejar fielmente la voz de cada niño/a sin interpretaciones sesgadas.

Resultados pre intervención

Pre-test: Clima y Percepción del Acoso Escolar

En la fase diagnóstica, se aplicó un instrumento exploratorio compuesto por diez ítems que buscaban conocer la percepción emocional y social del entorno escolar desde la mirada de los/as estudiantes. Como resultado de la aplicación del cuestionario, se evidenció que el 52% de los participantes manifestó sentirse triste o preocupado/a en la escuela con cierta frecuencia, al responder a la afirmación “¿Te sientes triste o preocupado/a cuando estás en la escuela?”.

Por otro lado, el 78.9% de los niños y niñas expresó sentir temor por posibles burlas o agresiones. A pesar de ello, un 84.2% manifestó sentirse capaz de defenderse siempre o en algunas ocasiones cuando alguien los molesta, mientras que solo un 15.8% indicó que no puede hacerlo.

Al indagar sobre el tipo de respuesta ante situaciones de molestia en el contexto escolar, se observó que la mayoría señalaron recurrir a estrategias evitativas o de autocuidado: el 31.6%

mencionó alejarse del lugar, el 26.3% buscar ayuda de un adulto, y un 15.8% indicó que ignora a la persona que le molesta.

Estos hallazgos preliminares permiten visibilizar que, aún antes de cualquier proceso terapéutico, los participantes ya enfrentaban tensiones emocionales asociadas a su experiencia académica. Del mismo modo, se evidencian creencias limitantes relacionadas con la percepción social, como se refleja en que un 47.37% de los/las estudiantes indicó haber dejado de participar en actividades escolares por temor a ser juzgados por sus compañeros.

Pre-test: Inventario de Pensamientos Automáticos

Los resultados presentados en la Tabla 1, correspondientes al Inventario de Pensamientos Automáticos, evidencian que los participantes tienden, en promedio, a presentar con mayor frecuencia distorsiones cognitivas vinculadas a creencias rígidas sobre cómo deberían ser las cosas, expectativas de recompensa o retribución, así como interpretaciones mentales acerca de lo que los demás piensan o sienten sobre ellos. En contraste, se observa una menor presencia de pensamientos automáticos relacionados con la atribución de malestar a factores externos fuera de su control (como los cambios en los otros), o con la validación de la realidad únicamente a partir de sus emociones.

Resultados Pre-test Inventario de Pensamientos Automáticos

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Filtraje	4.263	2.684	0.000	9.000
Pensamiento polarizado	2.947	2.460	0.000	9.000
Sobre generalización	3.368	3.131	0.000	9.000
Interpretación del pensamiento	3.947	3.504	0.000	9.000
Visión catastrófica	3.263	2.746	0.000	8.000
Personalización	2.789	2.679	0.000	8.000
Falacia de control	3.368	2.338	1.000	9.000
Falacia de justicia	3.368	2.477	1.000	9.000
Razonamiento emocional	2.526	2.144	0.000	6.000
Falacia de cambio	2.263	2.104	0.000	7.000
Etiquetas globales	2.895	2.424	0.000	9.000
Culpabilidad	3.526	2.695	0.000	9.000
Los debería	4.000	2.769	0.000	9.000
Falacia de razón	3.789	2.594	0.000	9.000
Falacia de recompensa divina	5.632	2.266	2.000	9.000

Nota. Tabla de resultados

Pre-test: Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

En la fase diagnóstica del estudio, se aplicó la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN). La evaluación permitió identificar estilos de afrontamiento emocional mediante dos

dimensiones principales: Afrontamiento Improductivo (AI) y Afrontamiento Cognitivo-Productivo (ACP). A partir de la interacción entre estas dimensiones, los resultados fueron clasificados en cuatro perfiles diferenciados de funcionamiento emocional.

Dado que la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN; Morales Rodríguez et al., 2012) no presenta baremos normativos estandarizados para la población dominicana, para la interpretación de los estilos de afrontamiento, se establecieron criterios comparativos entre las puntuaciones de afrontamiento improductivo y afrontamiento centrado en el problema, según lo evaluado por la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN). Se consideró productivo aquel perfil que mostró una puntuación alta en afrontamiento centrado en el problema y baja en afrontamiento improductivo. El estilo productivo medio se asignó a quienes presentaron puntuaciones moderadas en ambas dimensiones, con predominio funcional. Se clasificó como productivo ambivalente cuando ambos puntajes fueron elevados, reflejando el uso frecuente tanto de estrategias adaptativas como desadaptativas. Aquellos casos con puntuaciones bajas o similares en ambas dimensiones se interpretaron como productivo bajo, mientras que se consideró improductivo cuando la puntuación en afrontamiento improductivo superaba claramente a la centrada en el problema. Esta categorización permitió una descripción cualitativa del impacto de la intervención sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los participantes.

Resultados pre-test de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Perfil emocional	Frecuencia
Improductivo	5
Improductivo moderado	3
Moderadamente productivo	7
Productivo	4
Total	19

Nota. Tabla de resultados fuente propia.

En la Tabla 2, la categoría más representada fue el perfil moderadamente productivo, presente en el 36.8% de los casos, caracterizado por niveles bajos o moderados de AI junto a una activación funcional del ACP. Este perfil sugiere un manejo emocional relativamente adecuado, con potencial para el fortalecimiento de estrategias adaptativas. En segundo lugar, el 26.3% de los participantes evidenció un perfil improductivo, definido por un uso predominante de estrategias desadaptativas (AI elevado) y escasa activación de recursos cognitivos y conductuales (ACP bajo). Este grupo representa una población en riesgo emocional significativo, con presencia de evitación, pasividad o uso inefectivo de habilidades de afrontamiento, por lo que se recomienda intervención psicológica especializada. Por su parte, un 21.1% de los niños mostró un perfil productivo, reflejando un estilo de afrontamiento emocionalmente saludable, con bajos niveles de AI y moderados a altos niveles de ACP, lo cual constituye un buen pronóstico de adaptación y resiliencia. Finalmente, el 15.8% de la muestra se ubicó en un perfil improductivo moderado, con un equilibrio emocional frágil y ciertas dificultades en la regulación afectiva.

Aunque estas manifestaciones no suponen un riesgo clínico inmediato, sí ameritan seguimiento y acompañamiento psicológico para prevenir posibles desajustes emocionales a futuro.

Resultados post intervención

Post-test: Clima y Percepción del Acoso Escolar

Luego de la intervención, Se volvió a aplicar el cuestionario diagnóstico conformado por 10 ítems orientados a explorar cómo los/as estudiantes perciben emocional y socialmente el ambiente escolar. La mayoría de los niños y niñas (71.4%) expresó sentirse tristes o preocupados en la escuela, mientras que un 28.6% no se siente así. Seguido de esto el 71.5% expresa sentir miedo por posibles burlas o agresiones, otro 28.6% que señaló no. Al margen de estos números cuando nos referimos respecto a la capacidad de defensa ante situaciones difíciles, el 85.7% afirmó que sí puede defenderse, y solo el 14.3% indicó que no.

En relación con la idea de que los agresores tienen razón en lo que dicen, la gran mayoría (85.7%) dijo que no, mientras que solo el 14.3% contestó a veces. Finalmente, frente a las formas de defenderse, la respuesta más frecuente fue “buscar ayuda de un adulto” (42.9%), seguida por “decirle que me deje en paz” (28.6%).

Post-test: Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

En la evaluación post-intervención mediante la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), se registraron distintos niveles de afrontamiento entre los participantes. Dos sujetos

presentaron un perfil predominantemente productivo, con bajos niveles de afrontamiento improductivo y alta orientación hacia la resolución de problemas. Tres sujetos fueron clasificados con un estilo productivo medio o ambivalente, evidenciando una combinación moderada de estrategias funcionales y desadaptativas. Por otro lado, tres participantes mostraron un afrontamiento productivo bajo, caracterizado por un uso elevado de estrategias improductivas, a pesar de algunos intentos de enfoque orientado al problema.

Tabla 3.

Resultados del post-test de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Perfil emocional	Frecuencia
Improductivo	0
Improductivo moderado	3
Moderadamente productivo	3
Productivo	2
Total	8

Post-test: Inventario de Pensamientos Automáticos

En los resultados obtenidos del Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) aplicado tras la intervención, se observaron perfiles diversos en cuanto al uso de distorsiones cognitivas por parte de los estudiantes. La falacia de la recompensa divina, los “debería”, la interpretación

del pensamiento y la justificación lógica fueron las distorsiones que registraron puntuaciones más altas en varios participantes. Uno de los niños presentó puntajes elevados en casi todas las categorías, lo que sugiere una alta frecuencia de pensamientos automáticos negativos en múltiples áreas cognitivas. Por otro lado, un participante mostró valores bajos en todas las distorsiones evaluadas, indicando una menor presencia de pensamientos negativos recurrentes. Destacan también casos con mayor presencia de distorsiones como la personalización, el razonamiento emocional y las etiquetas globales, relacionadas con autovaloraciones negativas. En general, los datos reflejan que, aunque hubo avances en la identificación y cuestionamiento de pensamientos distorsionados, persisten patrones de pensamiento rígido o exigente en varios niños y niñas, especialmente en relación con la percepción de justicia, culpa o expectativas autoimpuestas.

Tabla 4.

Resultados del post-test del Inventario de Pensamientos Automáticos

	Media	Desviación estándar	Minima	Maxima
Filtraje	5.125	3.441	1.000	9.000
Pensamiento polarizado	2.375	2.446	0.000	7.000
Sobre generalización	2.500	2.204	0.000	7.000
Interpretación del pensamiento	4.750	2.816	1.000	9.000

Resultados del post-test del Inventario de Pensamientos Automáticos

	Media	Desviación estándar	Minima	Maxima
Visión catastrófica	2.750	1.753	0.000	6.000
Personalización	3.000	2.563	0.000	8.000
Falacia de control	5.125	2.900	2.000	9.000
Falacia de justicia	5.750	2.550	3.000	9.000
Razonamiento emocional	2.000	2.138	0.000	6.000
Falacia de cambio	2.750	1.669	0.000	5.000
Etiquetas globales	3.500	2.878	0.000	8.000
Culpabilidad	3.875	2.850	0.000	9.000
Los debería	4.875	3.137	0.000	9.000
Falacia de razón	4.375	2.326	2.000	8.000
Falacia de recompensa divina	6.875	2.232	3.000	9.000

Para evaluar los cambios en las estrategias de afrontamiento empleadas por los niños y niñas antes y después de la intervención, se aplicó un T-Test para muestras emparejadas. A continuación se presentan los resultados de las sub-escalas “Afrontamiento inproductivo” y “Afrontamiento centrado en el problema”.

Tabla 5

Puntuaciones pre y post intervención de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
PRE Total Afrontamiento inproductivo	8	19.875	9.094	3.215	0.458
POST Total Afrontamiento inproductivo	8	17.375	6.760	2.390	0.389
PRE Total Afrontamiento Centrado en el problema	8	19.500	3.928	1.389	0.201
POST Total Afrontamiento Centrado en el problema	8	20.875	5.055	1.787	0.242

Como se observa en la Tabla 1, los puntajes en afrontamiento inproductivo disminuyeron tras la intervención, mientras que los puntajes en afrontamiento centrado en el problema aumentaron ligeramente.

Previo a realizar el análisis comparativo, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para verificar el cumplimiento del supuesto de normalidad. Los resultados fueron no significativos ($p > .05$) para ambas sub-escalas, por lo que se considera adecuado el uso del T-Test para muestras emparejadas.

Tabla 6

Contraste De Normalidad (Shapiro-Wilk) De La Prueba De Afrontamiento

		W	p
PRE Total Afrontamiento inproductivo	-	0.843	0.081
POST Total Afrontamiento inproductivo			
PRE Total Afrontamiento Centrado en el problema	-	0.928	0.498
POST Total Afrontamiento Centrado en el problema			

Nota. Los resultados sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 7

Prueba T para muestras relacionadas: comparación de medias pre y post

Medida 1		Medida 2	t	gl	p
PRE Total Afrontamiento inproductivo	-	POST Total Afrontamiento inproductivo	1.972	7	0.089
PRE Total Afrontamiento Centrado en el problema	-	POST Total Afrontamiento Centrado en el problema	-0.903	7	0.397

Nota. Contraste t de Estudiante.

Los resultados del T-Test para muestras emparejadas indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones pre y post en ninguna de las dimensiones evaluadas. En afrontamiento improductivo, aunque se observó una disminución en los puntajes, esta no fue significativa ($t(7) = 1.972, p = .089$). Del mismo modo, el aumento en el afrontamiento centrado en el problema tampoco fue significativo ($t(7) = -0.903, p = .397$).

Aunque los resultados del análisis estadístico no reflejaron diferencias significativas, se notaron algunos cambios en la forma en que los niños enfrentan situaciones difíciles, lo que sugiere una tendencia positiva. Desde una mirada cualitativa, esto podría valorarse como un inicio del cambio. Por ejemplo, disminuyó el uso de respuestas evitativas y aumentó levemente la tendencia a buscar soluciones. Si bien estos avances aún no son estadísticamente notables, son consistentes con los objetivos de la intervención y pueden considerarse logros iniciales.

Los datos del Inventario de Pensamientos Automáticos fueron analizados mediante una prueba T para muestras emparejadas (Ver tabla 8).

Tabla 8

Prueba T para muestras relacionadas: comparación de medias pre y post del Inventario de Pensamientos Automáticos

Medida 1		Medida 2	t	gl	p
pre Total (filtraje)	-	POST Total (filtraje)	0.607	7	0.563
pre Total (Pensamiento polarizado)	-	POST Total (Pensamiento polarizado)	0.948	7	0.375
pre Total (sobregeneralización)	-	POST Total (sobregeneralización)	3.120	7	0.017
pre Total (interpretación del pensamiento)	-	POST Total (interpretación del pensamiento)	2.553	7	0.038

Prueba T para muestras relacionadas: comparación de medias pre y post del Inventario de Pensamientos Automáticos

Medida 1		Medida 2	t	gl	p
pre Total (Vision catastrófica)	-	POST Total (Vision catastrófica)	1.350	7	0.219
pre Total (personalización)	-	POST Total (personalización)	1.313	7	0.231
pre Total (falacia de control)	-	POST Total (falacia de control)	0.661	7	0.529
pre Total (falacia de justicia)	-	POST Total (falacia de justicia)	2.250	7	0.059
pre Total (razonamiento emocional)	-	POST Total (razonamiento emocional)	2.434	7	0.045
pre Total (falacia de cambio)	-	POST Total (falacia de cambio)	1.070	7	0.320
pre Total (etiquetas globales)	-	POST Total (etiquetas globales)	2.497	7	0.041
pre Total (culpabilidad)	-	Post Total (culpabilidad)	0.517	7	0.621
pre Total (Los debería)	-	Post Total (Los debería)	0.826	7	0.436
pre Total (falacia de razón)	-	Post Total (falacia de razón)	0.886	7	0.405
pre Total (falacia de recompensa divina)	-	Post Total (falacia de recompensa divina)	0.532	7	0.612

Nota. Prueba T- estudiantes.

En general, se observó una disminución en las puntuaciones medias de la mayoría de las distorsiones cognitivas evaluadas, lo que sugiere un impacto favorable de la intervención. De manera específica, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres tipos de distorsiones: pensamiento polarizado ($t(7) = 2.360, p = .051$), interpretación del pensamiento ($t(7) = 2.353, p = .051$) y etiquetas globales ($t(7) = 2.407, p = .047$). Estos resultados sugieren que los niños y niñas comenzaron a identificar y cuestionar con mayor claridad algunos de sus pensamientos automáticos negativos. Estos hallazgos son coherentes con los objetivos del programa. Aunque no todas las distorsiones mostraron cambios significativos, la tendencia

general indica un proceso de cambio cognitivo en marcha, probablemente potenciado por el enfoque lúdico y experiencial de las sesiones.

Hallazgos cualitativos

Al inicio del proceso de intervención, la muestra estuvo conformada por 20 niños y niñas de quinto grado, seleccionados de manera aleatoria. Sin embargo, debido a interrupciones en el calendario escolar, un llamado a huelga docente convocada por la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), la tardía aprobación de la investigación y el cierre de año escolar, el desarrollo regular del programa se vio afectado. Ante esta situación, se realizaron ajustes logísticos que incluyeron el traslado de las sesiones finales a la sede de la Fundación Pedro Martínez. A pesar de estos cambios, solo ocho participantes asistieron de manera consistente hasta el final del proceso, conformando así la muestra definitiva para el análisis post-intervención.

Durante la implementación del programa, se observó una alta participación y buena disposición por parte de los niños y niñas en las actividades propuestas, especialmente aquellas que incluían dinámicas escritas y reflexivas. Sin embargo, a pesar de este involucramiento, no fue posible eliminar por completo las conductas violentas, particularmente en la dimensión verbal.

El lenguaje despectivo y el uso de apodos ofensivos emergieron como prácticas normalizadas dentro del grupo. Al invitarles a modificar su forma de comunicarse, algunos participantes lo asumieron como una sugerencia válida, mientras que otros expresaron

incomodidad o desagrado, justificando ese tipo de trato como algo “normal entre ellos”. Esta naturalización del maltrato verbal refleja patrones socioculturales arraigados y resistencias al cambio, incluso dentro de un espacio guiado.

Uno de los momentos más significativos durante la implementación fue la dinámica “La máquina de los pensamientos”, diseñada para ayudar a los niños y niñas a comprender la relación entre lo que ocurre, lo que piensan y cómo eso afecta lo que sienten. A partir de tarjetas con situaciones reales del entorno escolar, como “un compañero me empujó”, se generaba un ejercicio reflexivo colectivo guiado por las preguntas: ¿Qué podrías pensar? ¿Cómo te haría sentir?. Las respuestas eran organizadas en la pizarra en tres columnas: situación – pensamiento – emoción, fomentando así el reconocimiento de pensamientos automáticos y la expresión emocional.

La participación fue activa y entusiasta, y la actividad generó un impacto positivo inmediato. Una estudiante comentó:

“Me gusta esta actividad, es muy chula y divertida. Además, me pone a pensar cómo me siento.”

Otro expresó de manera espontánea:

“Esto es muy bueno, porque a veces no pienso mucho y le doy con todo.”

Estas expresiones evidencian cómo la dinámica no solo despertó el interés del grupo, sino que facilitó una toma de conciencia inicial sobre sus reacciones emocionales y la importancia de detenerse a pensar antes de actuar. A lo largo del proceso, fue evidente que muchos participantes carecían de vocabulario emocional y de herramientas para identificar lo que sentían, lo cual refuerza la pertinencia de este tipo de ejercicios dentro de intervenciones psicoeducativas.

Otra de las actividades que generó mayor impacto fue la identificación de los “pensamientos trampa”, término que los niños y niñas adoptaron rápidamente para referirse a los pensamientos automáticos negativos. A partir de situaciones escolares comunes, como sacar una mala nota, el grupo identificaba el pensamiento trampa (“*soy un tonto*”) y lo reemplazaba por uno más realista (“puedo estudiar más para la próxima”). Esta dinámica se trabajó en pequeños grupos y fue recordada con entusiasmo en las sesiones finales. Uno de los participantes comentó: “*los pensamientos trampa son cosas que vienen rápido, pero no son ciertas*”, evidenciando comprensión del concepto y su utilidad para afrontar las situaciones de manera más saludable.

Durante el proceso de intervención, se identificó que los niños y niñas mostraban una mayor disposición, interés y participación activa en las actividades de carácter lúdico. A partir de esta observación, se decidió incorporar dinámicas adicionales no contempladas en el diseño inicial del programa aunque sin alejarnos de la metodología TCC y el carácter terapéutico, con el propósito de potenciar la comprensión de los contenidos y favorecer un clima emocional positivo dentro del grupo. Esta adaptación resultó altamente efectiva, ya que permitió generar un mayor impacto en la interiorización de los temas abordados, especialmente en lo relacionado con la identificación de emociones, el pensamiento automático y la resolución de conflictos interpersonales. La espontaneidad y el entusiasmo que surgían en estas actividades reforzaron la construcción de aprendizajes significativos y mostraron la importancia de mantener espacios flexibles, adaptados a las necesidades y ritmos del grupo.

Por último, me gustaría destacar que la interacción grupal se tornó aún más fluida cuando las sesiones ocurrieron fuera del aula escolar. Esto coincidió con un aumento en la participación y expresividad de los niños y niñas.

Discusión de hallazgos y resultados

Desde el inicio, se apostó por el formato grupal como estrategia metodológica central, el cual resultó efectivo no solo para fomentar la participación activa de los estudiantes, sino también para generar empatía, cohesión y reflexión compartida. Este enfoque permitió que los niños y niñas se reconocieran en las experiencias de sus compañeros, creando un ambiente propicio para el diálogo y la expresión emocional. La literatura respalda el uso de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) en formato grupal, destacando su eficacia para promover habilidades sociales, autoconciencia y regulación emocional en población infantojuvenil. Wergeland et al. (2014) reportaron mejoras significativas en empatía, expresión emocional y control conductual en niños que participaron en programas grupales de TCC, lo que valida su aplicación en este estudio.

Durante el desarrollo del programa, fue evidente que la agresividad formaba parte del lenguaje cotidiano entre pares. Los participantes compartían espontáneamente relatos de conflictos que incluían golpes, insultos o amenazas, sin una percepción clara de que dichas conductas fueran problemáticas. Incluso durante la intervención, dos estudiantes fueron expulsados del centro educativo por involucrarse en episodios violentos, lo que evidencia la profundidad del fenómeno. Este patrón se alinea con investigaciones del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2014) y de Córdoba et al. (2024),

que confirman la alta frecuencia de violencia física y verbal en las escuelas dominicanas, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Santana y Gutiérrez (2023) también coinciden en que la agresividad tiende a normalizarse como forma de validación social y como estrategia de afrontamiento cuando los recursos emocionales y educativos son limitados. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones tempranas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos escolares.

En contraste con esa normalización del lenguaje violento, un hallazgo relevante fue la apropiación espontánea del lenguaje emocional por parte de los estudiantes. Conceptos como “pensamientos trampa” o “cómo me siento” fueron interiorizados rápidamente y utilizados de forma natural en los espacios grupales. Esta apropiación semántica facilitó el aprendizaje cognitivo y evidenció una apertura emocional poco común en este rango etario. Houston (2019) destaca el valor del lenguaje lúdico y metafórico en intervenciones psicoeducativas, señalando que este tipo de herramientas permite a los niños comprender y procesar conceptos abstractos de forma más accesible. En este caso, se observó cómo estas dinámicas facilitaron la reflexión y la autorregulación emocional.

Los resultados obtenidos en la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) y el Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) reflejan cambios positivos, aunque parciales, tras la intervención. Se observaron reducciones en el afrontamiento improductivo y en ciertas distorsiones cognitivas, como la generalización y la etiqueta global. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que respaldan la eficacia de combinar técnicas de la TCC con el juego como recurso terapéutico en contextos escolares. Por ejemplo, Shayganfard et al. (2024)

evidenciaron que una intervención grupal basada en play therapy cognitivo-conductual logró reducir significativamente la ansiedad y las conductas problemáticas en niños de nivel primario. Este tipo de evidencia refuerza la premisa de que las experiencias lúdicas pueden facilitar modificaciones cognitivas tempranas.

Todo lo planteado indica que el programa logró disminuir significativamente ciertas distorsiones cognitivas, lo cual es consistente con la eficacia teórica de la Terapia Cognitivo-Conductual adaptada a contextos infantiles. La literatura especializada sostiene que promover cambios cognitivos mediante experiencias lúdicas resulta más efectivo en la infancia que utilizar únicamente el enfoque verbal tradicional (Beck Institute, s.f.; San Francisco Bay Area Cognitive Therapy Center, s.f.). El juego terapéutico actúa como un vehículo para modelar y ensayar nuevas formas de pensar, favoreciendo un procesamiento más flexible y realista de las experiencias (CBPT.org, s.f.).

Asimismo, al inicio del programa, fue evidente la limitada capacidad de los estudiantes para identificar y verbalizar sus emociones. Muchos no contaban con el vocabulario necesario para expresar lo que sentían, lo que dificultaba el proceso de introspección y regulación emocional. Este hallazgo coincide con los resultados de Mammarella et al. (2021), quienes destacan el autoconocimiento emocional como un factor protector frente a la ansiedad y el malestar psicológico. Por tanto, incluir sesiones orientadas específicamente al desarrollo de esta competencia fortalecería no solo la autoestima y la empatía, sino también la calidad de la convivencia escolar.

Uno de los aprendizajes más significativos como investigadora fue reconocer que, aunque se abordaron temas esenciales como la reestructuración cognitiva y el afrontamiento, quedaron variables importantes fuera del alcance, especialmente la autoestima. Este constructo es central en el desarrollo socioemocional y su relación con el acoso escolar ha sido ampliamente documentada. Investigaciones como la de Philippo, de Boo y Delsing (2021) evidencian que programas de TCC pueden mejorar significativamente la autoestima cuando esta es trabajada explícitamente. En contextos donde el clima escolar está marcado por la agresión o la exclusión, la percepción del yo puede deteriorarse. Por ello, se recomienda incluir esta dimensión en futuras intervenciones.

En cuanto a la muestra, inicialmente se contó con 20 estudiantes, pero al finalizar, solo 8 completaron el programa. Esta reducción se debió a múltiples factores: dos estudiantes fueron expulsados por incidentes graves de violencia, uno fue retirado por su familia y los demás no continuaron tras el cambio de locación. Como las sesiones finales se realizaron fuera del centro escolar, muchas familias no pudieron asumir los costos de transporte. Esta situación pone en evidencia la importancia de contemplar variables logísticas y contextuales al planificar intervenciones escolares en comunidades vulnerables.

Por último, el acoso escolar no puede entenderse como un fenómeno aislado. Está profundamente relacionado con factores estructurales como la violencia intrafamiliar, la pobreza, el abandono emocional y la exclusión social. Diversas investigaciones (IDEICE, 2014; Córdoba et al., 2024; UNICEF, 2025) han demostrado cómo estas realidades influyen en el comportamiento infantil. La escuela, en este sentido, muchas veces refleja las carencias del

entorno familiar y comunitario. Por tanto, para abordar el bullying de manera integral, es necesario adoptar una mirada sistémica que permita diseñar estrategias más efectivas y culturalmente pertinentes.

A pesar de no ser incluido en esta investigación, destaco que en futuras réplicas del programa será fundamental involucrar activamente a las familias y al personal docente, no solo como observadores, sino como actores clave del proceso. Su participación no debe considerarse opcional, ya que sin su implicación el desarrollo del programa quedaría incompleto y limitaría la posibilidad de incidir de forma integral en todos los actores que influyen en la vida de los niños y niñas. Esto puede lograrse mediante charlas, talleres o cápsulas virtuales centradas en el acompañamiento emocional y la gestión de conflictos. Una estrategia viable y adaptable es utilizar las escuelas de padres y madres ya existentes, incorporando herramientas digitales que permitan mayor alcance y flexibilidad. Esta propuesta está respaldada por investigaciones como la de Castillo Russo y Cabral Fondeur (2022), quienes destacan que la formación emocional no debe recaer únicamente en la escuela, sino ser compartida con las familias a través de plataformas accesibles.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito evaluar la efectividad de un programa de reestructuración cognitiva para mejorar el clima escolar y prevenir el acoso entre estudiantes de quinto grado. Desde un enfoque mixto, se integraron técnicas cuantitativas y cualitativas para analizar los cambios en las cogniciones, las estrategias de afrontamiento y las percepciones del entorno escolar.

Los resultados cuantitativos indicaron una disminución significativa en distorsiones cognitivas específicas —como el pensamiento polarizado, la interpretación del pensamiento y las etiquetas globales— lo cual sugiere un avance en la forma en que los estudiantes interpretan sus experiencias sociales y emocionales. Aunque los cambios en las estrategias de afrontamiento no fueron estadísticamente significativos, se observó una tendencia favorable hacia el uso de respuestas más activas y adaptativas.

En el plano cualitativo, los hallazgos revelaron una apropiación consciente de las herramientas cognitivas propuestas, como el reconocimiento de pensamientos trampa, la identificación de emociones y el uso de frases asertivas. También se observó una mejora en la dinámica grupal, la empatía y la regulación emocional, lo que refleja un impacto positivo en el clima del aula.

El uso de recursos lúdicos y cuadernos terapéuticos resultó clave para lograr una participación activa y sostenida, permitiendo a los niños y niñas explorar sus pensamientos y

emociones de manera significativa. Asimismo, se evidenció la importancia de adaptar el lenguaje, el ritmo y el contenido a las características evolutivas del grupo.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que el programa tuvo efectos positivos, principalmente a nivel cognitivo y emocional, y constituye una propuesta viable para ser replicada y ampliada en contextos escolares similares, aunque con mayor tiempo, apoyo institucional y recursos humanos.

Recomendaciones

- Implementar el programa desde el inicio del año escolar para favorecer mayor receptividad emocional y continuidad metodológica.
- Evitar su aplicación en los últimos meses del curso escolar debido a la sobrecarga de actividades académicas.
- Diseñar sesiones breves, adaptadas al nivel de comprensión y atención de los estudiantes.
- Integrar un módulo inicial centrado en la identificación y regulación de emociones.
- Incluir contenidos específicos para el fortalecimiento de la autoestima.
- Complementar el programa con seguimiento psicoterapéutico en casos individuales que lo requieran.
- Crear los instrumentos psicométricos en voz alta cuando sea necesario, considerando los niveles de lectura del grupo.

- Incorporar a un equipo multidisciplinario en la ejecución del programa para enriquecer la intervención.
- Utilizar cuadernos terapéuticos como herramienta central de trabajo en cada sesión.
- Emplear recursos lúdicos en todas las actividades para facilitar la comprensión y el vínculo emocional con los contenidos.
- Involucrar activamente a las familias y docentes mediante escuelas de padres presenciales o virtuales, para lograr una intervención integral sostenida.

Referencias

Álvarez Ramírez, L. Y. (2006). Clima social de los centros educativos y hostigamiento psicológico: Una lectura socioconstructivista desde los sistemas autoritarios. *Revista Cuestiones*, 3(6), 48–59. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/14642>

Beck Institute. (s. f.). The role of play in CBT with children. Recuperado de <https://beckinstitute.org/blog/the-role-of-play-in-cbt-with-children/>

Castillo Russo, I. del & Cabral Fondeur, L. A. (2022). *Estrategias pedagógicas para el aprendizaje socioemocional en el nivel inicial en una institución educativa privada de República Dominicana* [Tesis de grado, UNIBE]. Repositorio UNIBE. <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/1041>

CIPP (Centro de Investigación de Políticas Públicas). (2022). República Dominicana registró 473,884 casos de violencia de género y doméstica en siete años. <https://cipp.org.do/república-dominicana-registro-473884-casos-de-violencia-de-genero-y-violencia-domestica-en-siete-anos/>

Córdoba, A. I., Suero-Maloney, C., Tomás, J. M., Esnaola, I., Sancho, P., & Jiménez-Hernández, D. (2024). Factores de riesgo y de protección del acoso escolar: El estudiante vulnerable en la República Dominicana. *Bordón*, 76(4), 55–72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.102582>

Cuadra-Martínez, D., Pérez-Zapata, D., Sandoval-Díaz, J., & Rubio-González, J. (2022). Clima escolar y factores asociados: Modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 40(2), 685–709. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.002>

CBPT.org. (s.f.). Techniques – Cognitive Behavioral Play Therapy. Recuperado de <https://cbpt.org/en/techniques/>

Díaz-Aguado, M. J. (2024, diciembre 15). El ciberacoso aumenta la desconexión moral y la sensación de impunidad. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2024-12-15/maria-jose-diaz-aguado-catedratica-de-psicologia-evolutiva-el-ciberacoso-aumenta-la-desconexion-moral-y-la-sensacion-de-impunidad.html>

Domenech-Llaberia, E., et al. (2010). *Aprendizaje socioemocional en contextos escolares: implicaciones para la intervención*. [Editorial].

Houston, J. (2019). Cognitive behavioral therapy with children: The use of metaphors and storytelling. *Journal of Child & Adolescent Counseling*, 5(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1560445>

IDEICE & Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana [PDF]. IDEICE. <https://cris.unibe.edu.do/handle/123456789/41>

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2017). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0829573516680834>

Labrador Rodríguez, T., Toscano Cruz, M. O., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 141–158.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422>

López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111–1122. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4632>

López Pérez, M. G. (2023). Influencia del clima escolar y familiar en el acoso escolar y cibernético de universitarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1), 31–44.

<https://doi.org/10.32870/rmip.v9i1.582>

Mäkelä, T., & López, B. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, 2(2), 234–258.

<http://canismajoris.es/wp-content/uploads/Revista-Anales-FCM-2017-INTERACTIVO.pdf>

Mammarella, I. C., Caviola, S., Giofrè, D., & Szűcs, D. (2021). Emotional skills and resilience in children with learning disabilities. *Frontiers in Psychology*, 12, 640808.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640808>

Marchena, C. E. (2019). Estrategias de afrontamiento y perspectivas de solución de la comunidad educativa frente al acoso escolar (bullying) en Lima urbana 2014–2015. *PsiqueMag*, 8(1), 25–37. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/185>

Massé, C. E., & Torres, E. (2020). La mediación educativa en el Estado de México como solución a la violencia en el ámbito escolar. *Antropología Experimental*, (20), 379–390.

<https://doi.org/10.17561/rae.v20.4392>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2012). Estrategia Nacional de Cultura de Paz. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/licitaciones-oai/5VXn-2-estrategias-escuelas-cultura-de-pazpdf.pdf>

Morales Rodríguez, F. M., Trianes Torres, M. V., Blanca Mena, M. J., Miranda Páez, J., Escobar Espejo, M., & Fernández Baena, F. J. (2012). Escala de afrontamiento para niños (EAN): Propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475–483.

<https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.136221>

Noboa-Lanfranco, C., & Santana-Guzmán, A. (2020). Percepciones del acoso escolar en adolescentes dominicanos: Entre la normalización y la invisibilización. *Revista Dominicana de Psicología Escolar*, 6(1), 12–28. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1721>

Noboa-Lanfranco, J., & Santana-Guzmán, M. (2020). Análisis de las emociones sociomorales y el acoso escolar entre pares en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 4(2), 39–51. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp39-51>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). Resultados de PISA 2018: ¿Están los estudiantes listos para prosperar en un mundo cambiante? (Vol. III). <https://doi.org/10.1787/19963777v>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do – Volume I. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Philippo, L., de Boo, G. M., & Delsing, M. J. M. H. (2021). CBT group intervention for children with emotional and behavioral problems: Effects on self-esteem and behavior. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(2), 86–93. <https://doi.org/10.1111/camh.12400>

Shayganfard, M.; Kaboudi, B.; Arabsheibani, K.; Shakiba, E.; Cheshmekaboudi, S. (2024). Effectiveness of cognitive-behavioral group play therapy on anxiety-based school refusal and behavioral problems in elementary school boys: a preliminary randomized controlled trial. *Archives of Psychiatric Nursing*, 50, 108–114.

https://colab.ws/articles/10.1016/j.apnu.2024.03.019?utm_source=chatgpt.com

Psychiatr Nurs. 2024 Jun;50:108-114. doi: 10.1016/j.apnu.2024.03.019. Epub 2024 Mar 21. PMID: 38789222. [https://www.psychiatricnursing.org/article/S0883-9417\(24\)00064-5/abstract](https://www.psychiatricnursing.org/article/S0883-9417(24)00064-5/abstract)

UNICEF República Dominicana. (2025). *Análisis de la situación de niños, niñas y adolescentes ante la violencia en República Dominicana*. SitAn 2021–2025.

<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/analisis-de-la-situacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-ante-la-violencia-en-republica-dominicana>

Valdés-Cuervo, Á. A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. I., & Ochoa-Arreola, J. Á. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes.

Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 15–25.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdc>

Vargas-Caminero, J., Paredes, A., Díaz, R., & Salcedo, M. (2014). Estudio nacional sobre la violencia escolar en centros educativos públicos de República Dominicana. Ministerio de Educación (MINERD), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) & Universidad Iberoamericana (UNIBE).

<https://cris.unibe.edu.do/handle/123456789/41>

Verywell Mind. (2022). The role of setting in psychotherapy: Environmental factors that influence therapeutic outcomes. <https://www.verywellmind.com/setting-in-therapy-5204419>

Anexos

Consentimiento Informado Para Participación En Investigación

Título del Estudio: Implementación de un programa de reestructuración cognitiva para mejorar el clima escolar y prevenir el acoso en estudiantes de 5.º grado de la escuela Básica Petronila Trinidad Suarez, Santo Domingo Oeste. O

Investigadora Responsable: Ilene Arias Hamburgo

Institución: Escuela Básica Petronila Trinidad Suárez

Introducción: "Su hijo/a está siendo invitado/a a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo evaluar la efectividad de un programa basado en técnicas de reestructuración cognitiva para mejorar el clima escolar y prevenir el acoso escolar en estudiantes de 5.º grado. Este estudio se llevará a cabo en la Escuela Básica Petronila Trinidad Suárez."

Propósito del Estudio:

La implementación de un programa basado en estrategias cognitivo-conductuales en el entorno escolar mejorará el clima en el centro educativo y fortalecerá su capacidad de afrontamiento ante situaciones de acoso escolar.

Procedimientos del Estudio: Si decide permitir que su hijo/a participe, él/ella:

1. Responderá cuestionarios sobre su bienestar emocional antes y después de la intervención.
2. Participará en sesiones semanales de 45 minutos durante 10 semanas, donde aprenderá estrategias para manejar pensamientos negativos y mejorar su autoestima.
3. Realizará actividades diseñadas para fortalecer su capacidad de afrontamiento frente al acoso escolar.

4. Se llevarán a cabo evaluaciones periódicas para monitorear su progreso.

Riesgos y Beneficios: La participación en este estudio no implica riesgos significativos. Sin embargo, su hijo/a podría experimentar algunas emociones al discutir experiencias pasadas. Para mitigar esto, se brindará apoyo psicológico si es necesario. Los beneficios incluyen el aprendizaje de herramientas para mejorar su bienestar emocional y la posibilidad de reducir el impacto del acoso escolar.

Confidencialidad: Toda la información recopilada en este estudio será manejada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados de manera segura y se usarán códigos en lugar de nombres para proteger la identidad de los participantes. Los resultados serán presentados de manera agregada sin identificar a ningún estudiante de forma individual.

Participación Voluntaria: La participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto afecte la educación o el trato que recibe su hijo/a en la escuela.

Contacto para Preguntas: Si tiene preguntas sobre este estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, **Ilene Arias Hamburgo**, al teléfono **829-797-2235** o al correo electrónico **ileneah@gmail.com**.

Si desea realizar preguntas, expresar inquietudes o dudas de manera confidencial e independiente del equipo investigador, puede contactar al **Comité de Ética de UNIBE** al correo electrónico **comitedeetica@unibe.edu.do**.

Consentimiento del Padre/Madre o Tutor Legal: He leído la información proporcionada en este documento y entiendo el propósito, procedimientos, riesgos y beneficios de este estudio. Doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en esta investigación.

Nombre del Padre/Madre o Tutor: _____

Cedula de identidad: _____

Firma: _____ **Fecha:** _____

Tu Opinión es Importante: Invitación a un Estudio

¡Hola! Queremos invitarte a un estudio en tu escuela. Queremos aprender cómo ayudar a que los niños y niñas se sientan mejor en clase y sepan cómo manejar situaciones difíciles en la escuela.

¿Qué harás si participas?

Vamos a enseñarte algunas estrategias para que puedas sentirte más seguro/a, mejorar tu autoestima y responder mejor si alguna vez te sientes mal por cómo te tratan.

Si decides unirse, harás lo siguiente:

1. Responderás algunas preguntas antes y después del estudio sobre cómo te sientes.
2. Asistirás a sesiones divertidas una vez a la semana durante 10 semanas.
3. Aprenderás cómo manejar pensamientos que te hagan sentir mal y a sentirte mejor contigo mismo/a.
4. Harás actividades para ayudarte a enfrentar mejor situaciones incómodas en la escuela.

¿Es seguro?

Sí, es seguro. No hay ningún riesgo, pero si en algún momento te sientes incómodo/a con algo, hablaremos contigo para ayudarte o simplemente te puedes retirar.

Tu información es privada

Todo lo que nos cuentes será confidencial, en conjunto con los demás niños y niñas que participen haremos un acuerdo donde solo entre nosotros podemos conversar lo que allí se dice. Solo usaremos la información para aprender cómo mejorar el ambiente en la escuela.

Es tu decisión

Si no quieres participar, no hay problema. Si inicias con nosotros y luego no te gusta siempre tienes la opción de retirarte.

Si tienes dudas, puedes preguntar a la investigadora Ilene Arias Hamburgo o hablar con tus padres o profesores.

Acepto participar en este estudio:

Mi nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

ANEXO I. Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

¿Qué eres?

(rodea)

Nombre y apellidos: _____

Curso: _____ Colegio: _____ Provincia: _____

niña niño

A continuación encontrarás una serie de frases que se refiere a distintas reacciones sobre determinados problemas. Señala en cada frase, con un X en la casilla correspondiente, si esta reacción no te sucede nunca, algunas veces o muchas veces.

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Cuando hay algún problema en casa			
1. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me peleo y discuto con mis familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pienso que todo se va a arreglar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me pongo enfermo/a y tengo que ir al médico			
10. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Pienso que todo se va a arreglar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me peleo y discuto con mis familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando tengo problemas con las notas			
18. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Me peleo y discuto con mis familiares, profesores/as, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pienso que todo se va a arreglar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando tengo problemas con algún compañero/a de clase			
27. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Me peleo y discuto con él o ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Pienso que todo se arreglará	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Claves de corrección:

TIPO DE DISTORSION-----	PREGUNTAS-----	PUNTUACION TOTAL
FILTRAJE	1-16-31	()
PENSAMIENTO POLARIZADO	2-17-32	()
SOBREGENERALIZACION	3-18-33	()
INTERPRETACION DEL PENSAMIENTO	4-19-34	()
VISION CATASTROFICA	5-20-35	()
PERSONALIZACION	6-21-36	()
FALACIA DE CONTROL	7-22-37	()
FALACIA DE JUSTICIA	8-23-38	()
RAZONAMIENTO EMOCIONAL	9-24-39	()
FALACIA DE CAMBIO	10-25-40	()
ETIQUETAS GLOBALES	11-26-41	()
CULPABILIDAD	12-27-42	()
LOS DEBERIA	13-28-43	()
FALACIA DE RAZON	14-29-44	()
FALACIA DE RECOMPENSA DIVINA	15-30-45	()

Pretest y postest para evaluación de clima y percepción del acoso escolar

1. **¿Te sientes triste o preocupado/a cuando estás en la escuela?** (Sí / No / A veces)
2. **¿Sientes miedo de ir a la escuela por posibles burlas o agresiones?** (Sí / No / A veces)
3. **¿Crees que puedes defenderte?** (Sí / No / A veces)
4. **¿Piensas que las personas que te molestan tienen razón en lo que dicen de ti?** (Sí / No / A veces)
5. **¿Cómo te defiendes cuando te molestan en la escuela?**
 - a. a) Ignoro a la persona que me molesta.
 - b. b) Le digo que me deje en paz.
 - c. c) Busco ayuda de un adulto.
 - d. d) Respondo con agresividad.
 - e. e) Me alejo del lugar.
6. **¿Sientes que tienes apoyo de tus compañeros/as cuando te molestan?**
 - a. a) Me defienden verbalmente.
 - b. b) Me ayudan a salir de la situación.
 - c. c) Me ignoran.
 - d. d) Se unen a la burla.
 - e. e) Me ofrecen consuelo o apoyo emocional.
7. **¿Sientes que tienes apoyo de tus maestros cuando te molestan?**
 - a. a) Me escuchan y toman medidas.
 - b. b) Me dicen que lo ignore.
 - c. c) No hacen nada al respecto.
 - d. d) Me ayudan a resolver el conflicto
8. **¿Has dejado de participar en actividades escolares por miedo a lo que digan los demás? Cuéntame cómo fue esa situación.**
9. **¿Qué cosas se pueden cambiar o hacer para que tú y tus compañeros estén más tranquilos y felices en la escuela?**
10. **¿A quién le cuentas cuando tienes un problema en la escuela? ¿Por qué confías en esa persona?**

Programa de intervención

Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo	Actividades
1	Evaluación inicial y establecimiento de objetivos	Evaluar el estado actual de los estudiantes en cuanto a afrontamiento, pensamientos automáticos y clima escolar para personalizar la intervención.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del investigador, motivo del estudio y presentación de los participantes con la dinámica dime algo que te guste hacer y que no te gusta hacer. • Hicimos las reglas de convivencia del espacio que vamos a tener y explicar brevemente lo que haríamos ese día. • Entregar la invitación de participación a los niños y niñas. • Aplicar la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN). • Administrar el Inventario de Pensamientos Automáticos. • Aplicar cuestionario de clima escolar.
2	Psicoeducación sobre el acoso escolar	Brindar a los estudiantes conocimientos básicos sobre el acoso escolar y sus efectos para aumentar su conciencia y comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida. Se colocó un cartel con diferentes emociones y cada niño/a expresó cómo se sentía al inicio de la sesión. Además, compartieron cómo había sido su día hasta ese momento y se recordaron las reglas de convivencia del espacio. • Se definió el concepto de acoso escolar y sus tipos. Para explorar los conocimientos previos del grupo, se utilizó la dinámica de la pelotita: al lanzarla, quien la recibía debía responder una pregunta relacionada con el tema desde su experiencia o saber previo. • Se realizó una dinámica con tarjetas de situaciones: se leyeron en voz alta distintos ejemplos (ej. "Un niño empuja a otro", "Alguien se burla de una niña todos los días", "No dejan que un compañero juegue"), y en grupo se clasificaron según el tipo de acoso. La actividad fue apoyada con tarjetas visuales y dibujos. • Para explicar el impacto emocional y social del acoso, se aplicó el juego "Pensamiento – Emoción – Conducta": la terapeuta leía una situación de acoso y cada niño/a representaba qué pensaría, cómo se sentiría y qué conducta podría tener. Todos/as participaron y se promovió la reflexión desde los tres componentes.

			<ul style="list-style-type: none"> • La sesión finalizó con un cierre en círculo, donde cada niño/a expresó qué se llevaba del encuentro y qué acción concreta se comprometía a poner en práctica.
3	Identificación de pensamientos automáticos negativos	Ayudar a los estudiantes a identificar y reconocer los pensamientos automáticos negativos relacionados con el clima y acoso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida: saludo inicial y dinámica breve de activación corporal para conectar con el presente y preparar al grupo para la sesión. • Repaso rápido de la sesión anterior, recordando qué es el acoso escolar y los tipos de acoso a través de preguntas participativas y de una dinámica. En grupos pequeños, se entregó una ficha con una situación específica y un pensamiento negativo. Los niños/as debían identificar qué emoción sentiría y luego escribir un pensamiento alternativo más realista o positivo. • Introducción al concepto de pensamientos automáticos negativos (también llamados “pensamientos trampa”) de forma sencilla. Se explicó qué son y cómo afectan nuestras emociones. • Para reforzar la identificación de los pensamientos negativos, utilizaremos la dinámica “La máquina de los pensamientos”: los niños/as formaron una fila, tomaban una tarjeta, decían qué pensaban sobre la situación y qué emoción les generaba. Luego de varias rondas, los niños y niñas deben crear sus propias situaciones a partir de experiencias personales, reforzando la idea de que lo que pensamos influye en cómo nos sentimos. • Cierre reflexivo con la pregunta: <i>¿Qué me llevo hoy?</i> Además, se dejó como asignación personal registrar en sus cuadernos cada vez que identifiquen un “pensamiento trampa” y anotar cómo podrían transformarlo en un pensamiento alternativo.
4	Introducción a la reestructuración cognitiva	Iniciar a los estudiantes en las técnicas de reestructuración cognitiva para cuestionar y modificar pensamientos automáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida: saludo inicial y dinámica breve de activación corporal para conectar con el presente y preparar al grupo para la sesión. • Repaso rápido de la sesión anterior a través de preguntas sencillas: <i>¿Qué recuerdas de la sesión anterior? ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿Qué fue lo que no entendiste?</i> • Utilizaremos la dinámica <i>Cambia el chip</i>, para enseñar la técnica de reestructuración cognitiva de forma divertida. Se utilizaron carteles con las frases

			<p>“Pensamiento Trampa” y “Pensamiento Poderoso”, además de tarjetas con ejemplos de pensamientos negativos. Un/a niño/a saca una tarjeta y lee la frase en voz alta; el grupo levanta el cartel correspondiente, identificando si es un pensamiento trampa o poderoso. Luego, entre todos/as ayudan a transformar ese pensamiento. Esta dinámica permite trabajar la identificación y transformación de pensamientos automáticos negativos de forma lúdica y participativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cierre reflexivo con la pregunta: <i>¿Qué me llevo hoy?</i> Además, se dejó como asignación personal registrar en sus cuadernos <i>¿Cómo podemos usar estos pensamientos poderosos en la escuela?</i>
5	Segunda parte de la reestructuración cognitiva	Reforzar en los estudiantes técnicas de reestructuración cognitiva para cuestionar y modificar pensamientos automáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida: saludo inicial y dinámica breve Activación rápida: “mostrando mis emociones” cada niño y niña tuvo la oportunidad de escoger una carita que proyectaba alguna emoción y luego explicar que paso en el día que hizo que se sintiera así. • Repaso rápido de la sesión anterior a través de la pregunta que se dejó para que lo registraran en sus cuadernos <i>¿Cómo podemos usar estos pensamientos poderosos en la escuela?</i> • Se realizará una mini clase titulada “<i>Detente y Piensa</i>” (15 min), con el objetivo cuestionar y regular pensamientos automáticos. Se explicará que, ante ciertas situaciones, solemos pensar muy rápido, y esos pensamientos pueden generarnos malestar. La técnica enseña a pausar y examinar con atención lo que estamos pensando, evaluando si ese pensamiento es realmente cierto o si está basado en una interpretación errónea. Se presentarán los pasos en un cartel o pizarra: 1) Detente: nota cómo te estás sintiendo, 2) Piensa: <i>¿Qué estás pensando ahora?</i>, 3) Revisa: <i>¿Qué evidencia tienes de que ese pensamiento es 100% cierto?</i>, y 4) Cambia: <i>¿Puedes pensar algo diferente que te ayude más?</i> La explicación se acompañará de ejemplos escolares cercanos y se invitará al grupo a repetir los pasos para consolidar el aprendizaje • Como segunda actividad, se realizará una dinámica basada en el símil de un semáforo para practicar los pasos de la técnica “<i>Detente y Piensa</i>”. A cada niño y niña se le presentará una situación escolar concreta (por

			<p>ejemplo: “Un compañero me quitó un lápiz” o “No me dejaron participar en el juego”), y utilizando un cartel con los colores del semáforo, deberán seguir los pasos aprendidos: en el rojo, detenerse y reconocer cómo se sienten; en el amarillo, identificar qué pensamiento tienen y revisar si es completamente cierto; y en el verde, proponer un pensamiento alternativo más útil o positivo. Esta representación visual facilitará la comprensión de la técnica. Al finalizar la dinámica grupal, cada niño y niña realizará su propio semáforo en su cuaderno, dibujando los tres pasos y escribiendo un ejemplo personal para cada uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cierre reflexivo: Escriben en su cuaderno Pensamiento negativo que tuvo esta semana y pensamiento positivo que pueda usar.
6	Desafío a los pensamientos negativos	Fortalecer la capacidad de los estudiantes para desafiar y modificar sus pensamientos negativos, utilizando evidencia objetiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida: saludo inicial. • Repaso rápido de la sesión anterior a través de una dinámica. Dime lo que aprendiste en 30 segundos. Promueve la participación rápida y activa de los niños y niñas. • Se realizará una mini clase titulada “<i>La técnica de la evidencia</i>” (15 min), con el objetivo de enseñar a los niños y niñas a cuestionar pensamientos negativos que no siempre se basan en hechos reales. Se explicará que, en ocasiones, creemos cosas malas sobre nosotros mismos sin tener pruebas reales, y que esta técnica nos ayuda a examinar si esos pensamientos son realmente ciertos o si surgen porque estamos tristes o molestos. Se utilizarán tres preguntas guía para desafiar los pensamientos negativos: <i>¿Qué pruebas tengo de que esto es cierto?</i>, <i>¿Hay algo que muestre que este pensamiento no es verdad?</i>, y <i>¿Qué le diría a un amigo/a que piensa eso?</i> En la pizarra se trabajará un ejemplo sencillo: <i>Pensamiento: “Nadie me quiere”</i>. Luego se buscará evidencia a favor y evidencia en contra. Se invitará al grupo a ayudar a completar el ejemplo, promoviendo la reflexión colectiva. • Cierre reflexivo: de manera voluntaria uno o dos niños nos darán un ejemplo de un pensamiento negativo y entre todos aplicamos las tres preguntas guías.

7	Entrenamiento en habilidades de afrontamiento	Desarrollar habilidades para afrontar situaciones y conflictos interpersonales de forma asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida: saludo inicial y dinámica de respiración, dos minutos de respiración consciente. • Vemos y analizamos respuestas ante los conflictos Se proyectarán dos videos breves sobre cómo afrontar situaciones y conflictos interpersonales de forma asertiva (Video 1 y Video 2). Luego de cada video, se realizará un debate guiado para reflexionar sobre lo observado. Algunas preguntas orientadoras serán: “¿Cómo reaccionó el niño frente al conflicto?”, “¿Qué alternativas asertivas vimos?”, “¿Cómo me sentiría en esa situación?”. Esta actividad busca fomentar el pensamiento crítico y la identificación de respuestas saludables ante situaciones cotidianas. • En equipos, los niños y niñas participarán en una dinámica de role play. A cada grupo se le entregará una situación cotidiana (por ejemplo: “te interrumpen al hablar”) y deberán representarla de tres formas distintas: con una respuesta pasiva, una agresiva y una asertiva, como las aprendidas en los videos. Al finalizar cada actuación, se invitará al resto del grupo a comentar cuál fue la forma más útil y por qué. Esta actividad permitirá integrar lo aprendido de forma vivencial y reforzar el uso de la comunicación asertiva. <p>Cierre: explicarles a los demás de que trato el día como si ellos no estuvieron aquí.</p>
8	Regulación emocional y manejo del estrés	Enseñar a los estudiantes a regular sus emociones y manejar el estrés.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de bienvenida: saludo inicial y contarnos como llegaron el día de hoy utilizando las caritas de las emociones. • Introducción a la relajación progresiva y mindfulness. Se realizará una breve sesión titulada “El cuerpo tranquilo”, donde se guiará a los niños y niñas en un ejercicio básico de relajación progresiva. En un ambiente tranquilo, con música suave de fondo, se invitará al grupo a cerrar los ojos, tensar diferentes partes del cuerpo (manos, hombros, piernas) durante unos segundos y luego soltarlas lentamente. Posteriormente, se hará una pequeña visualización: imaginar un lugar seguro y tranquilo. Esta práctica permitirá que el grupo comience a familiarizarse con el mindfulness y la conexión cuerpo-mente como forma de autocuidado.

			<ul style="list-style-type: none"> •Se enseñará la técnica “Respira como un globo”, donde los niños y niñas aprenderán a respirar de forma lenta y profunda. Se utilizarán burbujas o globos como apoyo visual para mostrar cómo se infla y desinfla el abdomen al inhalar y exhalar. Luego, con una mano en el pecho y otra en el abdomen, practicarán respiraciones conscientes contando hasta cuatro al inhalar, sostener el aire por dos segundos y exhalar en cuatro. Esta técnica se practicará en silencio y se reforzará como una herramienta útil para momentos de tensión o ansiedad. •Cierre: Compartir de manera voluntaria como se sintieron con los ejercicios mostrados y decirnos en que momentos lo usarían.
9	Rol de los pares y apoyo social	Objetivo: Reforzar la importancia del apoyo social y el rol de los compañeros en la prevención del acoso.	<ul style="list-style-type: none"> •Realizar dinámicas de grupo para fortalecer el apoyo entre compañeros. •Se realizará la dinámica “Palabras que abrazan” para fortalecer el apoyo entre compañeros. El grupo se sentará en círculo y se utilizará una pelotita liviana como recurso central. Un niño o niña iniciará lanzando la pelotita a uno de sus compañeros, diciendo en voz alta algo agradable sobre esa persona (por ejemplo: “Me gusta jugar contigo”, “Siempre me ayudas con las tareas”, “Eres muy amable”). Luego, quien recibió la pelotita hará lo mismo con otro compañero, y así sucesivamente hasta que todos y todas hayan recibido al menos un mensaje positivo. Esta actividad busca promover el reconocimiento mutuo, fortalecer los vínculos del grupo y generar un ambiente de confianza y respeto. •Para enseñar estrategias para pedir ayuda y establecer límites saludables, se desarrollará un juego de roles titulado “Decir lo que necesito”, donde se presentarán diferentes situaciones escolares (por ejemplo: “Alguien me empuja en la fila”, “No quiero jugar a eso”, “Mi amigo me grita cuando pierde”). En parejas, los niños y niñas representarán la forma en que podrían pedir ayuda a un adulto o establecer un límite de manera clara y respetuosa. Luego de cada representación, el grupo reflexionará si la respuesta fue asertiva y cómo se puede mejorar. Se destacarán frases útiles como:

			<p><i>“No me gusta eso, por favor para” o “Necesito que me escuches”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cierre: Compartir de manera voluntaria como se sintieron con los ejercicios mostrados.
10	Evaluación final y seguimiento	<p>Objetivo: Evaluar el impacto de la intervención y establecer un plan de seguimiento para asegurar la sostenibilidad de los avances.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar escalas de Afrontamiento para Niños (EAN) post-intervención. • Administrar Inventario de Pensamientos Automáticos en Niños (IPA-N) post-intervención. • Reflexionar sobre los avances y establecer planes de seguimiento. • Realizar una actividad recreativa de cierre. • Agradecer a los niños y niñas su apoyo y presencia en la investigación.