

Marina Ferrer Planas

Una propuesta de estudio para prevenir
el acoso escolar en edades tempranas:
Metodología “*Persona Doll*”

TRABAJO FINAL DE GRADO

Universitat de Barcelona
Facultat d'Educació
Grado Educación Primaria

Tutora: Ann E. Wilson Daily
Curso 2022-2023
Barcelona, 6 de junio de 2023

Modalidad B: Atención a la diversidad

Resumen

El acoso escolar es una realidad presente en nuestras escuelas y no un mito. Las estadísticas indican que se estima que 1 de cada 7 alumnos será víctima de acoso escolar, con consecuencias tanto negativas en su desarrollo social, emocional y físico, así como un contexto escolar dictaminado por la violencia. Con el objetivo de abordar esta situación, se propone utilizar la metodología "Persona Doll", que consiste en crear una muñeca, así como una guía para orientar a los adultos en la creación de historias que serán narradas al alumnado. Todo ello buscará fomentar la empatía y el reconocimiento emocional, mejorar el clima social del aula e invitar al alumnado a reflexionar sobre los prejuicios. Para ello, se realizarán pruebas evaluativas tanto al finalizar la aplicación como al año siguiente para detectar si hay diferencias significativas. La muestra del estudio estará compuesta por los grupos de tercer grado de primaria de 30 escuelas de Barcelona, los cuales se diferenciarán en dos grupos según la titularidad del centro (15 en cada uno). A su vez, cada grupo se dividirá en tres subgrupos según el tiempo de aplicación de la metodología (5 en cada subgrupo). La hipótesis planteada sostiene que la aplicación de esta metodología tendrá efectos positivos en las variables dependientes, así como la titularidad del centro y el nivel socioeconómico de las familias influirán positiva o negativamente. Gracias a esta intervención, se espera que el alumnado desarrolle herramientas útiles para intervenir en situaciones de injusticia, recordando que el acoso escolar es de naturaleza social, y aprender a regular sus propias emociones desde una perspectiva prosocial.

Palabras clave: empatía, clima social, prejuicios, acoso escolar, "Persona Doll".

Abstract

Bullying is a present reality in our schools, not a myth. Statistics indicate that it is estimated that 1 in 7 students will be a victim of bullying, and the consequences are evident in the victim's social, emotional, and physical development, as well as in the entire educational community. In order to address this situation, the "Persona Doll" methodology is proposed, which involves creating a doll and a guide to assist adults in creating stories that will be narrated to students, thus aiming to promote empathy and emotional recognition, improve the social climate in the classroom, and encourage students to reflect on prejudices. To achieve this, evaluative tests will be conducted both at the end of the intervention and the following year to detect any significant differences. The study sample will consist of third-grade groups from 30 schools in Barcelona, which will be divided into two groups based on the school ownership (15 in each). Furthermore, each group will be divided into three subgroups based on the duration of the methodology implementation (5 in each subgroup). The hypothesis posits that the application of this methodology will have positive effects on the dependent variables, while the school ownership and socioeconomic level of the families will influence the outcomes positively or negatively. Through this intervention, it is expected that students will develop useful tools to intervene in situations of injustice, bearing in mind that bullying is of a social nature, and learn to regulate their own emotions from a prosocial perspective.

Keywords: empathy, social climate, prejudices, bullying, Persona Doll.

Contenido

1-Introducción	4
1.2-Descripción de conceptos	6
2-Objetivos del estudio.....	8
3- Material	9
3.1 Fundamentación teórica.....	9
3.2 Objetivos de la creación del material	11
3.3. Creación del material.....	12
3.4 Participantes.....	13
4-Metodología	14
4.1 Muestra	14
4.2 Hipótesis	15
4.3 Variables operacionales.....	16
4.3.1 Variables control.....	16
4.3.2 Variable independiente	16
4.3.3 Variables dependientes	17
5- Propuesta de recogida de datos.....	20
6- Propuesta de análisis de datos	21
7-Limitaciones previstas	22
8- Referencias bibliográficas.....	23
9-Annexos.....	29
9.1 Anexo 1: Material de aplicación	29
9.1.1 Guía para crear historias: Metodología “Persona Doll”	29
9.1.2 Proceso de creación de la muñeca	30
9.1.3 Las 4 muñecas de la colección: identidades	31
9.2 Anexo 2: Instrumentos	33
9.2.2 Instrumentos para evaluar la empatía.....	36
9.2.3 Instrumentos para evaluar la adquisición de vocabulario emocional	41
9.2.4 Instrumentos para evaluar la presencia de prejuicios y estereotipos.....	42

1-Introducción

El acoso escolar sigue siendo una realidad actual. Según Olewus (1991, p. 416), 1 de cada 7 estudiantes sufre acoso escolar, y según el *IV Informe* (2021), 1 de cada 4 alumnos cree que hay alguien en su clase que sufre acoso escolar, así como reconoce haber participado, sin darse cuenta, en una situación de acoso (ANAR et al., 2021). A largo plazo, las consecuencias para la víctima pueden ser muy graves, problemas psicológicos en el 94% de los casos y hasta autolesiones e intentos de suicidio (ANAR et al., 2017) que afectan al desarrollo físico, cognitivo y emocional. A su vez, el clima social tanto del centro como del aula se ve negativamente alterado, siendo este un espacio inseguro dictaminado por la violencia (Tahull, 2022).

El término "acoso escolar" o "bullying" se define universalmente como un problema social que ocurre en los centros educativos, donde existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, y se caracteriza por la intención de causar daño físico (golpes, robos, ...) y/o psicológico (insultos, apodos, rumores falsos, ...) durante un período prolongado de tiempo (Olewus, 1993, citado por Sahin, 2012; Ortega et al., 2006).

La relación entre empatía y acoso escolar ha sido objeto de debate durante años. Los expertos parecen estar de acuerdo en que la mayoría de los programas implementados en las escuelas no se evalúan adecuadamente (Ortega et al., 2004). Sin embargo, según Gafney et al. (2019a, 2019c, citado por Llorent et al., 2021), la mayoría de los programas efectivos de prevención del acoso escolar promueven las habilidades sociales, emocionales y morales. Algunos estudios niegan la relación entre el acoso escolar y comportamientos disruptivos, antisociales y violentos (Sahin, 2012, p.325), mientras que otros demuestran que niveles más altos de empatía se asocian con actitudes prosociales, habilidades sociales sólidas, relaciones interpersonales saludables y mayor autoestima y eso ayudaría a reducir las situaciones de acoso (Barr et al., 2007; Heran, 2005; Robert et al., 2004 citados por Sahin, 2012).

La empatía, entendida como la capacidad de experimentar y comprender las emociones de los demás (Jolliffe et al., 2006, citado por Llorent et al., 2021), ha sido objeto de debate en cuanto a su origen: si es innata o adquirida. Según Tanrıdağ (1992, citado por Sahin, 2012, p.1326), la habilidad empática no se puede enseñar, pero el potencial empático, que está presente desde el nacimiento, se puede desarrollar a través del entrenamiento. El desarrollo de la empatía afectiva se convierte en una herramienta de prevención del acoso escolar en el futuro (Van Noorden, 2015). La capacidad empática, tanto a nivel cognitivo como afectivo, se relaciona con las dos teorías sobre las características de los agresores en situaciones de acoso. Algunos estudios sugieren que son manipuladores y expertos en reconocer emociones hasta el punto de hacer que

la víctima y el grupo acepten la situación de acoso, pero sin poder empatizar con los demás (Dautenhahn et al., 2007; Arsenio et al., 2001 citados por Woods et al., 2009). Por otro lado, hay quienes argumentan que los agresores tienen deficiencias en sus habilidades sociales y en la gestión de sus propias emociones (Crick et al., 1994 citados por Woods et al., 2009). Por esta razón, muchos programas de intervención buscan convertir a los espectadores pasivos en defensores, fomentando este tipo de inteligencia (Salmivalli et al., 2005 citado por Stassen, 2007), ya que el acoso escolar carece de sentido cuando no hay un grupo que lo respalde.

La inteligencia emocional, que incluye la capacidad empática, se define como el conjunto de habilidades para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar el conocimiento para guiar nuestros pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996 citados en Muñoz, 2017). Es importante fomentar esta educación emocional desde temprana edad, ya que varios estudios han demostrado que los niños a partir de los 3 años son conscientes de las diferencias raciales y físicas de las personas, y utilizan categorías para identificar a los demás, excluyendo o incluyendo a sus compañeros en actividades y negociando el poder en las relaciones sociales (Yu, 2020). Además, según la encuesta Eurobarómetro (2015), la discriminación por origen étnico es considerada la forma más extendida de discriminación en la UE (64%), seguida de la discriminación por orientación sexual (58%), identidad de género (56%), religión o creencias (50%), discapacidad (50%), edad (ser mayor de 55 años) (42%) y género (37%). Además, recopilando datos de varios estudios realizados, encontramos que la edad de la víctima de acoso escolar en el año 2018 es de 12 años (Tahull, 2022, p.8), mientras que la tendencia de inicio de este fenómeno se encuentra mayoritariamente durante los 8-9 años de edad (ANAR et al., 2017), justo la edad que se quiere abordar en este estudio.

La mayoría de los programas de prevención del acoso escolar se centran en el trabajo constante para identificar las propias emociones y las de los demás, así como en desarrollar estrategias para enfrentarlas. Un ejemplo claro de estos programas es el método "Persona Doll", que consiste en crear y utilizar muñecos con personalidades propias para trabajar con los estudiantes de educación primaria en el desarrollo de habilidades emocionales, como la empatía, con el objetivo de prevenir el acoso escolar hacia aquellos considerados "diferentes" (ANAR et al., 2017). El uso de muñecos y marionetas sigue siendo común en diversos campos de intervención con niños y jóvenes, ya que ayuda a describir situaciones difíciles y a aprender a resolver problemas por sí mismos (Papuoli, 2018; Smith, 2021). Es importante trabajar estas habilidades durante la primera infancia, ya que en la etapa preescolar los niños desarrollan su propia identidad y sus ideas sobre los demás y el mundo basadas en sus experiencias en el hogar, la escuela y el entorno. Ello influirá

de manera determinante en la formación de imágenes positivas y negativas de sí mismos y de los demás (Lindon, 1989 citado por Dimitriadi, 2015). Por lo tanto, se pueden revertir estas situaciones durante los primeros años de primaria, desaprendiendo mensajes injustos y estereotipados que han absorbido (Dimitriadi, 2015).

En cuanto a los países que han implementado esta metodología, “encontramos ejemplos en EE. UU. (Taus, 1987; Derman et al., 1998; 2010), Reino Unido (Brown, 1998; 2001; 2008; 2009), Australia (MacNaughton, 1997; 1999; 2000a; 2001; 2007), Dinamarca (Brown, Harris, Egedal y van Keulen, 1998), Alemania (Brown et al., 1998), Países Bajos (Brown et al., 1998) e Islandia (Ragnarsdóttir, 2002), así como en Sudáfrica (Smith, 2006; 2009; Buchanan, 2007; Brown, 2008)” (Smith, 2013, p.25). En España, se han encontrado evidencias de esta metodología en una escuela de educación primaria en Almería, que participó junto a otras 9 escuelas de diferentes países europeos en el proyecto Erasmus+ K219 2015 iniciado en 2015 ("for a respectful and tolerant school"), y que debido a los beneficios obtenidos, la escuela decidió continuar con el programa en 2018 (Jurado et al., 2020). El objetivo común de esta metodología es trabajar con los estudiantes en la superación de estereotipos, prejuicios, comportamientos discriminatorios y la tolerancia hacia la diversidad a través del diálogo y la narración (Smith, 2009; Hinojosa y Wilson-Daily., 2015; Jurado et al., 2020).

1.2-Descripción de conceptos

Empatía: La empatía se ha definido como la capacidad de compartir el estado emocional de otro, comprender explícitamente su estado emocional y manifestar conductas prosociales (Dadds et al., 2011, p. 112). Estas ideas fundamentan la empatía afectiva y la empatía cognitiva. La empatía cognitiva implica la habilidad intelectual de observar y etiquetar las diferentes emociones de otra persona, mientras que la empatía afectiva implica responder de manera adecuada a la situación emocional del otro. A medida que se desarrolla la capacidad cognitiva, la empatía se fortalece, permitiendo reconocer emociones cada vez más sutiles y diversas (Dadds et al., 2007; Borke, 1971). En el campo de la neurociencia se han identificado componentes que defienden la multidimensionalidad de dicho concepto. Según Decety et al. (2004, citado por Lietz et al., 2011, p. 105), esta compuesta por la reacción emocional, definida como las respuestas automáticas basadas en la observación de una persona hacia otra; el conocimiento sobre uno mismo, que implica diferenciar las experiencias propias de las de otra persona; la toma de perspectiva, que es el proceso cognitivo de imaginar las experiencias de otro; y la regulación emocional, que permite sentir los sentimientos de otra persona sin abrumarse por su intensidad. Además, se

consideran las actitudes empáticas, que implican responder empáticamente y de manera prosocial (Eisenberg, 2006, citado por Lietz et al., 2011, p. 105).

Clima social de aula: El clima de aula es un concepto entendido como una percepción compartida entre alumnos y docentes (López et al., 2006). A lo largo de la historia, se ha abordado desde diferentes enfoques y perspectivas: como algo objetivo y medible, algo subjetivo y colectivo, y algo subjetivo e individual (Brandt y Weinert, 1981, citado por Pérez et al., 2009). En este estudio, nos adherimos al último enfoque mencionado y compartimos la definición de clima social en el aula propuesta por Pérez et al. (2009): "la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que, a su vez, influye en el propio clima" (Pérez et al., 2009, p. 223). Varios autores también señalan que el clima de aula engloba el apoyo educativo y socioemocional que brinda el docente al alumnado, así como la organización y gestión del aula (por ejemplo, Fauth et al., 2014; Reyes et al., 2012; citados por Wang et al., 2020). Por su parte, López et al. concluye que es necesario valorar el clima de aula en función del rendimiento del alumnado y la calidad de las relaciones sociales que se establecen en el aula (López et al., 2013, p. 72).

Prejuicios y estereotipos: El término prejuicio se define como un concepto previo al razonamiento que carece de fundamentación. Está basado en ideas preconcebidas, anticuadas y a menudo erróneas, conocidas como estereotipos. Por lo tanto, el antídoto contra el prejuicio radica en que las personas que lo tienen se familiaricen más con aquello que temen, para que sus creencias puedan ser corregidas con datos reales (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2011, citado por Emilia et al., 2021, p. 75). Los niños y las niñas aprenden actitudes perjudiciales directamente de los grupos de referencia relevantes y luego se ajustan a las normas de estos grupos. Esto se debe, en parte, a la identificación y el deseo de obtener aprobación por parte de estos grupos (Smith et al., 2021).

Vocabulario emocional: Una emoción es la información generada por la propia persona en relación con el presente. Es lo que se siente y que influye en las interacciones y la socialización. Además, es lo que permite al ser humano comprender la dualidad de los dos mundos: el interno y el externo (Antoni y Zentner, 2014). El trabajo de reconocer las emociones y el desarrollo de un nuevo vocabulario emocional son factores determinantes para que los niños y niñas puedan regular sus emociones (Gordillo et al., 2015).

Goleman, basándose en los descubrimientos de Ekman, propuso cuatro emociones básicas de las cuales se derivan muchas otras y que parecen ser universales: miedo, ira, tristeza y alegría (Goleman, 1995, p316). Además, el autor incluyó en cada grupo una serie de sentimientos o emociones que los caracterizan:

- Ira: furia, resentimiento, ira, exasperación, indignación, molestia, irritabilidad y, en los casos extremos, el odio patológico y la violencia.
- Tristeza: pena, pesar, melancolía, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, cuando es patológica, una profunda depresión.
- Miedo: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, recelo, cautela, escrúpulo, pavor, susto, terror; y como psicopatologías, fobia y pánico.
- Alegría: felicidad, alivio, satisfacción, diversión, orgullo, placer sensual, emoción, éxtasis, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el otro extremo, manía.

2-Objetivos del estudio

- a) Determinar si la *"Persona Doll"* y sus historias proporcionan vocabulario sobre las emociones al alumnado del tercer curso de primaria.
- b) Determinar si las sesiones con la *"Persona Doll"* promueven un buen clima social en el aula.
- c) Determinar si la *"Persona Doll"* y sus historias fomentan el aumento de la empatía entre el alumnado de tercero de primaria, para poder ayudar a un compañero en caso de enfrentar una situación desagradable.
- d) Determinar si la implementación de la *"Persona Doll"* y sus historias contribuyen a romper estereotipos y prejuicios existentes entre el alumnado de tercero de primaria.

3- Material

3.1 Fundamentación teórica

Aspectos " <i>Persona Doll</i> "	Justificación o fonamentación en antecedentes empíricos
Gracias al realismo de la muñeca, se establece un vínculo empático más fuerte entre esta y el alumnado.	Una muñeca realista es aquella que presenta rasgos físicos propios de los seres humanos, como una altura de aproximadamente 70 cm. Esto contribuirá a que la " <i>Persona Doll</i> " sea percibida como una persona real y no simplemente como una muñeca con la que los niños y niñas suelen jugar. En consecuencia, los niños y niñas podrán expresar muestras de afecto hacia la muñeca, como abrazos y choques de manos, lo que fortalecerá el vínculo entre la muñeca y el alumnado (Dimitriadi, 2015; Jurado, 2020; LeeKeenan, 2015).
Esta metodología posibilita abordar los prejuicios y estereotipos que el alumnado manifiesta, acercándolos a la diversidad mediante la introducción de rasgos físicos "diferentes" y más comunes entre la etapa de educación primaria.	Según los datos recopilados por ANAR (2017), se identificó que la principal razón por la cual se produce acoso escolar, según las víctimas, es alguna característica que los diferencia, generalmente de naturaleza física, y que a menudo está asociada a algún tipo de deficiencia común. Los resultados del estudio realizado en el año 2017 revelaron los siguientes motivos relevantes: "Me tienen manía" (24,2%), "porque soy diferente" (26,3%) y "características físicas" (22,6%). Algunos ejemplos de estas características podrían ser la necesidad de utilizar gafas, sillas de ruedas, bastones orientadores o dispositivos relacionados con problemas de audición. Además, desde el inicio de la etapa de primaria se observa un rechazo evidente basado en el color de piel (Yu, 2020; Jesuvadian et al., 2011; Dimitriadi, 2015; Smith et al., 2021). De hecho, a los 3 años, los estudiantes ya son conscientes de las diferencias entre las personas y son capaces de expresarlo (Baron et al., 2006).
Las muñecas pretenden reflejar rasgos propios de cada persona, así como van transformando y creando su propia personalidad a lo largo del tiempo, igual que las personas.	Las muñecas, al igual que los alumnos del aula y todas las personas, poseen su propia personalidad con características como nombre, origen étnico, intereses y preocupaciones, entre otros. Además, cada una vive en contextos distintos que incluyen su propia estructura familiar y situación económica. Para incrementar el realismo y la personalización, la muñeca llevará ropa similar a la que los propios niños y niñas podrían usar en su vida diaria. Estas características añaden un elemento adicional de realismo y personalización a la experiencia (MacNaughton, 2001, p.4; Al-Jubeh et. al., 2021; Dimitriadi, 2015).
Esta metodología involucra a toda la comunidad educativa	Es importante crear un material accesible tanto para las familias como para todos los agentes educativos, como un diario o libros de registro, en los que se registren todos los detalles relevantes de la muñeca para evitar formular historias paralelas. Estos detalles

<p>a través de una comunicación efectiva.</p>	<p>deben ser previamente discutidos por la comunidad educativa, que incluye practicantes, profesionales y expertos de diversas disciplinas. (Bisson, 2001; MacNaughton, 2001; Naise et al., 2022).</p>
<p>Los alumnos deben poder sentirse identificados con la muñeca, ya sea a través de las historias narradas donde se reflejan situaciones cotidianas o de algunos rasgos físicos o de personalidad que compartan.</p>	<p>No se trata de reflejar a un alumno en concreto con la muñeca, sino de encontrar similitudes con el grupo clase donde se va a utilizar la muñeca, de modo que se establezca un vínculo real y los alumnos la perciban como un igual. Por tanto, es necesario conocer tanto las características más comunes del grupo clase como sus carencias, para poder abordarlas adecuadamente (Al-Jubeh et al., 2021; Hinojosa y Wilson-Daily ., 2015; Bisson, 2001; Nasie et al., 2022). A través de esta metodología, a veces el alumnado se siente tan identificado que comparte experiencias que el maestro o maestra desconocía, muchas veces relacionadas con el acoso escolar, ya que estas situaciones suelen ocurrir cuando el adulto no está presente (Raskauskas et al., 2010).</p>
<p>Esta metodología promueve la creación de un entorno seguro para el alumnado, generando un clima social positivo en el aula.</p>	<p>Los niños y niñas se acercan entre sí formando un círculo o una forma en "U", lo que fomenta el contacto visual con la persona que está hablando, permitiéndoles sentirse escuchados (Sahin, 2012). El papel del adulto o docente es el de facilitador, comunicador y experto en escucha activa, mientras que los alumnos tienen un rol activo. Gracias a la libertad que brinda esta metodología, el alumnado puede expresar todo aquello que desee, ya sea relacionado con las preguntas del adulto o sus experiencias personales (Etienne et. al., 2008; Dimitriadi, 2015; Smith, 2013; Yu, 2020).</p>
<p>Aspectos de las narraciones o historias</p>	
<p>Narración utilizada como incentivo para el diálogo entre los alumnos con el objetivo de promover la reflexión individual.</p>	<p>Las historias se utilizan como punto de partida para fomentar la discusión a través de una entrevista semiestructurada, donde se valora la individualidad, permitiendo que los alumnos extraigan sus propias conclusiones y expresen sus sentimientos sin perder su identidad (Jesuvadian et al., 2011; Smith, 2009). Asimismo, a través de las experiencias de las muñecas, los alumnos reflexionan sobre sus propias vivencias y tratan de reconocer las emociones experimentadas en esas situaciones (Jurado, 2020, p.36; Sahin, 2012). En relación al acoso escolar, se pueden presentar historias que involucren diferentes roles para que los alumnos reflexionen sobre sus acciones en las situaciones descritas (Raskauskas et al., 2010).</p>
<p>Las narraciones abordan temas dramáticos y se caracterizan por ser cortas e intensas con el objetivo de abordar la resolución de</p>	<p>El uso del dramatismo en las narraciones permite que los alumnos se adentren en un pensamiento más profundo. Además, conceptos como seguridad/peligro, coraje/cobardía, esperanza/desesperación son comprensibles para los niños y niñas desde temprana edad (Jesuvadian et. al., 2011, p. 279). A través de la creación de historias que plantean situaciones dramáticas, los niños y niñas pueden observar las</p>

<p>problemas y la gestión de emociones.</p>	<p>consecuencias de los conflictos, lo que les permite desarrollar habilidades de regulación emocional y aprender estrategias para defenderse a sí mismos y a los demás (Smith, 2013; Carrero, 2017). Estas habilidades empáticas (tanto cognitivas como afectivas) son importantes para que los testigos pasivos puedan actuar de manera positiva ante situaciones de acoso o injusticia (Van Noorden et. al., 2015).</p>
<p>Las narraciones son breves, están bien estructuradas y abordan situaciones que son cercanas a la vida del alumnado, lo que despierta un interés y una curiosidad compartida.</p>	<p>La narración efectiva permite que el oyente empático visualice las situaciones de la historia en su mente, otorgando significado a las palabras. Para adaptarse a la capacidad de atención del alumnado, las historias deben ser breves, con una duración de aproximadamente 5 minutos (Dimitriadi, 2015). A través de las historias, los oyentes deben interpretar los relatos y utilizar la recuperación de información para generar inferencias y relacionarlos con su propia realidad, de manera que puedan comprender lo que está sucediendo. Por esta razón, las historias suelen abordar temas cercanos a la experiencia de los alumnos, destacando situaciones y contextos comunes en sus vidas. Estos aspectos contribuyen a la motivación del alumnado para seguir escuchando y despiertan su curiosidad por descubrir qué ocurrirá a continuación (Jesuvadian et al., 2011; Lorch et al., 1999; MacNaughton, 2001).</p>
<p>El vocabulario emocional y el manejo adecuado de las emociones durante la narración son aspectos esenciales para promover el desarrollo emocional y la comprensión emocional de los participantes.</p>	<p>Los niños y niñas hacen uso del lenguaje como herramienta para influir o excluir, por lo que el uso de palabras relacionadas con la diversidad y los diferentes grupos tiene una importancia significativa (Etienne et al., 2008; Yu, 2020). Presentar vocabulario emocional durante la narración es beneficioso para el desarrollo de la educación emocional, ya que se muestra de manera clara las emociones y una respuesta coherente con la historia, lo que permite que los alumnos comprendan y se identifiquen con dichas emociones (Carrero, 2017).</p>

3.2 Objetivos de la creación del material

a) Crear una colección de cuatro *Persona Dolls* y una guía para elaborar historias que proporcionen vocabulario sobre las emociones y permitan el reconocimiento de las emociones por parte del alumnado de ciclo inicial de primaria.

b) Diseñar una colección de cuatro *Persona Dolls* y una guía para elaborar historias que promuevan el aumento de la empatía en el alumnado, permitiéndoles ayudar a un compañero en caso de enfrentar una situación desagradable.

c) Establecer un ambiente propicio para un buen clima en el aula, a través de la implementación una colección de cuatro *Persona Dolls* y una guía para elaborar historias.

d) Crear físicamente una *Persona Doll* y desarrollar historias que aborden los estereotipos y prejuicios existentes entre el alumnado de ciclo inicial de primaria, con el objetivo de promover la reflexión y la superación de dichas ideas preconcebidas.

e) Aplicar la metodología *Persona Doll* en diferentes contextos, con el fin de detectar posibles diferencias significativas entre ellos, considerando variables de control como el nivel socioeconómico y la titularidad del centro.

3.3. Creación del material

A modo de ejemplo, de las cuatro identidades creadas (Anexo 9.3.1), se ha desarrollado una única muñeca física: Halima (Figura 1), y se ha documentado su proceso en el Anexo 9.1.2 (Figura 8). En una supuesta aplicación real del estudio, las otras muñecas serían compradas o creadas. Además, las diferentes muñecas serán introducidas por el/la adulto/a durante las sesiones de aula según considere conveniente, adaptándose a las necesidades de su grupo clase.

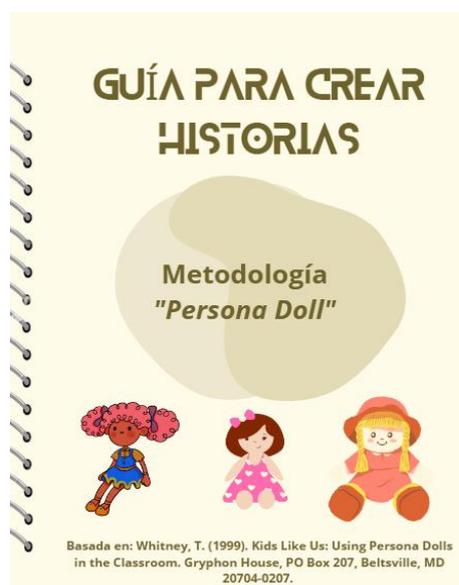
Figura 1. Resultado final de la muñeca Halima



También se ha elaborado una guía docente que proporciona pautas para crear de manera eficaz y correcta las historias que se contarán en el aula (Anexo 9.1.1). La guía también incluye materiales que invitan a la reflexión sobre la sesión y a recopilar la información que se ha discutido. Además, se proporciona una propuesta de temas a abordar en las historias, relacionados específicamente con la muñeca creada, Halima, con el objetivo de promover la diversidad en el aula y romper posibles estereotipos y prejuicios.

Para comprender como se ha llevado a cabo esta metodología, se ha considerado oportuno referenciar el trabajo virtual recogido tanto por el equipo SEAL (2019) así como Slaby (2020a, 2020b, 2020c) en el que muestran ejemplos reales de cómo gestionar las sesiones.

Figura 2. Tapa y índice de la "Guía para crear historias": Metodología "Persona Doll"



3.4 Participantes

Esta propuesta será aplicada por los tutores de cada grupo-clase del estudio o por el personal docente que se sienta implicado y motivado con la metodología, y que conozca lo suficiente al grupo-clase como para trabajar con él durante el período de prueba. En caso de no encontrar ningún docente disponible para trabajar con la metodología, se planteará asignar a un experto en la metodología en cuestión, quien asistirá a las aulas y, con la ayuda del tutor o tutora, se plantearán narrativas adaptadas al grupo y se aplicarán. Además, los alumnos del tercer curso de primaria de estos grupos también participarán en el estudio, igual que sus familias y los docentes. Al inicio del proyecto se distribuirán en las escuelas los diferentes modelos de consentimiento (Anexo 9.3) y se compartirán con las familias soportes visuales para informar sobre el proyecto que se llevará a cabo en el centro escolar.

Para todos aquellos docentes que vayan a participar, se realizará una formación previa a la aplicación en el centro. En esta se trabajarán de manera práctica la manera en que se ha de desarrollar la metodología, así como la capacidad de gestionar el aula y la originalidad para poder crear historias. El ejemplo a seguir para dicha formación será la propuesta elaborada por ISSA Peer Learning Activity (2021) y será impartida a cabo por personas certificadas en dicha metodología durante las horas lectivas de los docentes. Para fomentar la motivación entre los

docentes, esta formación será homologada por el Departamento de Educación y se considerará como mérito en el baremo de las oposiciones de educación.

En los dos grupos donde se aplica la metodología, se llevarán a cabo las sesiones semanalmente durante la hora de tutoría. Se espera que en el grupo experimental 1 haya un total de 12 sesiones, mientras que en el grupo experimental 2 haya 24 sesiones. La duración y temática de estas sesiones quedarán sujetas a la motivación y participación del grupo-clase, y las evaluaciones se realizarán en horario escolar. A su vez, cada escuela dispondrá de una guía resumida y traducida de Whitney (1999), una referente de la metodología Persona Doll, para poder desarrollar de manera correcta las narraciones. En esta guía se recogen tanto los objetivos que se pueden plantear, como ayudas en formato de fichas que permiten organizar la información de lo que se abordará. También se han incluido varios temas que se deberán tratar a lo largo de las sesiones, relacionados con la muñeca creada a modo de ejemplo en este estudio (Halima), aunque su abordaje quedará a criterio del docente. Esta guía será modificada en caso de implementar el estudio en las escuelas ya que se añadirán otros temas a tratar relacionados con las otras tres identidades creadas.

4-Metodología

4.1 Muestra

La muestra de este estudio consta de 30 escuelas ubicadas en la ciudad de Barcelona (Figura 3) abarcando los diferentes barrios de la ciudad, en los grupos correspondientes a la franja de edad de 8-9 años, que corresponden al tercer grado de primaria y a la edad media de inicio del acoso escolar en España (ANAR et al., 2017). Así mismo, en esta edad los alumnos tienen suficiente madurez cognitiva como para empezar a entender el punto de vista de los otros y se alejan del egoísmo encontrado en edades más tempranas (Mounoud, 2001).

Para analizar si la titularidad del centro es un factor determinante en el desarrollo y nivel de las variables planteadas, se realizará una distinción según dicha titularidad. Teniendo en cuenta la titularidad del centro, se espera que el nivel socioeconómico de las familias sea bajo o medio en la escuela pública mientras que en las escuelas concertadas exista un nivel medio tirando hacia alto.

Adicionalmente, se formarán dos grupos experimentales en los cuales se implementará la metodología “*Persona Doll*”, pero con diferentes períodos de tiempo: el primer grupo la aplicará durante 3 meses y el segundo grupo durante 6 meses. Esta diferencia de tiempo nos permitirá evaluar la posible influencia y beneficios de la metodología al ser aplicada durante un período corto o largo.

Figura 3. Tabla organizativa de las escuelas correspondientes a la muestra

TITULARIDAD	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL 1 (3)	GRUPO EXPERIMENTAL 2 (6)
Público	E. C. E. C.A I. E.M I.E.A I.E. T	E. E. G E. E. P E. E. M E. E. C E. G	E. B. R E. C. C E. C. B I. E. E E. D
Concertado	E. L E. E-M E. V. S.M E. L. S.B E. V	C. C. M E. P. S. C C. M. D. M C. S. P E. M. L.C	E. P. B I. I. C J. S. S. I M. L. I E. S

4.2 Hipótesis

Las hipótesis de este estudio se basan en la teoría de Kumar (1999). Cada objetivo plantea dos posibilidades: una hipótesis nula, que sugiere que no se ha producido ningún cambio, y una hipótesis alternativa, que indica que es posible detectar un cambio, aunque no se especifica en qué grado se produce dicho cambio.

Objetivo 1

- H1_o: La aplicación de la metodología Persona Doll no proporciona de manera significativa vocabulario sobre las emociones entre el alumnado de tercero de primaria.
- H1: La aplicación de la metodología Persona Doll proporciona de manera significativa vocabulario sobre las emociones entre el alumnado de tercero de primaria.

Objetivo 2

- H2_o: La aplicación de la metodología Persona Doll no promueve de manera significativa un buen clima entre el alumnado de tercero de educación primaria.
- H2: La aplicación de la metodología Persona Doll promueve de manera significativa un buen clima entre el alumnado de primer tercero de educación primaria.

Objetivo 3

- H3_o: La aplicación de la metodología Persona Doll no promueve el aumento de empatía entre el alumnado de terecro de primaria para poder ayudar a un compañero en caso de sufrir una situación desagradable.
- H3: La aplicación de la metodología Persona Doll promueve el aumento de empatía entre el alumnado de tercero de primaria para poder ayudar a un compañero en caso de sufrir una situación desagradable.

Objetivo 4

- H4_o: La aplicación de la metodología Persona Doll no rompe de manera significativa los estereotipos y prejuicios que pueden existir entre el alumnado de tercero de primaria.
- H4: La aplicación de la metodología Persona Doll no rompe de manera significativa los estereotipos y prejuicios que pueden existir entre el alumnado de tercero de primaria.

4.3 Variables operacionales

El objetivo del estudio es encontrar una relación causal entre la variable independiente y las variables dependientes, teniendo en cuenta las variables de control, las cuales pueden influir en los resultados, aumentando o reduciendo la relación entre la variable independiente y las variables dependientes (Kumar, 1999).

4.3.1 Variables control

- CLASE SOCIOECONÓMICA DE LAS FAMILIAS (SES):

Basándonos en el índice elaborado por Gil (2013), se tendrán en cuenta los siguientes ítems en el estudio: el nivel educativo del padre y de la madre (pregunta 1 y 2), su nivel ocupacional basado en el CNO-11 (Instituto Nacional de Estadística, 2011) (pregunta 3), el número de libros en el hogar (pregunta 4) y los recursos domésticos destinados al estudio (pregunta 5): un lugar adecuado para el estudio, una mesa de estudio, ordenador, conexión a Internet, televisión digital (vía satélite o por cable) y material de consulta y apoyo escolar (Gil, 2013, p. 298). El número de dispositivos digitales existentes en cada casa también serán una de las cuestiones a tener en cuenta (pregunta 6): ordenadores, televisiones conectadas a Internet, tablets, ebooks, móviles, play, etc (Brunicardi et. al, 2018). Estas preguntas serán incluidas en el cuestionario diseñado para los familiares con el fin de evaluar la variable de la empatía (Anexo 9.2.2, Figura 17).

- **GÉNERO:**

Dado que el género puede influir en los resultados relacionados con el desarrollo de la empatía tal como se destaca en varios estudios (Garaigordobil et al., 2014) se solicitará tanto a los alumnos como a los familiares que participen en el pretest, postest 1 y postest 2 que se identifiquen con su género (hombre, mujer, no binario) en cada una de las pruebas. Esto nos permitirá tener en cuenta las posibles diferencias relacionadas con el género en el análisis de los resultados.

- **TITULARIDAD DEL CENTRO:**

Es posible que la titularidad del centro afecte a los resultados en función de los recursos disponibles y de la cultura del centro (Barrientos et al., 2020). Para realizar tanto el pretest como el postest, los resultados se agruparán teniendo en cuenta la titularidad del centro al que asisten los alumnos: público o concertado.

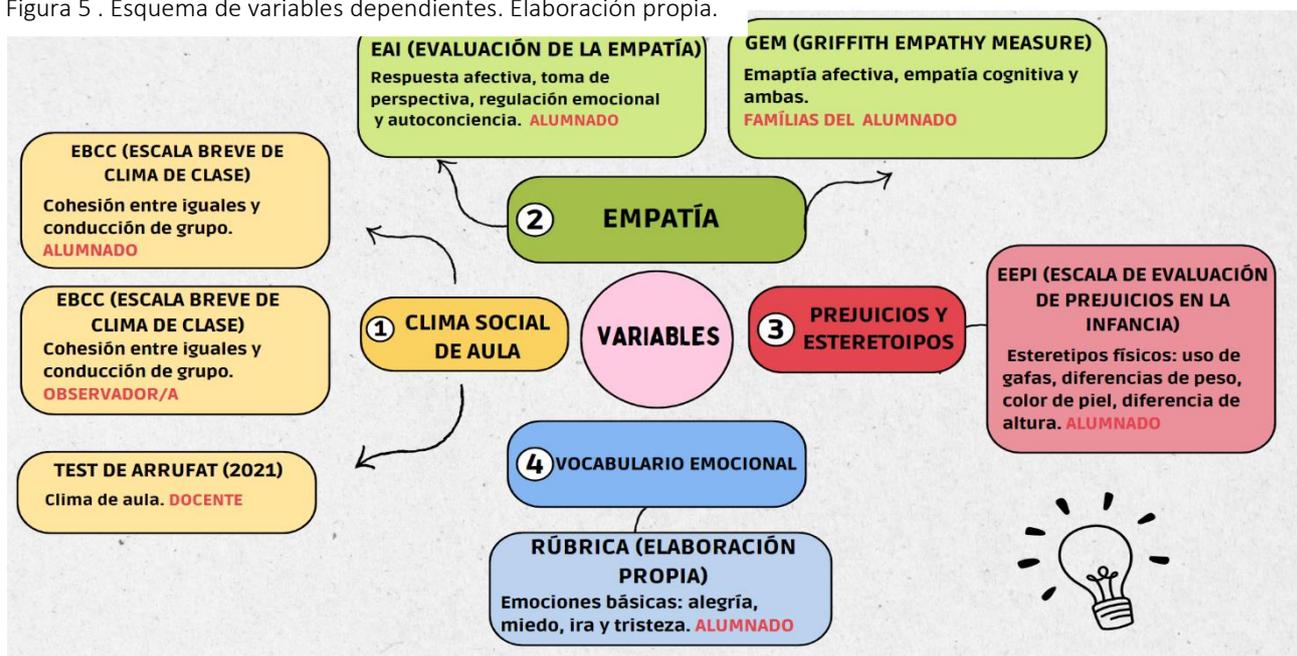
4.3.2 Variable independiente

La variable en este caso será la aplicación de la metodología "Persona Doll" en los centros educativos, utilizando la muñeca Halima y diferentes narrativas creadas por los adultos que impartan las sesiones.

4.3.3 Variables dependientes

Las presentes variables de este estudio, recogidas a modo de resumen en la *Figura 5* corresponden a los ítems definidos en el apartado teórico inicial llamado "definición de conceptos".

Figura 5 . Esquema de variables dependientes. Elaboración propia.



- Empatía

La empatía será evaluada a través de dos cuestionarios cerrados, uno para los **padres/madres o tutores legales** y otro para los **alumnos**. Para medir la empatía de los alumnos, se utilizará un cuestionario basado en el Índice de Evaluación de la Empatía (EAI) desarrollado por Lietz et al. (2011) (Anexo 9.2.2, Figura 18). Los alumnos responderán a 8 afirmaciones adaptadas a su edad (Anexo 9.2.2, Figura 19). La evaluación se llevará a cabo mediante entrevistas individuales, donde el adulto encargado explicará cada ítem utilizando ejemplos o formulaciones más sencillas, y se utilizará apoyo pictográfico para facilitar la comprensión. Se han seleccionado los siguientes ítems pertenecientes a 4 subgrupos: respuesta afectiva (ítems 1 y 3), toma de perspectiva (ítems 7 y 8), regulación emocional (ítems 4 y 6) y autoconciencia (ítems 2 y 5). Se ha eliminado el último ítem del cuestionario original, que evalúa las actitudes empáticas, debido a su baja correlación con los demás ítems (>24). Se ha limitado el número de afirmaciones a 8, seleccionando las dos con mayores resultados numéricos resultantes del análisis factorial en cada subgrupo.

Dado que se ha demostrado que los niños de 6 a 13 años responden de manera similar a una escala Likert de 5 o 3 puntos (Mellor et al., 2014), se utilizará una escala Likert de 3 puntos, con respuestas redactadas y apoyo gráfico. Las respuestas recibirán los siguientes valores numéricos: *muchas veces* (2), *a veces* (1) y *nunca* (0). Cuanto mayor sea el puntaje total, mayor será la habilidad empática de la persona. Además, los alumnos deberán proporcionar su nombre y género como parte de la identificación.

A su vez, la variable de empatía será complementada por la perspectiva de las familias mediante la traducción del Griffith Empathy Measure (GEM) (Anexo 9.2.2, Figura 16, creando un cuestionario específico (Anexo 9.2.2, Figura 17). En este cuestionario, se han mantenido los ítems originales redactados en tercera persona, y se utiliza una escala Likert de 9 puntos, que va desde "*totalmente en desacuerdo*" (-4) hasta "*totalmente de acuerdo*" (+4). Se identifican ítems relacionados con la empatía afectiva (ítems 2, 4, 6, 8, 11, 13, 15, 17, 19), la empatía cognitiva (ítems 1, 3, 10, 12, 14, 16, 23) y ambas formas de empatía (ítems 5, 7, 9, 18, 20, 21, 22).

En el cuestionario, se solicitará la identificación del niño o niña correspondiente, el género de la persona que responde el cuestionario, y se incluirán las preguntas relacionadas con la identificación del nivel socioeconómico (SES). Los criterios de inclusión o exclusión de familiares o tutores se han mantenido como en el estudio original, es decir, se requiere el consentimiento de los participantes y del niño o niña para participar, competencia en español hablado, y ausencia

de un diagnóstico establecido de autismo u otro retraso severo en el desarrollo (Dadds et al., 2007, p. 113).

- **Clima social de aula**

Para evaluar el clima del aula, se utilizará la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) desarrollada por López et al. (2013). Esta escala consta de 11 ítems que se agrupan en dos dimensiones: cohesión de grupo y conducción de grupo.

La cohesión de grupo se divide en satisfacción e involucración (ítems 1 y 3) y cohesión entre iguales (ítems 4 y 10). Por otro lado, la conducción de grupo se divide en relación profesor-alumno (ítems 7 y 9), orden y organización (ítems 2 y 6), y orientación a la tarea o dinámica (ítems 8, 5 y 11). Estos ítems se evalúan utilizando cuatro posibilidades de respuesta: No, Un poco, Muchas veces y Siempre. Para la puntuación de la escala, se asignan valores del 1 al 4 respectivamente (1 = No, 2 = Un poco, 3 = Muchas veces, 4 = Siempre).

Este cuestionario se adaptará para que tanto un **observador** (Anexo 9.2.1, Figura 15) como los propios **alumnos** (Anexo 9.2.1, Figura 14) puedan responder a él. Se sugiere que los alumnos lo contesten de forma individual o en grupos pequeños para evitar la copia de respuestas. Además, los **docentes** también evaluarán su percepción del clima del aula mediante el uso del instrumento de Arrufat (2021) (Anexo 9.2.1, Figura 13). Este instrumento consiste en un cuestionario con afirmaciones que se valoran en una escala de cinco puntos, que va desde totalmente de acuerdo (1), de acuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (4) hasta totalmente en desacuerdo (5).

- **Prejuicios y estereotipos**

Para evaluar la variable de prejuicios y estereotipos, se desarrollará un instrumento basado en la escala Ad hoc denominada "Escala de Evaluación de Prejuicios en la Infancia". Este instrumento consistirá en 8 tarjetas con ilustraciones de niños y niñas (Anexo 9.2.4, Figura 21) que representan estereotipos y características físicas, como diferencias en el peso, el color de piel, la altura y el uso de gafas (Emilia et al., 2021).

Siguiendo el enfoque del "Explicit Attitude Measure", a los participantes (**alumnado**) se les mostrarán dos ilustraciones colocadas una al lado de la otra, que representan a la misma persona pero con una variación en el factor a analizar. A través de preguntas que requieren hacer una elección, se les pedirá que indiquen su preferencia entre las dos opciones (Baron et al., 2006). Este instrumento se administrará de forma individual a cada niño y niña.

En cuanto a la puntuación, se tomarán en cuenta los resultados de cada grupo clase y se realizará un recuento de cuántas veces ha sido seleccionada cada imagen.

- Vocabulario emocional

A partir de la visualización de fragmentos de películas infantiles de Disney, se solicitará al **alumnado** que respondan una serie de preguntas con el objetivo de evaluar su conocimiento sobre las emociones básicas y su vocabulario para expresarlas: alegría, miedo, tristeza e ira. Para ello, se desarrollará una rúbrica de puntuación (Anexo 9.2.3, Figura 20) que se adaptará al nivel cognitivo de los niños y niñas que verán el video (3ro de primaria).

- Cortometraje: (Dalguerri, 2013)
- Respuestas: Happy feet (alegría), Nemo (Miedo), Dumbo (Tristeza), Pato Donald (Ira).

La rúbrica constará de cuatro partes, una para cada película y su emoción correspondiente. Se utilizará una escala Likert de cuatro puntos, donde el valor 1 indicará una capacidad nula para reconocer la emoción básica, y el valor 4 representará la capacidad de identificar la emoción, ofreciendo una definición bien elaborada e incluso identificando emociones asociadas adicionales.

Al diseñar este instrumento, se considerará el vocabulario presentado en la guía "*Persona Doll*" (Figura 5), ya que será el vocabulario trabajado a lo largo de las sesiones y se espera que se integre en el repertorio de vocabulario de los niños y niñas. Para evaluar a cada alumno, se grabará el audio de las respuestas obtenidas, lo que permitirá realizar un análisis cuantitativo mediante el uso de la rúbrica.

Emociones/sentimientos a trabajar:

2 - 4 años

orgulloso - decepcionado - feliz -gruñón
mandón - triste - tonto - amigable
decepcionado - enojado - sorprendido
frustrado - entusiasmado - preocupado
cariñoso - solitario - asustado

5 - 8 años

satisfecho- confundido- interesado ansioso- enojado- furioso
-indignado irritable- paciente- impaciente - deprimido
inseguro - complacido- atemorizado asustado- aterrizado-
nervioso -culpable- considerado- calmado- estresado celoso
-aburrido -soñador avergonzado- agradecido- curioso-
salvaje precavido- satisfecho- arrepentido- herido -
engañado- generoso -simpático seguro -avaro

Figura 5 . Extracto de la "Guía para crear historias" (p.7)

estereotipos, y vocabulario sobre las emociones) medidas en diferentes momentos en el tiempo (pretest, post test 1 y post test 2), y evaluar los cambios a lo largo del tiempo en las variables dependientes, así como determinar si hay efectos significativos de los factores independientes.

En este estudio, la variable independiente sería la duración de la aplicación (grupo control, grupo experimental 1 de 3 meses y grupo experimental 2 de 6 meses), controlando la variable de la titularidad del centro (concertado y público), el género y el nivel socioeconómico familiar (IBM, 2021). El software que se pretende utilizar para este análisis es el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

7-Limitaciones previstas

El estudio propuesto tiene como objetivo evaluar variables que, aunque se medirán de manera cuantitativa, poseen una naturaleza altamente subjetiva e impredecible. Por lo tanto, para garantizar la alta validez del estudio, es necesario tener en cuenta tanto las variables externas relacionadas con el entorno social y familiar, como las características individuales y personales que pueden afectar a los estudiantes. En este estudio, se limita únicamente al factor de la titularidad del centro, el género y el nivel socioeconómico familiar al que asiste este alumnado.

Además, trabajar las habilidades sociales y la inteligencia emocional requiere un enfoque integral que abarque todos los aspectos de la persona, no solo el contexto escolar. Sin una coordinación entre todos los agentes involucrados en la educación de los niños, la efectividad de la metodología se verá reducida. En última instancia, se está planteando un modelaje del pensamiento del alumno.

Finalmente, aunque el estudio presente cuatro muñecas con características propias y algunos ejemplos de historias a seguir, la implementación está altamente sujeta a la práctica que los docentes lleven a cabo en cada grupo-clase. Las historias propuestas, el desarrollo del diálogo y la forma en que los docentes gestionen las sesiones serán únicas en cada grupo-clase, ya que cada uno constituye un microcosmos. Por lo tanto, existe la posibilidad de que algunos grupos se sientan motivados por cierto tipo de historias, mientras que otros se sientan atraídos por otras, en línea con la idea principal de que la metodología Persona Doll busca adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase.

8- Referencias bibliográficas

Al-Jubeh, D; Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*, 17 (2), 210-227. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293255.pdf>

Antoni, M., & Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Herder Editorial, Barcelona. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CAOIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=emociones+b%C3%A1sicas&ots=eyOpbR_JZk&sig=d_MzQsnhrquQdlhQk_MBFqL5VIA#v=onepage&q=emociones%20b%C3%A1sicas&f=false

Baron,S., y Banaji, R. (2006). The Development of Implicit Attitudes. Evidence of Race Evaluations From Ages 6 and 10 and Adulthood. *Psychological Science*, 17(1), 53–58.

Barrientos, A., Pericacho, J., y Sánchez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269.

Brunicardi E., Rico Vegas A., Sanz García M. (2018). Cuestionario uso TIC para madres/padres. Colegio Oficial de Psicología Castilla y León. Disponible en: <https://www.copcyl.es/wp-content/uploads/2018/05/Cuestionario-uso-de-las-TIC-para-padres-y-madres.pdf>

Carrero, C. (2017). *La educación emocional a través de los cuentos*. TFG Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32233/TFG-G3087.pdf;sequenCce=1>

Dadds, R., Hunter, K., Hawes, J., Frost,J., Vassallo, S., Bunn, P, y Masry, E. (2007). A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111–122. Disponible en: <https://sci-hub.ru/https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4>

Dalguerri1, 2013. *Las emociones en situaciones*. Youtube: <https://youtu.be/s7inwr36UXA>

Derman, L ;Tanaka, C, y Sparks, B (1980). Children, Race, and Racism: How Race Awareness Develops, *Interracial Books for Children Bulletin*, 11 (3,4).

Dimitriadi, S. (2015). Inclusionary Education in Early Years Through the Use of Persona Dolls: A Case from Greece. *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*, 4, 61-85. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/323430750_Inclusionary_Education_in_Early_Years_Through_the_Use_of_Persona_Dolls_A_Case_from_Greece

Emilia, M; Martín, M. (2021). Intervención ante prejuicios estéticos y condiciones físicas en niños y niñas de 5 años. *Informes Psicológicos*, 21 (1), 73-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8333029>

Étienne, R., Verkest, H., Kerem, E. A., y Meciar, M. (2008). Developing practice-based research with persona dolls for social and emotional development in early childhood. En Cice Guides for Practice-Based Research 3, Cice Thematic Network.

Eurobarometer on Discrimination 2015. General perceptions, opinions on policy measures and awareness of rights. Recuperado el 21 d mayo de 2023 de: http://ec.europa.eu/justice/fundamentalrights/files/factsheet_eurobarometer_fundamental_rights_2015.pdf

Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña “III estudio sobre acoso escolar y ciberbullying” (2017). Recuperado de: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5621&tipo=documento>

Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 551-567. Disponible en: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa-1.pdf

Gil, J (2013) Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 361, 298-322. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1605594-64c0-460c-bcf9-670d143f4448/re36211-pdf.pdf>

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books, Inc. Recuperado de <https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>

Hinojosa, O., Wilson-Daily, A. E. (2015). *Método muñecos persona: Una estrategia innovadora para trabajar la empatía y la invisibilidad de personas en el aula de infantil*. Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad, 207- 215. Disponible en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>

Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. En S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child*, 37-54. John Wiley & Sons, Inc.

ISSA Peer Learning Activity (2021). Training Manual- Persona Doll Methodology. Recuperado de: <https://www.issa.nl/sites/default/files/u672/Training%20Manual%20-%20Persona%20Doll.pdf>

Jesuvadian, M. K., & Wright, S. (2011). Doll tales: Foregrounding children's voices in research. *Early Child Development and Care*, 181(3), 277-285.

Jurado, M. (2020). Prevención del acoso y la violencia escolar a través de la metodología "Persona Doll". *Cuadernos de pedagogía*, 506, 30-37.

Kumar, R. (2011) *Research Methodology: A step-by-step guide for beginners*. SAGE Publications Ltd. Disponible en: http://www.sociology.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/06/Ranjit_Kumar-Research_Methodology_A_Step-by-Step_G.pdf

LeeKeenan, D (2015). *A Guidebook to Using Persona Dolls*. Somerville Early Education. Disponible en: https://xn--8cd9982f-d094-4892-a91c91cb99ad69ce-r8a.filesusr.com/ugd/6b0075_08f51d5b6db2460eb1d4517869b0b394.pdf

Lietz, C; Gerdes, K; Sun, F; Mullins, J; Wagaman, A y Segal, E. (2011). The Empathy Assessment Index (EAI): A Confirmatory Factor Analysis of a Multidimensional Model of Empathy. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2 (2), 39-142. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.5243/jsswr.2011.6>

Llorent, V.J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., y Marín-López, I. (2021). Bullying and Cyberbullying in Spain and Poland, and Their Relation to Social, Emotional and Moral Competencies. *School Mental Health*, 13, 535 - 547.

López, L; Bisquerra, R (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 5, 62-77 Disponible en: <http://programatreva.org/wp-content/uploads/2021/07/Articulo-Clima-Lopez-Bisquerra-ISEPSICENCE.pdf>

López, V; Bilbao, M. A y Rodríguez, J.I (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 91-101. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000100008

Lorch, E. P., Diener, M. B., Sanchez, R. P., Milich, R., Welsh, R., y Van den Broek, P. (1999). The effects of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 273-283. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/1999-03660-009>

MacNaughton, G. (2001). Dolls for equity: foregrounding children's voices in learning respect and unlearning unfairness. *Early Childhood*, 5, 27-30. Disponible en: <https://personadolls.org.za/wp-content/uploads/2022/11/Dolls-for-equity-2000-.pdf>

Matsumoto, D., & Willingham, B. (2009). Spontaneous facial expressions of emotion of congenitally and noncongenitally blind individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 1-10.

Mellor, D.; Moore, K. (2014). The Use of Likert Scales With Children, *Journal of Pediatric Psychology*, 39 (3), 369-379.

Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos* , 4, 53-77. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47420/486-454-1-PB.pdf?sequence=1>

Muñoz, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, 20, 35-46. Disponible en: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/12/7>

Nasie, M., Ziv, M., y Diesendruck, G. (2022). Promoting positive intergroup attitudes using persona dolls: A vicarious contact intervention program in Israeli kindergartens. *Group Processes & Intergroup Relations*, 25(5), 1269-1294.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17(17), 411-448.

Ortega, R. y Monks, C. (2006). Violencia escolar y Bullying. *Información psicológica*, 87, 29-37. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/3783/f9f8bad61b5adf8e50f3f785b88b676c928d.pdf>

Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* , 167-185. Cambridge, England.

Papouli, E. (2019). Diversity dolls: A creative teaching method for encouraging social work students to develop empathy and understanding for vulnerable populations. *Social Work Education, 38*(2), 241-260.

Pérez, A; Ramos, G y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación, 350*, 221 – 252. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:666b17ea-38a5-4332-9f8d-f2ce27bbb18f/re35010-pdf.pdf>

Qian, Q.; Guo, L; Smith, S y Li, J. (2016). Breeding high-yield superior quality hybrid super rice by rational design. *National Science Review, 3* (3), 283–294. Disponible en: <https://academic.oup.com/nsr/article/3/3/283/2236561>

Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., y Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research, 52*(1), 1–13.

Rotondo Bisson, J. (2001). Narrando cuentos con muñecos que representan personajes [Story Telling with Persona Dolls, M. A. Renoos, Trans.]. Disponible en: http://www.teachingforchange.org/wpcontent/uploads/2012/08/ec_personaldolls_spanish.pdf

Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review, 34*(7), 1325-1330.

SEAL (2019). Persona Dolls [Vídeo] Youtube: <https://youtu.be/UmlgyW6ERel>

Slaby, Rebecca. (Rebecca Slaby) (2020a). AMAZEworks Early Childhood Curriculum and Persona Dolls. [video] Youtube: <https://youtu.be/1QYFaFe0Pt8>

Slaby, Rebecca. (Rebecca Slaby) (2020b). AMAZEworks Persona Dolls - Simon. [video] Youtube: https://youtu.be/8i8JeA_HUmU

Slaby, Rebecca. (Rebecca Slaby) (2020c). AMAZEworks Persona Dolls - Madison. [Vídeo] Youtube: <https://youtu.be/zMY3DftnBl8>

Smith, C. (2009). Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers (Tesis doctoral, University of Cape Town).

Disponible en: https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/9016/thesis_hum_2009_smith_c%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Smith, C. (2013). Using Personal Dolls to Learn Empathy, Unlearn Prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(3), 23-32. Disponible en: https://personadolls.org.za/wp-content/uploads/2022/11/UsingPersonalDollstolearnEmpathyUnlearnPrejudice_OnlineFirst.pdf

Smith, E; Minescu, A. (2021). Comparing normative influence from multiple groups: Beyond family, religious ingroup norms predict children's prejudice towards refugees. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 54-67. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014717672100002X>

Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126.

Tahull, J. (2022). Bullying in Spain. What if the solution was to integrate compassion into schools? *Research, Society and Development*, 11 (4): <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26648/23840>

Van Noorden, H., Haselager, J., Cillessen, H., y Bukowski, M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44, 637-657.

Wang, M-T., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., y Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. Disponible en: <https://experts.umn.edu/en/publications/classroom-climate-and-childrens-academic-and-psychological-wellbe>

WEB IBM (2021). Análisis multivariante de varianza (MANOVA). Recuperado el 20 de mayo de 2023 de: <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/beta?topic=statistics-multivariate-analysis-variance-manova>

WEB IBM (2022). GLM Post Hoc Comparisons. Recuperado el 20 de mayo de 2023 de: <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/saas?topic=analysis-glm-post-hoc-comparisons>

Whitney, T. (1999). Kids like us: Using persona dolls in the classroom. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., y Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse and Neglect*, 33(5), 307–311.

Yu, M. (2020). Understanding race and racism among immigrant children: Insights into anti-bias education for all students. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 537-548.

9-Annexos

9.1 Anexo 1: Material de aplicación

9.1.1 Guía para crear historias: Metodología “Persona Doll”

Accediendo desde el siguiente enlace: https://www.canva.com/design/DAFjG1n3QZg/aRM6mi1v8acGL5Xf1EBO2g/edit?utm_content=DAFjG1n3QZg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



Figura 7. Extracto de la “Guía para crear historias”: portada y índice

9.1.2 Proceso de creación de la muñeca

Figura 8. Secuencia de pasos para la creación de la muñeca. Elaboración propia.



9.1.3 Las 4 muñecas de la colección: identidades

Figura 9. Plantilla de identidad de Halima. Elaboración propia.

HALIMA		
IDENTIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Edad: 7 años (22 de abril) • Género: Femenino • Raza/Etnia: Árabe (nacida en Marruecos), musulmana 	DESCRIPCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Rasgos físicos: Pelo negro liso y largo, ojos marrones almendrados, gran sonrisa, altura proporcional a su edad y constitución corporal ancha. • Otras características (dificultades): A veces le gusta vestir su "hijab"; le cuesta hablar en español. 	ESTRUCTURA FAMILIAR <p>Hace un año llegó a España con su madre y su hermano pequeño de 4 años. Ahora viven los tres junto a su padrastro, a quien quiere mucho. Se conocieron cuando él visitó su país y se enamoró de ella, proponiéndole una vida en España, a lo cual ella aceptó. Sus padres se separaron cuando ella tenía 4 años y su hermano 1 año, ya que su padre conoció a otra mujer y decidió formar una nueva familia. La tía materna también se mudó a España con ellos.</p>
NIVEL SOCIOECONÓMICO <p>Su madre trabaja en un supermercado y su padrastro en la construcción de edificios. Clase social medio-baja. Residen en un barrio con un alto número de familias marroquíes e inmigrantes. Viven en un piso pequeño y comparte habitación con su hermano pequeño. La tía vive cerca y la acompaña en transporte público (autobús o metro) cuando va al colegio. A veces, cuando su madre no puede recogerla, su tía se encarga y van al parque hasta que llega su madre.</p>	HISTORIA, RELIGIÓN, CULTURA <p>La madre y los hijos siguen la religión musulmana, mientras que el padre es ateo. En casa, la madre y el padrastro hablan español entre ellos, Halima intenta hablar algo de español con su padrastro y ella y su hermano se comunican en árabe con su madre. Está aprendiendo catalán en la escuela, pero todavía no lo entiende bien. Residen en el barrio de Poble Nou, en Barcelona.</p>	HOBBIES, PERSONALIDAD <p>Le gusta jugar al fútbol y su asignatura favorita son las matemáticas. También le gusta bailar, especialmente canciones de hip-hop. Su comida favorita son los espaguetis que prepara su madre, y debido a su religión, no consume carne de vaca. En la escuela, solo se relaciona con Antonio y Paula. Celebraciones importantes: Ramadán, la fiesta del cordero y rezar cada viernes en la mezquita.</p>

Figura 10. Plantilla de identidad de Pol. Elaboración propia.

POL		
IDENTIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Edad: 7 años (16 de junio) • Género: Masculino • Raza/Etnia: Padres catalanes, abuelos catalanes muy católicos. 	DESCRIPCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Niño de piel clara, pelo largo rubio y liso, delgado y es el más bajo de su clase. Tiene ojos azules y usa brackets para corregir algunos dientes torcidos. • Otras características (dificultades): Tiene problemas de pronunciación en algunos sonidos, por eso acude a terapia con un logopeda. También usa plantillas debido a una peculiaridad en su forma de caminar causada por la falta de arco en el pie, lo que hace que sus pies se inclinen hacia adentro. Una chica le ayuda con repasos por las tardes, ya que necesita refuerzo extra para seguir el ritmo de la clase. 	ESTRUCTURA FAMILIAR <p>Tiene dos madres y solo los padres de una de ellas viven en Barcelona, ya que los otros son de Andalucía y no quisieron tener nada que ver con ella cuando se casó con su pareja, por eso Pol nunca llegó a conocerlos.</p>
NIVEL SOCIOECONÓMICO <p>Es hijo único, concebido por inseminación. Su madre Silvia trabaja como organizadora de eventos y su madre Paula es entrenadora profesional en gimnasios. Pertenecen a la clase media-alta. Viven cerca de la playa, en Barcelona, y Pol va a una escuela con un uniforme particular. Residen en un piso muy grande que cuenta con un balcón desde donde se puede ver siempre la puesta de sol y el mar.</p>	HISTORIA, RELIGIÓN, CULTURA <p>En casa hablan principalmente catalán, aunque también entiende el castellano pero no lo habla habitualmente. Su pasión es el baile y asiste a clases de hip hop. Su familia tiene una segunda casa en la montaña y en invierno acostumbra a esquiar. Son vegetarianos y a Pol no le gusta la carne.</p>	HOBBIES, PERSONALIDAD <p>Le gusta llevar diferentes peinados (coletas, trenzas, diademas, etc.) y le pide a su madre que se los haga según lo que ha visto en TikTok. Le apasiona el baile y la música. Su asignatura favorita en la escuela es educación física y le encanta hacer trabajos sobre planetas y el espacio. No le gustan las matemáticas ya que las encuentra muy difíciles. Parece tener muchos amigos y amigas en la escuela.</p>

Figura 11. Plantilla de identidad de Asha. Elaboración propia.

ASHA		
IDENTIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Edad: 7 años (2 de enero) • Género: Masculino • Raza/Etnia: Nacido en Ghana, pero vino a Cataluña junto a sus padres cuando era pequeño (3 años). 	DESCRIPCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Niño de piel oscura, con el pelo trenzado moreno, alto y delgado, ojos color marrón, labios gruesos y una amplia sonrisa. • Otras características (dificultades): Diagnosticado con TDA (Trastorno por Déficit de Atención). Le cuesta mantener la atención en clase. Se ha cambiado de escuela tres veces y en una de ellas sufrió bullying. 	ESTRUCTURA FAMILIAR <p>Padres divorciados. Su padre está en una relación con otra mujer y tendrán otro hijo juntos. Asha pasa una semana con cada uno de sus padres, tienen la custodia compartida. Su padre vive en Sitges, un pueblo cerca de Barcelona, que a él le gusta mucho, y su madre sigue viviendo en Barcelona sin pareja. Sus abuelos están en Ghana y una vez al año siempre viaja con su madre o padre para visitarlos.</p>
NIVEL SOCIOECONÓMICO <p>Mediana-alta. Su madre es trabajadora social y está involucrada en organizaciones y programas de ayuda, y su padre trabaja como profesor de baile.</p>	HISTORIA, RELIGIÓN, CULTURA <p>Habla en inglés con sus padres, entiende y habla catalán y castellano. Son ateos.</p>	HOBBIES, PERSONALIDAD <p>Le gusta el baloncesto y está en un equipo. En el patio de la escuela suele jugar al escondite con su grupo de amigas. Le encanta dibujar y pintar, y su asignatura favorita es plástica. Disfruta de ir a la montaña cuando está con su madre y no le gusta leer, prefiere ver la televisión o videos en YouTube cuando sus padres le permiten usar el ordenador.</p>

Figura 12. Plantilla de identidad de Juan. Elaboración propia.

JUAN		
IDENTIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Edad: 6 años (25 de noviembre) • Género: Masculino • Raza/Etnia: Nacido en España, padre español (Alicante) y madre boliviana. 	DESCRIPCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Niño de piel morena oscura, pelo castaño tirando a rubio con rizos, bajo y con complexión ancha, ojos color marrón y usa gafas. • Otras características (dificultades): Tiene TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y comportamiento disruptivo. En la escuela, suele ser expulsado de clase por su mal comportamiento y sus compañeros no quieren trabajar académicamente con él debido a sus constantes distracciones. Tiene calificaciones bajas y muestra poca motivación. 	ESTRUCTURA FAMILIAR <p>Ha vivido toda su vida en Cataluña y tiene abuelos en Bolivia y en Alicante. Tiene un hermano mayor de 12 años, que fue adoptado por su madre cuando vivía en Bolivia. También tienen un perro pequeño llamado Kiwi.</p>
NIVEL SOCIOECONÓMICO <p>Mediana. Sus padres son trabajadores, su madre es administrativa y su padre es maestro de escuela. Viven en una casa con un pequeño jardín y tiene una habitación propia. Residen en un pueblo cerca de Barcelona, Castelldefels.</p>	HISTORIA, RELIGIÓN, CULTURA <p>Su padre es católico y en casa acostumbran a celebrar la Navidad y las festividades cristianas. Por parte de su madre, también celebran las fiestas tradicionales de su país, como el Día de los Muertos, el Día de la Independencia, entre otras. Además, una vez por semana realizan el "Día del Mundo", donde cocinan juntos platos de diferentes países. En casa se habla español, aunque también habla perfectamente el catalán y está inscrito en actividades extraescolares de inglés.</p>	HOBBIES, PERSONALIDAD <p>Le gusta mucho andar en bicicleta por el pueblo y no le gusta el fútbol. Le encanta disfrazarse y a veces va a la escuela con disfraces o con la ropa en la que se siente más cómodo. Disfruta recreando situaciones en el patio de la escuela con sus amigos. No le gusta el pescado ni las ensaladas, prefiere las hamburguesas y las enchiladas.</p>

9.2 Anexo 2: Instrumentos

9.2.1 Instrumentos para evaluar el clima de aula

Figura 13. Cuestionario para docentes para evaluar el clima social del aula (Arrfufat, 2021)

Marque la casilla que crea conveniente, el 5 siendo un SIEMPRE y el 1 siendo un NUNCA.	1	2	3	4	5
1 Reconozco el esfuerzo de todos mis alumnos					
2 Les hago conscientes de los objetivos de aprendizaje					
3 Guío las actividades, explicitando cada paso, para evitar distracciones					
4 Ante una situación negativa, actúo con calma y comprensión					
5 Procuro que el alumnado disfrute durante el proceso de aprendizaje					
6 Les confío autonomía para que se involucren activamente en el aprendizaje					
7 Utilizo una comunicación asertiva y positiva para transmitir la disconformidad y malestar hacia la conducta de un niño					
8 Elogio las conductas positivas que surgen en el aula.					
9 El ambiente de la clase es positivo, relajado y confortable					
10 Ningún alumno queda excluido del grupo					
11 Tengo aprecio a todos los alumnos de mi grupo					
12 Trato por igual a todos los niños					
13 Los alumnos me confían sus inquietudes					
14 Me siento cómodo con el grupo-clase					
15 Me siento motivado en mi labor docente con el grupo					
16 Ante un problema personal, mi actitud es de escucha, empatía y apoyo emocional					
17 Todos mis alumnos son capaces de mejorar					
18 Los alumnos se muestran motivados					

Figura 14. Cuestionario para alumnos y alumnas basado en el EBCC para evaluar el clima social del aula. Formato propio.

CUESTIONARIO EBCC PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

Clase:

	NO	UN POCO	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1- ME SIENTO CÓMODO EN EL GRUPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- SE MANTIENE EL ORDEN DE LA CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- PARTICIPO Y DIGO LO QUE PIENSO DELANTE DE TODOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- SE RESPETA LO QUE DICEN LOS COMPAÑER@S	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- TARDAMOS POCO EN EMPEZAR A TRABAJAR.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- EL PROFESOR MANTIENE EL ORDEN DEL GRUPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO EBCC PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

Clase:

	NO	UN POCO	MUCHAS VECES	SIEMPRE
7- SE RESPETA AL PROFESOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- EL PROFESOR EXPLICA LO QUE HAY QUE HACER Y LE ENTIENDO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- SIENTO QUE MI MAESTRO ME ENTIENDE Y ME CONOCE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- MIS COMPAÑER@S ME AYUDAN SI ME CUESTA EXPLICAR ALGO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- HAY POCO RUIDO CUANDO HEMOS DE TRABAJAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 15. Cuestionario para observadores basado en el EBCC para evaluar el clima social del aula. Elaboración propia.

CUESTIONARIO EBCC PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

Grupo observado:

	NO	UN POCO	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1.- LOS ALUMNOS MUESTRAN SENTIRSE BIEN DURANTE LA SESIÓN, Y SE TRABAJA LA TOLERANCIA Y EL RESPETO HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL, RACIAL, ÉTNICA, RELIGIOSA, SEXUAL Y DE GÉNERO EN EL AULA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- HAY ORDEN EN LA CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- TODOS LOS ALUMNOS PARTICIPAN E INTERVIENEN SIN PROBLEMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- SE RESPETAN MUTUAMENTE Y PUEDEN TRABAJAR TODOS CON TODOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- SE TARDA POCO EN EMPEZAR A TRABAJAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO EBCC PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

Grupo observado:

	NO	UN POCO	MUCHAS VECES	SIEMPRE
6.- EL PROFESOR MANTIENE EL CONTROL DE LA SESIÓN EN TODO MOMENTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- SE RESPETA AL PROFESOR/A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- LOS ALUMNOS ENTIENDEN LAS CONSIGNAS DEL PROFESOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- LAS RELACIONES ENTRE ALUMNOS-PROFESOR SON BUENAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- LOS ALUMNOS SE AYUDAN ENTRE ELLOS A LA HORA DE EXPLICAR COSAS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- HAY EL SILENCIO NECESARIO PARA CADA TAREA O ACTIVIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.2.2 Instrumentos para evaluar la empatía

Figura 17. Cuestionario para familias. Formato propio.

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

INFORMACIÓN PERSONAL

NOMBRE DEL ALUMNO O ALUMNA: _____
 RELACIÓN FAMILIAR CON EL/LA ALUMNO/A

Género del familiar:
 Mujer
 Hombre
 No binario

INSTRUCCIONES PARTE 1

Marque la casilla correspondiente a la pregunta con una "X". Estas preguntas sirven para determinar el nivel socioeconómico familiar.

1. «¿CUÁL ES EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO QUE HA TERMINADO EL PADRE (O TUTOR) DEL ALUMNO O ALUMNA?»

Sin estudios o primarios incompletos

Estudios primarios o secundarios obligatorios

Estudios postobligatorios no universitarios

Estudios universitarios

2. ¿CUÁL ES EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO QUE HA TERMINADO LA MADRE (O TUTORA) DEL ALUMNO O ALUMNA?»

Sin estudios o primarios incompletos

Estudios primarios o secundarios obligatorios

Estudios postobligatorios no universitarios

Estudios universitarios

3. NIVEL OCUPACIONAL DE LOS FAMILIARES	PADRE (tutor)	MADRE (tutora)
1. Población inactiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Dedicados a las labores domésticas en el propio hogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Trabajadores no cualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Trabajadores cualificados en agricultura y pesca; artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Trabajadores de servicio de restauración, personales, protección y vendedores; fuerzas armadas: suboficiales y rangos inferiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Técnicos y profesionales de apoyo; empleados de tipo administrativo; pequeños empresarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Técnicos, profesionales, científicos e intelectuales; fuerzas armadas: oficiales y rangos superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Directivos de empresas o Administración pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

4. ¿CUÁNTOS LIBROS HAY EN SU CASA, EXCLUYENDO REVISTAS, LIBROS DE TEXTO O LIBROS INFANTILES?

- 0-10 libros
- 11-25 libros
- 26-100 libros
- 101- 200 libros
- Más de 200 libros

5. EQUIPAMIENTOS EN EL HOGAR

	SÍ	NO
1. Disponibilidad de ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Conexión a Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. TV digital (vía satélite o cable)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Disponibilidad de un lugar para estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mesa de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Material de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿CUÁNTOS DISPOSITIVOS DIGITALES HAY EN SU CASA (ORDENADORES, MÓVILES, TABLETS, PLAY, LECTORES DIGITALES, TELEVISIONES CON INTERNET, ...)

- 0-3 dispositivos
- 3-6 dispositivos
- 6-9 dispositivos
- 9- 11 dispositivos
- 12 o más dispositivos

*Preguntas 1,2,3,4,5 recuperadas de Gil (2013). Pregunta 6 adaptada de Brunicardi et. al. (2018).

INSTRUCCIONES PARTE 2

Marque con un cruz "X" las siguientes afirmaciones sobre el niño o la niña según su criterio del 1 al 9: totalmente en desacuerdo con la afirmación (1), ni en desacuerdo ni de acuerdo (5) y totalmente de acuerdo con la afirmación (9).

PREGUNTAS

Mi niño / mi niña...

1. Rara vez entiende por qué otras personas lloran.
2. Se molesta al ver a otro niño siendo castigado por ser travieso.
3. Se comería la última galleta, incluso cuando saben que alguien más la quiere.
4. Se molesta cuando otra persona está actuando molesta.
5. Se pone triste ver a un niño sin nadie con quien jugar.
6. Se pone triste cuando ve películas tristes o televisión.
7. Trata a los gatos y perros como si tuvieran sentimientos.
8. Actúa feliz cuando otra persona está actuando feliz.
9. Se siente mal cuando ve a otro niño herido.
10. No parece darse cuenta de cuando estoy triste.

ESCALA GRADUAL

TOTALMENTE EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO					TOTALMENTE DE ACUERDO		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Figura 19. Cuestionario para alumno@s adaptado del EAI (2011) para evaluar la empatía. Formato propio.

ÍNDICE DE EVALUACIÓN DE EMPATÍA (EAI)

NOMBRE: _____ GÉNERO: NIÑO NIÑA NO LO SÉ CLASE: _____

Instrucciones: Lee cada situación y piensa en cuantas veces te pasa o te sientes de esa manera.



MUCHAS VECES



ALGUNA VEZ



NUNCA

1 Escuchar risas me hace sonreír.



2 Puedo distinguir los sentimientos de mi amigo de los míos.



3 Cuando estoy con una persona feliz, yo mismo me siento feliz.



4 Cuando estoy molesto o infeliz, lo supero rápidamente.





MUCHAS VECES



ALGUNA VEZ



NUNCA

5 Soy consciente de mis pensamientos.



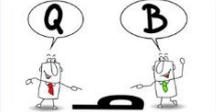
6 La uniformidad emocional me describe bien.



7 Puedo imaginar lo que siente el personaje en un libro bien escrito o película.



8 Puedo considerar simultáneamente mi punto de vista y el punto de vista de otra persona.



9.2.3 Instrumentos para evaluar la adquisición de vocabulario emocional

Figura 20. Rúbrica para evaluar al alumnado. Elaboración propia.

TABLA PARA DETECTAR EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EMOCIONAL					
	1	2	3	4	
Corto 1	No es capaz de detectar la emoción principal del corto y la relaciona con una diferente.	Es capaz de reconocer la emoción principal pero no la sabe identificar, aunque hace uso de explicaciones para definir el término.	Reconoce e identifica con su palabra propia la emoción representada, y hace uso argumentos.	Identifica y reconoce la emoción y hace uso de un vocabulario emocional rico y amplio.	
Corto 2	No es capaz de detectar la emoción principal del corto y la relaciona con una diferente.	Es capaz de reconocer la emoción principal pero no la sabe identificar, aunque hace uso de explicaciones para definir el término.	Reconoce e identifica con su palabra propia la emoción representada, y hace uso argumentos.	Identifica y reconoce la emoción y hace uso de un vocabulario emocional rico y amplio.	
Corto 3	No es capaz de detectar la emoción principal del corto y la relaciona con una diferente.	Es capaz de reconocer la emoción principal pero no la sabe identificar, aunque hace uso de explicaciones para definir el término.	Reconoce e identifica con su palabra propia la emoción representada, y hace uso argumentos.	Identifica y reconoce la emoción y hace uso de un vocabulario emocional rico y amplio.	
Corto 4	No es capaz de detectar la emoción principal del corto y la relaciona con una diferente.	Es capaz de reconocer la emoción principal pero no la sabe identificar, aunque hace uso de explicaciones para definir el término.	Reconoce e identifica con su palabra propia la emoción representada, y hace uso argumentos.	Identifica y reconoce la emoción y hace uso de un vocabulario emocional rico y amplio.	

PUNTAJACIÓN TOTAL:

NOMBRE ALUMNO O ALUMNA:

9.2.4 Instrumentos para evaluar la presencia de prejuicios y estereotipos.

Figura 21. Láminas presentadas al alumnado para evaluar la presencia de prejuicios y esterotipos. Elaboración propia.

PREGUNTA: ¿ A cuál de estas dos personas invitarías a tu fiesta de cumpleaños? ¿Con cuál de estas dos personas jugarías en el parque?









9.3 Anexo 3: Modelos de consentimiento

9.3.1 Modelo de consentimiento informado para alumnos y docentes

1. Hoja de consentimiento informado – alumnado de primaria

Título del proyecto: Una propuesta de estudio para prevenir el acoso escolar en edades tempranas: Metodología “Persona Doll”.

Persona que te ha hablado del proyecto:

Lee las preguntas y marca con una cruz la casilla de SÍ o NO.

- | | | |
|----|---|---|
| 1. | He escuchado toda la información del proyecto | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| 2. | Me han dado tiempo para hacer preguntas sobre el proyecto | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| 3. | He entendido las respuestas en caso de haber preguntado | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| 4. | Tengo suficiente información para entender el proyecto | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| 5. | Entiendo que puedo abandonar este proyecto cuando quiera | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| 6. | Entiendo que mis datos no se compartiran ni se vincularan con mi nombre | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| 7. | Estás de acuerdo en participar | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |

Fecha:

Firma:

Nombre y apellidos:



En caso de que más adelante desees hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o si desees revocar tu participación en el mismo, hazle saber a tu **tutor o tutora**.

De acuerdo con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona), como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede ponerse en contacto con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal

(Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu.

Usted tiene derecho a acceder a sus datos, solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión, así como limitar su tratamiento, oponerse y retirar el consentimiento de su uso para determinados fines. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

2. Hoja de consentimiento informado – docentes

Título del proyecto: Una propuesta de estudio para prevenir el acoso escolar en edades tempranas: Metodología “Persona Doll”.

Persona que te ha hablado del proyecto:

Lee las preguntas y marca con una cruz la casilla de SÍ o NO.

1-Se ha facilitado información suficiente como para entender el proyecto _ SÍ / NO

2-Ha existido y existe la posibilidad de plantear cuestiones en relación al proyecto _ SÍ / NO

3-Las respuestas a las preguntas han sido satisfactorias SÍ / NO

4-¿Has entendido que eres libre de abandonar este proyecto en cualquier momento sin que esta decisión te pueda causar ningún perjuicio y sin tener que dar ninguna razón? SÍ / NO

5-¿Has entendido que todos los datos estarán custodiados con seudónimo y que en ningún momento se hará difusión de estos datos en relación a tu nombre? SÍ / NO

6-¿Estás de acuerdo en participar? SÍ / NO_

Fecha:

Firma:

Nombre y apellidos:



En caso de que más adelante desees hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o si desees revocar tu participación en el mismo, hazle saber a tu **la responsable** del proyecto: Marina Ferrer (marinaferrer111@gmail.com).

De acuerdo con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona), como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede ponerse en contacto con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu.

Usted tiene derecho a acceder a sus datos, solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión, así como limitar su tratamiento, oponerse y retirar el consentimiento de su uso para determinados fines. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

9.3.2 Protocolo y hoja de consentimiento para familias

Protocolo y hoja de consentimiento– tutor/e/s legales de los menores.

Estimadas familias,

Un grupo de investigadores de la Universidad de Barcelona está llevando a cabo un estudio sobre una nueva metodología en el aula llamada “Persona Doll”, con un interés especial en conocer los efectos que su aplicación genera entre el alumnado. El proyecto se titula: Una propuesta de estudio para prevenir el acoso escolar en edades tempranas: Metodología “Persona Doll”.

En pocos días, tanto usted como tu hijo o hija será invitado/a a participar en este estudio. Consiste en completar una serie de instrumentos de preguntas cerradas de corta duración.

Las preguntas del estudio se realizan a más de 600 alumnos de 3º de primaria, de varias escuelas de los diferentes barrios de la ciudad de Barcelona.

Las preguntas NO tienen respuestas correctas o incorrectas. Solo queremos conocer la opinión de tu hijo o hija sobre una serie de situaciones que puede experimentar y como se siente al respecto. SUS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES. Ni los profesores ni los otros estudiantes las verán. Se guardarán sin su nombre en todo momento. En el archivo de datos no constará el nombre del instituto.

Como tutor/a legal, eres libre de no permitir que tu hijo o hija participe en este estudio sin que esta decisión les cause ningún perjuicio y sin tener que dar ninguna razón.

Puedes preguntar cualquier duda sobre estos temas y otros relacionados con el estudio a la investigadora principal: Marina Ferrer (marinaferrer111@gmail.com)

OPCIÓN 1: Yo, _____, como padre/madre o tutor/a, **AUTORIZO** al niño/niña a participar en el estudio que forma parte del proyecto: Una propuesta de estudio para prevenir el acoso escolar en edades tempranas: Metodología "Persona Doll".

OPCIÓN 2: Yo, _____, como padre/madre o tutor/a, **NO AUTORIZO** al niño/niña a participar en el estudio que forma parte del proyecto: Una propuesta de estudio para prevenir el acoso escolar en edades tempranas: Metodología "Persona Doll".

Firma del padre/madre o tutor/tutora:

Muchas gracias por su atención.