



*Universitat
Abat Oliba CEU*

**Evaluación psicológica de la resiliencia en población
infantojuvenil: estado de la cuestión y propuesta de
intervención**

TRABAJO FIN DE GRADO

Autora: Èrica Forcada Vilaseca
Tutoras: Dra. Laura Amado y Dra. Marina Fernández
Grado en Psicología
Universitat Abat Oliba CEU
Curso académico: 2021-2022

DECLARACIÓN

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

A handwritten signature in black ink that reads "ÈRICA". The letter "È" has a circumflex accent, and the "R" is stylized with a loop.

Firma:

Èrica FORCADA VILASECA

*Cuando ya no podemos cambiar una situación,
tenemos el desafío de cambiarnos a nosotros mismos.*

VICTOR E. FRANKL

Resumen

La resiliencia es un concepto que hace referencia a aquellos factores que facilitan a las personas sobreponerse exitosamente a las adversidades que se presentan en sus vidas. La necesidad y relevancia de su evaluación en los procesos de desarrollo teórico e intervención es relevante, por ello, resulta necesario conocer aquellos instrumentos que nos permiten evaluar la resiliencia a nivel cuantitativo, así como su uso en estudios empíricos hasta la fecha. El presente trabajo tiene, por un lado, el objetivo de realizar una revisión sistemática actual de los instrumentos usados para evaluar la resiliencia en población infanto-juvenil en lengua inglesa y española. Por otro lado, tiene el objetivo de elaborar una propuesta de fomento de la resiliencia a través de distintas actividades que fomenten factores asociados a la misma con el fin de desarrollar y/o fortalecer la resiliencia en la población infantojuvenil española. En cuanto a la revisión sistemática, se emplearon las bases de datos Psychology and Behavioral Sciences Collection, APA PsycInfo y Google Scholar, y en total se hallaron 9 artículos implicando una suma de 10 instrumentos de medición de la resiliencia. Los resultados sugieren que los instrumentos evalúan principalmente las áreas Capacidad de relacionarse, Independencia e Introspección que se sitúan en el rango de edad 8 a 17 años y que contienen índices de fiabilidad aceptables. Estos hallazgos contribuyen a actualizar el conocimiento del uso de instrumentos de medida de la resiliencia en población infanto-juvenil a nivel internacional. Posteriormente, se elaboró una propuesta de intervención y se observó que no existen programas manualizados de intervención enfocados en alumnado infantojuvenil validados. En conclusión, es necesario, por un lado, seguir estudiando el fenómeno de la resiliencia desde una evaluación cuantitativa y, por otro, seguir planteando propuestas de intervención estandarizadas con el objetivo de mejorar la capacidad resiliente en población infantojuvenil.

Palabras claves

Evaluación de la resiliencia – Cuestionario de resiliencia – Instrumento de resiliencia – Evaluación Clínica Infantojuvenil – Intervención infantojuvenil

Resumen

La resiliència és un concepte que fa referència a aquells factors que faciliten a les persones a sobreposar-se de manera exitosa a les adversitats que es presenten a les seves vides. La necessitat i rellevància de la seva avaluació en els processos de desenvolupament teòric i intervenció és rellevant, per això, cal conèixer aquells instruments que ens permeten avaluar la resiliència a nivell quantitatiu, així com el seu ús en estudis empírics fins a la data. Aquest treball té, per una banda, l'objectiu de fer una revisió sistemàtica actual dels instruments usats per avaluar la resiliència en població infantojuvenil en llengua anglesa i espanyola. D'altra banda, té l'objectiu d'elaborar una proposta de foment de la resiliència a través de diferents activitats que fomentin factors associats a aquesta finalitat per desenvolupar i/o enfortir la resiliència a la població infantojuvenil espanyola. Pel que fa a la revisió sistemàtica, es va emprar les bases de dades *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *APA PsycInfo* i *Google Scholar*, i en total es van trobar 9 articles implicant una suma de 10 instruments de mesura de la resiliència. Els resultats suggereixen que els instruments avaluen principalment les àrees Capacitat de relacionar-se, Independència i Introspecció que se situen al rang d'edat 8 a 17 anys i que contenen índex de fiabilitat acceptables. Aquestes troballes contribueixen a actualitzar el coneixement de l'ús d'instruments de mesura de la resiliència en població infantojuvenil a nivell internacional. Posteriorment, es va elaborar una proposta d'intervenció i es va observar que no hi ha programes manualitzats d'intervenció enfocats a alumnat infantojuvenil validats. En conclusió, cal, d'una banda, continuar estudiant el fenomen de la resiliència des d'una avaluació quantitativa i, de l'altra, continuar plantejant propostes d'intervenció estandarditzades amb l'objectiu últim de millorar la capacitat de resiliència en població infantojuvenil.

Paraules clau

Avaluació de la Resiliència – Qüestionari de resiliència– Instrument de Resiliència– Evaluació Clínica Infantojuvenil– Intervenció Infantojuvenil
--

Abstract

Resilience is a concept that refers to those factors that enable people to successfully overcome the adversities that arise in their lives. The need and relevance of its evaluation in the processes of theoretical development and intervention is relevant, therefore, it is necessary to know those instruments that allow us to evaluate resilience at a quantitative level, as well as its use in empirical studies to date. The present work has, on the one hand, the objective of carrying out a systematic review of the current instruments used to assess resilience in the child and adolescent population in English and Spanish. On the other hand, it aims to develop a proposal to promote resilience through different activities that promote factors associated with resilience in order to develop and/or strengthen resilience in the Spanish children and adolescents. As for the systematic review, the Psychology and Behavioral Sciences Collection, APA PsycInfo and Google Scholar databases were used, and a total of 9 articles were found involving a total of 10 resilience measurement instruments. The results suggest that the instruments primarily assess the areas Relatedness, Independence, and Introspection that fall in the age range 8 to 17 years and contain acceptable reliability indices. These findings contribute to update the knowledge of the use of instruments to measure resilience in the child and adolescent population at an international level. Subsequently, an intervention proposal was developed and it was observed that there are no validated manualized intervention programs solely focused on child and adolescent students. In conclusion, it is necessary, on the one hand, to continue studying the phenomenon of resilience from a quantitative evaluation and, on the other, to continue proposing standardized intervention proposals with the ultimate goal of improving the resilience capacity of the child and adolescent population.

Keywords

Resilience assessment – Resilience questionnaire — Resilience instrument – Child and Adolescent Clinical Evaluation – Child and Adolescent Intervention

Sumario

Índice de figuras y tablas.....	10
Introducción	11
Metodología.....	13
CAPÍTULO I. Revisión sistemática	17
1. Instrumentos que evalúan la resiliencia en población infantojuvenil.....	17
2. Análisis de los resultados	24
3. Discusión.....	33
CAPÍTULO II. Propuesta de intervención	35
1. Justificación.....	35
2. Objetivos e hipótesis	39
3. Método	39
3.1 Descripción de la muestra	40
3.2 Instrumento de evaluación.....	40
3.3 Procedimiento	40
4. Programa de fomento de la resiliencia para escolares	42
4.1 Metodología.....	42
4.2 Estructura de intervención	42
4.3 Desarrollo de sesiones.....	43
4.4 Evaluación final y análisis de datos	44
4.5 Contenido.....	44
4.5.1 Contextualización del contenido del programa.....	44
4.5.2 Presentación de las sesiones	45
4.5.3 Cuaderno del profesorado	45
4.5.4 Cuaderno del alumnado.....	46
Conclusiones	47
Bibliografía.....	50
Filmografía.....	55
Anexo I. Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes	57
Anexo II. Cuaderno del Profesorado.....	61
Anexo III. Cuaderno para el alumnado.....	103

Índice de figuras y tablas

<i>Figura 1.</i> Diagrama de flujo de la recolección de datos (PRISMA Statement)	14
<i>Tabla 1.</i> Síntesis de los resultados cualitativos de la revisión sistemática.....	21
<i>Figura 2.</i> Los 7 pilares de la resiliencia.....	25
<i>Tabla 2.</i> Correspondencia entre los diferentes pilares de la resiliencia y los factores incluidos en los diferentes cuestionarios	30
<i>Tabla 3.</i> Sesiones del programa de fomento de la resiliencia y los pilares principales y auxiliares que se trabajan.....	41

Introducción

Día a día la investigación sobre la resiliencia va adquiriendo mayor protagonismo, independientemente de la larga trayectoria que le aguarda el término a nivel teórico. Los campos de investigación dónde actualmente se halla más literatura sobre la resiliencia son en el teórico y el médico. Sin embargo, hay que destacar que a pesar de ser un área que está recibiendo bastante atención de los investigadores, debido a la relevancia que puede poseer el fenómeno si se potencia en el bienestar de las personas, aún existen pocos cuestionarios válidos para medirla (Salgado, 2005). Eso es así, pues actualmente no hay muchos estudios de la resiliencia concernientes tanto al ámbito psicológico como al psicométrico, especialmente en la población infantojuvenil. Específicamente, los escasos estudios sobre resiliencia efectuados hasta el momento, desde estos dos ámbitos, manifiestan que se trata de una variable indudablemente significativa en el desarrollo de la población infantojuvenil.

Según Meresman (2005) es de vital importancia estudiar la resiliencia en la población infantojuvenil porque es cuando se moldean particularmente las costumbres, estilos de vida, preferencias y la personalidad de cada persona. Así pues, es en los años escolares cuando se construyen y adquieren las facultades cognitivas, psicomotrices y subjetivas, las cuales se caracterizan por determinar en gran medida las capacidades cognitivas, sociales y personales futuras. No obstante, hoy en día, y como se verá a lo largo del presente trabajo, las divergencias conceptuales del término, así como su medición, no permiten extraer conclusiones concluyentes ni homogéneas. Como consecuencia, resulta imprescindible identificar las diferentes maneras de medir y evaluar la resiliencia a fin de medir su impacto y eficacia (Salgado, 2005) especialmente en población infantojuvenil.

Guerra (2013) y Ospina (2007) refieren que es necesario trabajar a partir de un análisis sustentado en una revisión sistemática de la literatura, que se singularice por ser adecuada y relevante. Precisamente, es importante destacar en este punto, que no existe actualmente en la literatura, ninguna revisión sistemática de la medición psicométrica de la resiliencia en la población infantojuvenil. Eso pone en relieve la importancia de la optimización o confección de nuevos instrumentos para medir el fenómeno resiliente, sobre todo en la población infantojuvenil. Tales pruebas, deben caracterizarse por ser válidas y fiables, y eso permitirá en un futuro aumentar la comprensión del fenómeno de la resiliencia incluyendo su evaluación.

Como se ha dicho, la medición de la resiliencia es un procedimiento complejo que requiere de un trabajo interdisciplinario. Ospina (2007) y Guerra (2013) en esta línea destacan que poder abordar el fenómeno resiliente en sus diferentes dimensiones, mediante un

instrumento, constituiría tanto, una oportunidad del desarrollo teórico significativo, como un progreso en propuestas de intervención que fomenten la promoción de la resiliencia. Es necesario matizar que el fenómeno de la resiliencia no debe ser confundida con una técnica de intervención, sino más bien, se trata de un fecundo constructo que facilita aplicaciones dirigidas a mejorar a las personas y a las comunidades, a enfrentar con éxito situaciones de adversidad (Castro y Llanes, 2006).

En relación con la promoción de la resiliencia, a partir de propuestas de intervención, Henderson y Milstein (2003) afirmaron que las escuelas pueden ser lugares que aporten las condiciones favorables y necesarias para promover el cultivo de la resiliencia. Estas instituciones pueden desempeñar estas condiciones mediante programas educativos efectivos de prevención y de promoción. En esta línea, el objetivo es la construcción de factores resilientes en toda la comunidad educativa entre alumnos, docentes, directivos, empleados siendo de esta manera, la escuela un entorno que fomente y construya la resiliencia. Por ello, tras una revisión bibliográfica de propuestas de intervención enfocadas al fomento de la resiliencia, es primordial señalar que, hoy en día, se aprecia una ausencia de programas españoles, manualizados y validados en población escolar centrados en el alumno y no en el maestro.

Es importante destacar que, por ser un constructo complejo y multifactorial, es necesario un abordaje del mismo desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo. No obstante, este Trabajo de Final de Grado (TFG) se centra en la evaluación cuantitativa, en concreto, en la revisión sistemática, por ser un tipo de evaluación mucho más extendida en la psicología clínica y educativa, especialmente desde una línea posterior de intervención ecléctica y cognitivo-conductual. El hecho de poder evaluar cuantitativamente la resiliencia mediante, por ejemplo, cuestionarios, ofrece la oportunidad de explorar ciertos pilares de la resiliencia en una persona determinada (por ejemplo, las funciones ejecutivas o las relaciones afectivas) y compararlo con su grupo normativo de referencia. Posteriormente, y mediante una posible intervención futura, se podrá evaluar la mejora en dichas variables o no, comparándolo a su vez con un grupo control. Además, cabe mencionar que una buena evaluación psicométrica, permitirá diseñar programas de intervención específicos y adaptados a las necesidades de los/as niños/as y eso, en último término, facilitará una mejor evolución del sujeto. Teniendo en cuenta toda esta información, emerge la necesidad de elaborar una revisión sistemática actual en relación con la medición de la resiliencia en población infantojuvenil. Consecuentemente, la primera parte del presente TFG realiza una revisión de la literatura acerca de instrumentos de evaluación de la resiliencia en la población infantojuvenil en lengua inglesa o española. En la segunda parte se propone elaborar una propuesta de un diseño de intervención para fomentar y desarrollar la resiliencia en la población infantojuvenil.

Metodología

Este apartado recoge la metodología seguida para llevar a cabo el presente TFG. En cuanto al primer objetivo mencionado, con el fin de dar respuesta a la pregunta de la que se ha partido para la revisión sistemática, se elabora dicha exploración, analizando en la literatura las publicaciones actuales que permiten conocer el estado actual de los instrumentos que evalúan la resiliencia en la población infanto-juvenil en lengua española o lengua inglesa.

Para tal fin, se realiza una búsqueda sistemática de publicaciones en diferentes bases de datos que se especificarán a continuación, junto con una serie de criterios de inclusión y exclusión de dichas publicaciones. Igualmente, los instrumentos resultantes de esta búsqueda son analizados y presentados siguiendo las normas PRISMA (Moher et al., 2009), con la pretensión de obtener una revisión sistemática libre de sesgos y replicable, que permita seguir esta línea de investigación en un futuro.

Hemos sopesado hacer una discusión en esta primera parte del presente TFG, pues consideramos que es un apartado fundamental a la hora de elaborar una revisión sistemática integrando nuestros resultados y la literatura revisada. Sin embargo, cabe destacar que, en la segunda parte del presente TFG, dada la escasez de literatura de programas de intervención centrados en el alumnado a partir de la cual discutir, se ha integrado esta información directamente en conclusiones, donde se ha realizado una conclusión general en base a los objetivos planteados en este TFG, conclusiones y futuras líneas de investigación.

Procedimiento de selección: Estrategia de búsqueda

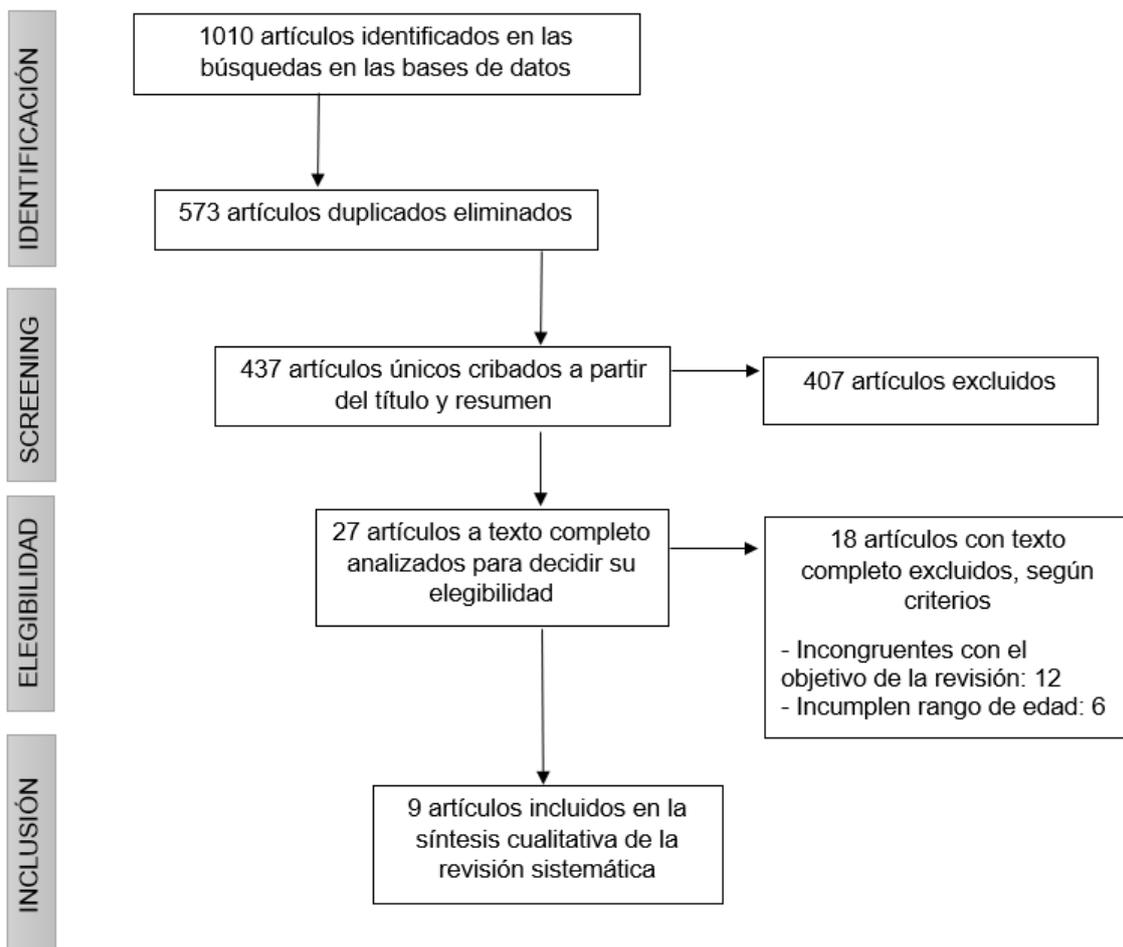
El procedimiento de búsqueda y selección de los artículos desempeñado en octubre del 2021 se ajustó a las recomendaciones de PRISMA (Moher et al., 2009), tal y como se aprecia en la Figura 1. Concretamente, se realizó una búsqueda en las bases de datos *Psychology and Behavioral Sciences Collection* y *APA PsycInfo*. Asimismo, se utilizó *Google Scholar* de acuerdo con las orientaciones de Sutton et al. (2019), quién considera que es una base de datos fiable y a partir de la cual se pueden obtener publicaciones relevantes.

Se utilizó, para localizar los artículos en las distintas bases de datos, una combinación de las siguientes palabras clave: “*Evaluación resiliencia, Escalas resiliencia, Instrumentos, Resiliencia, evaluación infantojuvenil*”. Para que la estrategia de búsqueda permitiera obtener resultados concretos y cercanos al objetivo de estudio, se combinaron las palabras claves con diferentes operadores booleanos y se utilizaron truncamientos para no excluir términos similares. Así se realizan las búsquedas “instrumentos de la resiliencia” OR

“escalas de la resiliencia” (#1); “cuestionarios de la resiliencia” OR “evaluación de la resiliencia” (#2); #1 OR #2. En un primer momento, la búsqueda de los artículos se limitó al intervalo de tiempo 2010 a 2021 con el objetivo de obtener los datos científicos más recientes, no obstante, debido a la escasez de resultados, se decidió realizar una búsqueda sistemática sin limitación en el inicio de fecha de publicación, hasta la fecha 2019.

Figura 1.

Diagrama de flujo de la recolección de datos (PRISMA Statement)



Nota: En este gráfico se muestra el Diagrama de Flujo de la información, donde se esquematiza detalladamente como se ha realizado el proceso de búsqueda (Moher et al., 2009).

Además, para llevar a cabo la búsqueda se realizan restricciones (poniendo los filtros correspondientes en las diferentes bases de datos) por idioma de publicación (solo se consideran en español o en inglés), pero no se lleva a cabo una criba según el año de publicación pues, como se ha mencionado, hay una escasez de publicaciones del fenómeno

de la resiliencia en el ámbito psicológico y psicométrico centrado en la población infantojuvenil. También se introdujo el filtro de revisión o revisiones sistemáticas para excluir éstas de la revisión presente, aunque en este caso no se obtuvo ningún trabajo de esta tipología.

La búsqueda electrónica inicial dio lugar a un total de 1010 artículos, sin tener en cuenta los duplicados en las distintas bases de datos consultadas. Concretamente, se procedió a la eliminación de los 573 duplicados encontrados entre los 1010 artículos identificados en la búsqueda. De ese proceso resultan un total de 437 artículos únicos, cuyos títulos y resúmenes fueron analizados individualmente para decidir su inclusión en este TFG, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión específicos que se comentarán a continuación.

Criterio de elegibilidad

En la línea de lo que se ha comentado anteriormente, el análisis se realizó siguiendo unos criterios de elegibilidad propuestos antes de comenzar la búsqueda, con el propósito de reducir posibles sesgos de investigación.

Los artículos incluidos en este TFG debían cumplir concretamente con los siguientes criterios de inclusión:

1. Participantes menores de 18 años
2. Instrumentos validados en población infanto-juvenil
3. Instrumentos en lengua castellana y/o inglesa
4. Incluir algún tipo de información sobre las propiedades psicométricas y uso del instrumento que avalara su fiabilidad y validez en la evaluación de la resiliencia

Los criterios de exclusión incluían:

1. Artículos con participantes adultos
2. Artículos de revisión sistemática o revisión bibliográfica
3. Artículos sobre intervención
4. Artículos de caso único
5. Artículos sin datos relevantes para el objetivo del TFG

Reiteramos que no se limitaron las fechas de publicación en la búsqueda sistemática de los artículos, siendo el artículo más antiguo seleccionado para este TFG del año 2001 y el más actual de 2019.

Selección de información

Tras este primer análisis, se eliminan un total de 407 artículos que no cumplían con los criterios estipulados. Posteriormente, se procedió a la lectura y análisis de los textos completos de los 27 artículos preseleccionados. Se analizó de nuevo el cumplimiento de los criterios de elegibilidad, concretamente, se tuvo que realizar una lectura crítica de los artículos completos en base a la guía *Critical Appraisal Skills Programme (CASP)* (Cabello, 2005). También se tuvo en cuenta si las publicaciones aportaban datos como la fiabilidad y la validez de los cuestionarios. Tras este segundo cribado, se eliminaron 18 artículos que no se consideraron concordantes con el objeto de estudio del presente TFG, ni aptos según los criterios de elegibilidad establecidos. De esta manera, se eliminaron 12 artículos por ser incongruentes con el objetivo de la revisión y 6 artículos por incumplir el criterio del rango de edad propuesto.

Muestra

El proceso de análisis de los estudios, en base a los criterios de elegibilidad establecidos, concluye con la selección de 9 artículos. Todos ellos cuentan con las características mencionadas anteriormente, cumplen los criterios de inclusión y resultan adecuados para responder al primer objetivo de este TFG. Mediante el diagrama de flujo PRISMA (Moher et al., 2009) en la Figura 1, se indica de forma detallada y esquematizada cómo se ha progresado en el proceso de la búsqueda sistemática de los artículos.

Procedimiento de análisis

Para la síntesis cualitativa de esta revisión sistemática, se analizan todos los estudios incluidos en este trabajo, con el propósito de identificar los instrumentos existentes de evaluación de la resiliencia en población infanto-juvenil. Tras la lectura de los 9 estudios utilizados para el desarrollo de este texto, se realiza una exposición de los datos obtenidos en función de una serie de variables que permiten describir, claramente, los estudios de manera homogénea entre los diferentes estudios. Para ello se elabora una tabla de síntesis en la que se recoge la principal información de los instrumentos incluidos en los artículos seleccionados (Tabla 1). En dicha tabla se incluyen las variables concretas: autores, el año de publicación, el número de ítems del cuestionario, el tipo de respuesta, el lugar de aplicación, la edad de aplicación, las dimensiones del instrumento y el índice de fiabilidad y validez de dichos instrumentos. Esta lectura y extracción de los datos de manera sistematizada ha permitido que, posteriormente, se pueda realizar un análisis exhaustivo en la discusión donde se resumen estos resultados, se compara entre diferentes estudios y se integra la información más importante sobre lo hallado.

CAPÍTULO I. Revisión sistemática de instrumentos que evalúen la resiliencia en población infantojuvenil

1. Instrumentos que evalúan la resiliencia en población infantojuvenil

Como se ha comentado, tras la aplicación de los criterios de elegibilidad propuestos, la búsqueda de información realizada para llevar a cabo esta revisión sistemática concluye con la selección de 9 estudios que analizan los cuestionarios que miden la resiliencia en la población infantojuvenil. Sin embargo, una de estas 9 publicaciones incluye más de un instrumento de evaluación, por lo que, los resultados finales hallados indican un total de 10 instrumentos psicométricos encontrados.

A continuación, se explicará detalladamente cada instrumento, así como las características y las propiedades de cada uno.

- *Child Youth Resilience Measure-32 Spanish version (CYRM-32)*. Este instrumento fue adaptado, en población española por Llistosella et al. (2019) de la escala original *Child Youth Resilience Measure (CYRM-28)* procedente de Canadá. El instrumento está conformado por 32 ítems con formato de respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos ("Para nada" -1 punto-, "Un Poco" -2 puntos-, "Algo" -3puntos-, "Bastante" - 4 puntos- y "Mucho" -5 puntos-). El rango de edad fue de 12 a 19 años. Permite obtener la información de 3 factores relacionados con la resiliencia:
 - Interacción Familiar
 - Interacción con Otros
 - Habilidades Individuales

Presenta un coeficiente de fiabilidad de 0. (Llistosella et al., 2019).

- *Escala para evaluar Recursos de Personalidad asociados a la Resiliencia Infantil (ERPARI)*. La escala fue construida para población argentina por Lemos et al. (2016). La prueba consta de 31 ítems con tipo de respuesta Likert. Está dirigido a niños de 9 a 12 años. El instrumento tiene la finalidad de operacionalizar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil, obteniéndose información acerca de:
 - Empatía y Prosocialidad
 - Autocontrol
 - Autoeficacia y Creatividad

La prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de 0.7 (Lemos et al., 2016).

- *Brief Resilient Coping Scale (BCRS)*. El instrumento fue creado por Sinclair y Wallson (2004), sin embargo, el instrumento fue adaptado y validado para la población española por Limonero et al. (2014). Se trata de un instrumento conformado por 4 ítems que utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (“No me describe en absoluto” -1 punto- y “Me describe muy bien” -5 puntos-). La edad media de 9 a 12 años. Este instrumento tiene la finalidad de evaluar
 - Resiliencia en su Dimensión Individual

La escala presenta un coeficiente de fiabilidad de 0.6 (Limonero et. al., 2014).

- *Cuestionario de Resiliencia (CR)*. Este instrumento mexicano construido por González (2011) está conformado por 32 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (“Nunca” -1 punto- y “Siempre” -5 puntos). El rango de edad va de 10 a 18 años. La prueba evalúa algunos factores específicos de la resiliencia, en concreto:
 - Factores protectores internos (se refiere a aquellas habilidades para la solución de problemas)
 - Factores protectores externos (denota la percepción que tiene la persona sobre su posibilidad para poder contar con apoyo de personas significativas para ella)
 - Empatía (refiere conducta altruista y prosocial)

El instrumento presentó un coeficiente de fiabilidad de 0.9 (González-Arratia, 2011).

- *Escala de Resiliencia para Jóvenes y Adultos (ERJA)*. Este instrumento construido para población chilena por Saavedra y Villalta (2008) está conformada por 60 ítems. No obstante, la adaptaron a una escala de resiliencia para niños con un total de 27 ítems compuestos por un formato de escala Likert-5 (“Nunca” -1 punto-, “Casi nunca” -2 puntos-, “A Veces” -3 puntos-, “Casi siempre” -4 puntos-, y “Siempre” -5 puntos-). El rango de edad es de 10 a 12 años. El instrumento tiene la finalidad de identificar la existencia o no de ciertos componentes de la resiliencia en el niño. Los factores que componen el instrumento son cinco:
 - Identidad-Autoestima
 - Redes-Modelo
 - Aprendizaje-Generatividad

- Recursos- internos
- Recursos-externos

El coeficiente de fiabilidad alcanza un 0.7 (Pineda, 2021).

- *Inventario de Factores Personales de Resiliencia (IFPR)*. Esta prueba de origen peruano construida por Salgado (año) está conformada por 48 ítems con un formato de respuesta dicotómica “Si” y “No”. El rango de edad fue de 7 a 12 años. Se construyó esta prueba con la finalidad de evaluar algunos de los factores que contribuyen a la resiliencia y está conformada por:
 - Autoestima
 - Empatía
 - Autonomía
 - Humor
 - Creatividad

Se le determinó un coeficiente de fiabilidad de 0.9 (Salgado, 2005).

- *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (LCHS)*. Esta prueba psicométrica construida por Goldstein en 1978 estaba conformada por 50 ítems, agrupados en seis factores dirigidos a examinar las posibles deficiencias en las habilidades sociales de niños/as y adolescentes. En 2003, se estandarizó para la población peruana por Tomas y Lescano, la cual está constituida por 47 ítems con un tipo de respuesta Likert 4 (“Nunca” -0 puntos, “Pocas veces” -2 puntos-, “Muchas veces” -5 puntos- y “Siempre” -7puntos). La edad de aplicación es de 9 a 14 años. La prueba está agrupada en 8 subescalas:
 - Habilidades frente al Estrés (1 al 10)
 - Habilidades de Comunicación (11, al 18)
 - Habilidades de Planificación (19 al 24)
 - Habilidades Prosociales (25 al 28)
 - Habilidades Alternativas a la Violencia (29 al 34)
 - Habilidades relacionadas a los Sentimientos (35 al 39)
 - Habilidades Proamicales (40 al 44)
 - Habilidades frente a la Ansiedad (45 al 47)

Presenta un coeficiente de fiabilidad de 0.9 (Sosa y Salas-Blas, 2020).

- *Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP)*. Instrumento construido por Simet et al. (1998) que fue adaptado y validado al español por Landeta y Calvete (2002). La prueba está conformada por 12 ítems con un formato de respuesta tipo Likert-7 puntuada de “Totalmente en Desacuerdo” -1 punto- a “Totalmente de Acuerdo” -7 puntos-. El rango de edad de aplicación es de 12 a 84 años. Este instrumento evalúa el apoyo social percibido en tres áreas:
 - Familia
 - Amigos
 - Otros Significativos

La adaptación española obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0.8 (García et al., 2019).

- *Escala de evaluación de Resiliencia para Estudiantes Excepcionales (RAES)*. El instrumento para población estadounidense por Perry y Bard (2001) está conformado por 54 ítems con un tipo de respuesta Likert. Se aplica a una edad 9 a 12 años. Los autores determinaron 3 dominios de la resiliencia:
 - Conocimiento de Excepcionalidad
 - Planeamiento ante Necesidades
 - Pensamiento Alternativo para la Solución de Problemas Excepcionales

La fiabilidad del instrumento es de 0.7 (Perry y Bard, 2001; Salgado 2005)

- *Resilience Checklist (RC)*. Instrumento construido por Grotberg (1995) y aplicado y adaptado por Hiew en 2006 en población canadiense. Está conformado por 15 ítems con un formato de respuesta dicotómico. Se dirige a niños con un rango de edad de 9 a 12 años. Esta prueba mide las
 - Habilidades de Afrontamiento Interpersonal
 - Fortalezas interiores y Apoyo/ Recursos Externos

Se ha determinado una fiabilidad de 0.7 (Hiew, 2006; Hiew y Matchett ,1999).

Todos estos datos quedan recogidos en la tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de los resultados cualitativos de la revisión sistemática

<i>Instrumento</i>	<i>Número de ítems y tipo de respuesta</i>	<i>Edad Aplicada</i>	<i>Lugar de validación del instrumento</i>	<i>Dimensiones evaluadas de la resiliencia</i>	<i>Coefficiente de fiabilidad</i>
<i>Child Youth Resilience Measure-32 Spanish version (CYRM-32)</i> <i>Llistosella et al. (2019)</i>	32 ítems Likert 5 tipos respuesta	12 a 19 años	España	1. Interacción Familiar 2. Interacción con otros 3. Habilidades individuales	0.8
<i>Escala de recursos de personalidad asociadas a la resiliencia infantil (ERPARI)</i> <i>Lemos et al. (2016)</i>	31 ítems Likert, no se especifica el dato	9 a 12 años	Argentina	1. Empatía y prosocialidad 2. Autocontrol 3. Autoeficacia y Creatividad	0.7
<i>Brief Resilient Coping Scale (BRCS)</i> <i>Limonero et al. (2014)</i>	4 ítems Likert 5 tipos respuesta	9 a 12 años	España	1. Resiliencia en dimensión individual	0.6

<i>Cuestionario de resiliencia (CR)</i> <i>González-Arratia (2011)</i>	32 ítems Likert 5 tipos respuesta	10 a 18 años	México	1. Factores protectores internos 2. Factores protectores externos 3. Empatía	0.9
<i>Escala de resiliencia para jóvenes y adultos (ERJA)</i> <i>Saavedra y Villalta (2008)</i>	60 ítems Likert 5 tipos respuesta	10 a 12 años	Chile	1. Identidad – Autoestima 2. Redes- Modelo 3. Aprendizaje- Generatividad 4. Recursos- internos 5. Recursos externos	0.7
<i>Inventario de Factores Personales de Resiliencia (IFPR)</i> <i>Salgado (2005)</i>	48 ítems Dicotómico	7 a 12 años	Perú	1. Autoestima 2. Empatía 3. Autonomía 4. Humor 5. Creatividad	0.9
<i>Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de A. Goldstein (LCHS).</i> <i>Tomás y Lescano (2003)</i>	47 ítems Likert 4 tipos respuesta	9 a 14 años	Perú	1. Habilidades frente el estrés 2. Habilidades de comunicación 3. Habilidades de planificación 4. Habilidades prosociales 5. Habilidades alternativas a la violencia 6. Habilidades relacionadas a los sentimientos 7. Habilidades proamicales 8. Habilidades frente la ansiedad	0.9

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP) Landeta y Calvete (2002)	12 ítems Likert 7 tipos respuesta	12 a 84 años	España	1. Familia 2. Amigos 3. Otros significativos	0.8
Escala de evaluación de Resiliencia para estudiantes excepcionales (RAES) Perry y Bard (2001)	54 ítems Likert, no se especifica el dato	9 a 12 años	Estados Unidos	3 dominios resiliencia: 1. Conocimiento de Excepcionalidad 2. Planeamiento ante Necesidades 3. Pensamiento Alternativo para la Solución de Problemas Excepcionales	0.7
Resilience Checklist de Grotberg (RC) Hiew (2006)	15 ítems Dicotómico	9 a 12 años	Canadá	1. Habilidades de Afrontamiento 2. Interpersonal 3. Fortalezas interiores 4. Apoyo/ Recursos externos	0.7

Nota: En esta tabla se muestra un resumen de los datos más relevantes de los estudios seleccionados.

2. Análisis de los resultados

El primer objetivo de este TFG se centra en realizar una revisión sistemática de la evaluación de la resiliencia mediante instrumentos y pruebas psicométricas cuantitativas en la población infantojuvenil. Durante el proceso de revisión de la literatura, se ha observado que gran parte del estudio de la medición de la resiliencia está centrado en la población adulta. Sin embargo, tras la búsqueda en varias bases de datos hemos encontrado 9 artículos científicos que incluyen un total 10 instrumentos psicométricos, los cuales fueron publicados en el período de tiempo transcurrido entre el año 2001 hasta al 2019. Como se muestra en la Tabla 1, los instrumentos fueron categorizados por número de ítems, tipo de respuesta, edad y lugar de aplicación, dimensionalidad y por los coeficientes de fiabilidad.

A continuación, se realizará una exposición de los resultados más relevantes comparando dichos datos entre los estudios seleccionados. En primer lugar, los instrumentos analizados presentan una amplia variedad en lo que se refiere al número de ítems que conforman los instrumentos. La escala más breve es la BRCS con 4 ítems. Le siguen EMASP con 12 ítems y RC con 15 ítems. Por otra parte, la escala más extensa es ERJA con 60 ítems, le siguen RAES con 45 ítems, IFPR con 48 ítems, LCHS con 47 ítems, CYRM-32 y CR con 32 ítems y ERPARI con 31 ítems. Consecuentemente, la duración estimada, además de por la edad de los participantes, puede variar considerablemente entre ellos oscilando entre 10 minutos y 25 de administración aproximadamente.

En relación con el tipo de respuesta, el IFPR y el RC son los únicos instrumentos que presentan una respuesta dicotómica; en cambio, los ocho instrumentos restantes presentan una respuesta Likert. La respuesta Likert-5 es la más utilizada entre los instrumentos, en concreto, la usan los cuestionarios BRCS, CYRM-32, CR y ERJA. El instrumento LCHS con un tipo de respuesta Likert-4 y el instrumento EMASP con un tipo de respuesta Likert-7.

Las pruebas psicométricas examinadas estudian la resiliencia en diferentes rangos de edad. Aunque todos están dirigidos a población infantojuvenil, no se presenta una franja de edad más habitual entre los 10 instrumentos. No obstante, la mayoría de ellos son realizados en población adolescente mayor de 8 años y menor de 17 años. Cabe destacar que la edad que contemplan más instrumentos es la edad de 12 años (CYRM-32, EMASP, ERJA, ERPARI IFPR y LCHS).

En cuanto a la procedencia de las muestras poblacionales, tres instrumentos se centran en población española (BRCS, CYRM-32 y EMASP). Dos instrumentos con la población peruana (IFPR, LCHS), una prueba con la población estadounidense (RAES), un instrumento con la población mexicana (CR), el ERJA con la población chilena, y el RC con población canadiense y ERPARI con la población argentina. Hay que destacar que la mayoría de estos instrumentos mencionados, como por ejemplo IFPR, PB y/o RAES, entre otros, han sido tanto utilizados en diferentes artículos como adaptados y validados en otros países.

Los instrumentos incluidos muestran evidencias de la multidimensionalidad del constructo, no obstante, no se muestra una coincidencia en cuanto el número de factores ni la nomenclatura utilizada para éstos (autoestima, funciones ejecutivas...). Antes de proceder a la explicación de las dimensiones, es preciso hacer una aclaración conceptual del modelo teórico de referencia sobre el que se sustenta dicha exposición de los resultados en cuanto a los factores que se analizan en cada cuestionario. La posición teórica que se asume a la hora de analizar los factores son la de los psicólogos J. Wolin y Sybil Wolin (1993) en su libro *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*, donde desarrollaron un esquema llamado “La Mandala de la Resiliencia”, que reúne las 7 características de las personas resilientes. También es conocido este modelo como los 7 pilares de la resiliencia.

Figura 2

Los 7 pilares de la resiliencia



Fuente: Esta imagen representa el mandala de los 7 pilares de la resiliencia de Wolin y Wolin (Kotliarenco et al., 1997).

1. *Introspección*: Capacidad de “verse a sí mismo”, de preguntarse a sí mismo y de darse respuestas honestas. Según Rojas Marcos (2010), este pilar es fundamental para las funciones ejecutivas que se encargan de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas. También, de observar y evaluar las situaciones, tomar las decisiones oportunas y lograr los objetivos que se propone la persona. A partir de ello, los seres humanos son capaces de obtener los conocimientos de cómo son para poder alcanzar un visión objetiva y realista de sus habilidades, talentos, recursos y limitaciones. Por consiguiente, la persona incrementa las probabilidades de acertar a la hora de tomar decisiones.
2. *Independencia*: Se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, evitando involucrarse en situaciones conflictivas sin llegar a aislarse. Los expertos refieren que existe una relación significativa con un adecuado desarrollo del principio de realidad, es decir, poder juzgar las situaciones sin influenciarse por lo que una persona desea. Grotberg (2006) destaca que se desarrolla este pilar sobre los dos años cuando el niño se da cuenta que es una persona separada de los individuos que hay a su alrededor. Las personas que viven en núcleos donde la autonomía es reprimida suelen dirigirse a personas de su confianza para que les solvante sus problemas o decidan por ellos; por eso, la autonomía y la confianza son dos factores que van muy unidos como factores de la resiliencia.
3. *Capacidad de relacionarse*: Es la capacidad y la habilidad con que cuentan las personas para establecer vínculos íntimos, satisfactorios y estrechos con los demás, para poder entregarse. Aquí encontraríamos cualidades como la empatía y/o la sociabilidad. Según Rojas Marcos (2010) comienza a desarrollarse desde los inicios de la vida ya que la necesidad vital de establecer lazos afectivos con las otras personas se comienza a expresar y satisfacer a lo largo de la infancia y de la adolescencia. Tal necesidad se relaciona con el temperamento y el impacto de las experiencias que se viven con las personas significativas (Rojas Marcos, 2010). Cabe destacar que es usual encontrar en la literatura de la resiliencia referencias a artículos científicos que constatan, que aquellas personas que están conectados y se sienten que forman parte de una red social, muestran un nivel de resiliencia mayor que los que carecen de apoyos emocionales.
4. *Iniciativa*: La mayoría de los autores la definen como la tendencia a exigirse uno mismo ante situaciones difíciles y a ponerse a prueba en situaciones cada vez más exigentes (Lemaitre y Puig, 2005). También se ha especificado la

capacidad de asumir con responsabilidad los problemas y ejercer control sobre ellos. Grotberg (2006) señala que tiene que ver con la voluntad de probar alternativas.

5. *Humor*: Alude al hecho de encontrar lo cómico en la tragedia. Jauregui (2007) destaca que el humor ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida. Asimismo, diversos autores refieren que contribuye a una actitud estable frente a la vida y a los demás, debido a que les permite auto-observarse mediante una consciente crítica neutralizada, distanciada del dolor. Además, ayuda a aceptar las limitaciones. Vanistendael (2005) constata un humor constructivo que lo diferencia de la ironía y el sarcasmo. Para Forés y Grané (2007) este pilar alude a la capacidad de conservar la sonrisa frente cualquier dificultad y lo comprenden como el estado de madurez entre la depresión y la euforia. Así pues, para ambos expertos, las personas con sentido del humor son individuos equilibrados que se permiten construir las relaciones en base a la relativización del todo. De este modo, se permiten trascender el momento concreto de adversidad y crear distancia entre el problema y la persona. Para estos autores, es un instrumento para encontrarse de nuevo, para salir de la oscuridad, de la dificultad.
6. *Creatividad*: es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Los expertos constatan que se manifiesta en la infancia a partir de la invención de juegos, que son los medios para expresar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza ante situaciones adversas. Por lo que, este pilar permite pensar sobre los propios pensamientos que lleva a generar hipótesis, apreciaciones y posibilidades de acción antes las dificultades, dando lugar a que incrementa la habilidad de desenvolverse en el mundo.
7. *Moralidad*: se define como la conciencia moral, es decir, la capacidad de comprometerse de acuerdo con valores sociales específicos que pueden dirigir las respuestas ante la adversidad y de discriminar entre lo bueno y lo malo. Asimismo, la capacidad de desear a los demás el mismo bien que se desea para uno mismo.

Finalmente, independientemente que este modelo no englobe el factor de la *Autoestima* entre su lista, hay expertos, como Lemaitre y Puig (2005), que la entienden como el resultado de la suma de otros pilares. De este modo, intervenir y fomentar los pilares de la resiliencia tendrá como consecuencia una mejora de la autoestima en las personas. Este último pilar es entendido como la imagen que los individuos tiene sobre sí mismo, la cual no puede reducirse a la mera idea de quererse a uno mismo, sino que debe englobar la consideración de respeto y dignidad hacia la persona.

También, se ha identificado el factor de la *Espiritualidad*, el cual no es mencionado en este modelo, como otra de las características consideradas dentro del fenómeno de la resiliencia. Se trata de la capacidad de ver la dimensión trascendente de la vida humana y entablar relación con ella. Este pilar facilita y aumenta la percepción del sentido de la existencia a pesar de las adversidades. Asimismo, ayuda a dar sentido al sufrimiento, a la enfermedad y la muerte y a mantener el optimismo y la esperanza, debido a la intuición de que un ser superior ordena y protege el cosmos y el individuo.

Una vez contextualizado los pilares de referencia de la resiliencia y antes de disponernos a analizar los instrumentos de evaluación, es preciso hacer referencia a la cantidad de dimensiones que presentan las distintas pruebas psicométricas. Hay que señalar que dentro de cada pilar pueden ser evaluados varios aspectos diferentes del pilar y como veremos, habrá instrumentos que miden un pilar mediante dos o más factores. No obstante, este trabajo se limita a aludir los pilares que hacen referencia al instrumento mediante sus factores. También cabe tener presente que la nomenclatura no suele ser la misma, aunque de hecho sí evalúen el mismo factor o pilar. Por ejemplo, en relación con el pilar de Introspección, el CR con Factores protectores internos, el ERJA con Recursos internos, el LCHS con Habilidades de planificación y en el RAES con Planeación/ Actividades y Planificación de las necesidades.

El instrumento BCRS es el único que determina escalas con análisis factoriales que señalan 1 único factor (Resiliencia en dimensión individual). Por otra parte, el resto de los nueve instrumentos aluden a más de un factor. En cuanto al número de factores, 5 estudios (CYRM-32, CR, EMASP, ERPARI y RAES) presentan 3 factores (- Interacción Familiar, Interacción con otros y Habilidades individuales-, - Factores protectores internos, Factores protectores externos y Empatía-, -Familia, Amigos y Otros significativos-, -Empatía y prosocialidad, Autocontrol y Autoeficacia y Creatividad- y -Conocimiento de Excepcionalidad, Planeamiento ante Necesidades, y Pensamiento Alternativo para la Solución de Problemas Excepcionales-), 1 estudios (RC) presentan 4 factores (Habilidades de Afrontamiento, Interpersonal, Fortalezas interiores y Apoyo/ Recursos externos-), 2 estudios (IFPR y ERJA) tiene 5 factores (- Autoestima, Empatía, Autonomía, Humor y Creatividad- y -Identidad – Autoestima, Redes- Modelo, Aprendizaje- Generatividad, Recursos- internos y Recursos externos-) y LCHS 8 factores (Habilidades frente el estrés, Habilidades de comunicación, Habilidades de planificación, Habilidades prosociales, Habilidades alternativas a la violencia, Habilidades relacionadas a los sentimientos, Habilidades proamaicales y Habilidades frente la ansiedad).

Concretamente, los instrumentos que engloban el pilar de la *Introspección* de la resiliencia aparecen en las siguientes pruebas: en el BCRS (con el factor Resiliencia en dimensión individual), en el CR (con Factores protectores internos), ERJA (con la dimensión Recursos internos), en el LCHS (con la dimensión Habilidades de planificación) y en el RAES (con el factor Pensamiento Alternativo para la Solución de Problemas Excepcionales, el factor Conocimiento de Excepcionalidad y el factor Planeamiento ante necesidades). Por lo que un total de 5 instrumentos presentan dimensiones que aluden al primer pilar con 7 nomenclaturas distintas.

Por otro lado, los instrumentos que hacen referencia al pilar de la *Independencia* son en el instrumento BCRS (con el factor Resiliencia en dimensión individual), EPARI (con la dimensión Autoeficacia y Creatividad y el factor Autocontrol), IFPR (con la dimensión Autonomía), LCHS (con los factores Habilidades frente el Estrés, Habilidades frente la Ansiedad y Habilidades relacionadas a los sentimientos), y RC (con el factor Fortalezas Interiores). En suma, un total de 5 instrumentos hacen referencia a la Independencia a partir de sus dimensiones con 8 nomenclaturas diferentes.

Los instrumentos que contienen alguna dimensión relacionado con el pilar de *Capacidad de Relacionarse* son el CYRM-32 (con el factor Interacción Familiar e Interacción con otros), el CR (con el Factor Protector externo y el factor Empatía), el EMASP (con los factores: Familia, Amigos y Otros), el EPARI (con el factor Empatía y Prosocialidad), el ERJA (con las dimensiones: Aprendizaje- Generatividad, Redes-Modelos y Recursos Externos), el IFPR (con el factor Empatía), el LCHS (con los factores: Habilidades de Comunicación, Habilidades Prosociales, Habilidades Proamicales) y RC (con el factor Apoyo/ Recursos externos y el factor Fortalezas Interiores). Así pues, aluden al pilar de la Capacidad de Relacionarse 8 instrumentos a partir de 17 nomenclaturas distintas. Cabe destacar que el instrumento EMASP únicamente evalúa el pilar de Capacidad de Relacionarse a partir de los tres factores que lo conforman: Familia, amigos y otros.

Los instrumentos que contienen alguna dimensión en relación con el pilar de la *Iniciativa* son: BCRS (con el factor Resiliencia en dimensión individual), LCHS (con el factor Habilidades alternativas a la violencia), RAES (con el factor Pensamiento alternativo para resolver los problemas relacionados con la excepcionalidad) y RC (con el facto Fuerzas interiores). Por lo que, un total de 5 instrumentos refieren a este pilar con 4 términos distintos.

Por otro lado, los instrumentos que aluden al pilar del *Humor* son el IFPR (con la dimensión Humor) y RC (con la dimensión Fortalezas Interiores), así pues, 2 en total con una única nomenclatura distinta.

Las pruebas psicométricas que hacen referencia a alguna dimensión que engloba el pilar de la *Creatividad* son BCRS (con el factor Resiliencia en dimensión individual), EPARI (con el factor Autoeficacia y Creatividad) y IFPR (con el factor Creatividad), un total de 3 instrumentos con 1 nomenclatura distinta.

El instrumento que alude al pilar de la *Moralidad* es el RC con el factor fortalezas interiores.

El pilar *Autoestima* de la resiliencia aparece en el ERJA (con el factor Identidad-Autoestima) y el IFPR (con la dimensión Autoestima), por lo que, se alude a este pilar en un total de 2 instrumentos.

Tabla 2

Correspondencia entre los diferentes pilares de la resiliencia y los factores incluidos en los diferentes cuestionarios

<i>Pilares de la resiliencia</i>	<i>Factores de los instrumentos</i>
<i>Introspección</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resiliencia en dimensión individual, BCRS 2. Factores protectores internos, CR 3. Recursos internos, ERJA 4. Habilidades de planificación, LCHS 5. Pensamiento Alternativo para la Solución de Problemas Excepcionales 6. Planeamiento ante necesidades, RAES 7. Conocimiento de Excepcionalidad, RAES
<i>Independencia</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resiliencia en dimensión individual, BCRS 2. Autoeficacia y Creatividad, EPARI 3. Autocontrol, EPARI 4. Autonomía, IFPR 5. Habilidades frente el Estrés, LCHS 6. Habilidades frente la Ansiedad, LCHS 7. Habilidades relacionadas a los sentimientos, LCHS 8. Fortalezas Interiores, RC

Capacidades para relacionarse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción Familiar e Interacción con otros, CYRM-32 2. Factor Protector externo, CR 3. Empatía, CR 4. Familia, EMASP 5. Amigos, EMASP 6. Otros, EMASP 7. Empatía y Prosocialidad, EPARI 8. Aprendizaje- Generatividad, ERJA 9. Redes- Modelos, ERJA 10. Recursos Externos, ERJA 11. Empatía, IFPR 12. Habilidades de Comunicación, LCHS 13. Habilidades Prosociales, LCHS 14. Habilidades Proamicales, LCHS 15. Apoyo/Recursos externos, RC 16. Habilidades de Afrontamiento Interpersonal, RC 17. Fortalezas Interiores, RC
Iniciativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resiliencia en dimensión individual, BCRS 2. Habilidades alternativas a la violencia, LCHS 3. Pensamiento alternativo para resolver los problemas relacionados con la excepcionalidad, RAES 4. Fuerzas interiores, RC
Humor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Humor, IFPR 2. Fortalezas Interiores, RC
Creatividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resiliencia en dimensión individual, BCRS 2. Autoeficacia y Creatividad, EPARI 3. Creatividad, IFPR
Moral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalezas interiores, RC
Autoestima	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identidad- Autoestima, ERJA 2. Autoestima, IFPR
Espiritualidad	

Nota: En esta tabla se muestra la clasificación de los diferentes factores de los distintos instrumentos de evaluación de la resiliencia, en función al Pilar de la Resiliencia en que quedan englobados. BCRS: *Brief Resilient Coping Scale*, CYRM-

32: *Child Youth Resilience Measure-32 Spanish version*; CR: Cuestionario de resiliencia; EMASP: Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido; ERJA: Escala de resiliencia para jóvenes y adultos/as; ERPARI: Escala de recursos de personalidad asociadas a la resiliencia infantil; IFPR: Inventario de Factores Personales de Resiliencia; LCHS: Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de A. Goldstein; RAES: Escala de evaluación de Resiliencia para Estudiantes Excepcionales; RC: *Resilience Checklist* de Grotberg.

Del instrumento RC, la dimensión Fortalezas Interiores -que se singulariza por representar a una persona querida con un temperamento atractivo, empática, altruista, orgullosa de mí misma, autónoma, responsable, agradable y comunicativa- engloba los pilares de Capacidad de Relacionarse, de Iniciativa, de Independencia, de Humor y Moral. Por lo que, esta dimensión sería la que engloba más pilares de la resiliencia (5 artículos). La segunda dimensión que englobaría más pilares de la resiliencia sería el factor de Resiliencia en dimensión individual del BCRS, pues engloba los siguientes pilares: Introspección, Independencia, Iniciativa y Creatividad (4 artículos).

En cuanto a la fiabilidad de los instrumentos psicométricos, hay que indicar que si las pruebas obtienen valores entre 0.7 y 0.9 pueden ser interpretados con una fiabilidad adecuada según Rodríguez y Reguant (2020). En nuestra revisión, los coeficientes de fiabilidad han mostrado que 9 escalas analizadas son aceptables, superando puntuaciones de 0.7. Por otro lado, la escala con una menor fiabilidad es la BCRS de aplicación en la población española que presenta un coeficiente de fiabilidad de 0.6. A modo genérico, por tanto, podríamos decir que todos los cuestionarios seleccionados en esta revisión sistemática miden con precisión aquello para lo que han sido diseñados (Barrios y Cosculluela, 2013).

En los resultados de las bases de datos consultadas sobre la productividad de instrumentos en función del momento temporal, se observa que, en la primera década del siglo, del 2000 al 2010, se hallan 6 instrumentos (RAES en 2001, EMASP en 2002, LCHS en 2003, IFPR en 2005, RC en 2006 y ERJA en 2008). En la segunda década, del 2010 al 2020 se hallan 4 instrumentos (CR en 2011, BCRS en 2014, ERPARI en 2016 y CYRM-32 en 2019).

3. Discusión

El presente trabajo ofrece la primera revisión sistemática en la literatura que tiene el propósito de identificar los instrumentos existentes de evaluación psicométrica de la resiliencia en población infanto-juvenil en lengua castellana o inglesa. La importancia de esta cuestión reside en el hecho de que la evaluación cuantitativa puede aportar un mayor conocimiento actual del constructo de la resiliencia sin un consenso conceptual único definido. En este sentido, autores como Ospina (2007) y Guerra (2013) refieren que sería un aporte crucial para avanzar en este campo si, por un lado, se elaboraran nuevos instrumentos de evaluación psicométrica y, por otro, se perfeccionan otro tipo de pruebas para evaluarlo. Junto con esto, los autores mencionan que sería muy adecuado poder tener una revisión sistemática que abarque toda la literatura actual sobre el constructo, así como sus pilares asociados.

Como ya se ha comentado, por lo que respecta a los estudios incluidos, el presente análisis sistemático recoge una muestra de 9 estudios que refieren a 10 instrumentos en total. Además, la presente revisión sistemática ha sido elaborada siguiendo las indicaciones Prisma (Moher et al., 2009) y teniendo en cuenta estándares que permitieran realizarla con rigor, y persiguiendo el objetivo de revisar en la literatura instrumentos de evaluación de la resiliencia. No obstante, en el proceso de su elaboración se han presentado limitaciones que se comentaran a continuación. En primer lugar, se ha comprobado la escasez de estudios centrados en la elaboración de instrumentos de evaluación psicométrica de la resiliencia aplicados en población infantojuvenil, presentándose un mayor número de instrumentos destinados a la población adulta. En segundo lugar, también se presenta una escasez de artículos que expongan instrumentos dirigidos a la población española o validados al español. En un primer momento, en el proceso de la búsqueda sistemática de los estudios, se pretendía abarcar únicamente aquellos que refiriese a instrumentos que fuesen aplicados a la población española infantojuvenil, no obstante, se amplió este criterio de elegibilidad a instrumentos baremados en otros países y que estuvieran en inglés además de español por la pobreza de publicaciones que referían a instrumentos con estas características. En tercer lugar, no se pudo llevar a cabo una búsqueda sistemática con un intervalo de tiempo del 2010 al 2021 pues, debido también a la escasez de las publicaciones, se decidió no establecer una limitación en el inicio de fecha de publicación. En cuarto lugar, la selección de instrumentos no se limitó a aquellos que hacían referencia directa y/o únicamente a la nomenclatura exacta de resiliencia, sino que también se recogieron instrumentos que, a pesar de no mencionar específicamente el constructo, sí que evalúan claramente alguno/s de los factores de

la resiliencia (por ejemplo, EMASP y LCHS). Ligado a esta limitación, una de las conclusiones que se extrae de la literatura, es que frecuentemente los estudios usen diferentes pruebas psicométricas para medir el constructo, o usen un instrumento psicométrico que mida la resiliencia junto con otros cuestionarios de aspectos relacionados (por ejemplo, de personalidad o habilidades sociales) los cuales suelen estar muy desarrollados y establecidos en la evaluación psicométrica. Ello permite establecer correlaciones entre factores que pueden resultar fundamentales para aprender la resiliencia (Ospina, 2007). En quinto lugar, la ausencia de aclaraciones conceptuales de los constructos y de la posición teórica, la heterogeneidad en la estructura, la confección de los instrumentos psicométricos, así como el proceso metodológico de cada artículo, dificulta la comparación e integración de los resultados obtenidos. Por ello, la mayoría de los factores de los instrumentos, que aluden a los diferentes pilares, no coinciden en la nomenclatura. En sexto lugar, y en relación con el punto anterior, la medición cuantitativa de la resiliencia es un proceso complejo (Luthar et al., 2007) que requiere de un trabajo interdisciplinar, especialmente cuando se aplica a población infantojuvenil, pues se debe tener en cuenta con la interacción de otros factores (personales, relacionales, contextuales...) (Delage, 2010; Melillo et al., 2008; Rutter, 2012; Talam et al., 2013). Sin embargo, no se han encontrado, por un lado, nuevas pruebas psicométricas de tipo cualitativo validadas que arrojen datos para comprender mejor el fenómeno en la población infantojuvenil, y, por otro lado, instrumentos que cubran diferentes rangos de edad y sean sensibles y precisos en cuanto a diferencias sociodemográficas. Variables que se deben tener en cuenta de cara a la evaluación y comprensión del fenómeno. Finalmente, cabe destacar que, en el proceso de elaboración de esta revisión, se han encontrado artículos con cuestionarios que no incluían medidas de validez de los instrumentos. Por lo tanto, para evitar la posibilidad de incluir sesgos, comparado con el resto de los artículos que, si reportaban estos datos, se consultaron dichos artículos y otros relacionados y, finalmente, se eliminaron si no fueron encontrados estos datos psicométricos en la fuente original u otras secundarias.

En conclusión, los resultados hallados muestran que los cuestionarios evalúan primeramente las áreas de Introspección, Independencia y Capacidad de relacionarse. Asimismo, se observa que se sitúan en el rango de edad 8 a 17 años con unos índices de fiabilidad en su mayoría aceptables. Estos hallazgos contribuyen a actualizar el conocimiento del uso de instrumentos de medida de la resiliencia en población infanto-juvenil a nivel internacional.

CAPÍTULO II. Propuesta de intervención para fomentar la resiliencia en escolares de 11 y 12 años

1. Justificación

La resiliencia no es un concepto exclusivo de la psicología, es una castellanización de la palabra inglesa “*resilience, resiliency*” que significa “resalto, elasticidad” (Puig y Rubio, 2011). Cabe señalar que la visión más tradicional del concepto alude a una resiliencia secundaria el cual refiere a un proceso de reconstrucción humana (Barudy y Dantagnan, 2009), a saber, volver a la situación inicial después de haber sufrido un daño y/o adversidad. Sin embargo, la visión más vanguardista, ha ampliado el significado del concepto a resiliencia primaria. Esta nueva designación alude a la capacidad de las personas recién nacidas para hacer frente a los desafíos de convertirse en seres humanos, es decir, la persona recién nacida, si se desarrolla en una red de vínculos afectivos seguros y sanos tejidos a su alrededor, podrá convertirse en humana plenamente después de nacer (Barudy y Dantagnan, 2010). Según Grané y Forés (2019), ambas visiones, tanto la resiliencia primaria como la secundaria, aluden al mismo proceso: el de generación de vida. Así pues, entendemos la resiliencia como:

Resiliar es crecer, mejorar, prosperar. Volviendo a los verbos de la resiliencia GMV: resiliar significa generar opciones para metamorfosear y seguir viviendo. Todo lo que tiene vida es resiliente. La resiliencia es como la vida misma, desordenada, imperfecta, vulnerable e ineficiente. Pero sobrevive. He ahí el milagro (Grané y Forés, 2019, p.66).

Por otro lado, algunos autores asocian la resiliencia con el crecimiento postraumático (Manciaux, Cyrulnik y Vanistendael, 2003), sin embargo, en este TFG se adoptará una visión diferente, la cual es considerada como el resultado del proceso de afrontamiento que permite al individuo mantener su equilibrio psicológico/emocional y mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuesto a una dosis de adversidad significativa (Becoña, 2006; Grané y Forés, 2019; Lemos, 2003; Luthar, 2006; Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Vera et al., 2006). Por otro lado, esta intervención está basada en el modelo de los 7 pilares, referido anteriormente, de los psicólogos Wolin y Wolin (1993) el cual fue expuesto en el libro “*The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*” a partir del esquema “La Mandala de la Resiliencia” que podemos observar en la Figura 3. Reiteramos que su posición teórica reúne las 7 características de las personas resilientes que permiten afrontar mejor las adversidades de la vida. No obstante, en este programa del fomento de la resiliencia consideramos preciso

añadir la Autoestima y la Espiritualidad como dos pilares más de la resiliencia, tal y como se ha hecho en el primer capítulo del TFG, en la revisión sistemática.

Así como hemos referido a lo largo del presente trabajo, la resiliencia se reconoce como valiosa por sus posibles aplicaciones en el campo de la salud, la prevención y la educación. El desarrollo de las habilidades resilientes en los jóvenes favorece los procesos adaptativos de esta etapa de la vida, lo que permite la preparación para integrarse en el mundo adulto. Por ello, basándonos en Maldonado (1997), la persona resiliente es capaz de "atravesar" las adversidades de la vida sin sufrir en su estructura mediante la adquisición de esas habilidades resilientes. Parfraseándole, Maldonado (1997) lo refiere metafóricamente "*como un árbol flexible cuyas ramas se doblan con el viento, pero no se rompen*".

La adolescencia, definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años, trae consigo importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales que están asociado con las relaciones interpersonales; periodo donde aparecen poderosos agentes de vinculación. Se ha escogido la edad de 11 y 12 años por las variadas transformaciones que sufren estos/as infantes debido a la transición hacia la adolescencia. A nivel físico, apreciamos que los/las adolescentes sufren cambios hormonales, en concreto, la gonadarquia. El/la adolescente no tiene aún la madurez cognitiva suficiente para poder gestionar adecuadamente sus emociones porque se alcanza la maduración final del sistema límbico antes que la corteza prefrontal¹ (Berger, 2009). A nivel cognitivo, los alumnos/as están desarrollando sus capacidades formales del pensamiento y del contenido, concretamente, se sitúan en la etapa de operaciones concretas. Por consiguiente, el alumnado es capaz de utilizar el pensamiento lógico, aumentando la capacidad para formular pensamientos abstractos, hipotético-deductivo y proposicionales (Berger, 2009; Córdoba et al, 2018). Estos mismos autores, no obstante, indican que a veces hay percepciones exageradas y/o distorsiones, por lo que se pueden dar algunos sesgos cognitivos: el mito de la invencibilidad², el mito personal³, audiencia imaginaria⁴... A nivel

¹ Regula las funciones ejecutivas (control de conducta -coordina, inhibe, frena o regula las respuestas emocionales-, valoración de consecuencias, capacidad de planificación de estrategias, capacidad de organización y frenar impulsos). Al desarrollarse más tardíamente hace más complicado el autocontrol y gestión de los sentimientos. Como consecuencia, más dificultad en generar conductas adaptativas.

² La idea sobrevalorada (distorsión cognitiva) de la propia inmunidad al daño o a la derrota. Creen que no les va a pasar nada malo. Visión narcisista. Hay una percepción minimizada de los riesgos, distorsionado. Hay el convencimiento de que no sufrirán grandes consecuencias negativas.

³ Es la idea sobrevalorada de que la propia vida va a ser única, excepcional, incluso legendaria. El adolescente se percibe a sí mismo como un ser especial, puede que excepcional, con experiencias, habilidades, perspectivas, o valores inusuales.

⁴ La creencia egocéntrica o idea sobrevalorada, de que los demás observan y están interesados en la apariencia, ideas y conducta que uno tiene. Es la creencia distorsionada de que toda gira entorno

psicosocial, el alumnado se encuentra en la cuarta etapa del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (2000) según el modelo epigenético, la etapa de laboriosidad frente a inferioridad (de 7 a 12 años). Según Erikson, cada fase comprende ciertas tareas o funciones que son psicosociales por naturaleza, y conviene sean superadas para un desarrollo sano. En la etapa que se sitúa la población infantojuvenil que hemos seleccionado, los/las infantes aprenden a sentirse bien a través de los logros por su esfuerzo (laboriosidad). Si esta fase es superada adecuadamente, confiarán en su capacidad para alcanzar metas, es decir, sentirse bien a través de logros derivados de su esfuerzo.

Cabe destacar que los/las jóvenes con frecuencia presentan desajustes y crisis, los cuales tiene más que ver con la percepción y/o interpretación de la situación que con la situación en sí. Las acciones que llevan a cabo los/las jóvenes, con la finalidad de solucionar un determinado problema que perciben, depende en el modo en que se interpreta y valora esa adversidad. Si se valora que la situación es difícil y además irresoluble, es probable que una consecuencia de esta interpretación se deba a la resignación, la depresión y desilusión (Musitu y Cava, 2007). Es preciso señalar que los/las adolescentes tienen, tanto la tasa de lesiones más alta de todo el ciclo vital (accidentes, agresiones), como la tasa más alta de muerte violenta (homicidio, suicidio) (Berger, 2009). Todo ello se debe a los cambios corporales⁵, cambios encefálicos⁶ y el contexto social⁷. La transición hacia la adolescencia puede suponer para los adolescentes una disminución en el grado de autoconfianza y un aumento en el de autoconciencia (donde pueden darse imágenes inflexibles de ellos mismos). No obstante, al afrontar desafíos, se hace uso de los recursos y habilidades psicológicas, en función de lo que requiera la adversidad planteada, y es precisamente la resiliencia y sus pilares, lo que permite a los individuos afrontar mejor los problemas de la vida (Salgado, 2009; González Arratia, 2011). Walsh (2004), de forma general, refiere que un/a adolescente resiliente cuenta con características tales como, una adecuada capacidad de expresión emocional, empatía, tolerancia hacia las diferencias, apoyo al éxito, aprender del fracaso y, por último, cuenta con una postura proactiva, para prevenir problemas y evitar crisis. Por ello, es imprescindible fomentar la resiliencia y

a mí. Su egocentrismo, les hace llegar a la conclusión equivocada de que los demás están tan interesados en mí como yo mismo.

⁵ Como, por ejemplo: cambios rápidos en la estatura, en sus proporciones constitucionales y/o los hormonales. Todos ellos son desestabilizadores pues afectan a la percepción del infante, lo que le hace más vulnerable.

⁶ Falta de control prefrontal correlaciona con muertes accidentales y homicidios, debido a la maduración asimétrica entre el sistema límbico y la corteza prefrontal.

⁷ Algunos adolescentes corren más riesgos en función del entorno social.

desarrollar los pilares en el entorno familiar pero también en el educativo donde es adecuado que se ofrezcan programas de fomento y aprendizaje de la resiliencia.

Así pues, la implementación de prácticas diarias en el aula que fomenten los factores de protección relacionados con la resiliencia puede aumentar la probabilidad de que los/las adolescentes aprendan y se desarrollen mejor, aun cuando tengan que enfrentarse a adversidades significativas en su vida. Hoy en día, los únicos programas de intervención y recursos para trabajar la resiliencia en el aula dirigidos a los/las alumnos, basándonos en la literatura especializada española que hay a nuestra disposición son:

1. *Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (Méndez et al., 2013).*

Programa de prevención desarrollado en España que está enfocado desde la psicología positiva y clínica, el cual potencia factores protectores y disminuye los factores de riesgo en los infantes. Su finalidad principal es desarrollar fortaleza psicológica para prevenir las dificultades emocionales y resolver los problemas personales. Trabaja tanto amenazas y debilidades personales, como oportunidades y fortalezas. El programa se dirige a el maestro/a o psicólogo/a con formación y experiencia en conducir grupos y a niños/as de 8 a 12 años.

2. *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias (Grané y Forés, 2020)*

Programa desglosado en 12 acciones dirigidas a poder responder a la pregunta de cómo educar para resiliar. Parten de una figura dodecaédrica (12 caras de pentágonos regulares) dónde cada cara constituye una acción resiliente que se trabaja. Cada una de las caras del dodecadro es un pentágono, por lo cual, cada acción se desglosa en 5 estrategias para generar resiliencia. En la tabla 6 de forma resumida se pueden observar las 12 acciones y las 60 estrategias para promover la resiliencia generativa.

Así pues, tras la revisión bibliográfica de las propuestas de intervención publicadas en español, se aprecia la escasez de programas manualizados de intervención enfocados al fomento de la resiliencia en población escolar centrados en el/la alumno/a y no en el/la maestro/a. Asimismo, ninguno de los programas de intervención mencionados goza de validez contrastada.

Por ello, en la segunda parte del trabajo presente y teniendo en cuenta, tanto la importancia de fomentar el fenómeno resiliente para disminuir conductas de riesgo en los/las adolescentes y aumentar conductas de protección emocional, física, social y cognitiva, como, la escasez en la literatura de estas propuestas, tiene como objetivo

general, elaborar una propuesta de fomento de la resiliencia para ayudar a desarrollar y/o fortalecer la resiliencia en la población infantojuvenil española.

2. Objetivos e hipótesis

La propuesta de diseño de intervención, que aquí presentamos, ha sido creada con la finalidad de potenciar y desarrollar diferentes factores resilientes en el alumnado de 11 y 12 años, de sexto de primaria, dentro de un contexto educativo general, como método de prevención de factores de riesgo y fortalecimiento ante la adversidad y para afrontar mejor posibles complejidades que se presenten a lo largo de sus vidas.

A continuación, pasamos a concretar el objetivo general y el objetivo específico que persigue la propuesta de intervención que presentamos:

Objetivo General

Elaborar una propuesta de fomento de la resiliencia a través de distintas actividades y dinámicas que fomenten factores asociados a la misma que ayuden a desarrollar y/o fortalecer la resiliencia en la población infantojuvenil española.

Objetivo específico

Aumentar y fortalecer las habilidades que hacen referencia a los pilares de la resiliencia según el modelo de Wolin y Wolin (1993), en concreto, Introspección, Independencia, Iniciativa, Capacidad de relacionarse, Humor, Espiritualidad, Moralidad y Autoestima.

3. Método

El grado de profundidad con que se quiere abordar el fenómeno de la resiliencia, es decir, el nivel de investigación que nos proponemos llevar a cabo con este diseño de intervención es descriptivo. Por lo tanto, se describirá la naturaleza de un segmento de la población infantojuvenil sin centrarse en las razones por las que se produce el fenómeno de la resiliencia.

Por otro lado, el método de investigación que se propone en este estudio es de tipo cuantitativo porque involucra recolectar y analizar datos numéricos para estudiar el fenómeno de la resiliencia en la población infantojuvenil. Se busca comprender esto en base a las actividades realizadas en el ámbito escolar. Además, implica un enfoque naturalista o ecológico, evaluando e implementando el programa en un contexto natural de desarrollo, como lo es el aula de la escuela.

3.1 Descripción de la muestra

A continuación se describen los criterios de inclusión y exclusión de la muestra seleccionada:

- Alumnos de sexto de primaria (11-12 años)
- No existencia de dificultades interferidoras en la lectoescritura.

No se han determinado criterios de exclusión, ya sea por sexo, género, diversidad funcional, entre otras características. En el caso que en el aula haya alumnado con diversidad funcional, será necesaria la presencia de un profesor/a de apoyo para facilitarle el acceso a las actividades (lectura y escritura).

La muestra seleccionada será comparada con un grupo control de igual edad y características sociodemográficas.

3.2 Instrumento de evaluación

Antes del inicio del programa y al finalizarlo, se incluye una sesión de evaluación que nos permitirá cuantificar el nivel de resiliencia que presenta la muestra seleccionada y su grupo de comparación que será un grupo control.

El instrumento elegido es el Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes elaborado por González-Arratia (2011) pues, por un lado, es el instrumento que evalúa la resiliencia de manera más adecuada y completa y, por otro lado, es de los instrumentos con mayor fiabilidad de los encontrados en la revisión sistemática (0,9). Asimismo, tenemos permiso de la autora para realizar la adaptación necesaria para ser utilizada en la muestra española.

3.3 Procedimiento

El programa se ha desarrollado en base a un modelo teórico que concibe la resiliencia como el resultado del proceso de afrontamiento que permite al individuo mantener su equilibrio psicológico/emocional y mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuesto a una dosis de adversidad significativa (Becoña, 2006; Grané y Forés, 2019; Lemos, 2003; Luthar, 2006; Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Vera et al., 2006) con los 7 pilares que la definen según el marco teórico de Wolin y Wolin (1993). Reiteramos que hemos considerado preciso añadir la Autoestima y la Espiritualidad como dos pilares más de la resiliencia, tal y como se ha hecho en el primer capítulo del TFG, en la revisión sistemática.

La propuesta de intervención de creación propia, en las que se integrarán los pilares que se van a trabajar, tomamos como hilo conductor una serie manga llamada "One piece" elaborada por Eiichiro Oda (1997). Cabe señalar que en Francia se ha

elaborado un libro de texto e imagen basados en “*One piece*” a partir del cual se enseña Ciencias en sexto de primaria.

Las sesiones se han diseñado de tal manera que pueden realizarse de forma conjunta o dividiendo la sesión en dos franjas temporales distintas, Sesión a y Sesión b.

En la Tabla 3 se resume brevemente el número de sesiones y los pilares principales y auxiliares que se trabajan en cada una de ellas.

Tabla 3

Sesiones del programa de fomento de la resiliencia y los pilares principales y auxiliares que se trabajan

Sesiones	Pilares principales	Pilares auxiliares
<u>Primera actividad:</u> El Capitán Shanks y el Bandolero	Introspección Independencia	Capacidad de relacionarse Humor
<u>Segunda actividad</u> La historia del Capitán Pirata, Buggy, El Payaso y el Alcalde de la ciudad Orange	Introspección Independencia	Capacidad de relacionarse
<u>Tercera actividad:</u> ¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina!	Iniciativa	Capacidad de relacionarse Moralidad Introspección Independencia
<u>Cuarta Actividad:</u> El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All Blue	Espiritualidad Capacidad de relacionarse	Iniciativa Moralidad Introspección Independencia
<u>Quinta actividad:</u> ¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere	Capacidad de relacionarse Introspección Independencia	Espiritualidad Autoestima Iniciativa
<u>Sexta actividad:</u> ¡Plantar cara! El resultado de una promesa rota	Capacidad de relacionarse Introspección Independencia	Autoestima Moralidad Espiritualidad Iniciativa

Nota: En esta tabla se muestran las sesiones de intervención, incluyendo las diferentes actividades que fomentan la resiliencia en relación con los pilares que se trabajan.

4. Programa de fomento de la resiliencia para escolares

4.1 Metodología

Las sesiones que se llevan acabo, están dotadas de una metodología participativa y cooperativa principalmente en grupo. Cada una de las sesiones tiene una duración aproximada de 1 h y 30 min, la cual variará según el grupo. Por ello, las sesiones se han dividido en dos franjas temporales (Sesión a y Sesión b) de 45 minutos, aproximadamente, por si se considera necesario. Desde el primer momento se trabajará para proporcionar seguridad, confianza y apoyo, tanto a nivel personal como escolar con el objetivo de poder aplicar estas actividades en el mejor clima de aula posible

4.2 Estructura de intervención

Las sesiones propuestas se realizarán de manera semanal durante un curso académico, por ejemplo, durante las distintas clases que consideren los tutores.

Como se ha dicho, antes y después de realizar la intervención, se realizará una evaluación de los niveles de resiliencia del alumnado. El instrumento elegido es el Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes elaborado por González-Arratia (2011) por ser el instrumento con mayor fiabilidad de los encontrados en la revisión sistemática (0,9). Asimismo, tenemos permiso de la autora para realizar la adaptación necesaria para ser utilizada en la muestra española.

Esta escala será utilizada de nuevo al final de la intervención como método de comprobación de evolución y evaluación del proceso de intervención. Aunque, también se deberían tener en cuenta otras variables que podrían influir en los resultados (como variables sociodemográficas u otras).

El Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes está organizado en 32 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (“Nunca” -1 punto- y “Siempre” -5 puntos) dispuestos en 3 bloques diferentes. Reiteramos que la prueba evalúa algunos factores específicos de la resiliencia, en concreto:

- Factores protectores internos (se refiere a aquellas habilidades para la solución de problemas).
- Factores protectores externos (muestra la percepción que tiene la persona sobre su posibilidad para poder contar con apoyo de personas significativas para ella).
- Empatía (refiere conducta altruista y prosocial).

En relación con el modelo de Wolin y Wolin (1993) y los dos pilares añadidos, consideramos que este instrumento psicométrico evalúa los pilares de Introspección (Factores protectores internos) y de Capacidad de Relacionarse (Factores protectores externos y Empatía).

4.3 Desarrollo de sesiones

Las actividades que se realizarán en cada sesión están diseñadas para poder ser implementadas desde un enfoque cooperativo, en el cual todo el alumnado participe y comparta opiniones y puntos de vista propios, en un ambiente de libertad y confianza. Además, están pensadas para que los métodos de evaluación se desarrollen a través de pequeñas fichas y la puesta en común.

La estructuración de las sesiones está construida en 3 partes claramente diferenciadas:

- Asamblea inicial
- Desarrollo de la actividad
- Puesta en común final, en la que compartiremos impresiones y profundizaremos en la importancia del aspecto que se ha tratado en cada sesión

Asimismo, la evaluación de las sesiones será realizada al final de éstas, en cada actividad, por parte del profesor/a.

Los recursos que van a ser utilizados en este proceso son materiales y humanos, así como condiciones espaciotemporales adecuados para poder llevar a cabo las diferentes actividades establecidas en cada sesión de esta propuesta. El espacio en el que se desarrollará esta propuesta debe ser una sala o aula del centro escolar, con los recursos pertinentes especificados para el desarrollo de cada sesión.

En cuanto a los recursos materiales que serán necesarios para desarrollar las sesiones siguientes son: sillas, mesas, cuaderno profesor (Anexo II), cuaderno del alumno (Anexo III), bolígrafos, ordenador, material audiovisual, pantalla para proyectar, altavoces y Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes construido por González-Arratia (2011) (Anexo I).

Como recurso humano, para la puesta en marcha de las distintas sesiones, será necesario un maestro o una maestra, que haya trabajado previamente y en profundidad los temas a tratar, para dirigir el desarrollo de la propuesta de intervención. Y en el caso que en el aula haya alumnado con diversidad funcional, se valorará la conveniencia de que haya un profesor/a de apoyo que acompañe en la realización de las actividades.

4.4 Evaluación final y análisis de datos

Una vez se haya implementado el programa de fomento de la resiliencia, analizaremos los resultados de las herramientas de evaluación continua para determinar la validez del diseño de intervención y su calidad, y se volverá a realizar la prueba del Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes construida por González-Arratia (2011), con el fin de observar si se han producido cambios en las capacidades resilientes.

4.5 Contenido

4.5.1 Contextualización del contenido del programa

La propuesta de intervención dividida en 6 sesiones distintas se enmarca en un manga llamado "One piece" elaborado por Eiichiro Oda. La primera ilustración del manga fue publicada por primera vez en el 22 de julio de 1997 y se encuentra en estado actual de emisión. Asimismo, también se encuentra en modalidad anime siendo transmitido en Fuji TV desde el 20 de octubre de 1999 hasta la actualidad. En nuestra propuesta nos centramos únicamente en el anime, el soporte audiovisual.

Hoy en día, "One Piece" es la serie más vendida en la revista "Shonen Jump" (la más importante, reconocida y vendida del medio), de la editorial "Shueisha", y de la historia de Japón, con más de 490 millones de copias vendidas a nivel mundial, (400 millones en Japón, y 90 millones en 57 países). Cabe destacar que en Japón fue el manga más vendido de manera consecutiva desde el año 2007 hasta 2018 logrando un récord histórico.

Este anime, a lo largo de sus más de 1000 capítulos y más de sus veinte años emitiéndose, ha sido considerado por profesionales como una serie educativa que transmite lecciones de vida. Por ejemplo, en Francia se ha elaborado un libro de texto e imagen basados en "One piece" donde se enseña Ciencias en sexto de primaria.

La temática del anime está relacionada con un mundo pirata ficticio. La serie comienza con la ejecución de Gold Roger, un hombre conocido como El Rey de los Piratas. Justo antes de su muerte, Roger hace anuncio que su gran tesoro legendario, el "One Piece" está en la Grand Line (un mar ficticio), y que puede ser tomado por quien lo encuentre. Esto marca el inicio de la Gran Era Pirata. Como consecuencia, un gran número de piratas zarpan con el objetivo de encontrarlo. Más de veinte años después, el "One Piece" sigue sin ser encontrado. Un muchacho llamado Monkey D. Luffy comió la Fruta Goma Goma, la cual le da unos poderes de elasticidad. Este personaje, inspirado por la admiración que desde su infancia le tiene al poderoso pirata Shanks

el Pelirrojo, comienza su aventura desde su pueblo en el mar East Blue para encontrar el “*One Piece*” y autoproclamarse el nuevo Rey de los Piratas. Así pues, con el fin de alcanzar su objetivo, el joven funda los Piratas de Sombrero de Paja siendo el espadachín Roronoa Zoro el primer tripulante (que Luffy rescata y alista). Poco después, se alistan: Nami, una navegante ladrona, Usopp, un francotirador mentiroso, y Sanji, un cocinero. En sus viajes, la tripulación se enfrenta a varios enemigos poderosos como Buggy el Payaso, el Capitán Kuro, Don Krieg o el hombre-pezu Arlong. Otro de los motivos por el cual se ha escogido este soporte educativo es por la representación de los diferentes pilares de la resiliencia a partir de los personajes. A partir de los protagonistas de estas diferentes sesiones se puede apreciar el proceso de adquisición y desarrollo de las habilidades de la resiliencia, los cuales son personajes redondos y no planos. Es decir, durante las aventuras se aprecia un proceso de aprendizaje donde integran los conocimientos que han aprendido mediante los desafíos que se les ha planteado la vida, por lo que cambian la forma de pensar y ser, evolucionan. Así pues, los personajes muestran el proceso de la adquisición de los pilares de la resiliencia. Sin embargo, a veces, estos protagonistas no son capaces de aplicar los recursos o habilidades que han adquirido, tal y como nos pasa a nosotros. No evolucionan de forma progresiva y continua, sin escalones. Todo ello, permite humanizar a los personajes de la serie y reflejar perfectamente lo que nos sucede a los seres humanos, mostrando de forma muy adecuada que todo desarrollo es un proceso.

4.5.2 Presentación de las sesiones

Las diferentes sesiones que se llevarían a cabo en esta propuesta de intervención se encuentran detalladas en el Anexo II y III. Se ha elaborado un cuaderno para el profesorado (ver Anexo II) y otro cuaderno para el alumnado (Anexo III) que describe cada una de las sesiones.

4.5.3 Cuaderno del profesorado

En el cuaderno del profesorado se halla la Ficha Técnica de la sesión y las Instrucciones para el profesorado.

A lo que refiere a la Ficha Técnica hacemos referencia a:

1. Pilares Principales: Se refieren los pilares centrales que se fomentan en la actividad.
2. Pilares Auxiliares: Alude a los pilares secundarios que se fomentan en la actividad.

3. Objetivos generales: Sección dónde se especifica el objetivo general de la sesión.
4. Materiales: Se constata el material necesario para poder realizar la prueba.
5. Temporalización: Se refiere el tiempo aproximado que dura la sesión.
6. Desarrollo de la sesión: Está indicado en las Instrucciones del profesorado.
7. Reflexión: Está indicado en las Instrucciones del profesorado.
8. Evaluación: Sección dónde se constata, por un lado, cómo se evalúa cada actividad, y, por otro lado, qué pilar se trabaja en cada actividad. Las actividades que realizan los alumnos son mayoritariamente de selección, dónde se evalúa: aptitudes, habilidades y/o conocimientos (dónde hay respuestas correctas e incorrectas) y personalidad, actitudes y/o opiniones (dónde no hay respuesta correcta). En menor cantidad, hay actividades de construcción.
9. Escalas de clasificación o *rating scale* (Likert).

En relación con las Instrucciones del profesorado, se indica los pasos que ha de seguir el/la profesor/a para realizar la actividad.

4.5.4 Cuaderno del alumnado

En el cuaderno del alumno se presentan la sesión que se va a realizar en el aula con las actividades que están previstas que hagan los alumnos.

Las actividades que realizan los alumnos son de tipo:

1. Dicotómicas
2. Elección múltiple
3. Emparejamiento
4. Formato *Cloze* o incompleto
5. Escalas de clasificación o *rating scale* (Likert).
6. Respuesta Corta (palabra o frase).
7. Respuesta Extensa (tema).

Conclusiones

A continuación, pasamos a enumerar las conclusiones que hemos llegado en el trabajo haciendo referencia de manera concreta a los objetivos que se perseguían.

En relación con el primer objetivo acerca de la revisión sistemática de la evaluación psicométrica en población infantojuvenil en muestra inglesa o española, se ha podido observar cómo hasta la fecha, no existe ninguna revisión sistemática en la literatura que aborde el primer objetivo planteado. De ahí la importancia de efectuar este primer punto del TFG con el objetivo de ofrecer a la comunidad científica, profesionales de la educación y clínica este conocimiento. Así pues, en relación con el primer objetivo concluimos que los instrumentos evalúan principalmente las áreas de Capacidad de relacionarse, Independencia e Introspección; estos se sitúan en el rango de edad 8 a 17 años y contienen índices de fiabilidad aceptables. Precisamente, los investigadores del ámbito señalan que el conocimiento que se pueda extraer de una revisión sistemática, como la que nos ocupa en este primer objetivo, además de presentar el estado de la cuestión actualizado sobre qué instrumentos son los más usados en la investigación, tiene el potencial de informar a los profesionales sobre la disponibilidad de dichos instrumentos y la población a la cual va dirigida. Por tanto, los resultados hallados en la presente revisión sistemática pueden servir de posible base para la reflexión o referencia para otros investigadores y/o autores interesados en este campo.

Como se ha mencionado en estas páginas, la resiliencia es un constructo imprescindible pues una adecuada evaluación psicométrica ayudará a desarrollar intervenciones específicas dirigidas a favorecer la resiliencia en la población infantojuvenil. Tales intervenciones tienen la finalidad de contribuir a la salud integral de la población infantojuvenil, tanto en contextos clínicos como en educativos, con el objetivo de mejorar su bienestar psicológico, emocional y social. Por ello, en la segunda parte del presente TFG se pretendía elaborar una propuesta de fomento de la resiliencia a través de distintas actividades y dinámicas que fomentaran los factores asociados a la misma que ayuden a desarrollar y/o fortalecer la resiliencia en la población infantojuvenil. Concluimos que, hoy en día, tras realizar la revisión bibliográfica de las propuestas de intervención de la resiliencia publicadas en español, no existen programas manualizados de intervención enfocados en el alumnado infantojuvenil, los cuales estén validados.

De la misma manera que hemos comentado las limitaciones de la primera parte, a continuación, comentaremos las que corresponden a la segunda parte de este TFG. En primer lugar, aunque se haya elaborado esta propuesta de intervención y esté planteada en un principio para poderse aplicar, no ha podido ser posible en estos momentos no conociendo, por tanto, el impacto que tendría al llevarse a cabo en un grupo real. De igual manera, no ha podido existir un contacto previo con el grupo al cual estaba diseñada la aplicación, lo que ha impedido anticipar posibles dificultades y sus soluciones a la hora de implementar dicha propuesta de intervención. Además, la evaluación de la propuesta de intervención se realiza a partir de sesiones de elaboración propia, las cuales no se encuentran validadas aspecto fundamental de cara a una aplicación más generalizada del programa. Otra de las limitaciones que posee esta propuesta de intervención es que está planteada para que el/la maestro/a que la lleve a cabo tenga una formación previa acerca de los contenidos que se trabajan para realizarla, pues ha de manejar en profundidad los conceptos e ideas que pretende enseñar y saber actuar acorde a los retos que se plantean. Sin embargo, para paliar esta limitación, en un futuro se podrían diseñar unas sesiones de formación para formar a los maestros antes de realizar la aplicación de esta propuesta. Una vez adquirido dicho conocimiento por parte de los maestros/as, creemos que pueden considerar adecuada la propuesta planteada pues es sencilla y flexible, además de no necesitar el uso de unos recursos complejos para llevarla a cabo.

Como futuras líneas de investigación y para dar continuidad a la propuesta impulsada por el presente trabajo, se propondría la ampliación de esta propuesta con una muestra representativa de alumnos de primaria, de varios centros e incluso de otras ciudades. Asimismo, se propondría una elaboración de un documento-plantilla de corrección de respuestas de las sesiones elaboradas para el profesorado.

Otro tema relevante que comentar es que toda propuesta de intervención requiere también de una discusión exhaustiva y sistemática, ya que su finalidad es promover la salud emocional, psicológica y social en distintos contextos en los cuales es necesario el fomento de la resiliencia. Por ello, es necesario profundizar y teorizar el fenómeno de la resiliencia, para enmarcar adecuadamente y sobre una base científica válida las propuestas de fomento de capacidades resilientes. Asimismo, para futuras líneas de investigación, en el campo de la intervención, es primordial desarrollar y/o perfeccionar programas de fomento en la resiliencia dirigidos a la población escolar, desde un enfoque psicológico cuantitativo y cualitativo. Además, es importante la validación de estos diseños de intervención para conseguir una mayor cantidad de programas de calidad eficaces y útiles.

Por otro lado, sería interesante que, en futuras líneas de investigación, se aporte un mayor conocimiento en el campo de la psicometría de la resiliencia, que permita, desde un enfoque psicológico y cuantitativo, tanto el desarrollo y/o perfeccionamiento de escalas que puedan medir la resiliencia en población española escolar, como la validación de éstos para conseguir más cantidad de instrumentos de calidad. Asimismo, de manera complementaria, siendo conscientes que la resiliencia en una persona es un constructo que no puede basarse sólo en los aspectos cuantitativos, sería muy beneficioso el desarrollo de una prueba de tipo cualitativo lo más completa posible. Por lo tanto, se pone de manifiesto la necesidad de ampliar la perspectiva de la medición de la resiliencia a nivel cuantitativo y cualitativo.

En definitiva, en este TFG hemos aportado una revisión sistemática de la evaluación psicométrica en población infantojuvenil, una revisión bibliográfica de los programas de intervención para poder trabajar la resiliencia en población escolar y, finalmente, una propuesta de fomento de la resiliencia a través de distintas actividades y dinámicas que fomentaran los factores asociados a la misma. Todo ello ha evidenciado la importancia de seguir estudiando el fenómeno de la resiliencia desde una evaluación cuantitativa, así como la necesidad de seguir planteando propuestas de intervención estandarizadas con el objetivo último de mejorar la capacidad de resiliencia en población infantojuvenil.

Bibliografía

- Acevedo, V.E. y Restrepo, L. (2013) *Fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En Meneses, J. (coord.), *Psicometría* (75-140). UOC.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Berger, K. (2009). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Panamericana
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(2), 125-146.
- Cabello, J.B. por CASPe. (2005). Plantilla para ayudarte a entender estudios de cohortes. En: CASPe. Guías CASPe de lectura crítica de la literatura médica; cuaderno II, 23-27. Elsevier.
- Castro, M. y Llanes J. (2006). Tutoría en resiliencia. *LiberAddictus* 94, 101-104. <http://www.liberaddictus.org/Pdf/0921-94.pdf>
- Córdoba, A. (2006). Desarrollo cognitivo. En A. Córdoba, A. Descals, y M. Gil (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 89-116). Ediciones Pirámide.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Gedisa
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Forés, A y Granés, J. (2007). *La resiliencia*. Vull Saber.
- García M. Á., González, A., Robles, H., Padilla, J. L., y Peralta, I. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35(1), 33–40. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.314111>
- Gesten, E. L. (1976). A health resources inventory: The development of a measure of the personal and social competence of primary-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(5), 775–786. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.44.5.775>
- González-Arratia, N. I., Reyes, M., Valdez, J. L., y González, S. (2011). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedente de maltrato. *Psicumex*, 1(1), 51–62. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v1i1.226>

- González-Arratia, L.F.N.I. (2011). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescente. Cómo desarrollarse en tiempos de Crisis*. Universidad Autónoma del Estado de México. (ISBN: 978-607-422-208-1).
- González, I. F., Urrútia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- Grané, J. y Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Octaedro.
- Grotberg, E. (2006). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. y Suárez, E.N. (Eds.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. (19-30). Paidós.
- Guerra, J. L. (2013). Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 59-86. <http://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.7>
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Paidós Ibérica
- Hiew, C. (2006) Resilience, Self-Regulation, and Letting G en Dayan, N., Grotberg, E., Roth, R., Hiew, C., y Bernardo, A (Eds.), *Making a Difference in the Life of Others* (pp. 36-45). Shaker Verlag.
- Hiew, C. y Matchett, K. (1999). Resilience measurement using a resilience scale. En R. Roth y F. Farley (Eds.), *The spiritual side of psychology at century's end* (pp. 139-147). Pabst Science Publishers.
- Jauregui, E. (2007). *El sentido del humor. Manual de instrucciones*. RBA Libros
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., Y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Oficina sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20libro.pdf>
- Lemaître, E. y Puig, G (2005). *Programa Rueda. Fortaleciendo la resiliencia: Una estrategia para desarrollar la autoestima*. Universidad de Santiago de Chile. <http://www.addima.org/cm4all/iproc.php/ART%C3%8DCULOS%20ADDIMA/programa%20rueda.pdf?cdp=a>
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 85, 19-28.

- Lemos, V., Krum, G., Gutierrez, M. y Arán-Flippetti, V. (2016). Desarrollo de una escala para evaluar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil. *Acción psicológica*, 13 (2), 101-116. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17821>
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Gómez-Romero, M. J., Maté-Méndez, J., Sinclair, V. G., Wallston, K. A., y Gómez-Benito, J. (2014). Evidence for Validity of the Brief Resilient Coping Scale in a Young Spanish Sample. *Spanish Journal of Psychology*, 17, e34. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.35>
- Llistosella M., Gutiérrez-Rosado T., Rodríguez-Rey R., Liebenberg L., Bejarano Á., Gómez-Benito J. y Limonero J.T. (2019). Adaptation and Psychometric Properties of the Spanish Version of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-32). *Frontiers in Psychology* 10, 1410. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01410>
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2ª edición, Vol. 3, pp. 739-795). Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker. B. (2007). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar S, Cicchetti D y Becker B. (2000) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 71, 543–562.
- Manciaux, M., Cyrulnik, B., y Vanistendael. (2003). *Résilience*. Enfance Majuscule, 72, 5-63
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238
- Méndez, F.X., Llavona, L.M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2013). *Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Pirámide
- MeresMan, S. (2005). Escuelas promotoras de salud. En R. S. Borrell, *Portafolio educativo. Municipios saludables*. (290-3140) Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación.
- Melillo, A., Estamatti, M. y Cuestas, A. (2008). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N. (Eds), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (p. 83-102). Paidós.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- Musitu, G. y M. J. Cava (2007). Socialización familiar y bienestar. En Gil, L. M. (eds.). *Psicología social y bienestar*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Organización Mundial de la Salud. (28 de mayo del 2022). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Ospina, D. E. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería* 25 (1) 58-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215404006>
- Palacios S., Stefany S., y Salas-Blas, E. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* 11(1), 40-50. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.394>
- Parker, G., Tupling, J., y Brown, L.B., (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1) 1-10 <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x>
- Pineda V. (2021). Adaptación cultural de la escala de resiliencia para niños en la Institución Educativa Primaria Bellavista de la UGEL Juliaca. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 14(1), 73-82. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i1.1487>
- Perry, J. y Bard, E. (17-21 de abril 2001). *Construct Validity of the Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES)* [Discurso principal]. *Annual Meeting of the National Association of School Psychologists*, Washington DC, EEUU.
- Puig, G. y Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa
- Rodríguez, J. y Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rojas Marcos (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Espasa
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2) 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Salgado Levano, A.C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana. *Liberalit* 11(11), 41-48
- Sinclair, V. G., y Wallston, K.A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>

- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. y Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information and Libraries Journal*, 36(3), 202-222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Talarn, A., Sainz, F., y Rigat, A. (2013). *Relaciones, vivencias y psicopatología*. Herder.
- Vanistendael, S. (11 y 12 de noviembre de 2005) *La Resiliencia: Desde una inspiración hacia cambios prácticos* [Resumen de presentación de la conferencia]. Segundo Congreso Internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes, Madrid, España. <http://www.obelen.es/upload/262D.pdf>
- Vera, B., Carabelo, B., y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.
- Walsh F. (2004) *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu Editores
- Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. Villard Books.

Filmografía

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (7 de marzo del 2006) ¡El pasado de Ruffy! Shanks, el Pelirrojo (Temporada 1, Episodio 4) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (9 de marzo del 2006) Una situación desesperada: el domador de bestias salvajes Mohji contra en Ruffy (Temporada 1, Episodio 6) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (Director) (10 de marzo del 2006) ¡El combate feroz! El maestro del sable Zoro contra el acrobata Cabaji (Temporada 1, Episodio 7) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (13 de marzo del 2006) ¿Quién será el ganador? Confrontación de fuerzas de la fruta del diablo (Temporada 1, Episodio 8) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (22 de marzo de 2006) ¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina! (Temporada 1, Episodio 19) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (24 de mayo de 2006) El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All blue. (Temporada 1, Episodio 26) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda,

E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (26 de junio de 2006) ¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere (Temporada 1, Episodio 36) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Takegami, J., Uesaka, H., Tomioka, A., Hashimoto, H., Tanaka, J., Shimada, M., Koga, N., Yamaguchi, N., Yonemura, S., Takegami, S., Nakayama, T., y Suga, Y. (Guionistas) y Oda, E., Uda, K., Shimizu, J., Sakai, M., Miyamoto, H., Ito, S., Nagamine, T., Fukuzawa, T., Kadota, H., Fujise, J. y Ueda, Y. (Directores) (27 de junio de 2006) ¡Plantar Cara! El resultado de una promesa rota. (Temporada 1, Episodio 37) [Episodio de serie de televisión]. *One piece*. Toei Animation; Sonygraf S.L

Anexo I. Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes. González- Arratia (2011).

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida. Por favor coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres, pensando en qué medida crees que te sentiste, actuaste o te comportaste en una situación de crisis o cuando hayas tenido algún problema. Siempre ten presente la situación. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración, muchas gracias. Te solicitamos responder las preguntas con cuidado y sinceridad. Toda la información es CONFIDENCIAL. No existen respuestas buenas o malas. Los resultados serán de gran utilidad para beneficio de niños y adolescentes como tu. Por tu colaboración muchas gracias.

Institución _____

Hombre _____ Mujer _____

Edad _____

Vas a la escuela SI _____ NO _____

En qué año vas _____

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA

(González Arratia, 2011)

A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida. Por favor coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres, pensando en qué medida crees que te sentiste, actuaste o te comportaste en una situación de crisis o cuando hayas tenido algún problema. Siempre ten presente la situación. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración, muchas gracias.

PREGUNTA	Siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás.	<input type="checkbox"/>				
2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.	<input type="checkbox"/>				
3. Soy agradable con mis familiares.	<input type="checkbox"/>				
4. Soy capaz de hacer lo que quiero.	<input type="checkbox"/>				
5. Confío en mí mismo	<input type="checkbox"/>				
6. Soy inteligente	<input type="checkbox"/>				
7. Yo soy acomedido y cooperador .	<input type="checkbox"/>				
8. Soy amable.	<input type="checkbox"/>				
9. Soy compartido.	<input type="checkbox"/>				
10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.	<input type="checkbox"/>				
11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo.	<input type="checkbox"/>				

PREGUNTA	siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.	<input type="checkbox"/>				
13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar.	<input type="checkbox"/>				
14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.	<input type="checkbox"/>				
15. Tengo deseos de triunfar.	<input type="checkbox"/>				
16. Tengo metas a futuro.	<input type="checkbox"/>				
17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.	<input type="checkbox"/>				
18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas	<input type="checkbox"/>				
19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.	<input type="checkbox"/>				
20. Soy firme en mis decisiones.	<input type="checkbox"/>				
21. me siento preparado para resolver mis problemas.	<input type="checkbox"/>				
22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás	<input type="checkbox"/>				

PREGUNTA	siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
23. Enfrento mis problemas con serenidad.	<input type="checkbox"/>				
24. Yo puedo controlar mi vida.	<input type="checkbox"/>				
25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.	<input type="checkbox"/>				
26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.	<input type="checkbox"/>				
27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.	<input type="checkbox"/>				
28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos	<input type="checkbox"/>				
29. Puedo cambiar cuando me equivoco.	<input type="checkbox"/>				
30. Puedo aprender de mis errores.	<input type="checkbox"/>				
31. Tengo esperanza en el futuro.	<input type="checkbox"/>				
32. Tengo Fe en que las cosas van a mejorar.	<input type="checkbox"/>				

Anexo II. Cuaderno del Profesorado

1. Primera sesión: El capitán Shanks y el Bandolero.
2. Segunda sesión: La historia del Capitán, Buggy, El payaso y el Alcalde de la ciudad de Orange
3. Tercera sesión: ¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina!
4. Cuarta sesión: El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All blue.
5. Quinta sesión: ¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere.
6. Sexta sesión: ¡Plantar Cara! El resultado de una promesa rota.



Cuaderno Profesorado

SESIÓN 1

El capitán Shanks y el Bandolero.





FICHA TÉCNICA

SESIÓN 1	El capitán Shanks y el Bandolero.
PILARES PRINCIPALES	Introspección e Independencia.
PILARES AUXILIARES	Capacidad de relacionarse y Humor
OBJETIVOS	<p>Se pretende, a nivel central,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Introspección del alumnado. - Mejorar los niveles de Independencia del alumnado. <p>En un papel secundario, se pretende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la Capacidad de relacionarse del alumnado. - Enriquecer los niveles de Humor del alumnado.
MATERIALES	<p>Ordenador, altavoces y pantalla (o proyector).</p> <p>Capítulo 4 de One Piece (del minuto 5:33 a 19:07)</p> <p>Mesas y sillas para el alumnado.</p> <p>Ficha del alumno impresa y bolígrafo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	De 1h a 1h 30 minutos, en función de la participación y colaboración del alumnado. La sesión está dividida en dos partes (a y b) por si se quiere impartir en dos momentos distintos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.





REFLEXIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
EVALUACIÓN	<p>Los estándares de aprendizaje que se evalúan son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Introspección (en la actividad 1, 2, 4, 5 y 7)- Independencia (en la actividad 1, 2, 5 y 7)- Capacidad de Relacionarse (en la actividad 4 y 6)- Humor (en la actividad 3). <p>Puntuación de las actividades</p> <ol style="list-style-type: none">1. 1 '5 puntos si aciertan2. 1 '5 puntos si aciertan.3. 1 '5 puntos si aciertan.4. 0' 5 puntos, se evalúa la capacidad de reconocer cómo actúan y de valorar que tiene gente en su entorno que le ayuda. Se da la puntuación con el simple hecho de responder.5. 1 '5 puntos si aciertan6. 1'5 puntos si aciertan7. 2' 5 puntos si aciertan <p>La puntuación se atribuye proporcionalmente y si se equivocan se resta la parte proporcional.</p>





INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

GUIA DE LA ACTIVIDAD:

1. Anunciar que se va a proyectar un capítulo de una serie llamada One Piece y explicar la trama del mundo pirata ficticio.

TRAMA: La historia se remonta a la ejecución de Gold Roger, un hombre conocido como El Rey de los Piratas. Justo antes de su muerte, Roger anuncia que su gran tesoro legendario, el “One Piece”, está en la Grand Line (un mar ficticio), y que puede ser tomado por quien lo encuentre. Esto marca el inicio de la Gran Era Pirata. Como consecuencia, un gran número de piratas zarpan con el objetivo de encontrarlo. Más de veinte años después, el “One Piece” sigue sin ser encontrado. Un muchacho llamado Monkey D. Luffy comió la Fruta Goma Goma, la cual le da unos poderes de elasticidad. Este personaje, inspirado por la admiración que desde su infancia le tiene al poderoso pirata Shanks el Pelirrojo, comienza su aventura desde su pueblo en el mar East Blue para encontrar el “One Piece” y autoproclamarse el nuevo Rey de los Piratas. Así pues, con el fin de alcanzar su objetivo, el joven funda los Piratas de Sombrero de Paja, siendo el espadachín Roronoa Zoro el primer tripulante (que Luffy rescata y alista). Poco después, se alistan: Nami, una navegante ladrona, Usopp, un francotirador mentiroso, y Sanji, un cocinero. En sus viajes, la tripulación se enfrenta a varios enemigos poderosos como Buggy el Payaso, el Capitán Kuro, Don Krieg o el hombre-pep Arlong.

Hoy vamos a conocer los orígenes de Luffy, nuestro protagonista.

2. Proyectar el capítulo 4 editado de One Piece.
3. Después de la visualización, contextualizar dinámicamente con la clase que el audiovisual consiste en: *“La historia de dos amigos, un niño llamado Luffy y el famoso pirata Shanks el Pelirrojo. El pirata, de vez en cuando, va a su isla y Luffy lo considera su modelo de referencia. En una de las fiestas que realizaban en la taberna de la isla, el Partys Bar, es interrumpida por los bandidos de Higuma”*.





4. Indicar que hagan las actividades 1, 2 y 3. Una vez realizadas, comentar las respuestas e introducir las siguientes ideas:

A pesar de la humillación del capitán, Shanks decide no defenderse. En esta escena se trabaja el pilar de la Introspección y de la independencia. Evidenciarlo y profundizarlo.

1. **INTROSPECCIÓN:** Apreciamos las funciones ejecutivas que se encargan de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas por parte del capitán que le permiten observar y evaluar las situaciones y tomar las decisiones oportunas. Es por ello, que el Capitán ha adquirido los conocimientos de cómo poder alcanzar un visión objetiva y realista de sus habilidades, talentos, recursos y limitaciones. Por consiguiente, el protagonista valora tanto la situación y las diversas alternativas que tiene a su alcance (considera los recursos y habilidades, como también limitaciones) como las consecuencias que tendría cada una de ellas. A pesar de que podría ganar, decide no luchar pues considera que ni su orgullo ni el Bandolero Higuma son motivos de peso para pelear.
2. **INDEPENDENCIA:** Apreciamos la capacidad del capitán de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, evitando involucrarse en situaciones conflictivas. Es por ello, que, aunque le humillen públicamente, sabe distanciarse y no dejarse llevar por las emociones.

Por otro lado, comentar por qué se ríen los piratas del capitán Shanks justo después de la humillación pública del bandolero Higuma. En esta otra escena podemos observar que la tripulación de Shanks y él están reflejando el pilar del humor. Explicar brevemente y no tan profundo como el punto anterior:

3. **HUMOR:** Este pilar alude al hecho de encontrar lo cómico en la tragedia. Dicho de otra manera, ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida. Los piratas tienen una actitud de humor frente a la vida y a los demás, pues como hemos comentado pueden auto-observarse -tanto sus limitaciones como recursos (introspección) mediante una conciencia crítica neutralizada, distanciada del dolor (independencia). Esta actitud ayuda a aceptar las limitaciones y la complejidad de las situaciones, como es la que se presenta en esta escena. El capitán y sus camaradas son individuos equilibrados que permiten construir las relaciones en base a la





relativización del todo, con el sentido del humor. De este modo, se permite trascender el momento concreto de adversidad y crear distancia entre el problema y la persona, Higuma.

Inicio de Sesión b:

5. Hacer individualmente las actividades que faltan: 4, 5, 6 y 7.
6. Puesta en común en la que se comparta las impresiones y se profundice la importancia del aspecto que se ha tratado.





Cuaderno Profesorado

Sesión 2

La historia del Capitán Pirata, Buggy, El Payaso y el Alcalde de la ciudad Orange





FICHA TÉCNICA

SESIÓN 2	La historia del Capitán Pirata, Buggy, El Payaso y el Alcalde de la ciudad Orange
PILARES PRINCIPALES	Introspección e Independencia.
PILARES AUXILIARES	Capacidad de relacionarse.
OBJETIVOS	<p>Se pretende, a nivel central,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de introspección del alumnado - Mejorar los niveles de Independencia <p>En un papel secundario, se pretende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la Capacidad de relacionarse
MATERIALES	<p>Ordenador, altavoces y pantalla (o proyector).</p> <p>Capítulos 6, 7 y 8 de One Piece.</p> <p>Mesas y sillas para el alumnado.</p> <p>Ficha del alumno impresa y bolígrafo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	De 1h a 1h 30 minutos, en función de la participación y colaboración del alumnado. La sesión está dividida en dos partes (a y b) por si se quiere impartir en dos momentos distintos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.





REFLEXIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
EVALUACIÓN	<p>Los estándares de aprendizaje que se evalúan son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Introspección (en la actividad 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 10)- Independencia (en la actividad 1, 2, 3, 4, 9 y 10)- Capacidad de Relacionarse (en la actividad 6, 7, 9 y 10) <p>Puntuación de las actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. No se puntúa.2. 1 '5 puntos si aciertan.3. 1 '5 puntos si aciertan4. 1 '5 puntos si aciertan5. No se puntúa.6. 0 '5 puntos, se evalúa la capacidad de reconocer que necesitamos ayuda y de que si somos capaces de pedir ayuda. Se da la puntuación con el simple hecho de responder.7. 1 '5 puntos si aciertan8. 1 '5 puntos si aciertan9. No se puntúa10. 2 puntos si aciertan <p>La puntuación se atribuye proporcionalmente y si se equivocan se resta la parte proporcional.</p>





INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

GUIA DE LA ACTIVIDAD:

1. Narrar el siguiente cuento.

“Recordemos que el capitán Shanks decide marcharse de la Villa de Luffy y este le regala su sombrero haciéndole prometer que un día se convertirá en el Rey de los piratas. A día de hoy, Luffy ha crecido y se ha embarcado en su sueño, su objetivo: ser el Rey de los piratas. En estas sesiones, vamos a explicar algunas aventuras que ha tenido Luffy a lo largo de su ambicioso camino”.

“Hoy vamos a conocer la historia del Capitán Pirata Buggy, El Payaso, y el Alcalde de la ciudad Orange”.

- En la primera plana de “Ficha Alumno/a” aparecen imágenes de ambos personajes, indicarlo.

Antes, sin embargo, vamos a recordar las habilidades que ha de tener un buen capitán”.

Recordar lo aprendido en la anterior actividad.

INTROSPECCIÓN: Apreciamos las funciones ejecutivas que se encargan de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas por parte del capitán, que le permiten observar y evaluar las situaciones y tomar las decisiones oportunas. Es por ello, que el Capitán ha adquirido los conocimientos de cómo poder alcanzar una visión objetiva y realista de sus habilidades, talentos, recursos y limitaciones.

INDEPENDENCIA: Apreciamos la capacidad del capitán de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, evitando involucrarse en situaciones conflictivas.

“Empecemos con la historia: Esta aventura se remonta a los inicios del viaje Luffy, cuando aún era un aprendiz en el mar y solo tenía un camarada, Roronoa Zoro, y una colaboradora, Nami.”

Pero, ¿Quién es Nami?, y ¿Quién es Zoro?





2. Dar unos minutos a los alumnos para que lean la descripción de los personajes en la “Ficha alumno/a”.
3. Proseguir con el cuento.

“Una vez conocidos los personajes, hablemos del sitio donde se encuentran. Luffy y sus camaradas están en un puerto fantasma, en el cual desembarcaron por casualidad. La peculiaridad de ese pueblo es que se trata de un lugar desierto, es decir, no hay nadie, no se ve a ningún habitante. La mayor parte de las casas están derribadas y bombardeadas, ¿por qué? Si nos fijamos con detalle, al final del pueblo, en el horizonte, podemos ver una bandera. En efecto, se trata de una bandera pirata, y en concreto, la tripulación del Capitán Buggy el Payaso Estrella. Por lo tanto, podemos deducir que estos piratas invadieron el pueblo, llevando a todos sus habitantes al exilio, dejándolos en una situación de precariedad absoluta”.

Una vez nuestros protagonistas han sido ubicados temporal y espacialmente, ¿qué pasa con ellos?

“Lamentablemente, todos ellos se encuentran en pésimas circunstancias. Luffy ha sido enjaulado por los piratas Buggy..., Nami secuestrada y Zoro... está herido, le han apuñalado. Y esto no es todo, los subordinados del Capitán Buggy están dispuestos a matarlos a todos. ¿Por qué? Bueno, dicen que porque son piratas y son la competencia para entrar en la Grand Line... y así va la cosa.

Como habéis leído en la biografía, Zoro es un excelente espadachín con mucha fuerza y resistencia, leal a sus amigos y con habilidades escapatorias increíbles. Es por ello, que Zoro consigue escapar y salvar a sus compañeros mediante el humo de las explosiones de los cañones enemigos.

Una vez que Zoro consigue dejar a los suyos en un sitio seguro, se desploma contra el suelo. Debido a las heridas de guerra en las que ha perdido grandes cantidades de sangre, pierde la conciencia. Sus amigos,





con gran preocupación, deciden ayudar a su compañero que les ha salvado y buscar una casa que aún siga en pie para poder acostarlo y que descansa. Fue una tarea un poco difícil, porque, tal y como hemos dicho, se trata de un puerto fantasma bombardeado, con pocos edificios en pie. Sin embargo, una vez consiguen encontrar un espacio seguro para Zoro, aparece una persona en ese lugar aparentemente deshabitado. La verdad... una persona con unas pintas muy raras,” (indica a los niños que miren en la hoja).

“Nami y Luffy se presentan y le preguntan al extraño personaje quien es. Él reconoce ser el Alcalde del pueblo y les explica, muy serenamente, por qué está él solo en el puerto, así como lo que ha pasado con las casas y cómo el pueblo ha llegado a estas tristes circunstancias...

De repente se oye.... PUM! Las batallas con el capitán Buggy no permiten descansos, quiere destruirlos, quiere destruirlo todo, porque sí, porque quiere.”

4. El/la profesor/a procede a dar play al video adaptado (que serían de los minutos 18:54 a 22:34 del episodio 6).
5. Después de la reproducción, se procede a hacer individualmente las actividades 1, 2, 3 y 4 de la ficha de los niños.
6. Una vez realizadas, comentar las respuestas evidenciando los pilares de introspección e independencia en relación con el Alcalde y ellos.





INTROSPECCIÓN: No podemos apreciar por parte del alcalde que sus funciones ejecutivas (las cuales se encargan de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas) le permiten observar y evaluar las situaciones como ha hecho hasta entonces. Ahora mismo, no está tomando la decisión más oportuna (ir a luchar para matarlos dejando de lado que le superan en número y en armas). El alcalde no está ejerciendo este pilar, pues no está mostrando una visión objetiva y realista de la situación ni de sus habilidades y limitaciones.

INDEPENDENCIA: Tampoco podemos apreciar la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; es decir, de mantener distancia emocional y física. Se deja llevar por sus impulsos sin tener en cuenta las consecuencias.

Inicio de Sesión b:

7. Después se procede a ver el visionado adaptado (del minuto 2:44 al 5:01 del episodio 7).
8. Luego, los alumnos ejecutan la actividad 5, 6 y 7.
9. Una vez realizadas, comentar las respuestas evidenciando el pilar Capacidad de relacionarse y los dos anteriores.. Evidenciarlo.

INTROSPECCIÓN E INDEPENDENCIA:

1. Luffy tiene en cuenta las limitaciones y las habilidades del alcalde. Sin embargo, el alcalde no es capaz de poder llevar a cabo esta hazaña y necesita ayuda, y Luffy es consciente
2. Por otro lado, Luffy sí que es capaz de considerar sus recursos y limitaciones, y decide ayudarlo.

CAPACIDAD DE RELACIONARSE: En esta escena apreciamos que Luffy ha desarrollado un vínculo afectivo y satisfactorio con el alcalde. El sombrero de paja, Luffy, empatiza con la situación del alcalde (explicar qué es empatía si no lo sabe el alumnado, especificamos el concepto).

- Empatía: es una capacidad emocional que permite a las personas ponerse en el lugar del otro y comprender su mundo interior. Esta capacidad no es completamente innata, es decir, no se nace siendo empático, sino que es algo que se va desarrollando a lo largo de la vida de una persona.

10. El/la profesor/a sigue contando el relato:





Luffy y el Capitán Buggy están inmersos en una pelea, ¿pero qué pasa con Zoro y Nami mientras tanto? Zoro decide dormir, porque se siente débil por las heridas, aunque no quiere reconocerlo, y además cree que Luffy ya no necesita más su ayuda y puede derrotar al capitán tranquilamente solo. ¿y Nami? Nami, por otro lado, hace rato que ve que esa pelea no va con ella y decide irse por su cuenta a buscar los tesoros y el mapa que se necesita para navegar por la Grand Line, abandonando Luffy y Zoro. Una vez Nami ha conseguido el tesoro y el mapa, ve como el pirata Buggy y Luffy se pelean. Admirada por los valores morales de Luffy, se queda un rato mirándolos hasta que Buggy la descubre con el tesoro y decide ir a por ella. Después de una larga batalla en la que parece que nuestros amigos nunca podrán ganar, Luffy, al fin, consigue echar fuera de la ciudad a Buggy con su poderosa técnica Gomu Gomu no Bazooka. Luffy derrota a Buggy porque es más ingenioso y tiene la ayuda de su nueva compañera Nami. Así pues, se demuestra que con trabajo en equipo el bien puede ganar el mal.

Fuera de la ciudad, los ciudadanos se preocupan por su alcalde, pues al oír todos esos cañonazos temen por su vida. Todos ellos deciden ir juntos a buscarlo y defenderlo, asumiendo que no tiene las capacidades para poder enfrentarse a los piratas. No obstante, temen por su líder.

11. El/la profesor/a procede a dar play al video adaptado (que serían de los minutos 15:21 a 17:42 en el episodio 8).
12. Seguidamente, una vez el video ha sido reproducido, los alumnos hacen individualmente las siguientes actividades: 8, 9 y 10.
13. El/la profesor/a procede a dar play al video adaptado (que serían de los minutos 19:30 al 22:42 en el episodio 8).
14. Puesta en común en la que se comparta las impresiones y se profundice en la importancia del aspecto que se ha tratado.

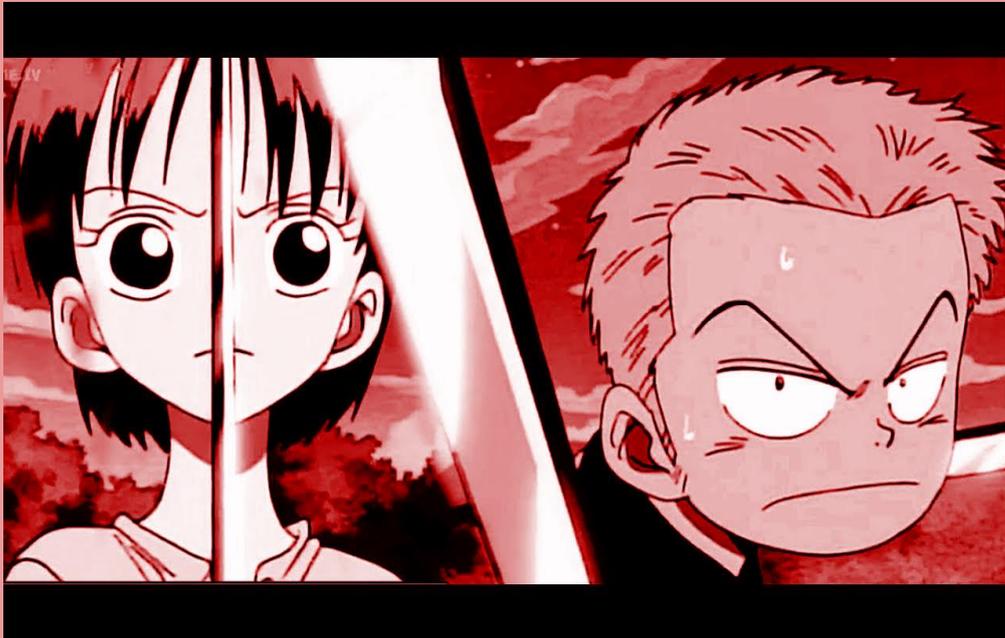




Cuaderno Profesorado

SESIÓN 3

¡El pasado de las tres espadas!
¡La promesa entre Zoro y Kuina!





FICHA TÉCNICA

SESIÓN 3	¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina!
PILARES PRINCIPALES	Iniciativa.
PILARES AUXILIARES	Capacidad de relacionarse, moralidad, introspección e independencia.
OBJETIVOS	<p>Se pretende, a nivel central,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Iniciativa del alumnado. - Mejorar los niveles de Independencia del alumnado. <p>En un papel secundario, se pretende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la Capacidad de relacionarse del alumnado. - Enriquecer los niveles de Moralidad del alumnado. - Mejorar los niveles de Independencia del alumnado. - Aumenta el nivel de Instrospección del alumnado.
MATERIALES	<p>Ordenador, altavoces y pantalla (o proyector).</p> <p>Capítulo 19 de One Piece (del minuto 2:56 al 14: 29).</p> <p>Mesas y sillas para el alumnado.</p> <p>Ficha del alumno impresa y bolígrafo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	De 1h a 1h 30 minutos, en función de la participación y colaboración del alumnado. La sesión está dividida en dos





	partes(a y b) por si se quiere impartir en dos momentos distintos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
REFLEXIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
EVALUACIÓN	<p>Los estándares de aprendizaje que se evalúan son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciativa (en la actividad 1, 2,3, 4).- Introspección (en la actividad 2, 3 y 4).- Independencia (en la actividad 1, 2, 3, 4).- Capacidad de relacionarse (en la actividad 3, 4, 7, 9 y 10).- Moralidad (en la actividad 5). <p>Puntuación de las actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 1 punto si aciertan.2. 0’5 puntos, se evalúa la capacidad de persistir, fallar y continuar. Apreciar la evolución. Se da la puntuación con el simple hecho de responder.3. 1 punto si aciertan.4. 5 puntos si aciertan (cada subapartado 1). En el apartado C se trata de observar y hacer conciencia de las limitaciones que tienen. También, visibilizar si alguien le pone limitaciones.5. 1 punto si aciertan.6. 1’5 puntos si aciertan. <p>La puntuación se atribuye proporcionalmente y si se equivocan se resta la parte proporcional.</p>





INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

GUIA DE LA ACTIVIDAD:

1. Poner capítulo 19 editado de One piece (del minuto 2:56 al 14: 29).
2. Después de ver el video, contextualizar dinámicamente con la clase que el video consiste en la historia de dos amigos, un niño llamado Zoro y una chica llamada Kuina. Ambos trabajan diariamente para superarse y mejorar.
3. Posteriormente, comentar que hagan individualmente las actividades 1, 2 y 3. Una vez realizada, comentar las respuestas e introducir las siguientes ideas:

En esta primera parte del visionado podemos apreciar que Zoro está fomentando y desarrollando el pilar de la iniciativa. Evidenciarlo y profundizarlo.

INICIATIVA: Zoro, ya desde el principio del video, se muestra propenso a ponerse a prueba. Busca situaciones cada vez más exigentes (en vez de quedarse en su pueblo y seguir siendo el más fuerte de allí, decide ir al pueblo de al lado para encontrarse con rivales que lo desafíen y le obliguen a superarse). Así pues, Zoro se pone a sí mismo ante situaciones cada vez más difíciles (se pone objetivos complicados y persiste en ellos). A pesar del fracaso constante por parte de Zoro con el que se encuentra al llegar al pueblo vecino, decide no rendirse. Lo mismo sucede con su principal rival, Kuina, que trabaja diariamente para ser la mejor y mantenerse como tal. Asimismo, apreciamos la capacidad de Zoro de buscar y probar **alternativas** para poder ganar a Kuina. Podemos observar a lo largo de la reproducción las diferentes estrategias que este lleva a cabo. Pero, porque Zoro se marca un objetivo que es complejo, él es capaz de asumir sus limitaciones y trabajar sobre ellas.

Paralelamente se puede observar como esta rivalidad que supone Kuina para él, incita a Kuina también a mejorar. Así pues, por parte de ambos protagonistas, observamos que las adversidades pueden ser fuente de crecimiento si uno las sabe aprovechar.

Inicio de Sesión b:

4. Una vez terminadas las actividades e introducidos los valores anteriores, proseguir individualmente con las preguntas 4 y 5.
5. Una vez realizadas, comentar las respuestas e introducir dos pilares (Capacidad de relacionarse y moralidad) y recordar los pilares de la introspección e independencia.





CAPACIDAD DE RELACIONARSE: En esta escena podemos apreciar las cualidades de empatía y sociabilidad. Ambos niños muestran la capacidad y la habilidad para establecer vínculos íntimos, satisfactorios y estrechos. Apreciamos como Zoro está dispuesto a expresarle su frustración (por no ser capaz de ganarle nunca). Por otro lado, también observamos como Kuina quiere compartir con él su frustración de no poder llegar nunca a ser la mejor espadachina, por la creencia de las limitaciones que supone ser mujer. Ambos personajes son capaces de expresar y compartir sus frustraciones, como también, de poder entregarse al otro.

MORALIDAD: Zoro, al igual que el amigo del padre de Kuina, se sorprende de que el padre considere que ser mujer, es una limitación para llegar a ser la mejor espadachina. Dejando de lado sus intereses personales de llegar a ser también el mejor espadachín del mundo, Zoro decide no desmoralizar a Kuina y rechaza la hipótesis de su padre, animandola a seguir adelante con su sueño (aunque si la hubiera aceptado habría podido facilitar el alcance de su objetivo). Zoro actúa de acuerdo con los valores sociales y muestra su habilidad de discriminar entre lo bueno y lo malo; de desear a los demás el mismo bien que se desea para él mismo.

INTROSPECCIÓN e INDEPENDENCIA: Kuina, desde el inicio del capítulo, podemos apreciar las funciones ejecutivas que se encargan de gobernar sus pensamientos, emociones y conductas las cuales le permiten observar y evaluar la situación y tomar las decisiones oportunas. Todo ello, entre otras cosas, le permite ser la mejor espadachina, Sin embargo, después de escuchar las creencias de su padre NO es capaz de poder usar estas cualidades como es normal. Dicho de otro modo, Kuina, en este momento, no puede distanciarse emocionalmente de la situación, por lo que, no es capaz de poder alcanzar un visión objetiva y realista de sus habilidades, talentos, recursos y limitaciones...

Por otro lado, apreciamos en este capítulo que las personas nos podemos derrumbar en momentos por opiniones o creencias de otros, lo cual hace que dudemos de nosotros mismos. Esto le va a suceder a todas las personas en cualquier momento de la vida (nuestro padre, madre, influencer, hermano/a...) y es algo normal, y suele pasar más de una vez. Cuando sucede, algunas veces podemos contar con personas que nos acompañen en estos momentos complicados de confusión (como le pasa a Kuina que no es capaz de aplicar la introspección e independencia). Como podemos apreciar desde el principio, para Zoro, Kuina es su inspiración y su modelo de referencia (quiere ser como ella, la espadachina con más fuerza y técnica de los poblados) y lo sigue siendo a pesar de que ella haya tenido dudas de que no lo sea.





Las personas que nosotros podemos considerar importantes (ejemplo Messi o Lola Índigo) pueden dudar de sí mismas de vez en cuando y eso no hace a las personas menos competentes. Es normal dudar de nosotros mismos alguna vez, no somos los únicos en hacerlo

Puesta en común en la que se compartan impresiones y se profundice la importancia del aspecto que se ha tratado.





Cuaderno Profesorado

SESIÓN 4

El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All Blue.





FICHA TÉCNICA

SESIÓN 4	El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All Blue.
PILARES PRINCIPALES	Espiritualidad y Capacidad de relacionarse.
PILARES AUXILIARES	Moralidad, Introspección, Independencia e Iniciativa.
OBJETIVOS	<p>Se pretende, a nivel central,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Espiritualidad del alumnado. - Fortalecer la Capacidad de relacionarse del alumnado. <p>En un papel secundario, se pretende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar los niveles de Independencia del alumnado. - Enriquecer los niveles de Moralidad del alumnado. - Acrecentar los niveles de Iniciativa del alumnado. <p>Aumenta el nivel de Introspección del alumnado.</p>
MATERIALES	<p>Ordenador, altavoces y pantalla (o proyector).</p> <p>Capítulo 26 de One Piece.</p> <p>Mesas y sillas para el alumnado.</p> <p>Ficha del alumno impresa y bolígrafo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	De 1h a 1h 30 minutos, en función de la participación y colaboración del alumnado. La sesión está dividida en dos





	partes (a y b) por si se quiere impartir en dos momentos distintos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
REFLEXIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
EVALUACIÓN	<p>Los estándares de aprendizaje que se evalúan son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Espiritualidad (en la actividad 9).- Capacidad de Relacionarse (en la actividad 6, 8 y 10).- Iniciativa (en la actividad 7).- Introspección (en la actividad 1, 2, 3, 4 y 7).- Independencia (en la actividad 3, 4 y 7).- Moralidad (en la actividad 5, 6 y 8). <p>Puntuación de las actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. No se puntúa.2. 0 '5 puntos, se evalúa sólo, en la parte de frecuencias, la capacidad de saber planificar y prevenir. Se da la puntuación con el simple hecho de responder.3. 1 '5 puntos si aciertan.4. 1 '5 puntos si aciertan5. 1 '5 puntos si aciertan.6. 2 puntos si aciertan.7. No puntúa.8. 2 '5 puntos si aciertan.9. No puntúa.10. 0 '5 puntos, se evalúa la capacidad de apreciar los actos de los demás y la empatía. Se da la puntuación con el simple hecho de responder.





La puntuación se atribuye proporcionalmente y si se equivocan se resta la parte proporcional.





INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

GUIA DE LA ACTIVIDAD:

1. Narrar la siguiente historia antes de poner el capítulo 26 editado de One piece (entero).

Luffy en busca de un cocinero para su tripulación, se dirige a un restaurante que está en medio del mar. En él conoce a Sanji, el segundo chef de la plantilla, el cual es reconocido por su gran talento culinario (referir a los alumnos que miren la descripción del personaje que hay en su ficha). Sin embargo, cuando llegan para proponerle la oferta para que se una a su tripulación, hay un asalto en el restaurante. Un pirata quiere destruir el restaurante. Veámoslo.

2. Poner el capítulo 26 de One piece.
3. Contextualizar dinámicamente con la clase que el video consiste en la historia de un capitán cocinero llamado Jezz (también conocido como Pierna Roja) y un niño llamado Sanji, ambos cocineros.
4. Comentar que el alumnado haga individualmente las actividades 1, 2, 3, 4 y 5.
5. Una vez realizadas, comentar las respuestas e introducir las siguientes ideas:

En esta primera parte del visionado podemos apreciar que Sanji no pone en práctica los pilares que hemos trabajado anteriormente. Evidenciarlo y profundizarlo.

INDEPENDENCIA e INTROSPECCIÓN: Sanji no tiene desarrollada la capacidad para planificar y valorar las posibles alternativas del futuro, por lo que no es capaz de alcanzar una visión objetiva y realista de sus habilidades, talentos, recursos y limitaciones. Por consiguiente, la persona no incrementa las probabilidades de acertar a la hora de tomar decisiones, que lo apreciamos más adelante con el abordaje de los piratas, Sanji se siente desbordado por la situación (como es normal). En vez de valorar que es un niño y que está rodeado por adultos agresivos, se deja llevar por sus emociones y decide luchar para que no le hagan daño. Por lo tanto, nuestro protagonista no es capaz de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas y, en consecuencia, no se muestra la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos. Dicho de otra manera, no es capaz de mantener la distancia emocional y física, evitando involucrarse en situaciones conflictivas sin llegar a aislarse. Por consiguiente, apreciamos que Sanji





no es capaz de juzgar las situaciones sin influenciarse con lo que él desea. Todo ello, le lleva a no ser capaz de observar y evaluar las situaciones, tomar las decisiones oportunas y lograr sus objetivos.

MORALIDAD: Este otro pilar se define como, la capacidad de comprometerse de acuerdo con valores sociales específicos que pueden dirigir las respuestas ante la adversidad y de discriminar entre lo bueno y lo malo, es decir, la conciencia moral. Lo vemos por parte del capitán Pierna Roja, el cual muestra sus habilidades de comprometerse con sus ideales personales y sociales antes una situación complicada (el chico ha caído por la borda y decide salvarle a pesar de ser un pirata que solo le importa saquear - en principio-), y de desear a los demás el mismo bien que se desea para uno mismo (ambos quieren vivir para poder ir y descubrir el All blue).

Inicio de Sesión b:

6. Una vez terminadas las actividades e introducidos los valores anteriores, proseguir individualmente con las actividades 6, 7 y 8.
7. Una vez realizadas, comentar las respuestas e introducir el pilar de la Espiritualidad y recordar el pilar de la Capacidad de Relacionarse, Iniciativa y Moralidad. A continuación se esboza lo que debe trabajarse:

CAPACIDAD DE RELACIONARSE: Apreciamos que, a lo largo del capítulo, expresa la capacidad y la habilidad de establecer vínculos íntimos, satisfactorios y estrechos entre ellos. Como también la capacidad de entregarse al otro. En primer lugar, por parte de Jezz sacrificando su pierna (que simboliza su vida pirata y su posibilidad de encontrar el All blue) y la comida (prefiriendo que se salve el chico joven que él). Por otro lado, Sanji expresa esta capacidad más adelante, cuando se siente querido y apreciado por el otro, pues no ha sido una mala persona, sino solo ruda. Aquí apreciamos las cualidades como la empatía y/o la sociabilidad trabajadas en la actividad anterior.

Ambos personajes están conectados porque comparten el mismo sueño y sienten que de alguna manera u otra forman un equipo. Todo ello muestra un nivel de resiliencia mayor si lo comparamos a cuando ambos estaban separados y afrontando el dolor de





forma solitaria. Dos personas que sufren, si lo hacen conjuntamente, no es tan doloroso.

ESPIRITUALIDAD: Este pilar tiene que ver con la capacidad de apreciar la dimensión trascendente de la vida humana y entablar relación con ella. Facilita y aumenta la percepción del sentido de la existencia a pesar de las adversidades. Apreciamos que tanto Sanji como Jezz, a partir de este pilar, son capaces de dar sentido tanto al sufrimiento como a la posible muerte, habiéndose encontrado con un nuevo objetivo en la vida (construir un restaurante, para que esto no vuelva a suceder). Asimismo, les permite mantener el optimismo y la esperanza de ser rescatados..

Comentar la evolución y el desarrollo de los pilares de introspección, independencia e iniciativa que hacen los personajes y se reflejan en el ejercicio 6.

8. Después, hacer individualmente la actividad 9.
9. Posteriormente, puesta en común para compartir las impresiones y se profundice en la importancia del aspecto que se ha tratado.



Cuaderno Profesorado

SESIÓN 5

¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere.





FICHA TÉCNICA

SESIÓN 5	El vínculo entre Nami y su madre Bellemere.
PILARES PRINCIPALES	Capacidad de relacionarse, Introspección e Independencia.
PILARES AUXILIARES	Espiritualidad, Autoestima e Iniciativa.
OBJETIVOS	<p>Se pretende, a nivel central,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Introspección del alumnado. - Mejorar los niveles de Independencia del alumnado. - Fortalecer la Capacidad de relacionarse del alumnado. <p>En un papel secundario, se pretende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Espiritualidad del alumnado. - Enriquecer los niveles de Autoestima del alumnado. - Acrecentar los niveles de Iniciativa del alumnado.
MATERIALES	<p>Ordenador, altavoces y pantalla (o proyector).</p> <p>Capítulo 36 de One Piece.</p> <p>Mesas y sillas para el alumnado.</p> <p>Ficha del alumno impresa y bolígrafo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	De 1h a 1h 30 minutos, en función de la participación y colaboración del alumnado. La sesión está dividida en dos





	partes (a y b) por si se quiere impartir en dos momentos distintos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
REFLEXIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
EVALUACIÓN	<p>Los estándares de aprendizaje que se evalúan son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Capacidad de Relacionarse (en la actividad 1, 2, 3 y 5)- Iniciativa (en la actividad 2, 3, 4 y 5).- Introspección (en la actividad 1, 2, 3, 4 y 5).- Independencia (en la actividad 1, 2, 3,4 y 5).- Espiritualidad (en la actividad 2 y 5).- Autoestima (en la actividad 5) <p>Puntuación de las actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 1 puntos si aciertan. El apartado a no sé puntúa.2. 5 puntos.3. No se puntúa.4. 2 puntos si aciertan5. 3 puntos si aciertan.<ol style="list-style-type: none">a. 1 punto si aciertanb. 2 puntos distribuidos de la siguiente manera. Si se da la respuesta correcta en b1 y b4 se puntúa con un 0 '5 cada uno. El simple hecho de responder b2, b3, b5 y b6 se puntúa un 0 '25 cada uno. <p>La puntuación se atribuye proporcionalmente y si se equivocan se resta la parte proporcional.</p>





INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

GUIA DE LA ACTIVIDAD:

1. Narrar la siguiente historia antes de poner el capítulo 36 editado de One piece (entero).

Nami y la tripulación se encuentran en su pueblo, ella les dice a sus colaboradores que tienen que permanecer fuera de su objetivos y deben partir sin ella, que tiene cosas que hacer.

Luffy es audaz e intuye que hay algo más, no la ve como siempre, la ve triste y preocupada. Todas estas sensaciones le llevan a tomar la decisión obstinada de quedarse en la isla y averiguar qué pasa, qué está escondiendo Nami.

Todos los tripulantes están un poco nerviosos y empiezan a pasear por el pueblo y conocen a la hermana de Nami, Nojiko.

La hermana de Nami parece caerles bien, por lo que deciden explicarle por qué Nami está actuando así, y ella decide contarles la infancia de Nami con su madre Bellemere.

2. Poner el capítulo 26 de One piece.
3. Contextualizar dinámicamente con la clase que el video consiste en la historia de una familia adoptiva.
4. Comentar que el alumnado haga individualmente las actividades 1, 2 y 3.
5. Una vez realizadas, comentar las respuestas evidenciando los pilares de introspección, capacidad de relacionarse e independencia.

CAPACIDAD DE RELACIONARSE: En estas actividades apreciamos la capacidad y la habilidad con las que cuenta Bellemere para establecer vínculos íntimos, satisfactorios y estrechos con sus hijas, para poder entregarse por completo a ellas. Se aprecian las cualidades de empatía y amor incondicional hacia Nami y Nojiko. Las tres están conectadas y forman parte de una red social, la familiar. Todo ello nos permite ver la amplitud de resiliencia, pues no carecen de apoyos emocionales. Así pues, la resiliencia que muestran Nami y Nojiko es, en parte, por





el apoyo emocional incondicional que sienten por parte de Bellemere, como también del pueblo.

INTROSPECCIÓN: Se observa la capacidad que tiene Bellemere de “verse a sí misma”, de preguntarse a sí misma y de darse respuestas honestas, como por ejemplo, sabe que NO es capaz de ganar a los tritones y ha de cambiar la estrategia. Por lo tanto, se refleja su capacidad de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas, a pesar de la situación en la que se encuentra. Sabe que: o sobrevive ella y sus hijas (sintiéndose despreciadas y no reconocidas como sus hijas) mueren tarde o temprano, o muere ella y sus hijas sobreviven. Así pues, deja de lado sus emociones, piensa en sus hijas y para su hijas, su tesoro. Una vez tiene claro su objetivo, muestra su capacidad de evaluar la situación, tomar las decisiones oportunas y lograr sus objetivos: que vivan sus hijas, que les queda mucho por descubrir y aprender. Por consiguiente, Bellemere es capaz de tener una visión objetiva y realista de la situación y de lo que puede hacer en función de sus habilidades, talentos, recursos y limitaciones..

INDEPENDENCIA: Reiteramos que Bellemere es capaz de establecer límites entre ella misma y los ambientes adversos; es decir, mantiene una distancia emocional y física, para poder tomar, serenamente, la decisión más oportuna.

Bellemere y las diferentes frases:

- No pierdan contra nadie:
 - A pesar de que la vida ponga retos complicados y que pueda parecer que no puedes afrontarlos, probablemente sea verdad. Que en ese momento no, pero, tal y como Zoro, debes trabajar y pensar cómo superarlo. No darse por vencido. Asimismo, también puede reflejar que no hemos de perder por culpa de nuestro propio derrotismo personal (por baja autoestima o baja autoeficacia).
- Las chicas también tienen que ser fuertes:
 - Las personas tenemos ciertas características y aspectos que nos diferencian de unos a los otros, pero sólo eso, nos diferencian pero no se da una jerarquía. Como Kuina, somos un conjunto y no trozos separados. No nos hemos de valorar por un aspecto o un acto, sino como un todo. A pesar de los estereotipos y premisas sociales, debemos pensar a partir de nuestra experiencia y valorar por





nosotros mismos qué somos y cómo nos definimos como personas.

Los estereotipos son estándares, las personas somos únicas.

- No odien la era en que nacieron y Tengan siempre la fuerza para reír.
 - A lo largo de la vida pueden suceder cosas que nos impactan mucho emocionalmente y que nos marquen, sin embargo, una vez hayamos dado suficiente espacio a la emoción, hemos de seguir adelante y no estancarnos en el dolor. La vida tiene muchas sorpresas por delante, tal y como dice Bellemere, y si nosotros no estamos receptivos no lo podremos apreciar.

Inicio de Sesión b:

6. Una vez terminadas las actividades e introducidos los valores anteriores, proseguir individualmente con la actividad 4.
7. Una vez realizadas, comentar las respuestas e introducir el pilar de la Espiritualidad y recordar el pilar de la Capacidad de Relacionarse, Iniciativa y Moralidad. A continuación se esboza lo que debe trabajarse:

INTROSPECCIÓN: Nami ha visto que el alcalde no ha podido defenderla, ni a ella ni a su familia. Asimismo, sabe que ella tampoco puede defenderse a sí misma mediante la violencia o imponiéndose. Así pues, apreciamos que Nami, independientemente de las circunstancias, ha sido capaz de gobernar sus pensamientos, las emociones y las conductas, es decir, tener una mente fría y valorar qué opciones había. La única posibilidad que permite mantener su objetivo a flote (seguir teniendo una hermana y un pueblo al que querer y vivir, como también, sobrevivir para poder cumplir su sueño) es la de aliarse con el enemigo, asumiendo que mató a su madre. Así pues, Nami es capaz de tomar la decisión más oportuna, pero la más dolorosa, para poder lograr los objetivos que se propone.

INDEPENDENCIA: Lo comentado anteriormente sólo es posible pues sabe establecer límites entre ella y el ambiente adverso, sabe que si quiere sobrevivir, tanto ella como el pueblo y su hermana, debe dejar sus emociones a un lado.

INICIATIVA: Con todo lo explicitado hasta ahora, apreciamos la tendencia de Nami a exigirse a ella misma ante esta situación personal tan difícil, decidiendo que ella asume el peso del pueblo, y las próximas situaciones. Robar para poder pagar a Arlong. Por lo tanto, se observa la capacidad de asumir con responsabilidad





los problemas y ejercer control sobre ellos. Nami fue la única persona capaz del pueblo en probar alternativas tan complicadas.

ESPIRITUALIDAD: Todo el dolor que está sufriendo Nami, un dolor de ocho años, tiene un sentido. Nuestra protagonista muestra la capacidad de ver la dimensión trascendente de la vida humana y entablar relación con ella. A partir de la situación en la que está y con la esperanza de poder cumplir su objetivo, se refleja la percepción del sentido de la existencia a pesar de las adversidades. Todo ello ayuda a dar sentido al sufrimiento, a la enfermedad y la muerte. Nami, a pesar de todo, mantiene el optimismo y la esperanza, debido a la intuición de que un día todo irá mejor, su fe.

AUTOESTIMA: Nami tiene una imagen sobre sí misma, la cual no se reduce a que se quiera o se guste a sí misma, sino que engloba la percepción de que se merece un respeto y dignidad como persona. Es por ello, que también decide resistir y luchar día a día, por ella misma y los suyos.

CAPACIDAD DE RELACIONARSE: Nami tiene la capacidad y la habilidad para establecer vínculos íntimos, satisfactorios y estrechos con los demás, para poder entregarse a los demás. Tal y como hemos apreciado, ella afronta todo este dolor por sus seres queridos. Ella está conectada a su hermana y a su pueblo, forman parte de una red social, y todo ello le permite mostrar un nivel de resiliencia mayor que los que carecen de apoyos emocionales.

8. Después, hacer individualmente la actividad 5.
9. Posteriormente puesta en común en la que se comparta las impresiones y se profundice la importancia del aspecto que se ha tratado.+



Cuaderno Profesorado

SESIÓN 6

¡Plantar cara! El resultado de una
promesa rota.





FICHA TÉCNICA

SESIÓN 6	¡Plantar cara! El resultado de una promesa rota.
PILARES PRINCIPALES	Introspección, Independencia y Capacidad de relacionarse.
PILARES AUXILIARES	Autoestima, Moralidad, Espiritualidad e Iniciativa.
OBJETIVOS	<p>Se pretende, a nivel central,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Introspección del alumnado. - Mejorar los niveles de Independencia del alumnado. - Fortalecer la Capacidad de relacionarse del alumnado. <p>En un papel secundario, se pretende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el nivel de Espiritualidad del alumnado. - Enriquecer los niveles de Autoestima del alumnado. - Acrecentar los niveles de Iniciativa del alumnado. - Mejorar los niveles de Moralidad del alumnado.
MATERIALES	<p>Ordenador, altavoces y pantalla (o proyector).</p> <p>Capítulo 37 de One Piece.</p> <p>Mesas y sillas para el alumnado.</p> <p>Ficha del alumno impresa y bolígrafo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	De 1h a 1h 30 minutos, en función de la participación y colaboración del alumnado. La sesión está dividida en dos





	partes (a y b) por si se quiere impartir en dos momentos distintos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
REFLEXIÓN	Explicado en la sección de “Instrucciones para el profesorado”.
EVALUACIÓN	<p>Los estándares de aprendizaje que se evalúan son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciativa (en la actividad 4, 5 y 6).- Introspección (en la actividad 1, 4).- Independencia (en la actividad 4).- Capacidad de relacionarse (en la actividad 1, 2, 3 y 6).- Moralidad (en la actividad 1, 2 y 3).- Autoestima (en la actividad 1, 5 y 6)- Espiritualidad (en la actividad 6) <p>Puntuación de las actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 2 puntos si aciertan.2. No se puntúa.3. 2 puntos si aciertan (a) con 1 punto y b con otro).4. 1 puntos si aciertan5. 0'5 puntos si aciertan6. 4'5 puntos si aciertan (4'5 el apartado b) <p>La puntuación se atribuye proporcionalmente y si se equivocan se resta la parte proporcional.</p>





INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

GUIA DE LA ACTIVIDAD:

1. Recordar que pasó en el capítulo anterior antes de poner el capítulo 37 editado de One Piece (hasta el minuto 20:30).

Cuando Nezumi (el teniente de la armada) es enviado por Arlong (el pirata tritón) al pueblo de Nami, le confiscó todos los tesoros que Nami había ganado en los últimos ocho años. La finalidad por la cual Nami quería recabar esa tal suma de dinero era para poder comprar la Villa Coco, su pueblo, para que el malvado Arlong les abandonara. Sin embargo, Arlong rompe su promesa.

Recordemos también que Luffy y su tripulación, a pesar del rechazo de Nami, deciden quedarse por si su camarada cambia de opinión y quiere que afronten, todos juntos, sus problemas.

2. Poner el capítulo 37 de One Piece (hasta el minuto 20:30).
3. Comentar que el alumnado haga individualmente las actividades 1, 2 y 3.
4. Una vez realizadas, comentar las respuestas, actividad a actividad, y evidenciar en las secuencias la presencia de los pilares que se dan en estas escenas: Autoestima, Capacidad de Relacionarse, Introspección y Moralidad. Reflexionar y evidenciar. A continuación, se esboza lo que debe trabajarse:

AUTOESTIMA: Nami tiene una imagen sobre sí misma, la cual no se reduce a que se quiera o se guste a sí misma, sino que engloba la percepción de que se merece un respeto y dignidad como persona. Es por ello que también decide resistir y luchar día a día, por ella misma y los suyos.

CAPACIDAD DE RELACIONARSE: Nami tiene la capacidad y la habilidad para establecer vínculos íntimos, satisfactorios y estrechos con los demás, para poder entregarse a los demás. Tal y como hemos apreciado, ella afronta todo este dolor por sus seres queridos. Nami está conectada a su hermana y a su pueblo, y viceversa, todos ellos forman parte de una red social que les permite trabajar en equipo y mostrar un nivel de resiliencia mayor que las personas que carecen de





apoyos

emocionales.

El pueblo sabe de la situación complicada de Nami y quieren lo mejor para ella, se entregan a ella al ver que le han engañado y han jugado con sus esperanzas. Asimismo, apreciamos que han preferido no decirle nada a Nami sobre lo que saben del trato de Arlong, porque entienden que quiera irse. Haga lo que haga va a ser apoyada por su pueblo. Luffy, por otro lado, decide quedarse al lado de su compañera y oficial, a pesar de que le diga que no, persiste. Dándole claro, el espacio que necesita y esperando darle la mano cuando ella lo necesite. Tanto Sanji como Ussop, a pesar de que siguen las órdenes del capitán, están decididos a ayudar a Nami y a su pueblo. Ambos han desarrollado vínculos íntimos y profundos con Nami a durante el viaje que han embarcado juntos. Ambos se preocupan por ella y la quieren ayudar, sin embargo, vemos que hay más de una motivación por parte de Sanji.

INTROSPECCIÓN: Nami ha visto que el alcalde no ha podido defenderla, ni a ella ni a su familia. Asimismo, sabe que ella tampoco puede hacerlo mediante la fuerza o imponiéndose. Así pues, apreciamos que Nami, independientemente de las circunstancias, ha sido capaz de gobernar sus pensamientos, las emociones y las conductas, es decir, tener una mente fría y valora las opciones que había. En este capítulo, lo vemos de nuevo. La única posibilidad que permite mantener su objetivo a flote (seguir teniendo una hermana y un pueblo al que querer y vivir, como también, sobrevivir para poder cumplir su sueño) es la de aliarse con el enemigo, asumiendo que mató a su madre y que le ha traicionado. Por otro lado, apreciamos que el pueblo es capaz de considerar que es lo mejor para Nami.

MORALIDAD: Este otro pilar, se define como la capacidad de comprometerse de acuerdo con valores sociales específicos que pueden dirigir las respuestas ante la adversidad, y de discriminar entre lo bueno y lo malo, es decir, la conciencia moral. No lo vemos por parte del Capitán de la Armada Real. El prefiere no llevar a cabo su trabajo y ganar dinero a costa del sufrimiento y liberación de un pueblo. Por otro lado, el pueblo es capaz de entender que si Nami quiere irse está bien, se ha entregado a su pueblo al máximo desde 10 años hasta cumplir los 18. Desean lo mejor para ella. El pueblo refleja la capacidad de comprometerse con sus ideales personales y sociales ante una situación complicada.





Inicio de Sesión b:

5. Una vez terminadas las actividades e introducidos los valores anteriores, proseguir individualmente con las actividades 4 y 5.
6. Una vez realizadas, comentar las respuestas y comentar la presencia del pilar de la Independencia, Introspección, Capacidad de relacionarse e Iniciativa. Evidenciarlo. Recordamos los pilares que no han sido trabajados específicamente en la actividad anterior:

INICIATIVA e INDEPENDENCIA: Con todo lo explicitado hasta ahora, apreciamos la tendencia de Nami de exigirse a ella misma ante esta situación personal tan difícil, decidiendo que ella asume el peso del pueblo, y las próximas situaciones. Nami sabe establecer límites entre ella y el ambiente adverso, sabe que si quiere sobrevivir, tanto ella como el pueblo y su hermana, deben dejar sus emociones a un lado. Así pues, decide robar para poder pagar a Arlong. Por lo tanto, se observa la capacidad de asumir con responsabilidad los problemas y ejercer control sobre ellos. Nami fue la única persona capaz del pueblo en probar alternativas tan complicadas.

7. Después, hacer individualmente la actividad 6 y enfatizar el pilar de Espiritualidad, no tratado en esta actividad.

ESPIRITUALIDAD: Recordemos que el dolor que está sufriendo Nami, un dolor de ocho años, tenía un sentido. Nuestra protagonista muestra la capacidad de ver la dimensión trascendente de la vida humana y entablar relación con ella. A partir de la situación que está y con la esperanza de poder cumplir su objetivo, se refleja la percepción del sentido de la existencia a pesar de las adversidades. Por consiguiente, Nami ha podido dar sentido al sufrimiento, a la enfermedad y la muerte. Esta vez, está desesperada, pues le han robado el dinero que había recaudado durante tantos años. Sin embargo, decide no desistir y volver a recaudar de nuevo el dinero. No obstante, sabe que su pueblo ha ido a luchar y que no tendrá sentido recaudar el dinero si todos se mueren. Nami, de una manera agria, mantiene el optimismo y la esperanza, confía en que sus compañeros la podrán ayudar a ella y a su pueblo. Tiene la esperanza de que todo sólo puede ir a mejor.





8. Posteriormente puesta en común en la que se comparta las impresiones y se profundice la importancia del aspecto que se ha tratado.



Anexo III. Cuaderno del Alumnado

1. Primera sesión: El capitán Shanks y el Bandolero.
2. Segunda sesión: La historia del Capitán, Buggy, El payaso y el Alcalde de la ciudad de Orange
3. Tercera sesión: ¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina!
4. Cuarta sesión: El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All blue.
5. Quinta sesión: ¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere.
6. Sexta sesión: ¡Plantar Cara! El resultado de una promesa rota.

Cuaderno Alumnado

SESIÓN 1

El capitán Shanks y el Bandolero.





Nombre: _____ Colegio: _____

Primera Sesión (A): El capitán Shanks y el Bandolero.



1. Luffy se enfada mucho con el Capitán Shanks pues él es capaz de poder ganar al bandolero y no lucha para defender su orgullo. ¿Por qué si tiene las posibilidades de ganar y derrotar al enemigo, no lo hace?

1. Tiene miedo de ellos y no se ve capaz de ganar.
2. Estaba muy borracho porque se habían bebido todo el vino
3. Evalúa la situación y considera que el Bandolero Higuma no vale la pena para pelear.
4. Porque tiene que ir a casa a estudiar.





2. Clasifica las palabras y/o frases en la tabla siguiente:

- Palabras: educado, impulsivo, racional, agresivo, sereno, humillador, realista, indiferente
- Frases: se deja llevar por las emociones de ira; controla sus emociones a pesar de mojarle la cabeza con vino; decide que es más oportuno ignorar; valora que es innecesario pelear y que se lesionen sus camaradas por orgullo; decide no importarle la humillación.

<p>EL BANDIDO HIGUMA</p> 	<p>EL CAPITÁN SHANKS</p> 

3. ¿Por qué se ponen a reír con sus camaradas justo después de la humillación pública del bandolero Higuma? ¡¡Incluso después de llamarle gallina!! Indica si es Verdadero o falso.

- **V-F:** El vino que le han tirado por encima les produce este efecto.
- **V-F:** Por no darle importancia a su vida y seguir con su fiesta.
- **V-F:** Les hace gracia la actitud inmadura y de niño pequeño que tiene el bandolero.





Relaciona las palabras con una flecha:

1. Agresividad

2. Amistad

3. Ira

4. Confianza

5. Generosidad

Amor
incondicional

Odio





Primera Sesión (B): El capitán Shanks y el Bandolero



4. Cuando Luffy está a punto de morir a manos del bandolero aparece la tripulación de Shanks. El capitán decide no darle importancia a las travesuras del Bandolero como malgastar alcohol, comer o abofetearle, independientemente de los motivos por los cuales lo hace.



¿Tú sueles actuar como el Capitán?

- Siempre
- Muchas veces
- Raras veces
- Nunca





Siguiendo con la escena, el capitán refiere que **NO PERDONA** que le hagan daño a un amigo. ¿Alguna vez te han protegido y te han defendido como en la escena de la imagen?

SI/ NO

Si has señalado si, marca por quién:

- Amigo/a
- Adulto
- Familiar
- Hermano/a



5. Recordemos un diálogo de la escena:

- Bandolero: *Quédate donde estás o te vuelo la cabeza.*
- Bandoleros: *Ríen .*
- Capitán: *Has jugado y has perdido. Has sacado el arma primero, pero aún así has perdido.*
- Bandolero: *¿Qué dices tú ahora?*
- Capitán: *Mira, las amenazas no se hacen en vano.*



¿Qué quiere decir esto? Señala V-F

- **V-F**: El capitán le quiere decir que es un mal luchador y que es lento de reflejos.
- **V-F**: El capitán tiene un arma escondida.
- **V-F**: Cuando el capitán tiene un objetivo (en este caso, salvar a Luffy), irá hasta el final.
- **V-F**: No quiere pelear.
- **V-F**: El capitán le infiere que si toma una decisión tiene sus consecuencias y que debe ser consciente de ello.





6. El capitán y Luffy tienen una gran amistad repleta de amor y afecto. En el capítulo, podemos ver que Luffy defiende a su amigo cuando los bandoleros se reían de él por ser un gallina. Sin embargo, el Capitán tampoco duda en defender a su amigo. En la escena del mar, Shanks le dice dos frases a su amigo Luffy. Rellena los espacios vacíos con las palabras:

brazo- peleabas- salvar



- *Estoy en deuda contigo, la Mokino me lo ha explicado todo. Me ha dicho que te _____ por nosotros.*
- *No me importa haber perdido el _____ Luffy, si así te he podido _____.*

7. Al principio del capítulo, el capitán y sus camaradas le dicen a Luffy que no puede ser un buen pirata. Ellos refieren que para ser un buen pirata no es suficiente saber nadar o luchar, además de que es muy jovencito. ¿Crees que necesita las habilidades que hemos comentado del capitán Shanks? Indica Verdadero o Falso

- **V-F:** Antes de actuar, pensar.
- **V-F:** Si no me dan agua, me enfadaré y tiraré la bebida que tengan los demás.
- **V-F:** En una situación complicada, intentar no tomar decisiones basadas en el orgullo o la emoción.
- **V-F:** Considerar cuando vale la pena enfadarse y cuando no...
- **V-F:** Decidir yo y no únicamente mis emociones.



Cuaderno Alumnado

Sesión 2

La historia del Capitán Pirata, Buggy, El Payaso y el Alcalde de la ciudad Orange



Nombre: _____ Colegio: _____

Segunda Sesión (a): La historia del Capitán Pirata, Buggy, El Payaso y el Alcalde de la ciudad Orange.



CAPITÁN BUGGY



ALCALDE





Recordemos al Capitán Shanks y el Capitán Luffy, el futuro rey de los piratas.



EMOCIONES

HABILIDADES

RECURSOS

RACIONALIDAD

TALENTOS

LIMITACIONES

ZORO, también llamado "el cazador de piratas".

- ★ Es un espadachín experto en el estilo de tres espadas. Es valiente, fuerte y siempre cumple su palabra, aunque también bastante temperamental. Su sueño es llegar a ser el mejor espadachín del mundo.
- ★ Es de carácter reservado, aunque muy a menudo actúa de manera cómica.
- ★ Tiene un fuerte sentido de la razón que lo convierte en el pilar de la tripulación cuando llegan a un punto en que la situación es seria o crítica.
- ★ A pesar de que esté o no de acuerdo, él siempre respalda las decisiones de Luffy, hablando solo para opinar cuando los otros no llegan a ver las reales implicaciones de la situación.
- ★ Zoro también puede ser muy vigoroso y no cederá cuando esté determinado a lograr una meta o derrotar un enemigo.



NAMI

- ★ Es una mujer que ha aparecido poco y de la cual tenemos poca información. Por ahora sabemos que es una excelente cartógrafa que Luffy conoció en el mar y quiere que se una a su tripulación como oficial.
- ★ Cabe destacar que Nami ha rechazado varias veces su oferta, pues insiste en que odia a los piratas.
- ★ Por ahora, no tenemos más información sobre ella, otro día ya hablaremos de su historia y de sus motivos para hacerlo.



1. Rellena el siguiente texto con las siguientes palabras:



recursos- cañonazo- enfadado- solución- enfrentarse- cansado- hacer- armas-no-libre- racionalmente- mentalidad- emociones- hombre- pueblo

- *El alcalde está _____ y _____ de esta situación. El _____ ha sido la gota que ha colmado el vaso. Durante mucho tiempo, su pueblo ha asumido la desventaja que tenía contra el Capitán Buggy, que son las _____ y el número de piratas. Es por eso que el pueblo desistió de _____ a un violencia que _____ podían parar (la de los piratas) huyendo a un lugar seguro. Esta reacción nos recuerda a la _____ del capitán Shanks, un _____ que actuaba _____ y _____ sin dejarse llevar por sus _____. Así pues, la gente del _____ fue consciente de cuáles eran sus _____ y prefirieron no luchar hasta encontrar una _____.*

2. En relación con el Alcalde, indica si es verdadero o falso.

- **V-F:** Es normal que el Alcalde se enfade ante la destrucción de su pueblo.
- **V-F:** El Alcalde puede luchar y puede ganar contra los cañones del Capitán Buggy él solo.
- **V-F:** Nami y Zoro deberían irse a tomar un refresco en este momento.
- **V-F:** No es normal que el Alcalde quiera tener sentido de justicia.



3. El Alcalde ha referido que su gran tesoro es su pueblo. Recordemos el diálogo del Alcalde antes de ir a luchar contra el Capitán Buggy:

- Nami: No vaya, Alcalde.
- Alcalde: A veces es normal coger las armas y luchar por lo que es tuyo, ¿verdad que sí?
- Luffy: Tiene toda la razón.
- Nami: Que no ves que él solo no podrá pararlo, ¡no sea estúpido!
- Alcalde: Puede que sí, que sea estúpido. Ya verás, payaso Buggy.



a) En la situación del Alcalde, ¿qué harías tú? Señala una:

1. Irías a luchar solo.
2. Intentarías convencer a tus vecinos que te acompañen a la batalla, a pesar de sus nulos conocimientos bélicos.
3. Te irías a dormir.
4. Te vas del pueblo con la esperanza de que se vayan, para poder reconstruir tu hogar...
5. Le pides a Luffy y a sus compañeros que te ayuden.

b) ¿Crees que el Alcalde ha actuado emocionalmente o racionalmente? _____





4. Luffy le da la razón al Alcalde. A veces es necesario luchar por tus objetivos o por tus tesoros (en el caso del Alcalde es el pueblo, en el caso de Luffy es su sombrero y en el caso del capitán Buggy es el oro).



Luffy le dice al Alcalde que está de acuerdo, que se debe luchar por lo que es tuyo.

Redondea la respuesta que crees que sea correcta:

1. Se debe luchar a pesar de la situación en la que se encuentre la persona. ¡Tu tesoro lo tienes que defender a toda costa!
2. No tiene sentido luchar, esperar o buscar una solución más adecuada. Es imposible ganar, el Alcalde es muy delgado y no tiene músculo. ¡Es mejor que se rinda!
3. Luffy está de acuerdo que se tiene que luchar, ¡es tu tesoro y debes defender lo que más quieres! Eso no quiere decir que debas actuar precipitadamente, es mejor pensar antes de actuar y buscar la mejor solución.



Segunda Sesión (b): *La historia del Capitán Pirata, Buggy, El Payaso y el Alcalde de la ciudad Orange.*



5. Recordemos diálogo:



- Nami: ¿Por qué le has pegado?
- Luffy: ¡Porque molestaba!
- Roro: Has hecho bien, si le hubieses dejado batallar, lo hubieran matado.

¿Crees que dar una colleja al Alcalde es la mejor manera de dejarle fuera de combate? **SI/ NO**



6. ¿Alguna vez te has encontrado en alguna situación donde tú no la podías afrontar solo y necesitabas ayuda? Como cortar el melón, desplazarte en coche, hacer una excursión en el bosque, defender a tu abuelo de un ladrón... **SI/ NO**

Si has indicado que sí, responde a lo siguiente. Te pasa (selecciona una del siguiente recuadro).

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

→ Danos un ejemplo (examen de matemáticas, los pases de futbol, algunos pasajes de alguna canción con tu instrumento): _____.



Si has indicado que sí, responde a lo siguiente. Suelas pedir ayuda... (selecciona una del siguiente recuadro)

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

→ Danos un ejemplo (examen de matemáticas, los pases de futbol, algunos pasajes de alguna canción con tu instrumento): _____.

7. Apreciamos que esta vez Luffy es capaz de identificar los recursos y limitaciones del Alcalde (a pesar de que las maneras no sean las más apropiadas) vemos cómo ha aprendido la capacidad de valorar y considerar la situación. Redondea la respuesta correcta (hay 2 verdaderas).



1. Ha hecho bien de darle una colleja, debería darle otra por si se despierta.
2. Debería haberle dicho que no tiene edad para luchar.
3. Tendría que haberle comentado que no se preocupara, que ellos le ayudarían a defender el pueblo, pues ellos tienen los recursos para ello. Que él no los tenga está bien, tiene otros.
4. Luffy y el Alcalde deben luchar para restaurar la paz en el pueblo, pero cada uno desde sus medios.

8. ¿Crees que Luffy debería haber dicho la verdad? Es decir, asumir públicamente que ha pegado al Alcalde y que es un pirata. Redondea si es verdadero o falso.

- **V-F:** Si, no pasa nada si dices siempre la verdad.
- **V-F:** Si, pero no así. A veces, si no te explicas del todo, te pueden malinterpretar.
- **V-F:** No, tendría que haberse presentado y decir que son amigos.
- **V-F:** El capitán Luffy ha sido capaz de valorar la situación y responder inteligentemente, teniendo en cuenta la situación tensa por parte del pueblo.





9. Recordemos:

- Zoro: ¿Qué hacemos? no hay manera de que nos escuchen?
- Nami: Huyamos
- Pueblo: Gritando y quejándose
- Nami: Ya está bien, porque has tenido que complicar las cosas.
- Luffy: Son buena gente.
- Nami: ¿Queeee?
- Luffy: Has visto cómo quieren al Alcalde, que suerte tiene

a) Rellena los huecos con las siguientes palabras:



malentendido- batalla- complicada- defender- enfadados

- Después de ganar la _____, Luffy y sus amigos celebran la victoria. Sin embargo, llega el pueblo y hay un _____ sobre quiénes son los malos. Tal y como hemos visto, Luffy asegura que es él quien ha hecho daño al Alcalde.
- A pesar de que Luffy, Nami y Zoro hayan defendido al pueblo y protegido el alcalde, ven que se encuentran en una situación _____. Los habitantes del pueblo han malinterpretado la situación y están decididos a _____ y proteger el honor de su alcalde. Están tan _____ que no son capaces de dialogar.

b) ¿Te ha pasado alguna vez esto? SI/ No



c) Sigue rellenando los huecos:

debemos- no- mejor

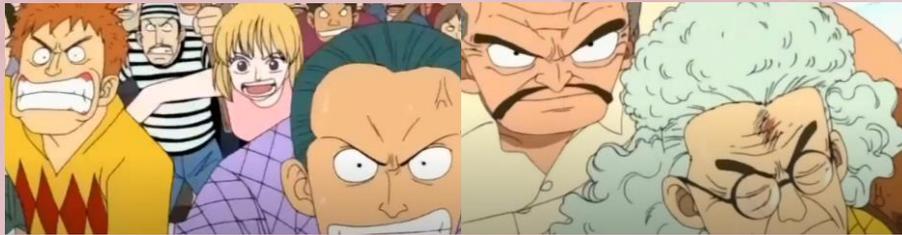
- Zoro asume que _____ van a ser escuchados y le pregunta a su capitán que _____ hacer. Como hemos visto, todos nuestros héroes deciden que la _____ opción es huir, a pesar de que puedan ganar tranquilamente la batalla contra los pueblerinos.





10. ¿Qué quiere decir Luffy con: *¿Has visto cómo quieren al alcalde, que suerte tiene?*
¿Cómo puede decir esto, si los habitantes del pueblo realmente le están persiguiendo para matarlo?

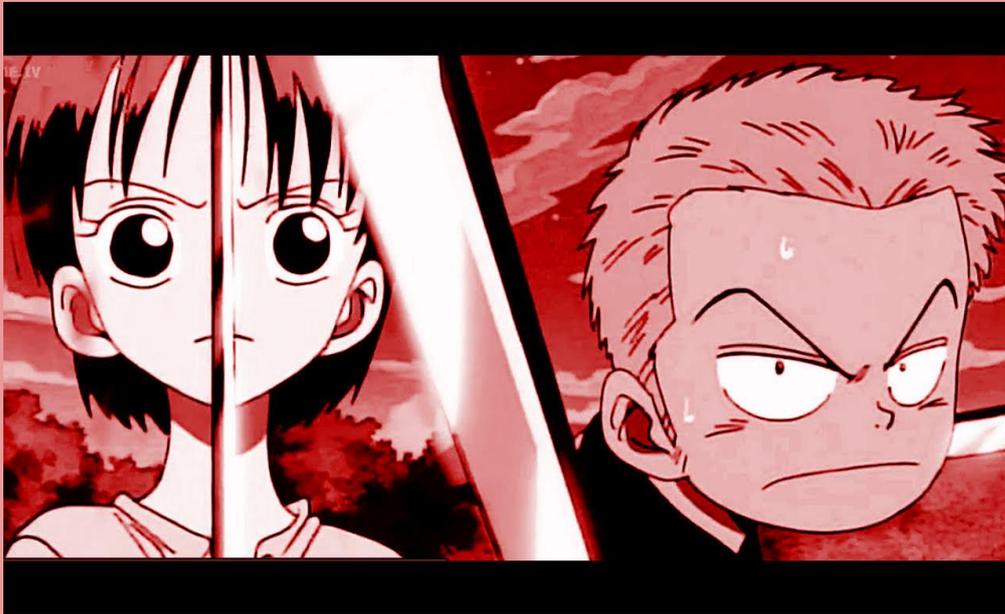
- **V-F:** Luffy aprecia que hay un malentendido y ve que no es momento para hablar.
- **V-F:** Luffy ve que luchan porque quieren al Alcalde y creen que él le ha hecho daño.
- **V-F:** Luffy cree que son unos bandoleros
- **V-F:** Luffy, realmente, está corriendo porque tiene miedo de los habitantes
- **V-F:** Luffy no quiere defenderse porque no quiere hacer daño a gente que no comprende la situación.



Cuaderno Alumnado

SESIÓN 3

¡El pasado de las tres espadas!
¡La promesa entre Zoro y Kuina!





Nombre _____ Colegio: _____

Tercera Sesión (a): ¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina!



1. Rellena el siguiente texto con las siguientes palabras.



mejorar- desafiarse- practicar- rival- sable-
practicar- asume- probar- fuerte

- El pequeño Zoro en busca de _____ decide ir al pueblo de al lado a buscar una persona fuerte para luchar contra él y _____. El principiante de espadachín aparece en una escuela donde se aprende el arte del _____ y busca a un _____. El maestro de la escuela le ofrece una rival, su hija, la mejor espadachina del pueblo.
- Kuina y Zoro luchan, el duelo dura poco, pues Zoro es vencido fácilmente. No obstante, él está decidido a probar de nuevo. Su objetivo es ser muy fuerte y ser el mejor espadachín del mundo, por ello, vuelve a _____. Esta segunda vez pierde de nuevo y, cuando Kuina le pregunta si quiere probar una tercera vez, dice que no. Zoro _____ que ha perdido y quiere ser alumno, para _____ hasta ser lo suficientemente _____ como para ganarla.





De este modo,

- **V-F:** Zoro lucha por su objetivo, no desiste fácilmente.
- **V-F:** El niño, que ha perdido, decide no luchar más porque tiene miedo de ella.
- **V-F:** El pequeño espadachín es capaz de ver sus limitaciones y de que hoy no puede ganar.
- **V-F:** Zoro decide no seguir luchando y depositar su energía para trabajar duro y cambiar el resultado.

2. Zoro se esfuerza y practica diariamente para mejorar y poder ganar a su rival, Kuina. Al igual que ella, Zoro lucha contra adultos y gana, sin embargo, sigue perdiendo contra Kuina, en concreto, ha perdido 2000 veces. La hija del maestro es la mejor, no solo con los de su edad, sino contra todos los adultos.



Subraya la respuesta que más te identifique:

- **¿Alguna vez te ha pasado que te has esforzado mucho (como Zoro) y no has conseguido el resultado que esperabas?**

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

- ◆ Danos un ejemplo (examen de matemáticas, los pases de futbol, algunos pasajes de alguna canción con tu instrumento):_____

_____.

- **¿Sabes ver los progresos que haces en relación con tus objetivos, a pesar de que a veces NO cumples, en ese momento, con el objetivo?** En el caso de Zoro, ya es capaz de luchar con dos espadas y ganar a los adultos, pero aún no es capaz de ganar a Kuina.

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

- **¿Te cuesta seguir trabajando por tus objetivos para conseguirlos, a pesar de que no los cumples en el momento?**

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------





3. Recordemos las siguientes escenas:

Diálogo 1:

- Alumnos: *¿No le estará dando un entrenamiento especial, como es su hija le está dando más recursos? ¡Qué injusticia!*
- Maestro: *“No, le seño igual que a todos vosotros. De hecho, Zoro ha mejorado mucho, pero Kuina ha mejorado también últimamente”.*



Diálogo 2:

- Zoro: *“Porque no la puedo ganar nunca... ¿por qué? Pienso ser espadachín, el más bueno del mundo... ¿por qué no gano?”*



En relación al diálogo uno, señala la correcta:

1. Aunque Zoro y Kuina sean rivales y luchen entre ellos, el maestro explica que el hecho de que se desafíen, les empuja a mejorar.
2. La rivalidad que existe entre Kuina y Zoro no es beneficiosa para su desarrollo personal.
3. Zoro no ha ganado aún, por lo que no ha mejorado.
4. Por mucho que se esfuerce, Zoro no puede mejorar porque es un niño.

En relación con el segundo diálogo, redondea la respuesta correcta:

1. Zoro no se exige para mejorar cuando se le presenta una dificultad.
2. Zoro, a pesar de que no haya cumplido con su objetivo, es consciente que debe seguir esforzándose. Se trata de un proceso.
3. El pequeño espadachín no es capaz de tener control sobre sus emociones de frustración, por lo que decide no seguir intentándolo.



Tercera Sesión (b): ¡El pasado de las tres espadas! ¡La promesa entre Zoro y Kuina!



4. Recordamos el diálogo:

- Amigo profesor: “Sólo hace un año que Zoro es alumno tuyo, ha tenido un progreso extraordinario. Se pasa horas practicando y practicando sin descanso. A Kuina no hay quién la iguale, es impresionante. Hay que reconocer que tu hija tiene un don natural.”
- Maestro: “Ya, pero desgraciadamente se ha vuelto un problema. Los chicos la envidian y no debe continuar en la escuela con los demás.”
- Kuina: “¿Por qué? (...) Estoy segura que un día seré la mejor espadachina del mundo”.
- Maestro: “Kuina, una chica no puede ser la mejor espadachina del mundo por razones físicas, son más débiles”.



a) Kuina es la mejor espadachina del pueblo, gana a sus iguales e incluso a mayores que ella. ¿Tiene sentido que su padre diga que perderá por ser chica si ya está ganando a hombres adultos siendo ella una niña? **SI/ NO.**





b) Su padre cree que Kuina tiene limitaciones físicas para poder aspirar a su sueño, ser la mejor espadachina del mundo. Para serlo ¿qué crees que sería necesario? Redondea la verdadera:

1. Tener mucho músculo.
2. Tener mucha técnica.
3. Tener mucha ira y ambición.
4. Tener una combinación de técnica, músculo y un equilibrio personal (controlar las emociones, valorar las situaciones, considerar recursos...)



c) El padre de Kuina está centrándose en una única habilidad de las que conforman un buen espadachín. Las personas estamos conformadas por un conjunto de recursos, habilidades, capacidades y aptitudes. Somos más que la suma de las partes y no trozos **unidos.**

¿Alguna vez has considerado que eres poca cosa por un atributo tuyo, sin tener en cuenta todas las otras cosas?. Rellena los vacíos con tu experiencia propia (mira los ejemplos que hay entre paréntesis, pueden servirte de ayuda) y señala la frecuencia:

→ No sé resolver _____ (ej. el problema de matemáticas), soy un desastre en todo.

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

→ Soy _____ (ej. muy bajita/o) para _____ (ej. jugar a bàsquet), estoy destinada/o a la derrota, no hay nada que hacer

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

→ Mi _____ (ej. vecino/a) dice que no me esfuerce por mejorar en _____ (ej. matemáticas) pues estoy limitada/o por _____ (ej. ser un chico, ya que a las chicas se les da mejor).

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------





→ Escribe tú un ejemplo: _____
_____.

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

d) El amigo del maestro refiere que Zoro está trabajando muy duro para superarse y superarla a ella. Sin embargo, de 2000 combates no ha ganado ninguno. Según él, Kuina es una gran luchadora.

→ ¿Si un día Zoro le ganase un combate sería superior que ella por ganar una vez?

◆ **SI/ NO**

◆ ¿Por que? _____

_____.

◆ Si perdiese ¿es por ser chica o por ser una persona con un conjunto de atributos que _____ la definen? _____

_____.

Sólo se puede equivocar aquel que lo intenta. Sólo puede perder aquel que lucha.





5. Recordemos la siguiente escena:

- Kuina: “Pesaran los sables de verdad...”.
- Zoro: “Calla”.
- Kuina: “No puedes aguantar un combate de verdad eh. (silencio). Te gané, combate 2001 ganado”
- Zoro: “Jolin, qué frustración, qué injusticia, no puede ser otra vez”.
- Kuina: “Lo mío sí que es injusto, dan ganas de llorar. Por ser mujer, tendré que abandonar mi pasión. Nadie me querrá entrenar. Tú siempre andas soñando con ser el mejor espadachín y puede que algún día lo seas. No depende más que tú voluntad. Tan sólo debes seguir entrenando. Pero Yo jamás podré serlo porque las leyes de este mundo están hechas por hombres y no consentirá ser comparados con una chica que ya está siendo una mujer. Ojalá no fuera así. Ojalá hubiera nacido hombre.”



- Zoro: Es absurdo que digas eso, tu eres la mejor con la espada. No dejes que te depriman porque tu eres mi ídolo y el de toda la escuela. Si alguien no le gusta que se aguante, pero tu no puedes hablar así después de todas las victorias que tienes. Yo me estoy fijando siempre en ti, por eso siempre estoy entrando duro y mejorando mi destreza. Porque tú eres más que ningún hombre. No te des por vencida. Quiero que me lo prometas, que un día tú o yo seremos los mejores espadachines.



Cuaderno Alumnado

SESIÓN 4

El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All Blue.



Nombre: _____ Colegio: _____

Sesión 4: “El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All Blue”.



SANJI o Pierna Negra.

- ★ Será el futuro cocinero de los Piratas de Sombrero de Paja.
- ★ Forma parte del «Trío Monstruoso» junto a Luffy y Roronoa Zoro; y, como tal, es uno de los combatientes más fuertes de la tripulación.
- ★ Su sueño es encontrar el legendario mar conocido como All Blue, el cual, según la leyenda, es el único hábitat marino del mundo donde coinciden todas las especies de peces que existen, confluendo además otros seres marinos procedentes de los cinco mares.





Recordemos diálogo:

- Cocinero: Hoy en día la gente no valora nada.
- Sanji: Podéis parar de comer lo que sobra de los platos. Tenemos comida de sobras, esto es para tirar.
- Cocinero: Niño, se nota que aún tienes que aprender muchas cosas de la vida. No olvides nunca que somos los cocineros de un barco. En el mar siempre pueden pasar cosas inesperadas, siempre es mejor ahorrar comida. Ten, ¿quieres un poco?
- Sanji: No gracias.



1. Rellena los espacios con las palabras siguientes.

previsores- tiene- lujo- improbable- comida- nunca- necesitar- valorar- mucha-

- Los clientes del restaurante de _____ piden más comida de la que necesitan, dejando _____ comida en los platos. Los compañeros de Sanji están siendo _____ y deciden comerse las sobras de los clientes. Sin embargo, destacan que hay platos que casi ni han tocado la _____.
- Los compañeros de Sanji quieren hacerle ver que en la vida pueden suceder cosas que _____ pensaríamos que podrían pasar. Se ha de tener en cuenta tanto lo que uno _____ ahora como lo que puede _____ en un futuro. Así pues, es importante _____ las situaciones por muy _____ que sean y planificar.

2. Subraya la respuesta que más te identifique:

- **¿Alguna vez te ha pasado que has tomado decisiones sin tener en cuenta las necesidades de un futuro próximo (como Sanji)?** Por ejemplo, tener un bocata, comer un poco y tirarlo, y al cabo de un rato desear tenerlo porque tienes muchísima hambre.

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------





→ ¿Consideras que eres una persona previsora? **SI/ NO**.

- ◆ Danos un ejemplo donde sueles ser previsor/a (por ejemplo, en los partidos de futbol piensas en coger ropa de recambio por si llueve)_____
- ◆ Danos otro ejemplo donde NO sueles serlo (por ejemplo, sueles olvidarte los libros del cole en casa porque no sueles pensar en revisar la mochila)_____

→ **Imagínate que vas a la montaña o a caminar con tus amigos**

- ◆ Pensarías que cosas necesitas para la aventura (como por ejemplo: agua, comida, una linterna, un chubasquero...)

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

- ◆ Llegarías a la excursión y pensarías, “¡¡me lo he dejado todo o casi todo!!”.
Suelo olvidarme de lo que puedo necesitar.

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------



Ha aparecido un barco pirata, en concreto, es el barco de los Piratas Cocineros. El Capitán Pierna Roja ha decidido que su tripulación aborde el barco y lo saqueen.





3. Sanji tiene miedo a morir y decide luchar contra ellos. Clasifica las palabras y/o frases en la tabla siguiente con el fin de comparar la toma de decisiones del Capitán Shanks con Sanji.

Palabras: educado, impulsivo, racional, agresivo, sereno, realista, inmaduro

Frases:

1. Se deja llevar por las emociones del miedo,
2. Controla sus emociones a pesar de la situación,
3. Decide que es más oportuno ignorar,
4. Valora que es necesario pelear a pesar que le superen en número, edad y armas,

SANJI 	EL CAPITÁN SHANKS 

4. Señala cuál es la correcta:

1. Sanji tiene miedo y se deja llevar por él.
2. Sanji actúa racionalmente y no por sus emociones.
3. Sanji valora adecuadamente la situación, pues él es capaz de vencerlos.





5. Después de que el capitán Pierna Roja le pegara a Sanji una fuerte patada, decide abandonar a su tripulación y salvar al pequeño cocinero que se está hundiendo en el mar.



- **V-F:** El capitán valora la situación y sabe discriminar entre lo bueno y lo malo. Por ello no duda en salvarlo.
- **V-F:** El capitán salta y lo salva, porque quiere ser cocinero. Es la mejor manera de abandonar la vida pirata,



Sesión 4 (b): “El sueño de Zeff y Sanji. El legendario All Blue”.



6. Escoge de cada título la frase que más se adecua a la historia.

El Capitan Pierna Roja le da toda la comida porque...

1. ...se siente culpable de la situación.
2. ...es un vampiro y solo bebe sangre.
3. ...los piratas sólo beben ron y no comen.
4. ...se responsabiliza de Sanji y se preocupa por él.



El Capitán Pierna Roja es una persona

1. Blanda
2. Tonta porque no se queda con nada de comida.
3. Que desea el bien para Sanji.
4. Egoísta y mentirosa.





7. Sanji hace algunos cambios en la siguiente escena si lo comparamos con los momentos anteriores. Subraya la palabra adecuada.

Sanji es realista/ fantasiado con la situación, pues al tener comida para cinco/diez días prefiere prevenir/ confiarse y planificarlo para comérselo ahora/ en 20 días.



Sanji decide tener una actitud impulsiva/ serena ante la comida y no dejarse llevar por las emociones/ los argumentos.

El pequeño cocinero quiere sobrevivir/morir y es por ello que ha decidido buscar alternativas/ cero soluciones para conseguir su objetivo, poder contarlo/ dormir.

8. Ambos personajes comparten el mismo sueño, ver el All blue. Sin embargo, el Capitán Pierna Roja tiene que desistir de su sueño pues ha sacrificado su pierna para salvarlo.



- **V-F:** Se ha dado un cambio, se están haciendo amigos
- **V-F:** El capitán Pierna Roja se ha entregado a él y a su futuro, dejando de lado sus sueños.
- **V-F:** El capitán ha priorizado a Sanji que a un sueño, que por edad y físico ya no puede conseguir.
- **V-F:** Siguen sin fiarse el uno del otro.
- **V-F:** Se empiezan a gustar y sienten que forman un equipo (quieren montar un restaurante), lo que les permite afrontar, de forma más amena, la realidad.





9. Rellena el texto:

ahora- sobrevivir- sueño- propósito- objetivo- nadie- optimismo -
significado - esperanza- renuncia- sentido- compartir

Tanto Sanji como el Capitán, comparten el mismo _____ y el mismo objetivo: encontrar el All blue y _____. Sin embargo, el Capitán _____ a ese sueño pues, debido a lo que está viviendo _____, decide darle _____ a la situación y crear un restaurante en el mar para que _____ le vuelva a pasar lo que le está ocurriendo a él. Así pues, en este momento de su vida le quiere dar un _____ y un _____, el cual Sanji quiere _____ con él. Este nuevo _____ les permite mantener el _____ y la _____.

10. Recordemos el siguiente diálogo:

- Capitán: Si tienes tantas ganas de morir, ya te mataré yo. No te muevas ni un pelo, sino mi Gyn matará el viejo sin piedad.
- Sanji: Aah
- Luffy: Sanji, ¿por qué no le has esquivado?
- Sanji: Porque si no este tonto de allí habría apretado el gatillo.
- Pirata: Pero ¿por qué no te vas? le salvarías la vida al viejo.
- Sanji: Porque su vida es este restaurante. Por mi culpa, este hombre ya perdió todo lo que tenía. Su poder, sus sueños... Por eso no voy a permitir que nadie le haga perder nada más.



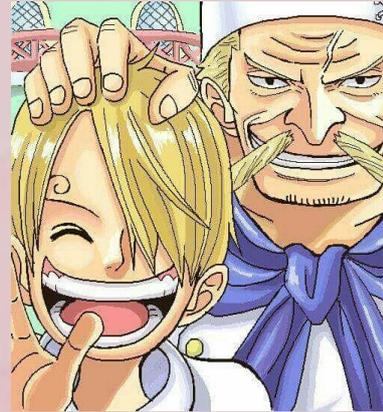
- Cocinero: Vigila
- El capitán ataca.
- Sanji: Ahhh. Trozo de viejo, sacrificó más que un pie para salvarme. No me puedo permitir el lujo de morir, tengo que agradecer al viejo todo lo que hizo por mí.
- Gyn: Cómo puede ser. Te has recuperado
- Sanji: No pienso permitir que os llevéis al restaurante.
- Cocinero: Piensa darle la vida y todo.
- Jezz: Mocososo
- Capitán: Una causa muy noble, pero este restaurante debe cerrar. Ahora pasará a ser un barco pirata.
- Luffy decide atacar.
- Sanji: No burro, tú no has de hacer nada ahora.
- Cocinero: Pero ¿qué piensa hacer?
- Luffy ataca con la técnica patada de goma.





Relaciona las palabras con una flecha:

- 1. Violencia
- 2. Amistad **Amor incondicional**
- 3. Egoísmo
- 4. Confianza **Odio**
- 5. Generosidad



Sanji y Zeff tienen una relación muy íntima. Los dos quieren ayudarse y defenderse ante los problemas. Sanji está muy agradecido por todo lo que hizo por él cuando no tenía a nadie.

Sueles darte cuenta de los sacrificios o ayudas que hacen por ti las personas que más quieres.

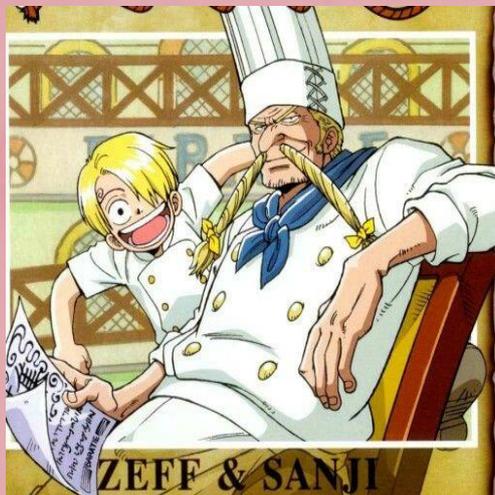
Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

Sueles demostrar a las personas que más quieres que estás muy agradecido/a cuando te ayudan.

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

Sueles ayudar y sacrificarte, si hace falta, para ayudar a las personas que más quieres.

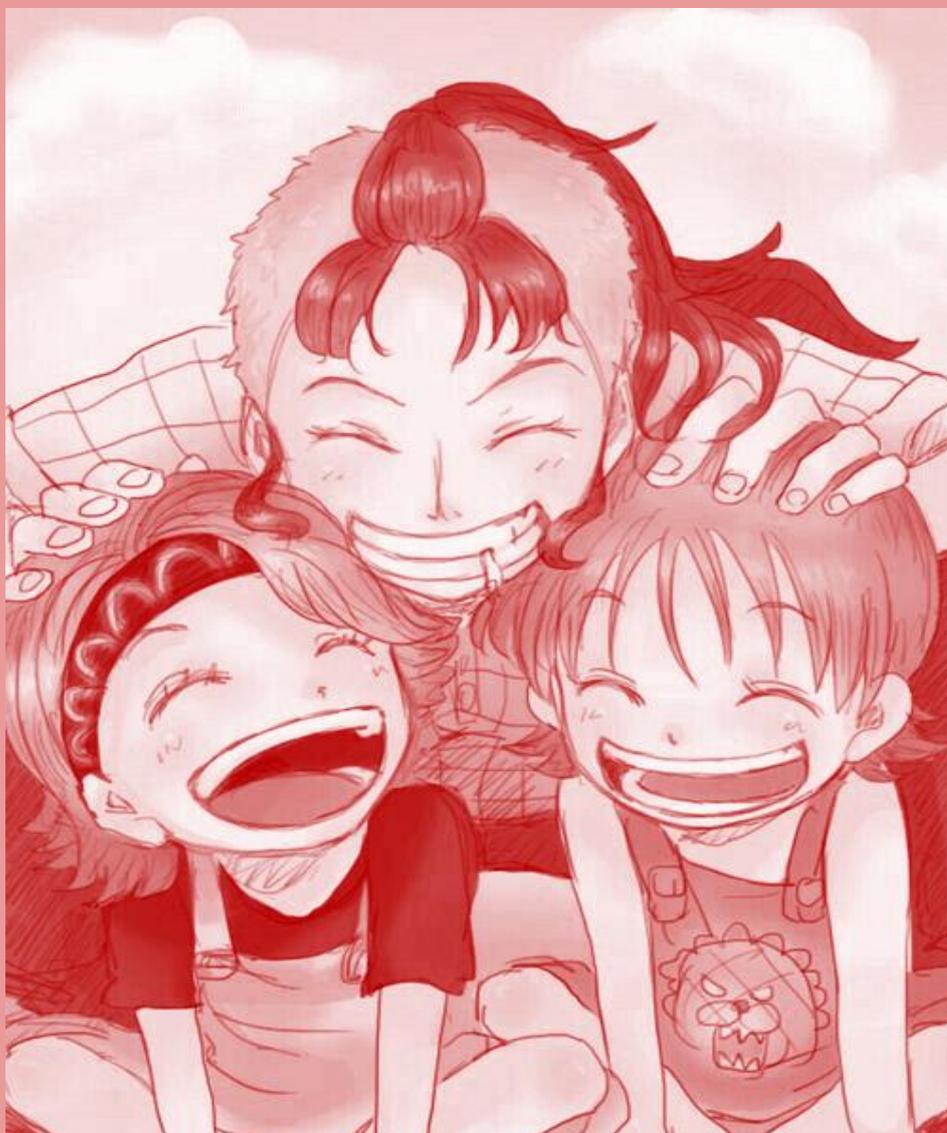
Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------



Cuaderno Alumnado

SESIÓN 5

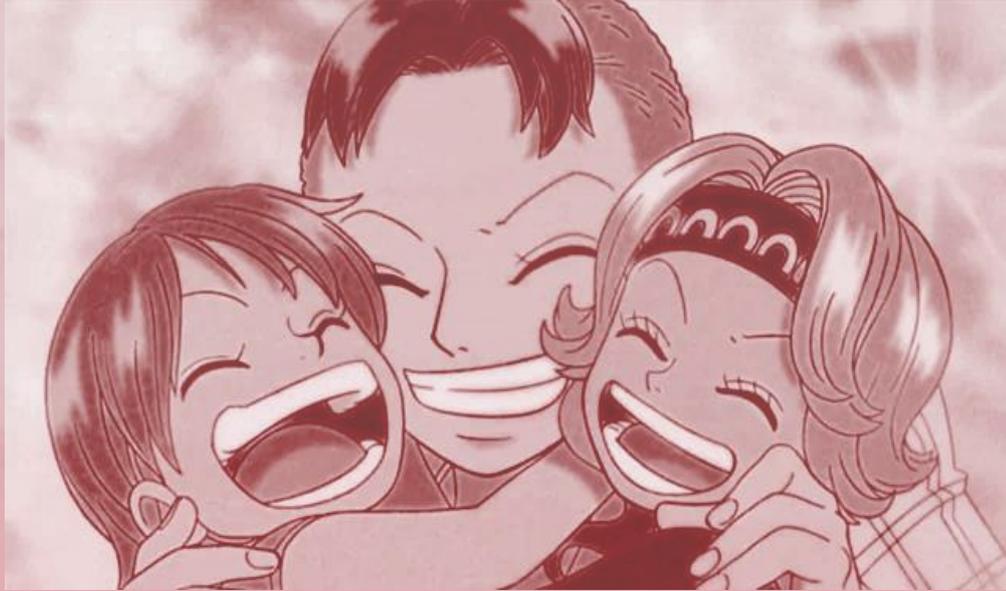
¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere.



Nombre:

Colegio:

Sesión 5 (a): “¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere”.



BELLEMERE, Madre

NOJIKO, Hermana de Nami.



1. Bellemere, Nami y Nojiko son una familia que viven muy felizmente hasta que aparece Arlong con sus tritones.

a) Rellena los espacios con las palabras siguientes.



tritones- táctica- vida- pobre-más- no- sólo- irse- hijas- familia- imponerles

- Arlong y sus _____ vienen al pueblo de Nami para _____ unos tributos que deben de pagar para poder seguir viviendo. La familia de Nami es _____, así que, la _____ del pueblo es asumir públicamente Bellemere que _____ tiene hijas. Así podrá pagar su parte 100000 belis (precio adulto), y no los 100000 belis de más de sus hijas, que sumaría unos 200000 belis. Bellemere _____ tiene 100000.



- La hermana de Nami asume _____ para que sobreviva Bellemere, Nami le cuesta _____.
- Sin embargo, Bellemere explica que la parte del dinero es para sus _____ y falta su parte. Aunque se juegue la _____, no va a renunciar de su _____.

b) ¿Crees que tiene razón el alcalde cuando refiere que es mejor solucionar el problema con el dinero y no a patadas, tal y como lo está pasando Bellemere?

- SI/NO





Belleme decide anunciar públicamente que tiene hijas, pues si no lo hace, ellas se verán obligadas a deambular en medio del océano. Tal y como se refiere en el video, es muy peligroso y es muy poco probable que sobrevivan. Así pues, parece que la madre se niega a que sus hijas se vean expuestas al peligro y a la muerte mientras ella está en casa.



Escoge la mejor opción:

1. La de la Belleme.
2. Asumir que no tiene hijas, así por ahora, todos viven.
3. No pagar nada y morir.
4. Irse corriendo y que la maten.

2. Recordemos diálogo



> Arlong: Muere por el amor de los tuyos.

> Belleme: Nojiko, Nami, os quiero. No pierdan contra nadie. Las chicas también tienen que ser fuertes. No importa si no hablan bien de ustedes. No odien la era en que nacieron. Tengan siempre la fuerza para reír.

Analizamos lo que dice Belleme, ¿que crees que quieren decir las siguientes frases? Señala si es verdadero o falso.

1. No pierdan contra nadie.
 - a. **V-F**: Ser valiente.
 - b. **V-F**: Siempre debes esforzarte ante un objetivo, ser perseverante.
 - c. **V-F**: No debes permitirte perder mentalmente ante situaciones complicadas, aunque en ese momento no puedas solucionarlo, debes seguir trabajando para buscar la mejor solución





2. Las chicas también tienen que ser fuertes.
- V-F:** Las chicas nunca son fuertes.
 - V-F:** Las chicas solo pueden jugar a fútbol.
 - V-F:** Las chicas tienen tanta fortaleza mental como física, que no lo olviden



3. No importa si no hablan bien de ustedes.
- V-F:** Siempre tienes que considerar TODO lo que te digan los otros y creer lo que dicen SIN dudarlo.
 - V-F:** Si tienes una buena imagen, no van a hablar mal de ti.



4. No odien la era en que nacieron.
- V-F:** No se focalicen en el dolor.
 - V-F:** Sus hijas han de perdonar y seguir adelante, no encerrarse en el dolor. Han de vivir con amor.



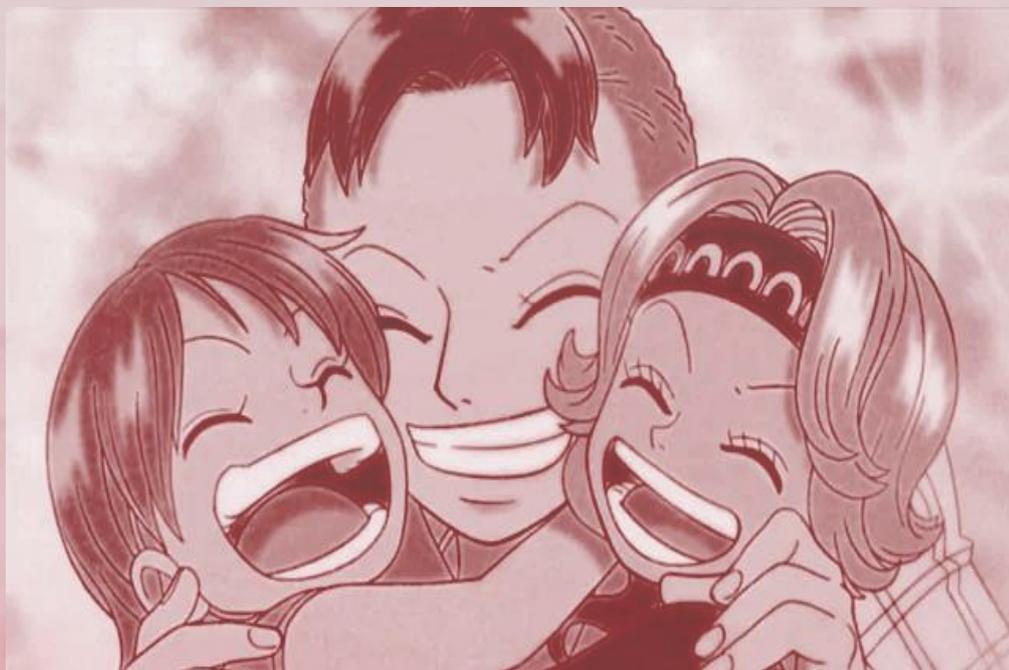
5. Tengan siempre la fuerza para reír.
- V-F:** A pesar de lo que suceda, si hay una excusa para ser feliz, tomarla.
 - V-F:** No sabremos qué nos deparará el futuro y tenemos que apreciar cada momento bueno que tengamos.
 - V-F:** Frente a cualquier situación, no debemos tratar de ser positivos.

3. Subraya la palabra adecuada.

- Nami pide ayuda/ agua al alcalde cuando se la llevan/ comen los tritones, pero no/ si pudo salvarla. Nadie ha podido ayudar a Nami ni salvar a Bellemere. Así pues, sabe que el pueblo no tiene la capacidad ni para defender ni sobrevivir por sí sólo. Por otro lado, ve como los cinco/ mil barcos de la/ los armada/ pescadores que han venido a salvar el pueblo, tampoco han podido defenderla/ saludarla.
- Como consecuencia, ha decidido que no quiere/ canta que muera nadie más y debe buscar la/ el solución/ problema más acertado.



Sesión 5 (b): “¡Sobrevive! El vínculo entre Nami y su madre Bellemere”.





4. El pueblo está muy decepcionado con Nami, pues se ha unido a la tripulación de Arlong. Clasifica las palabras y/o frases en la tabla siguiente con el fin de comparar la reacción del pueblo y las soluciones

Palabras: emocional, impulsivo, valentía, racional, adaptada, sorprendidos, aceptación, realista, sobreviviente

Frases:

1. Se deja llevar por las emociones de ira,
2. Controla sus emociones a pesar de la situación,
3. Decide que es más oportuno sobrevivir y adaptarse,
4. Valora que es necesario pelear a pesar de que le superen en número, edad y armas,



NAMI



PUEBLO





5. Recordamos el diálogo.

- Nami: He visto claro que no podemos esperar ninguna ayuda. He visto que he de hacer alguna cosa. Así pues he hecho un trato con Arlong para comprarle la libertad del pueblo.
- Nojiko: ¿Comprarle?
- Nami: Si, por 100.000.000 belis. Cuando los haya conseguido podremos ser libres. Me ha prometido que no matará a nadie más porque sí, si yo me hago de la familia y me dedico a hacer mapas.
- Nojiko: Pero 100.000.000 belis ¿tu crees que podrás recaudar esa suma de dinero algún día?
- Nami: Claro que sí, he de hacerlo como sea. Se que los demás casi no podrán ni llegar a pagar los tributos. Lo tendré que hacer todo sola. Pedirle ayuda a alguien sería condenarlo.
- Nojiko: ¿Es muy duro?
- Nami: Si
- Nojiko: ¿Cómo puedes vivir con el hombre que mató a Bellemere? ¿Es duro, verdad?
- Nami: Tu tranquila, soy capaz de hacerle buena cara. He decidido que no voy a llorar más. He de luchar yo toda sola.



a) Escoge de cada título, la frase que más se adecua a la historia redondéala:

Nami ha decidido unirse a la tripulación:

1. Para ganar mucho dinero.
2. Porque era la opción donde nadie saldría ileso, a pesar de lo duro que fuese.
3. Porque quiere ser pirata.

Nojiko le pregunta a Nami cómo puede vivir con el hombre que mató a Bellemere. Esto es así porque:

1. Acepta la situación de derrota y ha de asumir la decisión que menos le gusta si quiere que sobrevivan tanto ella como lo suyos.
2. No quiere ver al pueblo vivo y a su hermana salvada, realmente lo hace por dinero.





b) En la siguiente tabla se muestran dos formas en las que una persona suele hablar a sí misma.

TIPO A	TIPO B
Esto es muy difícil, pero seguiré intentándolo	Nunca seré capaz de hacer esto
Todavía no lo he conseguido	Nada me sale bien
Soy suficiente y doy lo que puedo de mi	No soy suficiente, debería dar más de mi

Después de leer el diálogo anterior.



1. Nami tiene un pensamiento de tipo: **TIPO A o TIPO B.**
2. Indica con qué frecuencia sueles tener un pensamiento tipo

A:

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

3. Indica con qué frecuencia sueles tener un pensamiento tipo B:

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------

4. ¿Cuál crees que es la mejor manera de hablarse a uno mismo? **TIPO A o TIPO B.**
5. La persona más cercana a ti, como se habla a sí mismo: **TIPO A o TIPO B.**
6. Si alguna vez tienes un pensamiento de ti mismo de TIPO B, ¿te das cuenta? **SI/NO**

Muchas veces	Bastante	Poco	Muy poco	Nunca
--------------	----------	------	----------	-------



Cuaderno Alumnado

SESIÓN 6

¡Plantar cara! El resultado de una
promesa rota.



Nombre: _____ Colegio: _____

Sesión 6 (a): ¡Plantar cara! El resultado de una promesa rota.





1. Recordemos diálogo:

- Genzo: Este dinero ha de servir para comprar la libertad del pueblo de Coco. Ahora ya lo sabe, aún tiene la barra de reclamarlos. Venga, ¡conteste capitán!
- Capitán de la armada: Pero que he escuchado, el alcalde de un pueblo minúsculo se atreve a chillarme a mí, un capitán de la arma.
- Nami: Enzo, ¿tú ya lo sabías esto?
- Genzo: Todos lo sabíamos Nami. En ese momento nos costó mucho creerlo, por eso presionamos a Nojiko para que nos dijera la verdad. Desde entonces, el pueblo de Koko sabe que estás con la familia Arlong para salvarnos. Pero no queríamos que lo supieras, para que no te sintieras obligada a quedarte, si un día querías huir de esos piratas. Todos lo habíamos entendido que te fueras buscando una nueva vida.



a) Escoge de cada título, la frase que más se adecua a la historia.

Nami es una persona...

- muy valiente y persiste a pesar de las dificultades.
- que no aprecia a su familia, pues se fue con el enemigo sin importarle que hubiesen matado a su madre.
- muy emocional y avariciosa.



Enzo no le quería decir a Nami que sabía el objetivo que tenía...

- porque quería que siguiera recaudando dinero para salvarse.
- porque quería que Nami no sintiera presión de irse y dejar el pasado atrás.



La gente del pueblo son personas que...

- aprecian a Nami y están muy agradecidos a ella.
- no valoran a Nami por traicionarlos e irse con Arlong, el tritón.





La forma de actuar de la fuerza armada...

- está de parte del pueblo
- está de parte de los tritones.
- tienen mucho interés en salvar al pueblo y ayudar a Nami.



b) Responde sí o no:

1. La armada real no protege al pueblo de los tritones ni hace la vista gorda cuando sabe que el dinero es para defenderse ¿La armada real está actuando moralmente? **SI/ NO**
2. Enzo decide chillar y criticar al capitán de la armada, pues considera que él y su pueblo deben ser respetados. **SI/ NO**
3. El pueblo de Nami saben que está recaudando dinero para salvarles, pero no quieren que Nami lo sepa para que no se sienta presionada ¿Están actuando moralmente? **SI/ NO**
4. Nami quiere proteger su tesoro y su gente porque considera que es una persona que merece respeto y dignidad por parte de los demás. Ninguno de estos dos elementos (dignidad y respetos) son expresados por parte de la armada ni de Arlong. **SI/ NO**

2. Rellena los espacios con las palabras siguientes.



**ofrecerle - ayudar- nueva/o (x2) -asunto - traicionado - promesa- herida - no (x2)-
compartido- espacio**

- Nami vuelve al pueblo destrozada con su hermana _____ en sus brazos. El pueblo se entera de la _____ situación, Arlong ha _____ a Nami y no tiene ningún interés en cumplir su _____.
- Luffy que estaba tomando el sol o haciendo una siesta, ve que Nami está muy enfadada. Decide _____ su ayuda, pues son amigos y han _____ muchas aventuras. Luffy siempre está dispuesto a _____. Sin embargo, Nami le dice que se vaya, que esto no es _____ suyo. Luffy decide de _____ quedarse, pues nota que algo _____ va bien y que su amiga realmente lo necesita... aunque _____ se deje ayudar. Le da el _____ que necesita, manteniéndose al margen, esperando que sea ella quien pida la ayuda.





3. Comparemos a Ussop y a Nami.

- Sanji: Saboreo la felicidad, a Nami le ha tocado vivir una vida mucho más dura que cualquiera de nosotros. Y yo estoy aquí para liberarla de todas sus preocupaciones. Esto me hace muy feliz.
- Ussop: Así que tú luchas para sentirte bien. Eh?
- Sanji: Sólo lucho para liberar a una mujer guapa, qué daño hay. Dímelo.
- Ussop: No lo has entendido bien. Nosotros luchamos para ayudar a Nami y a su pueblo.

a) Clasificar la frases y palabras en la tabla siguiente:

Palabras: salvar, ayudar, empatía, oportunista

Frases:

1. quiere ayudar a Nami, su camarada, presentándose como un héroe
2. quiere ayudar a Nami, su camarada, está muy preocupado
3. se aprovecha de la debilidad actual de Nami para parecer un caballero
4. no está contento de ayudar a Nami porque necesita ayuda, está triste por la situación



SANJI

USSOP





b) Por lo tanto, vemos que dos personas que aprecian a Nami tienen el mismo objetivo, pero con motivos muy distintos. Sanji quiere ser su héroe y Ussop su camarada fiel.

- ¿Cuál de los dos tiene una actitud más moral? **Sanji/ Ussop**
- ¿Cuál de los dos tiene un apoyo incondicional? **Sanji/ Ussop**



Sesión 6 (b): ¡Plantar cara! El resultado de una promesa rota.





4. Nami ha visto que Arlong ha roto su promesa indirectamente, de forma muy injusta. Ve que, si quiere que su pueblo sobreviva y ella también, sin que nadie muera, debe recaudar de nuevo esa cantidad de dinero. A día de hoy, considera que es la solución más oportuna. Recordemos lo que desea Nami en una escena:

- **Nami:** Genzo, amigos, por favor, no se precipiten. No quiero que luchéis, no servirá de nada. Debemos sobrevivir sino todo se perderá.



Nami temen que luchen los habitantes porque

- **V-F:** Sus amigos están enfadados
- **V-F:** Se dejan llevar por las emociones y no saben ver con claridad las consecuencias de luchar.
- **V-F:** Porque los tritones tienen a Luffy secuestrado.



Nami está decidida a retomar el objetivo que empezó hace 8 años

- **V-F:** pues quiere sobrevivir.
- **V-F:** pues quiere construirse un palacio.
- **V-F:** pues no quiere luchar, porque sería la decisión más sangrienta y menos probable de salir ganando.



5. Una vez Nami regresa, les dice a los habitantes de su pueblo, con una sonrisa, que le den otra oportunidad, que esta vez recaudará más rápido el dinero. Sin embargo, el pueblo le dice que ya es suficiente, que agradecen mucho todo lo que ha hecho por ellos, pero esta opción ya no es posible, y que ella, esto ya lo sabe. El pueblo no tiene ninguna otra opción que no sea luchar.





Señala cuál es la correcta:

1. El alcalde tiene una estrategia eficaz para ganar a los piratas.
2. El pueblo sabe que no puede ganar, esta vez, sí van a luchar, no es por ira, sino por dignidad y respeto a ellos y a Nami.



6. Recordamos diálogo

- Nami: Arlong, Arlong, Arlong, Arlong, Arlong, Arlong, Arlong, Arlong, Arlong, Arlong. Luffy... Tu no sabes nada. No sabes nada de lo que pasó aquí hace ocho años.
- Luffy: No, no lo sé.
- Nami: Ya te dije que te fueras de aquí... Lo que pasa aquí no te afecta nada.
- Luffy: Si que me lo dijiste.
- Nami: Pues vete, quiero que te vayas. ¡Fuera, fuera, fuera, fuera, fuera, fuera!, (Llora y silencio...). Luffy, ayúdame...
- Luffy: Te ayudaré.





a) Relaciona las palabras con una flecha:

1. Sociabilidad
2. Amistad
3. Empatía
4. Dignidad

Capacidad de relacionarse

Autoestima

b) Indica verdadero o falso.

- **V-F:** Nami desde pequeña no ha tenido ayuda eficaz, por lo que pactó con Arlong para poder sobrevivir.
- **V-F:** Nami no está acostumbrada a pedir ayuda, siempre se ha tenido que valer por sí misma.
- **V-F:** Nami quiere desistir y ya no le importa si va a morir.
- **V-F:** Nami no acepta la ayuda de Luffy.
- **V-F:** Nami cree que aún puede salvarse sin ayuda.
- **V-F:** Nami le pide ayuda a Luffy porque tiene la esperanza de que pueda cambiar la situación de su pueblo.
- **V-F:** Luffy es capaz de entender la situación emocional por la que está pasando Nami.
- **V-F:** Nami y Luffy tienen una buena relación de amistad, sin embargo, Luffy no se entrega a Nami para ayudarla, a pesar de las dificultades.
- **V-F:** Luffy le da el sombrero a Nami (su tesoro más preciado) para que comprenda que no duda en contar con el apoyo de su tripulación.

