

TRABAJO FIN DE GRADO DE PSICOLOGÍA



***PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
COMBATIR EL BULLYING CON ALUMNADO
DE 1º Y 2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.***

María Cedrón Sánchez 73399591J

Tutora: Lucía Sales Trisol

Convocatoria Extraordinaria de Noviembre

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. METODOLOGÍA.....	10
3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA.....	19
4. RESULTADOS.....	30
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	31
6. BIBLIOGRAFÍA.....	34
7. ANEXOS.....	39

RESUMEN

En este trabajo se analiza la incidencia del acoso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria Española en los últimos años. Se enfatiza en la indagación de las características emocionales de los protagonistas del acoso, los tipos de maltrato predominantes en estas etapas y las edades de mayor eficacia para la intervención. Asimismo, se realiza una búsqueda bibliográfica de todos los protocolos de actuación vigentes en los planes de convivencia para combatir este fenómeno. Siguiendo esta línea, se analizan los hallazgos científicos que demuestran la mejora de la convivencia en el aula mediante la Educación Emocional. Por otro lado, se propone trabajar con las terapias cognitivo-conductuales para abordar dicha problemática. Finalmente, se presenta una propuesta de intervención psicoeducativa cuya duración será de dos años académicos. Dicha propuesta se centra en los cursos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de reducir el acoso y mejorar la convivencia. Por último, se plantean una serie de directrices para formar al profesorado y a las familias que contribuirán a potenciar los efectos positivos de la propuesta.

Palabras clave: acoso escolar, convivencia, educación emocional, técnicas cognitivo-conductuales, primero y segundo de ESO.

ABSTRACT

This work explores the incidence of Bullying in the Spanish Compulsory Secondary Education in the last years. Emphasis is based on the inquiry into the emotional characteristics of the main figure of harassment, types of maltreatment that predominates in the stages and the most effective ages for the intervention. Besides, it's carried out a bibliographical search of all the protocols of action in force in the area of coexistence to fight this phenomenon. Over more, we analyze the scientific findings that demonstrate the improvement of coexistence in the classroom thanks to Emotional Education. On the other hand and thanks to the successful contributions in the clinical practice of the cognitive-behavioral therapies, it exposes the relation between the different techniques and bullying at school. The main point is the application of these techniques to help to reduce harassment and improve coexistence. Is a proposal of psychoeducational intervention. The duration of the program will be two academic years, focusing on the first and second courses of ESO. Finally, there are a kind of guidelines to be developed in order to train professionals and parents, who contribute to enhance the positive effects of the proposal.

Key words: bullying, coexistence, emotional education, cognitive-behavioural techniques, first and second ESO.

EXTENDED SUMMARY

The study of Bullying was born in the 70's in the Scandinavian countries. Olweus is the pioneering Norwegian researcher in the study of this phenomenon. The pioneers in Spain in the study of Bullying are Piñuel and Oñate that define this phenomenon as the continuous mistreatment that a child receives by another one, whose objective is just to frighten, threaten and humiliate him. These behaviors are repeated and they have a purpose. There is a social assent between the main character and the consequences in the victim are highly negative. According to surveys carried out by Save the Children, it shows that in Spain, 9.3% of adolescents between 12 and 16 years of age have suffered bullying and in the Community of Valencia, 7.4%. Current studies show that there is still more school bullying among adolescents from the first year of ESO (11.2%) and second (7.4%).

As soon as the school year increases, the phenomenon is reduced, although it does not become a significant change. There are six categories of maltreatment: direct, indirect verbal aggression, direct physical aggression, indirect aggression, psychological aggression and social exclusion. In first course of ESO, there is more physical abuse and verbal aggression. In the second course there is more social exclusion. In Valencian Community, verbal aggression predominates (27-32%) and social exclusion (8-11%). Direct and physical verbal aggression predominates in men. And indirect verbal assaults on women. It has been shown that there are more boy aggressors than girls.

There are a scarce number of protocols of action to prevent and act in situations of bullying, with no scientific validity and they lack programs based on emotional education. Most protocols are based on punitive measures. That is a real fact and the implementation of these protocols has been increasing over the last few years but continue to have the same shortcomings. Victims have problems establishing social relationships, they are solitary, and they are not popular at all. However, there are two kinds of victims: the passive, not defending; and provocative, struggle without success with the aggressors. The aggressors can be divided in direct and indirect. The first group has no HHSS and use violence directly. The second ones have high HHSS and use violence in a secondary way. Viewers have a high social inhibition for fear of being included in the aggressions. Scientific findings have shown that Emotional Intelligence improves interpersonal

problems, self-esteem, empathy, fear, etc. There are specific training programs in EI aimed to young people, although their effectiveness has not been proved yet. Studies show that harassment roles can be changing and therefore all aspects need to be worked together. Cognitive-behavioral therapies are effective in most disorders, including behavioral problems. Therefore, if the majority of existing protocols are based on tackling bullying from a socio-educational perspective, my main objective is to work with psychological techniques in the educational context. My proposal for intervention is called "Aulas psicosaludables" and the duration will be two academic courses, first and second of Compulsory Secondary Education. The specific objectives are to work about anger and social skills in the first course because of the fact that there is more physical aggressions in this one. It will be applied the training technique in social skills, problem solving and behavioral test to improve social competence. The techniques of relaxation and overcorrection for anger. During the second course, we will work on empathy, self-esteem and fear through training in social skills, cognitive restructuring and imaginary exposure respectively. Although depression and suicide probability are not employed, questionnaires will be conducted to rule out these potential problems. If the results show that they exist, it will be communicated to the families and will be immediately derived to other professionals. Another point described but not developed in the program "Psychoanalytic classes" is the training of teachers and parents. The first ones will learn to develop good skills in detection, prevention and primary intervention in bullying situations. At the beginning and the end of each thematic block, we will pass questionnaires to measure the changes that students have had in the process after the intervention. In addition, at the end of the project's timing, a sheet of satisfaction and improvement proposals will be passed on to the students to rate and comment on it. They will be taught a set of guidelines that they should apply with their children. Trying to be flexible, with the ability to repeat, expand or modify them. This program should be evaluated for effectiveness and validity.

INTRODUCCIÓN

- Marco contextual

Las relaciones interpersonales en la adolescencia, siempre han estado cargadas de experimentación de nuevas situaciones y conflictos. Si estas relaciones son positivas, simétricas y horizontales suponen una gran oportunidad para crecer personalmente, desarrollando así recursos y habilidades que les permitirán manejarse socialmente en el futuro. Sin embargo, si son pobres o rompen el marco de simetría y de horizontalidad, se crean relaciones de dominación y sumisión que pueden ser nocivas e incluso destructivas para el adolescente que las sufra (Torrego, 2008).

El estudio sistemático de estas relaciones tóxicas empieza en la década de 1970 en los países escandinavos. Inicialmente, en estos países se hablaba de *mobbing* para indicar el acoso de varias personas hacia un determinado alumno/a. Los ingleses utilizan el término *bully* para describir el hecho y *bullying* para describir a los agresores (Torrego, 2008). Es este último, *bullying*, es el término más popularizado por el cual se conoce el fenómeno del acoso escolar.

Olweus (1998) es un investigador noruego pionero en el estudio de este fenómeno. Él define el maltrato escolar como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (p.127).

Según Piñuel y Oñate (2006), el acoso escolar es un fenómeno continuado y deliberado de maltrato verbal y moral que recibe el niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra su dignidad.

La reiteración, la diversidad de las conductas de maltrato, la intencionalidad, la asimetría entre las partes y los efectos negativos sobre el desarrollo psicosocial y académico de las víctimas, nos permiten distinguir este fenómeno de maltrato de otros de carácter violento

que también podrían producirse en un contexto escolar, como son las peleas, las malas relaciones entre estudiantes o las rivalidades (Torrego, 2008).

Según las encuestas realizadas por Save the Children (2016) en España, un 9.3% de los adolescentes entre 12 y 16 años ha sufrido acoso y en la comunidad valenciana ese dato es del 7.4%. Además, dentro de este rango de edad hay más prevalencia de acoso entre los adolescentes en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Un 11.2% en el primero y 7.4% en el segundo. Se constata que las actuaciones para erradicar este fenómeno son más efectivas en estas etapas.

Según el Defensor del Pueblo (2007) existen seis categorías de maltrato escolar: agresiones verbales directas e indirectas, físicas (directas o indirectas), psicológicas y exclusión social. Según este informe, en la Comunidad Valenciana el mayor número de acoso escolar hace referencia a las agresiones verbales (27-32%) y exclusión social (8-11%) seguido de agresiones físicas indirectas (6-16%), amenazas (6.4%) y las agresiones físicas directas (3.9%).

Hay más víctimas masculinas en las categorías de agresiones verbales directas como insultar y físicas como pegar (30.4% en el caso de los chicos frente al 23% en el caso de las chicas). Por el contrario, son más las víctimas femeninas las que sufren agresiones verbales indirectas como el acoso emocional (37.7% son chicas y un 25.4% chicos). En el resto de categorías de maltrato, las diferencias de género no son significativas. Con respecto al género de los agresores, se ha encontrado que en todas las categorías de maltrato hay más agresores masculinos que femeninos, excepto en el maltrato emocional (42.8% en las chicas frente a 28.5% en chicos). Los alumnos de primero y segundo de la ESO son los dos cursos con mayor incidencia de maltrato. Por un lado, los de primero puntúan alto en las categorías de maltrato físico directo y amenazas. Por otro lado, los de segundo de la ESO puntúan más alto en las categorías de exclusión social y agresiones verbales (insultar o motes). Hay que destacar que aunque las agresiones van disminuyendo a lo largo de la ESO, en general no llegan a ser resultados significativos (Defensor del Pueblo, 2007).

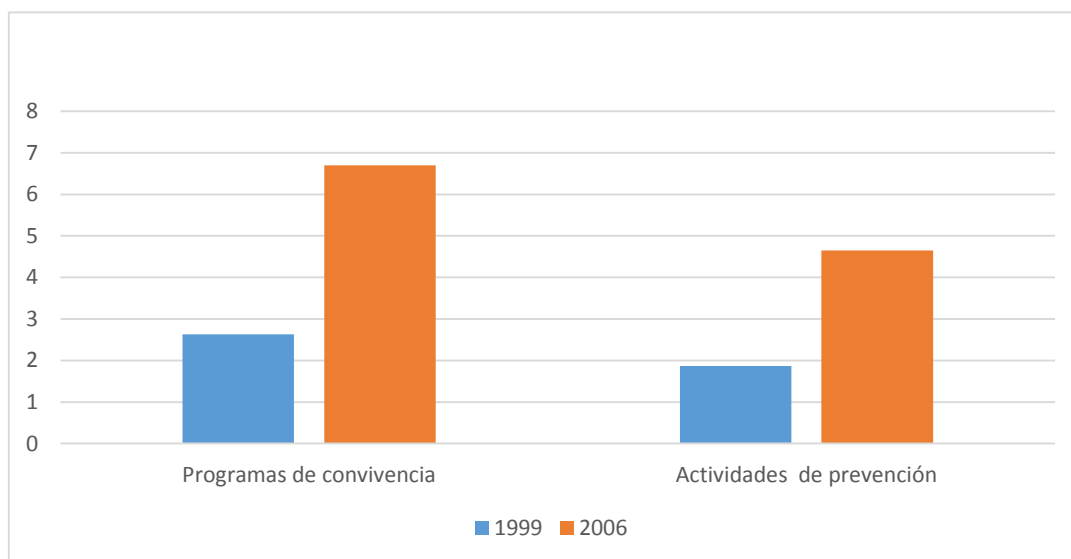
Tabla 1. Porcentajes de alumnos de cada curso de secundaria que afirman ser maltratados (Defensor del Pueblo, 2007, p. 151).

TIPOS DE MALTRATO	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
Me ignoran	18.7	12.1	12.1	8.6
Me insultan	10.4	3.8	3.5	2.6
Me ponen mote ofensivo	21.1	18.7	11.2	6.1
Hablan mal de mí	14.0	12.7	15.2	5.6
Me esconden cosas	3.7	1.8	2.4	1.0
Me rompen cosas	9.7	8.0	6.1	0.0
Me roban cosas	13.6	10.0	11.7	3.4
Me pegan	17.5	26.3	15.4	0.0
Me amenazan con meterme miedo	23.0	16.1	27.3	4.2
Me obligan con amenazas	0.0	0.0	100.0	0.0
Me amenazan con armas	0.0	50.0	0.0	0.0
Me acosan sexualmente	0.0	0.0	50	0.0

Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$).

El aula y el patio son los escenarios donde más agresiones se producen, seguidos de los pasillos y los aseos. Por tanto, es de vital importancia trabajar este fenómeno en el aula. También queda demostrado que los alumnos de primaria sufren más maltrato que los de secundaria en la mayoría de sus formas. A su vez, los alumnos de ESO de primer ciclo lo sufren más que los de segundo ciclo. Por tanto, no podemos obviar que aunque este fenómeno sea multicausal, el desarrollo evolutivo y social juega un papel importante. Aunque desde 1999 hasta 2006 aumentó significativamente el porcentaje de centros que implantaron programas de mejora de convivencia y otras actuaciones de prevención, hay que destacar la escasez de validez científica de los mismos (Defensor del pueblo, 2007).

Figura 1. Comparación de las actividades de prevención realizadas en los centros según los jefes de estudio (Defensor del pueblo, 2007, p. 219).



Como observamos en la Figura 1, desde 1999 hasta 2006 se ha presenciado un aumento significativo del porcentaje de centros que implantaron programas de mejora de la convivencia y otras actuaciones preventivas. No obstante, hay que destacar la escasez de estudios que demuestren la validez científica de los mismos, por lo que sería necesario realizar estudios científicos que evalúen en profundidad dichas medidas para demostrar que no se basan en un enfoque reduccionista del problema (Defensor del Pueblo, 2007).

En España se ha avanzado mucho en este sentido pero a las políticas y medidas les falta contundencia. Sigue sin existir una respuesta institucional integral para la prevención, detección temprana y protección ante el acoso escolar. Generalmente, en los protocolos de las Comunidades Autónomas (CCAA), no existentes en todas, siguen predominando las medidas punitivas ante las restauradoras y reeducativas (Save the Children, 2016). En otro estudio más reciente, realizado por Cerezo y Rubio (2017) se demuestra que un 87.5% de los protocolos antibullying de las CCAA utilizan medidas correctivas/punitivas para resolver este fenómeno y el 62.5% usa medidas de protección para la víctima. Sin embargo, se han encontrado escasas medidas de carácter psicoeducativas y preventivas.

Por tanto, cabe señalar la falta de implantación de programas de prevención específicos para erradicar el acoso escolar y las conductas violentas; fomentar la sensibilización y

solidaridad hacia las víctimas y rechazo de los agresores; favorecer la adquisición de habilidades sociales (HHSS) y dotar a los centros de recursos efectivos para la prevención e intervención.

- Características de los protagonistas del acoso escolar

En el fenómeno de abuso de poder entre iguales podemos observar tres protagonistas implicados: las víctimas, los agresores y los espectadores.

Según Olweus (1998) las víctimas suelen ser chicos y chicas inseguras, débiles, cautas, tranquilas, sensibles, con una percepción negativa de sí mismos y una autoestima baja. Es habitual que sean físicamente más pequeños y débiles que sus agresores y que tengan alguna característica diferencial que actúe como reclamo para los agresores (pelo, gafas, color de piel, acné). Además, tienen problemas para establecer relaciones sociales y mantenerlas, con lo cual, son personas solitarias y con escasa relación con sus iguales. Cuando se realiza un sociograma en el aula, aparecen como alumnos no elegidos, no populares. Sin embargo, están muy apegados a las familias, pasan mucho tiempo en casa y suelen estar sobreprotegidos.

Cuando empiezan a recibir agresiones suelen tener un estilo de respuesta pasivo, suelen sentirse avergonzados y sienten miedo a contárselo a otras personas. Esto les produce grandes niveles de ansiedad. Cuando deciden comunicar que están siendo víctimas de acoso escolar, los receptores de su denuncia suelen ser los iguales (60%), seguidos de los familiares (36%) y, por último, el profesorado (10%). Pero un 16% no se lo comunica a nadie, porcentaje que aumenta cuando las agresiones son más graves (Defensor del Pueblo, 2007). Según esta publicación, existen dos clases de víctimas: las pasivas, adolescentes inseguros que no se defienden y no comunican dichas agresiones; y las provocadoras, que se caracterizan por ser hiperactivas e impulsivas con comportamientos de angustia a la vez que agresivos. Esto últimos, pasan de ser alumnos impopulares para convertirse en rechazados por la gran mayoría de la clase.

Los agresores, también tienen relaciones sociales complicadas, suelen usar la violencia con la finalidad de ejercer poder sobre el grupo de iguales y buscar la sumisión de la víctima. Pero es preciso distinguir dos clases de agresores: los directos (clásicos) y los indirectos (maquiavélicos). Los primeros, carecen de habilidades sociales, tienen problemas para manejar sus emociones, especialmente la ira, usan la violencia en forma

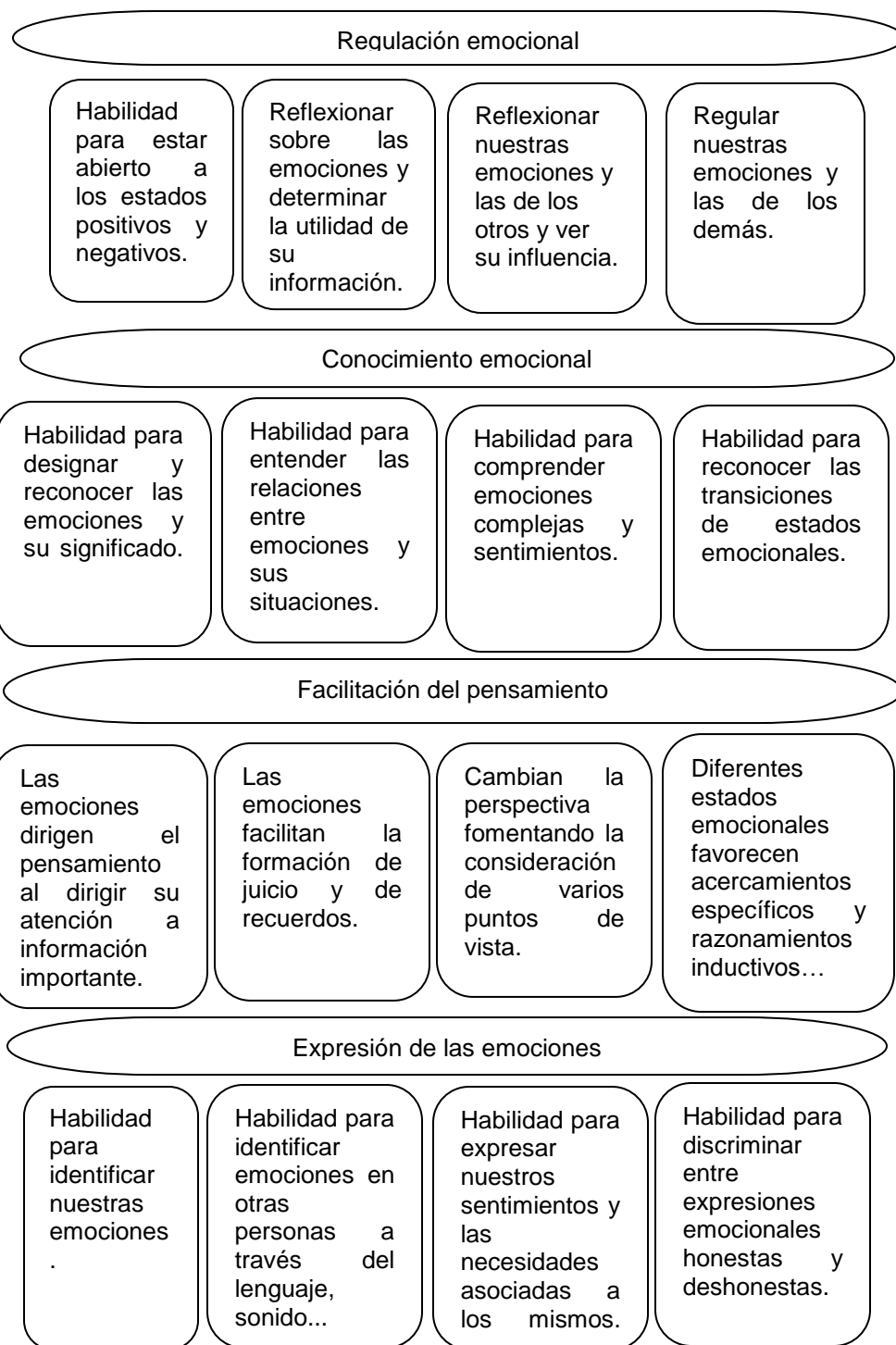
directa y presentan un bajo nivel de integración social (en el aula son más populares que las víctimas, pero menos que los alumnos bien adaptados). Los segundos, presentan refinadas habilidades sociales, buena regulación emocional, dificultades para empatizar con el sufrimiento de las víctimas y ejercen una violencia secundaria, es decir, no son los que hacen la agresión sino los que mandan a otros para que la ejerzan. Esta clase de agresores pueden tener un grupo de amistades sólidas en el cual suele ser el líder y es admirado (Garaigordobil, Martínez- Valverde, Aliri, 2013 y Cerezo, 2006).

Los espectadores o testigos del maltrato entre iguales son los compañeros de las víctimas y de los agresores, pero en ocasiones también pueden ser los profesores. En estas situaciones se produce una inhibición social motivada por el miedo a ser incluidos en la agresión. Pero en muchos casos, se produce un contagio social que hace que los espectadores se impliquen directa o indirectamente en tipo de bullying animando al agresor a realizar dichas agresiones o directamente participando en ellas por miedo a recibir futuras agresiones (Defensor del Pueblo, 2007).

- Inteligencia emocional

Según el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional es considerada como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones para que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. Este modelo se fundamenta en cuatro componentes. Por un lado, la percepción emocional permite identificar, discriminar y expresar las emociones. Por otro lado, la facilitación emocional del pensamiento integra las emociones en el sistema cognitivo y con ello influyen en nuestro pensamiento. Otro factor importante es la comprensión de las emociones mediante sus implicaciones, sentido y significado. Y, por último, la regulación emocional promueve el crecimiento emocional, intelectual y personal. Gracias a estos cuatro constituyentes podemos manejar de manera equilibrada nuestras emociones y la de los demás.

Figura 2. Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997).



En esta dirección, Lopes, Salovey y Straus (2003) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) constatan que alumnos con puntuaciones altas en inteligencia emocional (IE) tienen mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos entre ellos. Asimismo, León (2009) enfatiza que un déficit en IE provoca y facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales, y afecta al bienestar psicológico.

La literatura más reciente ha mostrado que la falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre estudiantes a nivel de conductas disruptivas, bienestar psicológico, rendimiento académico y reacciones interpersonales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Nuñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Aunque no son muchos, existen estudios que apoyan la eficacia de programas específicos de entrenamiento en IE (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

Los programas de intervención socioemocionales reducen comportamientos problemáticos en el aula y contribuyen a la autoestima, empatía y solución de problemas. Un estudio reciente ha evidenciado que dichas habilidades sociales disminuyen el riesgo de acoso escolar en los centros (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011). No obstante, a medida que aumenta la edad resulta más difícil erradicar las conductas agresivas-antisociales (Garaigordobil, 2000).

Respecto a la autoestima de los agresores existen resultados contradictorios. Algunos muestran que tienen niveles altos de autoestima (Díaz-Aguado, 2004; Olweus, 1993). Mientras que otros han hallado niveles bajos (Esteve, Merino y Cantos, 2001; O'Moore, 1997). Por tanto, sería interesante trabajar con estos alumnos la autoestima de manera separada.

Zimmerman (2005) concluye que los agresores tienen un bajo índice de IE, concretamente en aspectos de empatía, autocontrol y habilidades sociales. Además, otros estudios también demuestran las deficiencias en autocontrol y empatía (Áviles y Monjas, 2005; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008; Stassen, 2007).

Piñuel y Cortijo (2016), afirman que los roles en el acoso escolar pueden ser cambiantes, es decir, que la víctima puede convertirse en acosador, el acosador en víctima y los espectadores pueden desarrollar el papel de víctima o agresores en distintas situaciones. Por este motivo, es importante que una vez se hayan trabajado las habilidades correspondientes en cada grupo, se trabajen con toda la población educativa pero de manera más general.

Dentro del marco de la psicología clínica, la terapia cognitivo conductual ha demostrado empíricamente que tiene un alto grado de éxito en la mayoría de los trastornos, entre ellos, en los problemas de conducta en la infancia y adolescencia (Labrador, Echeburúa y Becoña, 2000). Asimismo, en el metaanálisis llevado a cabo por Chambless y Ollendick (2001) también se remarca la eficacia de las técnicas cognitivo-conductuales.

La mayoría de los protocolos de prevención y actuación, además de todo lo comentado anteriormente, están basados en modelos educativos y psicopedagógicos más que clínicos. Todas las propuestas de intervención son llevadas a cabo bajo una perspectiva educativa y muchas veces llevadas a cabo por profesionales de la educación. Todo esto, permiten sugerir la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos basados en IE y desde una vertiente más psicológica que educativa, ya que tendrían implicaciones positivas de cara a disminuir el número de adolescentes víctimas y agresores (Peña y Canga, 2009). Y es en este contexto clínico, en el cual se ubica el presente trabajo. Abordar el acoso escolar en las aulas desde una perspectiva más psicológica que educativa.

Objetivo general:

- Desarrollar una propuesta psicoeducativa diseñada para dotar al alumnado de primero y segundo de secundaria de las herramientas psicológicas necesarias para afrontar las situaciones de acoso escolar.

Objetivos específicos:

- Trabajar los recursos personales carentes en cada perfil de alumno implicado en el acoso (posible agresor, víctima y observadores) para afrontar con éxito las relaciones y conflictos interpersonales.

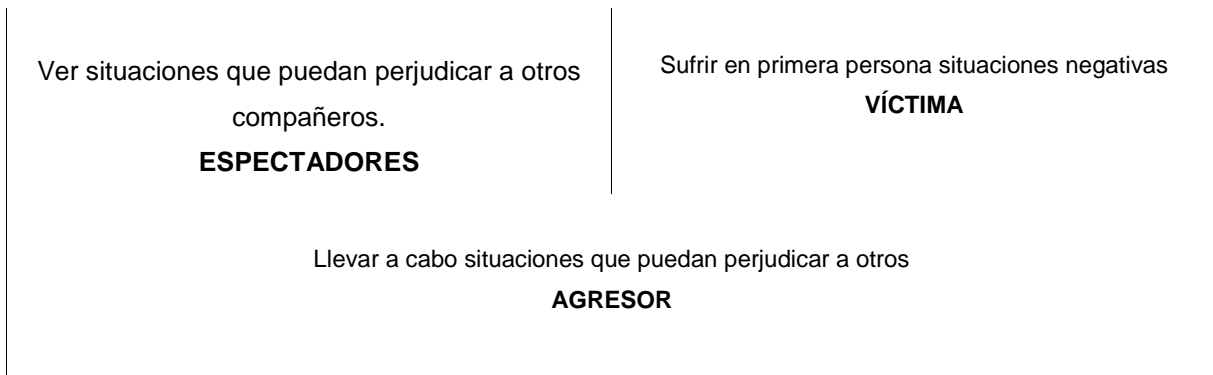
- Generar cambios conductuales, cognitivos y emocionales más adaptativos tanto en manifestaciones observables (insultos, agresiones) como no observables (pensamientos distorsionados, emociones negativas).
- Dotar al alumnado de habilidades sociales y emocionales mediante el trabajo de la empatía, ira, miedo y autoestima.
- Fomentar y promover el bienestar de los alumnos mediante el uso de herramientas de educación emocional.
- Sensibilizar sobre esta problemática, revalorizar el sentido de las buenas pautas de conducta y la importancia de una buena salud emocional.

2. METODOLOGÍA

Los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo en el instituto y es ahí donde se manifiestan de manera clara sus personalidades. Hay que señalar que hoy en día los centros educativos siguen centrados en los aspectos más formales de la educación, quedando en el olvido el bienestar y felicidad de los alumnos y sus interacciones. Una de las preocupaciones que está a la orden del día es el clima hostil existente en las aulas. Esto favorece el aumento de acoso escolar. Por tanto, el programa se centra en mejorar el malestar y carencias emocionales causadas por el acoso escolar. Es flexible, cada centro puede modificarlo y hacerlo suyo

Según la literatura descrita anteriormente los agresores puntúan bajo en empatía, autocontrol y HHSS. Las víctimas tienen muy dañada la autoestima y presentan altos niveles de estrés y miedo. Por último, los espectadores presentan un alto grado de inhibición conductual debido al miedo por ser víctima de la agresión y falta de empatía con el sufrimiento del afligido. Además, Piñuel y Cortijo (2016) afirman que los roles del acoso pueden ser cambiantes y por ello, el programa trabajará todos los componentes de manera grupal, pero si el orientador, el alumno o los padres lo creen conveniente se procederá a una atención personalizada e incluso la derivación a otro profesional que pueda atenderle de manera más eficaz.

Los tres grupos en los que se va a centrar la intervención son en las siguientes:



2.1. Participantes

La adolescencia es el período donde se forman las características de personalidad y se desarrollan las habilidades interpersonales claves para convivir en la sociedad. La mayoría de adolescentes no tienen más que los propios problemas derivados de este tránsito pero algunos de ellos pueden iniciar o sufrir algún tipo de problema grave como es el bullying. La escuela y familia son los puntos de referencia más importantes del alumno y en los cuales se deberá trabajar de manera conjunta.

El programa está diseñado para los alumnos de primero y segundo de secundaria debido a que son los cursos con mayor prevalencia de acoso escolar en secundaria, y a su vez, es más fácil la erradicación de las conductas problema.

Por otro lado, se trabajará con los profesores porque como bien se ha descrito anteriormente, solo el 10% se percata de los problemas existentes en sus aulas. Además, el programa también tendrá en cuenta a los padres de los menores, ya que en algunas situaciones son ellos los que observan que algo les pasa a sus hijos pero como desconocen los síntomas y consecuencias del acoso son incapaces de detectarlo.

2.2. Materiales

Los recursos que se utilizarán serán los existentes en las aulas y otros recursos del centro como el despacho del orientador, ordenadores, medios audiovisuales, pizarra digital y todo material específico que se precisen para garantizar una intervención exitosa.

2.3. Instrumentos

El profesional responsable de realizar las evaluaciones será un psicólogo externo al centro. Estas pruebas ayudaran a analizar el clima del aula, las relaciones interpersonales entre los alumnos, determinar la posible existencia de acoso escolar y detectar las carencias emocionales de los alumnos. Los instrumentos que se utilizaran son:

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
SOCIOMET (González y Bacete, 2010)	Programa informático que realiza análisis sociométricos.
Acoso y Violencia Escolar AVE (Piñuel y Oñate, 2006)	Identifica situaciones de acoso escolar que puede tener cada alumno.
CAPI-A. Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes (Andreu, 2010)	Evalúa las diferentes formas de agresión. Es bueno para determinar el tipo de agresor (impulsivo o maquiavélico).
Cuestionario de autoestima (Rosenberg, 1965)	Explora la autoestima entendida como los sentimientos de valía y respeto personal.
IECA. Índice de Empatía para niños y Adolescentes (Byant, 1982).	Evalúa la activación empática de los adolescentes.
EHS. Escala de habilidades sociales (Gismero, 2000)	Información sobre expresión y exteriorización de las emociones; realización de peticiones y defensa de sus propios derechos
Escala de afecto positivo y negativo (PANASN) (Watson, Clark y Tellegen, 1988; LabPsiTec 2010). Versión niños y adolescentes.	Mide el estado de ánimo. Se aplica antes y después de la intervención para evaluar las fluctuaciones del estado positivo y negativo de los alumnos.

Todas estas pruebas son rigurosas, estandarizadas y poseen garantías psicométricas de fiabilidad y validez que proporcionaran datos cuantitativos y cualitativos. Los cuestionarios serán administrados en función del bloque que se quiera trabajar en cada trimestre.

- El SOCIOMET es un programa informático que proporcionará información sobre las relaciones sociales, el clima, la existencia de subgrupos y el tipo sociométrico de cada alumno. Su administración es grupal y el tiempo de administración corto.
- El AVE permite averiguar de forma rápida y sencilla el grado de afectación por comportamientos de acoso o violencia escolar y la posible existencia de secuelas psicológicas (autoestima, miedo, etc.).
- El CAPI-A es un cuestionario de administración es colectiva y de 15 minutos. Permite evaluar el conjunto de emociones y cogniciones derivadas de esa agresividad. Además, hace distinción entre agresividad premeditada e impulsiva. Este cuestionario se aplicará en el bloque de la ira.
- El cuestionario de autoestima de Rosenberg es de rápida aplicación, consta de diez ítems que proporcionan gran información. Explora la autoestima entendida como los sentimientos de valía personal y respeto de uno mismo.
- El IECA es una escala para identificar el grado de empatía experimentado por los adolescentes en distintas situaciones. Aplicación colectiva y rápida, consta de 22 ítems.
- La EHS tiene una duración de 15 minutos y se puede aplicar de manera individual o colectiva. Consta de 33 ítems. Evalúa las habilidades sociales y aserción de cada alumno.
- El PANAS se utilizará en el bloque de la autoestima cuando se requieran las tareas para casa. Mide el afecto positivo y negativo. Consta de 20 ítems y se administrará antes y después de los ejercicios realizados en casa.

Aunque en la propuesta de intervención no se trabajará la depresión y la posible ideación suicida de los adolescentes, sería interesante proponer al orientador los siguientes recursos para ayudar a los menores con alto riesgo además de derivarlos a otros profesionales. Elementos de ayuda para la posible depresión e ideación suicida:

-Servicios de Emergencias Médicas a través del 112 (SAMUR, SUMMA)

-Teléfono de la Esperanza de Castellón 902500002 o 964227093
(www.telefonodelaesperanza.org)

-Asociación de Investigación, Prevención e Intervención del Suicidio (AIPIS).

2.3. Procedimiento

2.3.1. Diseño

La cronología de este programa ha sido elegida en función de las posibles necesidades que se esperan detectar en cada curso. La literatura descrita anteriormente, nos muestra que en primero de la ESO hay más agresiones físicas y amenazas que en cualquier otro curso. Por tanto, se ha considerado conveniente centrarse especialmente en el trabajo de las habilidades sociales para capacitar a los nuevos alumnos, que entran en esta etapa, de buenas herramientas sociales para obtener un óptimo desarrollo en sus interacciones. Todas las pautas que se llevarán a cabo en este bloque tendrán un enfoque cognitivo-conductual. Por otro lado, ya en este curso la ira es un componente importante en las relaciones interpersonales de los jóvenes y la literatura afirma que dichas conductas agresivas son más difíciles de eliminar conforme aumenta la edad. Debido a esto, es imprescindible empezar a trabajarla para comprender sus causas, prevenirla y generar pensamientos alternativos para la resolución de dichos problemas interpersonales que causan la ira.

En cuanto a los alumnos de segundo se ha constatado que sus problemas en las interacciones sociales son causados, principalmente por las agresiones verbales y la exclusión social. Aunque en primero también se denota una falta de empatía hacia las víctimas, se ha decidido trabajar este componente en segundo. Por último, se ha creído conveniente trabajar la autoestima y el miedo que son una de las principales causas del malestar en el acoso escolar. Todo esto se trabajará desde un enfoque meramente cognitivo.

2.3.2 Técnicas

PSICOEDUCACIÓN. Técnica cognitivo-conductual, con ella se pretende ofrecer información sobre las carencias interpersonales, para que los alumnos tengan más claridad del problema y puedan dirigir su enfoque hacia una resolución eficaz que garantice su bienestar. Dentro de ésta, se trabajaran las características de los componentes, sus procesos, ejemplos, experiencias, transferencia de información, descarga emocional, papel de los pensamientos y compromiso con el programa. Dicha técnica será aplicada al principio de todos los bloques temáticos.

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES. Técnica cognitivo-conductual basada en los principios del aprendizaje social. . Gracias a ella se pretende mejorar la eficacia de las relaciones interpersonales, el bienestar y la calidad de vida de los adolescentes. Con esta técnica se trabajará la competencia social y la empatía porque los dos componentes son claves en las actuaciones sociales y la satisfacción en el ámbito interpersonal. Las actividades propuestas están basadas en el Manual de Caballo de 1993.

SOBRECORRECCIÓN. Técnica operante de reducción/eliminación de conducta (Foxx y Martin, 1975): que consiste en compensar el exceso de conductas desadaptativas. Para aplicar esta técnica se requiere trabajo, esfuerzo y tiempo. Además, se precisa que el sujeto aprenda conductas adecuadas. Con ella, se trabajará la ira. Antes de aplicarla hay que tener en cuenta:

- Inmediatez a la conducta indeseable: intentar aplicar la medida de sobrecorrección lo antes posible porque de lo contrario la técnica puede perder eficacia.
- Similitud entre la conducta inapropiada a reducir y las consecuencias aversivas.
- Conveniente combinar este procedimiento con el reforzamiento de conductas alternativas adecuadas.
- Aplicarla en varios contextos y con diversos agentes de cambio (de ahí la máxima colaboración de toda la comunidad educativa): preparar y enseñar esta técnica a todos los profesionales del centro y a los padres para que puedan utilizarla y desarrollarla en cualquier situación de acoso. Al existir más agentes y contextos de aplicación, se potenciará el efecto de ésta.

ENTRENAMIENTO EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Técnica cognitivo-conductual basada en el enfoque de competencia social de Psicopatología en los años 50 y 60. Gracias a ella se pretende elaborar soluciones, tomar decisiones y resolver los problemas derivados de las relaciones interpersonales del acoso, en este caso la ira y la competencia social.

REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA. Terapia cognitiva de Beck, Rush, Shaw y Emery (1976) para identificar y modificar las creencias desadaptativas de los alumnos. Con esta

técnica se trabajará la autoestima, la competencia social y la empatía. Pero, si se desea se puede aplicar al miedo y a la ira.

TAREA DE LAS TRES BENDICIONES. Desarrollada por Seligman (2006) para que cada joven tome conciencia de los aspectos positivos de su día a día y aumente su estado de ánimo. Con esta técnica se trabajará exclusivamente con la autoestima.

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN. Se trabajarán en los bloques del miedo y la ira para reducir los niveles de ansiedad y estrés. La respiración amplia y pausada afecta positivamente al sistema nervioso. Fácil aplicación. Se puede aplicar en los demás bloques.

ENSAYO DE CONDUCTA. Técnica donde se enseñan a modificar o crear nuevas conductas. Es utilizada para trabajar déficits conductuales y preparar a los sujetos para situaciones nuevas que les ayudaran a mejorar sus competencias sociales.

TÉCNICA DESENSIBILIZACIÓN SISTEMÁTICA. Técnica desarrollada por Wolpe en 1958 que consiste en imaginar varias escenas que provoquen ansiedad para que la continúa imaginación de estas reduzca gradualmente esa ansiedad. Con ella se pretende reducir la respuesta del miedo.

2.3.2. Aplicación

- Instrucciones

El programa cumple con los valores éticos requeridos para trabajar con seres humanos (consentimiento informado, derechos a la información, protección de datos y confidencialidad).

Primero se contactará con el equipo directivo y el orientador del centro de las instituciones educativas para explicarles el programa y solicitarles la autorización para realizarlo. Después se realizará una reunión con los padres de los adolescentes que entran dentro del proyecto y se les pedirá el consentimiento informado. Seguidamente, un psicólogo colaborador del centro procederá a la administración de los instrumentos de evaluación descritos anteriormente. A final del primer semestre de cada curso se administrará el sociomet y al principio de cada bloque se pasaran los instrumentos correspondientes a

cada temática que se pretende trabajar. Además, dicho psicólogo/a se encargará de formar al profesorado, progenitores y realizar las actividades con los alumnos.

- Temporalización

El tiempo de actuación de este programa es de dos años. Se trabajarán los bloques por trimestres. El programa se adaptará al Plan de Acción Tutorial y por tanto, las actividades se desarrollaran en función de las sesiones que los centros permitan hacer en dicho horario. Hay que tener en cuenta que cada trimestre tiene una duración variable y por tanto, varían el número de sesiones pero como el programa es flexible se puede acoplar a la cronología reduciendo o alargando las actividades. Además, el programa se oferta en forma de un pack completo, pero si los centros lo desean pueden escoger los bloques que quieran para trabajar durante todo el año académico.

En el primer y segundo curso de la ESO empiezan las primeras formaciones interpersonales y hay que dejar pasar un tiempo para que se afiancen los grupos y surjan los conflictos derivados de las interacciones sociales. Por eso, los primeros cuestionarios serán administrados a final del primer trimestre. Así se prepararan y organizaran las actividades que cada aula necesita con respecto a las problemáticas que están sufriendo.

La orientadora realizará una reunión con los profesores de cada grupo para explicarles los resultados de sus aulas y explicarles las actividades definidas en el programa que se van a trabajar. Se podrán seleccionar las actividades de cada trimestre en función de las necesidades y características psicosociológicas de los alumnos.

En relación a lo planteado anteriormente se ha organizado un programa de actividades llamado “Aulas Psicosaludables” dividido en bloques y trimestres:

TEMPORALIZACIÓN 1 ESO		
1º TRIMESTRE SOCIOMET	2º TRIMESTRE HHSS básicas, afectivas, frente a la agresión y el estrés	3º TRIMESTRE IRA
TEMPORALIZACIÓN 2 ESO		
1º TRIMESTRE SOCIOMET + EMPATÍA	2º TRIMESTRE AUTOESTIMA	3º TRIMESTRE MIEDO

El número de sesiones estándar que se recomiendan son cinco por cada temática. No obstante, la temporalización podrá ser modificada por el Departamento de Orientación del Centro siempre que consideren pertinente. No hace falta cumplir todas las actividades propuestas, se puede adoptar una actitud flexible, con la posibilidad de repetir o ampliar las actividades que resulten más beneficiosas y eficaces para las problemáticas de cada aula y alumno.

- Evaluación

La propuesta que aquí se presenta contiene tres fases de evaluación:

Las evaluaciones sociométricas se realizarán a finales del primer trimestre en primero de y segundo de la ESO. Esto será para establecer una línea base. Al principio y final de cada bloque temático se cumplimentarán los cuestionarios que hacen referencia a dicho componente trabajado y gracias a esto se podrá analizar los efectos que está teniendo la intervención.

Para terminar, cuando se acabe el proyecto, a los dos años, se les pasara una hoja de valoración a los profesores y padres para estudiar el efecto de la intervención, así como las posibles propuestas de mejora. (ANEXO 1)

Las tres evaluaciones se realizaran de manera individual y confidencial para preservar la sinceridad.

3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

3.1. Estructura y formato

El programa se llama Aulas psicosaludables y posee una vertiente psicológica basada en técnicas cognitivo-conductuales. Posee cinco bloques repartidos a lo largo de los dos años. Dos bloques en primero de la ESO y tres a lo largo de segundo. En cada uno de ellos se trabajará un componente emocional.

3.2. Contenido

- Formación Profesorado

Formar al profesorado dentro del marco de prevención del acoso escolar, para promover procesos personales que permitirán el desarrollo de buenas competencias para la detección, prevención e intervención ante situaciones de bullying y otros problemas derivados de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Dentro de la formación se trabajaran distintas herramientas para que cada profesor puede desempeñar su función de crecimiento y desarrollo grupal de sus alumnos satisfactoriamente. Esto les permitirá la adecuación a diversos contextos, capacidades y características del alumnado que se pueda encontrar en el aula.

La formación será de una hora diaria, después del horario lectivo, durante una semana. Se realizará en el aula multiusos de cada centro y será impartida por un psicólogo. Las primeras dos sesiones se realizarán una charla para explicarles que es el acoso escolar, en que consiste, como sucede, roles del acoso, causas, consecuencias y posibles señales de que un alumno sufre acoso. Con estas dos sesiones se pretende dotar al profesorado de la máxima información acerca del fenómeno para crear consciencia de esta problemática e incentivarles a ayudar en su erradicación. Por otro lado, en las tres sesiones siguientes se trabajará medidas de prevención, protección y detección, así como pautas de intervención para trabajar con los protagonistas del acoso y el resto de la clase. Asimismo, se rogará que el orientador también realice la formación y se pedirá que haya más coordinación y colaboración entre ambas partes.

- Formación Padres

El acoso escolar es una responsabilidad de todos, por tanto, no se puede obviar la labor de los progenitores. En primer lugar, se informará a todos los padres y madres de los cursos que abarca el programa y se les reunirá para psicoeducarles sobre el fenómeno de acoso escolar; explicarles los objetivos y el procedimiento del programa; y pedirles que firmen el consentimiento informado para poder empezar a trabajar con los menores. Si el centro detecta en esta intervención que existen riesgos importantes se les comunicará de manera inmediata para concretar una sesión y debatir sobre las posibles soluciones que se le pueden ofrecer.

Además, para favorecer el efecto de las sesiones se trabajaran una serie de pautas que deberán aplicar con sus hijos durante todo el período escolar. Y al finalizar el curso se realizará una reunión para comentar los beneficios u obstáculos que se han encontrado, así como la propuesta de nuevas pautas de aplicación en verano. Todo esto sería conveniente trabajarlo antes de la puesta en práctica de las actividades.

- Alumnos

1. Competencia social

- Objetivos

“Aulas psicoaludables” trabajará las HHSS que se han considerado interrelacionadas con el fenómeno de acoso. Se realizarán ensayos de conductas en formato grupal. Se entrenarán las siguientes:

- A nivel básico se trabajará el diálogo.
- Con respecto a las características sociales más avanzadas se pretende mejorar la capacidad de pedir perdón, disculparse, expresar tu opinión y defender tus propios derechos
- Gestionar de manera positiva el enfado, la prestación de ayuda y la presión grupal.

- Descripción

- Administración de la EHS

Antes de realizar las actividades habrá un período de psicoeducación para que los alumnos interioricen los principios básicos de una conducta social adecuada. Enfatizará

sobre la construcción de un sistema social basado en los propios derechos de los demás y los propios. Se les enseñará a distinguir entre una respuesta asertiva, no asertiva y agresiva.

En esta actividad habrá un recipiente lleno de notas con relatos con problemas de acoso escolar donde aparecerán las habilidades sociales descritas anteriormente. Los alumnos leerán en voz alta el papel que saquen. Una vez hecho esto, se procederá a crear un debate sobre las distintas actuaciones que harían los alumnos, así como los sentimientos que pueden causar en ellos. Las que serán socialmente desadaptativas se escribirán en la pizarra y se aplicaran las siguientes técnicas:

- Reestructuración cognitiva: analizar las creencias irracionales acerca de dichas conductas y emociones, potenciar expectativas más realistas y fomentar una ejecución social positiva. Antes de empezar el orientador/a les explicará el modelo ABC; identificar los pensamientos y conductas negativas y desadaptativas; en qué consiste la reestructuración cognitiva y sus pasos.

Ejemplo: “Se lo merece yo también le hubiera pegado, si todo el mundo pega pues yo también.”

“Yo no le ayudaría porque luego me buscaría problemas.”

“Yo no le pediría perdón porque por su culpa perdieron el partido, es normal que le pegasen.”

Pasos:

1-Pruebas realistas de que se merece que le peguen. Y en contra de que le peguen.

- Es tímido, nunca habla, lleva gafas/ no está bien pegar a nadie, debe sufrir cuando le pegan.

2. Probabilidad de que ser una persona tímida y con gafas sea un factor de acoso escolar.

- Tendría que ser muy baja porque nadie debería ser objeto de una agresión

3. Otras interpretaciones de la situación.

- No le pegan por que sea raro, le pegan porque saca muy buenas notas y le tienen envidia. El problema es de los agresores no de la víctima.

4. ¿Es tan grave que el niño lleve gafas y sea muy listo para que sea objeto de agresión?

-No, es una conducta irracional y desadaptativa que perjudica gravemente el clima de la clase.

5. ¿Para que sirve tener esos comportamientos?

-Para nada, sirven para atemorizar, crear relaciones de poder y miedo que perjudican gravemente la convivencia de la clase.

-Entrenamiento en resolución de problemas: aumentar la variedad de alternativas de respuesta socialmente eficaces y dar la respuesta más positiva a diversas alternativas posibles (entre ellas las desadaptativas). Además, se les enseñará a recoger la información relevante de cada historia descrita y por grupos elaboraran la mejor hipótesis para poner en práctica. El equipo que proponga la solución más eficaz y socialmente positiva ganará.

*Ensayo de conducta: modificación de respuestas no adaptativas y reemplazarlos por nuevas. Hay que tener en cuenta que la situación problema debe estar relacionada con el entorno de los jóvenes y tener una alta probabilidad de ocurrencia. Las representaciones deben ser cortas para fijar con claridad la propuesta.

EJEMPLO Y FASES DEL ENSAYO DE CONDUCTA
Descripción de la Situación Problema: Juan y Pedro encierran a Marcos en el wáter. No es la primera vez que Marcos vive una situación así por parte de sus compañeros y cuando consigue salir del baño va directo a pegarles.
Representación de lo que cada grupo de alumnos haría
Identificación de las posibles cogniciones desadaptativas que realiza cada grupo
Identificación de los derechos básicos implicados
Identificación y debate de la alternativa correcta.

Si ninguno de los grupos propone la alternativa correcta, el orientador/a la explicará y a continuación la pondrán en práctica (modelado).
Práctica encubierta
Representación de la conducta correcta por parte de algún grupo.
Evaluación de la eficacia y utilidad de la respuesta por parte del orientador/a y todos los alumnos (retroalimentación).
Se vuelven a repetir la escena trabajada para que los alumnos la interioricen

Para motivar la participación de los alumnos, se les puede incentivar con la idea de realizar un mural con todas las situaciones problemas y con su mejor solución para que al finalizar la actividad se cuelgue en clase. Por otro lado, se puede grabar en video las representaciones o incluso hacer un lip-dup. Todo esto no es obligatorio ni terapéutico pero son elementos de potenciación de la participación y las expectativas de los jóvenes con respecto a las sesiones.

Todas las técnicas y pasos descritos se aplicaran a todas las situaciones problemas que se hayan descrito. Se les incitará a trabajar todo lo aprendido en las situaciones de su día a día para que comprueben que efectos tiene este cambio de acciones y cogniciones.

A pesar de haber diseñado este bloque para los alumnos de primero de la ESO, gracias a la flexibilidad que tiene, se puede trabajar cualquier habilidad social y aplicarlo a los alumnos de segundo e incluso con cualquier otro curso de la ESO.

Gracias a estas actividades, además de trabajar sobre los relatos ficticios, se pondrán en práctica de manera directa muchas de las habilidades sociales como el diálogo, exposición de su opinión y la presión grupal. Además, implícitamente se trabajará la empatía porque los jóvenes tendrán que mimetizarse con las historias para luego poder representar las alternativas más adecuadas.

2. Ira

La ira es un factor fundamental en el acoso escolar y difícil de extinguir en la adolescencia.

➤ Objetivos

- Reducir los niveles y actuaciones de ira en los jóvenes.
- Concienciar del daño emocional y físico de las conductas agresivas.
- Conseguir la sensibilización de todos los alumnos.

➤ Descripción

-Administración del CAPI-A y el AVE.

Antes de realizar la actividad se llevará a los alumnos a la clase de gimnasia donde se les darán esterillas para que puedan sentarse y se les explicará en qué va a consistir la actividad de relajación, prevenirlos de la aparición de sensaciones extrañas, que adquieran una posición relajada y que se concentren. En este caso se ha creído conveniente utilizar las técnicas de control de la respiración porque son más fáciles de practicar, rápidas de hacer y afianzan con más seguridad la posterior práctica individual. Se trabajará sobre cuatro tipos:

- Respiración lenta: se toma aire y se suelta lentamente por la nariz
- Respiración profunda: crear tensión en los cuerpos y tomar aire hasta llenar el abdomen, aguantarlo unos segundos y expulsarlo lentamente por la boca.
- Suspiro: suspirar profundamente y repetir este proceso siempre que se encuentren tensos.
- Respiración purificante: efectuar una respiración completa, mantener la inspiración unos segundos y soltarlos poco a poco con soplos pequeños y fuertes de aire.

Estas respiraciones se realizarán antes de empezar la actividad. Estarán autodirigidas por un audio o por el psicólogo/a y su duración máxima será de 15 minutos. Para finalizar, se pedirá a los alumnos que lo practiquen en su día a día y sobre todo en situaciones de estrés, por ejemplo en momentos en los cuales sienten ira.

En un primer momento es necesario crear un contrato de compromiso entre el orientador/a y los alumnos para esta actividad. Se trabajará durante las primeras sesiones la psicoeducación de la ira y las técnicas que se utilizarán. A continuación, se rogará a todos los alumnos que escriban en una libreta u hoja todos los sucesos agresivos que han presenciado o vivido en el instituto a lo largo de cada semana. A continuación todos los relatos serán depositados en una caja y cada alumno tendrá que coger uno y leerlo en voz alta. Después, en base a estos, se crearán unas pautas de sobrecorrección generales entre todos, que se colgarán en clase y harán cumplir a los compañeros que realicen dichos actos. Todos los alumnos se llamarán los “Policías de la Paz” y se les animará a firmar un contrato de compromiso y fidelidad a esta actividad. (ANEXO2)

Gracias a la elaboración conjunta, se potenciará la presión grupal positiva porque todas las sobrecorrecciones serán creadas por ellos y la participación en la actividad.

Debido a las dificultades que pueda tener esta actividad, (reticencia de eliminación de las conductas, crear nuevos conflictos, miedo a enfrentarse al acosador) se precisará la presencia y participación del tutor/a y algún miembro directivo para dar peso, seriedad y hacer cumplir dichas propuestas. Así como respaldar la figura de los “Policías de la Paz”.

Para potenciar y acelerar la eliminación de las conductas agresivas se puede trabajar de manera individual la resolución de problemas, habilidades sociales y reestructuración cognitiva.

3. Empatía

➤ Objetivos

-Desarrollar comportamientos empáticos con los alumnos que se encuentran en situación de marginación y rechazo social.

-Reflexionar y crear conciencia sobre sus propias actuaciones.

➤ Descripción

-Administración del IECA.

Antes de empezar la actividad se realizará la psicoeducación de la empatía para conocer dicho concepto, sus aportaciones y sus repercusiones sobre uno mismo y los demás.

Se pide a los alumnos que escriban en un folio alguna situación en la cual no hayan sido empáticos con otro compañero. Y a continuación, en otro folio, escribirán algún problema interpersonal que hayan sufrido. Después se les pedirá que se queden el folio dónde describen la situación en la cual no han sido empáticos, el cual solo leerán ellos. Pero el otro folio, se mezclará en una caja que traerá el psicólogo/a y se volverá a repartir para que cada niño lea en voz alta el relato de otro. Cada vez que un alumno acabe de leer el relato se creará un debate y se realizará un ensayo de conducta con las propuestas socialmente adecuadas que han propuesto los alumnos. También se podrá aplicar la reestructuración cognitiva.

Con esta actividad puede que muchos relatos coincidan y se cree una gran sensibilización ante la situación y el daño causado.

4. Autoestima

➤ Objetivos

-Reflexión detallada de uno mismo

- Detectar las carencias concretas de los jóvenes con baja autoestima

-Analizar si tiene objetivos futuros e intentar reforzarlos.

- Que todos los alumnos creen consciencia de las distorsiones cognitivas que están sufriendo los demás. Aunque sea una actividad para trabajar la autoestima, también se fomenta la empatía.

➤ Descripción

Una vez realizado los test de autoestima de Rosenberg, tendremos identificados a los jóvenes que han puntuado más bajo, se les explicará que todo lo trabajado es para mejorar el clima escolar y en concreto el acoso escolar. Por tanto, deben enfocar las actividades en esa línea y no otra.

Antes de empezar la práctica se trabajará la psicoeducación de la autoestima, la relación que posee con el acoso escolar, explicación del modelo ABC, la reestructuración cognitiva de Beck, características de los pensamientos automáticos negativos y los pasos para detectarlos. Todo ello con ejemplos de creencias irracionales y de sus alternativas más racionales para facilitar su comprensión. Como material de apoyo se les podrá ofrecer

cualquier tipo de material audiovisual o incluso charlas con una víctima, agresor o algún testimonio de acoso escolar.

Ejemplo:

<i>Creencia irracional</i> Es normal pegar, insultar o excluir a los chicos/as que son más tímidos, callados o tienen algún defecto físico.	<i>Alternativa racional</i> Pegar, insultar o excluir es una conducta antisocial que entorpece las relaciones sociales. Nadie tiene derecho a causar dolor o daño a ninguna persona.
--	---

La práctica consiste en que los jóvenes indaguen en su interior para saber cómo son realmente. Se les dará una esfera dividida en cuatro secciones (personal, social, intelectual y físico), se les pedirá que se describan detalladamente como son en cada sección, que pensamientos tienen sobre si mismos, cómo actúan y el grado de creencia de lo que escriben en las cuatro secciones. A continuación, se les rogará que pongan en el dorsal como y que les gustaría ser en un futuro junto con un alias, para garantizar el pleno anonimato y lo introduzcan en una caja que llevará el psicólogo/a.

A continuación, se irán sacando los papeles y trabajando la reestructuración cognitiva de manera conjunta con los alumnos. Se les pedirá máxima colaboración, respeto y tolerancia hacia todos los papeles de sus compañeros.

Reestructuración Cognitiva

- Identificación de las distorsiones cognitivas del alias.
- Explicación las distorsiones del pensamiento
- Trabajar los pensamientos automáticos negativos que aparecen en las descripciones (evidencias a favor y en contra)
- Reconducción a un pensamiento positivo alternativo, aquí los alumnos pueden expresar sus propuestas para los problemas planteados y con la ayuda del orientador/a escribirán en la pizarra las mejores propuestas.
- Desculpavilizar y desdramatizar

- Discutir la utilidad y los factores perjudiciales de los pensamientos y comportamientos negativos.

-Potenciar la consecución de las metas de futuro descritas por los alumnos.

Al finalizar este bloque se les pedirá a los alumnos que escriban algo positivo de todos sus compañeros y lo expongan a toda la clase. Esta última actividad, revalorizará las virtudes de cada alumno. En especial, se fomentará la interacción positiva entre las víctimas y los acosadores ya que ambos tendrán que realzar las características positivas del otro.

Tareas para Casa

La orientadora del centro se reunirá de manera confidencial con aquellos alumnos que haya detectado bajos niveles de autoestima y se les mandará la siguiente tarea individual.

Antes y después de realizar la tarea el alumno tendrá que rellenar la Escala de Afecto positivo y negativo (PANASN), así se podrá constatar si ha habido una evolución positiva.

Al final de cada día y al menos durante treinta, el/la joven tendrá que escribir tres cosas buenas que le han sucedido, la causa y el agradecimiento (o autoagradecimiento). Esta técnica se llama tarea de las tres bendiciones y es famosa en la psicología positiva y contiene gran eficacia clínica respecto a la potenciación del bienestar de las personas. Cada semana el joven y el psicólogo/a se reunirán de manera breve para que el alumno/a le cuente cómo se siente al realizar la actividad y cuente con el apoyo y motivación del orientador/a para que continúe realizándola hasta que acabe el período. Si el alumno le resulta muy complicado realizarla se puede introducir alguna modificación. Para facilitar el cumplimiento de la actividad y que conserve la misma eficacia el alumno/a podría completar las siguientes frases al finalizar el día:

“Hoy me he sentido bien conmigo mismo porque.....”

“Me gusto a mí mismo cuando...”

“Estoy contento conmigo mismo porque...”

“Aunque haga cosas que están mal, me doy cuenta que soy bueno en....”

5. Miedo

➤ Objetivos

-Rebajar la sintomatología negativa

-Promocionar la activación conductual y cognitiva positiva ante situaciones de acoso.

➤ Descripción

Antes de empezar el bloque del miedo se dedicaran 10 minutos a las relajaciones basadas en las respiraciones propuestas anteriormente e incluso, si se dispone de las sesiones necesarias se podría empezar a trabajar el Mindfulness. Con esto se intentará reducir los niveles de angustia, los estilos cognitivos desadaptativos y maximizar el efecto de la desensibilización.

En las primeras sesiones, después de haberles realizado los cuestionarios pertinentes, aplicaremos la Psicoeducación para trabajar sobre que es el miedo, sus componentes, su relación con el estrés y se aprenderá a diferenciar cual es el miedo adaptativo y el que nos limita y perjudica (desadaptativo) y por último se les explicará la técnica de exposición y sus componentes (curva de ansiedad, efectos colaterales, escala USAs....). Todo ello se llevará a cabo mediante juego, cuentos y material audiovisual. A continuación se trabajará la exposición imaginada, ya que por el alto grado de riesgo no se puede trabajar en vivo.

Para ello, se necesitará que los alumnos escriban en una cartulina la lista con todos los miedos que tengan sobre las situaciones agresivas. Se les repartirá fichas a cada uno, con 10 tipos de animales, de menor a mayor tamaño. A continuación, se les pedirá que las puntúen del 1 al 10 dependiendo del nivel de ansiedad que les produzcan, poniendo en cada miedo un tipo de animal en función del grado de miedo. A mayor miedo, mayor tamaño tendrá el animal elegido. Luego solo queda empezar a imaginar. Se les pedirá que imaginen una situación moderada. El psicólogo/a les guiará en todo momento mediante frases como:

“Sentir la aceleración en el pecho....”

“Pensar en que sentíais en ese momento y conectar con el sentimiento...”

La idea es sentir la ansiedad como si la situación fuera real y permanecer en la situación hasta que disminuya la ansiedad.

Posibles problemas y soluciones a tener en cuenta:

-Dificultades para reproducir la escena: hay que entrenar la imaginación con escenas neutras o placenteras para los alumnos.

-Problemas para mantener en la escena: hay que volver a trabajar la psicoeducación sobre el miedo, la curva de ansiedad y la habituación.

-La ansiedad persiste al finalizar la actividad: volver a realizar ejercicios de relajación.

Una vez superada la situación, podemos trabajar con los alumnos las actividades planteadas en los bloques anteriores: reestructuración cognitiva, resolución de problemas y ensayo de conducta.

4. RESULTADOS

El presente programa no se ha aplicado, por tanto, quedaría pendiente de evaluación. Pero gracias a los cuestionarios propuestos, se espera ver una mejora de los componentes trabajados con los alumnos. Estos cuestionarios, proporcionados al principio y al final de cada bloque analizarán la progresión de cada alumno. Y una vez realizados se podrá saber tanto el éxito grupal como el individual. Es conveniente subrayar que si dichas evaluaciones demuestran no tener éxito se podría proceder a una mejora del proyecto o a la confección y aplicación de otro que se adapte mejor a las necesidades de los alumnos. Además, gracias a las encuestas realizadas a los profesores y padres se podrá averiguar las opiniones acerca de la eficacia del programa e incluso saber las posibles carencias y propuestas de mejora.

Aulas Psicosaludables es un proyecto completo y flexible, pero para garantizar su eficacia se podrían añadir una serie de mejoras. Por un lado, se podrían ampliar el número de actividades de cada bloque. En la misma línea, gracias al feedback de los alumnos, cabría la posibilidad de incorporar nuevas formas de trabajo de las actividades propuestas para mejorar su adhesión al programa. Además, si algún bloque es más necesario para los alumnos, se podría desarrollar con más profundidad. Por otro lado, se podría ampliar las sesiones y los contenidos con respecto a la formación de padres y profesores.

No obstante, se cree firmemente en la eficacia de dicho proyecto porque funciona tanto de manera preventiva como interventiva.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Ha habido muchos cambios en la Educación Secundaria Obligatoria en los últimos años, pero siguen siendo escasos e ineficaces para combatir problemas sociales tan prevalentes en la actualidad como el bullying. Por un lado, la Educación Emocional ha demostrado mejorar los componentes emocionales propios del bullying. Por otro lado, las técnicas cognitivo-conductuales, muy usadas en la práctica clínica, son eficaces para trabajar la sintomatología negativa y conductas desadaptativas. Todo ello lleva a tomar especial hincapié en desarrollar un programa que combine estas dos vertientes y desarrollarlo en las aulas de los centros educativos. A pesar de ser una innovación no aplicada hasta el momento y con posibles carencias puede ser un guión para la práctica educativa y una puerta a nuevas vertientes de investigación y trabajo.

El programa se contextualiza en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, debido a que Save the Children (2016) ha demostrado por un lado, que es en este período donde existe más prevalencia de aparición del acoso y por otro, lado que las intervenciones en estas edades son más eficaces.

Se ha diseñado una cronología en función de las posibles necesidades prevalentes en cada curso, pero un punto a favor es que dichas actividades se pueden aplicar a todos los niveles académicos.

El proyecto está dividido en cinco dimensiones: competencia social, ira, empatía, autoestima y miedo porque se ha detectado que en la mayoría de los estudios sobre los componentes del bullying se repetían estos factores (Díaz, 2004; Olweus, 1993; Esteve, Merino y Cantos, 2001; O'Moore, 1997; Zimmerman, 2005; Áviles y Monjas, 2005; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008 y Stassen, 2007). Además, como bien apuntan Piñuel y Oñate (2006) los roles del acoso son cambiantes y por tanto, se ha programado para ser trabajado de manera grupal en clase.

La hipótesis de consecución de metas es probable que se cumpla pero puede que los cambios no sean lo suficientemente significativos debido a las carencias y obstáculos que puede presentar el programa y el contexto de aplicación. Aunque los datos estadísticos

demuestren no ser significativos, existen varios componentes no medibles pero de gran contribución positiva al bienestar de los alumnos y a la disminución del acoso, por ejemplo: el continuo trabajo en grupo puede favorecer las relaciones interpersonales, mejorar componentes de personalidad como la timidez y fomentar implícitamente conductas más adaptativas como el diálogo o el consenso. La proximidad de los cargos educativos como el/a orientador, director/a, tutor/a mejorará las relaciones interpersonales y podrá ser un canal acercamiento para que los alumnos comuniquen sus problemas.

Puede que las intervenciones tengan menos efecto en los agresores y víctimas debido a los grandes componentes negativos difíciles de extinguir que los engloban. Pero gracias a ellas, es posible sensibilizar y crear gran conciencia del fenómeno para que los alumnos espectadores empiecen a denunciar dichos comportamientos y actuar en consecuencia, para así dar más visibilidad y actuar en las primeras etapas.

Se deberían ampliar el número de dimensiones a trabajar, así como sus respectivos cuestionarios de evaluación, ya que en el acoso existen más componentes socioemocionales. Gracias a esta ampliación se podría detectar de manera más integral los posibles problemas y con ello incrementar la validez del programa. No obstante, el mayor reto al cual se enfrenta el programa y todos los demás, es el cronograma de actividades ya que se debe ajustar a la temporalidad de los cursos académicos. Como consecuencia de este gran obstáculo, muchos de ellos no son eficaces por su escasa aplicación o por la falta de consecución de las actividades. Por tanto, no se puede obviar que este elemento no quede regulado y es probable que a pesar de haber creado actividades flexibles el tiempo sea un gran inconveniente para la obtención de las metas y más con las terapias psicológicas, que en la mayoría de los casos hay que trabajarlas durante un tiempo.

Con respecto a las formaciones de padres y profesores, sería conveniente ampliarlas para poder trabajar la educación emocional y así dotarles de todas las herramientas emocionales necesarias para trabajar sobre la problemática del acoso y otros problemas de los menores.

Hay que mencionar que gracias al continuo desarrollo de las tecnologías el programa podría crear una plataforma donde desarrollar sus intervenciones para que “Aulas psicosaludables” estuviera al alcance de todos los centros y alumnos que lo necesitaran.

No obstante, esta propuesta exige de un gran trabajo y desarrollo que tardaría en verse aplicada. Haría falta un estudio longitudinal.

Obviamente ningún programa, incluido este, puede resolver por sí solo todos los problemas que presenta la convivencia. El acoso escolar presenta múltiples factores que se deberían trabajar desde otros enfoques. Pero dada la alta prevalencia de este fenómeno en los jóvenes y otro tipo de problemáticas que sufren, deberíamos plantearnos ahora más que nunca en desarrollar programas que trabajen habilidades esenciales para la vida, fomentando el respeto, la justicia y la igualdad hacia todas las personas. (Torrego, 2008)

Este trabajo es producto de la gran preocupación hacia estas problemáticas y la esperanza de que con él, se pueda minimizar las situaciones de acoso para mejorar el bienestar de los alumnos. Sería un sueño extinguir el acoso escolar de las aulas, pero para ello se ha de seguir trabajado, estudiando y desarrollando nuevos proyectos por pequeños que sean. El trabajo acaba con la siguiente frase célebre:

“No es bueno quedarse colgado de un sueño. Habrá que empujarlo llegado el momento”.
(Pedro Guerra).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, J. M. (2010). *CAPI-A: Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avilés, J. M., y Elices, J. A. (2003). *Sociobull. Procedimiento sociométrico de evaluación del bullying*. Documento no publicado.
- Beck, A., Rush, J., Shaw, B., y Emery, G. (1979). *Terapia cognitiva de la Depresión*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Brackett, M., Rivers, E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425. Doi: 10.2307/1128984
- Caballo, V. (1993) *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I.C., e Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 19, 611-625.
- Cerezo, F., y Rubio Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.253391>
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de caso víctima-provocador. *Anales de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.

- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid /Bizkaia: Albor - Cohs.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- De la Cruz, V., y Cordero, A. (1981). *IAC Inventario adaptación de conducta*. Madrid: TEA.
- Defensor Del Pueblo-UNICEF. (2007). *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Publicaciones.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 2: Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15 (2), 223-233.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en los contextos educativos: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fox, R. M., y Martin, E. D. (1975). Treatment of scavenging behaviour (coprophagy and pipca) by overcorrection. *Behaviour Research and Therapy*, 13, 153-162.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica en adolescentes. Un programa para un desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- Gismero, E. (2000). EHS Escala de habilidades sociales. *Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada*.
- Gonzales, L., & García, E. (2007). *Cuestionario Educativo-Clínico: Ansiedad y Depresión*. Madrid: TEA.
- González Álvarez, J., y García Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa informático para la elaboración de análisis sociométricos*. Madrid: TEA.
- González, J., & García Bacete, F. J. (2010). Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos.
- Hanish, L., y Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: developmental continuity or developmental change? *Merrill Palmer Quarterly*, 50(1), 17-38.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De La Morena, M. L. Muñoz, A., y Trianes, M. V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (2), 277-286.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- Lopes, O., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp.79-93). New York: Teachers College Press.

- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003) Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Maurer, M., y Brackett, M. A. (2004). Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning. New York. Ed. Dude.
- Mayer, D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31
- Meichenbaum, D., Fibla, J., & Toro, J. (1987). *Manual de inoculación de estrés*. España: Martínez Roca.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- O'Moore, A. M. (1997). Self-concept and Bullying Behaviour among School children and adolescent. Abstract, 5. European Congress of Psychology. Dublin, 100.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pelegrín, A., y Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20.
- Peña, A. M., y Canga, M. C. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 199-210.
- Piñuel, I., y Cortijo, O. (2016). Cómo prevenir el acoso escolar. La implantación de protocolos antibullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada. Madrid: CEU Ediciones.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>

- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, K. H. (2014). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Psychology Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación. Cognición y Personalidad*, 9, 185-211.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, Thomas. (2016). *Yo a eso no juego. Bullyin y Ciberbullying en la infancia*. (nº No hay). Save the Children. Recuperado de: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia>
- Seligman, M. E., Rashid, T., y Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Torrego, J. C. (2008). El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. En J. V. Abad (Eds.), *El Maltrato entre Iguales: prevención e intervención en los centros educativos* (pp.347-393). Madrid: Alianza Editorial.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988^a). Development and validation of briet measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Zimmerman, F. J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(4), 384-388.

7. ANEXOS

Anexo I

- Cuestionario profesores:

A continuación le rogamos que conteste las siguientes preguntas sobre el Programa Aulas Psicosaludables en el cual ha participado.

Deberá puntuar cada una de las preguntas del 0 (nada de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo):

VALORACIÓN DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS					
Ha percibido cambios en el aula respecto a los aspectos trabajados.	1	2	3	4	5
Si ha percibido cambios, explícalos.					
Ha aumentado la comunicación de los alumnos conmigo.	1	2	3	4	5
Está satisfecho con la formación recibida. ¿Qué mejoraría o incluiría en el programa?					
¿Qué contenidos incluirías en las sesiones de los alumnos?					
Escribe tu opinión sobre el programa Aulas Psicosaludables.					

- Cuestionario padres:

A continuación le rogamos que conteste las siguientes preguntas sobre el Programa Aulas Psicosaludables en el cual ha participado.

Deberá puntuar cada una de las preguntas del 0 (nada de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo):

VALORACIÓN DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS					
Ha percibido cambios en casa respecto a los aspectos trabajados.	1	2	3	4	5
Si ha percibido cambios explícalos. Explíquelos					
Ha aumentado la comunicación con los hijos.	1	2	3	4	5
Está satisfecho con la formación recibida.	1	2	3	4	5
¿Qué contenidos incluirías en las sesiones que ha recibido?					
Escribe tu opinión sobre el programa Aulas Psicosaludables.					

