



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Grado de Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Universidad Miguel Hernández

Curso 2020-2021

Convocatoria Junio

Modalidad: Diseño de una propuesta de Intervención.

Título: Programa de intervención para menores agresores en el fenómeno del Acoso Escolar.

Autor/a: Sepúlveda Velacoracho, Natalia

Tutor/a: Estévez Casellas, Cordelia.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	7
4. MÉTODO.....	9
4.1. Descripción del programa.....	9
4.2. Objetivos	9
4.3. Instrumentos de evaluación.....	10
4.4. Temporalización.....	10
4.5. Contenido de las sesiones.....	12
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	22
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23
Tabla 1. Cronograma del programa.....	11
Anexo A. ICE-NA versión completa.....	28
Anexo B. Escala de Conducta Violenta en la Escuela	29
Anexo C. Diapositivas Bienvenida.....	30
Anexo D. Escena “Por trece razones”, Netflix.....	31
Anexo E. Ejercicio sesión 2: Analizamos una escena de “Por Trece Razones”.....	32
Anexo F. Tarea para casa: La realidad.....	33
Anexo G. Situaciones de acoso.....	34
Anexo H. Diario de emociones, ¿cómo me siento?	35
Anexo I. “Seguimos percibiendo”.....	36
Anexo J. Escena “Del Revés” sesión 7.....	38
Anexo K. Situación + emoción + intensidad.....	38
Anexo L. Corto: “el huevo y la gallina”.....	39
Anexo M. Situaciones para trabajar empatía en el aula.....	39
Anexo N. Capítulo 5 del libro: “Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa”.....	40
Anexo Ñ. Autorregistro para casa.....	42
Anexo O. Actividad grupal, creamos nuestro propio TIP.....	42
Anexo P. Responder ante una acusación.....	43
Anexo Q. Capítulo 6 del libro: “Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa”.....	43
Anexo R. Ficha Dos Listas.....	46
Anexo S. Ficha Normas.....	46
Anexo T. Actividad “Todos a una”.....	47
Anexo U. Escala sobre Consumo de Drogas.....	48

1. RESUMEN

El Acoso Escolar es una problemática de interés mundial que supone una gran preocupación tanto para los profesionales de la educación como para los padres de los alumnos. Por otro lado, la Inteligencia Emocional es uno de los temas más actuales y comentados dentro del ámbito de la educación, presentando una gran acogida tanto por parte de estos dos grupos, ya que, coinciden en la importancia de trabajarlo desde edades tempranas. Pese a la gran cantidad de programas vigentes para abordar este fenómeno, se considera que el papel de los agresores no se aborda correctamente. El presente programa, basado en el modelo de Habilidad propuesto por Mayer y Salovey, busca producir un aumento en el nivel de Inteligencia Emocional de los participantes a través del desarrollo de las cuatro habilidades que proponen estos autores, y reducir sus conductas violentas debido a la relación que existe entre ambos, junto con una educación sobre el fenómeno del que forman parte y la prevención del abuso de sustancias que se asocian a él.

PALABRAS CLAVE: Acoso Escolar, Inteligencia Emocional, Mayer y Salovey, agresores, conductas violentas.

ABSTRACT

Bullying is a global problem that is of great concern to education professionals and parents of students. On the other hand, Emotional Intelligence is one of the most current and discussed topics within the field of education, presenting a great acceptance by both of these two groups, they agree on the importance of working on it from an early age. Despite the large number of programs implemented to address this problem, it is considered that the role of the aggressors is not adequately addressed. This program is based on the Skill model proposed by Mayer and Salovey and it pretends to produce an increase in the level of Emotional Intelligence of the participants through the development of the four skills proposed by these authors, also through an education about the problem of which they take part, to reduce their violent behaviours due to the relationship that exists between them and to prevent abuse of substances that are associated with it.

Key words: Bullying, Emotional Intelligence, Mayer and Salovey, bullies, violent behaviours.

2. INTRODUCCIÓN

El fenómeno del acoso escolar, conocido en inglés con el término Bullying, y en la literatura con términos como violencia entre iguales o violencia escolar (Medel de Albuquerque, 2017), es un problema de gran relevancia en las aulas de todo el mundo debido al efecto que tiene en el ámbito escolar y social, para los menores implicados, los profesionales y sus familias (García, Romera y Ortega, 2016). Se entiende como una forma intencionada de maltrato repetida en el tiempo, relacionado con el entorno escolar se puede producir dentro o fuera de él, por uno o más alumnos hacia otro u otros, a través de diferentes formas de agresión, propiciando una relación de poder asimétrica, bajo el permiso o desinterés tanto de alumnos como de profesores, provocando que la víctima quede aislada y el acosador o acosadores reforzados (Medel de Albuquerque, 2017; Cano y Vargas, 2018). El psicólogo Dan Olweus, en 1983 propuso la siguiente definición para este fenómeno “es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios” (Collell y Escudé). Esta sigue siendo actualmente la definición más aceptada actualmente dada la importancia de su estudio sobre este fenómeno publicado en 1993 (Granados, 2018). Se lleva a cabo a través de agresiones físicas, verbales, psicológicas o de exclusión social (Medel de Albuquerque, 2017) y se trata de un fenómeno de grupo, por lo que no puede reducirse a la interacción entre el agresor y la víctima, ni separarse de su contexto (Collell y Escudé). Quedan reflejados así los componentes necesarios para considerarlo Acoso Escolar (Collell y Escudé), que se extraen diferentes definiciones que se han otorgado a este fenómeno, a los que se puede añadir que no exista provocación previa por parte de la víctima.

Al entenderse como un fenómeno grupal, en su estudio deben incluirse los actores que participan en él (Cañas, 2018). El agresor puede ser un compañero del mismo grupo o de un mayor nivel educativo (Cano y Vargas, 2018), suele presentar escasa tolerancia a la frustración, una falta de empatía y escasa capacidad de autorregulación emocional y no suele estar dispuesto a seguir reglas. En general, son alumnos con niveles más bajos de Inteligencia Emocional (Estévez, 2019), y, en la mayor parte de los casos estas características aumentan con la edad (Cano y Vargas, 2018). La víctima es aquel alumno al que se dirigen las acciones (Cano y Vargas, 2018), normalmente no saben por qué y sienten que no pueden salir de esa situación (Olweus, 1993). Existen dos tipos, las víctimas pasivas, aquellas que no reaccionan ante el acoso, son vulnerables, muestran su miedo y se aíslan del resto, y las activas, aquellas que reaccionan de forma intensa ante la violencia (Cano y Vargas, 2018). Por último, los

observadores son actores fundamentales para que el acoso escolar tenga lugar (Cano y Vargas, 2018).

Este fenómeno presenta una serie de efectos negativos (Enríquez y Garzón, 2015). Se conoce que, para las víctimas se trata de una vivencia estresante con una repercusión negativa sobre su bienestar psicológico (Cañas, 2017) que en ocasiones van más allá del contexto escolar (Jiménez, 2007). Puede producirse un deterioro de autoestima, ansiedad, depresión, e incluso intentos de suicidio (Enríquez y Garzón, 2015). Para los agresores, las consecuencias no siempre son inmediatas. Estos pueden ir perdiendo el apoyo de su grupo hasta que se aíslan completamente. Estas conductas pueden volverse crónicas convirtiéndose en la forma de conseguir sus metas (Enriquez, 2015), además, se han relacionado con una evolución en otras conductas problemáticas durante la adolescencia y la adultez, como conductas predelictivas y consumo de drogas (Cañas, 2017). Por último, las consecuencias en los observadores surgen al conocer la situación, generando culpabilidad en el caso de no ayudar o vulnerabilidad, al sentir que ellos podrían ser la próxima víctima (Cañas, 2017), también puede ocurrir que se vuelvan insensibles ante este tipo de situaciones (Enríquez y Garzón, 2015).

Por su parte, la Inteligencia Emocional ha sido definida a lo largo de la historia por diferentes autores. Entre los distintos acercamientos, la teoría desarrollada John Mayer y Peter Salovey (1990) sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente a juicio de diferentes autores (Extremera y Fernández, 2004). Para ellos, supone un conjunto de habilidades que pueden ser innatas o aprendidas, y que se pueden desarrollar a lo largo de la vida, y establecen la siguiente definición, consiste en “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997), con ella hacen referencia a las cuatro habilidades que componen su modelo (Mestre, Brackett y Guil, 2008).

A través de diferentes estudios, se ha podido conocer la relación entre un buen nivel de Inteligencia Emocional y la capacidad para adaptarse correctamente a situaciones inesperadas o amenazantes, como las que tienen lugar durante la adolescencia (Estévez, 2019). Salovey afirmó que, en el contexto escolar, tanto alumnos como profesores deben hacer uso de ella para adaptarse de forma correcta (Férrandez y Extremera, 2005). Se trata de una de las características personales más presente en estudios sobre acoso escolar (Nocito, 2017), ya que, según autores como Pena y Repetto 2008, es un factor protector de conductas violentas y una variable clave para minimizar el impacto emocional de la violencia (Nocito, 2017). En un estudio de 2014

realizado en España titulado “Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia por Inglés et al.” se establece que adolescentes con altas puntuaciones en agresión física, verbal, hostilidad e ira presentan puntuaciones significativamente más bajas en Inteligencia Emocional en relación al resto, por lo que la aparición de conductas violentas está relacionada con un déficit en Inteligencia Emocional (Magallón, Megias, y Bresó; Nocito, 2017). Distintas investigaciones establecen que hay cuatro áreas fundamentales en las que una baja Inteligencia Emocional facilita la aparición de problemas entre los estudiantes (Extremera y Fernández, 2004), estas son, un déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, una disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, una disminución del rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández, 2004). Por estas razones, educar en Inteligencia Emocional es fundamental en el entorno escolar, sobre todo en relación con el clima del aula (Carbonell y Cerezo, 2019). En diferentes estudios como Extremera y Fernández (2004) y Sotil et al. (2008) presentan que las relaciones interpersonales y las soluciones ante los diferentes conflictos en el aula pueden mejorar a través de la educación emocional (Carbonell y Cerezo, 2019).

Actualmente, existen numerosos programas para prevenir e intervenir en Acoso Escolar. Sin embargo, no se han encontrado programas dirigidos exclusivamente a los menores agresores de este fenómeno. En cuanto a programas de intervención basados en Inteligencia Emocional, se encuentra el Programa KiVa (UNIR, 2020), desarrollado por el Ministerio de Educación de Finlandia. Busca acabar con el acoso en los centros escolares utilizando internet y otras formas de enseñanza virtual contra él, centrándose en el papel de los espectadores, en este caso se diferencia del que aquí se presenta en la población objeto de la intervención y las herramientas que se utilizan. Desde noviembre de 2018, el Colegio Internacional El Valle de Alicante incorpora este programa de convivencia (El Valle Alicante). El programa CIE, presenta una intervención en ciberacoso escolar, a diferencia del presente programa destinado únicamente al acoso escolar tradicional, a través de Inteligencia Emocional. Se ha demostrado a través de sus resultados que el nivel de esta es modificable, por lo que se puede enseñar en las aulas para facilitar la adaptación y la integración de los alumnos (Carbonell y Cerezo, 2019). Y, por último, el Programa Hero, desarrollado por El Centro CRÍMINA de la Universidad Miguel Hernández de Elche y la Diputación de Alicante (Pomares, 2016), un proyecto contra el acoso escolar que busca responder a la necesidad de prevenir conductas violentas y de acoso escolar en las aulas, promoviendo valores como la

igualdad, el respeto, la integración social entre otros (EFE, 2016). A diferencia del que aquí se presenta, este va destinado a toda la comunidad educativa.

3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En 1999 en España el Defensor del Pueblo realizó un informe sobre violencia escolar, sin embargo, no fue hasta el 21 de septiembre de 2004, con el suicidio de un menor vasco de 14 años como consecuencia de un gran acoso escolar cuando se empiezan a tomar las primeras medidas sobre este fenómeno (Urra, 2017). Los estudios realizados en España hasta 2006 sobre acoso escolar mostraban que, entre el 5 y el 15% de los alumnos eran víctimas de acoso escolar (García, Armengol y Silva, 2013). En ese año, un estudio de mayor amplitud titulado "Informe Cisneros X" refleja nuevos datos, en él participaron 25.000 alumnos con edades entre 7 y 18 años de 14 comunidades autónomas, el 23,3% manifestaron haber sufrido en alguna ocasión acoso escolar y el 17,7% haber sufrido cinco o más comportamientos de acoso y violencia escolar (Oñate, y Piñuel, 2006). Posteriormente, un informe titulado "Yo a eso no juego" (2016) de la asociación Save the Children con el apoyo de la Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, trabajó con 21.500 menores de edad de entre 12 y 16 años, los resultados que se obtuvieron indicaron que un 9,3% de los estudiantes habían sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso. Si estos datos se traducen en el total de la población española, se encontraría que el número de víctimas es de 111.000 en acoso escolar tradicional y 82.000 en ciberacoso (Save the Children, 2016). En general, se estima que entre el 15% y el 50% de los niños, niñas y adolescentes, según investigaciones de diferentes países pueden haber sido víctimas de acoso escolar (Musalem y Castro, 2014). Con estos datos, se puede ver que se trata de un problema al que se debe continuar haciendo frente a través de su prevención e intervención (Nocito, 2017).

Por otro lado, la mayoría de estudios encontrados se centran en las víctimas de este fenómeno, lo cual genera un gran interés sobre qué pasa con aquellos alumnos que actúan como acosadores. Las investigaciones y programas revisados buscan prevenir e intervenir de un modo genérico, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa para frenar este fenómeno, sin centrarse en las necesidades de los estudiantes. Se considera relevante este último punto para actuar correctamente.

La necesidad de intervenir en la población perteneciente entre los cursos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria reside en el hecho de que la conducta de acoso se incrementa entorno a los 11 y los 13 años. Además, el nivel de victimización es mayor en la adolescencia temprana y el momento en el que su frecuencia se vuelve

máxima ronda los 13 años (Díaz, Martínez y Martín 2013). Estudios como el de la fundación ANAR de 2017 recogen que la edad de inicio tiene una media de 9,8 años, situando el mayor porcentaje de casos a los 10 y 12 años (UNIR, 2020).

Las razones que impulsan a realizar una intervención basada en educación emocional parten del hecho de que esta etapa educativa constituye un periodo muy intenso emocionalmente, en él tienen lugar numerosas situaciones y cambios que suponen una gran demanda emocional (Ezeiza, Izagirre y Lakunza). Como se ha mencionado, numerosas investigaciones han relacionado la violencia y la falta de conductas prosociales con una baja medida de habilidad de Inteligencia Emocional (Nocito, 2017). A través del presente programa se busca educar en Inteligencia Emocional teniendo como base el modelo de Habilidad de Mayer y Salovey, 1997 y así dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para disminuir sus conductas violentas, recurriendo a los intereses y preocupaciones de la población a la que va dirigido, propiciando su participación en el desarrollo de estas habilidades a través de dinámicas adaptadas a su edad y sus gustos.

Por otro lado, se considera fundamental incluir de manera específica la disminución de las conductas violentas y la prevención de abuso de sustancias, debido a que en diferentes estudios como el titulado “Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors” de 2013, obtuvieron que los estudiantes involucrados en acoso escolar tenían mayor probabilidad de presentar un estado de ánimo negativo, un comportamiento antisocial, y sentirse cansados, aburridos, o nerviosos, lo que lleva a que en esta investigación se busque crear un programa que atienda a sus gustos para que puedan sentirse parte de él y se adapte a sus necesidades (García, et al., 2013). En cuanto al consumo de sustancias, este mismo estudio obtuvo resultados congruentes con investigaciones previas, encontrando una asociación positiva entre agresores y consumo de cannabis y alcohol, un estudio longitudinal insinuó que el hecho de ser agresor era un predictor significativo de la iniciación al tabaquismo durante la adolescencia (García, Pérez, Espelt, y Nebot, 2013).

Por lo tanto, dada la repercusión social que presenta el fenómeno y su gran relación con un bajo nivel de Inteligencia Emocional, el presente trabajo tiene como objetivo el diseño de un programa de intervención que responda a las necesidades expuestas bajo la siguiente hipótesis: un aumento en el nivel de Inteligencia Emocional producirá una disminución de conductas violentas en el ámbito escolar por parte de los menores agresores.

4. MÉTODO

4.1. Descripción del programa

Se describe en el presente trabajo una propuesta de intervención para trabajar con menores agresores de los cursos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria del I.E.S. Doctor Balmis de Alicante, basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, 1997.

El programa se llevará a cabo en el centro escolar, tras la finalización del horario lectivo. Consta de 16 sesiones con una duración de 50 minutos, destinando dos de ellas a la realización de las evaluaciones pre y post-test. El resto se dividirán en una parte teórica y en una parte práctica según el objetivo de cada una. Además, en algunas sesiones se proporcionarán tareas para casa para profundizar sobre lo que se trabaja.

Los participantes del programa serán 4-5 alumnos/as que hayan sido detectados como acosadores tras la administración del sociograma Bull-S en las aulas de 1º y 2º de Educación Secundaria durante el último mes del primer trimestre. Otro criterio de inclusión es que sus edades estén comprendidas entre los 11 a los 14 años. Por otro lado, como criterios de exclusión se establece que hayan repetido dos o más veces durante su etapa escolar y que presenten un diagnóstico previo como TDAH o TEA.

La intervención se realizará en un aula específica dedicada de forma exclusiva al programa y equipada con los materiales que van a ser necesarios, pupitres individuales, un proyector y una pizarra de tiza como material general, y el material específico indicado en cada una.

4.2. Objetivos

Objetivo general

Reducir las conductas violentas de menores agresores de los cursos de 1º y 2º de ESO a través de un aumento en el nivel de Inteligencia Emocional.

Objetivos específicos del programa.

- Adquirir habilidades para percibir/identificar emociones tanto propias como ajenas.
- Aprender a usar las emociones según las demandas de la situación.
- Adquirir habilidades para entender/comprender las emociones ajenas.
- Conseguir regular las propias emociones ante situaciones problema.
- Disminuir las conductas violentas de los alumnos que actúan como agresores.
- Prevenir futuras conductas de abuso de sustancias en los menores agresores.

- Concienciar a los menores agresores sobre las consecuencias del Acoso Escolar.

4.3. Instrumentos de evaluación

La evaluación de la presente intervención se llevará a cabo a través de los siguientes instrumentos.

Para conocer el nivel de Inteligencia Emocional se propone el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA adaptado para alumnos de 7 a 18 años (Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005). Está basado en las Teorías Mixtas de la Inteligencia Emocional (Flores, 2016) y mide “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (BarOn, 1997). Un nivel elevado de Inteligencia Emocional y Social se reflejaría a través de una puntuación alta en él (Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005).

La Escala de Conducta Violenta en la Escuela de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), adaptada por Equipo Lisis, para evaluar dos tipos de conducta violenta que se da en el contexto escolar, la agresión directa o manifiesta y la agresión relacional o indirecta, en todas sus formas (Grupo Lisis, 2020) a partir de 11 años.

La Escala de Consumo de Drogas de Carballo et al. (2011), se trata de un instrumento basado en la escala utilizada en la Encuesta sobre Drogas a la Población Escolar 2006-2007, de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. A partir de los 11 años y permite conocer si se ha consumido alguna droga, así como cuando fue su primera vez y cómo es ese consumo para cada sustancia (Grupo Lisis, 2020).

Además, durante la intervención, el profesional encargado llevará a cabo una observación directa de las conductas de los menores.

Por último, se pondrá en marcha un Autorregistro de emociones junto con los participantes, una vez el programa ya ha avanzado y están familiarizados con la temática, con el fin de que se involucren en mayor medida en él, teniendo una prueba visual de sus emociones para ser más conscientes de ellas. Se presentará un “Diario de emociones” ad hoc. a partir de la 4ª sesión.

4.4. Temporalización

Tabla 1. *Cronograma del programa.*

La siguiente tabla refleja, la relación entre los objetivos marcados de manera específica con los títulos de las sesiones destinadas a cada uno de ellos para la consecución del objetivo general y la relación con la línea temporal de su realización, dividido en el periodo de 16 sesiones repartidas durante 8 semanas.

Objetivos específicos/ Títulos de las sesiones.	Sesiones															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Conocer el nivel de Inteligencia Emocional Pre-Programa: ¡BIENVENIDOS A BIE!																
Concienciar a los menores agresores sobre las consecuencias de sus conductas: ACOSO y después...																
Adquirir habilidades para percibir/identificar emociones tanto propias como ajenas: ¿CÓMO ME SIENTO?																
Aprender a usar las emociones según las demandas de la situación: DESDE 0																

- Escala de Conducta Violenta en la Escuela, adaptación del equipo Lisis (Anexo B).
- Presentación Power Point (Anexo C).

Procedimiento:

- Se presenta el tutor del programa a los alumnos.
- Se presentan los alumnos y explican por qué están en el programa.
- Evaluación pre-test del nivel de IE con el pase del ICE-NA y de las conductas violentas con la Escala de Conducta Violenta en la Escuela.
- Introducción del programa y se explicación sobre la importancia de asistir e involucrarse.
- Tiempo para dudas y opiniones.

Sesión 2: ACOSO y después...

Objetivo: Concienciar a los menores agresores sobre las consecuencias de sus conductas.

Materiales:

- Escena de la serie, temporada 1, episodio 8, min. 31:30-34:00 (Anexo D).
- Fotocopia "De las razones a las consecuencias" (Anexo E).
- Fotocopia "Investigamos un poco más" (Anexo F).

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre el Acoso Escolar y las consecuencias que tiene para la víctima, el acosador y los espectadores.
- Actividad: "De las razones a las consecuencias". Se explica el contenido de la serie "Por trece razones" de Netflix, se pone una escena y se les da una ficha que deben completar para analizarla. Posteriormente se pone en común y se debate.
- Tarea para casa: "Investigamos un poco más". Se entrega una ficha que los alumnos deben completar para la próxima sesión, en ella deben buscar una noticia y responder a las cuestiones que se presentan. Posteriormente, deben hacerlo con una situación propia.

Sesión 3: ACOSO y después...

Objetivo: Concienciar a los menores agresores sobre las consecuencias de sus conductas.

Materiales:

- Ficha situaciones (Anexo G).
- Folios.
- Tizas.
- Bolígrafos.

Procedimiento:

- Repaso de la sesión anterior y puesta en común la tarea para casa.
- Actividad 1: “A trabajar sobre las consecuencias”. Se presentan dos situaciones, para cada una, se escriben las consecuencias que aparecerán a corto o largo plazo para el agresor y la víctima, además, se propone que cada uno cree una situación y establezca sus propias consecuencias. Se crea una discusión en grupo para reflexionar y recalcar que no solo la víctima sufre una serie de consecuencias.
- Actividad 2: “Lo siento, de verdad”. Cada uno debe escribir en un papel 1 o 2 acciones con las que ha dañado a otra persona. Posteriormente, uno de los participantes será el encargado de ir anotando en la pizarra lo que ha escrito el resto. Una vez que se tienen 10 acciones en la pizarra saldrán por parejas y uno de los dos ha de analizar el efecto que ha podido tener para él y para el otro, y pedir perdón por la acción realizada. Todos los participantes deberán disculparse al menos una vez sin repetirse y justificando el porqué.

Sesión 4: ¿CÓMO ME SIENTO?

Objetivo: Adquirir habilidades para percibir/identificar emociones tanto propias como ajenas.

Materiales:

- Cartulina.
- Fotocopia “Diario de Emociones” (Anexo H).
- 6 rotuladores de colores.
- Bolígrafos y lápices.
- Folios.

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre Inteligencia Emocional.
- Actividad 1: “Código BIE”. Creación conjunta del código, cada emoción se representa con un color, se crea una leyenda en una cartulina y esta se coloca en el aula.

- Actividad 2: “Ahora me siento”. Los participantes y el tutor se sientan en círculo y cierran los ojos. Durante 2 minutos se les pedirá que intenten conectar con su cuerpo y pensar que color de los que acabamos de mencionar piensan que se ajusta a lo que están percibiendo.
- Tarea para casa: “Mi diario de emociones”. Se les entrega a los participantes la plantilla emociones y se propone que con el código de colores establecido rellenen cada día la emoción que han sentido la mayor parte de este pintando el cuadrado. Se hace un ejemplo del día de hoy por si surgen dudas y se propone que lleven un registro de emociones diario durante el programa.

Sesión 5: ¿CÓMO ME SIENTO?

Objetivo: Adquirir habilidades para percibir/identificar emociones tanto propias como ajenas.

Materiales:

- Pizarra.
- Ficha Identificar emociones (Anexo I).
- Cartulinas
- Dado.
- Móvil o recortes.

Procedimiento:

- Se hace un repaso de la sesión anterior.
- Actividad 1: “Seguimos percibiendo”. Ficha con imágenes, identificamos la emoción y reflexionamos sobre ella.
- Actividad 2: “Tira el dado”. Escribimos diferentes emociones en la pizarra acompañadas de un número, por turnos tiramos un dado y el número que salga representará una emoción. Contaremos al resto de la clase una situación que nos haga sentir esa emoción, acompañándola de gestos con el cuerpo y la cara el resto de compañeros deberán adivinar de qué número se trata.
- Tarea para casa: “Detectives de emociones”. Consiste en identificar emociones a través de fotografiar o buscar recortes en revistas. Crear un mural con las imágenes y los colores que representan para decorar el aula en la próxima sesión.

Sesión 6: DESDE 0

Objetivo: Aprender a usar las emociones según las demandas de la situación.

Materiales:

- Dos tarros de cristal.
- Papeles naranjas y azules.

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre como las emociones condicionan en que pensamos y en la dirección en la que pensamos.
- Actividad 1: “En común”. Este ejercicio consiste en que ellos busquen situaciones en las que una emoción ha guiado su forma de actuar en una situación y la comenten al grupo. Reflexionamos sobre cada situación.
- Actividad 2: “Las gafas emocionales”. Escribimos entre todos en papeles naranjas diferentes emociones y en azules diferentes situaciones. Los colocamos en dos tarros. Por parejas representamos una misma situación desde dos emociones para ver cómo estas influyen.

Sesión 7: DESDE 0

Objetivo: Aprender a usar las emociones según las demandas de la situación.

Materiales:

- Escena de la película “Del revés” (Anexo J).
- 2 cajas.
- Papeles de la sesión anterior.
- Bolígrafos.

Procedimiento:

- Repaso de la sesión anterior.
- Vídeo para conocer cómo cada emoción de la que se hace uso guía la situación. Reflexionamos juntos.
- Actividad 1: “Uno de cada”. Se pueden usar los papeles de la sesión anterior. Se colocan esta vez en dos cajas de las que cada alumno, sin mirar, debe coger un papel de cada caja. Posteriormente ejemplifica la situación, entre todos debaten sobre cómo afecta a tus capacidades esa emoción, si la mejora o empeora, a que va a ayudar o si preferiría cambiarla.

Sesión 8: UN CAMBIO DE PIEL

Objetivo: adquirir habilidades para entender/comprender las emociones ajenas.

Materiales:

- Fotocopia S+E+I (Anexo K).
- Folios.
- Pizarra.
- Tizas.

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre habilidades para manejar emociones ajenas.
- Actividad 1: “Acción- reacción”. Los participantes se colocan en círculo, de uno en uno se les entrega un papel en el que aparece una situación acompañada de una emoción y signos de mayor o menor intensidad. Representan la situación y el resto debe hacer preguntas e indagar sobre emoción que se estaba representando y su intensidad. Posteriormente debe haber un consenso para elegir la emoción y una justificación de porqué se elige esa.
- Tarea para casa: “Ahora yo”. identificar tres emociones en tres personas distintas. Anotar lo que observamos que está haciendo, los gestos faciales o corporales que nos llevan a pensar en esa emoción.

Sesión 9: UN CAMBIO DE PIEL

Objetivo: adquirir habilidades para entender/comprender las emociones ajenas.

Materiales:

- Corto: el huevo y la gallina (Anexo L).
- Fotocopia situaciones (Anexo M).
- Folios.

Procedimiento:

- Repaso de lo explicado en la sesión anterior y hablar de 2 habilidades sociales, empatía y asertividad.
- Corto ilustrativo: “El huevo y la gallina” y reflexión grupal sobre lo que hemos visto.
- Actividad: “¿Puedes sentir lo que yo siento?”. Trabajamos la empatía a través de cuatro situaciones concretas. Se leen en voz alta, y se deja un tiempo de reflexión. A continuación, se les pregunta a los alumnos sobre cómo creen que se siente la persona en esa situación y cómo creen que se sentirían ellos.

- Tarea para casa: "Pienso cómo ser asertivo". Se propone crear 3 diálogos en los que debemos responder de forma asertiva y diferente a la situación que se nos ocurra para cada uno.

Sesión 10: BUSCAMOS LA BALANZA INTERIOR

Objetivo: conseguir regular las propias emociones ante situaciones problema.

Materiales:

- Pelota
- Aspiradora.
- Fotocopias capítulo 5 del libro "Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa", pp. 30-35. (Anexo N).
- Fotocopia Autorregistro (Anexo Ñ).

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre Regulación Emocional.
- Actividad 1: "Volver atrás para mejorar". Nos sentamos en círculo, cada uno piensa en la situación que le ha traído a este taller, y con los ojos cerrados la revive. Ahora que ya sabemos etiquetar emociones, buscamos la que se ajusta a ese momento. Utilizar el "Tip preguntas" para regularnos mentalmente, se pone en común y se da feedback.
- Actividad 2: "un asunto importante". Leer y trabajar sobre el capítulo 5 del libro: "Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa".
- Tarea para casa: "Lo pongo en práctica". Anotar 4 situaciones en la hoja de Autorregistro en las que he tenido que hacer uso de la autorregulación, se explica lo que deben especificar en cada apartado.

Sesión 11: BUSCAMOS LA BALANZA INTERIOR

Objetivo: conseguir regular las propias emociones ante situaciones problema.

Materiales:

- Cartulina
- Ficha "TIP BIE" (Anexo O).
- Ficha "Responder a una acusación" (Anexo P).
- Fotocopias capítulo 6 del libro "Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa", pp. 38-47 (Anexo Q).

Procedimiento:

- Corrección de la tarea para casa y repaso de la sesión anterior en una cartulina.
- Actividad 1: “El TIP BIE”. Inventar nuestro propio TIP para regularnos, en círculo en el suelo y con la lluvia de ideas que acabamos de hacer se crea un modelo entre todos para regularnos emocionalmente.
- Actividad 2: “Responder adecuadamente a una acusación”. Se lee el inicio de una historia, cada participante debe continuar el diálogo haciendo uso de la regulación emocional. A continuación, se ponen en común viendo como lo ha hecho cada uno y reflexionando sobre la nueva situación.
- Tarea para casa: “Practico un poco más”. Capítulo 6 del libro “Que puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa”, leer y realizar las actividades.

Sesión 12: CAMBIEMOS EL RUMBO

Objetivo: disminuir conductas disruptivas de los alumnos que actúan como agresores.

Materiales:

- Ficha Dos Listas. (Anexo R).
- Ficha Normas (Anexo S).

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre la relación entre el aumento en Inteligencia Emocional y la disminución de las conductas disruptivas.
- Actividad 1: “¿Está permitido?”. Crear dos listas de conductas clasificando las que sí que se pueden hacer en el aula y las no, cada uno rellena su hoja y luego de manera conjunta se ponen en común.
- Actividad 2: “Formamos parte”. Crear una lista de normas entre los participantes teniendo como guía la actividad anterior. Esta será para todo el centro y los estudiantes deberán distribuir una a todas las clases.
- Tarea para casa: “En marcha”. Repartir por las diferentes aulas de secundaria del centro escolar la lista de normas para colocar una en cada clase.

Sesión 13: CAMBIEMOS EL RUMBO

Objetivo: disminuir conductas disruptivas de los alumnos que actúan como agresores.

Materiales:

- Fotocopia normas y situación problema (Anexo T).

Procedimiento:

- Puesta en común de la última actividad, comentar diferentes impresiones.
- Actividad 1: “Todos a una”. Se presenta una situación problema a la que deben dar una única solución, lo deben hacer respetando los turnos de cada uno y teniendo en cuenta todas las opiniones. Para ello deben hacer uso de todas las habilidades que se han trabajado durante el programa y las normas que se proponen.
- Reflexión sobre cómo ha ido el trabajo en equipo, qué han sentido y qué mejorarían.
- Actividad 2: “¿Cómo te sientes ahora?”. Se completa el “Diario de Emociones” y revisa el trabajo que han ido realizando en casa, se comparten dudas, se habla de cada registro de forma individual y el resto da su opinión.

Sesión 14: QUE NO TE LIÉN

Objetivo: prevenir futuras conductas de abuso de sustancias.

Materiales:

- Cartulina.
- Rotuladores.
- Folios.
- Escala de consumo de drogas (Anexo U).

Procedimiento:

- Psicoeducación sobre el abuso de sustancias adictivas y las consecuencias tiene.
- Pase de la Escala de Consumo de Drogas para conocer el consumo de los menores para conocer cómo es el consumo de los participantes.
- Actividad 1: “Echo la vista atrás”. Práctica de habilidades sociales e IE a través de un “role playing”. De forma conjunta deberán escribir distintas situaciones que les han llevado al abuso de una sustancia, aportando cada uno dos ejemplos. Se discute sobre los efectos a corto plazo de cada situación propuesta y se habla de los posibles efectos a largo plazo que podrían aparecer si se mantiene.
- Actividad 2: “Una máquina del tiempo”. Se pone en práctica lo aprendido en las dos situaciones del ejercicio anterior, una se resuelve con autorregulación y la

otra con asertividad. Se pone en común y se reflexiona sobre la importancia de tener presentes estas habilidades.

Sesión 15: QUE NO TE LÍEN

Objetivo: prevenir futuras conductas de abuso de sustancias.

Materiales:

- Pizarra.
- Folios.
- Bolígrafos.

Procedimiento:

- Repaso de la sesión anterior, comentar los datos obtenidos en la escala y se introduce el término impulsividad.
- Actividad 1: “¿Por qué así?”. Se pide a los participantes que piensen en aquellas situaciones que les hacen actuar de forma impulsiva. Una vez se tienen todas, deben subrayar aquellas que han finalizado en el abuso de una sustancia. Se pone en común y se realiza un recuento.
- Actividad 2: “Comentamos sin juzgar”. Reflexión sobre la actividad anterior, dudas sobre consumo y contar experiencias.

Sesión 16: ¡HASTA SIEMPRE BIEs!

Objetivo: Conocer el nivel de Inteligencia Emocional Post-Programa.

Materiales:

- Pizarra.
- Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA (Anexo A).
- Escala de Conducta Violenta en la Escuela, adaptación del equipo Lisis (Anexo B).

Procedimiento:

- Repaso de los puntos más importantes del programa.
- Evaluación post-test del nivel de IE con el pase del ICE-NA y de las conductas violentas con la Escala de Conducta Violenta en la Escuela.
- Revisión del “Diario de emociones”.
- Tiempo para expresar cómo se sienten y qué les ha parecido el programa.
- Comentarios sobre la observación directa realizada durante el programa.
- Recomendación final.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tenía como objetivo diseñar una propuesta de intervención para menores de entre 11 a 14 años, que actúan agresores en el fenómeno del acoso escolar a través de un aumento en el nivel Inteligencia Emocional con el fin de disminuir las conductas violentas que presentan.

En relación a las dificultades encontradas durante el diseño del programa, en primer lugar, cabe destacar la falta de programas y estudios que aborden de manera aislada la problemática de los agresores que participan en este fenómeno. Pese a la importancia de la implicación de toda la comunidad educativa se cree conveniente intervenir de forma directa en el problema. Se trata de una problemática que sigue en aumento (Musalem y Castro, 2014), por lo que se considera importante proponer una intervención de una forma más concreta en lugar de crear una intervención dirigida a toda la comunidad educativa, como las que tienen lugar en los diferentes centros educativos.

Para su creación se escogió el modelo de Habilidad de Mayer y Salovey para trabajar las cuatro habilidades que forman la Inteligencia Emocional, a través una perspectiva actualizada que enlace la necesidad de intervenir con los intereses de los menores que van a participar lo cual fue complejo ya que, estos menores tienen unas características comunes, sin embargo, no existe un patrón concreto (Estévez, 1019), por lo que el diseño de las sesiones debía adaptarse para que fuera llamativo para distintos perfiles y produjera cierta adhesión, por lo que esta fue otra de las dificultades encontradas.

Tras la realización de este proyecto y teniendo en cuenta tanto los datos que existen sobre ciberbullying, según el estudio elaborado en base a la experiencia de los afectados de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña, un 24% de los alumnos afirma haberlo sufrido (UNIR, 2020), y el notable aumento a partir de la situación causada por el COVID-19, se pueden prever una serie de limitaciones que cabría solventar en futuras investigaciones a través de la inclusión de esta problemática en el programa.

Otra de las limitaciones se puede presentar al aplicar el programa es que la cantidad de tareas para casa y el nivel de implicación que se espera de los participantes no sea el adecuado, teniendo en cuenta las características de estos alumnos como las que se presentan en García, et al. (2013). Por lo que, para futuras investigaciones cabría reconsiderar el número de sesiones y tareas que se proponen de forma inicial o adaptarlas a las características del grupo al que se presenta el programa.

Por otro lado, sería conveniente llevar a cabo una sesión de seguimiento durante el curso posterior para comprobar si los cambios derivados de la intervención se han mantenido en el tiempo. Sin embargo, se considera que es necesaria su puesta en marcha para el establecimiento de esta una vez se conocen los resultados del programa.

A pesar de todo lo expuesto, el presente trabajo es únicamente un diseño de propuesta de intervención, por lo que requiere de pruebas piloto y un análisis de resultados para confirmar o desacreditar su eficacia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano, M. M. y Vargas, J. E. (2018) Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda* 24 (1), pág. 61 - 63. Recuperado el 5 de marzo de 2021 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>

Cañas, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH* 3(1), p7. Recuperado el 28 de marzo de 2021 desde <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635/986>

Carbonell, N. y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5 (1), pp. 39-49. Recuperado el 31 de marzo de 2021 desde <https://formacionasunivep.com/ejhr/index.php/journal/article/view/136/74>

Collell, J. y Escudé, C. (s.f.). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. Prevención del acoso escolar con educación emocional. Recuperado el 29 de marzo de 2021 desde <https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433026927.pdf>

Díaz, M. J. Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación* 362, pp. 348-379. Recuperado el 29 de marzo de 2021 desde http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_164.pdf

EFE (2016). 'Hero', un programa contra la violencia en las aulas. LAS PROVINCIAS. Recuperado el 18 de abril de 2021 desde <https://www.lasprovincias.es/alicante/201610/17/desarrollan-programa-unico-espana-20161017154738.html>

Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1). Recuperado el 20 de abril de 2021 desde <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983/767>

- Estévez, C. (2019). *Retrato del acosador y de la víctima de "bullying". The Conversation*. Recuperado el 16 de marzo de 2021 desde <https://theconversation.com/retrato-del-acosador-y-de-la-victima-de-bullying-120142>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 5 de marzo de 2021 desde <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (s.f.). Inteligencia Emocional, educación secundaria obligatoria 1er ciclo. Diputación Foral de Gipuzkoa, educación emocional y social. Recuperado el 26 de abril de 2021 desde <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), pp. 63-93. Recuperado el 28 de abril de 2021 desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Flores, E. A. (2016). Propiedades Psicométricas del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na en estudiantes de educación secundaria de algunas Instituciones Educativas Privadas del Distrito de Trujillo. Tesis para obtener el título de profesional licenciado en psicología. Universidad Cesar Vallejo. Recuperado el 17 de mayo de 2021 desde https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/321/flores_ve.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. P. (2013). El "Bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. Facultad de Educación. UNED. *Educación XX1*, 16(1), pp. 17-38. Recuperado el 3 de abril de 2021 desde <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>
- García, X., Pérez, A., Espelt, A. y Nebot, M. (2013). Bullying among school children: Differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria* 27(4), pp. 350-354. Recuperado el 3 de abril de 2021 desde http://scielo.isciii.es/pdf/gsv/v27n4/original_breve_1.pdf
- García, C. M., Romera, E. M. y Ortega, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), pp.

49-61. Recuperado el 10 de marzo de 2021 desde <https://www.redalyc.org/pdf/801/80144041004.pdf>

Gas, M. (2017). Educación Emocional para agresores y víctimas de bullying en 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 13 de marzo de 2021 desde <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6057/GAS%20DUARTE%2C%20MARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Granados, S. M. (2018). El acoso escolar en los centros educativos de formación profesional. Trabajo de Fin de Máster. Universitat Jaume I. Recuperado el 8 de abril de 2021 desde http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180020/TFM_2018_GranadosRomero_SoniaMaria.pdf?sequence=2

Grupo LISIS. (2020). *Instrumentos y Fichas 2013-2016: Escala de Conducta Violenta en la Escuela*. Recuperado el 29 de mayo de 2021 desde <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>

Grupo LISIS. (2020). *Instrumentos y Fichas 2013-2016: Escala de Consumo de Drogas*. Recuperado el 29 de mayo de 2021 desde <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>

Jiménez, J. A. (2013). Influencia de la socialización familiar y de las actitudes hacia la violencia sobre los problemas de conducta en el ámbito escolar de una muestra de adolescentes. Tesis Doctoral por Compedio de Publicaciones, Universidad de Murcia. Recuperado el 4 de abril de 2021 desde <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/37504/6/TESIS%20DOCTORAL%20Jim%c3%a9nez%20Barbero.pdf>

Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Memoria para optar al grado de doctor Universidad de Huelva. Recuperado el 2 de abril de 2021 desde <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf?sequence=1>

Magallón, A., Megias, M. J., y Bresó, E. (s.f.) Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. Recuperado el 3 de marzo de 2021 desde

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/70322/54212.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Medel de Albuquerque, M. (2017). Inteligencia emocional y acoso escolar en ESO. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado el 3 de marzo de 2021 desde http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14779/Inteligencia_emocional.pdf?sequence=2

Mestre, J. M., Brackett M. A. y Guil, R. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Universidad de Cádiz. Recuperado el 15 de abril de 2021 desde http://webprueba2.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligenciaemocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf

Musalem, R. y Castro, P. (2014). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes* 26(1), pp. 14-23. Recuperado el 29 de abril de 2021 desde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686401500005X>

Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), pp. 104-118. Recuperado el 11 de marzo de 2021 desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338252055008>

Sarasola, M. y Cruz, J. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso* 42, pp. 51-72. Recuperado el 29 de abril de 2021 desde [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-UnaRevisionDeLaEficaciaDeLosProgramasAntibullyingE-7229607%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-UnaRevisionDeLaEficaciaDeLosProgramasAntibullyingE-7229607%20(1).pdf)

Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Recuperado el 20 de marzo de 2021 desde https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Olweus, D. (1993). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Ediciones Morata S.L.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), pp. 11-58. Recuperado el 17 de mayo de 2021 desde <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

UNIR. (2020). ¿Qué es el método KiVa? Consejos para aplicarlo en el aula frente al acoso escolar. *UNIR Revista*. Recuperado el 29 de abril de 2021 desde <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-kiva/#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20KiVa%20propone%20una,relaci%C3%B3n%20entre%20v%C3%ADctima%20y%20acosador.>

Urra, M. (2017). Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación. *Paper*. Recuperado el 1 de mayo de 2021 desde <https://osf.io/preprints/socarxiv/fxsy3/>



Anexo A. ICE-NA versión completa (adaptado por Ugarriza Chávez, N. y Pajares Del Águila, L.).

Nombre : _____ Edad : _____ Sexo : _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha : _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
 Nelly Ugarriza Chávez
 Liz Pajares del Águila

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me molesta.	1	2	3	4
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32. Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39. Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41. Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49. Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	1	2	3	4
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
60. Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Anexo B. Escala de Conducta Violenta en la Escuela, adaptación del equipo Lisis.

ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas.**

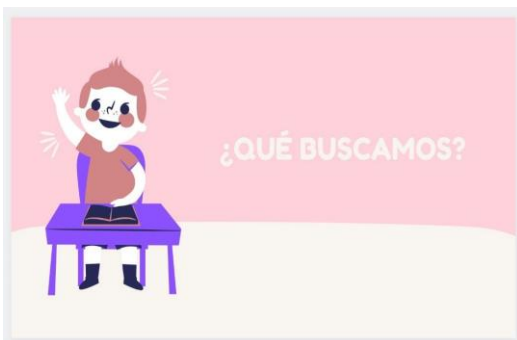
Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses.**

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Soy una persona que se pelea con los demás-----	1	2	3	4
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as---	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero-----	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as-----	1	2	3	4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona-----	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as-----	1	2	3	4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás-----	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también-----	1	2	3	4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero-----	1	2	3	4
10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás-----	1	2	3	4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego-----	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as-----	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)-----	1	2	3	4
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos-----	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás-----	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos-----	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle-----	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas-----	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás-----	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero-----	1	2	3	4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)-----	1	2	3	4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as-----	1	2	3	4
23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona-----	1	2	3	4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-----	1	2	3	4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás-----	1	2	3	4

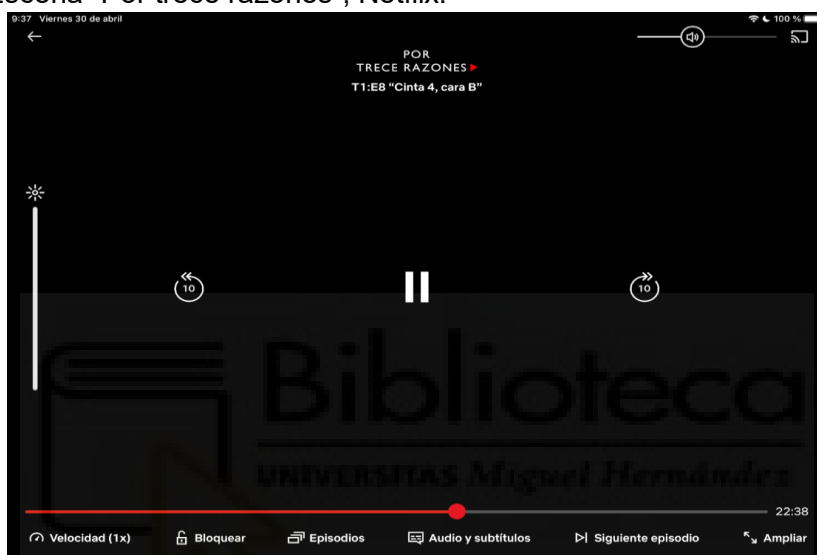
*Modificación de su enunciado para su uso como postest.

Anexo C. Diapositivas Bienvenida.





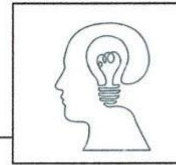
Anexo D. Escena "Por trece razones", Netflix.



Anexo F. Tarea para casa: La realidad.

Apellidos: Nombre:

Acoso y después ...:



NOTICIA SOBRE ACOSO ESCOLAR:

¿QUÉ PASÓ?:

¿QUÉ CONSECUENCIAS TUVO PARA EL AGRESOR?:

Y, ¿PARA LA VÍCTIMA?

SITUACIÓN PERSONAL:

¿QUÉ PASÓ?:

¿QUÉ CONSECUENCIAS TUVO PARA TÍ?:

Y, ¿PARA LA OTRA PERSONA?

-Consecuencias-

Anexo G. Situaciones de acoso.

Situaciones para trabajar...

Consecuencias a corto y largo plazo

1.- Aaron tiene 12 años. Tres compañeros de clase llevaban haciéndole la vida imposible desde hace tiempo, el resto de la clase les sigue el 'juego' por miedo a ser ellos la próxima víctima, aunque a ninguno le parece bien la actitud de estos tres. Sin embargo, nadie hace nada y Aaron cada día se siente más desplazado, sin ganas de volver al colegio por no estar solo. Estos tres compañeros se divierten tratándole mal y se sienten los reyes del aula.

Para el agresor.

CP: _____

LP: _____

Para la víctima.

CP: _____

LP: _____

2.- Marta tiene 13 años y siempre ha sido muy introvertida pero últimamente parecía que algo había cambiado en ella. Responde mal tanto a compañeros como a profesores, tiene actitudes agresivas, y nadie se quiere juntar con ella. Tras varios meses intentando conocer que le pasaba se descubre que María, la que era su mejor amiga desde pequeña, había cambiado de grupo y ahora se reía de ella y contaba todos sus secretos a sus nuevos amigos.

Para el agresor.

CP: _____

LP: _____

Para la víctima.

CP: _____

LP: _____

CREAR UNA SITUACIÓN PARA COMENTAR EN EL AULA:

-Consecuencias-

Anexo I. "Seguimos percibiendo".

Apellidos: Nombre:

¿Cómo me siento hoy...?

"Seguimos percibiendo"









¿Cómo se
siente?





Reflexión:



Anexo J. Escena “Del Revés” sesión 7.



<https://www.youtube.com/watch?v=wslvR1nCIK0>

Anexo K. Situación + emoción + intensidad.

EJERCICIO PARA PRACTICAR

**SITUACIÓN + EMOCIÓN +
INTENSIDAD**



→ Recortar cada recuadro para que cada alumno solo vea una situación.

Explicar primero que: + poca intensidad, ++ intensidad media y +++ mucha intensidad.

SITUACIÓN: EN MEDIO DE UNA PELEA EN EL PATIO DEL INSTITUTO DURANTE UN RECREO.

EMOCIÓN: ASCO

INTENSIDAD: +

SITUACIÓN: ROBO EN CLASE DE UNA MOCHILA CON COSAS VALIOSAS. (OBSERVADOR).

EMOCIÓN: SORPRESA.

INTENSIDAD: ++

SITUACIÓN: PELEA ENTRE DOS COMPAÑEROS A LA SALIDA DEL INSTITUTO (OBSERVADOR).

EMOCIÓN: ALEGRÍA

INTENSIDAD: +++

SITUACIÓN: INSULTO A UN PROFESOR POR LA NOTA DE UN EXAMEN.

EMOCIÓN: IRA / RABIA.

INTENSIDAD: +++

Anexo L. Corto: “el huevo y la gallina”.



<https://www.youtube.com/watch?v=EbOh4d6nMKY&t=13s>

Anexo M. Situaciones para trabajar empatía en el aula.

ACTIVIDAD: “¿Puedes sentir lo que yo siento?”

- Situaciones para trabajar en el aula:

SITUACIÓN 1

Mario, es un chico nuevo que se ha incorporado a la escuela a mitad de curso. Llevamos dos semanas de clase y en el recreo siempre está solo, el grupo de Jorge siempre se ríe de él y cuando se decide a acercarse a hablar con ellos le ignoran como si no existiera.

SITUACIÓN 2

Lola lleva dos años aguantando que todos sus compañeros le rompan el material escolar, se rían de ella cuando habla en clase y la ignoren cuando se crean grupos de trabajo. Los profesores lo saben, pero dicen que si ella no se queja no pueden hacer nada. Sí Lola se queja sabe que todo irá a más porque se lo avisaron hace un mes.

SITUACIÓN 3

Desde hace varios meses, Marta ha cogido peso debido a una enfermedad. Nadie lo sabe, pero se han dado cuenta del cambio físico de esta alumna. Los compañeros de clase se pasan el día haciendo bromas sobre su físico y metiéndose con ella diciendo: “te estas poniendo fondona”, “deja de traerte bollos al recreo”. Aunque intenta ignorarlos, ha dejado de comer en los recreos por vergüenza y todos los días tira a la basura la comida que se trae.

SITUACIÓN 4

Pedro contó a su mejor amigo hace dos semanas que le gustaban los chicos y le pidió que no se lo contara a nadie porque le daba vergüenza. Desde ese día, no han vuelto a hablar y se ha enterado de que lo sabe toda la clase. Ahora no para de recibir notas en sus cosas con frases riéndose de él y de su condición sexual, cada vez que toca gimnasia le cierran la puerta del vestuario para que no pueda entrar y le gritan por la calle cuando sale del colegio hacia su casa.



- Empatía y Asertividad -

Anexo N. Capítulo 5 del libro: "Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa".

Capítulo cinco


Método de extinción de la ira nº 1: tómate un descanso

Estar furioso es como estar frente a una aspiradora gigante.

Si estás leyendo este libro en casa, ve a buscar tu aspiradora para que puedas hacer un experimento. (Pide permiso primero a tu padre o a tu madre). Si no estás cerca de una aspiradora sigue leyendo de todas formas. Puedes utilizar tu imaginación y todo lo que sabes sobre aspiradoras para entender este experimento.



Capítulo 5



Conecta la manguera a la aspiradora y enciéndela. Pon la palma de tu mano delante de la manguera. ¿Qué sientes?

Es potente, ¿no?

Deja la aspiradora encendida, aleja la mano de ella y ponla a un lado. ¿Qué sientes ahora? (Nada, ¿verdad?).

Ahora pon otra vez tu mano delante de la manguera. ¡Vaya! Tiene fuerza, ¿no?



¿Qué pasaría si hubiera una aspiradora gigante encendida con una manguera gigante justo delante de ti? Te absorbería, ¿a que sí?





¿Qué puedo hacer cuando ESTALLO por cualquier cosa

¿Y si no quisieras que la aspiradora te absorbiera? ¿Qué tendrías que hacer?

Si no quisieras que la aspiradora te absorbiera, tendrías dos opciones:

1. Alcanzarla y apagarla.
2. Alejarte de su camino antes de que tenga demasiada fuerza.





La ira es como una aspiradora gigante. Te agarrará y tirará de ti. Cuando acabes de leer este libro sabrás cómo apagar la ira. Pero por ahora, hablemos de la otra opción: salirte de su camino.

Capítulo 5

La manera de salirse del camino de la ira es tomarse un descanso.

Tomarse un descanso significa alejarse del sitio donde está la ira. Significa irte para que puedas calmarte y pensar con más claridad. Es algo que resulta muy, muy útil, pero también es difícil de hacer.



¿Por qué?

Piensa otra vez en la aspiradora gigante. Cuanto más tiempo estés delante de ella, más tirará de ti y más difícil te resultará escapar. Tienes que estar muy decidido y ser firme para decir «¡Me voy de aquí!» y salirte de su camino. Pero una vez que lo has hecho las cosas empiezan a ser mucho más fáciles. En cuanto das ese paso la aspiradora deja de tirar de ti.

La ira también es así. Tienes que tomar la decisión de echarte a un lado. Eso no significa que te des por vencido. Sólo significa que te estás tomando un descanso. Hay muchas formas de tomarse un descanso.



Puedes irte a tu habitación.

Puedes tirar a canasta.



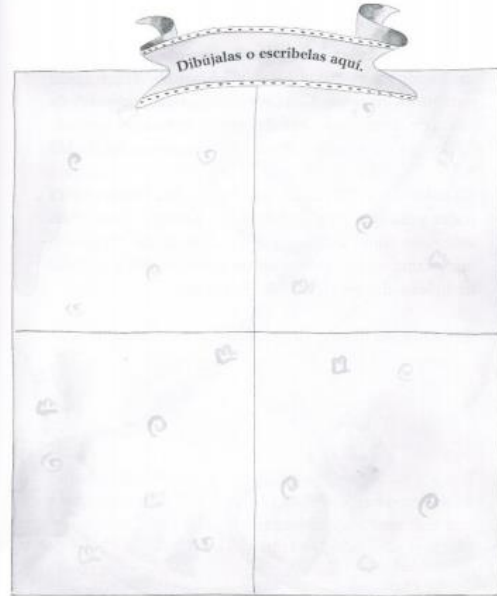
Puedes leer un libro.

Puedes dejar a tu mascota reptar por tu brazo.



También puedes tomarte un descanso incluso en el colegio yendo a beber agua o haciendo un dibujo de tu personaje de dibujos animados favorito en un trozo de papel.

¿Qué cuatro cosas puedes hacer para tomarte un descanso en una situación de ira?



Es importante que practiques mucho las nuevas formas de actuar frente a la ira que estás aprendiendo. Hay una forma divertida de practicar la técnica de tomarte un descanso.

Busca un trozo largo de hilo o de cuerda y ponlo en tu habitación, si es ese el lugar principal en el que vas a tomarte un descanso. Cada vez que consigas escapar de la fuerza de la ira, vayas a tu habitación y hagas algo divertido o relajante mientras te calmas, haz un nudo en la cuerda.

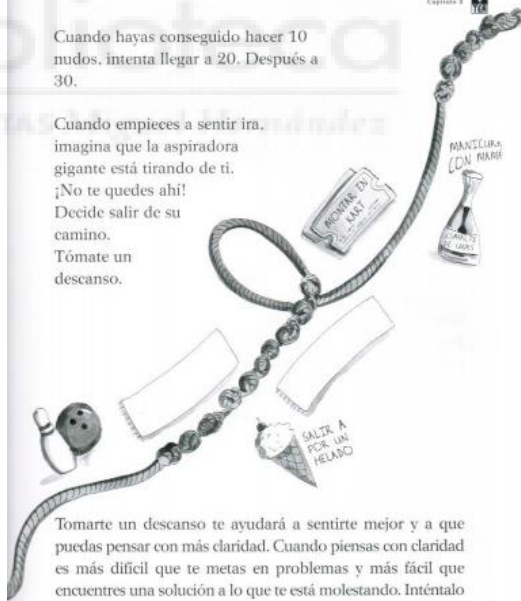
Cuando tengas 10 nudos, enséñaselo a tu madre y a tu padre para que puedan celebrarlo contigo. Decidid de antemano cómo va a ser la celebración de los 10 nudos: jugar a un juego de mesa antes de acostarte, salir a comprar un helado, dormir en casa de un amigo.

✎ Escribe tus ideas en las partes de la cuerda que tienen nudos.



Cuando hayas conseguido hacer 10 nudos, intenta llegar a 20. Después a 30.

Cuando empieces a sentir ira, imagina que la aspiradora gigante está tirando de ti. ¡No te quedes ahí! Decide salir de su camino. Tómate un descanso.



Tomarte un descanso te ayudará a sentirte mejor y a que puedas pensar con más claridad. Cuando piensas con claridad es más difícil que te metas en problemas y más fácil que encuentres una solución a lo que te está molestando. Inténtalo y lo verás.

Anexo Ñ. Autorregistro para casa.

Lo pongo en práctica...

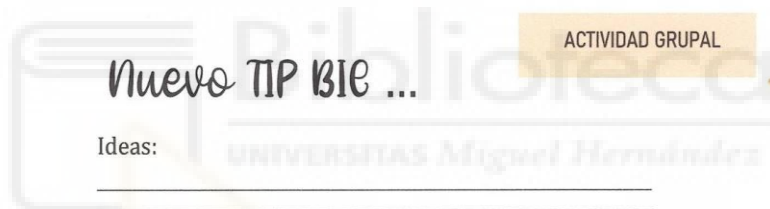


Nombre y Apellidos: _____

DÍA --/--/--	SITUACIÓN (breve)	LUGAR (ej.: colegio, casa, etc.)	TIP (1 o 2)	¿CÓMO TE SENTÍAS CUANDO SE DIÓ ESA SITUACIÓN?	¿CÓMO PUSISTE EN MARCHA LA TÉCNICA? (breve)	¿CÓMO TE SENTISTE DESPUÉS DE USARLA?

- Regulación emocional -

Anexo O. Actividad grupal, creamos nuestro propio TIP.



ACTIVIDAD GRUPAL

Nuevo TIP BIE ...

Ideas:

Tu propia propuesta:



- Regulación emocional -

Anexo P. Responder ante una acusación.

Responder ante una ...

ACUSACIÓN



José caminaba tranquilo por el recreo disfrutando del día soleado cuando se acercó furioso Fran, un compañero de clase. José le pregunta a Fran si le pasa algo, a lo que él responde gritando alterado y con insultos que le ha robado, que siempre ha sido un ladrón y siempre lo será, que todos los compañeros lo saben.

¿Cómo crees que se siente José en ese momento?

¿Y Fran?

¿Cómo debería responder...? (Crea el diálogo).

J: _____

F: _____

J: _____

F: _____

J: _____

F: _____

J: _____

F: _____

J: _____

F: _____

¿Cómo crees que se sienten ahora? (Pequeña reflexión).

Anexo Q. Capítulo 6 del libro: "Qué hacer cuando estallo por cualquier cosa".

Capítulo seis

Método de extinción de la ira nº 2: busca pensamientos fríos

¿Alguna vez te has dado cuenta de que te hablas a ti mismo? Todo el mundo lo hace. Es como si hubiera una voz diminuta dentro de cada uno de nosotros comentando lo que vemos, lo que acaba de pasar, lo que va a pasar después. Esta voz diminuta es en realidad nuestro pensamiento, no es algo distinto de nosotros sino una parte muy importante de nosotros mismos.

Algunas personas son conscientes de esta voz diminuta. Si les preguntas lo que están pensando te lo pueden decir. Otras personas no son tan conscientes. Si les preguntas lo que están pensando se encogen de hombros y dicen que no estaban pensando nada.

Capítulo 6

Pero el cerebro de todo el mundo está ocupado todo el tiempo con pensamientos, nos demos cuenta o no.

Cuando estamos enfadados, los primeros pensamientos que salen de nuestro cerebro suelen ser pensamientos **CALIENTES**. Esto es algo automático en la mayoría de las personas. Se ponen furiosas y empiezan a pensar y a decirse a sí mismas lo furiosas que están. Como puedes imaginar, estos pensamientos calientes hacen que la ira siga. Son la yesca que alimenta el fuego de la ira.

Aquí tienes algunos ejemplos de pensamientos calientes:

② Lee cada una de las situaciones que se describen más abajo. Anota el primer pensamiento caliente que se te pase por la cabeza.

Estás jugando a tu videojuego favorito y pierdes muchas veces.



Anoche tu madre te puso espinacas para cenar y le dijiste que las odiabas. Hoy te ha vuelto a poner espinacas para comer.

Estás haciendo problemas de matemáticas en el colegio y llegas a uno que no sabes resolver.



Tu amigo te prometió que hoy iba a jugar contigo en el recreo, pero en vez de eso se ha ido corriendo a jugar con otro niño.

Cada uno de estos pensamientos calientes garantiza que tu ira empeore. Los pensamientos calientes alimentan la ira y hacen que crezca.

Tomarte un descanso, lo que aprendiste en el capítulo anterior, te da la oportunidad de calmarte.

Si dejas de tener pensamientos calientes durante tu descanso tu ira se consumirá y finalmente desaparecerá. Entonces serás capaz de solucionar el problema de una forma más efectiva.

Pero hay algo que puedes hacer para tardar menos en apagar el fuego. Puedes buscar pensamientos **FRÍOS**.

Los pensamientos fríos son cosas que te dices a ti mismo en tu cabeza para sentirte mejor. Los pensamientos fríos no te dicen qué hacer pero te ayudan a calmarte. La clave de los pensamientos fríos es que echan agua sobre los pensamientos calientes, reduciendo así la temperatura.

Aquí tienes algunos ejemplos de pensamientos fríos:

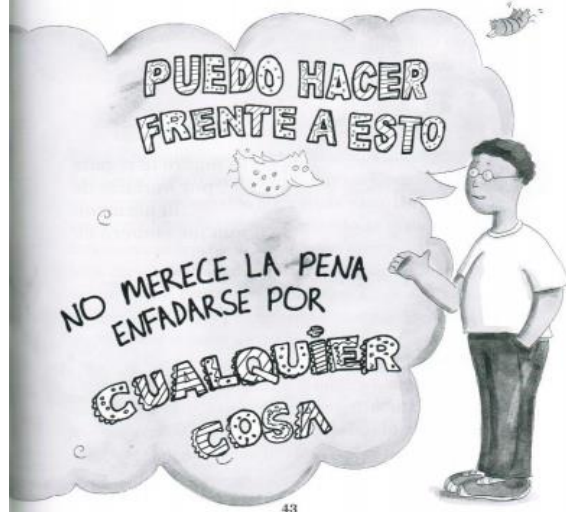


BUENO

ENFADARME NO ME VA A AYUDAR

SOBREVIVIRÉ

Muchas veces los niños intentan simplemente ignorar sus pensamientos calientes. Como sabes, eso no es muy eficaz. Sin embargo los pensamientos fríos sí van muy bien. No consisten sólo en ignorar los pensamientos calientes porque son mucho más activos. Los pensamientos fríos apagan el fuego de los pensamientos calientes.



PUEDO HACER FRENTE A ESTO

NO MERECE LA PENA ENFADARSE POR

CUALQUIER COSA

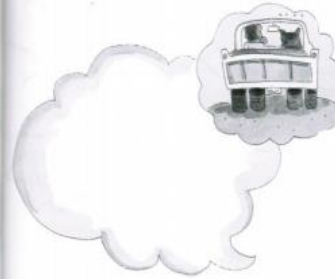
Lee los ejemplos que aparecen a continuación y escribe un pensamiento frío en los carteles vacíos. Puedes volver a mirar las páginas 42 y 43 para buscar ideas o inventarte tú mismo un pensamiento frío.

Golpeas el balón pero fallas el gol.



Tu madre te regaña por burlarte de tu hermano aunque empezó él.

No consigues encontrar tus deberes y vas a llegar tarde al colegio.



Tienes mucha sed y quieres parar para beber pero tu padre dice que no va a parar.

Con los pensamientos fríos pasa algo muy interesante. Sólo funcionan cuando los piensas tú mismo. Cuando alguien te dice un pensamiento frío no te ayuda nada. De hecho suele empeorar las cosas. Por eso cuando te estás poniendo furioso tus padres no deben intentar decirte pensamientos fríos. En vez de eso pueden decir: «Fíjate, te estás poniendo furioso. ¿Qué pensamientos calientes tienes ahora mismo en la cabeza? ¿Qué pensamientos fríos puedes decirte a ti mismo para empezar a sentirte mejor?».

Decirte pensamientos fríos a ti mismo funciona sorprendentemente bien. Los pensamientos fríos te ayudan aunque no creas del todo en ellos. De hecho cuantas más veces te repitas el pensamiento frío más real se hará.

Biblioteca

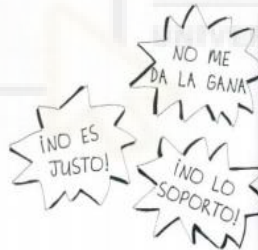
BIBLIOTECA Miguel Hernández

Por ejemplo, imagina que vas al zoo con tu clase y que te ha tocado ir de pareja con un niño que no te cae nada bien. Los pensamientos calientes pueden empezar a aparecer en tu cabeza:

¿Van a conseguir tus pensamientos calientes que cambies de compañero por arte de magia? ¡No!

¿Van a ayudarte tus pensamientos calientes a disfrutar de la excursión? ¡No!

Pero los pensamientos fríos sí te ayudarán. Así que puedes recordar lo que has estado leyendo y buscar un pensamiento frío:



Puede que necesites decirlo varias veces. Puede que necesites decirte a ti mismo que tienes que calmarte y respirar hondo. Puede que necesites tomarte un breve descanso pensando, por ejemplo, en todos los animales increíbles que vas a ver.



No puedes evitar que los pensamientos calientes aparezcan en tu cabeza. Pero sí puedes decidir que los pensamientos calientes no sigan estando ahí. Si te alejas de ellos, y especialmente si los reemplazas por pensamientos fríos, empezarás a sentirte mejor.

Y la verdad es que puedes soportarlo, incluso aunque no te haya tocado el compañero que querías. No sólo lo soportarás, sino que te harás más fuerte. Comprobarás que puedes enfrentarte a las decepciones y a los contratiempos. Puedes rodearlos o ir directo hacia ellos sin que pase nada terrible. Y los malos momentos terminan mucho antes cuando no estás ocupado en empeorarlos con tu ira.

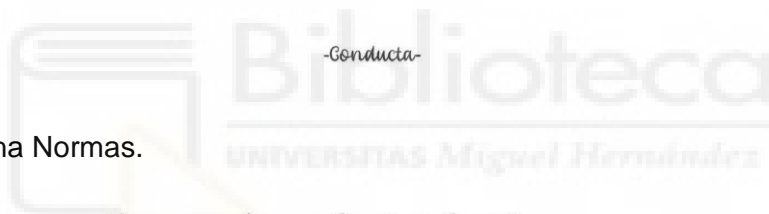
Anexo R. Ficha Dos Listas.

Apellidos: Nombre:

Clasificamos:

	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo S. Ficha Normas.



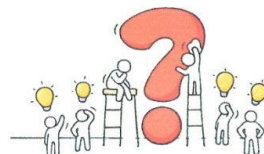
Normas de mi Centro Escolar...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

-Conducta-

Cambiamos el rumbo...

“Todos a una”



Normas de la actividad:

1. Elección de un líder por votación para organizar al grupo y los turnos de palabra.
2. Respeto en los turnos de palabra de las opiniones de los demás.
3. Escuchar atentamente las aportaciones del resto.
4. Usar las habilidades aprendidas para su resolución.
5. No está permitido elevar la voz ni dar golpes.
6. No está permitido invalidar las aportaciones del resto de forma destructiva.
7. Elección de la solución, llegar a un consenso entre todos
8. Justificar por qué esa solución.

Situación problema:

Carolina tiene 12 años, es nueva en el instituto. Desde que entró todos los días tiene que aguantar las burlas de un grupo de compañeros. Estos se ríen de ella porque es adoptada, algo que nunca había sido un problema para ella y que ahora se está volviendo una pesadilla. Tras hablar con su tutor de lo que está viviendo, se ha sentido peor de lo que estaba, ya que este le ha respondido que son cosas de críos y que no les puede decir nada porque lo que le estaban diciendo es verdad. Dolida vuelve a casa y se esconde en su habitación cree que lo mejor es no hacer nada y que ya se cansarán. Al día siguiente, este grupo de compañeros se entera de que Carolina ha ido a hablar con el profesor y empiezan a acosarla con mayor intensidad haciendo a toda la clase partícipe de ello.

¿Cómo crees que se podría solucionar la situación de Carolina?

Anexo U. Escala sobre Consumo de Drogas (Carballo et al.,2011).

1. Dime si has consumido alguna vez en tu vida alguna de estas sustancias (Señala con una X tu respuesta e indica el número de veces aproximado, si son más de 20 escribe más de 20, si son **cero** escríbelo también):

	SI	NO	EDAD INICIO	Nº VECES
a) Alcohol				
b) Tabaco				
c) Cannabis (hachís y/o marihuana)				
d) Cocaína				
e) Alucinógenos (éxtasis, LSD, tripis, setas, drogas de síntesis,...)				
f) Hipnosedantes (tranquilizantes, relajantes, pastillas para dormir,...)				

2. Dime si has consumido en el último mes alguna de estas sustancias (Señala con una X tu respuesta e indica el número de días, si son **cero** escríbelo también):

	SI	NO	Nº DÍAS
a) Alcohol			
b) Tabaco			
c) Cannabis (hachís y/o marihuana)			
d) Cocaína			
e) Alucinógenos (éxtasis, LSD, tripis, setas, drogas de síntesis,...)			
f) Hipnosedantes (tranquilizantes, relajantes, pastillas para dormir,...)			

3. Dime si has consumido en la última semana alguna de estas sustancias (Señala con una X tu respuesta e indica el número de días, si son **cero** escríbelo también):

	SI	NO	Nº DÍAS
a) Alcohol			
b) Tabaco			
c) Cannabis (hachís y/o marihuana)			
d) Cocaína			
e) Alucinógenos (éxtasis, LSD, tripis, setas, drogas de síntesis,...)			
f) Hipnosedantes (tranquilizantes, relajantes, pastillas para dormir,...)			

4. Dime si has consumido en las últimas 12 horas alguna de estas sustancias (Señala con una X tu respuesta):

	SI	NO
a) Alcohol		
b) Tabaco		
c) Cannabis (hachís y/o marihuana)		
d) Cocaína		
e) Alucinógenos (éxtasis, LSD, tripis, setas, drogas de síntesis,...)		
f) Hipnosedantes (tranquilizantes, relajantes, pastillas para dormir,...)		

5. En el caso de consumir tabaco de forma habitual, dime cuántos cigarrillos de media fumas al día: _____ cigarrillos.

6. Dime con qué frecuencia has consumido en el último año las siguientes sustancias (señala con una X la casilla correspondiente):

	Nunca	1 por mes	1 por semana	2 a 4 por semana	Diariamente
a) Alcohol					
b) Tabaco					
c) Cannabis (hachís y/o marihuana)					
d) Cocaína					
e) Alucinógenos (éxtasis, LSD, tripis, setas, drogas de síntesis,...)					
f) Hipnosedantes (tranquilizantes, relajantes, pastillas para dormir,...)					

7. En el caso de haber consumido alcohol en los últimos 30 días, indica de promedio la cantidad de consumiciones que has realizado siguiendo la siguiente tabla:

	En Días laborables (De lunes a jueves)	En Fin de semana (De Viernes a Domingo)
a) N° Vasos de vino o mezcla con otras bebidas		
b) N° de cañas y cervezas		
c) N° de copas (combinados, cubatas)		
d) N° de copas de licores sin mezclar		

8. Por último, dime cuántos días has notado los efectos del alcohol o te has emborrachado en:

	Número de Días
a) Último año	
b) Último mes	
c) Última semana	