



UNIVERSIDAD DE JAÉN  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

# VÍCTIMAS DE BULLYING: PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL AUTOCONCEPTO Y LAS HABILIDADES SOCIALES.

**Alumno/a:** Cristina Canca Barea

**Tutor/a:** Encarnación Ramírez Fernández  
**Dpto.:** Psicología.

**Junio, 2021**

## Índice

RESUMEN.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Bullying en adolescentes.....	5
1.2. Factores de riesgo y factores de protección en el Bullying.....	7
1.3. Consecuencias del Bullying.....	9
1.4. Importancia de la intervención.....	10
2. Objetivos.....	12
3. Metodología.....	13
3.1 Participantes.....	12
3.2. Instrumentos de evaluación.....	13
3.3. Diseño y procedimiento.....	15
3.4. Programa de intervención.....	16
3.5. Cronograma.....	24
3.6. Presupuesto.....	27
4. Resultados previstos.....	28
5. Referencias.....	29
6. Anexos.....	37

## **RESUMEN**

Alrededor del 37% de los alumnos y las alumnas han sufrido en alguna ocasión Bullying, ya sea físico o psicológico por parte de alguno de sus compañeros y compañeras del colegio, pudiendo subir hasta el 50%, ya que es un fenómeno que va en aumento. Esto repercute en gran medida al bienestar, haciendo un gran daño tanto en el autoconcepto como en las habilidades sociales de las víctimas, provocando estados depresivos o de ansiedad, así como una menor adaptación al contexto escolar. De este modo, una intervención en el autoconcepto y habilidades sociales producirá una mejora del bienestar, mejor adaptación al entorno escolar y por ende una mejora en su calidad de vida. Debido a que la gran mayoría de los casos de Bullying se desarrollan dentro de las instalaciones educativas, es de gran valor abordar este fenómeno en los centros.

**Palabras clave:** *Bullying; autoconcepto; habilidades sociales; adolescente; centro educativo.*

## **ABSTRACT**

About 37% of students have ever suffered from Bullying, whether physical or psychological by one of their classmates, and can climb up to 50%, as it is a growing phenomenon. This greatly affects well-being, doing great harm to both self-concept and the social skills of victims, causing depressive or anxiety states, as well as less adaptation to the school context. Because of this, an intervention in self-concept and social skills will produce an improvement in well-being, a better adaptation to the school environment and an improvement in their quality of life. Because the vast majority of Bullying cases develop within educational facilities, it is of great value to address this phenomenon in the centers.

***Keywords:*** *Bullying; self-concept; social skills; adolescent; school.*

## **1. Introducción.**

Una problemática que está cada vez más presente en los centros escolares es el Bullying. Olewus en 1980, se refirió al Bullying como acoso escolar y lo definió como la violencia de tipo interpersonal que es provocada por una perversión en las relaciones entre iguales, de modo que ya no son simétricas, se vuelven desequilibradas, regulándose por el esquema de dominio-sumisión. Save the Children (2013) hizo algunas observaciones que permiten diferenciar el acoso escolar de otros tipos de conductas violentas que se pueden dar en los centros. Entre estas observaciones, el agresor debe tener una intencionalidad, así como una repetición en el tiempo y un desequilibrio de poder, ya sea físico, social o psicológico.

Nuevas investigaciones han dado lugar a nuevas definiciones del fenómeno incluyendo variables que hasta ahora no se habían tenido en cuenta como son las nuevas tecnologías (llamándose en este caso Cyberbullying). Un ejemplo de estas definiciones más actuales es la de Rey et al. (2018), que consideran que el Bullying puede pasar a formatos digitales, teniendo de esta forma efectos e intensidades mucho mayores.

La Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE) incluye en su definición del acoso escolar el uso de las nuevas tecnologías, declarando que éste es cualquier forma de maltrato producido entre estudiantes que se puede dar tanto en clase como en las redes sociales. Además, hace una distinción entre este fenómeno y el ciberacoso, diferenciándose en que en éste último se utiliza para consolidar el acoso y realizarse de una manera anónima.

Al igual que se ha mencionado que uno o más de un compañero o compañera son los que pueden perpetrar el acto de acoso escolar, de forma indirecta hay muchas más personas relacionadas, entre las cuales está el resto de compañeros tomando el papel de espectadores tanto intervinientes, como culpabilizados o indiferentes, dependiendo de la actitud que tomen en estas circunstancias (Villamizar et al. 2016). De este modo, el grupo toma un importante papel en el origen del acoso, en su prevención y en su conclusión (Cerezo, 2009).

### **1.1 El Bullying en adolescentes.**

El Bullying es un fenómeno de gran relevancia debido a que cada vez está más presente en las aulas de los centros.

Se puede desarrollar de varias formas y puede tener lugar tanto de forma directa como indirecta. Cuando se realiza Bullying de una forma directa, se incurre en ofensas verbales, insultos, motes, amenazas e incluso agresiones físicas. De otro modo, cuando se realiza de forma indirecta, se llevan a cabo conductas como comportamientos de indiferencia, difamación y de aislamiento (Fekkes, Pijpers, Verloove-Vanhorick, 2005).

Es importante añadir, que no lo suele llevar a cabo un solo individuo, si no que puede ser llevado a cabo por uno o más alumnos en contra de compañeros y/o compañeras que encuentren inofensivos, lo cual provoca sentimientos de angustia y dolor (Malta, 2010). El silencio que puedan tener los alumnos que tomen el papel de espectadores hace que los acosadores actúen de una forma mucho más segura, considerando que los testigos no pondrán resistencia frente a las conductas violentas (Gairín, Armengol y Silva, 2013). Los individuos que suelen llevar a cabo este tipo de conductas suelen ser chicos que se encuentran en un rango de edad de entre los 11 y los 14 años, caracterizados principalmente por una condición física fuerte, siendo personas corpulentas, por lo que usan con una mayor frecuencia la fuerza física (Cerezo, 2001; Eslea y Smith, 1998; Collel y Escudé, 2002; Cerezo, Eslea y Smith, 1998). Suelen tener dificultad a la hora de seguir las normas, disponiendo de una alta autoestima y considerándose líderes (Polo del Río et al. 2014; Cerezo, 2001). Generalmente, provienen de ambientes violentos (Oliveira et al. 2017; Tippett y Wolke, 2014) y familias inconsistentes (Gairín, Armengol y Silva, 2013).

Es preciso señalar que la edad es un factor influyente a la hora de realizar un tipo u otro, siendo los alumnos de mayor edad los que realizan un acoso más violento y persistente en el tiempo (Avilés y Monjas, 2005). Este fenómeno sucede cada vez con mayor frecuencia y a edades más tempranas, por lo que es necesaria una intervención inminente por su peligrosidad (Cerezo, 2009).

Según un estudio realizado por Martínez, Gómez y Goig, (2019), entorno al 37% de los estudiantes ha sufrido alguna vez Bullying, pudiendo llegar al 50% (Lee y Shin, 2017). Siguiendo con el estudio realizado por Lee y Shin (2017), se llevó a cabo una encuesta con la que pretendieron hallar el porcentaje de alumnos implicados en situaciones de acoso, así como sus creencias y comportamientos. Cuando realizaron esta encuesta a los alumnos, hallaron que la forma más común de intimidar a alguien es mediante los motes o dejándolo en ridículo (46,4%), mientras que el 46.8% de los alumnos admiten que las agresiones más frecuentes son las de tipo verbal, como los

insultos o las amenazas. El 31,3% de los alumnos reconocen que cuando contemplan una escena de acoso, no actúan, ya que consideran que este tipo de situaciones deben ser resueltas por profesores, creencia compartida por el 68,6% de los alumnos.

Cuando se le realizó la encuesta a los profesores, reconocieron en un 42% que las normas que posee el centro no se respetan regularmente, y admitiendo también en un 68% que a veces se dan amenazas e insultos entre los estudiantes del centro.

## 1.2 Factores de riesgo y factores protectores del Bullying.

En cuanto a los factores de riesgo del Bullying, se analizan variables sociodemográficas como la edad y características físicas. Además, se tienen en consideración variables individuales como características psicológicas, académicas, familiares y nivel socioeconómico.

### - Factores de riesgo:

La edad crítica según Collel y Escudé (2002) es entorno a los 11 – 14 años, aunque según Ortega, el 10% de los alumnos son víctimas en Educación Primaria, frente al 5% de los alumnos en Educación Secundaria. Esto es confirmado por otros autores, como por ejemplo Rivers, Duncan y Besag (2007), y Urbanski y Permuth (2009), quienes señalan que entorno a los 7 años se habla de un porcentaje del 17% y a los 15 años de un 5%.

La víctima de Bullying no tiende a ser popular, no siendo elegida por los compañeros de clase a la hora del recreo o de realizar actividades en grupo. Es una persona por lo general tímida e introvertida (Cerezo et al. 2010; Babarro, 2014), con un menor atractivo físico o que poseen alguna discapacidad tal como sordera, dificultad para poder comunicarse verbalmente (Sweeting y West, 2001). Tienen dificultades en las relaciones sociales, sin poseer tantas destrezas para formar y mantener relaciones de amistad (Simón et al., 2019). Hablan menos en clase, pasan más tiempo a solas y disminuyen su rendimiento, por lo que obtienen peores notas, y principalmente rehúsan a ir al colegio sin motivo aparente (Gairín, Armengol y Silva, 2013). Debido a esa disminución del rendimiento académico, surge la necesidad de apoyo educativo (Monjas et al. 2014). Estos alumnos que no son tan competentes académicamente son los que tienen más probabilidad de sufrir Bullying (Sweeting y West, 2001).

En cuanto al bienestar, hay una gran relación entre el ser víctima de Bullying y tener problemas de salud mental como ansiedad o depresión (Cosma et al., 2017; Turner et

al., 2017), considerando que bajos niveles de bienestar emocional son factores de riesgo (Turner et al., 2017).

En cuanto a la relación de los alumnos con sus padres, juega un papel fundamental la buena relación familiar, de modo que un ambiente en casa con abusos y humillaciones hace que los estudiantes se vean en mayor medida involucrados en actos violentos, tanto como víctimas como agresores. (Oliveira et al. 2017; Tippett y Wolke, 2014). El tener un ambiente en casa con abusos o un bajo nivel socioeconómico también son posibles factores de riesgo de sufrir Bullying.

De este modo, el hecho de no ser popular y que sí se sea tímido e introvertido, con bajos niveles de resiliencia y autoconcepto, y que además no realice actividad física normalmente, que se posea un menor atractivo físico que los demás y altos niveles de ansiedad o depresión constituyen los factores de riesgo de sufrir este acoso escolar, independientemente de su sexo (Simón et al, 2019).

- Factores protectores:

Dentro de los factores protectores, en relación a las características psicológicas, se encuentra que las personas que disponen de un nivel alto de resiliencia, que son capaces de superar circunstancias adversas y con una buena autopercepción son menos propensas a sufrir Bullying (Simón, et al. 2019).

Las habilidades sociales son de suma importancia, debido a que le permiten a la persona afrontar situaciones y resolverlas de una manera más eficaz (Gutiérrez et al., 2011). Si la persona tiene un desarrollo en habilidades sociales, ante situaciones de acoso responde de manera que no complementa las acciones del agresor, de modo que se evita que esta conducta se mantenga en el tiempo (Cervantes, 2015).

La escuela y el entorno escolar tienen también un papel importante en relación con los factores protectores, ya que el trabajar en actividades que fomenten la asertividad, la expresión de sentimientos, la autoformación y actividades que eviten la auto-culpabilidad está demostrado que actúan como factores protectores (Obinson y Maines, 2003; Avilés, 2013). Además, se destaca un buen ambiente escolar, donde los alumnos se sientan acompañados, tranquilos y seguros, fomentando el desarrollo de cada uno de ellos (Simón et al. 2019).

En relación a los factores protectores relacionados con el entorno familiar, el hecho de disponer de un círculo de confianza es un factor protector, debido a que garantiza seguridad y le demuestra a la víctima que no está sola (Gairín, Armengol y Silva, 2013).



Este círculo de confianza está normalmente formado por familiares o amigos de la persona acosada, ya que el tener una buena relación con los padres, una buena percepción de la relación social y del apoyo de los iguales favorece en gran medida la confianza en uno mismo y en el entorno (Simón et al. 2019).

### 1.3 Consecuencias del Bullying.

Ser víctima de acoso interfiere de una forma significativa en la vida de la persona, pudiendo conducir a un nivel bajo de autoconcepto, junto a una insatisfacción con su imagen corporal. Piensan que es por algo en concreto la causa de ese acoso, ya sea o bien por alguna característica física suya o por algún comportamiento suyo, lo que termina por hacer a la persona más introvertida limitando sus habilidades sociales (Petroniso et al., 2010). Esto supone una falta de confianza en sí mismos y en sus habilidades tanto sociales como de adaptación (Polo del Río et al., 2014).

Problemas en el ajuste psicosocial se relacionan con un autoconcepto negativo así como con un déficit en habilidades sociales (Castro, Núñez, Musitu y Callejas, 2019). Los estudiantes con un bajo autoconcepto muestran un peor ajuste en el ámbito tanto familiar como escolar (Castro, Vargas y García, 2021). Tienen una identidad que no se ajusta a la realidad (Castro, Núñez, Musitu y Callejas, 2019), percibiéndose como malos estudiantes, inseguros y nerviosos, lo que desemboca en una alteración a la hora de relacionarse con los demás (Carrascosa, Cava y Buelga, 2016; Varela, Ávila y Martínez, 2013).

Es importante estar al tanto de las distintas habilidades sociales de los implicados en el Bullying para de esta forma, conocer cómo estos estudiantes se enfrentan a las distintas situaciones y así poder intervenir de una forma individual o bien grupal, dentro del entorno escolar. Una de las habilidades que deben tener estos adolescentes es la habilidad de poder hacer frente a una situación de estrés. Sin embargo, los implicados en este tipo de situaciones denotan, además de lo mencionado anterior, una dificultad a la hora de hablar de ellos mismos, lo que se relaciona con un posible conflicto emocional interno (Bravo-Corral et al., 2019). Además, destacan por tener unos niveles bajos de resiliencia (Olenik y Heiman, 2021).

La víctima puede desarrollar problemas para poder integrarse en el ambiente escolar y desenvolverse con normalidad dentro de este ambiente (Cava et al., 2010; Osvaldsson, 2011; Arslan et al, 2021). Según Zhang et al., (2018), los implicados en el Bullying, ya sean los que lo realizan o las víctimas, reportan peor adaptación psicosocial,

relacionándose con menor satisfacción con la vida y peores relaciones con los compañeros (Blood, Blood y Tramontana, 2011; Flouri y Buchanan, 2002; Shaheen et al. 2019). Las víctimas poseen, además, un bajo estatus social (Farina y Belacchi, 2019). Una alteración en las relaciones sociales y en las oportunidades de poder relacionarse con los demás es lo que provoca ese bajo estatus social (Pellegrini y Bartini, 2000), además de un bajo nivel de bienestar subjetivo (Arslan et al, 2021).

Los niveles bajos de autoconcepto causados por el Bullying derivan a su vez en problemas de salud mental como ansiedad o depresión (Simón et al., 2018). Según Cerezo et al, (2016), las víctimas reportan una baja regulación emocional, la cual puede ser causada por una pobre comprensión emocional, además de presentar dificultades en el manejo y ajuste de las emociones (Cañas et al., 2020; Arslan et al, 2021). En un estudio realizado por Mogollón et al., 2020, se comprobó que las víctimas de Bullying presentan hasta en un 60% niveles de depresión y ansiedad social. Además, estas situaciones de acoso pueden desembocar en intentos recurrentes de suicidio, donde destacan los episodios de depresión asociados a ansiedad. Esto quiere decir que estos episodios de depresión y ansiedad se internalizan de modo que aparecen conductas suicidas (Mogollón et al., 2020). Los altos niveles de ansiedad y depresión están también relacionados con interacciones pobres con sus iguales, lo que les puede generar ansiedad social. El hecho de ser víctima de Bullying en la infancia es un buen predictor de síntomas relacionados con la ansiedad y la depresión en adultos jóvenes (Xinuye, et al., 2021).

Autores como Idsoe et al. (2021) señalan que el hecho de ser víctima de Bullying hace que los alumnos más propensos a sufrir niveles altos de ansiedad, así como desregulación tanto atencional como comportamental, afectiva o fisiológica.

#### 1.4 Importancia de la intervención.

La mayoría de los programas en relación al Bullying son programas de prevención, donde abordan la temática con el fin de disminuir las conductas agresivas en los centros educativos (Gairín, Armengol y Silva, 2013; Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar y Irurtia, 2011). También hay intervenciones como la realizada por Madrid (2020), centrada en el autoconcepto. En esta intervención, se trabajó con 15 estudiantes de entre los 18 y los 22 años de edad mediante un programa basado en la musicoterapia destinada a trabajar el autoconcepto. En las sesiones llevadas a cabo en esta intervención se trabajó la personalidad de los participantes, reconociendo sus características, reflexionando y

reafirmando sus rasgos positivos describiendo sus pensamientos musicalmente. Además, se enfocaron en aspectos negativos para poder transformarlos. Dependiendo de sus estados de nerviosismo y ansiedad se utilizaron distintos instrumentos, desde instrumentos de percusión hasta títeres. Finalmente, se trabajó la reflexión acerca de su salud física, social, emocional e intelectual, donde destacaron sus fortalezas.

Es muy importante destacar que esta intervención generó una cohesión grupal, que promovió la empatía y el apoyo en las relaciones interpersonales de los participantes, afirmando el sentido de pertenencia que favoreció la propia identidad. Esto contribuyó a comprenderse mejor a uno mismo, a poder autorregularse frente a pensamientos negativos para de este modo aumentar el bienestar y favorecer sobre todo a la propia identidad.

Una investigación llevada a cabo por Olenik y Heiman (2021) demostró la relación que tiene el bienestar personal medido en autoconcepto y la resiliencia con el ser una víctima de Bullying. De este modo, se confirma que intervenciones efectivas destinadas a víctimas de Bullying deben incluir tanto el autoconcepto como la resiliencia de modo que se permita el desarrollo de la tolerancia, sensibilidad, confianza y optimismo.

Intervenciones enfocadas a las Habilidades Sociales son también importantes en esta temática. Un entrenamiento en Habilidades Socioemocionales llevado a cabo por Romero et al. (2019) resultó efectivo. Este programa contó 128 niños y niñas de edades de entre los 8 y los 11 años. Se les administraron pruebas para poder medir las habilidades socioemocionales, y tras esto, se pasó al programa de intervención. Éste se basó en 5 secciones: presentación e introducción de las dinámicas, reconocer y afrontar estados emocionales negativos, habilidades cognitivas en el mundo social, habilidades sociales y fin del programa. Tras la intervención en Habilidades Socioemocionales, se observó un incremento en el reconocimiento de emociones en situaciones sociales, así como una mejor capacidad de generar alternativas y anticipar las consecuencias, siendo más competentes socialmente. Tiene efectos positivos en la resolución de problemas, ya que favorece un estilo de pensamiento más reflexivo y menos automático e impulsivo a la hora de responder ante distintas situaciones. Es una intervención muy prometedora para tener en cuenta con niños que han mostrado dificultades en la adaptación escolar.

Es importante destacar que una mejora en habilidades sociales conlleva una mejora en la relaciones con los demás. Está comprobado que una relación positiva y de confianza de los alumnos con los profesores está relacionada con altos niveles de autoeficacia en situaciones de Bullying, por lo que es de suma importancia que se

incluyan las habilidades sociales en la intervención del Bullying (Wachs et al., 2020; Strohmeier et al, 2008).

En vista de todo lo analizado, se pretende realizar un programa de intervención basado tanto en el autoconcepto como en las habilidades sociales, con lo cual se mejorará tanto la adaptación al entorno y las relaciones con los demás como el bienestar de los alumnos disminuyendo los niveles de depresión y ansiedad.

## **2. Objetivos.**

- **Objetivo general:**

Diseñar un programa de intervención en autoconcepto y habilidades sociales para víctimas de Bullying en un entorno escolar, para mejorar los niveles de ansiedad, depresión y adaptación al entorno.

- **Objetivos específicos:**

- Aumentar el autoconcepto.
- Aumentar las habilidades sociales.
- Aumentar la adaptación de las víctimas al entorno escolar.
- Disminuir los niveles de depresión.
- Disminuir los niveles de ansiedad.

- **Hipótesis:**

- Hipótesis 1: El grupo sometido a la intervención tendrá un aumento en el autoconcepto con respecto al grupo control.
- Hipótesis 2: El grupo sometido a la intervención tendrá un incremento en las habilidades sociales con respecto al grupo control.
- Hipótesis 3: El grupo sometido a la intervención aumentará la adaptación de las víctimas al entorno escolar con respecto al grupo control.
- Hipótesis 4: El grupo sometido a la intervención tendrá una disminución de los niveles de depresión con respecto al grupo control.
- Hipótesis 5: El grupo sometido a la intervención disminuirá de los niveles de ansiedad con respecto al grupo control.

### **3. Metodología.**

#### **3.1 Participantes.**

La muestra estará formada por estudiantes, tanto hombres como mujeres que cursan los estudios de Educación Secundaria en un centro de la provincia de Jaén.

- Los criterios de inclusión son
  - o Rango de edad de entre los 11 y los 14 años.
  - o Estudiantes que obtengan puntuaciones significativas en California Bullying Victimization Scale-R (CBVS-R). Para ello, se tendrán en cuenta a los alumnos que hayan contestado las preguntas 27, 28, 29 y 30 del cuestionario, teniendo en cuenta para poder completarlas deben, además de cumplir los criterios que se van detallando a lo largo del cuestionario, haber conseguido rellenar todas las preguntas correspondientes a una de las categorías que componen la escala: burlas como rumores, el ignorar, golpear, amenazar, robar, comentarios sexuales y acoso por internet.
  
- Criterios de exclusión:
  - o Estudiantes fuera del rango de edad mencionado, que superen la edad de los 14 años.
  - o Estudiantes que no han sufrido ningún tipo de acoso o violencia escolar, es decir, aquellos estudiantes que no cumplan los requisitos según California Bullying Victimization Scale-R, es decir, aquellos y aquellas que no hayan completado todas las preguntas correspondientes a ningún factor de los que mide la escala, por lo que tampoco habrá rellenado las cuestiones 27, 28, 29 y 30.

#### **3.2 Instrumentos de evaluación.**

Autoconcepto Forma 5 (AF5, García, 1999). Este cuestionario está compuesto por 30 ítems, a los cuales se responde con un número del 1 al 5 dependiendo del grado en el que te encuentras de acuerdo o no con ese ítem. Está formado por varias dimensiones: la dimensión de autoconcepto académico/laboral compuesta por los ítems, 1, 6, 11, 16, 21 y 26; la dimensión de autoconcepto social por los ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27; la dimensión de autoconcepto familiar está compuesta por los ítems 29, 24, 19, 9, 14 y 4; el autoconcepto físico por los ítems 10, 25, 20, 5, 30 y 15, la última dimensión del

autoconcepto, el autoconcepto emocional está compuesta por los ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28. Puede ser aplicado desde 5° de Primaria hasta 2° de Bachillerato. Tiene una validez idónea, de .643 y una consistencia interna de .815 (García y Musitu, 2014; Carranza y Bermúdez, 2017).

Escala de Habilidades Sociales, elaborada por Gismero (EHS, 2010) y adaptada por Méndez (2016), está formado por 33 ítems, pudiendo ser aplicado a partir de los 12 años de edad. Cuenta con 6 dimensiones: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Cuenta con una validez que oscila de .212 a .461, y una confiabilidad de .843 (Vilchez, 2020).

Instrumento de Adaptación de Conducta (IAC, Cruz y Cordero, 1980). Este inventario nos permite evaluar el grado de adaptación de adolescentes desde los 11 años hasta los 18 (desde 6° de Primaria hasta 1° de Bachillerato), midiendo 4 áreas: personal, familiar, social y escolar. Está compuesto por 123 afirmaciones sobre diferentes situaciones, pensamientos y conductas y que se deben responder indicando 'SI' o 'NO'. Este inventario posee una validez de entre 0.32 a 0.42 y una consistencia interna de .88 (Asto, 2016).

Inventario de Beck para niños y adolescentes-2 (BDI-Y, Beck, 1961). Es un libro en el cual se recopilan varios inventarios de Beck dirigidos a la población infantil y adolescente, desde los 7 años hasta los 18 años. Dentro de éste, resulta útil aplicar el Inventario BDI-Y de depresión y el Inventario BAI-Y de ansiedad. Posee una consistencia interna buena-excelente, y una validez adecuada.

El inventario BDI-Y (adaptado al español por Sanz, Navarro y Vázquez, 2003) de depresión evalúa los pensamientos negativos del adolescente sobre su vida, su futuro y sobre él mismo, identificando los síntomas de depresión de acuerdo con los manuales diagnósticos. Posee una confiabilidad de .91 (Cova, Rincón y Melipillán, 2007).

El inventario BAI-Y (adaptado al español por Sanz y Navarro, 2003) de ansiedad evalúa las preocupaciones del adolescente y sus miedos, así como también los síntomas físicos asociados a la ansiedad. Posee una confiabilidad de .90 (Cova, Rincón y Melipillán, 2007).

Cada inventario tiene un total de 20 ítems, los cuales son afirmaciones sobre pensamientos, conductas o sentimientos que deben responderse en una escala de frecuencia: nunca, a veces a menudo, siempre.

California Bullying Victimization Scale – Retrospective (CBVS-R, adaptado al español por Esteller-Cano et al., 2021). Esta escala consta de 30 preguntas que miden agresión y victimización, las cuales se responden señalizando si ha ocurrido pocas veces al año, alrededor de una vez al mes, 2 o 3 veces al mes, alrededor de una vez a la semana o varias veces a la semana. Mide tanto burlas como rumores, el ignorar, golpear, amenazar, robar, comentarios sexuales y acoso por internet. Posee una fiabilidad consistencia interna de .80 y una fiabilidad de .73 (Esteller-Cano et al., 2021).

### 3.3 Diseño y procedimiento.

El programa de intervención se va a llevar a cabo a través de un diseño de tipo cuasi- experimental, formado por dos grupos. Una vez obtenido el grupo de estudiantes que cumplan los criterios de inclusión y exclusión, se dividirá en dos, un primer grupo experimental que recibirá la intervención, y un segundo grupo control, el cual no recibirá la intervención y quedará a la espera para ver si la intervención es exitosa para que le sea aplicada.

En primer lugar, se concertará una cita con la delegación, donde se pedirá la aprobación pertinente para poder asistir al centro educativo. Seguidamente, una vez podamos asistir al centro, se realizará una reunión con la dirección del centro, en la cual se informará a cerca del programa a aplicar, pidiendo el consentimiento de los mismos para poder llevarlo a cabo. Cuando ya tengamos el visto bueno, se hablará con el personal docente para poder explicarles la intervención a realizar.

Sin embargo, para que los alumnos puedan formar parte del programa, al ser menores de edad, deben de tener un consentimiento firmado por su padre/madre/tutor legal, el cual repartiremos nosotros a los alumnos y que deberán traer firmado.

Una vez rellenado y firmado el consentimiento, se procederá a administrarles los procedimientos de evaluación, explicándoles en qué consiste cada uno para que los cumplimenten para poder detectar a los alumnos que van a formar parte del programa.

Este programa se llevará a cabo durante las 12 sesiones que lo componen, desarrollándose a lo largo de un período de 3 meses y medio. Estas sesiones se realizarán en el horario de tutorías que tenga cada clase asignado. Una vez finalizado el programa,

se procederá a volver a evaluar a ambos grupos, tanto al experimental como al control, para poder ver los cambios que han podido tener lugar a raíz de la intervención.

Se realizará, además, un seguimiento a los 3 meses para poder comprobar si se mantiene en el tiempo la eficacia del programa de intervención aplicado.

### 3.4 Programa de intervención.

Sesión 1:	Evaluación.
Objetivos	Evaluar a los alumnos.
Descripción	El profesional que lleve a cabo esta segunda sesión explica cómo se deben cumplimentar los instrumentos de evaluación para que posteriormente los alumnos procedan a rellenarlos.
Tareas	Completar y rellenar los instrumentos de evaluación.
Material	Instrumentos de evaluación y bolígrafos.
Tiempo	Una hora.

Sesión 2:	Sesión introductoria: Concepto de Bullying.
Objetivos	Concienciar a los adolescentes sobre la problemática del acoso escolar.
Descripción	El profesional a cargo de la sesión describe lo que es el Bullying, así como expone las consecuencias que tiene sobre las víctimas. Se lleva a cabo la Actividad 1: Buscamos soluciones. (Fuente: Elaboración propia).
Tareas	El profesional comienza preguntando a los alumnos lo que ellos entienden por Bullying, y después, desarrolla la explicación del concepto y sus consecuencias. Se pone vídeo aclaratorio de un caso de Bullying. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6128OjtkOi8">https://www.youtube.com/watch?v=6128OjtkOi8</a> Posteriormente, se divide la pizarra en dos. Se comienza preguntándoles acerca de situaciones que ellos hayan vivido, que hayan visto o que los demás le hayan contado relacionadas con acoso en el entorno escolar. Estas situaciones se apuntan en la parte izquierda de la pizarra. Seguidamente, se les pregunta que qué harían ellos ahora con la información que ellos poseen cuando se encuentren en esa situación



	para evitar que vaya a más y termine de la mejor manera posible. Estas respuestas se apuntan al lado de las situaciones escritas anteriormente, pero en la parte de la derecha. De este modo, se pretende que los alumnos vean que todas las situaciones tienen solución si se saben abordar de la manera correcta.
Material	Ordenador, proyector, pizarra y tizas.
Tiempo	Una hora.

Sesión 3: Autoconcepto: Nos conocemos a nosotros mismos	
Objetivos	Aumentar la confianza en los demás y el autoconcepto.
Descripción	El profesional que lleve a cabo esta sesión explica lo que se entiende por autoconcepto. Seguidamente, se realiza la Actividad 2: Mi círculo cercano. (Fuente: Elaboración propia).
Tareas	Primero, el profesional comienza preguntando a los niños y niñas qué es lo que ellos entienden por autoconcepto. Una vez visto el conocimiento previo que poseen los niños, se procede a explicar su definición. Se explica lo que significa tener tanto un buen autoconcepto como un mal autoconcepto. Tras esto, se les pregunta a los niños qué tipo creen que tienen, y por qué, y qué creen que pueden hacer para sentirse mejor con ellos mismos basándose en las explicaciones anteriores.  Tras esta primera parte más teórica, se procede a realizar la Actividad 2. En esta actividad, se le entregan a cada niño un par de folios, donde deben comenzar escribiendo en el primer folio las personas que les gustaría que estuvieran a su lado en momentos más difíciles para ellos y que suelen estar a su lado. Seguidamente, cuando hayan acabado, deben escribir en el reverso del folio las personas a las que ellos acuden cuando tienen un problema o se encuentran mal. En el otro folio, deben escribir situaciones complicadas que hayan vivido o más difíciles y las personas que han estado a su lado cuando tienen lugar estas situaciones desagradables, aunque no sean la primera persona

	<p>en la que ellos piensen en acudir cuando este tipo de situaciones tengan lugar.</p> <p>Finalmente, en el reverso de este último folio, deben escribir características positivas que tengan ellos mismos que le ayudan a salir de situaciones difíciles.</p> <p>De este modo, los niños ven que no están solos, que tienen un círculo de confianza en el que se pueden apoyar cuando lo necesiten, sin importar la circunstancia, y que además poseen cualidades que les permiten solucionar estos momentos más complicados.</p>
Material	Folios y bolígrafos.
Tiempo	Una hora.

Sesión 4:	Habilidades Sociales: Trabajo en equipo.
Objetivos	Aumentar la adaptación de las víctimas al entorno escolar.
Descripción	<p>El profesional a cargo de la sesión explica las habilidades sociales.</p> <p>Se lleva a cabo la Actividad 3: Informativos de medio día.</p> <p>(Fuente: Elaboración propia).</p>
Tareas	<p>En esta sesión, el profesional al mando comienza preguntando a los niños y niñas cómo creen ellos que interactúan con los demás, si les da vergüenza hablar con los demás, si notan que les cuesta trabajo y demás. Posteriormente, se procede a explicar en qué consisten las Habilidades Sociales.</p> <p>Una vez explicado esto, se pasa a realizar la Actividad 3. En esta actividad, se dispondrán a los alumnos en parejas, donde uno de cada pareja realizará movimientos y el otro debe imitarle, cambiando de rol al cabo de unos 3 minutos aproximadamente y con una duración total de 12 minutos.</p> <p>Seguidamente, entre todos, se realizará un juego de rol. En este juego, realizarán un programa de televisión, el cual estará dividido en dos partes: una especie de debate donde deben debatir acerca de una noticia relacionada con el calentamiento global, y una segunda parte de informativos. Los papeles serán los siguientes: moderador, papeles a favor de frenar el calentamiento global, papeles en contra de frenar</p>

	<p>el calentamiento global, director del programa de televisión, presentador del informativo, reportero que habla con una persona en la calle y persona que habla con el reportero.</p> <p>Así, los alumnos se adaptan al papel que le toque viendo que todos son importantes.</p>
Material	Ninguno.
Tiempo	Una hora aproximadamente.

Sesión 5: Habilidades Sociales: Lenguaje no verbal.	
Objetivos	Ser conscientes de la importancia del lenguaje no verbal y aprender a identificarlo.
Descripción	Se llevará a cabo la Actividad 4: Comunicación no verbal en parejas. (Fuente: Adaptado de Reolid, 2015).
Tareas	Se dividirá a los alumnos por parejas, y a cada pareja se les repartirá una tarjeta con una emoción escrita (cariño, alegría, enfado...). Una vez repartida la tarjeta a cada pareja, al que le ha tocado la emoción deberá de expresarla mediante el lenguaje no verbal usando el tono de voz, los gestos... de modo que su compañero trate de adivinar la emoción que le ha tocado. Al finalizar, deben de poner en común todos juntos lo que han observado a la hora de realizar la temática como por ejemplo patrones de comportamiento o distintas actitudes que se suelen dar cuando sentimos una determinada emoción.
Material	Tarjetas con las emociones escritas.
Tiempo	40 minutos.

Sesión 6: Autoconcepto y Habilidades Sociales.	
Objetivos	Fomentar las habilidades sociales y trabajar el autoconcepto.
Descripción	Se lleva a cabo la Actividad 5: La liga de baloncesto. (Fuente: Elaboración propia).
Tareas	En esta sesión, se dividirá a los alumnos en equipos de 5 personas, formando los equipos pertinentes. Estos equipos realizarán un torneo de baloncesto entre ellos, de modo que competirán entre ellos en una

	<p>especie de liga de baloncesto, compitiendo los equipos ganadores entre ellos hasta que sea uno el que gane el torneo.</p> <p>El profesional a cabo debe fomentar que todos los alumnos jueguen y participen y no se quede ninguno al margen, siendo todos protagonistas y personas importantes del equipo.</p> <p>Una vez finalizado el torneo, los alumnos se sientan en círculo, y así viéndose los unos a los otros, deben decir cada uno una característica positiva de uno de sus compañeros, sin repetir y nombrando a todos. De este modo, ven que todos tienen un papel fundamental dentro del equipo y que todos son importantes para el equipo, comprobando que el apoyo de todos es fundamental.</p>
Material	Balón de baloncesto.
Tiempo	Una hora.

Sesión 7: Habilidades Sociales: Nos ponemos en el lugar del otro.	
Objetivos	Trabajar la empatía.
Descripción	<p>Se lleva a cabo la Actividad 6: Nos ponemos en el lugar del otro.</p> <p>(Fuente: <a href="https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado7.pdf">https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado7.pdf</a>).</p>
Tareas	<p>Se dividen a los alumnos en parejas, de modo que no coincidan con la misma pareja formada en sesiones anteriores. Se repartirá a cada uno un folio con unas frases a completar, y cada uno debe rellenar su papel con lo que él/ella se identifique. Seguidamente, se intercambian el papel con la pareja para así presentarse mutuamente. Mientras lee el papel del compañero, le va moviendo las manos a la vez que el otro va moviendo la boca como si estuviera hablando. De este modo, se sentirán más identificados con las emociones, sentimientos y pensamientos de la otra persona, viendo como todos somos diferentes y debemos respetar las opiniones de los demás.</p>
Material	Papel y lápiz.
Tiempo	Una hora.

Sesión 8:	Habilidades Sociales: Aprender a decir 'no'.
Objetivos	Aprender la asertividad.
Descripción	Se explica en qué consiste la asertividad y se lleva a cabo la Actividad 7: Técnica del sándwich. (Fuente: Reolid, 2015).
Tareas	<p>Primeramente, el profesional a cargo de la sesión explica en qué consiste la técnica del sándwich, haciendo ejemplos con los alumnos en clase, y posteriormente, cuando ha quedado claro, se pasa a la actividad. En ella, los alumnos se dividirán en parejas, pero en parejas distintas de las formadas en sesiones anteriores. Una vez formadas, se simulan distintas situaciones, donde el alumno debe decir que no de forma que utilice la técnica del sándwich. Las situaciones son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu amigo te pide que le gastes una broma a un compañero de clase.</li> <li>- Te proponen no entrar a clase y volver a casa.</li> <li>- Estando de fiesta tus amigos insisten en que pruebes un cigarro repetidamente.</li> <li>- En una fiesta, llega la hora de irte a casa y tus amigos de insisten en que te quedes hasta más tarde en vez de volver a la hora que te dijeron tus padres.</li> </ul> <p>Al final, debatirán las dificultades que han tenido a lo largo de la temática, así como posibles soluciones que deben pensar entre todos. Con esto se pretende poner en práctica la técnica del sándwich y se fomenta su uso en la vida cotidiana.</p>
Material	Ninguno.
Tiempo	40 minutos.

Sesión 9:	Habilidades Sociales: Tomar decisiones.
Objetivos	Fomentar la adaptación y toma de decisiones.
Descripción	Se fomenta a los alumnos a que sean capaces de poder tomar decisiones por ellos mismos para poder favorecer el trabajo en

	<p>equipo, evaluando distintas posibilidades. Se lleva a cabo la Actividad 8: Yo puedo tomar decisiones.</p> <p>(Fuente: Adaptado de Estrada et al., 2016).</p>
Tareas	<p>En esta sesión se dividirá a los alumnos en equipos. Cada uno, tendrá un problema asignado, para el cual, todos deben de aportar una solución con sus posibles consecuencias. Finalmente, cuando todos los miembros del equipo hayan aportado una solución, se leerán todas en voz alta para poder decidir cuál escogerían los demás alumnos que forman parte de otros grupos.</p> <p>De esta forma se pretende que los alumnos piensen que todos son igual de capaces de plantear soluciones válidas a los problemas, y que el trabajo en equipo favorece esto en gran medida.</p>
Material	Ninguno.
Tiempo	Una hora.

Sesión 10: Autoconcepto: Hacemos inventario.	
Objetivos	Dar mayor importancia a las cualidades personales.
Descripción	<p>Se llevará a cabo la Actividad 9: Inventario de nuestro autoconcepto.</p> <p>(Fuente: Adaptado de <a href="https://www.miautoestima.com/dinamicas-tecnicas/">https://www.miautoestima.com/dinamicas-tecnicas/</a>).</p>
Tareas	<p>Se repartirá a cada alumno un folio, en el cual deben de escribir la mayor cantidad de palabras o frases positivas que les describan en los siguientes campos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspecto físico.</li> <li>- Relación con los demás.</li> <li>- Personalidad.</li> <li>- Cómo crees que te ven los demás.</li> <li>- Rendimiento académico.</li> </ul> <p>Así, verán cómo tienen aspectos positivos en muchas facetas de su vida, que son personas valiosas y que el hecho de tener un mal día no significa que todas esas virtudes desaparezcan. Al finalizar, deberán de decir cuál de todas las palabras o frases positivas que han escrito</p>

	en el folio en alguno de los campos creen ellos que es lo que más les define y porqué.
Material	Folios.
Tiempo	Una hora.

Sesión 11: Post-evaluación I.	
Objetivos	Comprobar si ha habido cambio significativo con respecto a la primera evaluación.
Descripción	El profesional que lleve a cabo esta segunda evaluación explica en qué consisten los instrumentos de evaluación y su finalidad para que posteriormente los alumnos procedan a rellenarlos.
Tareas	Completar y rellenar los instrumentos de evaluación.
Material	Instrumentos de evaluación y bolígrafos.
Tiempo	Una hora.

Sesión 12: Post-evaluación II.	
Objetivos	Comprobar si se ha mantenido el cambio en el tiempo.
Descripción	El profesional que lleve a cabo esta segunda post-evaluación explica en qué consisten los instrumentos de evaluación y su finalidad para que posteriormente los alumnos procedan a rellenarlos.
Tareas	Completar y rellenar los instrumentos de evaluación.
Material	Instrumentos de evaluación y bolígrafos.
Tiempo	Una hora aproximadamente.

### 3.5 Cronograma.

Semana	Sesión	Objetivo	Actividad	Duración
1	Delegación.	Obtener el permiso para poder ir al centro.	Ninguna.	-
2	Centro educativo – Dirección.	Exponer en qué consiste el programa de intervención.	Ninguna.	Una hora.
2	Centro educativo – Personal docente.	Exponer en qué consiste el programa de intervención.	Ninguna.	Una hora.
3	Padres/Madres/Tutores legales.	Exponer en qué consiste el programa de intervención y buscar su consentimiento.	Ninguna.	Una hora.
3	Pre evaluación	Detección del grupo a intervenir	Ninguna.	Una hora.
4	1. Evaluación.	Evaluar a los alumnos.	Ninguna.	Una hora.
5	2. Sesión introductoria: Concepto de Bullying.	Concienciar a los adolescentes sobre la problemática del acoso escolar.	Actividad 1: Buscamos soluciones. (Fuente: Elaboración propia).	Una hora.
6	3. Autoconcepto: Nos conocemos a nosotros mismos.	Aumentar el autoconcepto y la confianza en los demás.	Actividad 2: Mi círculo cercano. (Fuente: Elaboración propia).	Una hora.
7	4. Habilidades Sociales: Trabajo en equipo.	Aumentar la adaptación de las víctimas al entorno escolar.	Actividad 3: Informativos de medio día. (Fuente: Elaboración propia).	Una hora aproximadamente.



8	5. Habilidades Sociales: Lenguaje no verbal.	Ser conscientes de la importancia del lenguaje no verbal y aprender a identificarlo.	Actividad 4: Comunicación no verbal en parejas. (Fuente: Adaptado de Reolid, 2015).	40 minutos.
9	6. Autoconcepto y Habilidades Sociales.	Fomentar las habilidades sociales y trabajar el autoconcepto.	Actividad 5: La liga de baloncesto. (Fuente: Elaboración propia).	Una hora.
10	7. Habilidades Sociales: Nos ponemos en el lugar del otro.	Trabajar la empatía.	Actividad 6: Nos ponemos en el lugar del otro. (Fuente: <a href="https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adollescencia/docs/Ado7.pdf">https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adollescencia/docs/Ado7.pdf</a> ).	Una hora.
11	8. Habilidades Sociales: Aprender a decir 'no'.	Aprender la asertividad.	Actividad 7: Técnica del sándwich. (Fuente: Reolid, 2015).	Una hora.
12	9. Habilidades Sociales: Tomar decisiones.	Fomentar la adaptación y toma de decisiones.	Actividad 8: Yo puedo tomar decisiones. (Fuente: Adaptado de Estrada et al., 2016).	Una hora.

13	10. Autoconcepto: Hacemos inventario.	Dar mayor importancia a las cualidades personales.	Actividad 9: Inventario de nuestro autoconcepto. (Fuente: Adaptado de <a href="https://www.miautoestima.com/dinamicas-tecnicas/">https://www.miautoestima.com/dinamicas-tecnicas/</a> ).	Una hora.
14	11. Post-evaluación I.	Comprobar si ha habido cambio significativo con respecto a la primera evaluación.	Ninguna.	Una hora.
A los 3 meses.	12. Post-evaluación II.	Comprobar si se ha mantenido el cambio en el tiempo.	Ninguna.	Una hora,

### 3.6 Presupuesto.

#### A) Materiales (1.055,21€).

- Proyector: 100€.\*
- Fotocopias: 10€.
- AF5:  $44,77 \times 2 = 89,54€$ .
- EHS:  $47,37 \times 2 = 94,74€$ .
- IAC:  $35,83 \times 2 = 71,66€$ .
- BAI-Y:  $41,33 \times 2 = 82,66€$
- BDI-Y:  $41,33 \times 2 = 82,66€$ .
- Lápices: 20€.
- Folios: 3,95€.\*
- Portátil: 500€.\*

\* En el caso de que el centro tenga los materiales, utilizaremos estos.

\*\*En las evaluaciones (AF5, EHS, IAC, BAI-Y y BDI-Y) se multiplica por dos ya que la compra de un manual con el juego completo sólo consta de 25 hojas de respuesta.

#### B) Personal (680€)

Se necesitarán un psicólogo, un profesor de educación física y un espacio con al menos una habitación (clase).

Si tenemos en cuenta que un maestro gana 20€ por hora, se necesitan:

- 20€ para la hora con el profesor de educación física.

Sin embargo, un psicólogo gana por hora 60€:

- $60€ \times 8 \text{ horas} = 480€$  por las 8 sesiones con actividades.
- $60€ \times 3 \text{ horas} = 180€$  por cuatro evaluaciones.

#### C) Infraestructura:

La intervención se llevará a cabo en el colegio, en las aulas del alumnado o en la sala multiusos.

D) Precio final:

E) Materiales (1.055,21€) + Personal (680€) + Infraestructura (0€) =  
1.735,21€.

Estos presupuestos se presentan en la Tabla 2 a continuación.

Materiales	Cantidad	Precio
Proyector *	1	100€
Fotocopias *	100	10€
AF5	2	89,54€
EHS	2	94,74€
IAC	2	71,66€
BAI-Y	2	82,66€
BDI-Y	2	82,66€
Lápices	45	20€
Folios *	500	3,95€
Portátil *	1	500€
Precio total materiales		<b>1.055,21€</b>
Horas personal	Cantidad de profesionales	
8 horas taller	1 (psicólogo)	480€
3 horas evaluaciones	1 (psicólogo)	180€
1 hora taller	1 (profesor de educación física)	20€
Precio total personal		<b>680€</b>
Infraestructura		
Se usarán las aulas o sala multiusos		0€
<b>PRECIO TOTAL</b>		<b>1.735,21€</b>

Tabla 2. Presupuesto total estimado del programa de intervención.

#### 4. Resultados previstos.

El programa de intervención descrito tiene como finalidad una mejora del bienestar de las personas víctimas de Bullying mediante una intervención en el autoconcepto y en las habilidades sociales, de modo que al intervenir en habilidades sociales y al aumentar el autoconcepto son más capaces de adaptarse al entorno disminuyendo los niveles de ansiedad y depresión. Se espera que esta intervención muestre eficacia, promulgando sus efectos a lo largo del tiempo.

Los adolescentes mejorarán su percepción acerca de lo que es el fenómeno del Bullying, teniendo una mejor adaptación y por ende un mejor bienestar tras sucesos como estos debido a que serán capaces de responder ante estas situaciones de forma eficaz y adecuada. Esto está directamente relacionado con un mayor ajuste social y conductual, el cual favorece el crear relaciones de amistad satisfactorias con los iguales y el confiar en las personas de su entorno, de modo que se aumenta su satisfacción vital, por lo que serán más competentes y tendrán un mayor ajuste tanto emocional. Al tener unas relaciones más satisfactorias con los iguales, se crea un mejor clima de estudio y ambiente en clase y en el centro escolar, erradicando conductas que son inapropiadas para el aprendizaje, mejorando sus competencias académicas a la vez que se sienten queridos, apoyados y seguros.

Los alumnos intervenidos dispondrán de una imagen más positiva de sí mismos, aumentando su autoconcepto a la vez que disminuyen los niveles de depresión y ansiedad, lo que crea una mayor motivación y una mayor capacidad a la hora de discriminar y manejar las emociones y los sentimientos de acuerdo a las distintas circunstancias que se les presenten, lo que contribuye también a una mejor adaptación al entorno. Esto influirá en la vida familiar, de modo que se mejorará la relación con los familiares, aumentando la confianza y seguridad en ellos, favoreciendo una relación basada en la comunicación y el aprecio.

En relación al centro, se espera que mejore la situación de acoso escolar y que se pueda prevenir e intervenir de una manera más satisfactoria, esperando una valoración positiva de los resultados del programa por parte de la dirección y del personal docente, esperando que se favorezca un entorno donde este tipo de programas tengan cada vez mayor cabida.

Resulta indispensable una intervención de este tipo para poder trabajar tanto el autoestima y las habilidades sociales, de modo que se fusionan los beneficios de trabajar con ambos programas como son una mejora de adaptación en el ambiente escolar pero también extrapolado al ambiente y la relación familiar, sin dejar atrás un aumento del bienestar dado por una disminución de la ansiedad y depresión, favoreciendo un desarrollo académico y social adecuado.

## **5. Referencias.**

Almansa, G., Budía, M., López, J., Márquez, M., Martínez, A., Palacios, B. Peña, M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E y Sáenza-López, P. (2014). Efecto

- de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 3, 120-133.
- Arslan, G., Allen, K. y Tanhan, A. (2021). School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Meditating Impact of Positive Psychological Orientations. *Child Indicators Research*, 14; 1007-1026.  
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-2>
- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar. <https://aepae.es/acoso-escolar>
- Atik, G. y Guneri, O. (2012). California Bullying Victimization Scale: validity and reliability evidence for the turkish middle school children. *Social and Behavioural Sciences*. 46, 1237-1241.
- Beltrán, M., Freyre, M. y Hernández-Guzmán, L. (2012). El inventario de depresión de Beck: Su validez en población adolescente. *Terapia psicológica*, 30(1), 5-13.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., y Iruetia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611-626.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional Bullying. *Social Psychology of Education*. 23, 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>.
- Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., Soriano, S. y Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: presentación y validación de un programa educativo. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 29-41.
- Castro, R., Vargas, E. y García, J. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Edición Especial, 17.
- Chan, C., Márquez, M. (2021). Propiedades psicométricas, resultados y uso de la escala de violencia escolar y bullying: cómo distinguir el bullying y la violencia escolar. *Rev Elec Psic Izt*. 24(1), 1-27.
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento psicológico*. 17(2), 57-71.  
Doi:10.111444/javerianacali.PPSI17-2.bcds.

- Contini de González, E. N., Coronel de Pace, C., Levin, M., y Estevez Suedan, M. A. (2003). Estrategias de afrontamiento, bienestar psicológico y factores de protección de la salud del adolescente. Un estudio preliminar. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 29-51.
- Cova, F., Rincón, P. y Melipillán, R. (2007). Rumiación y presencia de sintomatología depresiva en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 175-183.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020637003.pdf>
- Dolan, P., Peasgood T. y White, M. (2008) Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94-122,  
<https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001>.
- Dorantes, J. (2019). Háblame de TIC. El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en Instituciones Educativas. (1ª Ed., Vol. 7). Editorial Brujas, Argentina.
- Departamento I+D+i (2015). IAC. Inventario de Adaptación de Conducta. Madrid: TEA Ediciones. <http://www.web.teaediciones.com/ejemplos/iac-manual-extracto.pdf>
- Departamento I+D. Pearson Clinical & Talent Assessment. BYI-2. Inventarios de Beck para niños y adolescents-2. Pearson.  
<https://www.pearsonclinical.es/mwdownloads/download/link/id/916/>
- Esteller-Cano, A., Buil-Legaz, L., Perez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., and Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R): Validation of the Spanish Adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279-286.
- Estrada, R., Escoffié, E. y García R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal. *PSICUMEX*, 6(2), 27-38. Doi: 10.36793/psicumex.v6i2.285
- Farina, E. y Belacchi, C. (2019). Being visible or being liked? Social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology*, <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>.
- Fava, G. & Ruini, C. (2003) Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: well-being therapy, *Journal of Behavioural Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(1), 45-63.  
[https://doi.org/10.1016/S0005-7916\(03\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7916(03)00019-3).

- Feldman, J. (2005). Autoestima, ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas... Vol.45. Narcea Ediciones.
- Fierro, A. (2006). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las escalas eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.
- Frick, L., Menin, M., Tognetta, L y Del Barrio, C. (2019). Estratégias antibullying para o ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(3), 1152-1181.  
<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>
- García, F. y Musitu, G. (2001). AF5. Autoconcepto Forma 5. (2ª ed. Número 265). TEA Ediciones. <https://es.scribd.com/doc/303280869/AF5-Material-Completo>
- Giménez, D. (2017). El Bullying y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná. (*Tesis de licenciatura*). Universidad Católica de Argentina.
- Goldstein, A. (1978). Escala de Habilidades Sociales. Orientación Andújar:  
<https://www.orientacionandujar.es/2018/04/25/test-escala-cuestionario-de-habilidades-sociales-editable/cuestionario-habilidades-sociales/>
- González, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 109-116.
- González, S., Gaxiola, J. y Valenzuela, E. (2018). Apoyo social y resiliencia: Predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud*, 28(2), 167-176.  
<http://dx.doi.org/10.25009/pys.v28i2.2553>
- Grande de Prado, M. y Abella, V. (2010). Los juegos en el aula. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84.
- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Terner, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F., y Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children. *Revista De Psicología Del Deporte*, 28(1), 97-104.
- Howell, A. J., Passmore, H., y Holder, M. D. (2016). Implicit theories of well-being predict well-being and the endorsement of therapeutic lifestyle changes. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-being*, 17(6), 2347-2363. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9697-6>



- Idsoe, T., Vaillancourt, T., Dyregrov, A., Hagen, B., Ogden, T. y Naerde, A. (2021). Bullying victimization and trauma. *Frontiers in Psychiatry, 11*. DOI=10.3389/fpsy.2020.48035
- Joshanloo, M., Sirgy, M. J., y Park, J. (2018). Directionality of the relationship between social well-being and subjective well-being: Evidence from a 20-year longitudinal study. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation, 27*(8), 2137-2145. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-018-1865-9>
- Konu, I., Lintonen, T. & Rimpelä, M. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being, *Health Education Research, 17*(2), 155–165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Lee, J. (2021). Pathways from Childhood Bullying Victimization to Young Adult Depressive and Anxiety Symptoms. *Child Psychiatry Hum Dev 52*, 129–140. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00997-4>
- Lester, L., y Mander, D. (2015). The role of social, emotional and mental wellbeing on bullying victimisation and perpetration of secondary school boarders. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 25*(2), 152-169. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2014.28>
- López, I. (2020). Estudio del autoconcepto en un grupo de niños en situación de vulnerabilidad social: propuesta de un programa de intervención. (*Trabajo de fin de grado*). Universidad de Valladolid.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria. 3*(1), 16-19.
- Lozano, J. y Rodríguez, L. (2017). Factores de riesgo y protección en las familias de niños víctimas de Bullying escolar. (Diplomatura). Universidad de Bogotá.
- Madrid, S. (2020). Musicoterapia aplicada al autoconcepto para el fortalecimiento de la identidad personal en jóvenes universitarios. (*Tesis de maestría*). Universidad Nacional de Colombia.
- Marrero, R. J., Carballeira, M., Martín, S., Mejías, M., y Hernández, J. A. (2016). Effectiveness of a positive psychology intervention combined with cognitive behavioral therapy in university students. *Anales De Psicología, 32*(3), 728-740. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.261661>

- Martínez-Escribano, L., Piqueras, J.A. y Salvador, C. (2017). Eficacia de las intervenciones basadas en la atención plena (mindfulness) para el tratamiento de la ansiedad en niños y adolescentes: una revisión sistemática. *Psicología Conductual*. 25(3), 445-463.
- Martínez, I., Gómez, E. y Goig, R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria. Prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*. 17; 71-91.
- McGuire, L. E. (2019). Teacher attunement to bullies and victims: Effects on perception of bullying, social-emotional well-being and academic outcomes. (*Tesis doctoral*). Universidad de South Carolina, Carolina del Sur.
- Migdal, L. E. (2010). The structure of existential well-being and its relation to other well-being constructs. (*Tesis doctoral*). Universidad de Detroit Mercy, Detroit.
- Mogollón, W., Niño, J., Torres, M. y Velásquez, L. (2021). Consecuencias que se generan en los adolescentes víctimas de Bullying y cyberbullying. (*Trabajo de fin de grado*). Universidad Cooperativa de Colombia.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12494/33796>
- Muñoz, G. N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Navascués, A., Calvo-Medel, D., y Bombin-Martín, A. (2016). Efectos del bienestar subjetivo y psicológico en los resultados terapéuticos de un hospital de día. *Acción Psicológica*, 13(2), 143-155.  
<http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.15818>
- Olenik, D. y Heiman, T. (2021). Resilience and self-concept as meditating factors of the relationship between bullying victimization and sense of well-being among adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1); 158-171.
- Ovejero, M. y Velásquez, M. (2017). La predisposición al afecto positivo y su relación con el bienestar: Un estudio ex post facto prospectivo en población española. *Revista Mexicana De Investigación En Psicología*, 9(1).
- Padilha, F., Rodrigues, A., Silveira, I. y Arakawa-Belaunde, A. (2019). Fonoaudiología e bullying: Acción de promoción de la salud en la escuela. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(2), 499-507.  
<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14i2.8924>

- Pérez, P., Fernández, M., García, E. y Guerra, P. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 189-208.
- Reed, L. (2016). The effects of bullying on emotional well-being as described by non-tenured university faculty: A qualitative inquiry. (*Tesis doctoral*). Universidad Capella, Minneapolis.
- Reolid, V. (2015). Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes. (*Trabajo de fin de Máster*). Universidad Jaume I.
- Reyes-Rojas, M., Jaimes-Puentes, Y., y Bravo-Suarez, Á. P. (2019). Más allá del ambiente escolar: Trazando huellas para el bienestar infantil y de la familia. *Duazary*, 16, 149-158.  
<http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2949>
- Ritcher, N. y Hunecke, M. (2021). The Mindful Hedonist? Relationships between Well-Being Orientations, Mindfulness and Well-Being Experiences. *J Happiness Stud.* <http://doi.org/10.1007/s10902-021-00358-5>.
- Rodríguez, M. y Luis-Pascual, C. (2019). Mindfulness, bienestar y salud. *RIECS*, 4.
- Romero, E., Gómez-Fraguela, A., Villar, P. y Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: entrenamiento de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 6(3), 39-47. Doi:10.21134/rpcna.2019.06.2.1
- Sallán, J. G., Asparó, C. A., García, B. y Silva, P. (2013). El <<Bullying>> escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38.
- Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G., y Martínez, R. G. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: Prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania*, 17, 71-91.
- Sánchez, M., Cachón, J., Sanabrias, D. y Zagalaz, M. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (Bullying) en los últimos cursos de educación primaria. *Publicaciones*, 49(5), 39-51.
- Simón, M., Fuentes, R., Garrido, M., Serrano, M., Larrañaga, M. y Yubero, S.. (2019). Personal and social factors which protect against bullying victimization. *Enfermería Global*, 18(2), 13-24.  
<http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931>

- Shaheen, A., Hamdan, K., Albqoor, M., Othman, A., Amre, H. y Abu Hazeem, M. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104503>
- Universidad Carlos III de Madrid. Ejercicios prácticos para mejorar tu autoestima. Orientación 3. [https://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura\\_y\\_deporte/historico/1415/orientacion3/bienestar\\_emocional/gestion\\_emociones/Ejercicios-para-mejorar-tu-autoestima.pdf](https://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura_y_deporte/historico/1415/orientacion3/bienestar_emocional/gestion_emociones/Ejercicios-para-mejorar-tu-autoestima.pdf)
- Valdés, A. y Martínez, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el Bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3); 447-457.
- Vega, J. y Cisneros-Cohernour, E. (2017). Estudio piloto para la adaptación del California Bullying Victimization Scale (CBVS) con estudiantes mexicanos. *Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, San Luis Potosí 2017. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1285.pdf>
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K., Urzúa, A., Silva, J., Contreras, D., y Lillo, S. (2016). Los afectos como mediadores de la relación optimismo y bienestar. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*. 15(2), 195-202.
- Villacis, T. (2020). Diseño de un plan de intervención basado en mindfulness para mejorar el autoconcepto en un grupo de adolescentes de la escuela permanente de danza de la ciudad de Ambato. (*Proyecto de investigación*) Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3006/1/77178.pdf>
- Wagner, M., Pereira, A. y Oliveira, M. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Psicología Conductual*. 22(3), 423-440.
- Wu, X., Qi, J. y Zhen, R. (2021). Bullying victimization and adolescents' social anxiety: roles of shame and self-esteem. *Child Indicators Research*. 14, 769-781. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09777-x>
- Young, R., y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(7-8), 525-537. [doi:http://dx.doi.org/10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86](http://dx.doi.org/10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86)

**6. Anexos.**

**ANEXO I.**

**Carta de consentimiento informado**

Sr. / Sra. \_\_\_\_\_

Autorizo a \_\_\_\_\_

A formar parte del Programa de Intervención Basado en el Autoconcepto y Habilidades Sociales.

Éste se llevará a cabo en el centro escolar donde se encuentra matriculado el autorizado.

Si tiene cualquier duda o pregunta no dude en realizarla.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Firmado: \_\_\_\_\_

## **ANEXO II.**

### **Sesión 2. Sesión introductoria: Concepto de Bullying.**

#### Descripción de Bullying y consecuencias sobre las víctimas.

El Bullying se refiere al maltrato o al acoso escolar, el ejercer una conducta agresiva con otro compañero en el colegio que se repite en el tiempo con el fin de hacer daño a esa persona.

Lo podemos encontrar tanto de forma física como psicológica. Cuando se realiza de forma física es mediante empujones, agresiones o incluso palizas, mientras que cuando es psicológico se realiza mediante insultos, motes o palabras groseras.

Esto puede acabar por excluir socialmente a la persona, de modo que todos lo ignoran y no le incluyen a la hora de realizar actividades con los compañeros, haciendo como si esa persona no existiera.

Esto puede acabar con el bienestar de la persona sobre la que recae toda esta situación, la víctima, haciendo que aumente su malestar, se sienta más triste o más nervioso, que no quiera asistir al colegio, que le de depresión o ansiedad. También provoca que en el colegio esté incómodo, por lo que no termina de centrarse y baja sus notas generalmente. Además, rehúsa de relacionarse con sus compañeros, prefiriendo estar solo.

## **ANEXO III.**

### **Sesión 3. Autoconcepto: Nos conocemos a nosotros mismos.**

#### Definición de autoconcepto.

El autoconcepto es la imagen que nosotros tenemos acerca de nosotros mismos, de cómo somos y cómo nos comportamos de modo que ésto nos define. Sin embargo, puede cambiar con el tiempo esta percepción que tenemos de nosotros mismos.

Si disponemos de un buen autoconcepto, solemos valorar positivamente lo que hacemos, aceptándonos tal y como somos. Si tenemos un bajo autoconcepto, tenemos una visión de nosotros mismos un tanto negativa, ya que hay cosas que no nos gustan de nuestra forma de actuar o de pensar y esto interfiere a la hora de poder hacer ciertas cosas.

## **ANEXO IV.**

### **Sesión 4. Habilidades Sociales: Trabajo en equipo.**

#### Definición de Habilidades Sociales.

Las habilidades sociales es un conjunto de estrategia que nos permiten resolver situaciones sociales, nos permiten comunicarnos, interactuar relacionarnos correctamente con los demás.

Entre estas habilidades podemos encontrar:

- Escuchar.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Preguntar.
- Dar las gracias.
- Saber cómo se siente la otra persona.
- Evaluar un problema así como sus posibles soluciones.
- Negociar.
- Saber decir que no.
- Pedir perdón.



**ANEXO V.**

**Sesión 5: Habilidades Sociales: Lenguaje no verbal.**



*Imagen 1. Distintas emociones para recortarlas en tarjetas.*

## **ANEXO VI.**

### **Sesión 7. Habilidades Sociales: Nos ponemos en el lugar del otro.**

Completamos las siguientes frases:

Me siento bien cuando...

Me siento herido/a cuando...

Me cuesta...

Me gusta porque...

Una buena decisión que tomé esta semana fue...

Me siento triste cuando...

Tengo miedo cuando...

Me siento frustrado/a cuando...

Me siento querido/a cuando...

Me siento excluido/a cuando...

Me siento bien con mi familia cuando...

Me siento bien con mis amigos cuando...

Me enfado cuando...

Lo que más deseo contar es...

Me preocupa que...

Mi mayor inquietud en el colegio/instituto es...

Mi mayor preocupación con mi mejor amigo/a es...

Cuando pienso en mi futuro, me siento...

Mi mayor deseo es...

Mi objetivo principal es...

El sentimiento más fuerte que tengo actualmente es...

Quisiera que los adultos no...

La última vez que lloré fue...

Si pudiera hacer otra cosa hoy, elegiría...

## **ANEXO VII.**

### **Sesión 8. Habilidades Sociales: Aprender a decir ‘no’.**

#### Definición de asertividad.

La asertividad forma parte de las habilidades sociales. De este modo, permite a las personas el poder comunicar lo que siente o lo que piensa de modo que no haga daño a los demás, evitando un estilo agresivo.

#### Técnica del sándwich.

La siguiente técnica asertiva consiste en expresar algo positivo tanto antes como después de dar la negativa o rechazar una petición, de forma que resulte menos molesto para la otra persona. Por ejemplo: Un amigo te invita a una fiesta este sábado, pero no te apetece lo más mínimo ir, si utilizas la técnica del sándwich podrías contestarle de la siguiente manera: 36 - Muchas gracias por invitarme (mensaje positivo), pero no me viene bien ir este sábado (negativa), podemos quedar otro día y pasar la tarde juntos (mensaje positivo).

## **ANEXO VIII.**

### **Sesión 9. Habilidades Sociales: Tomar decisiones.**

#### Problemas:

- El racismo.
- Los desahucios.
- Adicción a internet.
- Accidentes de tráfico.
- Robos.

ANEXO IX.

**Spanish Adaptation of the  
California Bully Victimization Scale – Retrospective  
(CBVS-R)**

Las siguientes preguntas tratan sobre tu experiencia en la infancia y/o  
adolescencia.

**1. ¿Alguna vez te hicieron alguna de estas cosas de forma cruel o hiriente en un contexto educativo?**

	No	Sí
¿Se burlaron de ti, te insultaron o te pusieron apodos de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Se difundieron rumores o cotilleos a tus espaldas de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Te excluyeron de un grupo o te ignoraron a propósito de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Te golpearon, empujaron o hirieron físicamente de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Te amenazaron de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Te hicieron comentarios, bromas o gestos sexuales de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Te robaron o estropearon tus cosas de forma cruel o hiriente?	O	O
¿Se burlaron de ti, te insultaron, difundieron rumores sobre ti o te amenazaron por internet (por ejemplo, chats, redes sociales o correo electrónico) o por mensajes de texto de forma cruel o hiriente?	O	O

**PASA A LAS PREGUNTAS DE SEGUIMIENTO  
ASOCIADAS CON CADA UNA DE LAS PREGUNTAS  
RAÍZ SUPERIORES QUE HAYA SIDO RESPONDIDA  
AFIRMATIVAMENTE. SI NINGUNA LO HA SIDO,  
FINALIZA EL CUESTIONARIO**

**SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE LAS  
BURLAS**

**2. Has mencionado que se burlaron de ti, te insultaron o te pusieron apodos de forma cruelo hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año (**SALTAR A DIFUSIÓN DE RUMORES, PREGUNTA 5**)
- O Alrededor de una vez al mes (**SALTAR A DIFUSIÓN DE RUMORES, PREGUNTA 5**)
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semana
- O

Varias veces a la semana

**3. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida se burlaban de ti, te insultaban o te ponían apodos repetidamente? (marca todas las que sean verdaderas)**

O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)

O 1º a 3º de Primaria/EGB

(6 a 9 años) O 4º a 6º de

Primaria/EGB (9 a 12

años)

O 1º a 2º de ESO/7º a 8º de EGB (12 a 14 años)

O 3ª a 4º de ESO/1º a 2º de BUP/FP Básico (14 a 16 años)

O 1º a 2º de Bachillerato/3º de BUP a COU/FP Grado Medio

(16 a 18 años) O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**4. Durante el periodo más reciente en el que se burlaban de ti, te insultaban o te ponían apodos, ¿con qué frecuencia sucedía?**

O Pocas veces al año

O Alrededor de

una vez al mes O

2 o 3 veces al

mes

O Alrededor de una

vez a la semana O

Varias veces a la

semana

## SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE LA DIFUSIÓN DE RUMORES

**5. Has mencionado que alguien difundió rumores o cotilleó a tus espaldas de forma cruel o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

O Pocas veces al año (SALTAR A IGNORAR, PREGUNTA 8)

O Alrededor de una vez al mes (SALTAR A IGNORAR, PREGUNTA 8)

O 2 o 3 veces al mes

O Alrededor de una

vez a la semana O

Varias veces a la

semana

**6. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida alguien difundía rumores sobre ti o cotilleaba a tus espaldas repetidamente? (marca todas las que sean verdaderas)**

O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)

- O 1° a 3° de Primaria/EGB  
(6 a 9 años) O 4° a 6° de  
Primaria/EGB (9 a 12  
años)
- O 1° a 2° de ESO/7° a 8° de EGB (12 a 14 años)
- O 3ª a 4º de ESO/1º a 2º de BUP/FP Básico (14 a 16 años)
- O 1º a 2º de Bachillerato/3º de BUP a COU/FP Grado Medio  
(16 a 18 años) O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**7. Durante el periodo más reciente en el que alguien difundía rumores sobre ti o cotilleaba tus espaldas, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año
- O Alrededor de  
una vez al mes O
- 2 o 3 veces al  
mes
- O Alrededor de una vez a la semana
- O Varias veces a la semana

**SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE  
IGNORAR**

**8. Has mencionado que alguien te excluyó de un grupo o te ignoró a propósito de forma más grave o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año (**SALTAR A GOLPEAR, PREGUNTA 11**)
- O Alrededor de una vez al mes (**SALTAR A GOLPEAR, PREGUNTA 11**)
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una  
vez a la semana O
- Varias veces a la  
semana

**9. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida alguien te excluía de un grupo o te ignoraba a propósito? (marca todas las que sean verdaderas)**

- O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)
- O 1° a 3° de Primaria/EGB  
(6 a 9 años) O 4° a 6° de  
Primaria/EGB (9 a 12  
años)
- O 1° a 2° de ESO/7° a 8° de EGB (12 a 14 años)
- O 3ª a 4º de ESO/1º a 2º de BUP/FP Básico (14 a 16 años)
- O 1º a 2º de Bachillerato/3º de BUP a COU/FP Grado Medio  
(16 a 18 años) O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**10. Durante el periodo más reciente en el que alguien te excluía de un grupo o te ignoraba a propósito, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año
- O Alrededor de una vez al mes
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semana
- O Varias veces a la semana

## SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE GOLPEAR

**11. Has mencionado que alguien te golpeó, empujó o hirió físicamente de forma cruel o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año (SALTAR A AMENAZAR, PREGUNTA 14)
- O Alrededor de una vez al mes (SALTAR A AMENAZAR, PREGUNTA 14)
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semana
- O Varias veces a la semana

**12. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida alguien repetidamente te golpeaba, empujaba o hería físicamente? (marca todas las que sean verdaderas)**

- O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)
- O 1° a 3° de Primaria/EGB (6 a 9 años)
- O 4° a 6° de Primaria/EGB (9 a 12 años)
- O 1° a 2° de ESO/7° a 8° de EGB (12 a 14 años)
- O 3° a 4° de ESO/1° a 2° de BUP/FP Básico (14 a 16 años)
- O 1° a 2° de Bachillerato/3° de BUP a COU/FP Grado Medio (16 a 18 años)
- O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**13. Durante el periodo más reciente en el que alguien te golpeaba, empujaba o hería físicamente, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año
- O Alrededor de una vez al mes
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semana



Varias veces a la semana

## SI HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE AMENAZAR

**14. Has mencionado que alguien te amenazó de forma cruel o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

O Pocas veces al año (SALTAR A COMENTARIOS SEXUALES, PREGUNTA 17)

O Alrededor de una vez al mes (SALTAR A COMENTARIOS SEXUALES, PREGUNTA 17)

O 2 o 3 veces al mes

O Alrededor de una vez a la semana

O Varias veces a la semana

**15. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida alguien te amenazaba repetidamente? (marca todas las que sean verdaderas)**

O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)

O 1º a 3º de Primaria/EGB

(6 a 9 años) O 4º a 6º de

Primaria/EGB (9 a 12 años)

O 1º a 2º de ESO/7º a 8º de EGB (12 a 14 años)

O 3º a 4º de ESO/1º a 2º de BUP/FP Básico (14 a 16 años)

O 1º a 2º de Bachillerato/3º de BUP a COU/FP Grado Medio (16 a 18 años)

O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**16. Durante el periodo más reciente en el que alguien te amenazaba, ¿con qué frecuencia sucedía?**

O Pocas veces al año

O Alrededor de una vez al mes

O 2 o 3 veces al mes

O Alrededor de una vez a la semana

O Varias veces a la semana

## SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE COMENTARIOS SEXUALES

**17. Has mencionado que alguien te hizo comentarios, bromas o gestos sexuales de formacruel o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año (**SALTAR A ROBAR, PREGUNTA 20**)
- O Alrededor de una vez al mes (**SALTAR A ROBAR, PREGUNTA 20**)
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semanaO
- Varias veces a la semana

**18. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida alguien te hacía repetidamentecomentarios, bromas o gestos sexuales? (marca todas las que sean verdaderas)**

- O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)
- O 1º a 3º de Primaria/EGB (6 a 9 años) O 4º a 6º de Primaria/EGB (9 a 12 años)
- O 1º a 2º de ESO/7º a 8º de EGB (12 a 14 años)
- O 3ª a 4º de ESO/1º a 2º de BUP/FP Básico (14 a 16 años)
- O 1º a 2º de Bachillerato/3º de BUP a COU/FP Grado Medio (16 a 18 años)O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**19. Durante el periodo más reciente en el que alguien te hacía comentarios, bromas o gestossexuales, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año
- O Alrededor de una vez al mesO
- 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semanaO
- Varias veces a la semana

**SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE ROBAR**

**20. Has mencionado que alguien robó o estropeó tus cosas de forma cruel o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año (**SALTAR A INTERNET, PREGUNTA 23**)
- O Alrededor de una vez al mes (**SALTAR A INTERNET, PREGUNTA 23**)
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semanaO

Varias veces a la semana

**21. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida alguien robaba o estropeaba tus cosas repetidamente? (marca todas las que sean verdaderas)**

O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)

O 1° a 3° de Primaria/EGB

(6 a 9 años) O 4° a 6° de

Primaria/EGB (9 a 12

años)

O 1° a 2° de ESO/7° a 8° de EGB (12 a 14 años)

O 3° a 4° de ESO/1° a 2° de BUP/FP Básico (14 a 16 años)

O 1° a 2° de Bachillerato/3° de BUP a COU/FP Grado Medio

(16 a 18 años) O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**22. Durante el periodo más reciente en el que alguien robaba o estropeaba tus cosas, ¿con qué frecuencia sucedía?**

O Pocas veces al año

O Alrededor de

una vez al mes O

2 o 3 veces al

mes

O Alrededor de una

vez a la semana O

Varias veces a la

semana

## SI SE HA RESPONDIDO SÍ A LA PREGUNTA DE INTERNET

**23. Has mencionado que se burlaron de ti, difundieron rumores sobre ti o te amenazaron por internet (por ejemplo, chats, redes sociales o correo electrónico) o por mensajes de texto de forma cruel o hiriente. Durante el periodo de tu vida en que esto te ocurría de forma MÁS GRAVE, ¿con qué frecuencia sucedía?**

O Pocas veces al año (SALTAR LA SIGUIENTE SECCIÓN, PREGUNTA 27)

O Alrededor de una vez al mes (SALTAR A LA SIGUIENTE SECCIÓN,

PREGUNTA 27)

O 2 o 3 veces al mes

O Alrededor de una

vez a la semana O

Varias veces a la

semana

**24. ¿Durante cuál de los siguientes periodos de tu vida repetidamente se burlaban de ti, difundían rumores sobre ti o te amenazaban por internet o**

**mensajes de texto? (marca todas las que sean verdaderas)**

- O Infantil/Preescolar (3 a 6 años)
- O 1° a 3° de Primaria/EGB (6 a 9 años) O 4° a 6° de Primaria/EGB (9 a 12 años)
- O 1° a 2° de ESO/7° a 8° de EGB (12 a 14 años)
- O 3ª a 4º de ESO/1º a 2º de BUP/FP Básico (14 a 16 años)
- O 1º a 2º de Bachillerato/3º de BUP a COU/FP Grado Medio (16 a 18 años) O Universidad/FP Superior (a partir de 18 años)

**25. Durante el periodo más reciente en el que se burlaban de ti, difundían rumores sobre tí te amenazaban por internet o mensajes de texto, ¿con qué frecuencia sucedía?**

- O Pocas veces al año
- O Alrededor de una vez al mes
- O 2 o 3 veces al mes
- O Alrededor de una vez a la semana
- O Varias veces a la semana

**26. ¿De cuál de las siguientes maneras se burlaban de tí, difundían rumores sobre tí o te amenazaron? (marca todas las que sean verdaderas)**

- O Chat o mensajería instantánea
- O Red social
- O Mensaje de texto (SMS)
- O Blog
- O Correo electrónico
- O Otra (especifica \_\_\_\_\_)

**DESPUÉS DE LAS PREGUNTAS SOBRE TODAS LAS FORMAS DE BULLYING, SI “LA DE MAYOR GRAVEDAD” OCURRIÓ AL MENOS 2-3 VECES AL MES, RESPONDE LAS PREGUNTAS A CONTINUACIÓN. SI OCURRIÓ CON MENOS FRECUENCIA, FINALIZA EL CUESTIONARIO**

Por favor, piensa en la PRINCIPAL persona o personas que te hicieron estas cosas.

**27. ¿Sentías que podías defenderte de la persona o personas que te hicieron estas cosas ohacer que pararan?**

- O Sí, totalmente (SALTAR A LA PRÓXIMA PREGUNTA)
- O Sí, algo (SALTAR A LA PRÓXIMA PREGUNTA)
- O No, normalmente no
- O No, de ninguna manera

**28. Por favor, describe brevemente por qué era difícil para ti defenderte de esta o estas personas.**

---

**29. ¿Cuál era tu relación con esta o estas personas? (marca todas las que sean verdaderas)**

- O Compañero/a de clase
- O Antiguo/a amigo/a
- O Amigo/a en ese momento
- O Amigo/a en la actualidad
- O Ligue/pareja
- O Hermano/a
- O Vecino/a
- O Otra (especifica \_\_\_\_\_)

**30. En comparación contigo, ¿cómo era la persona o personas en las que estás pensando en los siguientes aspectos?**

	Menos que yo	Igual que yo	Más que yo
Popularidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inteligencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuerza física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atractivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad atlética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantidad de dinero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>