

ACOSO ESCOLAR Y ANSIEDAD SOCIAL EN NIÑOS (II): UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN FORMATO LÚDICO

Vicente E. Caballo¹, Marta Calderero¹, Gloria B. Carrillo²,
Isabel C. Salazar¹ y María Jesús Irurtia³

¹Universidad de Granada; ²Fundación VECA; ³Universidad de Valladolid (España)

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de un nuevo programa lúdico, centrado en las habilidades sociales, para la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar. El programa "Jugando y aprendiendo habilidades sociales" (JAHSO) se aplicó en dos centros educativos de Granada (España) a un total de 193 chicos/as entre 9 y 14 años. Los resultados muestran un elevado grado de eficacia en la disminución de la ansiedad social en cinco de las seis dimensiones evaluadas de este constructo. Con respecto al acoso escolar, el impacto positivo del programa fue estadísticamente significativo en 7 de los 10 aspectos evaluados, aunque el tamaño del efecto de la intervención dependía del aspecto concreto. Con base en los resultados obtenidos, pensamos que este programa puede ser de gran utilidad para su aplicación en los colegios que imparten el ciclo medio y superior de primaria y el primer ciclo de secundaria, en la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar. En la próxima versión, ya en proceso, esperamos que los ajustes realizados mejoren aquellos aspectos que han mostrado ser menos eficaces en la aplicación actual.

PALABRAS CLAVE: *acoso escolar, bullying, ansiedad social, programa de intervención, entrenamiento en habilidades sociales.*

Abstract

This paper presents the results of the application of a new recreational program focused on social skills for the intervention and prevention of social anxiety and school bullying. The program "Playing and Learning Social Skills" (JAHSO) was applied at two schools in Granada (Spain) to a total of 193 children aged between 9 and 14. The results show a sharp drop in social anxiety in five of

Este trabajo ha sido posible por la subvención concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación (proyecto de investigación con referencia PSI2009-13506) y gracias a una beca de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación a la segunda autora.

Correspondencia: Vicente E. Caballo, Facultad de Psicología, Campus de Cartuja, Universidad de Granada, 18071 Granada (España). E-mail: vcaballo@ugr.es

the six dimensions assessed for this construct. Regarding bullying, the program's positive impact was statistically significant in seven of the ten items assessed, although the impact of the intervention depended on the specific item. Based on the results forthcoming, this program can be extremely useful for treating and preventing social anxiety and bullying in both primary and secondary schools (4th to 9th grades). The aim of the next step in this research, which is already under way, will be to study whether the modifications introduced could improve those issues that have proven to be less effective in the current application.

KEY WORDS: *school bullying, peer aggression, social anxiety, intervention program, social skills training.*

Introducción

El fenómeno del acoso escolar, conocido internacionalmente como *bullying* (Besag, 1989; Lowenstein, 1977; Olweus, 1978; Ortega, 1992), se define como un comportamiento agresivo que intenta herir, producir daño o malestar a otro individuo, con la particularidad de que la agresión se repite a lo largo del tiempo y la relación entre ambos implicados es asimétrica, es decir, la víctima siempre se encuentra en inferioridad de condiciones, teniendo muchas dificultades para defenderse de tales comportamientos agresivos (Olweus, 1999). Se podría describir como una manifestación de las dificultades y problemas de relación interpersonal entre los alumnos, es decir, como un fracaso en el aprendizaje de la competencia social (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Sutton y Smith, 1999).

Aunque el acoso escolar no es un problema nuevo, en la actualidad asistimos a un deterioro progresivo de la convivencia escolar en los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria. El acoso escolar se hace patente con elevados porcentajes de alumnos que lo ejercen o son víctimas de esa violencia. La revisión realizada por Garaigordobil y Oñederra (2010) sobre la victimización entre iguales a nivel nacional e internacional muestra que la prevalencia y las características que rodean al acoso escolar no varían mucho de un país a otro, convirtiéndose en un fenómeno generalizado en los países industrializados. Los datos de diferentes estudios epidemiológicos muestran que la prevalencia del acoso escolar se sitúa entre el 20 y el 30%, mientras que el porcentaje de victimización grave oscila entre el 3 y el 10%. En España, según el informe del Defensor del Pueblo (2007), la agresividad escolar es un fenómeno que ha aumentado en los últimos años. Así, los primeros estudios situaban el nivel de incidencia en torno al 17% (Vieira, Fernández García y Quevedo, 1989), mientras que estudios más recientes, con estudiantes de primaria y secundaria, revelan un aumento del acoso escolar a niveles cercanos al 25% (Cerezo y Alto, 2005), aunque Piñuel y Oñate (2007) señalan que entre el 30 y el 40% de los alumnos españoles informan verse implicados de algún modo (víctimas, agresores u observadores).

Respecto al ciberacoso, Garaigordobil y Oñederra (2008) plantean porcentajes techo de victimización en España, tanto ocasional como sistemática, de un 30%, aunque el porcentaje medio de victimización de forma grave oscila entre un 0,5% y un 3%. En general, las edades con mayor implicación en el acoso escolar son los

13-14 años, pero cada vez aparece más temprano. Por ejemplo, Lucena (2003) estudió la incidencia del acoso escolar entre alumnos de 2º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en 27 centros de la Comunidad Autónoma de Madrid con una muestra de 1845 alumnos y obtuvo unos resultados curiosos: a) existen diferencias de sexo con relación a los agresores, ya que el 73,9% de los agresores es varón; b) hay un mayor número de "víctimas" de 2º que de 4º de la ESO, pues de cada cuatro alumnos agredidos tres son de 2º (75%); c) no existen diferencias en la incidencia de maltrato en los centros privados o públicos; d) el tamaño del centro también influye, ya que la incidencia del acoso escolar es menor en los centros pequeños; e) la ubicación del colegio es otro factor determinante, pues en los colegios situados en contextos socioculturales deprimidos hay más alumnos que se declaran "agresores" (aunque no "víctimas"); y e) el rendimiento escolar de los chicos/as "víctimas" es más bajo que el del resto de los alumnos.

Es indudable que estas situaciones de maltrato entre escolares están provocando un gran desconcierto entre los profesionales de la educación, que no alcanzan a controlar tantos escenarios, siendo cada vez más complejo abordar el problema que suscita. Pero uno de los motivos más importantes para el estudio, prevención y tratamiento del acoso escolar son las nefastas consecuencias que tiene para los implicados, especialmente para las víctimas de esos malos tratos, a las cuales afecta, a nivel académico (p. ej., dificultades en la concentración, bajo rendimiento, abandono escolar, etc.) y psicológico (cursando con ansiedad, depresión, baja autoestima, aislamiento social, ideación o intentos de suicidio, incluso años después de haber sufrido el acoso escolar) (Brown y Taylor, 2008; Brunstein, Kleinman, Schonfeld y Gould, 2007; Brunstein *et al.*, 2009; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008). Los implicados suelen mostrar déficit en habilidades sociales, autocontrol y estrategias interpersonales, características que favorecen la solución pacífica de los conflictos (Cerezo, 2006). Por todo ello, su intervención debe ser abordada en el aula, que es el contexto social donde se genera y mantiene el acoso escolar, debiendo considerarse como un problema grupal, emergente de las malas relaciones que se generan entre los alumnos.

Sin embargo, aunque las investigaciones en torno al acoso escolar en las últimas décadas han proporcionado un notable incremento de medidas preventivas y paliativas, todavía son escasos los programas de prevención e intervención que han sido validados experimentalmente. Con el objetivo de aclarar la situación actual, a continuación se describen brevemente algunos de los programas de prevención del acoso escolar más relevantes internacionalmente y aquellos más aplicados en centros educativos españoles.

El "Programa de prevención del acoso escolar, de Olweus" (*Olweus Bullying Prevention Program*) es sin duda el más conocido mundialmente. Se desarrolló en Noruega y subraya que un ambiente escolar sin violencia es la clave para la prevención del fenómeno. El programa incluye estrategias que se realizan a nivel grupal en las aulas del centro educativo y también a nivel individual. Concretamente, para alcanzar el objetivo de un clima cooperativo y poner fin a las situaciones de acoso tiene que haber una actitud activa por parte de los adultos, empleando modelos positivos y unas reglas claras sobre cómo comportarse correctamente (Olweus,

1993; Olweus 1999). Los buenos resultados dieron lugar a multitud de versiones del programa original aplicadas en países como Irlanda, Alemania, Inglaterra, Bélgica, Finlandia, Estados Unidos, Canadá y Australia. Aparte de estas intervenciones, encontramos programas antiacoso escolar que siguen un modelo teórico sistémico y ecológico, donde prima adaptar el programa al ambiente o clima particular y único de cada centro. La intervención más conocida de ese enfoque es el "Programa de intervención del acoso escolar, PEACE" (*PEACE Pack Bullying Intervention Program*). Las siglas de PEACE corresponden en inglés a los términos: preparación, educación, acción, afrontamiento (*coping*) y evaluación (Slee, 1994, 2001). Más detalladamente, el paquete incluye: 1) la formación y concienciación del fenómeno y su naturaleza; 2) las medidas ya aplicadas y las que se van a realizar para reducir el acoso escolar; 3) generalizar estas estrategias a los profesores y personal del centro, al igual que a los padres de los alumnos; y 4) la evaluación de los alumnos y la aplicación del programa con las adaptaciones pertinentes extraídas de los pasos previos realizados.

Siguiendo ese mismo enfoque nos encontramos con otro programa de gran calado como es el "Programa de concienciación compartida para prevenir el acoso escolar" (*Method of Shared Concern to Prevent Bullying*). Este programa, creado por el psicólogo Anatol Pikas, ha sido aplicado en Inglaterra, Australia, Canadá, Finlandia y Suiza. La característica diferenciadora es el énfasis en el restablecimiento o la creación de relaciones entre los implicados para reducir el acoso escolar. Es decir, se pretende que tanto la víctima como el acosador establezcan lazos de unión para evitar la victimización entre iguales, cuidando siempre que sean situaciones donde la víctima se sienta segura. La intervención es principalmente grupal, aunque también se trabaja individualmente (Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004).

Además, encontramos otros programas que no son adaptaciones, como los citados anteriormente, pero sí presentan algunos de los principales componentes utilizados por Olweus en su enfoque. Así, tenemos los programas "Espera respeto -Programa de prevención a prueba del acoso escolar" (*Expect Respect -Bullyproof Prevention Program*; Rosenbluth, Whitaker, Sanchez, y Valle, 2004; Sjoström y Stein, 1996); "Comprobando tu programa de prevención del acoso en la escuela" (*Bully-Proofing Your School Prevention Program*; Garrity, Jens, Porter, Sager y Short-Camilli, 1994, 2000); "Programa caminando hacia el respeto" (*Steps to Respect Program*; Hirschstein y Frey, 2006); "El éxito del estudiante por medio de la prevención. Segunda fase" (*Student Success Through Prevention. Second Step*; Committee for Children, 2008); y, por último, el programa español "Sevilla anti-violencia escolar" (SAVE; Ortega, 1997; Ortega, Del Rey y Mora Merchán, 2004).

El programa de Ortega *et al.* (2004) es, probablemente, la intervención española más conocida internacionalmente. El objetivo de la intervención se basa en que los escolares con una cierta sensibilidad prosocial actúen de amigos y consejeros de otros que están en riesgo de maltrato o que ya lo están sufriendo. Estos consejeros o amigos serán los que atenderán directamente la relación con los escolares que pidan ayuda al programa, pero estarán siendo orientados por los propios investigadores, cuya labor deberá ser conocida, consentida y apoyada por el equipo docente del centro escolar. Posteriormente, Ortega y Del Rey (2007) realizaron una

“Intervención en dificultades de orden social: conflictos, violencia y malos tratos”, que completó el proyecto SAVE. Las autoras señalan que el núcleo del programa es la fase de formación a los estudiantes consejeros. Estas sesiones de formación se centraron en el entrenamiento de las siguientes habilidades sociales: comprensión del proceso psicológico de ponerse en el lugar del otro (empatía), habilidades de escucha activa no directiva, habilidades de mediación de conflictos, habilidades de liderazgo y de gestión de las relaciones interpersonales, dominio de la modulación emocional, dominio de la confidencialidad y flexibilidad, dominio de la expresión y comprensión de los sentimientos, resistencia a la frustración y actitudes reflexivas (basándose para ello en el “Curso de entrenamiento en ayuda entre iguales” (Cowie y Wallace, 1998).

Otros programas que también se han desarrollado en España son el “Programa de educación social y afectiva” (Trianes, 1996), “Convivir es vivir” (Carbonell, 1999), “Mediación de conflictos” (Torrego, 2000), “Aprender a ser personas y a convivir” (Trianes y Fernández-Figueras, 2001), “Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión” (Díaz-Aguado, 2004), “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales” (Monjas y Avilés, 2006), “Intervención a través del test BULLS-S” (Cerezo, 2006), “CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar” (García Rincón y Vaca, 2006), “Programas JUEGO: 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años” y “Programa de intervención con adolescentes” (Garaigordobil, 2003, 2008); “Kit teatral postdata” (Colléll y Escudé, 2007), “Programa CONVIVIR” (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro y Pichardo, 2008) y “Programas de educación emocional y prevención de la violencia” (Grupo de Aprendizaje Emocional, 2005, 2010).

Todos ellos tienen como finalidad prevenir y reducir el acoso escolar promoviendo un clima social mejor en la clase, potenciando aspectos como el control de la ira, la capacidad de empatía, la conducta prosocial, las habilidades de solución de problemas y de comunicación. Sin embargo, la gran mayoría de las evaluaciones realizadas a todos estos programas muestran resultados no significativos o, cuando menos, datos contradictorios. Smith, Schneider *et al.* (2004) realizaron un metaanálisis con catorce estudios publicados entre 1989 y 2003 en diferentes países (Inglaterra, Finlandia, Alemania, Canadá, Australia, Bélgica, Italia, Suiza, Noruega y Estados Unidos) sobre la eficacia de las intervenciones y encontraron que la mayoría de los programas no mostraban resultados significativos. Es más, no es el único que obtuvo resultados similares. Cuatro años más tarde, en el trabajo llevado a cabo por Merrell, Guelder, Ross e Isava (2008), se obtuvieron resultados similares en otro metaanálisis con dieciséis estudios publicados entre 1994 y 2003, enfocando el análisis en los diferentes tipos de intervenciones (p. ej. intervenciones en el aula, con pequeños grupos o con implicación de todos los miembros de la escuela, etc.) En este caso también se incluían intervenciones de diferentes países, pero los resultados no variaron. Los datos muestran que no hay cambios destacables, ni negativos ni positivos. Además, en la reflexión final, Merrell *et al.* (2008) concluyen que las variables de las intervenciones no tienen un impacto significativo, señalando que, en su opinión, los programas actuales influyen más en las actitudes, en el conocimiento y en las autopercepciones que en los comportamientos de acoso escolar.

Ante esta perspectiva, nos planteamos qué podría ser de ayuda trabajar sobre las deficiencias en los repertorios conductuales, dando una orientación algo diferente a lo planteado hasta el momento, y centrándonos en los déficit en las habilidades sociales, en la autorregulación emocional y en la capacidad para hallar solución a los problemas y conflictos, tanto de los niños acosados como de los agresores, todos ellos indispensables en la convivencia social. Además, habiendo encontrado relaciones significativas entre acoso escolar y ansiedad social en diversos estudios (véase Calderero, Salazar y Caballo, 2011, para una revisión de los mismos) incluyendo algunos realizados por los autores del presente trabajo (p. ej., Caballo *et al.*, 2011; Irurtia y Arias, 2010) y siendo el entrenamiento en habilidades sociales uno de los componentes principales de muchos de los programas para la intervención en ansiedad social (p. ej., Caballo, Salazar, Garrido e Irurtia, en prensa; Davidson *et al.*, 2004; Turner, Beidel y Cooley, 1997), el programa podría abordar ambos problemas. Por lo tanto, decidimos diseñar un programa con aplicación a nivel grupal en el contexto educativo, centrado en el entrenamiento en habilidades sociales, sin aparente intervención sobre las situaciones de acoso, evitando la posible predisposición de los implicados a la deseabilidad social y que sirviera para disminuir la ansiedad social de los niños así como para modificar los comportamientos (e indirectamente, las actitudes y emociones) típicos de los escolares tanto víctimas de acoso como acosadores y observadores. El presente trabajo intenta comprobar la eficacia de dicho programa en la escuela.

Método

Participantes

Los participantes fueron 193 estudiantes (83 chicos y 110 chicas) de dos colegios privados concertados de Granada, con una edad media de 11,23 años y una desviación típica de 1,21. La edad mínima fue de 9 años y la edad máxima fue de 14 años. La distribución por edades fue la siguiente: 3 chicos/as de 9 años, 61 de 10 años, 65 de 11 años, 24 de 12 años, 33 de 13 años y 7 de 14 años. Si nos centramos en el curso, 68 niños/as estaban en 5º de primaria, 72 en 6º de primaria, 18 en primero de E.S.O. y 25 en 2º de E.S.O.

Instrumentos

Para evaluar la eficacia del programa lúdico de prevención de la ansiedad social y el acoso escolar se utilizaron los dos mismos instrumentos de autoinforme que en un estudio anterior (véase Caballo *et al.*, 2011 para una información más completa sobre los mismos). De forma breve, dichos cuestionarios eran los siguientes:

- a) "Cuestionario multimodal de acoso escolar" (CMAE-1). Consta de 64 ítems que pueden responderse en una escala tipo Likert de 1 a 4 dependiendo de las veces que han vivido cada una de las situaciones incluidas en el cues-

tionario (1= nunca; 4= muchas veces). Se compone de seis factores que evalúan diferentes aspectos de la situación de acoso escolar (Caballo *et al.*, 2011), como son: 1. Acosado, 2. Acosador, 3. Actitud de apoyo al acosador, 4. Observador que interviene a favor del acosado, 5. Acoso extremo/cibercoso, y 6. Observador pasivo. Además, se evalúan los aspectos de acoso relacional, acoso físico, acosador relacional y acosador físico, constituyendo un total de 10 variables evaluadas.

- b) “Cuestionario de interacción social para niños-III” (CISO-III). Consta de 52 ítems + 2 de control y pueden responderse en una escala tipo Likert de 1 a 4 dependiendo del grado de vergüenza o nerviosismo que provoca cada situación (1= nada; 4= Mucho). Esta es la tercera versión del cuestionario que empezó a elaborarse hace algún tiempo (véase Caballo, González, Alonso e Iruña, 2007) y se compone de seis dimensiones que forman la estructura básica de la ansiedad/fobia social (Caballo *et al.*, 2011): 1. Interacción con el sexo opuesto, 2. Hablar en público/Interacción con profesores, 3. Quedar en evidencia/Hacer el ridículo, 4. Interacción con desconocidos, 5. Expresión de molestia, desagrado o enfado, y 6. Actuar en público.

Programa de intervención

Dedicamos un apartado específico al programa de intervención por la importancia que tiene en este estudio y para que el lector tenga una idea clara, aunque breve, de las características del mismo. El programa denominado JAHSO (“Jugando y aprendiendo habilidades sociales”) tiene un formato grupal en el que se enseñan habilidades sociales a los niños. Incluye, en primer lugar, un apartado destinado a introducir a los alumnos en el constructo de las habilidades sociales. Luego, se presenta una parte centrada en el juego (con el nombre de *Galaxia Habis*) y destinada a afianzar dicho aprendizaje. Dicho juego implica una participación activa, produciendo diversión al niño, pero, también, planteando una forma de hacer frente a la frustración, proporcionando vivencias y experiencias que permitan a los niños aprender y progresar.

Antes de empezar el juego *Galaxia Habis* se proponen una serie de actividades iniciales sobre las habilidades sociales que se distribuyen alrededor de siete módulos: 1) Introducción a las habilidades sociales: estilos de comportamiento, 2) Hacer y recibir cumplidos, 3) Expresar sentimientos positivos y negativos, 4) Iniciar, mantener y finalizar conversaciones, 5. Hacer y rechazar peticiones, 6) Hacer y afrontar las críticas, y 7) Solución de problemas interpersonales.

Los módulos anteriores se desarrollan de forma secuencial, con un formato común que consta de los siguientes apartados: a) objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el alumnado, b) definición de la habilidad, ampliando o precisando información al alumno, en la que estimulamos el conocimiento con preguntas, instrucciones o explicaciones, c) importancia de la habilidad, donde el alumno valora la aplicación y ventajas de la habilidad en la vida cotidiana, d) pasos para llevar a cabo la habilidad, e) ejemplos para comprobar que se ha

entendido lo que se ha explicado, f) actividades grupales destinadas a desarrollar en el alumnado la habilidad a enseñar mediante dinámicas de grupo y la práctica directa, fomentando una reflexión final sobre lo que se ha aprendido, y g) tareas para casa, en las que el alumno realiza alguna actividad para poner en práctica la habilidad.

El juego contiene preguntas, pruebas y ejercicios sobre las habilidades sociales que recrean situaciones interpersonales a las que, generalmente, pueden enfrentarse los niños en su entorno familiar, escolar y social, y en las que tendrán que demostrar los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentarse a esas situaciones. El programa pretende, por un lado, desarrollar aquellas habilidades nuevas que no existen en el repertorio conductual del alumno y que son necesarias para saber convivir con los demás de forma adecuada y, por otro lado, extinguir aquellas otras conductas (agresivas y/o pasivas) que torpedean la consecución de comportamientos socialmente habilidosos. Está diseñado para ser utilizado en aulas ordinarias de ciclo medio y superior de primaria y primer ciclo de secundaria con un mínimo de 9 participantes. Resulta útil como herramienta de prevención de problemas interpersonales y mejora del clima escolar así como para el desarrollo individual y social del alumno, pero, también, para intervenir cuando existen problemas como aislamiento social, retraimiento, rechazo, timidez, relaciones conflictivas, hostilidad, conductas agresivas, baja autoestima, etc.

Procedimiento

Se contactó con varios de los colegios participantes en un estudio anterior (Caballo *et al.*, 2011) y se les propuso la aplicación de un programa de prevención para la ansiedad social y el acoso escolar. Se les explicó en qué consistía el programa JAHSO (“Jugando y aprendiendo habilidades sociales”) y se les propuso su aplicación en algunas clases. Aceptaron dos centros, que dieron toda una serie de facilidades para poder llevar a cabo el programa. Tras la petición de consentimiento informado a los padres de los alumnos, se logró la participación de todos los alumnos que componían las aulas y se llevó a cabo dicho programa. Éste se aplicó durante 14 semanas a razón de una hora semanal en cada clase participante. Se pasaron los dos cuestionarios antes e inmediatamente después de la aplicación del programa.

Resultados

Teniendo en cuenta que no teníamos puntos de corte en ninguno de los dos instrumentos de evaluación utilizados en el presente estudio, resolvimos que aquellos/as chicos/as que tuvieran una puntuación superior a la media más una desviación típica en cada una de las dimensiones de los cuestionarios (tanto de acoso escolar como de ansiedad social) constituirían el objetivo de la intervención. La media y la desviación típica de cada dimensión fueron obtenidas en un estudio realizado pre-

viamente con 1810 participantes (véase Caballo *et al.*, 2011), lo que proporcionaba una cierta solidez a ese estadístico. Por lo tanto, el tamaño de la muestra por cada dimensión variaba, dependiendo de los participantes que estuvieran por encima de la puntuación establecida para cada una de ellas. Se utilizó la *t* de Student sobre grupos dependientes para hallar las diferencias de medias pre-pos intervención y se calculó el tamaño de efecto (*d* de Cohen), utilizando todos los decimales de las puntuaciones medias y las desviaciones típicas (a pesar de que en las tablas se han presentado sólo con dos decimales). Los valores entre 0,2 y 0,3 indican un tamaño de efecto pequeño, entre 0,5 y 0,8, moderado y grande si es superior a 0,8 (Cohen, 1988).

Eficacia del programa con respecto al acoso escolar

Como se puede ver en la tabla 1, la intervención fue especialmente eficaz en los factores 3, 5 y 6, con un *d* de Cohen por encima de 0,8. Así mismo, fue moderadamente eficaz en los apartados de acosado y acosador físicos ($0,8 > d > 0,5$) y menos

Tabla 1

Resultados antes y después de la aplicación del programa de intervención en diversas dimensiones del "Cuestionario multimodal de acoso escolar" (CMAE-1)

Dimensiones del CMAE-1	M - Pre (DT)	M - Pos (DT)	N	t	p	d
F1. Acosado	57,67 (7,88)	53,17 (12,38)	30	2,53	0,017	0,43
F2. Acosador	39,36 (5,26)	36,09 (10,53)	22	1,32	0,199	0,39
F3. Actitud de apoyo al acosador	13,55 (1,77)	10,72 (2,84)	51	6,57	0,000	1,19
F4. Observador que interviene a favor del acosado	21,55 (1,20)	18,55 (3,68)	36	4,82	0,000	1,09
F5. Acoso extremo/ciberacoso	13,20 (2,43)	10,60 (2,41)	15	3	0,009	1,07
F6. Observador pasivo	10,64 (1,31)	8,26 (2,47)	39	5,12	0,000	1,21
Acosado relacional	48,26 (5,59)	44,70 (9,14)	27	2,56	0,017	0,47
Acosado físico	13,35 (1,75)	11,48 (3,30)	23	3,01	0,006	0,71
Acosador relacional	4,93 (0,78)	4,23 (1,85)	30	1,91	0,065	0,49
Acosador físico	8,88 (1,86)	7,42 (2,58)	26	2,36	0,026	0,65

eficaz en el factor 1, factor 2 y en los apartados de acosado y acosador relacionales ($0,5 > d > 0,2$). En el factor 4 ("Observador que apoya al acosado") la intervención produjo una disminución de las conductas de apoyo al acosado, lo que, a primera vista, parecía indicar un impacto negativo.

Eficacia del programa con respecto a la ansiedad social

Cuando nos centramos en la ansiedad social (tabla 2), la intervención fue altamente eficaz ($d > 0,8$) en la disminución de la ansiedad social global y en la de cuatro de las seis dimensiones del CISO-NIII (factores 3, 4, 5 y 6). No fue eficaz en la disminución de la ansiedad en la dimensión 1 ("Interacción con el sexo opuesto") y, sorprendentemente, produjo un aumento significativo de la ansiedad en la dimensión 2 ("Hablar en público/Interacción con profesores"). Este aumento de la ansiedad no parecía muy congruente con lo sucedido en el resto de los factores, especialmente en la dimensión más cercana al factor 2 como era el factor 4 ("actuar el público"). Para profundizar en esa cuestión, agrupamos los ítems del factor 2 en dos subfactores: 1) Hablar en público (que se componía de tres ítems) y 2) Interacción con profesores (que constaba de otros tres ítems). El séptimo ítem incluido en el Factor 2 ("Que me pregunte un profesor en clase") lo analizamos de forma independiente, ya que parecía contar con características de los dos subfactores anteriores. La tabla 3 refleja los resultados del programa de intervención en estas tres divisiones. Parece que el programa sí tuvo una elevada eficacia en la disminución de la ansiedad a la

Tabla 2

Resultados antes y después de la aplicación del programa de intervención en diversas dimensiones del "Cuestionario de interacción social para niños" (CISO-NIII)

Dimensiones del CISO-NIII	M - Pre (DT)	M - Pos (DT)	N	t	p	d
F1. Interacción con el sexo opuesto	25,33 (1,23)	24,90 (3,37)	48	0,76	0,452	0,17
F2. Hablar en público/Interacción con profesores	17,23 (5,01)	20 (2,74)	26	-3,22	0,003	-0,68
F3. Quedar en evidencia/Hacer el ridículo	20,86 (1,55)	17,20 (3,80)	35	5,83	0,000	1,26
F4. Interacción con desconocidos	18,52 (2,38)	15,29 (3,76)	31	4,67	0,000	1,02
F5. Expresión de molestia, desagrado o enfado	13,75 (1,76)	9,03 (3,27)	28	8,87	0,000	1,80
F6. Actuar en público	15,50 (0,71)	13,58 (2,48)	26	3,81	0,000	1,05
CISO-III Total	103,47 (9,49)	91,17 (16,09)	30	4,64	0,000	0,93

Tabla 3

Diferencias específicas en tres subdivisiones del factor 2 del CISO-NIII antes y después de la aplicación del programa de intervención

Subdivisiones del Factor 2	M - Pre (DT)	M - Pos (DT)	N	t	p	d
F2a. Hablar en público (3 ítems)	9,44 (1,43)	7,12 (2,85)	32	5,09	0,000	1,02
F2b. Interacción con profesores (3 ítems)	9,09 (1,04)	6,35 (2,19)	23	5,09	0,000	1,60
F2c. Que me pregunte un profesor en clase (1 ítem)	2,68 (1,04)	3,53 (0,51)	34	-4,29	0,000	-1,05

hora de “hablar en público” e “interaccionar con profesores”, pero que aumentó significativamente la ansiedad de los participantes en la situación “Que me pregunte un profesor en clase”.

Discusión

Este trabajo pretende mostrar la eficacia de un programa lúdico, centrado en las habilidades sociales, para la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar. Tenemos que señalar, en primer lugar, que todos los resultados obtenidos son propios de un estudio piloto, dado que los cuestionarios utilizados no presentan su versión final ni el programa ha sido optimizado para su aplicación en niños con ansiedad social, víctimas de acoso escolar o intimidadores. No obstante, los resultados son esperanzadores, dada la eficacia obtenida con el programa en buena parte de las variables consideradas en el estudio. Parece que, en el área del acoso escolar, el programa de intervención es altamente eficaz con los observadores, tanto los que apoyan al acosado como los que apoyan al acosador y los pasivos y parece que funciona relativamente bien con el acoso extremo/ciberacoso. En todos estos casos, la posibilidad de cambio parece residir más en la actitud y las habilidades del propio sujeto y el programa puede haber fortalecido ese tipo de características conductuales y cognitivas. Así, por ejemplo, en el acoso extremo/ciberacoso, donde no suele haber presencia física del acosador, la víctima puede tomar decisiones que impidan que el acosador siga intimidándole. Donde parece tener menos impacto dicho programa es sobre las conductas de los sujetos víctimas de acoso directo, incluyendo el acoso relacional, aunque el impacto sobre el acoso y el acosador físicos es moderado. Y su eficacia para cambiar las conductas relativas al acosador, incluyendo las de tipo relacional, no parece suficientemente eficaz. Finalmente, el programa parece tener un impacto negativo sobre las conductas de apoyo al acosado. No obstante, si éstas han disminuido, como parece mostrar el programa, necesariamente han de disminuir las conductas de apoyo al acosado. Pero también habría otro razonamiento. En el programa se trabaja con la idea de

que cada participante tiene que resolver sus problemas, haciéndose hincapié en que tiene que tener una actitud activa para resolverlos. Primero deber intentar solucionarlo él y, si no puede, entonces puede acudir a los compañeros, a los profesores o a sus padres. Se insiste en que escudarse detrás de un compañero más habilidoso no es tomar una actitud activa, sino que se esté siendo un actor pasivo de la situación al querer que los demás le solucionen el problema. Es posible que esto haya hecho que los observadores que apoyan al acosador puntúen significativamente menos que antes de la aplicación del programa porque, aunque pueden seguir con su apoyo, es posible que no intervengan a las primeras de cambio para defenderle. Podemos señalar también que el programa no se construyó específicamente para trabajar directamente las dimensiones del acoso escolar (como sí ocurre, por ejemplo, con los de Beane, 2006; Beane *et al.*, 2008; García *et al.*, 2006), sino para aumentar las conductas socialmente apropiadas, suponiendo que esto, a su vez, disminuiría las conductas características tanto del acosado como del acosador en el ámbito escolar. Parece que, al menos parcialmente, se confirman estos supuestos y el programa iría en la dirección correcta, aunque, para abordar todos los aspectos del acoso escolar sería conveniente añadir nuevos materiales que no se incluyen en la presente versión del programa.

Con respecto a la ansiedad social, el programa de intervención se muestra altamente eficaz tanto en la ansiedad social global como en la mayoría de las dimensiones (cinco de seis). La falta de un impacto significativo en el factor relativo a la "interacción con el sexo opuesto" no nos sorprende especialmente. Las razones para esta falta de eficacia pudieran residir en que el programa no tiene un módulo dedicado específicamente a mejorar esa dimensión. La alternativa para una mayor eficacia en este tema pasaría por incluir un módulo que trabajase este tipo de características y que los colegios favoreciesen una mayor interacción entre los estudiantes de distinto sexo. Con respecto al aumento de la ansiedad en un tipo de situación específica, como fue la de "Que me pregunte el profesor en clase", se podría aludir a que el programa incluye, como parte de su aplicación, que el facilitador, en todos los módulos, hace preguntas a los niños participantes y la contestación de éstos implica consecuencias que pueden ser tanto positivas como negativas. Es posible que los niños hayan generalizado el hecho de que una pregunta del profesor pueda acarrear consecuencias negativas. No obstante, este es un aspecto al que tendremos que dedicar más tiempo en futuras versiones del programa de intervención.

Nos gustaría concluir este apartado señalando algunos puntos fuertes y débiles de la presente investigación, teniendo en cuenta que se trata de un estudio piloto para ver la eficacia de un programa lúdico de enseñanza de habilidades sociales en dos áreas de gran relevancia actual: el acoso escolar y la ansiedad social. Por una parte, los niños aprenden jugando, lo que hace que participen activamente y que el programa constituya una actividad atractiva para ellos. La aplicación del mismo a toda la clase ayuda también a que pueda haber una mayor cohesión entre los alumnos que la componen y que no haya discriminación con ninguno de ellos. A todos los efectos el programa protege a los niños de recibir etiquetas (p. ej., "víctimas", "acosadores", "observadores") por sus comportamientos y actitudes.

Por otra parte, el programa no fue diseñado de forma específica para abordar directamente el acoso escolar, sino que nos planteamos que el aumento de las conductas socialmente adecuadas podría modificar los comportamientos tanto de los acosadores como de las víctimas del acoso. Esto sucede, pero sólo parcialmente, por lo que parece necesaria una incorporación de elementos más directamente ligados a las conductas típicas de los acosados y los acosadores, pudiendo llegar incluso a la modificación de parámetros situacionales directamente implicados en el acoso escolar. Por último, se considerarán dentro de las mejoras susceptibles, la modificación y reorganización de algunos de los módulos del programa, así como los tiempos destinados a su aplicación.

Referencias

- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management*. Milton Keynes: Open University.
- Brown, S. y Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review* 27, 387-401.
- Brunstein, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. y Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.
- Brunstein, A., Sourander, A., Niemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F. y Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 254-261.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 591-609.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Garrido, L. e Irurtia, M. J. (en prensa). Fobia social. En M. A. Vallejo (dir.), *Manual de terapia de conducta* (2ª ed.) Madrid: Dykinson.
- Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Carbonell, J. L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Materiales de apoyo al programa Convivir es vivir*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying among peers in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the BULLS Questionnaire. *Educational Psychology*, 25, 353-367.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colléll, C. y Escudé, C. (2007). *Bully Dance. Una propuesta didáctica*. Recuperado el 15 de septiembre de 2010, desde <http://www.xtec.cat/~jcollell/Z07Materials.htm>
- Committee for Children (2008). *Second Step: Student Success through Prevention*. Seattle, WA: Autor.
- Cowie, H. y Wallace, H. (1998). *Peer support training*. Londres: Roehampton Institute.

- Davidson, J. R. T., Foa, E. B., Huppert, J. D., Keefe, F. J., Franklin, M. E., Compton, J. S., Zhao, N., Connor, K. M., Lynch, T. R. y Gadde, K. M. (2004). Fluoxetine, comprehensive cognitive behavioral therapy, and placebo in generalized social phobia. *Archives of General Psychiatry*, 61, 1005-1013.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Recuperado el 9 de enero de 2009, desde <http://www.migualdad.es/violencia-mujer/Documentos/InformeDefensorPuebloViolenciaEscolar2006.pdf>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. 2. Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. 1. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años* (vol. 3). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos* (2ª ed.) Madrid: Pirámide (Orig. 2000).
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: incidence of peer violence in the school of the autonomous community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García Rincón, F. M. y Vaca, E. (2006). *CONVES. Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. y Short-Camilli, C. (1994). *Bully-Proofing Your School: a comprehensive approach for elementary schools*. Longmont, CO: Sopris West.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. y Short-Camilli, C. (2000). *Bully-Proofing Your School: a comprehensive approach for elementary schools* (2ª ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Grupo de Aprendizaje Emocional (2005). *Programas de educación emocional y prevención de la violencia. Segundo Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- Grupo de Aprendizaje Emocional (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Alicante: Consejería de Educación.
- Hirschstein, M. K. y Frey, K. S. (2006). Promoting behavior and beliefs that reduce bullying: the Steps to Respect Program. En S. R. Jimerson y M. J. Furlong (dirs.), *The handbook of school violence and school safety: from research to practice* (pp. 309-323). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Irurtia, M. J. y Arias, B. (2010, marzo). *Factores psicosociales de la violencia escolar: la identidad de género como factor diferencial*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: variables psicológicas y educativas implicadas, Almería, España.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández de Haro, E. y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención de comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de Psicología*, 32, 37-47.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying among adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.

- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453.
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School, 11*, 3-4.
- Lucena, R. (2003). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. e Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26-42.
- Monjas, I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- Ortega, R. (1992). *Violence in schools. Bully-victims problems in Spain*. Comunicación presentada en la 5th European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-158.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). Intervención en dificultades de orden social: conflictos, violencia y malos tratos. En J. N. García (dir.), *Dificultades de desarrollo. Evaluación e Intervención* (pp. 201-204). Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. y Del Rey, R. y Mora-Merchan, J. A. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (dirs.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge, England: Cambridge University.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: CEAC.
- Sjostrom, L. y Stein, N. (1996). *Bullyproof: a teacher's guide on teasing and bullying for use with fourth-fifth grade students*. Wellesley, MA: Center of Research on Women.
- Slee, P. T. (1994, enero). *I'm a victim - stop bullying*. Comunicación presentada en the Children's Peer Relations: Cooperation and Conflict, Adelaide, Australia.
- Slee, P. T. (2001). *The PEACE Pack: a program for reducing bullying in Schools* (3^a ed). Adelaide: Flinders University.
- Smith, D. J., Sharp, S., Elesa, M. y Thompson, D. (2004). England: the Sheffield project. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (dirs.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 99-124). Cambridge: Cambridge University.
- Smith, D. J., Schneider, B. H., Smith, P. K. y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 547-560.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Turner, S. M., Beidel, D. C. y Cooley, M. R. (1997). *Social effectiveness therapy: a program for overcoming social anxiety and social phobia: a therapist guide*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Vieira, M., Fernández García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberic peninsula. En E. Roland y E. Munthe (dirs.), *Bullying: an international perspective* (pp. 35-52). Londres: David Fulton.

RECIBIDO: 7 de julio de 2011

ACEPTADO: 22 de septiembre de 2011