

Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria

Fuensanta CEREZO RAMÍREZ
Consuelo SÁNCHEZ LACASA
Universidad de Murcia (España)

Resumen

Los medios siguen llevando a la opinión pública situaciones de acoso escolar, en algunas ocasiones con consecuencias devastadoras. Desde hace más de una década, desde la oficina del Defensor del Pueblo, se viene alertando de la necesidad de una intervención preventiva. Desde la práctica psicoeducativa somos conscientes de los efectos tan negativos que produce la vivencia de situaciones de *bullying* tanto en el sujeto que agrede, pues afianza su comportamiento violento, como en quienes son victimizados por las consecuencias negativas para su desarrollo personal y social, así como en los observadores que apenas hacen nada por ayudar a resolver la situación y con frecuencia pasan a formar parte del grupo de agresores y, en cualquier caso, no desarrollan habilidades sociales como la empatía o la colaboración. El trabajo que presentamos recoge la experiencia de la aplicación de un programa de prevención basado en la propuesta del programa CIP, en un centro de Educación Primaria, con los 23 alumnos de un grupo de segundo ciclo (edad 8-10 años), durante los cursos escolares 2011-2012. Mediante el test re-retest se comprobó la eficacia del programa. Se observó una mayor concienciación ante el problema y la mejora en las relaciones interpersonales.

Palabras clave: bullying, intervención preventiva, programa de intervención, convivencia escolar.

Abstract

Bullying is a phenomenon that Media still take to the public opinion and coated sometimes devastating. For more than a decade, from the Spanish Ombudsman Office, has been warning of the need for preventive action. Psychological and educative practices we are aware of such negative effects resulting of living bullying situations for both the assaults, because reinforces violent behavior, and the victims for the negative consciences for their personal and social development. But also for the observers that almost do nothing for coping the situation and usually they take part for the bully. In any case, this difficult the development of social strategies such as empathy or cooperation, but increasingly are more insensitive to the pain suffered by others. The present paper reflects the experience of the implementation of a prevention program based on the CIP proposed program with the 23 pupils of an intact group of second stage (aged 8-10) of a Primary School during 2011 and 2012 school years. With a test re-test methodology we checked the efficacy of the program. There was a greater awareness to the problem and improving interpersonal relationships.

Key words: Bullying; Preventive Intervention; Intervention strategies; School socialitation.

Las situaciones de violencia escolar son un hecho cotidiano en nuestras escuelas (AA.VV. 2007; Cerezo, 2009; Garaigordobil, 2008). Los estudios sobre el *bullying* ya conforman un corpus lo suficientemente amplio y a la vez específico que permiten conocer las características de los sujetos implicados (Farrington, 2005; 2011, Olweus, 1998), formas y frecuencia de las agresiones (Smith *et al.*, 2008), lugares donde se producen y algunas de las variables situacionales y sociales que los soportan (Cerezo, 2009, Garaigordobil & Oñederra, 2008, Ortega & Mora-Merchán, 2008). Asimismo tenemos datos que evidencian que éste no es un hecho exclusivo de la educación secundaria, sino que su incidencia comienza en edades más tempranas (Sánchez, 2009).

Algunos estudios evidencian que, al menos, el 30% de los escolares muestran algún tipo de conducta disocial durante sus años en la escuela (Farrington, 2005), lo que podemos relacionar con conductas violentas en la escuela. De hecho, el *bullying* propicia la actuación predelictiva y la adicción a las drogas (Cerezo & Méndez, 2009). Este tipo de conductas van más allá de la escuela y sus consecuencias son muy negativas. En primer lugar en las víctimas (Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011). Se observa que el 65.6% de los jóvenes que están siendo objeto de *bullying* sufre problemas de gravedad moderada (Serrano & Iborra, 2006) como: nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones en el sueño y en el rendimiento escolar, llegando a casos extremos de idea de suicidio. Además, sus efectos perduran después del periodo escolar; así, un porcentaje significativo de sujetos adultos reconoce “secuelas” por haber sido objeto de *bullying* en la escuela (Hunter, Mora-Merchán & Ortega, 2004), destacando efectos psicopatológicos, alteraciones de personalidad, problemas en las relaciones interpersonales, mayor posibilidad de ser objeto de acoso laboral e incluso un porcentaje mayor de ideación suicida en su vida actual. En segundo lugar, hemos de considerar el efecto en los propios agresores que afianzan su comportamiento agresivo y desafiante incluso con los adultos, aumentan su dificultad de autocontrol y, tienden a agruparse en pandillas que suelen derivar en conductas disociales y a relacionarse activamente con las drogas (Cerezo, Méndez & Ato, 2012). Estas serían razones de por sí suficientes para promover la intervención en contextos escolares, pero además tenemos que añadir los efectos negativos sobre el desarrollo de la socialización de los observadores que tienden a guardar silencio (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Lo cierto es que la mayoría de las instituciones escolares reaccionan tarde y de manera poco eficaz. Según opinión del propio alumnado, solo el 55.7% de los profesores intervienen en los conflictos. La respuesta suele consistir en imponer una sanción como abrir un expediente (18%), expulsar de clase (6.6%) o/y expulsar del colegio durante varios días (6.6%). Frente a esto no se registra intervención en ningún caso, que persiga la restitución ni la aplicación de acciones educativas y/o terapéuticas (Serrano

e Iborra, 2006). Diversos informes sobre la violencia en las aulas ponen de manifiesto la necesidad de una intervención preventiva y correctora (AA.VV. 2007) así como el gran desconocimiento de estrategias para afrontarlo por parte de profesores, alumnos y padres (Cerezo *et al.*, 2010) debido, en parte a la naturaleza encubierta del fenómeno, y al tipo de la intervención efectuada, que suele ser puntual y solo con los protagonistas, por lo que sus efectos son limitados.

Diversos estudios apuntan la necesidad de afrontar estas situaciones a través de programas de prevención (Eisenbraun, 2007). Los programas de prevención, desde una perspectiva general, pueden clasificarse en dos subtipos: prevención primaria y prevención secundaria (Cornelius & Resseguie, 2006). Los programas de prevención primaria se plantean como herramientas de actuación antes de que la violencia ocurra, teniendo en cuenta los elementos de riesgo de la población. Se dirigen especialmente hacia aquellos individuos que por sus características personales y sociales pueden verse involucrados en relaciones violentas. La prevención primaria promueve actitudes y conductas que favorecen la convivencia desde el momento en que se establecen las relaciones interpersonales. Por el contrario, los programas de prevención secundaria están diseñados para controlar la violencia relacional ya existente. Se dirigen tanto a los agresores como a las víctimas y tratan de activar respuestas y comportamientos mejor adaptados. En general, los programas que se aplican con grupos de escolares cumplen ambos objetivos (Wolfe, 2006). En nuestro país se han elaborado algunos programas de intervención que, con carácter grupal, abordan la tarea desde el trabajo en el aula y con el grupo de iguales. Trabajos como los desarrollados por Díaz-Aguado (2006); Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea (2009); Monjas (2007); Ortega y Mora-Merchán (2005); Trianes, Muñoz, y Jiménez (2007) facilitan estrategias al profesorado. Del mismo modo se han propuesto programas con participación familiar (Ortega & Ortega del Rey, 2003).

El análisis de las conductas violentas entre los jóvenes pone de manifiesto que este tipo de situaciones son propiciadas por un conjunto de elementos y que no son exclusivos del agresor (Farrington, 2005), sino que están influenciadas por la combinación de elementos situacionales y personales (Monks *et al.*, 2009). En este sentido el programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del *bullying* (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011), parte de la demanda reflejada en el *Informe sobre la percepción de los planes de convivencia* (Cerezo *et al.*, 2010) y plantea la intervención hacia el conjunto de la institución implicando al contexto familiar y escolar: directivos y profesores, al conjunto del alumnado considerado como grupos sociales (Caven, 2009) y a los directamente implicados individualmente. Su principal objetivo es prevenir el *bullying* en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las buenas

relaciones entre los escolares mediante la mejora del clima de relaciones, para lo cual facilita herramientas de detección e intervención y propone acciones encaminadas a favorecer el desarrollo de actitudes pro-sociales, el control del comportamiento agresivo y paralelamente el desarrollo estrategias de afrontamiento en la víctima. Estas pautas y estrategias de prevención pueden ser de utilidad como prevención primaria y secundaria, ajustadas a las necesidades y anticipando consecuencias. El programa se estructura en torno a seis elementos o fases:

1. Concienciación del problema: *Me doy cuenta*
2. Periodo de análisis de la situación: *Analizamos*
3. Concreción de actuaciones y calendario: *Elaboramos el Programa*
4. Comunicación del programa y compromiso: *Damos a conocer*
5. Puesta en práctica de lo acordado. *Actuar*
6. La revisión y seguimiento: *Evaluar resultados*.

Estos elementos se concretan en actuaciones hacia cada uno de los niveles de implicación: Equipo de dirección, profesorado, grupos de alumnos, alumnos en situación de riesgo y familias. El organigrama de intervención (véase en la figura 1) parte de la figura del tutor como persona que debe coordinar y ejecutar el plan con el apoyo y asesoramiento del equipo directivo, del orientador y de las familias, para llegar al alumnado. Siendo que en cada etapa confluyen: formación del profesorado, trabajo con el grupo aula en su conjunto, tratamiento específico de los implicados (agresores y víctimas), entrevistas y compromiso familiar.

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la aplicación del programa CIP en su fase 1, de concienciación en un grupo de estudiantes de educación primaria, planteado para conseguir, como objetivo general la mejora de las relaciones interpersonales del conjunto de los escolares como medio de prevención del *bullying* (Sánchez & Cerezo, 2011). Entre sus efectos esperamos que los observadores cambien su actitud de rechazo y aislamiento hacia las

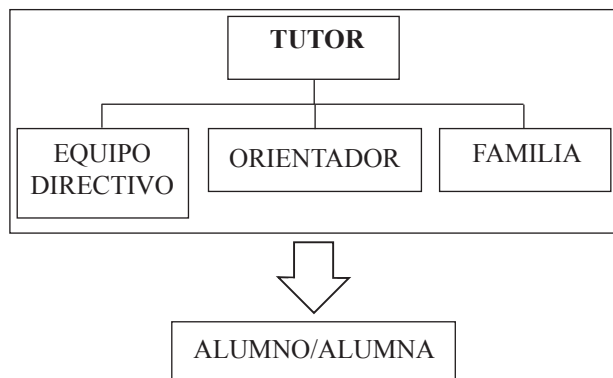


Figura 1. Organigrama de actuación (Tomado de Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011, p. 26)

víctimas (Ortega & Mora-Merchán, 2008) y favorezcan su integración en el grupo de iguales.

Este objetivo general se concreta en los siguientes:

1. Analizar los aspectos sociométricos del grupo
2. Mejorar el conocimiento de los diferentes miembros
3. Mejorar el clima socio-afectivo del grupo
4. Crear una mayor cohesión interna
5. Potenciar una red de apoyo entre todos los alumnos
6. Favorecer la comunicación y expresión de sentimientos
7. Potenciar la búsqueda de soluciones a conflictos diarios

Planteamos como hipótesis general que la aplicación del programa CIP en un grupo de estudiantes de Educación Primaria tendrá como efecto la reducción de situaciones de acoso y la mejora de las relaciones interpersonales en el grupo de iguales.

Metodología

Participantes

Sobre un grupo de Educación Primaria se aplicó una adaptación del programa CIP, durante dos cursos escolares. El grupo estaba formado por 23 alumnos de edades comprendidas entre los 8-9 años en la fase de pre-test (escolarizados en 3º de Primaria) y entre 10-11 en la de post-test (escolarizados en 4º de Primaria), (13 Niños y 10 niñas). En el primer curso del programa el grupo cuenta con dos alumnos de nueva incorporación, en el segundo curso abandonan el grupo 2 alumnos y se incorporan otros dos (una nueva incorporación y una alumna repetidora), por lo que no varía el número de sujetos de un curso a otro. En el grupo se aprecia: cuatro alumnos de diferente procedencia (Rumanía, Bolivia, Ecuador, Brasil), el resto son de procedencia española, y un alumno con necesidades educativas específicas.

Instrumentos

El instrumento de evaluación de las relaciones socio-afectivas utilizado fue el test Bull-S (Cerezo, 2002/2012). Este cuestionario está compuesto por 15 ítems bajo la forma de *peer nomination*. Parte del análisis sociométrico del grupo-aula mediante la valoración de las elecciones y/o rechazos recibidos. La prueba indaga en cuatro aspectos de las situaciones conflictivas: Posición sociométrica (popular, aislado, rechazado, promedio y controvertido); implicación en *bullying*, según los roles propuestos por Olweus (1993): agresor, víctima y víctima-agresor. Para la adscripción de un sujeto a cualquiera de los roles de implicados es preciso obtener, al menos,

una nominación del 25% del grupo. La tercera dimensión del cuestionario evalúa aspectos situacionales del maltrato (forma, lugares y frecuencia) y, por último, recaba la valoración que los alumnos hacen de las situaciones de maltrato (nivel de gravedad atribuida) y percepción de nivel de seguridad en el centro escolar. El nivel de validez con el alfa de Cronbach fue de 0.73.

El programa aplicado fue una adaptación de las estrategias propuestas en el Programa CIP (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011) señalado, cuyo desarrollo pasamos a comentar.

Procedimiento

Se informó sobre los objetivos del estudio y se solicitó autorización al centro así como el consentimiento informado de los padres. El equipo de investigadores estableció el compromiso de devolver un informe con los principales indicadores detectados. Antes de comenzar el programa se informó a los alumnos de los objetivos del mismo y se insistió en la importancia de la participación activa, así como del tratamiento confidencial de los datos.

Los instrumentos fueron administrados por personal entrenado durante sesiones de 30 minutos con una frecuencia semanal durante 12 meses en los cursos escolares 2011-2012 y 2012-2013.

Desarrollo del programa

El programa se desarrolló durante 10 sesiones, distribuidas en dos fases (tabla 1).

Tabla 1. Plan de trabajo.

TIEMPO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<i>Primer trimestre de 2011</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el conocimiento de los alumnos - Encontrar afinidades dentro del grupo con otros compañeros - Valorar positivamente las características individuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida y análisis de la situación del aula: <i>Test Bull-S</i> - Actividad por parejas: "las siluetas" - Actividad individual: La caja mágica - Frases de autoestima: "puzle de frases"
<i>Segundo trimestre de 2011</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar posibles conflictos que ocurren diariamente - Participar y colaborar en la búsqueda y elección de posibles soluciones - Desarrollar cierta empatía para comprender situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de asamblea: "resolvemos conflictos diarios"
<i>Tercer trimestre de 2011</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar opiniones y sentimientos de forma asertiva - Analizar emociones y profundizar en su conocimiento - Valorar la diferencia dentro de un mismo grupo - Mejorar las estrategias de comunicación dentro del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de las emociones: "¿analizamos situaciones?" - Emociones positivas y negativas: aceptación/rechazo, éxito/fracaso, amistad/enemistad, tristeza/alegría
<i>Primer trimestre de 2012</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de forma cooperativa para la elaboración de las normas - Pensar y crear las normas de funcionamiento del aula para un mejor clima - Relajarse después de periodos de excesiva actividad (patio) - Proporcionar a ciertos alumnos estrategias de relajación ante sus impulsos agresivos - Analizar y abordar de forma relajada situaciones conflictivas cercanas 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de las normas de la clase: "normas de grupo" - Sesiones de relajación: "automasaje" - Post-test: <i>test Bull-S para ver la evolución del grupo</i>

Primera fase. Sesiones de trabajo con el grupo.

Las actuaciones fueron diseñadas pensando en los aspectos sociométricos del grupo, que sin duda repercuten positivamente en la resolución de conflictos. El contenido de las sesiones fue el siguiente:

Sesión 1. Evaluación inicial. Realización del Test Bull-S.

Duración: 30 minutos.

Agrupamiento: individual.

Objetivo: conocer los aspectos sociométricos del grupo, detectar alumnos implicados en agresión y victimización, así como valorar aspectos situacionales de gravedad y seguridad ante esta problemática.

Desarrollo de la actividad: El profesor pasa el cuestionario Test Bull-S para la recogida de datos. Éste debe explicar muy bien el desarrollo del mismo antes de su realización, enfatizando la importancia de que es anónimo e individual.

Sesión 2. Conociendo a mis compañeros. La silueta de de mi compañero.

Duración: 1 hora.

Agrupamiento: realización por parejas y puesta en común en gran grupo.

Objetivo: conocimiento de los diferentes miembros del grupo, profundizando en semejanzas y diferencias entre ellos.

Desarrollo de la actividad: En parejas y con el dibujo de una silueta, cada uno de ellos debe ir completándola con rasgos físicos y cualidades del compañero, para ello deberán ir realizando preguntas que profundicen

en el conocimiento del otro que irá plasmando mediante palabras, símbolos o dibujo. Terminamos con la puesta en común en gran grupo.

Sesión 3. Me conozco mejor. La caja mágica.

Duración: 30 minutos.

Agrupamiento: realización individual y puesta en común en gran grupo.

Objetivo: mejorar la autoestima individual profundizando en nuestra imagen facial desde una perspectiva positiva.

Desarrollo de la actividad: En gran grupo y sentados en círculo, se les pasa a cada alumno la caja mágica. Se les explica que en ella podrán observar algo muy especial. Los alumnos miran dentro de ella observando su cara reflejada en un espejo. Cuando todos han vivido la experiencia se comparte en asamblea qué opinan y qué han sentido.

Sesión 4. Mejorando la autoestima. El puzzle de frases sobre la autoestima.

Duración: 45 minutos.

Agrupamiento: realización individual y puesta en común en gran grupo.

Objetivo: mejorar el autoconcepto académico.

Desarrollo de la actividad: Se les entrega un folio con palabras que tienen que recortar y pegar en orden, formando frases positivas tales como: soy importante, soy capaz de hacer muchas cosas, me siento bien conmigo mismo, me gusta tener éxito. Tras la realización, se hace una puesta en común para recoger opiniones y sentimientos.

Sesión 5. Analizamos conflictos.

Duración: 15-20 minutos (tres veces por semana).

Agrupamiento: gran grupo.

Objetivo: expresar conflictos sucedidos en el patio y buscar posibles soluciones

Desarrollo de la actividad: comentar situaciones preocupantes para ellos, ayudándoles a expresarlas. Tras una puesta en común de estos conflictos elegir uno e intentar ver posibles soluciones. Se escriben en la pizarra y se intenta elegir por consenso o por votación una solución. Estas situaciones permiten ir trabajando con el grupo habilidades comunicativas tanto individuales como grupales. El profesor adopta una estrategia de diálogo constante de forma que debe estimular y propiciar que los alumnos, por ellos mismos, solucionen sus problemas.

Sesión 6. Relajación.

Duración: 15 minutos.

Agrupamiento: gran grupo.

Objetivo: mejorar la capacidad de relajación.

Desarrollo de la actividad: Todos los participantes de pie, con los ojos cerrados, dispuestos a darse un automasaje con una pintura imaginaria. Vamos a pintarnos todo el cuerpo con un color claro por ejemplo, el celeste. Introducimos nuestras manos en un gran cubo lleno de pintura de dedos. (Pausa) Nos refregamos una mano contra otra para esparcirla bien. (Pausa) Comenzamos por el pelo. Durante un rato llenamos nuestra cabeza de pintura procurando que no queden zonas sin cubrir. Pasamos varias veces por el mismo lugar para asegurarnos de ello. Seguimos por todo el cuerpo, muy despacio y con mucha concentración: cara, cuello, hombros, brazos, pecho, espalda, abdomen, cadera, nalgas, piernas, pies. Ya estamos todos de color celeste “somos un cielo”. (Se hace sonar música relajante).

Sesión 7. Aflorando emociones. El libro de los sentimientos.

Duración: 30 minutos dos veces por semana (1 mes).

Agrupamiento: realización individual y puesta en común en gran grupo.

Objetivo: reconocer y expresar sentimientos y emociones.

Desarrollo de la actividad: A través de un libro que recoge diferentes situaciones, se profundiza en diferentes sentimientos y emociones cercanas a ellos que los personajes pueden estar experimentando. Las situaciones son cercanas a ellos permitiendo identificar los sentimientos que se viven cuando: nadie quiere jugar contigo, no te dejan un juguete, te dicen que todo lo haces mal o te pegan en el patio). En la asamblea de cada una de las situaciones se les pregunta: ¿te has sentido así alguna vez?, ¿Qué haces cuando te sientes así?

Sesión 8. Emociones positivas y negativas.

Duración: una sesión de 1 h.

Agrupamiento: gran grupo.

Objetivo: reconocer y analizar emociones positivas y negativas.

Desarrollo de la actividad: Relacionada con la actividad anterior, en ésta se pone nombre a las emociones, trabajando sentimientos tales como: aceptación/rechazo, tristeza/alegría, éxito/fracaso, amistad/enemistad. Tras hablar sobre estas emociones ellos plantean situaciones que pueden producirlas.

Sesión 9. Elaboración de normas.

Duración: tres sesiones de 20 minutos.

Agrupamiento: individual, parejas, pequeño grupo y gran grupo.

Objetivo: Elaborar las normas de funcionamiento del aula de forma cooperativa.

Desarrollo de la actividad: Tras trabajar el conocimiento del grupo y la cohesión del mismo nos encontramos en un momento ideal para elaborar las normas del aula.

De forma individual los alumnos recogen por escrito las 4 normas más importantes para ellos. Estas normas serán puestas en común primero por parejas y después en grupos de 4 alumnos, eligiendo siempre las 4 más importantes. Finalmente, se hace una puesta en común escribiendo las resultantes en la pizarra y eligiendo las 8 normas de la clase por votación.

Segunda fase. Retest.

Sesión 10. Post-test.

Duración: 30 minutos.

Agrupamiento: individual.

Objetivo: analizar y comparar los datos con los del pretest.

Desarrollo de la actividad: Se realiza un seguimiento del programa, comprobando la evolución de los aspectos sociales del grupo. Se les presenta a los alumnos los cambios visibles en los nuevos datos, resaltado los aspectos positivos del grupo y reforzando positivamente la participación de todos ellos, así como la actitud cooperativa para afrontar los problemas del aula.

Tabla 2. Distribución de implicados. Diferencias entre el test y pos-test.

	Fase 1	Fase 2
Otro	82.6% (19)	87,0% (20)
Agresor	8.7% (2)	8,7% (2)
Víctima	4.3% (1)	4,3% (1)
Víctima-Agresor	4.3% (1)	0,0% (0)
Total	100,0% 23	100,0% (23)

Tabla 3. Valores sociométricos e implicación en bullying test/re-test.

Fase 1 (test)	Fase 2 (re-test)	Diferencia
Nivel de Cohesión: 31.8%	Nivel de Cohesión: 44.8%	Nivel de Cohesión: +13%
<i>Análisis sociométrico</i>	<i>Análisis sociométrico</i>	<i>Análisis sociométrico</i>
- Populares: 0 alumnos	- Populares: 1 alumno	- Populares: +1
- Rechazados: 3 alumnos	- Rechazados: 0 alumno	- Rechazados: - 3
- Aislados: 12 alumnos	- Aislados: 9 alumnos	- Aislados: -3
<i>Agresores:</i> 2 alumnos:	<i>Agresores:</i> 2 alumnos:	<i>Agresores:</i>
- nº 4: 22%	- nº 3: 27%	- Se mantiene el número
- nº 23: 22%	- nº 1: 40%	- Cambia un sujeto
<i>Víctimas:</i> 1 alumno:	<i>Víctimas:</i> 1 alumno:	<i>Víctimas:</i> Se mantiene el número. Mismo sujeto
- nº 11 (22%)	- nº 11 (35%)	
<i>Víctimas-agresores:</i> 1 alumno (nº 1):	<i>Víctimas-agresores:</i>	<i>Víctimas-agresores:</i>
agresivo 53% y víctima 37%	Ninguno	No se aprecian
Total bullying: 17.4%	Total bullying: 13.04%	Total bullying: - 4.4%

Observación: los alumnos que aparecen como agresores en el pos-test presentan unas características personales que indican que sus conductas han de ser trabajadas de forma individual, tal y como se recoge en el programa CIP (son alumnos en proceso de diagnóstico). Es de destacar que los niveles de agresividad se han reducido en uno de ellos, ya que la evolución es positiva durante su segundo año en el grupo y se han reducido los episodios de agresividad con los compañeros.

Resultados

Distribución de implicados en bullying. Diferencias test-post-test

El análisis de los datos sobre el nivel de implicación en *bullying* en la fase 1, según se puede apreciar en la tabla 2, alcanza a 4 alumnos (17.4%). Se observan dos alumnos agresores, una víctima y una víctima-agresor. En la fase 2, alcanza a tres alumnos (13.04%), siendo dos agresores, una víctima y no se aprecian alumnos víctimas-agresores. Las diferencias en el nivel de implicación de *bullying* antes y después de la aplicación del programa, según el número de sujetos afectados, analizadas a través de la prueba Chi-Cuadrado no resultan significativas, ya que el número de sujetos es muy pequeño ($1,026_{(3)}$, $p > 0.003$). Sin embargo, un análisis de distribución de las variables *agresivo* y *víctima*, considerando las puntuaciones alcanzadas por el conjunto del alumnado muestra diferencias que no se deben al azar; así, para la variable *agresivo* la probabilidad asociada alcanza un nivel de significación $p < 0.05$ ($19.333_{(10)}$, $p = 0.036$) y para la variable *víctima* es de $p < 0.01$ ($22,667_{(8)}$; $p = 0.004$), por lo que podemos afirmar que la aplicación del programa ha inducido cambios en la apreciación del nivel de violencia y de victimización entre los alumnos.

Incidencia del bullying. Diferencias test-post-test

En cuanto a los sujetos agresores, según se aprecia en la tabla 3, encontramos que cuando comenzamos la aplicación del programa, en la fase 1 se detectaron dos alumnos agresores de los que uno se mantiene en la fase 2. Este sujeto experimenta un descenso en el porcentaje

en agresividad y provocación (en la fase 1 muestra 53% y 48% respectivamente y en la fase 2 presenta 40% y 44%). Pero en la fase 2 aparece un nuevo agresor (alumno con necesidades específicas en fase de diagnóstico). En cuanto a la victimización, en la fase 1 aparece un alumno en riesgo de victimización (22%), (recordemos que la puntuación mínima de adscripción a un grupo es del 25%) que en la segunda fase afianza esta consideración alcanzando el 35% de victimización.

Análisis sociométrico. Diferencias test-post-test

Algunos valores diferenciales del análisis sociométrico merecen ser destacados como puede apreciarse en la tabla 3. En primer lugar, el nivel de cohesión del grupo, el grado en que los sujetos se sienten miembros del mismo, el valor de los lazos relacionales medidos a través de las reciprocidades (Cerezo & Ato, 2010), indica que se ha incrementado en un 13%, lo que indica que, después de la aplicación del programa, los alumnos han ampliado el número de relaciones interpersonales y se sienten más identificados con su grupo de iguales. En cuanto a los valores sociométricos relevantes, se aprecia igualmente, que después de la aplicación, ha surgido un líder, lo que aporta identidad al grupo, desaparecen los sujetos rechazados (de 3 a 0) y disminuye el número de sujetos aislados (pasa de 12 a 9). Estos datos confirman que el grupo ha interiorizado estrategias de convivencia positivas ya que acepta a todos sus miembros e incorpora en su trama de relaciones al 61% de los sujetos.

Análisis situacional. Diferencias test-post-test

Las variables situacionales (frecuencia de ocurrencia) y las de valoración de las situaciones (gravedad atribuida y nivel de seguridad percibida en el centro) han experimentado cambios que son indicativos de cambios importantes

Tabla 4. Resumen de resultados situacionales test/re-test.

Test	Re-test
<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Frecuencia (%)</i>
Todos los días: 15.8	Todos los días: 30.7
1-2 veces por semana: 57.8	1-2 veces por semana: 30.4
Rara vez: 21	Rara vez: 21.7
Nunca: 5.3	Nunca: 4.3
<i>Gravedad (%)</i>	<i>Gravedad (%)</i>
Mucho: 5.3	Mucho: 4.3
Bastante: 26.3	Bastante: 13
Regular: 31.6	Regular: 52.1
Nada: 36.8	Nada: 30.4
<i>Seguridad (%)</i>	<i>Seguridad (%)</i>
Mucho: 52.6	Mucho: 30
Bastante: 36.8	Bastante: 21.7
Regular: 52	Regular: 34.7
Nada: 5.2	Nada: 8.7

tras la aplicación del programa (tabla 4). Así, en cuanto a la frecuencia de las agresiones, se observa un incremento en la opción “todos los días” pasando de 15.8 a 30.15, al tiempo que disminuye el porcentaje de alumnos que dicen sentirse muy seguros en el centro escolar (de 52.6 a 30). Cuando se les pregunta por la gravedad, en la fase 2 atribuyen a las situaciones menor gravedad, destacando que aunque baja la opción de “mucho” y “bastante” son también menos los alumnos que eligen la opción de “nada”.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio, deben interpretarse como estudio piloto con una muestra reducida de alumnos, sobre la puesta en práctica del programa CIP (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011). El trabajo se limita a actuaciones dirigidas al grupo-aula. Aun sabiendo la necesidad de intervenir en otros niveles, queremos resaltar la importancia que los aspectos sociales del grupo tienen en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas entre escolares en la línea de trabajos actuales (Garaigordobil *et al.*, 2009 y Trianes *et al.*, 2007).

Los datos obtenidos a través del test Bull-S ponen de manifiesto que las situaciones de agresión-victimización pueden estar produciéndose a edades más tempranas iniciándose con anterioridad a la adolescencia (Sánchez & Cerezo, 2011). Esto hace pensar en la necesidad de programas de prevención en las primeras edades escolares que favorezcan el desarrollo de habilidades de interacción social así como programas de intervención más específicos dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa (AA.VV. 2007; Eisenbraun, 2007).

Las actividades trabajadas a nivel grupal han propiciado la mejora del nivel de cohesión del grupo (ha aumentado en 13 puntos), lo que indica que la mayoría de sus miembros es partícipe de las decisiones que se toman y en la resolución de conflictos. Este indicativo va unido a la mejora de habilidades de comunicación, expresión de sentimientos y resolución de conflictos.

Asimismo, la mejora en los aspectos sociales ha contribuido a reducir el número de alumnos aislados y a que desaparezcan los alumnos rechazados, estableciéndose lazos sociales mucho más fuertes que logran crear una red de apoyo más amplia que en el inicio. Por su parte, la elaboración de las normas de convivencia de forma cooperativa por parte de los propios alumnos ha ayudado a que sean aceptadas por todos ellos y asumidas como compromiso grupal. A lo largo de su elaboración, los alumnos han puesto en práctica aspectos tratados en la aplicación del programa tales como: escuchar opiniones, comprender distintos puntos de vista, analizar problemas y debatir para llegar a un acuerdo, habilidades sociales importantes para la prevención de situaciones de mayor gravedad (Monjas, 2007).

En cuanto a las situaciones de agresión-victimización los resultados reafirman la idea del *bullying* como un fenómeno social (Ortega & Mora-Merchán, 2005). Cabe señalar que la puesta en práctica del programa ha contribuido a reducir la implicación en situaciones de agresividad de dos alumnos en riesgo y bajar los porcentajes en el alumno que se mantiene como agresor en las dos fases.

Por otra parte, la mayor concienciación del fenómeno ha llevado a apreciar cambios significativos en la apreciación del problema. Así, por una parte, ha aumentado el número de alumnos que son conscientes de la victimización sufrida por el sujeto víctima y además, un mayor número de alumnos indican que estas situaciones ocurren todos los días. Paralelamente, ha disminuido considerablemente el porcentaje de alumnos que dicen sentirse muy seguros en el centro.

Debemos señalar algunas limitaciones en este estudio, así, todos los datos provienen del cuestionario Bull-S, de carácter autoevaluativo, y de las observaciones de la profesora, lo que limita considerablemente los resultados. Además, se trata de un estudio piloto donde la implementación solo se ha llevado a cabo con un grupo de alumnos, por lo que no puede ser generalizado a otras poblaciones. Cabe añadir que los cambios observados pueden estar mediados por otros efectos que no han sido controlados, como el propio desarrollo evolutivo de los sujetos, la calidad de las relaciones interpersonales y el tiempo que ha transcurrido desde la primera sesión hasta la recolección de los datos finales.

Finalmente, destacar que el estudio pone de manifiesto que el programa CIP contribuye a mejorar las situaciones sociales dentro del grupo, siendo éste un aspecto relevante de la problemática *bullying* a la hora de intervenir. Del mismo modo, queremos mencionar que, paralelamente a estas actividades expuestas, es necesario un trabajo de concienciación del equipo docente antes de ponerlas en marcha así como incluir a la familia en el trabajo de sensibilización e información de resultados.

Referencias

- AA.VV. (2007). *Informe sobre la violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Caven, S.M. (2009). Intervenciones positivas con grupos de iguales: una alternativa a la intervención individualizada para promover el comportamiento prosocial de jóvenes en situación de riesgo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1131-1156.
- Cerezo, F. (2002/2012). *Test Bull-S Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Barakaldo- Bizkaia: COHS, Consultores en CCHH.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-395.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Cerezo, F., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P.J., Calvo, A.R., Ruiz, M., & Bernal, R. (2010). *Convivencia escolar y familia. Percepción y participación en la Región de Murcia*. Murcia: CARM y UMU.
- Cerezo, F., Calvo, A., & Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir; para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cornelius, T.L., & Resseguie, N. (2006). Primary and Secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Educación/Prentice-Hall.
- Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J.I., & Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional developmental factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *Journal of Adolescent Health*, 44 (5), 468-477.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.
- Hunter, S.C., Mora-Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7 (1), 3-12.
- Monjas, M.I. (Dir) (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata. (Original en inglés: *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993).
- Ortega, R., & del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2005). *Conflictividad y violencia escolar*. Sevilla: Diada.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando

- el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social familiar y escolar*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia (disponible en: <http://www.tesisenred.net/TDR-0723109-132251/indexcs.html>).
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 137-149.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4), 376-385.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 63-73 (DOI 10.1108/17596591111132873).
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M., & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Wolfe, D.A. (2006). Preventing violence in relationships: Psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology*, 47, 44-50.

