



Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

Proporsal for an intervention in emotional intelligence for children with ADHD, a preventive model of bullying

Propuesta de intervención en inteligencia emocional para niños con TDAH, un modelo preventivo de acoso escolar

Autor: Irene Sánchez Herraiz

Directora: Dra. Marta González de la Cámara

Alcalá de Henares, 14 de marzo de 2021

ÍNDICE BORRADOR 4

RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	7
3. METODOLOGÍA.....	8
3.1. DISEÑO DE ESTUDIO.....	8
3.2. BASES DE DATOS UTILIZADAS Y TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	8
3.3. OPERADORES BOOLEANOS Y ECUACIONES DE BÚSQUEDA	9
3.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ESTUDIOS.....	10
3.5. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1. EL ACOSO Y EL CIBERACOSO ESCOLAR	12
4.1.1. Conceptualización de acoso escolar o <i>bullying</i> y tipos.....	12
4.1.2. El impacto del <i>bullying</i> en cifras	14
4.1.3. El <i>ciberbullying</i> : una forma novedosa de maltrato escolar	15
4.1.4. Daños y consecuencias del acoso y el ciberacoso escolar ...	16
4.2. EL TRASTORNO CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH).....	17
4.2.1. Definición de TDAH	17
4.2.2. Diagnóstico de TDAH	18
4.2.3. Tipos de TDAH.....	19
4.2.4. El TDAH en cifras.....	20
4.2.5. Tratamiento del TDAH. Enfoque en el ámbito psicoeducativo	20
4.2.6. Programas de intervención psicoeducativa en casos de TDAH	22
4.3. LA TERAPIA EN INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	23
4.3.1. Definición de inteligencia emocional.....	23
4.3.2. La inteligencia emocional como herramienta de mejora en el ámbito educativo	26
4.4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL ACOSO ESCOLAR	29
4.4.1. Relación entre inteligencia emocional y acoso escolar	29
4.4.2. Diversos roles del alumnado en las situaciones de acoso escolar en función de su inteligencia emocional	30

4.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA APLICADA EN MENORES CON TDAH	30
4.5.1. Menores con TDHA: ¿más implicados en acoso escolar?, ¿víctimas o acosadores?	30
4.5.2. Relación entre la inteligencia emocional y el acoso escolar en menores con TDAH.....	31
4.6. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL ACOSO ESCOLAR APLICADA A PADRES DE MENORES CON TDAH	32
4.6.1. Papel de la familia en casos de acoso escolar	32
4.6.2. Papel de la familia en casos de menores con TDAH	33
4.6.3. La inteligencia emocional como base de las intervenciones para padres de menores con TDAH y / o situaciones de acoso escolar	34
4.7. PROGRAMAS BASADOS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA INTERVENCIÓN EN ACOSO ESCOLAR.....	35
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	37
5.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	37
5.2. OBJETIVOS CONCRETOS QUE PERSIGUE LA PROPUESTA.....	37
5.3. CONTEXTO EN EL QUE SE APLICA LA PROPUESTA	38
5.4. METODOLOGÍA Y RECURSOS	39
5.5. TALLERES, SESIONES Y ACTIVIDADES	41
5.6. CRONOGRAMA DE APLICACIÓN	46
5.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	47
6. CONCLUSIONES.....	50
7. REFERENCIAS	54
8. ANEXOS.....	66
ANEXO A. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON LOS MENORES	67
ANEXO B. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON LOS PADRES	73

RESUMEN

Actualmente el sistema educativo se encuentra con una grave problemática cuyas cifras ascienden año tras año: el acoso escolar y ciberacoso. Por otro lado, cada vez son más los menores diagnosticados con TDAH, cuya presencia en las aulas condiciona la aparición de conflictos y alteración en convivencia. Para mayor alcance de la problemática, los menores con TDAH parecen tener predisposición al acoso escolar, fomentándose un clima inadecuado en las aulas y siendo las consecuencias de todo ello graves a todos los niveles, tanto para los menores como para compañeros y familias. A pesar de la gravedad de la situación, la investigación sobre menores con TDAH que sufren acoso escolar es escasa, así como las intervenciones para hacer frente a ello. El objetivo ha sido diseñar una propuesta de intervención para niños con TDAH y sus padres basada en la inteligencia emocional (IE) con objeto de disminuir el acoso escolar en Educación Primaria. Para alcanzarlo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistematizada que ha permitido conocer la realidad científica al respecto; tras ello, en aras de abolir las debilidades observadas en las intervenciones analizadas, se ha diseñado una intervención psicoeducativa basada en IE (para menores y padres), con objeto de desarrollar la IE por medio de una mayor autoestima, empatía y habilidades sociales. La intervención dura un semestre académico, y aunque no ha sido implementada para conocer la efectividad real de la misma, se presupone que podría permitir el alcance de los objetivos propuestos.

Palabras clave: TDAH, acoso escolar, ciberacoso, intervención psicoeducativa

ABSTRACT

Currently, the education system is facing a serious problem whose numbers increase year after year: bullying and cyberbullying. On the other hand, more and more minors are diagnosed with ADHD, whose presence in the classroom conditions the appearance of conflicts and disturbances in coexistence. For a greater scope of the problem, minors with ADHD seem to be predisposed to bullying, fostering an inappropriate climate in the classrooms and the consequences of all this being serious at all levels, both for minors and for classmates and families. Despite the seriousness of the situation, research on minors with ADHD who experience bullying is scarce, as well as interventions to deal with it. The objective has been to design an intervention proposal for children with ADHD and their parents based on emotional intelligence (EI) in order to reduce bullying in Primary Education. To achieve this, a systematized bibliographic review has been carried out that has allowed us to know the scientific reality in this regard; After that, in order to abolish the weaknesses observed in the analyzed interventions, a psychoeducational intervention based on EI (for minors and parents) has been designed, in order to develop EI through greater self-esteem, empathy and social skills. The intervention lasts an academic semester, and although it has not been implemented to determine its real effectiveness, it is assumed that it could allow the achievement of the proposed objectives.

Keywords: ADHD, bullying, cyberbullying, psychoeducational intervention

1. INTRODUCCIÓN

El tema de elección seleccionado para la investigación aplicada que se propone en el presente trabajo es el acoso escolar, que se trata de una de las principales problemáticas que existen en el contexto educativo en los últimos años debido a las cifras crecientes y cuyas consecuencias son devastadoras tanto en la esfera personal, como educativa y social y familiar de los menores (Garaigordobil, 2018); además, una nueva forma novedosa de maltrato escolar, el *ciberbullying*, el cual se sirve de internet traspasando el aula, está siendo cada vez más frecuente en una sociedad digitalizada donde los adolescentes tienen acceso a internet y se enmascaran en el anonimato para acosar a sus víctimas (Englander, Donnerstein, Kowalski, Lin y Parti, 2017).

En los últimos años se está demostrando que existe un colectivo de menores susceptible de formar parte de acoso y ciberacoso en todos los roles posibles (víctima, agresor y observador), el de los niños y niñas con TDAH, problemática enfatizada si se tiene en cuenta que cada vez es mayor la incidencia y prevalencia de este tipo de trastorno entre la población infantil y juvenil en países como España, donde la prevalencia se sitúa alrededor de un 2-5% (González et al., 2015).

Por todo ello, se considera crucial investigar y, sobre todo, proponer intervenciones psicoeducativas tras haberse demostrado su alta efectividad en menores con TDAH, así como en casos de acoso escolar. Todo ello podría mejorar la realidad por medio de una disminución de los casos de acoso escolar en menores con TDAH, puesto que las cifras en los últimos años son preocupantes y, a pesar de ello, la investigación al respecto es escasa, e inclusive desde nuestro conocimiento no ha sido publicada ninguna intervención psicoeducativa que permita abordar la problemática de los menores con TDAH que participan en acoso escolar o ciberacoso.

En este contexto, se considera que proponer una intervención al respecto es crucial y, para ello, el uso de la inteligencia emocional (IE) se concibe un medio eficaz que podría otorgar resultados muy beneficiosos, puesto que previamente ha sido demostrado que un desarrollo de la IE mejora la situación de los menores que se encuentran inmersos en fenómenos de acoso escolar, así como también mejora la situación de los niños y adolescentes diagnosticados con TDAH, contribuyendo todo ello a que el clima y la convivencia en las aulas sea mucho más positivo, hecho que se considera crucial para que pueda acontecer el desarrollo integral del alumnado, que se conforma como la máxima de la educación.

En este sentido, el interés por la intervención psicoeducativa tanto en niños con TDAH como en acoso escolar, viene motivada por la sensibilización acaecida tras la convivencia con estas personas en el sistema familiar y escolar.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El **objetivo general** que se pretende alcanzar en el presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención para niños con TDAH y sus padres basada en la inteligencia emocional con objeto de disminuir el acoso escolar en Educación Primaria.

Asimismo, se proponen una serie de **objetivos específicos** que permitirán ir proyectando el desarrollo del trabajo hacia el alcance del objetivo general:

- Contextualizar teóricamente 1) el TDAH y la repercusión tanto en el aula como de forma individual en menores diagnosticados con esta patología, 2) el acoso escolar y ciberacoso como problemática actual en las aulas y 3) la inteligencia emocional y el uso de la misma como herramienta en el aula.
- Identificar cuáles son las estrategias de intervención psicoeducativa que se utilizan en la actualidad para prevenir y / o actuar en casos de *bullying* y *ciberbullying*.

- Diseñar una propuesta de intervención psicoeducativa fundamentada en la inteligencia emocional en menores de Educación Primaria diagnosticados con TDAH y en sus padres.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de estudio

Para alcanzar los objetivos generales y específicos propuestos en el presente trabajo se ha considerado idóneo el utilizar una propuesta de intervención. Si bien, previo al diseño de dicha propuesta, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática con objeto de desarrollar un marco teórico que contextualice de manera concreta tanto los contenidos teóricos pertinentes como la necesidad del diseño de la propuesta.

3.2. Bases de datos utilizadas y términos de búsqueda

Las fuentes de información empleadas para llevar a cabo dicha revisión teórica han sido tanto de tipo primario como secundario, siendo las fundamentales de tipo primario una serie de bases de datos electrónicas, expuestas a continuación junto con los términos de búsqueda seleccionados (tanto en inglés como en castellano) y la elección de algunas palabras clave del lenguaje común que podrían contribuir hacia la recopilación de estudios pertinentes, reflejándolos en la Figura 1:

Figura 1.

Bases de datos de tipo primario y términos de búsqueda



Fuente: elaboración propia.

3.3. Operadores booleanos y ecuaciones de búsqueda

Tras la selección de bases de datos y términos clave, y con objeto de establecer una conexión entre ambos, se emplean los denominados operadores booleanos, que son una herramienta relevante en las búsquedas bibliográficas debido a que posibilitan el crear ecuaciones de búsqueda que permitan enfocar las búsquedas en mayor medida.

A continuación, en la Figura 2 se observan algunas de las ecuaciones de búsqueda (tanto en inglés como en castellano) llevadas a cabo:

Figura 2.

Ecuaciones de búsqueda diseñadas y utilizadas en las bases de datos seleccionadas.

Base de datos		Nº ecuación búsqueda	Ecuación de búsqueda
En inglés	Pubmed WOS Medline Scopus Google Scholar Psicodoc	#1	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder") AND (education OR school)
		#2	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder" AND ("emotional intelligence" OR "emotional aspects"))
		#3	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder" AND ("emotional intelligence" OR "emotional aspects") AND ("intervention study" OR "early intervention education"))
		#4	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder") AND (bullying OR cyberbullying) AND "primary school"
		#5	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder") AND (bullying OR cyberbullying) AND ("intervention study" OR "early intervention education")
		#6	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder") AND "intervention study" AND parents
		#7	("Attention deficit disorder with hiperactivity" OR "Attention deficit hiperactivity disorder") AND "intervention study" AND parents AND ("emotional intelligence" OR "emotional aspects")
En castellano	SciELO Dialnet	#1	"Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad" AND ("acoso escolar" OR bullying)
		#2	"Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad" AND "inteligencia emocional"
		#3	"Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad" AND "inteligencia emocional" AND "intervención educativa precoz"
		#4	"Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad" AND "inteligencia emocional" AND "intervención" AND "padres"
		#5	"Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad" AND "educación primaria" AND ("acoso escolar" OR bullying OR cyberbullying)

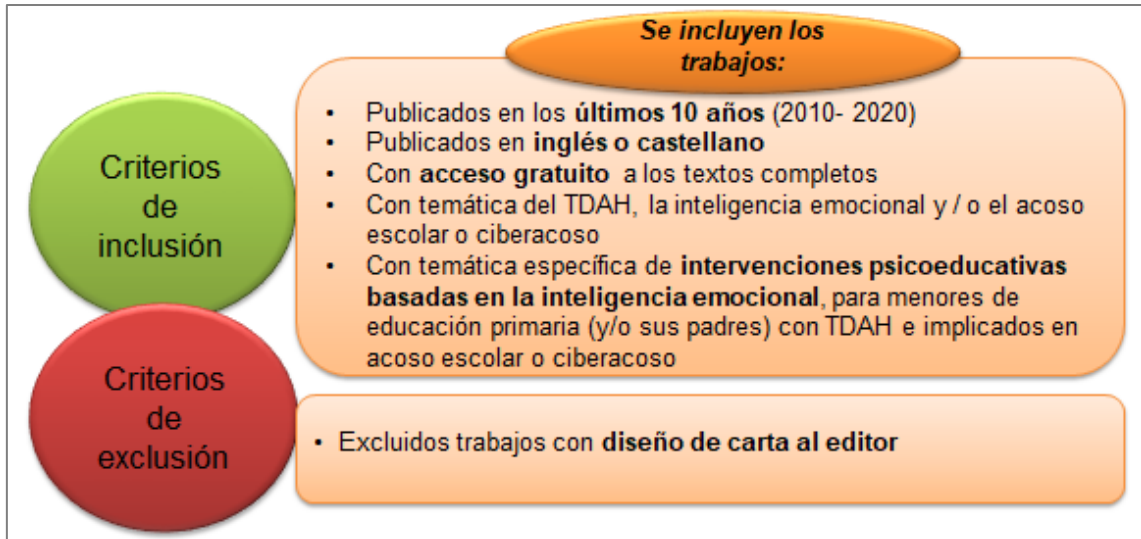
Fuente: elaboración propia.

3.4. Criterios de selección de estudios

Posteriormente, se utilizan una serie de criterios de inclusión y exclusión de estudios que permitan enfocar aún más las búsquedas hacia aquellos que pudieran contribuir al alcance de los objetivos propuestos:

Figura 3.

Criterios de inclusión y de exclusión para las búsquedas bibliográficas



Fuente: elaboración propia.

3.5. Otras fuentes de información

Asimismo, también se han utilizado otras fuentes de información primarias para el desarrollo del marco teórico, tales como repositorios *online* de universidades que han permitido recopilar Tesis Doctorales, Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster, así como también libros, guías publicadas por expertos en la temática, etc.

Por otro lado, respecto a las fuentes de documentación secundarias, cabe indicar que las utilizadas han sido derivadas de las primarias, haciéndose uso de ellas cuando no ha sido posible el acceso directo, exclusivamente.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. EL ACOSO Y EL CIBERACOSO ESCOLAR

4.1.1. Conceptualización de acoso escolar o *bullying* y tipos

Si bien son numerosas las definiciones que a lo largo de los años se han ido proponiendo del concepto de *bullying* (también categorizado como acoso escolar, maltrato entre iguales y violencia entre iguales, entre otras), probablemente sea la definición propuesta por Dan Olweus, considerado pionero en la investigación del fenómeno de *bullying*, la más aceptada y citada universalmente. (Garaigorbidil, 2018).

Según Olweus:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. "Acción negativa" es aquella en la que alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona (Olweus, 1983, p. 39).

Aunque en la actualidad los términos de acoso escolar y *bullying* se utilizan en ocasiones de forma indistinta, y que se emplea cada vez más el término *bullying* para hacer referencia al acoso escolar, autores como Piñuel y Oñate los muestran diferentes, y aluden a que *bullying* tiene una acepción que de forma inherente integra la intimidación física, por lo que son muchas las ocasiones en las que ello ha dificultado el abordaje de la problemática del acoso escolar, puesto que, en la mayor parte de los casos, no acontece una agresión directa física tal y como implicaría el término *bullying*, sino que generalmente el fenómeno queda enmascarado en maltratos y daños psicológicos (Oñate y Piñuel, 2007).

Atendiendo a la ideología del grupo de investigación de Oñate y Piñuel (referente a nivel nacional en la temática), son ocho las tipologías de acoso escolar que existen, que quedan agrupadas en dos grandes grupos: *bullying* y violencia psicológica. En el décimo estudio llevado a cabo por dicho grupo de investigación sobre el acoso y la violencia escolar en España, denominado *Informe Cisneros X sobre "Acoso y Violencia Escolar en España"* publicado en el año 2007, las modalidades junto la frecuencia de aparición son las que se exponen en la Figura 4 (Piñuel y Oñate, 2007), y en cuyo estudio se concluye que el *bullying* sólo representa un pequeño porcentaje de los casos de acoso, siendo las manifestaciones de violencia psicológica mucho más frecuentes.

Figura 4.

Modalidades de acoso escolar.



Fuente: elaboración propia según Piñuel y Zabala y Oñate (2007).

No obstante, aunque los anteriores investigadores enfatizan en la diferencia entre el acoso escolar y *bullying*, a partir de este punto del trabajo, serán tratados de forma indistinta, debido al uso generalizado en el ámbito científico y social del término *bullying* como sinónimo al acoso escolar.

4.1.2. El impacto del *bullying* en cifras

Últimamente, se le está dando una mayor visibilidad social al problema del *bullying*, con lo que las cifras del fenómeno están siendo incrementadas de forma exponencial y la preocupación aumenta paralelamente. Son numerosos los autores como Zohra (2016) quienes indican que la realidad es aún más ardua, puesto que no son publicados ni conocidos la totalidad de casos de *bullying* que realmente acontecen.

A pesar del deficiente diagnóstico de casos de acoso escolar, las cifras continúan siendo alarmantes. Según el Estudio HBSC (del inglés *Health Behaviour in School-aged Children*) llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2004, la tasa de acoso escolar en España alcanzaba el 24%. Tres años después, en el previamente citado *Estudio Cisneros X sobre "Violencia y Acoso escolar"* de Piñuel y Oñate (2007), que es probablemente la mayor investigación (25.000 niños de entre 8-18 años) acontecida en las últimas décadas, la cifra fue de 23,4%. Recientemente, en 2017, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España publicó datos sobre el fenómeno, pudiéndose observar la incuestionable tendencia ascendente en la Figura 5.

Figura 5.

Número de personas víctimas de acoso escolar en España entre 2012 y 2017.



Fuente: elaboración propia con datos procedentes del MECD (2017).

Además, en un relevante estudio llevado a cabo por la Fundación ANAR (*III Estudio sobre el acoso escolar y el ciberbullying*), en los próximos años la tendencia se espera que continúe ascendente (Fundación ANAR, 2018).

4.1.3. El *ciberbullying*: una forma novedosa de maltrato escolar

El término “ciberacoso” o “*ciberbullying*” se emplea de forma generalizada mundialmente, desde el año 1999 que se concibe como el momento de su origen. A pesar de que actualmente no existe un consenso acerca de la definición de *cyberbullying*, lo evidente es que se trata de un fenómeno donde se utiliza la tecnología digital para infligir daños de forma repetida o para intimidar (Lenhart, 2010).

No obstante, existen argumentos para su especificidad y diferenciación respecto al *bullying*, ya que el *ciberbullying* puede suceder en cualquier momento y sin necesidad de un espacio físico, además de que puede ser difundido globalmente y la duración de la permanencia no es determinada (Ramos de Souza y Ferreira, 2018) y como consecuencia, autores como Englander et al. (2017) enfatizan que el ciberacoso está capacitado para producir más daño que el acoso tradicional. En España, en el año 2017 se observó que el 24,7% de las víctimas de acoso escolar estaban sufriendo ciberacoso y, concretamente, en el 87% de los casos de acoso iban más allá de las

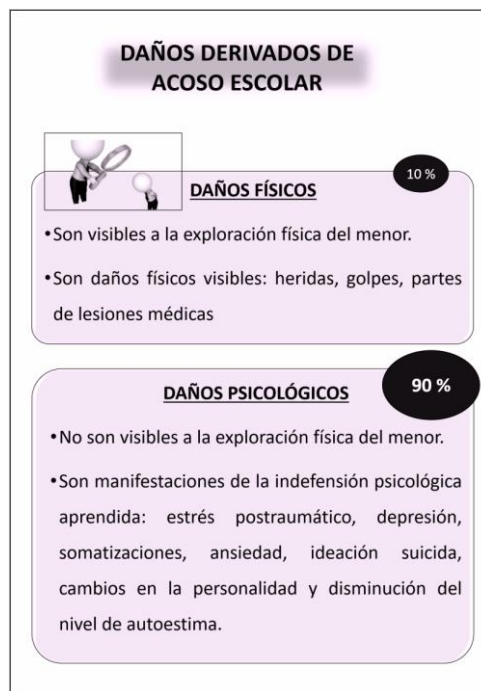
barreras físicas del colegio (Fundación ANAR, 2018). Por todo ello, aunque la investigación sobre el ciberacoso aún se encuentra en sus inicios, la preocupación por este fenómeno en una sociedad cada vez más digitalizada es máxima.

4.1.4. Daños y consecuencias del acoso y el ciberacoso escolar

Según Piñuel y Oñate (2007), los tipos de daños que tienen lugar en menores que son víctimas de acoso escolar son los siguientes (Figura 6):

Figura 6.

Daños que produce el acoso escolar en las víctimas.



Fuente: elaboración propia con datos procedentes de Piñuel y Oñate (2007).

En una actual revisión sobre la temática se concluyó la existencia de una relación causal entre victimización por *bullying* y problemas de salud mental, así como también relaciones entre victimización y otros efectos adversos que condicionan la salud tal y como es el caso de problemáticas de naturaleza psicosocial (Moore et al., 2017).

En los últimos años, el foco está puesto en identificar consecuencias que tiene el acoso escolar (o ciberacoso) en la esfera emocional, existiendo trabajos como el de Vallés (2014) que sugieren que dichas consecuencias son evidentes en menores víctimas de acoso.

4.2. EL TRASTORNO CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)

4.2.1. Definición de TDAH

En la 10ª edición de la “Clasificación Internacional de Enfermedades” (CIE-10), cuya 3ª edición electrónica española (CIE-10-ES) ha sido publicada por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (MSCBS) del Gobierno de España, el TDAH se considera un trastorno del comportamiento y de las emociones, que suele comenzar habitualmente en la infancia o adolescencia, y que se incluye en los categorizados “trastornos hipercinéticos”, dentro los cuales también están los “trastornos disociales” y “trastornos disociales y de las emociones mixtos” (MSCBS, 2020).

Asimismo, la CIE-10 constata las características de los trastornos hipercinéticos como tales: (1) comienzo temprano; (2) con adultos: falta de prudencia, comportamientos desinhibidos; (3) entre pares: impopulares; (4) comportamientos hiperactivos y falta de atención y continuidad en las tareas; (5) tendencia a modificar las actividades antes de haberlas finalizado; (6) déficit cognoscitivo y retraso en el desarrollo motor y del lenguaje; (7) comportamientos descuidados, personas impulsivas, desorganizadas; (8) falta de persistencia en las actividades que se realizan.

Si bien, también se considera interesante la definición de la Asociación Americana de Psicología (APA) donde en la 5ª edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) el TDAH se integra en el grupo de los denominados “trastornos del neurodesarrollo”, que afecta, sobre todo, al desarrollo social y

emocional, siendo sus manifestaciones principales: (1) hiperactividad; (2) impulsividad; y (3) déficit de atención (APA, 2013).

4.2.2. Diagnóstico de TDAH

Son numerosos los criterios diagnósticos para los casos de TDAH, que presentan ligeras diferencias dependiendo de la clasificación. Así, en la CIE-10, los criterios diagnósticos de los trastornos hipercinéticos se agrupan en las 3 principales características del trastorno: relacionados con el déficit de atención, con la hiperactividad y con la impulsividad, y para un diagnóstico de TDAH, el individuo debe: (1) presentar al menos 6 de los síntomas relacionados con el déficit de atención; (2) tener al menos 3 de los síntomas relacionados con la hiperactividad; y (3) manifestar al menos 1 de los síntomas relacionados con la impulsividad. Además, los síntomas deben estar presentes desde antes de los 7 años, y hacerlo en dos o más ámbitos de la vida del individuo, afectando negativamente a su calidad de vida.

Por otro lado, según la APA (DSM-5), en el ámbito educativo, que es el que interesa en el presente trabajo, se atiende a los siguientes criterios diagnósticos para TDAH, reflejados en la Figura 7.

Figura 7.

Criterios diagnósticos para el TDAH en el ámbito educativo

Criterios diagnósticos para el TDAH en el ámbito educativo	
<i>En menores de 17 años debe tener al menos 6 de los siguientes síntomas, durante al menos 6 meses a un nivel que no es acorde a su desarrollo (afectando al ámbito social y académico)</i>	
Relacionados con el déficit de atención	✓ Dificultad de mantener la atención en tareas
	✓ Falta de atención suficiente a los detalles
	✓ No siguen instrucciones y no finalizan generalmente las tareas
	✓ No son capaces de escuchar
	✓ Dificultad para organizar, planificar, completar y / o ejecutar las tareas
	✓ Suelen evitar tareas que requieren un esfuerzo mental mantenido
	✓ Distracción fácil con estímulos poco relevantes
	✓ Pérdida frecuente de cosas que son necesarias para realizar sus tareas
	✓ Olvido frecuente de actividades cotidianas.
Relacionados con la hiperactividad / impulsividad	✓ Juguetea o golpea continuamente con las manos y / o los pies de forma frecuente
	✓ Se levanta del asiento habitualmente, corretea o trepa en circunstancias inapropiadas
	✓ No es capaz de jugar de manera relajada y tranquila en actividades de tipo lúdico y recreativo
	✓ Suele estar en movimiento, habla excesivamente
	✓ responde de forma precipitada antes de tiempo
✓ No respeta los turnos, interrumpe continuamente a los demás	



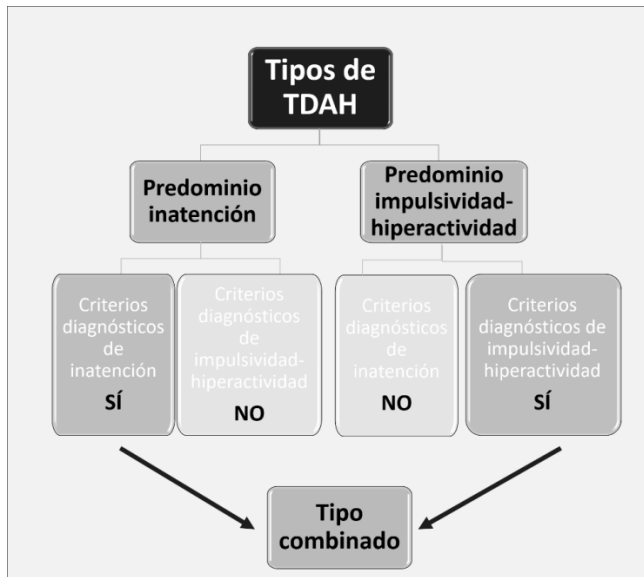
Fuente: Elaboración propia a partir de APA (2013)

4.2.3. Tipos de TDAH

Los tipos de TDAH que existen se diagnostican atendiendo a la manifestación de los síntomas propios expuestos anteriormente como criterios diagnósticos. En la DMS-5 (2013), se establecen tres tipos diferentes de TDAH en la Figura 8:

Figura 8.

Tipos de TDAH.



Fuente: elaboración propia según datos del DMS-5.

4.2.4. El TDAH en cifras

Actualmente, el TDAH es uno de los trastornos diagnosticados más frecuentemente a lo largo de la infancia y la adolescencia (González, Sacristán y Sánchez, 2015), y se sugiere que entre el 2%-5% de la población sufre TDAH, concretamente, en la mayor parte de las culturas la prevalencia de TDAH alcanza alrededor de un 5% en menores de edad y un 2,5% en adultos (APA, 2013).

En España, según ha publicado la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH), la prevalencia de TDAH se sitúa en torno a un 2%-5% en la población infantil (FEAADAH, 2020).

4.2.5. Tratamiento del TDAH. Enfoque en el ámbito psicoeducativo

El tratamiento para el TDAH debe realizarse de forma multimodal en aras de obtener los resultados más eficaces, tal y como indica el Grupo de Trabajo de la Guía de

Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el TDAH y numerosos autores (García-Teixidor, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez, 2016; Levigne y Romero, 2010; López et al., 2019). Como parte de este abordaje se encuentra la terapia farmacológica, la terapia psicológica y el tratamiento psicopedagógico (siendo este último el que se va a trabajar en el presente trabajo).

En el caso de la **terapia farmacológica**, se trata de la primera opción terapéutica que se implementa generalmente (en un 90%), consiguiéndose que los síntomas clínicos disminuyan. Usualmente se utilizan fármacos estimulantes (metilfenidato y anfetaminas), fármacos no estimulantes (atomexatina, guanfacina o clonidina) y en algunos casos, fármacos antidepresivos (López-López et al., 2019).

En el caso del **tratamiento psicológico**, en los últimos años se ha reflejado mayor eficacia, siendo la terapia cognitivo conductual la más empleada, centrada en modificar los pensamientos, sentimientos y comportamientos negativos. Cada vez es más utilizada e incluso concebida como primera opción terapéutica en menores aproximadamente en un 73,2% de los casos (López-López et al., 2019). No obstante, aunque los resultados que se están demostrando son prometedores, parece que los máximos beneficios de esta terapia son los que se alcanzan en combinación con las otras dos opciones posibles (farmacológica y psicopedagógica) (García-Teixidor, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez, 2016).

Así, el **tratamiento psicopedagógico**, se fundamenta en la gran repercusión que tiene el TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores que lo padecen, con el objetivo de disminuir los efectos negativos que el TDAH puede tener en el contexto educativo del menor, al igual que también pretende otorgar a los menores afectados herramientas (en cantidad y calidad) que contribuyan al abordaje de situaciones de aprendizaje para que éste sea el más eficaz posible. Autores como Hidalgo, Cantero y Riesco (2012) indican que “la medicación ayuda mucho, pero no enseña aquello que un alumno no ha podido aprender debido a su déficit” (p. 62),

posicionando a la terapia psicopedagógica como un constructo crucial para que los niños con TDAH puedan mejorar su realidad.

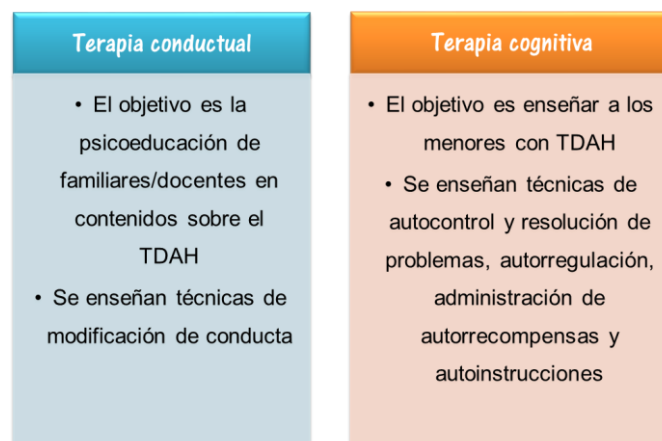
4.2.6. Programas de intervención psicoeducativa en casos de TDAH

Actualmente, las intervenciones psicoeducativas enfocadas en menores con TDAH están en pleno apogeo en la investigación, siendo demostrado que éstas, en unión con los fármacos y el abordaje psicológico proporcionan resultados eficaces. Cabe enfatizar que estas intervenciones deben ser diseñadas de forma individual, puesto que los objetivos dependerán de numerosos factores tales como aquellas características propias de cada menor (Macià, 2012).

Si bien, hay dos corrientes fundamentales que se consideran la base de las intervenciones de tipo psicoeducativo en menores diagnosticados con TDAH (Tirado, Martín y Lucena, 2004) descritas en la Figura 9:

Figura 9.

Corrientes de intervención psicoeducativa en TDAH



Fuente: Elaboración propia según Martín y Lucena (2004).

No obstante, la eficacia individual de estas terapias es deficiente, por lo que se deben de diseñar intervenciones utilizando estrategias desde la perspectiva conductual y cognitiva, siendo conocido como terapia cognitivo-conductual, que aúna

los beneficios de ambas terapias, mejorando los resultados en menores con TDAH (Barkley, 2006). Se sugiere que la terapia conductual aporta los beneficios en relación con la modificación y control de conductas disruptivas de estos menores, mientras que la terapia cognitiva contribuye a una mejoría en la asociación entre procesos cognitivos y mentales relacionados con la regulación de la conducta y la esfera atencional del menor (García et al., 2006; García-Teixidor et al., 2016; Macià, 2012).

4.3. LA TERAPIA EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.3.1. Definición de inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE), según Goleman, es la capacidad que tienen las personas para reconocer sus sentimientos propios y los de su alrededor, así como también la capacidad que poseen de automotivarse y de manejar sus emociones desde un enfoque positivo (sobre todo, emociones que están asociadas a las relaciones humanas). De esta forma, la IE se concibe como la forma de interactuar que tiene una persona con los demás, teniendo en cuenta en todo momento los sentimientos tanto propios como ajenos, e integrando en el proceso determinadas habilidades y capacidades tales como el control de impulsos, motivación, autoconciencia, alegría, entusiasmo, perseverancia, empatía, entre muchas otras; además, todo ello termina configurando rasgos concretos del carácter de cada persona (autodisciplina, compasión o altruismo), los cuales se configuran necesarios en aras de que se produzca una adaptación social correcta y creativa (Goleman, 1995).

Otros autores cruciales en la temática de la IE son Mayer y Salovey (1997), quienes junto con Goleman son considerados los “padres” de la IE. Para Mayer y Salovey:

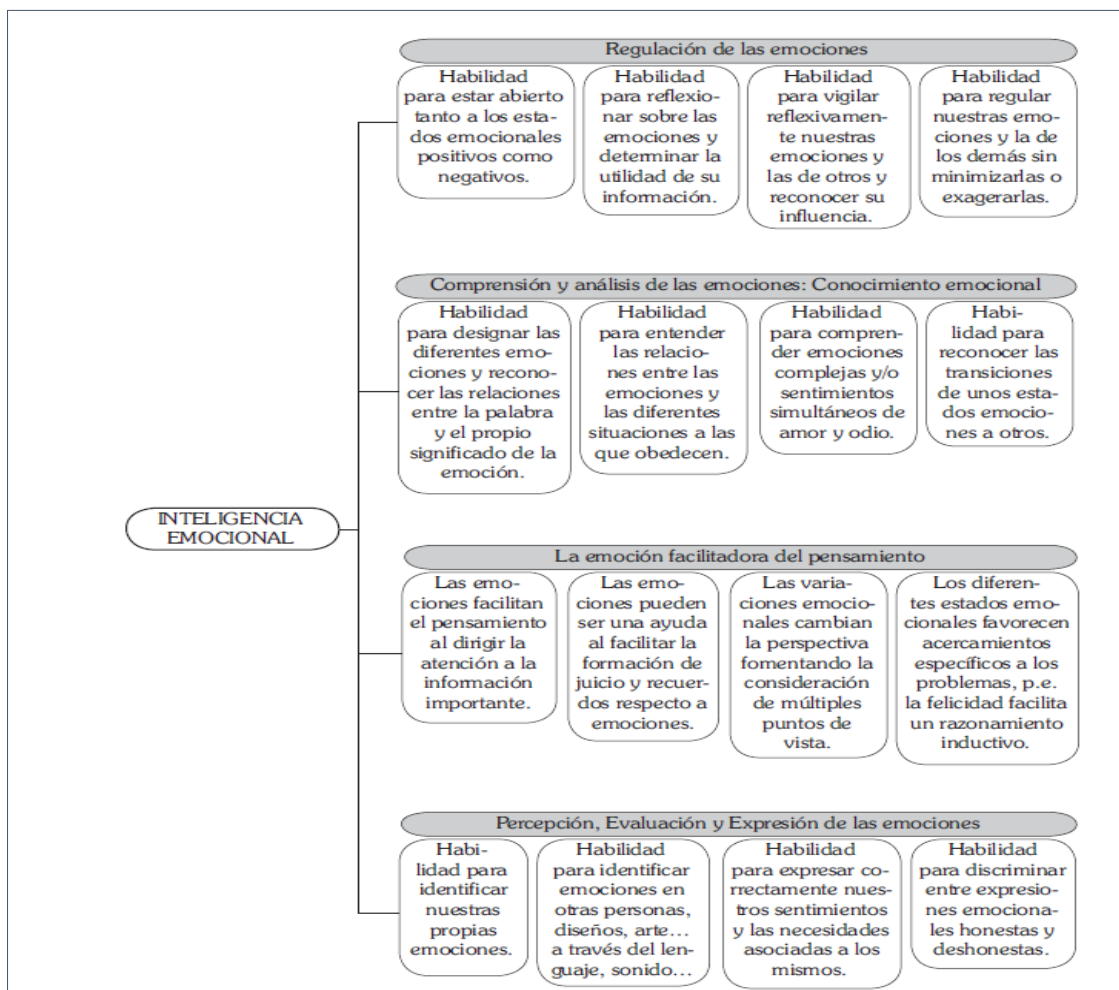
La Inteligencia Emocional consiste en la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar

sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Extremera y Berrocal, 2001; p. 99).

Además, ambos autores (Mayer y Salovey) propusieron un modelo teórico de IE en 1997 que actualmente continúa siendo uno de los más aceptados y utilizados tanto en la investigación científica como en el contexto pedagógico, expuesto de forma gráfica en la Figura 10.

Figura 10.

Modelo de Mayer-Salovey (1997).



Fuente: imagen tomada de Fernández y Extremera (2005, p. 67).

En dicho modelo, el concepto de IE está conformado por un conjunto de habilidades emocionales, las cuales van desde los sentimientos considerados más “básicos” a los más “complejos”, quedando todo ello estructurado en cuatro bloques bien diferenciados (Mayer y Salovey, 1997):

- **Percepción, evaluación y expresión de las emociones:** en este bloque se incluye la habilidad que poseen las personas para percibir de forma exacta sus emociones, así como valorarlas y expresarlas; también se referencia a las emociones de los demás. La percepción de una persona de las emociones (propias y ajenas) es un proceso psicológico básico con carácter universal y se trata de una habilidad que toda persona debe saber manejar antes de implementar cualquier tipo de estrategia de regulación emocional.
- **Facilitación y asimilación emocional del pensamiento:** en este bloque se incluye la habilidad de una persona para acceder o desarrollar sentimientos internos, permitiendo facilitarlos y asimilarlos; si bien, el tipo de humor de una persona influyen en que aparezca un tipo u otro de estilo de razonamiento.
- **Comprensión y análisis de las emociones (conocimiento emocional):** en este bloque se encuentra la habilidad de una persona para comprender las emociones, y también el conocimiento derivado de ellas. También se incluye en este bloque la capacidad de nombrar a las emociones y el reconocer posibles relaciones entre las emociones y las palabras, y la capacidad de las personas para realizar una interpretación del significado de las emociones.
- **Regulación reflexiva de las emociones:** en este bloque se encuentra la habilidad de una persona para regular las emociones, hecho que permite desarrollar un crecimiento del propio intelecto y de las propias emociones; se

enmarcan en este caso diversos procesos emocionales categorizados “de mayor complejidad” (por ejemplo, el poder controlar las propias emociones).

4.3.2. La inteligencia emocional como herramienta de mejora en el ámbito educativo

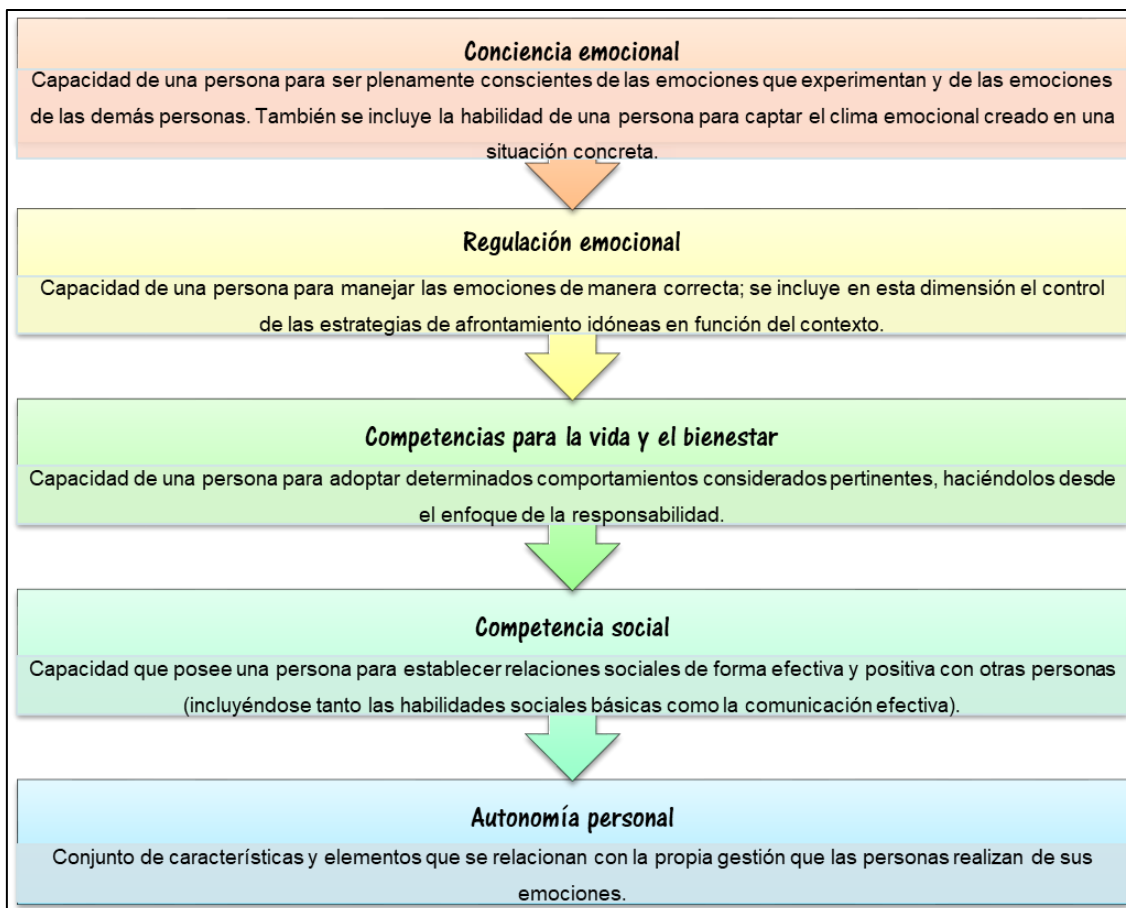
En la actualidad, el uso de la IE como herramienta en el ámbito educativo es una estrategia que está demostrando su eficacia. Si bien, cabe comenzar indicando que la estrategia utilizada para desarrollar las competencias de tipo emocional recibe el nombre de Educación Emocional, definida por Bisquerra (2003) como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243)

El objetivo de la Educación Emocional es contribuir al máximo desarrollo de la competencia emocional, definida por Cassà, Pérez-Escoda y Alegre (2018) como “la capacidad para movilizar, adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 59). Asimismo, según Cassà et al. (2018), las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones, pudiendo ser todas ellas desarrolladas por medio de la Educación Emocional, desarrolladas en la Figura 11:

Figura 11.

Dimensiones de las competencias emocionales.



Fuente: Elaboración propia según Cassà et al. (2018).

La IE parece tener una fuerte influencia en el contexto educativo y, según Vallés y Vallés (2000), serían numerosos los factores implicados en el proceso, siendo las principales relaciones encontradas las siguientes en caso de alumnado, reflejados en la Figura 12.

Figura 12.

Principales relaciones encontradas con la inteligencia emocional.



Fuente: Elaboración propia, según Vallés y Vallés (2000).

En la misma línea, autores como Mestre, Pérez, González de la Torre, Núñez y Guil (2017), han sugerido que la IE, por medio de las habilidades emocionales que la conforman, podría contribuir tanto a una mejor adaptación social como académica; haciéndolo crucialmente mediante la facilitación del pensamiento. De esta forma, parece que el rendimiento escolar y el desarrollo intelectual están relacionados con la habilidad que la propia persona posee para hacer uso y poder de regulación de las emociones, facilitando todo ello su propio pensamiento, así como también se consigue un incremento de la concentración, mayor control de la conducta impulsiva y mayor rendimiento en condiciones estresantes. Por todo ello, trabajar la IE en los contextos educativos se considera fundamental actualmente, puesto que los beneficios que podrían obtenerse se reflejan en todos los ámbitos de la vida del menor.

4.4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL ACOSO ESCOLAR

4.4.1. Relación entre inteligencia emocional y acoso escolar

En los últimos años, están siendo publicados estudios que muestran un vínculo entre la IE y la participación en diferentes formas de acoso escolar. Según la revisión sistemática de García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) se evidenció una relación inversa entre la IE y la conducta agresiva, independientemente del contexto sociocultural, la edad o el tipo de agresión. También se ha demostrado que el acoso escolar se correlaciona negativamente con la autoeficacia general, la IE, la empatía emocional y sus componentes cognitivos (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

La evidencia científica indica una correlación negativa significativa entre la IE rasgo y la victimización por acoso, sugiriendo que las víctimas carecen de rasgos de personalidad que les permitan resolver problemas, mientras que los niños con alta IE parecen tener las herramientas necesarias para responder cuando son acosados de manera efectiva (Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández y Rubio, 2019).

En la misma línea, el estudio de Alvarado, Jiménez-Blanco, Artola, Sastre y Azañedo (2020) evidencia que los estudiantes con puntuaciones altas de IE presentaron niveles más bajos tanto en los índices globales de acoso como en los tipos de victimización. En consecuencia, la IE parece estar estrechamente relacionada con el fenómeno del acoso, puesto que una menor IE parece implicar un mayor riesgo de participación en casos de acoso escolar (como acosador o víctima). Por ello, en la actualidad se sugiere que la evaluación, formación y desarrollo de la IE en escolares podría ofrecer a la comunidad educativa la posibilidad de prevenir o reorientar situaciones de acoso escolar eficazmente (Alvarado et al., 2020; Martínez-Monteagudo et al., 2019).

4.4.2. Diversos roles del alumnado en las situaciones de acoso escolar en función de su inteligencia emocional

Los alumnos asumen diferentes roles en el acoso como, acosadores involucrados en comportamiento agresivo, víctimas de abuso repetido, o la combinación de ambos roles.

Lomas, Stough, Hansen y Downey (2012) han demostrado que la baja gestión y el control emocional se asociaron con altos niveles de victimización, y que comprender las emociones de los demás se relacionó negativamente con la participación en el acoso. Así, la relación entre gestión y control emocional, y participación en conductas de internalización y externalización se ha demostrado mediante empleo de estrategias de afrontamiento no productivas para reducir el estrés, en lugar de buscar una solución al conflicto, teniendo los agresores mayores dificultades en la regulación y existiendo un mayor riesgo de disfunción familiar (Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón y Fernández-Sogorb, 2019).

Un trabajo interesante es el de Zych, Baldry, Darrington y Llorent (2019) quienes encuentran que la perpetración del ciberacoso estaba relacionada con una baja empatía. La IE percibida actúa como variable moderadora entre la cibervictimización y el impacto emocional al mitigar o incrementar las diferentes dimensiones del impacto emocional (Felipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz y Casas, 2015). En esta línea, se ha observado que los déficits de IE se asocian positivamente con la cibervictimización (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y Extremera, 2018).

4.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA APLICADA EN MENORES CON TDAH

4.5.1. Menores con TDHA: ¿más implicados en acoso escolar?, ¿víctimas o acosadores?

Los niños y adolescentes con TDAH, en comparación con sus pares no afectados por este trastorno, tienen más probabilidades de formar parte de los fenómenos de acoso escolar y, además, de hacer tanto desde la perspectiva de víctimas como de acosadores (Homborg y Hjern, 2008; Chou, Liu, Yang y Hu, 2014), siendo numerosos los factores que determinan esta realidad (Chou et al., 2014).

En el estudio de Homborg y Hjern (2008), se observó una asociación entre el TDAH y el rol acosador, así como la asociación entre TDAH y el ser intimidado un menor en una escuela de Estocolmo. Además, puesto que las dificultades escolares constituyen problemas cruciales en niños con TDAH, es esperable que la intimidación agrave estos problemas al interferir con el aprendizaje y causar ausencias escolares, por lo que las estrategias a implementar en el aula deberían incluir, necesariamente, el abordaje de las relaciones con los compañeros en aras de evitar la victimización por acoso, ya que el tratamiento individual de las víctimas no es suficiente.

Además, en un interesante estudio llevado a cabo por Hennig, Jaya y Lincoln (2017) se ha observado que las intervenciones que eliminan el acoso en niños con TDAH podrían reducir potencialmente el riesgo de tener experiencias psicóticas en la adolescencia hasta en un 50%, por lo que la situación de detección y abordaje de casos de acoso en menores con TDAH es crucial.

4.5.2. Relación entre la inteligencia emocional y el acoso escolar en menores con TDAH

Si bien actualmente la literatura al respecto es escasa, se destaca un relevante estudio de Sánchez-Pérez y González-Salinas (2013), donde se investigaron las características psicológicas propias de niños con TDAH que podrían ser factores de riesgo para el desarrollo de problemas de adaptación escolar, pudiendo derivar todo ello en acoso escolar. Con ello, se determinó que los déficits cognitivos propios de los menores con TDAH podrían estar interactuando con escasas capacidades de

autorregulación y, en última instancia, derivar en un nivel insatisfactorio de adaptación en el contexto educativo. Según Barkley y Murphy (2010), los niños con TDAH tienen limitaciones en la impulsividad emocional y control emocional, pudiendo producir rechazo social, que derivaría en convertirlos en víctimas de *bullying*.

También se ha demostrado que los niños con TDAH tienen deficiencias en el reconocimiento de emociones ajenas, dando lugar a problemas interpersonales (Pelc et al., 2006), dificultando su integración grupal y posicionándolos como puntos clave de intimidaciones por sus compañeros. Además, dichos menores poseen dificultades en la cognición social (para la comprensión inferencial de emociones y del humor a través de claves sociales) hecho que repercute en un desajuste social (Uekermann et al., 2010), condicionando todo ello un caldo de cultivo clave para que se conformen como víctimas de acoso escolar.

4.6. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL ACOSO ESCOLAR APLICADA A PADRES DE MENORES CON TDAH

4.6.1. Papel de la familia en casos de acoso escolar

Aunque el papel de la familia en el fenómeno de acoso escolar es fundamental, aún no se conocen exactamente qué factores ni qué actuaciones parentales son los que influyen en el fenómeno, siendo pocos los estudios que abordan cuál es la percepción que poseen las familias de los menores implicados en *bullying*.

En un trabajo llevado a cabo por Choi y Park (2018) el objetivo fue examinar a qué atribuyen los padres las causas del acoso escolar y cómo se relacionan las atribuciones de los padres con las experiencias de sus adolescentes de perpetración y victimización por acoso posterior. En este estudio se observó que el 37,3% de los padres pensaron que el acoso fue causado por faltas de los acosadores, mientras que el 15,5% pensaron que el *bullying* fue “culpa” de las víctimas; el resto (47,2%) mostraron atribuciones externas (por ejemplo, compañeros, medios violentos). De esta

forma, la victimización y la perpetración del acoso de los adolescentes interactuó con la atribución de los padres para predecir la victimización y la perpetración del acoso en el futuro, sugiriéndose que la atribución de los padres es un factor crítico para comprender el alivio o el deterioro del acoso en los niños y adolescentes.

Por otro lado, en las investigaciones acerca de las familias y el *bullying*, se ha observado que los estilos de crianza y las prácticas disciplinarias abusivas están estrechamente relacionadas con la participación en casos de *bullying*, aumentando la vulnerabilidad para ser abusado como para convertirse en abusador de sus compañeros (Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez y Areñe, 2018).

En un interesante trabajo de Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2016) se ha observado el importante papel mediador de la disciplina parental entre las prácticas parentales analizadas y la agresión y victimización de los estudiantes, encontrándose diferencias significativas en función del género. Asimismo, la victimización se ha correlacionado directamente con la conducta disciplinaria parental de agresión psicológica.

En este contexto, un estudio de Charalampous et al. (2018) ha determinado también que el estilo parental parece ser un predictor significativo de todas las formas de acoso, mediado por las relaciones de apego.

Por lo anteriormente expuesto, las intervenciones más efectivas hacia el *bullying* serán aquellas que impliquen un abordaje tanto individual como familiar en términos de mejorar la situación de los menores implicados, siendo la intervención educativa la más utilizada con los padres (Hutson, Kelly y Militello, 2018).

4.6.2. Papel de la familia en casos de menores con TDAH

El papel de la familia en los casos de menores con TDAH se considera decisivo para mejorar la situación. Es fundamental la implementación de controles de conducta

familiar, así como una mejora de la satisfacción familiar también parece contribuir a la situación del menor (Churchill et al., 2018).

El TDAH se asocia con alteraciones familiares y prácticas parentales más deficientes, y los padres de niños con TDAH reportan menos satisfacción conyugal y más conflicto que los padres de niños sin TDAH. El comportamiento desafiante del niño evoca una crianza severa, que se define por una intensa hostilidad y emocionalidad negativa y se hipotetiza que influye en el desarrollo de problemas de conducta y de oposición a través de un proceso de refuerzo mutuo (Johnston y Jassy, 2007). Además estos padres refieren mayor estrés, menor apoyo social, calidad de vida, y satisfacción parental que los padres de niños sin TDAH (Lange et al., 2005).

Resulta pertinente por tanto, la promoción de una disciplina tranquila y constante y una respuesta emocional en la crianza, siendo las intervenciones basadas en *mindfulness* las más implementadas actualmente para padres de menores con TDAH (Lo, Wong, Wong, Wong y Yeung, 2016; Miller y Brooker, 2017).

4.6.3. La inteligencia emocional como base de las intervenciones para padres de menores con TDAH y / o situaciones de acoso escolar

En la actualidad, los beneficios de la IE en diferentes ámbitos de intervención aún están siendo investigados, apareciendo resultados positivos. Su empleo como base de intervenciones para padres de menores con TDAH y / o situaciones de acoso aún está en sus inicios, sin existir evidencia científica al respecto según nuestros conocimientos. No obstante, parece incuestionable que los padres implementen estrategias que se adapten a la educación de los menores con TDAH para mejorar su realidad, siendo para ello la IE una estrategia relevante (Fontana y Ávila, 2015).

Aunque son escasos los estudios publicados al respecto, cabe destacar el trabajo de Fontana y Ávila (2015), donde se tuvo por objeto determinar la eficacia de un

programa de desarrollo de la IE para padres e hijos con TDAH, donde los aspectos más efectivos del programa fueron las dimensiones de reconocimiento de emociones propias e identificación de las emociones en los demás, el control emocional y la identificación de expresiones faciales emocionales.

4.7. PROGRAMAS BASADOS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA INTERVENCIÓN EN ACOSO ESCOLAR

A continuación, en la Figura 13 se pueden observar algunos de los programas basados en la IE que se están implementando en la actualidad para intervenir (no prevenir) en casos de acoso escolar:

Figura 13.

Programas de intervención psicoeducativa para implementación en casos de acoso escolar basados en la IE.

Programas de intervención antibullying basados en la IE	
Referencia	Descripción
SAVE-Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1997; Ortega, del Rey y Mora-Merchan, 2004; citado en Garaigordobil, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 5 niveles: comunidad escolar, aula, docentes, alumnado consejero e individual. ✓ Ejes de intervención: gestión democrática de convivencia, trabajos en grupo cooperativo, entrenamiento emocional, empatía, actitudes y valores e intervenciones con participantes en riesgo de sufrir acoso escolar.
Discusión, psicodrama y role-playing (Salmivalli, Kaukiainen y Voeten, 2005; citado en Garaigordobil, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene, sobre todo, mediante actividades en grupo: simulaciones y dramatizaciones de situaciones de acoso en aras de fomentar la empatía y el análisis de emociones y sentimientos. ✓ Ejes de intervención: principalmente, la IE.
Intervención a través del test BULLS-S (Cerezo, 2006; citado en Garaigordobil, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 4 niveles: institucional, grupo-aula, alumnado en riesgo y programa de trabajo conjunto con alumnos implicados. La relación familia-escuela es crucial. ✓ Ejes de intervención: cambio de actitudes de víctimas y agresores, así como del grupo hacia ellos, con base en los sentimientos y emociones.
Greek Anti-bullying program (Andreou, Didaskalou, y Vlachou, 2007; citado en Garaigordobil, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 2 niveles: estudiantes y profesores. ✓ Ejes de intervención: sensibilización, auto-reflexión y resolución de conflictos relaciones con el acoso con base en los sentimientos y emociones.
Cyberprogram 2.0. (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a; citado en Garaigordobil, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: adolescentes (pero puede llevarse a cabo también en primaria). ✓ Se interviene a 1 nivel: estudiantes. ✓ Ejes de intervención: se otorga un rol crucial a la empatía, capacidad de cooperación y expresión de emociones para alcanzar los objetivos del programa. ✓ Enfatizar que las actividades del programa han sido diseñadas con un modelo metodológico de una línea de intervención para aumentar el desarrollo socioemocional en la infancia y adolescencia.
Programa de Educación de las Emociones (Mestre et al., 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 1 nivel: estudiantes. ✓ Ejes de intervención: se basa en la Competencia Social Infantil, específicamente en el aprendizaje de Solución de Problemas Interpersonales, el Enfoque Sociocultural y el Trabajo en Grupo (aprendizaje cooperativo y tutorías de iguales). La IE ocupa un lugar importante en todo el programa (3 módulos y 52 actividades).
Mediación en conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores (Torrego, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 1 nivel: estudiantes y docentes ✓ Ejes de intervención: la mediación en conflictos con base fundamental en la IE.
Guía Cyberbullying para madres, padres y personal docente (Aftab, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 3 niveles: estudiantes, docentes y padres/madres ✓ Ejes de intervención: son numerosas las estrategias y metodologías que se utilizan, siendo clave en todo ello la IE, sobre todo, desde el enfoque de la gestión de emociones.
Programas JUEGO (son 5) (Garaigordobil, 2003ab, 2004, 2005a, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: 4 programas para niños y niñas de Educación Infantil y Primaria y 1 programa para adolescentes (12-14 años). ✓ Se interviene a 3 niveles: estudiantes, docentes y padres/madres ✓ Ejes de intervención: juego cooperativo y técnicas de dinámica de grupos que fomentan la conducta prosocial, todo ello basado en la IE.
Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Población objeto: niños y adolescentes. ✓ Se interviene a 1 nivel: estudiantes. ✓ Ejes de intervención: se basa en la Competencia Social Infantil, específicamente en el aprendizaje de Solución de Problemas Interpersonales, el Enfoque Sociocultural y el Trabajo en Grupo (aprendizaje cooperativo y tutorías de iguales). La IE ocupa un lugar importante en todo el programa (3 módulos y 52 actividades).

Fuente: elaboración propia

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Presentación de la propuesta

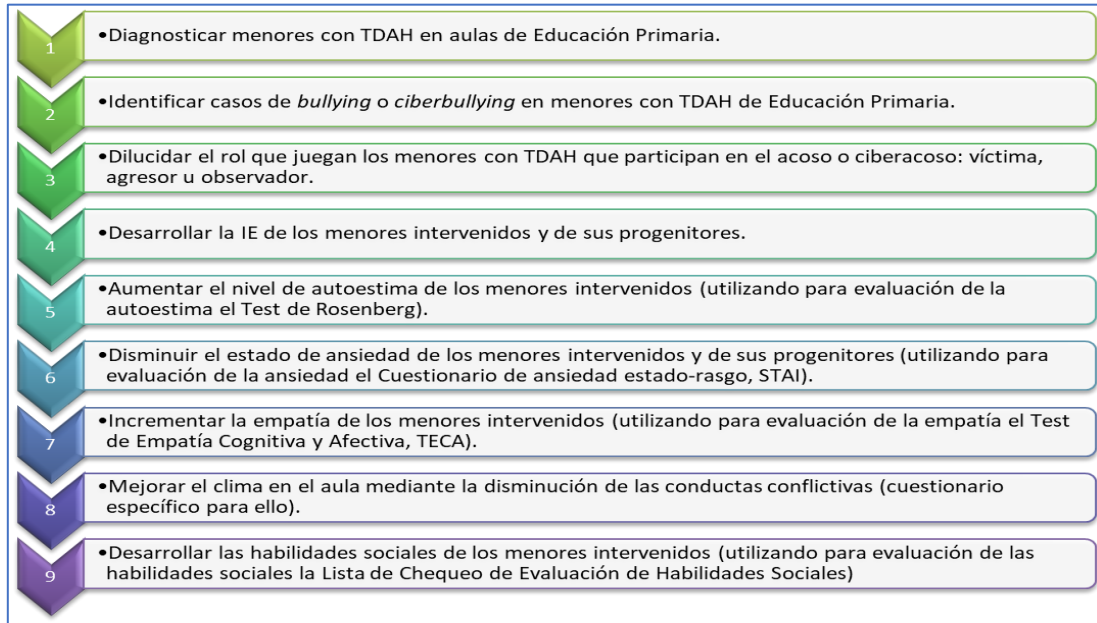
Puesto que no existe una intervención específica que haya demostrado ser eficaz en el caso de menores con TDAH que sufren acoso escolar, y que se considera que la IE podría contribuir enormemente a ello, se diseña una propuesta de intervención psicoeducativa basada en esta inteligencia fundamentada en los conocimientos teóricos investigados en el marco teórico expuesto previamente. Asimismo, debido a que el rol paterno parece ser crucial en los casos de acoso escolar y, sobre todo, en los programas de menores con TDAH para mejorar su realidad, los padres de los implicados también van a ser intervenidos con base en la IE.

5.2. Objetivos concretos que persigue la propuesta

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la presente propuesta se exponen en la Figura 14:

Figura 14.

Objetivos de la propuesta de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

5.3. Contexto en el que se aplica la propuesta

El centro para el que se dirige la propuesta es el Colegio Concertado San Ignacio de Loyola de Alcalá, ubicado en Alcalá de Henares (Madrid), perteneciente al barrio Ensanche, habitado por la clase social media.

Se trata de un Colegio Católico de la Compañía de Jesús, que persigue transmitir los valores evangélicos y el desarrollo total de las capacidades de cada alumno, para que se conformen como personas conscientes, competentes y compasivas.

El alumnado del Centro pertenece, en su mayoría, a familias de clase social, económica y cultural media-alta. Y concretamente la población diana a la que se dirige la propuesta de intervención es el alumnado de la etapa de Educación Primaria, de 5º y 6º curso, participando un total de 93 alumnos, 52 niñas (55,9%) y 41 niños (44,1%), los cuales poseen edades comprendidas entre los 10 y los 13 años, con una media de 11,2 años, y mayoritariamente nacionalidad española (91,4%).

Finalmente, de la muestra de los 93 alumnos sólo serán seleccionados para la intervención de la propuesta en sí misma aquellos que sean 1) diagnosticados con TDAH y 2) participantes de acoso escolar o ciberacoso. La selección de la muestra se realizó por medio del Test de Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Test EDAH), el *Screening de acoso entre iguales* de Garaigordobil para identificar casos de acoso escolar y dilucidar el rol del menor en cada caso (agresor, víctima u observador) y el Cuestionario de Cyberbullying-victimización (CBQ-V) para identificar posibles casos de menores víctimas de ciberacoso.

Así, la muestra final objeto de la intervención fueron 16 de los 93 alumnos, 5 chicas (31,2%) y 11 chicos (68,7%). Asimismo, participaron ambos progenitores en la intervención en 12 casos, y en los cuatro restantes lo hizo sólo uno de los padres, con lo que finalmente, participaron 28 padres.

5.4. Metodología y recursos

La intervención, desde la esfera psicoeducativa, se fundamenta en terapia de tipo cognitivo-conductual; mientras que desde el enfoque educativo, se basa en una metodología participativa y activa donde son los menores quienes, motivados y guiados por el psicólogo, se encargan de ir construyendo su propio aprendizaje en un proceso metodológico constructivo, partiendo de los conocimientos previos y siendo los protagonistas de dicho proceso. Con ello se pretende el capacitar al alumnado en la observación, análisis, toma de decisiones y resolución en función de lo que considere conveniente ante determinados problemas, situaciones y realidades, todo ello en aras de fomentar su autonomía como personas.

En este caso, las problemáticas concretas en las que se va a enfocar la propuesta de intervención son aquellas relacionadas con los comportamientos antisociales que generan conflictos en el aula.

Además, es crucial en todo ello el que el psicólogo motive al alumnado, puesto que es la única forma de que la intervención sea eficaz y, además, que los progenitores contribuyan en el ambiente familiar a apoyar los objetivos de la intervención, para lo que es fundamental que ellos mismos, puedan aceptar la realidad de sus hijos y puedan apoyarlos a ellos a superar sus barreras.

Asimismo, con objeto de trabajar en la intervención la empatía, se utiliza como estrategia el fomento de la comunicación asertiva y la escucha entre pares; probablemente, ello contribuirá a un mayor nivel de empatía, así como también mayor desarrollo de habilidades sociales, siendo todo ello considerado esencial en una propuesta cuya máxima es desarrollar la IE del alumnado, en objeto de conseguir un mejor clima y convivencia en el aula que permita disminuir el acoso escolar, especialmente en menores con TDAH.

Además, como objetivo de la consecución de todo ello, en la intervención se van a seguir otras estrategias metodológicas no menos relevantes, tales como:

- Realización de asamblea inicial en la que participen de forma activa todo el grupo de intervención.
- Exposición de contenidos desde un enfoque de grupo.
- Agrupaciones de participantes en función de los objetivos de cada actividad o sesión.
- Uso del enfoque lúdico de las actividades, para que la motivación del alumnado por la adquisición de los contenidos sea elevada, así como el refuerzo social del grupo como contingencia que posibilite la repetición de lo aprendido.
- Técnica de *Role-Playing* (juego de roles), que resulta muy útil para desarrollar la IE, puesto que se trabaja la empatía y las habilidades sociales. Además, esta técnica también ha demostrado ser eficaz en intervenciones de TDAH y de acoso escolar.
- Aprendizaje cooperativo o colaborativo

- Técnicas de relajación y respiración, que han demostrado ser una estrategia muy eficaz en el caso de menores con TDAH, cuando sus niveles de estrés y ansiedad son elevados; asimismo, también se utilizan en la intervención con los padres.
- Técnicas de *mindfulness*, evidenciadas como una de las estrategias más eficaces en intervenciones para padres de menores con TDAH. Si bien, se utilizarán también en la intervención de los menores, pues son eficaces tanto en casos de acoso escolar como de TDAH.

Así, cabe destacar que los **recursos** empleados son similares a lo largo de las sesiones, reflejándose en la Figura 15.

Figura 15.

Recursos empleados en la propuesta.



Fuente: Elaboración propia

5.5. Talleres, sesiones y actividades

A continuación, se presentan en formato tabla los 5 talleres que conforman la intervención en menores, con 31 sesiones en total de una hora de duración cada una.

Cada sesión se compone de una o dos actividades, cuya descripción se detalla en el Anexo A.

INTERVENCIÓN CON LOS MENORES

Taller 1: El taller de las emociones

Temporalización: 11 sesiones

Justificación

Los menores tienen problemas para reconocer las emociones, tanto en su propia persona como en sus pares.

Objetivos didácticos

- Mostrar a los menores la cantidad de emociones existentes y las reacciones que acontecen después de su manifestación.
- Enseñar a los participantes estrategias para poder controlar sus propias emociones, con base en la identificación del origen de las mismas.
- Aumentar la autoestima de los menores.
- Fomentar la empatía de los menores.
- Contribuir a una mejora de las habilidades sociales de los menores.
- Enseñar a los menores a relajarse y a sentirse más tranquilos.

Taller 2: Tengo TDHA, ¿y qué?, soy igual, pero diferente

Temporalización: 5 sesiones

Justificación

Los menores tienen problemas para aceptar la diversidad entre personas, en este caso, hecho fundamental al tratarse de niños con TDAH y que intervienen en fenómenos de acoso escolar. Además, en numerosas ocasiones los menores con TDAH no conocen exactamente en qué consiste su trastorno y las manifestaciones del mismo, sintiéndose “raros” y excluidos del grupo.

Objetivos didácticos

- Explicar qué es la diversidad y la necesidad de aceptación de la misma para crear un grupo donde la convivencia sea positiva.
- Exponer a los menores la conceptualización del TDAH y las manifestaciones clínicas del trastorno.
- Contribuir al desarrollo de la IE en los menores.
- Aumentar la autoestima.
- Fomentar la empatía.

Taller 3: ¡Yo no quiero conflictos! Ni siquiera en la red

Temporalización: 8 sesiones

Justificación

Al tratarse de menores participantes en fenómenos de acoso escolar, es crucial abordar la convivencia en el aula, puesto que es general el que acontezcan conflictos en el aula causa y / o consecuencia de acoso escolar. Además, es relevante abogar por una mejora del clima y convivencia, puesto que todo ello repercute indiscutiblemente en una disminución del rendimiento académico y, además, se conforma como una barrera para el desarrollo integral de los menores y, por ende, su bienestar emocional tanto a corto como a largo plazo.

Objetivos didácticos

- Exponer al alumnado la problemática que concierne al acoso escolar y cyberbullying.
- Enseñar al alumnado estrategias de afrontamiento de conflictos mediante la comunicación asertiva haciendo uso de la IE para mejorar la convivencia y el clima escolar.
- Desarrollar las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de los menores.
- Fomentar la empatía.
- Mejorar las habilidades sociales.

Taller 4: Todos somos importantes, y juntos somos más fuertes.

¡Nuestro grupo en la red!

Temporalización: 5 sesiones

Justificación

En el caso de menores con TDAH parece existir un bajo nivel de autoestima, con falta de confianza en sí mismos y repercutiendo en que la toma de decisiones y la autonomía en estos menores se vean afectadas. Además, la falta de autoestima estaría estrechamente relacionada con situaciones conflictivas entre pares que terminan en acoso escolar, siendo crucial trabajar la autoestima; asimismo, ello no sólo será positivo para cada menor, sino también la convivencia y el clima en el aula se vería beneficiado (crucial en aulas con menores con TDAH y / o acoso escolar). Además, la creación de un *blog* grupal se considera una estrategia idónea para incrementar la identidad de grupo y la autoestima de cada participante en él.

Objetivos didácticos

- Aumentar la autoestima y empatía de los menores.
- Mejorar las habilidades sociales.
- Desarrollar la IE.
- Incrementar la identidad como grupo y el trabajo grupal.
- Aumentar la creatividad mediante la creación de un blog *online*.

Taller 5: ¡GRACIAS, yo también os quiero!

Temporalización: 2 sesiones

Justificación

Los menores con TDAH y que participan en acoso escolar probablemente poseen barreras a la hora de manifestar sus emociones, algo que se ha sido trabajado intensamente durante las tareas previas de la intervención. En esta última tarea, Se trata de un acto de despedida donde los menores sean protagonistas, puedan expresar como se han sentido y las cosas que han aprendido (y que también lo hagan los padres). Se pretende que tanto alumnos como padres sean reforzados por el tiempo, esfuerzo y aprendizaje invertido.

Objetivos didácticos

- Reconocer y manifestar las emociones.
- Fomentar la reflexión y creatividad a la hora de manifestar las emociones.
- Aumentar las habilidades sociales.
- Incrementar la empatía.
- Aumentar la autoestima.

A continuación, se presentan los 2 talleres que se proponen para la intervención con los padres, que se componen de 12 sesiones de una hora de duración, y cuya descripción se detalla en el Anexo B.

INTERVENCIÓN CON LOS PADRES

Taller 1: Gestionando mi realidad

Temporalización: 9 sesiones.

Justificación:

Se observa que, en muchas ocasiones, los progenitores de niños con TDAH y / o niños que participan en acoso escolar no conocen, entienden y / o aceptan la

situación, teniendo reacciones esquivas ante el problema, no queriendo enfrentarse a ello y repercutiendo, en la incapacidad de apoyar a sus hijos. Por ello, se considera crucial trabajar desde la IE con los padres para trabajar en aceptar sus circunstancias y luchar por mejorar su realidad.

Objetivos didácticos

- Explicar a los progenitores lo que es el TDAH y sus manifestaciones.
- Exponer a los progenitores la problemática del acoso escolar en las aulas.
- Enseñar a los progenitores las ventajas de trabajar las emociones en todos los ámbitos de la vida.
- Enfatizar en un reconocimiento y manifestación de emociones ante la realidad de sus hijos.
- Enseñar a los progenitores diversas formas de comunicación asertiva de problemas que dan como resultado emociones más positivas y, en última instancia, resultados mejores en abordaje de problemas con sus hijos según sus características y diversidades.
- Aumentar la autoestima y el valor como progenitores.

Taller 2: Acepto mi vida y mis emociones, ¡me siento bien!

Temporalización: 3 sesiones.

Justificación

La ansiedad y el estrés en los progenitores de menores con TDAH y / o que intervienen en acoso escolar es una realidad. Por ello, se considera necesario trabajar todo ello mediante técnicas de relajación, conciencia plena, *mindfulness* y la respiración.

Objetivos didácticos

- Disminuir la ansiedad en los progenitores.
- Contribuir a que los padres sean plenamente conscientes de sí mismos.

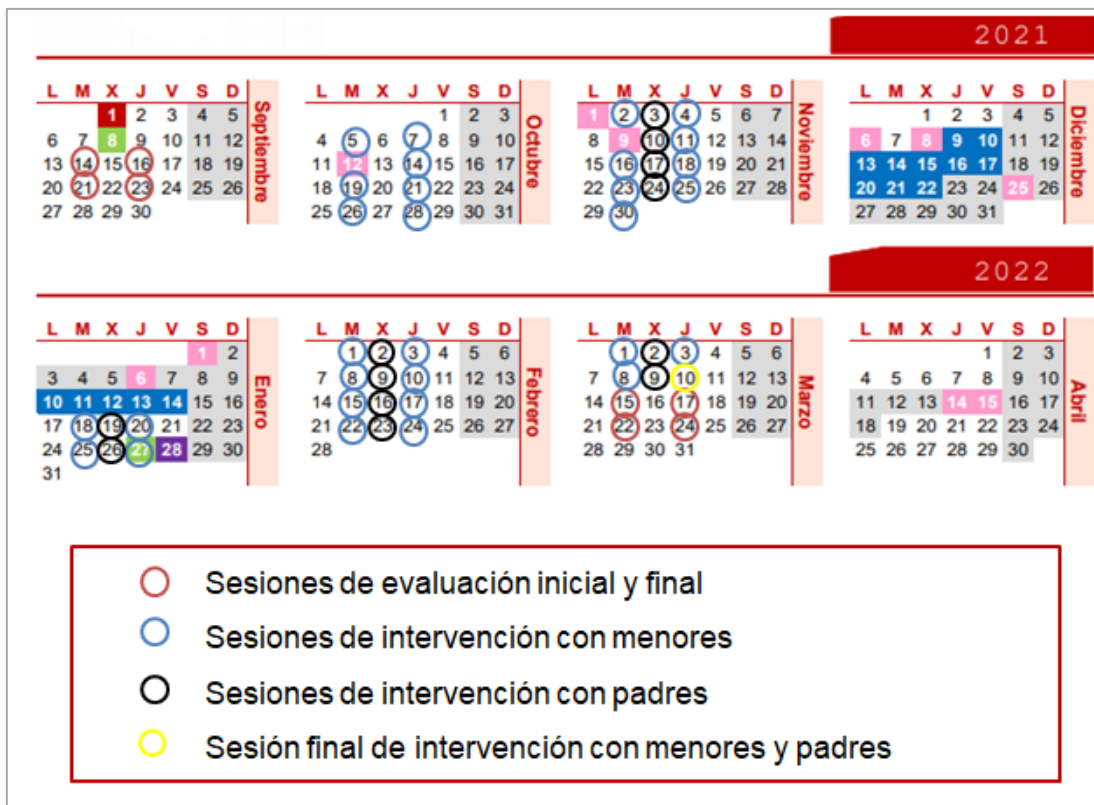
Finalmente, indicar que en la última sesión de la intervención con menores (la sesión 31ª), los progenitores también asisten.

5.6. Cronograma de aplicación

La propuesta diseñada, se incluiría dentro del plan de acción tutorial del centro, y tendrá una duración de un semestre escolar (comenzando en el curso académico 2021 / 2022). Por otro lado, indicar que las sesiones propuestas tienen una temporalización de dos sesiones a la semana (martes y jueves) en el caso de los menores, lo que en el curso 2021 / 2022 dará lugar a un total de 31 sesiones; mientras que se realiza una sesión a la semana en el caso de la intervención con los progenitores (miércoles), lo que hace un total de 12 sesiones (más la sesión 31ª de intervención en menores que se trata de una sesión conjunta de padres e hijos, suponen 13 sesiones totales de intervención con padres). A continuación, en la Figura 16 se puede observar el cronograma específico de la intervención.

Figura 16.

Cronograma de aplicación de la intervención



Fuente: elaboración propia

5.7. Evaluación de la propuesta

Para evaluar la propuesta con objeto de dilucidar la efectividad de la misma, se propone establecer tres fases de evaluación:

- (1) **Evaluación inicial (4 sesiones de 1 hora)**: permite conocer el punto de partida de la intervención (evaluación pre-intervención).
- (2) **Evaluación continua**: durante el desarrollo del programa, y se considera fundamental porque permite poder ir adaptando el mismo a las necesidades de las personas intervenidas utilizándose para ello la observación directa mediante el diario del psicólogo como instrumento de evaluación.
- (3) **Evaluación final (4 sesiones de 1 hora)**: permite conocer la efectividad del programa al comparar sus resultados con los de la evaluación inicial. Para ello, se repiten las técnicas e instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación inicial.

Además, indicar que en este caso se considera también pertinente llevar a cabo una **evaluación de seguimiento**, la cual tendrá lugar un año después de haberse finalizado la intervención para conocer cómo ha avanzado cada uno de los menores intervenidos en su contexto de aula habitual.

A continuación, se presentan las variables e instrumentos de evaluación que se van a utilizar tanto en la evaluación inicial como en la final:

Figura 17.

Variables e instrumentos de evaluación empleados en la evaluación inicial y final

Variables e instrumentos de evaluación empleados en la evaluación inicial y final		
Variable	Instrumento	Descripción
Acoso escolar y ciberacoso	Screening de acoso entre iguales, de Garaigordobil (2014) y tiene dos secciones diferenciadas:	<p>Sección del Bullying: evalúa 4 tipos de acoso presencial: físico, verbal, social y psicológico.</p> <p>Contiene 12 ítems agrupados en función del rol que el menor desempeña en la situación de agresión: víctima, agresor u observador (respuesta triangular).</p>
		<p>Sección del Cyberbullying: evalúa 15 conductas de esta tipología de acosos utilizando ítems referidos a conductas relacionadas con el ciberacoso.</p> <p>Está compuesta por 45 ítems agrupados en función del rol que desempeña el menor en la agresión: cibervíctima, ciberagresor o ciberobservador (respuesta triangular).</p>
TDAH: Empleo de dos instrumentos	Test EDIH, 7ª edición publicada por Farré y Naibona (2013)	<p>Ofrece un método de observación con 20 ítems de sencilla comprensión y que se realiza en un tiempo breve.</p> <p>Se obtienen puntuaciones en 4 escalas diferentes: hiperactividad, déficit de atención, hiperactividad con déficit de atención y trastorno de conducta.</p> <p>Los resultados determinan dos niveles de riesgo de padecer TDAH: moderado y elevado.</p>
	Escalas de Conners	<p>Instrumento válido, consensuado y utilizado para evaluar la hiperactividad, desatención y problemas de conducta. Estas escalas cuentan con dos versiones (tanto la original como la abreviada) y, además, existe una escala o cuestionario para padres y otro para psicólogos y/o profesores.</p> <p>A los padres del menor diagnosticado con TDAH se les realiza el Cuestionario para padres en su forma abreviada (CPRD-48), constituido por 48 preguntas, repartidas en 5 factores: 1) problemas de conducta, 2) problemas de aprendizaje, 3) quejas psicósomáticas, 4) impulsividad-hiperactividad, y 5) ansiedad.</p> <p>Al profesor tutor se le somete a la contestación de la Escala o Test de Conners para Profesores (CTRS-39) original (no abreviada) pues es quien va a participar en esta identificación de las necesidades del alumno con TDAH. La escala se compone de 39 cuestiones, repartidas en 6 factores: 1) hiperactividad, 2) problemas de conducta, 3) labilidad emocional, 4) ansiedad-pasividad, 5) conducta antisocial, y 6) dificultades del sueño.</p>
Autoestima	Test de autoestima de Rosenberg (1965)	<p>Se emplea su versión adaptada al castellano por Atienza, Moreno y Balaguer (2000)</p> <p>Se trata de uno de los instrumentos más usados para la medir la autoestima global por su sencillez y brevedad.</p> <p>Se evalúa mediante una escala tipo Likert con 4 opciones que van entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).</p>

Ansiiedad	STAI	<p>Constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de la ansiedad: estado y rasgo (Buela-Casal, Guillén-Riquelme y Seisdedos, 2015).</p> <p>El cuestionario de ansiedad como estado tiene 20 ítems, siendo medidas las respuestas con una escala tipo Likert de cuatro alternativas: de 0 (nada) a 3 (mucho). La puntuación total se obtiene sumando los ítems después de la inversión de aquellos que se encuentran formulados en sentido positivo.</p>
Empatía	TECA, publicado por Fernández, López-Pérez y García (2008)	<p>Es un instrumento muy válido que, se utiliza para evaluar el nivel en el que los menores son capaces no sólo de conectar y sentir las emociones de los demás, sino también comprenderlas.</p> <p>El TECA evalúa la dimensión de la empatía desde los dos principales componentes que parecen definirla: la esfera cognitiva y la esfera afectiva, debiendo enfatizar que la empatía ha demostrado estar íntimamente relacionada con la IE.</p> <p>Está constituido por 33 ítems con respuesta de escala tipo Likert de cinco puntos. Además, para abordar las dos esferas (cognitiva y afectiva), el test se estructura en cuatro escalas: (1) adopción de perspectivas: habilidad cognitiva para comprender la perspectiva, pensamientos y visiones de los demás; (2) comprensión emocional: capacidad para conectar con las emociones, intenciones e impresiones de los demás; (3) estrés empático: presencia o no de la competencia que permite sintonizar con aquellas emociones de índole negativa de otras personas; y (4) alegría empática: capacidad para comprender e identificar las emociones positivas de los demás (en oposición a la escala anteriormente expuesta).</p> <p>Las escalas 1 y 2 corresponden al área cognitiva y las 3 y 4 al área afectiva.</p>
Clima escolar y convivencia	Cuestionario de clima escolar y conductas conflictivas	<p>Se decide emplear este cuestionario acorde a la edad del alumnado, en la línea de estudios previos como los que realiza la Consejería de Educación de Cantabria (2006), concretamente para alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria.</p> <p>Se compone de 3 apartados bien estructurados correspondientes a: (1) la variable clima familiar percibido; (2) la variable clima escolar percibido y (3) la variable frecuencia y consecuencias de los comportamientos antisociales.</p>
Habilidades sociales	Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales	<p>Propuesta por Goldstein en el año 1980 (citado en Llamas, 2015).</p> <p>Está conformada por 50 ítems, si bien se considera idóneo en este caso utilizar los 21 primeros, puesto que son los que conforman los 3 primeros bloques de habilidades sociales (bloque I: primeras habilidades sociales; bloque II: habilidades sociales avanzadas; bloque III: habilidades sociales relacionadas con los sentimientos).</p>

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, cabe indicar que la duración de la evaluación completa para la selección de la muestra tiene una duración aproximada de 4 horas repartida en 4 días (14, 16, 21 y 23 de septiembre de 2021), con el objetivo de implementar el programa de intervención en octubre de 2021 hasta marzo de 2022. Asimismo, como parte de la evaluación final, el psicólogo que instaura la intervención debe contestar al cuestionario de la Figura 18 para comprobar la efectividad de la misma en función de los objetivos propuestos.

Figura 18.

Evaluación de la propuesta de intervención diseñada por parte del psicólogo, siendo la puntuación 1 “muy en desacuerdo” y la puntuación 5 “muy de acuerdo”.

Criterios de evaluación					
Buena exposición del concepto de TDAH, acoso escolar, convivencia, clima escolar, conflictos	1	2	3	4	5
Motivación del alumnado por la temática abordada	1	2	3	4	5
Conceptos de autoestima, empatía y habilidades sociales bien expuestos	1	2	3	4	5
Actitud positiva del alumnado durante las tareas implementadas	1	2	3	4	5
Abordaje de la totalidad de contenidos propuestos	1	2	3	4	5
Consecución de los objetivos planteados	1	2	3	4	5
Claridad de la propuesta	1	2	3	4	5
Idoneidad organizativa de las actividades propuestas	1	2	3	4	5
Idoneidad temática de las actividades propuestas	1	2	3	4	5

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Cabe comenzar indicando que la propuesta de intervención diseñada no ha sido implementada en un centro real, por lo que las conclusiones alcanzadas y que se presentan en este apartado surgen de las presuposiciones al respecto. De esta forma, aunque no se tienen resultados reales, se considera que la propuesta ha sido diseñada de forma que permitiría el alcance de la totalidad de objetivos propuestos; en primer lugar, los instrumentos utilizados para el diagnóstico de menores con TDAH y

que participen en fenómenos de acoso escolar o ciberacoso se presupone que permitirían una criba idónea de aquellos menores sobre los que se realiza la intervención, puesto que son instrumentos validados y bien estandarizados, al igual que permitirían discernir el rol que juega cada menor en el fenómeno de acoso escolar.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos de desarrollar la IE, asertividad, aumentar la autoestima, empatía y habilidades sociales, y disminuir la ansiedad en los menores intervenidos, si bien no se puede concluir que se hayan alcanzado con la presente propuesta al carecer de resultados reales, sí que todos ellos han sido abordados en las tareas propuestas de forma incidente. Por ello, se presupone que probablemente serían alcanzados en mayor o menor nivel. Respecto al objetivo de mejorar el clima y la convivencia en el aula de los menores que participan en el aula, se trata de un objetivo que necesitaría más tiempo de comprobación y que, al no tener datos reales, no se dispone de suficiente información como para presuponer que sería alcanzado.

Finalmente, en cuanto a los objetivos referentes a los padres, se presupone que estos disminuirían su nivel de ansiedad, puesto que las técnicas de relajación, respiración y *mindfulness* han demostrado ser muy eficaces en contextos similares al abordado en la presente propuesta.

No obstante, se considera que la presente propuesta tiene una serie de **debilidades**, siendo considerada la principal el haber abordado al alumnado con TDAH y participante en acoso escolar de forma independiente, es decir, que no se ha intervenido en el contexto de aula del menor (con sus pares sin TDAH); debido a que la relación entre menores con TDAH y sus compañeros en el aula (no TDAH) ha demostrado ser un elemento fundamental que debe ser trabajado de forma conjunta con ambos colectivos en aras de mejora del clima y convivencia escolar. Otra debilidad de la propuesta se considera el no integrar la figura de los docentes como partícipes de la intervención, puesto que también se ha demostrado que el rol que

juegan los profesores en los contextos de menores con TDAH y de acoso escolar es esencial. También supone una debilidad la posible saturación de los padres ante la asistencia de las sesiones y finalmente, una gran debilidad metodológica, la derivada del diseño de una propuesta ajustada a la limitación de extensión establecida.

En contraposición, se considera que la presente propuesta tiene una serie de **fortalezas**, siendo una de ellas el haber incluido a los progenitores de los menores intervenidos también, puesto que se ha demostrado que la familia tiene un papel imperante en los casos de menores con TDAH y de acoso escolar. Asimismo, se considera que otra fortaleza es el uso de la IE para mejorar el contexto de los menores intervenidos, puesto que parece que su empleo otorga resultados muy beneficiosos en intervenciones con menores como los tratados en este caso. La última fortaleza que se considera interesante de destacar es que la intervención dura un semestre, siendo percibido un tiempo suficiente para que la intervención basada en la IE sea efectiva.

Por otro lado, se han encontrado una serie de **dificultades** durante el diseño de la misma, siendo la principal el no haber podido exponer de forma detallada cada una de las tareas del programa debido a la falta de espacio para ello. La otra dificultad crucial encontrada ha sido el realizar una revisión bibliográfica abordando tantos aspectos y debiendo aunarlos para conformar la propuesta presentada en función de las debilidades encontradas en otros programas publicados previamente.

Finalmente, indicar que la presente propuesta podría aportar una fuente interesante de información acerca de una realidad que invade las aulas en la actualidad: el acoso escolar, una grave problemática que integra la dificultad añadida de los menores con TDAH en el contexto de acoso. A día de hoy, aunque la investigación científica está demostrando la predisposición de los menores con TDAH a formar parte de fenómenos de acoso escolar, son escasas las intervenciones donde se trabaje con menores con este trastorno y que además sufran acoso escolar.

Asimismo, la presente intervención podría aportar interés en términos de la idoneidad de utilizar la IE en contextos educativos donde haya menores con TDAH y presencia de fenómenos de acoso escolar. De esta forma, la intervención podría ser útil en el ámbito de la Psicología desde diversos enfoques; por un lado, los profesionales de esta disciplina podrían conocer la realidad de las aulas donde hay menores con TDAH y acoso escolar, así como serían conscientes de la necesidad de su trabajo en el contexto, puesto que las intervenciones psicoeducativas son primordiales. Por otro lado, la intervención diseñada podría ser utilizada como guía para los psicólogos en aquellos casos en los que se encuentren con menores con TDAH que sufren acoso, los cuales deban ser intervenidos bien de forma individual en la consulta o bien de forma conjunta en el aula contribuyendo al entendimiento de determinadas situaciones y, además, servir como apoyo al menor desde la comprensión de su realidad tanto en el aula como fuera de ella.

7. REFERENCIAS

- Alvarado, J. M., Jiménez-Blanco, A., Artola, T., Sastre, S., & Azañedo, C. M. (2020). Emotional Intelligence and the Different Manifestations of Bullying in Children. *International journal of environmental research and public health*, 17(23), 8842.
- Asociación Americana de Pediatría (AAP). (2013). *DSM-5. Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales*. American Psychiatric Publishing. Inc. doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 29-42.
- Barkley, R.A. (2006). Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales: guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Barcelona: Paidós
- Barkley, J. & Murphy, K. (2010). *ADHD in Adults: what the science says*. Oxford: Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- BUPA. (2011). *Terapia cognitivo conductual*. Recuperado de <https://contenidos.bupasalud.com/salud-bienestar/vida-bupa/terapia->
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.

- Cassà E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez Lacasa, C., & Areñe Gonzalo, J. J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59–65.
- Cerezo, F., Méndez, I. & Ato, M. (2019). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 13, 171–180.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of adolescence*, 64, 109–123.
- Choi, B., & Park, S. (2018). What Do Parents Attribute the Cause of Bullying to? It Can Amplify or Buffer the Vicious Cycle of Bullying Perpetration and Victimization. *Journal of interpersonal violence*, 33(23), 3589–3609.
- Chou, W. J., Liu, T. L., Yang, P., Yen, C. F., & Hu, H. F. (2018). Bullying Victimization and Perpetration and Their Correlates in Adolescents Clinically Diagnosed With ADHD. *Journal of attention disorders*, 22(1), 25–34.
- Churchill, S. S., Leo, M. C., Brennan, E. M., Sellmaier, C., Kendall, J., & Houck, G. M. (2018). Longitudinal Impact of a Randomized Clinical Trial to Improve Family Function, Reduce Maternal Stress and Improve Child Outcomes in Families of Children with ADHD. *Maternal and child health journal*, 22(8), 1172–1182.
- Consejería de Educación de Cantabria. (2006). *Estudios de conductas, clima escolar y convivencia en los Centros Educativos de Cantabria*. Recuperado de

https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNikvc-WZcMiFvc

- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419–426.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2014). School-based interventions for elementary school students with ADHD. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23(4), 687–697.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology*, 6, 48
- Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A. y Parti, K. (2017). Defining Cyberbullying. *Pediatrics*, 140(Suppl 2), S148–S151.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia, y características. *Behavioral Psychology*, 1(18), 73-89.
- Extremera, N., Rey, L., Durán, M.A. (2005). Burnout y engagement: análisis diferencial del potencial predictivo de los recursos individuales entre estudiantes y profesores. En Romay, J., Salgado, J., Romaní de Gabriel, M., Roble, D (comps.). *Psicología de las organizaciones, del trabajo y de los recursos humanos y de la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013), Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Maestros*, 352:34–39.
- Farré i Riba, A. & Narbona García, J. (2013). *EDAH. Escalas para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Manual*. Madrid: TEA.

Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH). (2020). *Datos y cifras*. Recuperado de <https://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/datos-y-cifras.htm>

Fernández Pinto, I., López-Pérez, B. y García Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.

Fontana Abad, Mónica, & Ávila Jiménez, Zahra (2015). EFICACIA DE UN PROGRAMA CONJUNTO DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PADRES E HIJOS CON TDAH. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(2). [fecha de Consulta 12 de Abril de 2020]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872003.pdf>

Fundación ANAR. (2018). *III Estudio sobre el acoso escolar y el cyberbullyng*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5621

Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (Volumen 1).

Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 3).

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 4).

Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 2).

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 5).

- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 311-318.
- Garaigordobil, M. (2018). *Byllying y cyberbullying. Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: UOC.
- García, N., Clavel, M., Puente, R., Rianza, C. & Quintero, F.J. (2006). Intervenciones no Farmacológicas en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En Quintero, F. J., Correas, J. y Quintero, F. J. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad a lo largo de la vida*. Majadahonda: Ergon.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggressive Behaviour*, 19, 584–591.
- García-Teixidor, A., Sanz-Cervera, P. & Tárraga-Mínguez, R. (2016). Comparación de la eficacia de las intervenciones médica, psicológica, psicopedagógica y combinada en el tratamiento de niños y adolescentes con TDAH: Una revisión teórica. *ReiDoCrea*, 5, 206-222.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child abuse & neglect*, 51, 132–143.
- González, R., Sacristán, R. & Sánchez, J. (2015). Epidemiología del TDAH. *Revista Española de Pediatría*, 71(2), 58-61.
- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno

por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud (IACS); 2017 Guías de Práctica Clínica en el SNS.

Hennig, T., Jaya, E. S., & Lincoln, T. M. (2017). Bullying Mediates Between Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Childhood and Psychotic Experiences in Early Adolescence. *Schizophrenia bulletin*, 43(5), 1036–1044.

Hidalgo, A., Canero, A. & Riesco, F. (2012). Comprensión y respuesta educativa al TDAH. *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*, 11(2), 55-71.

Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit- hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental medicine and child neurology*, 50(2), 134–138.

Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. K. (2018). Systematic Review of Cyberbullying Interventions for Youth and Parents With Implications for Evidence-Based Practice. *Worldviews on evidence-based nursing*, 15(1), 72–79.

Johnston, C., & Jassy, J. S. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional/conduct problems: links to parent-child interactions. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 16(2), 74–79.

Kokkinos, C.M. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social & Psychology Education*, 15, 41–58

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073–1137.

- Lange, G., Sheerin, D., Carr, A., Dooley, B.A., Barton, V, et al. (2005). Family factors associated with attention deficit hyperactivity disorder and emotional disorders in children. *Journal of Family Therapy* 27, 76–96.
- Lavigne Cerván, R. y Romero Pérez, J.F. (2010). El TDAH: ¿Qué es? ¿Qué lo causa?, ¿Cómo evaluarlo y tratarlo? Madrid: Pirámide.
- Lenhart, A. (2010). *Cyberbullying: what the research is telling us. Pew Research Internet Project and American Life Project website*. Recuperado de www.pewInternet.org/Presentations/2010/May/Cyberbullying-2010.aspx.
- Liu, T. L., Guo, N. W., Hsiao, R. C., Hu, H. F., & Yen, C. F. (2017). Relationships of bullying involvement with intelligence, attention, and executive function in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 70, 59–66.
- Lo, H. H., Wong, S. Y., Wong, J. Y., Wong, S. W., & Yeung, J. W. (2016). The effect of a family-based mindfulness intervention on children with attention deficit and hyperactivity symptoms and their parents: design and rationale for a randomized, controlled clinical trial (Study protocol). *BMC psychiatry*, 16, 65.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211
- López-López, A., Poch-Olivé, M. L., López-Pisón, J., Cardo-Jalón, E., & Grupo de Trabajo TDAH de la Sociedad Española de Neuropediatría (2019). Tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la práctica clínica habitual. Estudio retrospectivo [Treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in clinical practice. A retrospective study]. *Medicina*, 79(1), 68–71.

- Llamas, M.D. (2015). *Evaluación de las habilidades sociales en alumnado de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado. Universidad de Granada). Recuperado de EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
- Macià Antón, D. (2012). TDAH en la infancia y la adolescencia; concepto, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5079.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4837.
- Mestre, J. M., Tur, A., Samper, P., y Malonda, E., (2012). *Programa de educación de las emociones: la con-vivencia*. Tirant lo Blanch: Valencia
- Mestre, J.M., Pérez, N., González de la Torre, G., Núñez, J.M. y Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Miller, C. J., & Brooker, B. (2017). Mindfulness programming for parents and teachers of children with ADHD. *Complementary therapies in clinical practice*, 28, 108–115.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2017). Informe Anual. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español. 2017. *Secretaría General Técnica. Gobierno de España*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-anual-servicio-de-atencion-telefonica-de-casos-de-malos-tratos-y-acoso-en-el-ambito-de-los-centros-docentes-del-sistema-educativo-espanol-900-018-018-2017/violencia-centros-de-ensenanza-acoso-escolar/22205>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (MSCBS). (2020). *CIE-10-ES Diagnósticos*. Gobierno de España. Recuperado de https://eciemaps.mscbs.gob.es/ecieMaps/browser/index_10_mc.html
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60–76.
- Nakamoto, J. y Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221-242.
- Olweus, D. (1983). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Patchin, J. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pelc, K., Kornreich, C., Foisy, M.L., y Dan, B. (2006). Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder. *Pediatric Neurology*, 35(2), 93–97.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe CISNEROS X*. Madrid: Editorial Autor Editor

- Ramos de Souza, T. y Ferreira Deslandes, S. (2018). Cyberbullying: concepts, dynamics, characters and health implications. *Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. Ciencia & saude coletiva, 23*(10), 3369–3379.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. & Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar, 56*, 9–18.
- Sánchez-Pérez, Noelia, & González-Salinas, Carmen (2013). Ajuste Escolar del Alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2),527-550.[fecha de Consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293128257011>
- Tirado, J.A., Martín, F.F. & Lucena, F.H. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Intervención psicopedagógica. *Psicothema, 16*(3), 408-414.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea Ediciones.*
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula.* Málaga: Aljibe.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamd, M., Schimmelmann, B.G., Hebebrand, J., Daum, I., Wiltfang, J., y Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 34*(5), 734-743.
- Vallés Arándiga, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS, 3*(1). Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp->

content/uploads/2015/10/EMOCIONES-Y-SENTIMIENTOS-EN-EL-ACOSO-
ESCOLAR.pdf

Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vieno, A., Gini, G. y Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *The Journal of school health*, 81(7), 393–399

Zohra El Mrabet Lmrabat, F. (2016). *La enfermería frente al acoso escolar: una revisión narrativa* (Tesis de Grado. Universidad Complutense de Madrid).

Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675739/elmrabet_lmrabat_fati_mazohratfg.pdf?sequence=1

Zych, I., Baldry, A.C., Farrington, D.P. & Llorent V.J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggressive Vio. Behaipour*, 45, 83–97

ANEXOS

8. ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Propuesta de intervención con los menores.....	67
Anexo B. Propuesta de intervención con los padres.....	73

Anexo A: Propuesta de intervención con menores

INTERVENCIÓN CON MENORES (31 sesiones totales)

Taller 1. El taller de las emociones (11 sesiones)		
Nº Sesión	Descripción	Fecha
1ª sesión	<p><u>Actividad: Psicoeducación de las emociones</u></p> <p>Descripción: En primer lugar el psicólogo se acerca a los menores, presentándose como el entrenador de un equipo del deporte, el de las emociones, donde todos formarán parte de un proceso de apoyo en el que aprenderán trucos para conocerse mejor y también a sus compañeros. Se realizan preguntas a los menores sobre qué son las emociones, para qué sirven, cuántas existen, si son capaces de reconocerlas en ellos, y si lo hacen en los demás. Posteriormente se saca una baraja de cartas donde se reparte una carta a cada niño, en la cual aparece escrita una emoción (de las más básicas o cercanas a ellas) para que cada niño describa lo que ocurre cuando pasa esa emoción (sin poder decir el nombre de la misma) teniendo que ser adivinada por los compañeros. Sirve para que el psicólogo evalúe las ideas previas, y les proporcione conocimientos sobre las características de cada una, su función y enfatice en que todas son adaptativas, independientemente de si son agradables o desagradables.</p>	5/10/2021
2ª, 3ª y 4ª sesión	<p><u>Actividad : Identificación emocional mediante juegos</u></p> <p>Descripción: Se realizarán juegos que permitirán al alumnado conocer la gran variedad de emociones que existen, por ejemplo, utilizando 4 barajas de cartas de las emociones empleadas en la 1ª sesión, se juega por grupos de 4 alumnos, a formar "familias" de emociones que están relacionadas entre sí, teniendo que explicar por qué pertenecen a la misma familia y en qué consiste esa emoción con sus palabras.</p>	7/10/2021 14/10/2021 19/10/2021
5ª sesión	<p><u>Actividad: Identificación emocional mediante vídeos</u></p> <p>Descripción: Se presentan vídeos de casos reales en los que las personas expongan alguna emoción de manera evidente y se fomentará que la observen, identifiquen, expliquen oralmente, representen mediante dibujo (fomentándose a su vez la creatividad) y comuniquen de forma escrita.</p>	21/10/2021
6ª sesión	<p><u>Actividad: Psicoeducación del modelo ABC para los pensamientos, emociones y conductas</u></p> <p>Descripción: Se explica mediante un vídeo de Youtube el modelo ABC adaptado a los niños. Posteriormente se realiza un ejercicio por parejas donde el psicólogo da a los menores un folio en el que aparecen 4 columnas (situaciones, pensamientos, emociones y conductas) que están incompletas y desordenadas, teniendo la pareja que reflexionar, ordenar los ejemplos y completar la tabla</p>	26/10/2021

	ayudándose entre sí, para ser puesta en común posteriormente.	
7ª sesión	<p><u>Actividad: Identificación de las emociones de otras personas y su relación con los pensamientos y conductas</u></p> <p>Descripción: Se realizarán juegos en los que los menores deban identificar las emociones de sus compañeros (y de personajes de revistas) para preguntar (explicar) el por qué creen que las sienten, aludiendo a las situaciones y pensamientos relacionados; además, se enfatizará en que los menores sean capaces de darse cuenta que en ocasiones las emociones que sienten son fruto de pensamientos negativos. Para ello, se repartirá entre los alumnos diferentes tarjetas en las que aparece la misma situación y cada uno de ellos tendría que decir lo que pensaría, lo que sentiría y lo que haría, y luego lo ponen en común (para reflexionar sobre los diferentes pensamientos que hay relacionados con las emociones) para que pongan “a prueba” los pensamientos que les hacen daño y contemplen la posibilidad de modificar dichos pensamientos por otros más adaptados, repercutiendo todo ello en unas emociones más positivas que confluyen en un mayor bienestar y mejor ambiente en el aula.</p>	28/10/2021
8ª sesión	<p><u>Actividad: Identificación de las trampas de los pensamientos</u></p> <p>Descripción: Se muestran las diferentes distorsiones cognitivas de Beck (1980) con ejemplos a través de un vídeo de Youtube. Posteriormente se realiza un juego donde los menores en grupos de 4, serán los policías que identificarán las distorsiones de diferentes personajes de ficción (los cuales son criminales, víctimas o personas que observan) resolviendo el misterio de cada caso, explicando las emociones que creen que sienten. De esta forma se pretende interiorizar las distorsiones cognitivas, mostrando de forma indirecta los diferentes roles existentes en el acoso y las emociones que presentan los personajes, fomentándose la empatía y las habilidades sociales</p>	2/11/2021
9ª sesión	<p><u>Actividad: Creación de pensamientos alternativos</u></p> <p>Descripción: Se recuerdan las distorsiones de la actividad de la sesión 8 con los diferentes personajes de ficción, para posteriormente instar a los menores a que para cada distorsión del personaje, reflexionen sobre un pensamiento alternativo que podría encajar y sin cometer distorsión. Después se les pregunta qué emociones creen que sentirán apareciendo el nuevo pensamiento. Luego se ponen en común entre todos.</p>	4/11/2021
10ª sesión	<p><u>Actividad: Mindfulness</u></p>	11/11/2021
11ª sesión	<p><u>Actividad: Respiración (25 minutos) y relajación (35 minutos)</u></p> <p>Descripción: Se describe a los menores que la respiración y relajación son estrategias que pueden servirles para manejar sus emociones cuando se sientan desbordados, instándoles a que las practiquen en casa (al igual que la actividad de Mindfulness). Se dedican los</p>	16/11/2021

primeros 10 minutos a explicar los tipos de respiración para entrenar con un ejercicio de 15 minutos la respiración costodiafragmática. Luego se practica un ejercicio de relajación progresiva de Jacobson con la guía del psicólogo.

Taller 2. “Tengo TDAH, ¿y qué?, soy igual, pero diferente” (5 sesiones)

12ª sesión	<u>Actividad: Psicoeducación sobre la diversidad</u> Descripción: Se utilizan vídeos, partes de películas de menores con alguna diversidad física o mental (enfazando en menores con TDAH), viñetas, etc. Tras ello, se irá introduciendo a los menores el hecho de que también existe diversidad emocional.	18/11/2021
13ª sesión	<u>Actividad: Psicoeducación del TDAH</u> Descripción: 1) El psicólogo pregunta “Sabéis qué es el TDAH? y tras ello, se abre un turno libre de palabra donde el alumnado puede exponer todo lo que desee al respecto. El psicólogo debe guiar y ser cuidadoso en su labor, con objeto de no hacer sentir incómodo al alumnado, bien sean plenamente conscientes de su trastorno o no. Posteriormente se procede a la visualización de un vídeo muy sencillo y explicativo de 3:35 minutos (https://www.youtube.com/watch?v=Hf3UDfp-qUs) acerca de qué es el TDAH y cómo se manifiesta en el aula, con ejemplos de cómo se comporta un niño con esta patología en el colegio, terminando con una moraleja de que lo importante es saber por qué actúa así y, sobre todo, entenderlo. Tras ello, el alumnado debe escribir en un folio cinco situaciones que le hacen sentir mal en el colegio, y al final de la sesión, de manera anónima irán leyendo los folios con objeto de que sean conscientes de que no son los únicos que se sienten de determinada forma.	23/11/2021
14ª sesión	<u>Actividad: Visita de una persona adulta con TDAH para explicar su experiencia en el colegio</u> Descripción: El adulto con TDAH cuenta a los menores por qué problemas tuvo que enfrentar, si se sentía discriminado (acosado), cómo actuaba, cómo se encontraba emocionalmente, y todo aquello que desee contar (y / o los menores preguntar). El adulto pretende ser de modelo de superación para los menores, contándoles sus estrategias de afrontamiento ante los problemas a fin de que algunas puedan ser utilizadas por los mismos, como por ejemplo, la técnica de la Tortuga, la agenda con las tareas, etc.	25/11/2021
15ª sesión	<u>Actividad: Similitudes y diferencias respecto a los otros</u> Descripción: Los menores deben escribir en un papel 5 cosas diferentes y 5 iguales que sienta en comparación con el testimonio de la sesión previa. Después, se analizan fragmentos de vídeos y películas donde reconozcan diversas formas de ser, y a continuación se insta a los alumnos a que lo pongan en común, fomentando una comunicación por turnos donde cada alumno describa las características similares o diferentes con respecto a los anteriores.	30/11/2021
16ª sesión	<u>Actividad: Búsqueda de soluciones ante el TDAH</u> Descripción: Los menores que estarán reunidos en grupos de 4, deben inventar un cómic en el que se expongan situaciones incómodas	18/1/2022

en menores con TDAH y, deben buscar dos posibles soluciones a la problemática. Al final de la sesión serán visualizados y comentados los cómics y las soluciones propuestas, donde el psicólogo propone un ejemplo de modelo que en primer lugar, sea consciente de lo que está pensando, identifique los errores de pensamiento y exprese sus emociones a un adulto para que le ayude a resolver el problema.

Taller 3. ¡Yo no quiero conflictos! Ni siquiera en la red (8 sesiones)

17ª sesión	<p>Actividad: <u>Psicoeducación sobre el acoso y ciberacoso</u></p> <p>Descripción: se presenta a los menores la realidad en torno al acoso escolar y al ciberacoso, comenzando por preguntas al aire del tipo: ¿qué creéis que es el acoso escolar? ¿os habéis sentido así alguna vez?, ¿cómo os sentís?, ¿habéis acosado alguna vez a algún compañero?, ¿hay conflictos en vuestra clase?, ¿por qué?, ¿qué hacéis vosotros para ayudar?, etc. en aras de que el psicólogo conozca la realidad de la que parten los menores (ideas previas) y, a partir de ahí, presentar los diferentes roles en el acoso (agresor, víctima y observadores) con las características de cada uno (aunque ya se hizo de forma indirecta en la sesión 8ª) para que los menores sean conscientes de la existencia e identificación de conflictos y cómo repercuten en un ambiente inadecuado en el aula.</p>	20/1/2022
18ª sesión	<p>Actividad: <u>Consecuencias del acoso y ciberacoso</u></p> <p>Descripción: Se realizan actividades de presentación de vídeos en los que tengan lugar conflictos entre compañeros en el aula, para que identifiquen quiénes son los agresores, las víctimas y los observadores y cuáles son las posibles consecuencias de ellos. Especial atención se pondrá en las redes sociales en aras de que el alumnado sea consciente de la existencia y cada vez más frecuencia de ciberacoso. Se expone la visualización de películas (o partes de las mismas) como Ciberbully, Cobardes, La Clase, El país del miedo, La Red Social, entre otras que pueda proponer el alumnado.</p>	25/1/2022
19ª sesión	<p>Actividad: <u>Comunicación asertiva</u></p> <p>Descripción: En primer lugar, se presentan los 3 tipos diferentes de comunicación (Agresiva, pasiva y asertiva) poniendo énfasis en los beneficios de la comunicación asertiva y los perjuicios de las otras. Después, los alumnos por equipos tienen que identificar los diferentes perfiles de comunicación a través de vídeos.</p>	27/1/2022
20ª sesión	<p>Actividad: <u>Identificación de conflictos que acontecen en su propia aula</u></p> <p>Descripción: Los alumnos escriben en un papel los conflictos que creen que ocurren en su aula y lo meten en una caja. Después cada alumno coge uno de los papeles de la caja para leerlo en alto al resto del grupo (de forma que el anonimato fomente la expresión de conflictos). El psicólogo debe abogar en todo momento por el respeto en las comunicaciones, la escucha activa y la libertad de expresión</p>	1/2/2022

	y de comunicación de forma asertiva, fomentando la empatía entre los menores.	
21ª sesión	<p><u>Actividad : Identificación emocional en los conflictos y propuesta de soluciones</u></p> <p>Descripción: Los alumnos se agrupan en grupos de 4 creados por el psicólogo (integrados tanto por víctimas como por agresores) y cogen un papel de la caja de la 20ª sesión, donde aparece descrito un conflicto, para trabajarse a continuación. Para ello, los alumnos leen el conflicto y cogen una cartulina y la dividen en tres columnas, describiendo en una columna qué emociones experimentan aquellos miembros del grupo que son víctimas; , otra columna pondrán aquellas emociones que sentirán los agresores y la última las emociones que sienten los observadores. A continuación, se realizará un debate entre ellos para reflexionar de qué forma se les ocurre para regular esas emociones.</p>	3/2/2022
22ª sesión	<p><u>Actividad: Comunicación asertiva ante los conflictos</u></p> <p>Descripción: Se les explica a los alumnos la metáfora del semáforo y el coche, donde la luz verde (asertividad), es lo que deben seguir para poder conducir (comunicarse) bien, cuando está la luz en rojo (agresividad) deben detenerse y la luz amarilla (pasiva) deben reflexionar hasta que cambie la luz a verde (es decir, fomentar una comunicación asertiva). Para ello, se reparten tarjetas verdes a los alumnos donde se describen algunas técnicas de comunicación asertiva (disco rayado, banco de niebla, etc.), poniendo ejemplos de cómics de superhéroes.</p>	8/2/2022
23ª y 24ª sesión	<p><u>Actividad: Juego asertivo ante los conflictos</u></p> <p>Para que el alumnado sea consciente de las estrategias que ellos usan cuando se encuentran ante un conflicto, se realiza un juego en el que en la primera ronda, un grupo de 4 menores tenga que abrir un sobre y representar las situaciones conflictivas que vienen descritas mediante interpretaciones teatrales, para que cada uno de los otros 3 grupos (de 4 compañeros cada uno) lo observen, reflexionen y tengan que elaborar respuestas en grupo de forma asertiva. Según la respuesta de cada grupo, éste se llevará una ficha verde (si ha respondido asertivamente y/o usado las técnicas de las tarjetas de la 22ª sesión), roja (si han respondido agresivamente) y amarilla (si lo hacen de forma pasiva). Se realizan varias rondas para que todos los grupos representen teatralmente situaciones, determinando ganador el grupo que más fichas verdes consiga.</p> <p>Además, enfatizar que estas prácticas contribuyen a una <u>búsqueda de soluciones conjunta</u> que contribuye a la creación de una identidad grupal tan necesaria en casos de TDAH.</p>	10/2/2022 15/2/2022
Taller 4. Todos somos importantes, y juntos somos más fuertes. ¡Nuestro grupo en la red! (5 sesiones)		
25ª sesión	<p><u>Actividad: Fomento de la autoestima(hacia el otro)</u></p> <p>Descripción: Se forman 2 grupos de 8 alumnos, donde se fomenta que observen 3 características positivas de cada uno de sus</p>	17/2/2022

	compañeros, las apunten en un papel y, posteriormente, las metan en un sobre que tiene el nombre de ese compañero. Después, cada alumno abre el sobre con su nombre para leer en voz alta las características positivas que sus compañeros ven en él/ella.	
26ª sesión	<u>Actividad: Fomento de la autoestima(hacia uno mismo)</u> Descripción: Los menores tienen que dibujarse en un folio con colores, y tienen que pensar de forma individual qué cosas le gustan de ellos y cuáles desearían cambiar, escribiéndolo al lado del dibujo. Después cada alumno explica por qué le gustaría cambiar algunos aspectos. Luego se harán parejas para que cada alumno comparta su dibujo con el compañero y éste le pueda dar soluciones para cambiar aquellas cosas que les gustaría cambiar, así como aceptar aquellas que no se pueden cambiar (fomentando la empatía, aceptación, respeto y motivación por el cambio)	22/2/2022
27ª, 28ª y 29ª sesión	<u>Actividad: Creación de un blog en internet</u> Descripción: Siguiendo las pautas del psicólogo, el grupo intervenido debe diseñar un blog donde cada menor cumpla una función atendiendo a los aspectos positivos de cada uno dilucidados en las sesiones previas. En dicho blog, de nombre consensuado, una vez creado, cada menor libremente podrá ir compartiendo en él todo aquello que desee, un viaje, un cuento inventado, una imagen, un dibujo... enfatizando los aspectos positivos por parte de los compañeros y del psicólogo.	24/2/2022 1/3/2022 3/3/2022
Taller 5. ¡GRACIAS, yo también os quiero! (2 sesiones)		
30ª sesión	<u>Actividad: Elaboración del discurso sobre las emociones</u> Descripción: Los alumnos tienen que elaborar un discurso sobre el proceso emocional experimentado a lo largo de la intervención, sobre cómo se han sentido, qué aspectos les han gustado, qué han aprendido como “equipo de deporte de las emociones”, qué emociones han detectado que no conocían, etc.	8/3/2022
31ª sesión:	<u>Actividad: Exposición del discurso de las emociones (Última sesión con padres y menores)</u> Descripción: Cada uno de los alumnos leen su discurso en voz alta sobre las emociones, delante de sus pares, psicólogo y familia (los cuales están sentados formando un círculo). Se trata de un acto de despedida donde los menores sean protagonistas, puedan expresar como se han sentido y las cosas que han aprendido. También los padres pueden aportar cómo se han sentido y qué cosas han aprendido. Se pretende que tanto los alumnos y los padres sean reforzados por su tiempo, su esfuerzo y aprendizaje, instándoles a que sigan practicado lo que han aprendido hasta ahora	10/3/2022

Anexo B: Propuesta de intervención con los padres

INTERVENCIÓN CON LOS PADRES (13 sesiones en total sumando la sesión de padres e hijos)

Taller 1. Gestionando mi realidad		
Nº Sesión	Descripción	Fecha
1ª sesión:	<p><u>Actividad 1: Exposición de los objetivos del programa</u></p> <p>Descripción: El psicólogo expone a los padres (a través de una presentación de Power Point) los objetivos que persigue el programa de intervención diseñado para abordar el aumento de problemas de acoso escolar acontecidos en el último año, específicamente con niños con TDAH, empleando como base la inteligencia emocional, la cual ha sido demostrada como muy útil para la intervención y prevención del acoso. Se justifica la intervención sistémica (a menores y sus padres) para aumentar la efectividad del programa, así como poder dotar de estrategias a los padres en aras de empoderarlos para afrontar la problemática de sus hijos y que puedan ayudarles en su gestión emocional.</p> <p><u>Actividad 2: Exploración de ideas previas</u></p> <p>Descripción: Se pretende conocer el punto de partida de los conocimientos que tienen los padres sobre el TDAH, el acoso escolar y la inteligencia emocional, se realiza una actividad de ideas previas que permitirá conocer el punto de partida en cuanto a conocimiento del TDAH, acoso escolar e inteligencia emocional. Se formulan preguntas abiertas al respecto (por ejemplo, ¿qué es el TDAH?, ¿cómo se manifiesta en casa, en el aula, etc.?, ¿conocéis la IE?, ¿qué sabéis sobre ella?, etc.), debiendo fomentar que la totalidad de progenitores participen y se cree un clima de respeto y libertad de comunicación de opiniones.</p>	3/11/2021
2ª sesión:	<p><u>Actividad: Psicoeducación sobre el TDAH</u></p> <p>Descripción: Se muestra a los progenitores qué es el TDAH, manifestaciones y situaciones habituales que los padres viven con hijos con el trastorno, qué hacen en tales casos, etc.,</p>	10/11/2021
3ª sesión:	<p><u>Actividad: Psicoeducación sobre el acoso escolar</u></p> <p>Descripción: Se describe en qué consiste el acoso escolar y ciberacoso (la conceptualización, los diferentes roles en el acoso, cifras, cómo detectarlo en sus hijos, etc.). Para las sesiones 2ª y 3ª se utilizan, vídeos de Youtube donde se observa todo ello, cuentos, historias reales, partes de películas donde aparece, etc. Si bien, al final de cada exposición, se lleva a cabo un debate en el que los</p>	17/11/2021

	padres deben participar y exponer lo que piensan acerca de lo observado o escuchado, si se sienten identificados, por qué, si las reacciones que observan las consideran idóneas, qué hacen ellos en esos casos, etc. Se trata que los progenitores entiendan los conceptos claves de los contenidos abordados y sientan la diversidad de casos de niños y de situaciones y reacciones de los padres.	
4ª sesión:	<p><u>Actividad 1: Psicoeducación sobre la inteligencia emocional</u></p> <p>Descripción: Se expone en qué consiste inteligencia emocional y las partes de las que se compone, para qué sirve y por qué es tan importante la educación emocional y la expresión de las emociones para mejorar la autorregulación emocional de sus hijos.</p> <p><u>Actividad 2: Diseño de actividades para estimular la inteligencia emocional</u></p> <p>Descripción: Se forman grupos de 3 padres y se les da un folio para que reflexionen y escriban diferentes actividades que podrían realizarse para fomentar cada dimensión de la inteligencia emocional en sus hijos. Posteriormente se ponen en común</p>	24/11/2021
5ª sesión:	<p><u>Actividad: Detección y expresión emocional</u></p> <p>Descripción: Se trasmite a los padres las funciones de las emociones y la importancia de que ellos las expresen de forma más efectiva para que sus hijos tengan presente ese modelo. Se les ofrece un documento a los padres con un listado de emociones y la función de cada una, para que posteriormente comenten en voz alta qué emociones sienten respecto a la problemática de sus hijos. Para ello tienen que pensar y escribir 3 situaciones donde su hijo manifieste su TDAH y ellos no sepan cómo reaccionar; después, se hace puesta en común con objeto de, entre todos, pensar qué reacción como padres sería la que más ayudaría a su hijo en la situación comentada.</p>	19/1/2022
6ª sesión	<p><u>Actividad: Psicoeducación sobre la asertividad</u></p> <p>Descripción: En primer lugar, se presentan los 3 tipos diferentes de comunicación (Agresiva, pasiva y asertiva) poniendo énfasis en los beneficios de la comunicación asertiva y los perjuicios de las otras. Después, los padres por equipos tienen que identificar los diferentes perfiles de comunicación a través de vídeos, y por último se describen algunas técnicas de asertividad (disco rayado, banco de niebla, etc.) aportando muchos ejemplos y por último se propone la práctica de una de las técnicas en parejas mediante role-playing.</p>	26/1/2022
7ª sesión:	<p><u>Actividad: Comunicación asertiva en los conflictos con los hijos</u></p> <p>Descripción: Los progenitores tienen que escribir 5 situaciones que acontezcan con sus hijos en las que ellos hayan perdido los nervios y la situación haya empeorado, para ponerlo en común. Posteriormente, se realizan grupos de 3-4 padres, donde cada padre describe una situación problemática acaecida con su hijo, y entre todos eligen qué situación representar en formato de role-playing, donde uno obtendrá el papel de hijo y los otros 2-3 el papel de padres, para poner en práctica las estrategias asertivas aprendidas en la 6ª sesión.</p>	2/2/2022
8ª sesión:	<p><u>Actividad : Identificación emocional en los conflictos y propuesta de soluciones</u></p>	9/2/2022

	<p>Descripción: Similar a la sesión 21ª del programa con alumnos, los progenitores se agrupan en grupos de 4 creados por el psicólogo y cogen un papel de una caja donde se incluyen diferentes papeles en las que aparece descrito un conflicto, para trabajarse a continuación. Para ello, los padres leen el conflicto y cogen una cartulina y la dividen en tres columnas, describiendo en una columna qué emociones experimentan aquellos miembros del grupo que son víctimas, otra columna pondrán aquellas emociones que sentirán los agresores y la última las emociones que sienten los observadores. A continuación, se realizará un debate entre ellos para reflexionar de qué forma se les ocurre para regular esas emociones como padres de sus hijos, ofreciendo el psicólogo ideas al respecto</p>	
9ª sesión:	<p>Actividad: <u>Autoestima como padres</u></p> <p>Descripción: Se reúne a los padres en círculo, y cada progenitor debe resaltar un aspecto positivo de cada uno de los demás padres con la crianza de su hijo/a, así como aportar acciones que realizan que les han servido de motivación a ellos, etc. El objetivo de esta última parte de la tarea es empoderar a los padres de los menores con TDAH y que participan en acoso escolar para hacerles sentir que son capaces de abordar la realidad de sus vidas con sus hijos.</p>	16/2/2022
Taller 2. Acepto mi vida y mis emociones, ¡me siento bien!		
10ª sesión:	<p>Actividad: <u>Mindfullnes</u></p> <p>Descripción: Se argumenta a los padres que el mindfullnes, la respiración y relajación son estrategias que pueden servirles para manejar sus emociones cuando se sientan desbordados, instándoles a que las practiquen en casa, como forma de reducir su activación ante las situaciones estresantes y los conflictos. Tanto para las sesiones 10, 11 y 12ª, se reparten documentos a los padres en los que se describe la técnica y se detallan ejercicios y direcciones web donde obtendrán recursos. Posteriormente se describe qué es el mindfullnes y se practica un ejercicio con apoyo de vídeos de Youtube.</p>	23/2/2022
11ª sesión:	<p>Actividad: <u>Respiración consciente</u></p> <p>Descripción: Se explican los tipos de respiración incidiendo en los beneficios de la práctica del patrón de respiración costodiafragmática. Se procede a la realización de tres ejercicios (uno para cada patrón respiratorio) guiando el psicólogo en el proceso.</p>	2/3/2022
12ª sesión:	<p>Actividad: <u>Relajación</u></p> <p>Descripción: Se describen los grupos musculares, para posteriormente practicar un ejercicio de relajación progresiva de Jacobson.</p>	9/3/2022