

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS POSITIVAS DEL ESPECTADOR
EN LA DINÁMICA DEL *BULLYING*

Presentado por:

JESSICA NATALIA MEDINA FAJARDO

LUIS ALEJANDRO PALACIOS NIÑO

MONICA PAMELA PERALTA CABRERA

Director:

FABIO A. SALAZAR PIÑEROS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogo.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

COLOMBIA

2015

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

RESUMEN: La presente investigación pretende describir algunas características psicológicas positivas del actor Espectador de la dinámica del Bullying en estudiantes de sexto grado de instituciones públicas de la Ciudad de Neiva. Se aplicó una batería compuesta por 4 pruebas orientadas a identificar características como la Resiliencia, la Asertividad, la Inteligencia Emocional y la Adaptación Familiar; además se aplicó el cuestionario sociodemográfico del Icfes permitiendo conocer los contextos familiares en los que se desenvuelven los niños y el test Bull S que brinda una mirada de los roles que desempeña cada uno de los niños en las aulas. La muestra estuvo comprendida por 347 niños entre las edades de 11 a 14 años. Los resultados evidenciaron que los estudiantes espectadores se caracterizan por distribuirse en igual proporción según el género; también se encontró que en relación al tipo de familia, los espectadores tiene una mayor predominio de pertenecer a familias extensas; por otro lado, según los datos de algunas características físicas, estos niños tienden a presentar un Índice de Masa Corporal (IMC) adecuado de acuerdo a su edad. Además, con respecto a algunas características psicológicas positivas, se identificó que la resiliencia y la inteligencia emocional son propias del grupo en estudio mientras que la asertividad y la adaptación familiar son similares para cada uno de los actores de la dinámica del Bullying.

ABSTRACT: This research pretend to describe some positive psychological characteristics of the spectator's actor Bullying dynamics of students of sixth grade in public schools in the city of Neiva. In this was applied a battery composed of 4 tests oriented toward identifying characteristics such as resilience, assertiveness, emotional intelligence and Family Adaptation; in addition the sociodemographic questionnaire of Icfes was applied allowing knowledge on family contexts in which children cope and the Bull S test that provides a glimpse of the roles played by each of the children in the classroom. The sample was comprised of 347 children between the ages of 11-14 years. The results demonstrated that the spectators students are characterized by distributed in equal proportions by gender; also it found that in relation to type of family, the spectators have a greater prevalence of belonging to extended families; in another view, according to data from some physical characteristics, these children tend to have a Body Mass

Index (BMI) suitable according to their age. Further, with respect to some positive psychological characteristics it was identified that resilience and emotional intelligence are characteristic of study group while assertiveness and family adaptation are similar for each of the actors in the dynamics of bullying.

CONTENIDO

Introducción	8
1. Planteamiento Del Problema	9
2. Justificación	12
3. Objetivos.....	15
3.1. Objetivo General	15
3.2. Objetivos Específicos	15
4. Antecedentes	17
4.1. Antecedentes A Nivel Internacional.....	17
4.2. Antecedentes A Nivel Nacional	18
4.3. Antecedentes A Nivel Regional	19
5. Marco Teórico.....	21
5.1. La Infancia y La Escuela	21
5.1.1. Desarrollo Cognoscitivo	22
5.1.2. Apego.....	25
5.1.3. Identificación.....	26
5.1.4. Diferencia De Ser Niño O Niña.....	27
5.1.5. Relación Del Niño Con Sus Pares	28
5.2. <i>Bullying</i> , Intimidación Escolar, Matoneo O Acoso Escolar	29
5.2.1. Diferentes Posturas Sobre <i>Bullying</i>	30
5.2.2. Variables De Posible Influjo: Factores Favorecedores Y Protectores	32
5.2.3. Tipos	39
5.2.4. Actores	40
5.2.5. Consecuencias	43
5.3. Psicología Positiva.....	45
5.3.1. Psicología Positiva Y Contexto Escolar.....	46
5.3.2. Psicología Positiva Y Factores Protectores.....	49
5.3.3. Características Psicológicas Positivas	51
6. Diseño Metodológico	61
6.1. Tipo De Estudio	61
6.2. Participantes	61
6.5. Variables	64
6.6. Técnicas E Instrumentos.....	73
6.6.1. Técnicas	73
6.6.2. Instrumentos	73
6.9. Procedimiento	77
6.9.1. Fase 1: Tamizaje.....	77
6.9.2. Fase 2: Construcción de la batería.....	78
6.9.3. Fase 3: Adaptación de las pruebas.....	79
6.9.3.1. Pilotajes	79

6.9.3.2. Adaptación lingüística.....	80
6.9.3.3. Juicio de expertos.....	81
6.9.4. Fase 4: Proceso de recolección de la información.....	81
6.9.5. Fase 5: Tabulación y Análisis de datos.....	82
6.9.6. Fase 6: Presentación de los resultados.....	84
6.10. Consideraciones Éticas.....	84
7. Resultados.....	88
7.1. Características sociodemográficas.....	88
7.2. Características Antropométricas.....	91
7.3. Características Psicológicas.....	94
8. Discusión.....	100
9. Conclusiones.....	103
10. Recomendaciones.....	105
10.1. Aportes de la Investigación.....	106
11. Bibliografía.....	107
Anexos.....	116

Tablas

Tabla 1. Algunas Definiciones Sobre El <i>Bullying</i> O Acoso Escolar.....	31
Tabla 2. Prueba T Asumiendo Medias Independientes De Edad Para Comparar Muestra Y Submuestra De No Clasificados.....	63
Tabla 3. Prueba Z Para Diferencia De Proporciones En La Variable Género Para Comparar Muestra Y Submuestra De No Clasificados.....	64
Tabla 4. Variables de la investigación.....	65
Tabla 5. Coeficiente Alfa De Cronbach De La Pruebas.....	76
Tabla 6. Frecuencias Absoluta y Relativa De Género Por tipo de actor.....	88
Tabla 7. Frecuencia Absoluta y Relativa De Tipo De Familia Por Tipo de actor.....	89
Tabla 8. Pruebas De Chi-Cuadrado Para Indicadores Sociodemográficos Según Actores del <i>Bullying</i>	90
Tabla 9. Análisis de Varianza (ANOVA) para las variables antropométricas según tipo de actor.....	91
Tabla 10. Tabla De Contingencia Para Las Categorías Del Índice De Masa Corporal Para La Edad por tipo de actor.....	94
Tabla 11. Análisis De Varianza (ANOVA) Por Prueba de la Batería Psicológica.....	95

Ilustraciones

Figura 1. Media de Edad.....	92
Figura 2. Media de Talla.....	93
Figura 3. Media de Peso.....	93

Figura 4. Media de IMC	93
Figura 5. Media de la Escala de Resiliencia y Dimensiones	Error! Bookmark not defined.
Figura 6. Media Escala MESSY y Dimensiones	Error! Bookmark not defined.
Figura 7. Media del Test de Inteligencia Emocional y Dimensiones	Error! Bookmark not defined.
Figura 8. Media de Adaptación Familiar y Dimensiones.....	99

Introducción

Es bien sabido que más allá de las intenciones normativas y de las características institucionales, en el interior de los claustros educativos se ha venido presentando una práctica que funciona en detrimento de propósitos formativos que promulguen el bienestar integral de la persona, y no sólo esto, sino que tiene otra serie de implicaciones negativas, tanto físicas (golpes frecuentes, lesiones) como psicológicas (estrés, retraimiento social, ansiedad, depresión, ideación e intentos suicidas) para los sujetos en formación que se vean implicados de manera directa o indirecta con este tipo de ejercicio. Se trata del *Bullying*, matoneo, acoso o intimidación escolar, que implica una relación desequilibrada de poderes en un grupo de pares, resultando de esta la victimización de una de las partes, con la necesaria condición de victimario para la otra durante un período prolongado de tiempo o de manera repetitiva (Narvaez & Salazar, 2012).

El presente trabajo se refiere a los factores protectores del *Bullying*, Matoneo, Acoso e Intimidación Escolar, para el cual se desarrolló un proceso de identificación de algunas características psicológicas positivas en niños de 6° grado de instituciones educativas públicas mixtas de Neiva.

El proyecto se enmarca dentro del plan de trabajo del Semillero de Investigación en Psicología Positiva de la Universidad Surcolombiana en la sublínea de Epidemiología Positiva

aplicada al contexto de la escuela. El enfoque de investigación es de tipo cuantitativo, de muestreo intencionado no probabilístico.

1. Planteamiento Del Problema

Desde hace algunas décadas en todo el mundo se han venido desarrollando numerosos estudios sobre el *Bullying*. Buena parte de estos estudios se han centrado principalmente en la caracterización de la víctima y otros menos frecuentes en el victimario. De otro lado, el estudio sobre los espectadores, es decir, aquellos sujetos que no se ven involucrados de manera directa en la dinámica, es casi nulo. Este hecho con lleva a un casi total desconocimiento de las características psicológicas de estos actores, limitando la identificación de posibles factores protectores de acoso.

Según el portal web de la Red Papaz (2008), en el estudio más reciente de la Organización Mundial de la Salud (entre 2009 y 2010) aunque no se evidenciaron diferencias entre países, si destacó en comparación de las niñas, una mayor frecuencia con la que los niños denuncian ser víctimas del *Bullying*. Además, el Centro para la Prevención y Control de Enfermedades en Estados Unidos manifestó en el reporte de Youth Violence (2012) y Understanding *Bullying* (2013) que un 20% de los estudiantes de escuelas secundarias reportaron haber sido intimidados, teniendo una prevalencia mayor entre las mujeres que los hombres con un porcentaje de 22% y 18, 2% respectivamente; también se reportó que el 12% de los estudiantes habían presentado una pelea física dentro de la escuela y un 16% del anterior dato correspondía a varones, un 6% no

regresaron a las instituciones por unos días porque se sintieron inseguros en estos lugares. Por otro lado, en el informe sobre *Bullying* de la Unicef refiere que 1/3 de los estudiantes sufren regularmente de acoso durante la adolescencia, y sugiere que los niños tienden más a utilizar la violencia física y amenazas mientras que las niñas son más proclives a la intimidación a partir de la exclusión de sus pares y la propagación de chismes o rumores; además manifiestan que tanto niñas como niños están igual de expuestos al fenómeno del *Bullying* y a medida que aumentan sus edades son mayores las posibilidades de acosar a otros niños (2014).

Enrique Chaux, especialista e investigador de la Universidad de los Andes, explica frente al matoneo, que aunque en el mundo no es frecuente que la agresión física y verbal constante de un estudiante lleve al suicidio, ésta problemática sí deriva en depresión, ansiedad, inseguridad, actos de venganza violenta, bajo rendimiento académico y deserción escolar en las víctimas (2012).

Una consecuencia habitual tanto para agresores como para víctimas es el bajo rendimiento escolar debido al cambio en las dinámicas de su comportamiento por la presencia del *Bullying*. Para los agresores el hecho de tener éxito en sus conductas acosadoras e intimidatorias eleva la posibilidad de que para un futuro desencadene conductas delictivas; también el hecho de comportarse de esta manera en la escuela hace que pueda extenderse esta conducta a áreas de convivencia familiar o doméstica (Loro, 2010).

En el estudio realizado por el ICFES (2013) sobre competencias ciudadanas a estudiantes de grados quinto y noveno en el año 2012, se encontró que el 37% de los estudiantes de grado quinto y el 32% de los de grado noveno son víctimas de agresiones verbales y físicas de forma persistente. Por otro lado, el 22% de estudiantes de ambos grados manifestaron ser intimidadores y en algún momento acudieron a golpes o palabras ofensivas hacia sus

compañeros. Por último, un 53% de alumnos de grado quinto y un 65% de grado noveno afirmó haber presenciado una situación de agresión en su institución sin participar de manera directa, es decir en calidad de espectadores.

Estas cifras muestran que la cantidad de espectadores supera significativamente la de los agresores y las víctimas. Sin embargo, la búsqueda de estudios relacionados con este grupo demuestra que no ha sido el principal interés de parte de los estudiosos del acoso escolar. Resulta oportuno asumir que los espectadores presentan unas características especiales que los hacen diferentes de los otros dos grupos.

Para Fernández-Espada Ruiz (2013) los espectadores corren un gran riesgo de insensibilizarse o ver como normal esta situación que se presenta y por lo tanto no reaccionar ante situaciones de injusticia que se les presenten en la vida tanto a ellos como a otras personas.

Otra alternativa es pensar que los espectadores son personas que se encuentran de alguna manera protegidas contra el acoso escolar. Por lo anterior, la presente investigación busca realizar una caracterización del espectador de la dinámica del *Bullying*, centrada en variables psicológicas positivas. La pregunta que guio la investigación fue: ¿Cuáles son las características psicológicas positivas de los niños espectadores del *Bullying* de sexto grado en instituciones educativas públicas mixtas de la ciudad de Neiva?

2. Justificación

La ‘escuela’ como institución social pensada para la potenciación y promoción de las condiciones culturales, además del desarrollo integral del humano por medio del ejercicio formativo, se supone como espacio ideal para la interacción entre individuos y entre éstos y su entorno, para su formación como ciudadanos competentes; y principalmente como escenario privilegiado para el fomento de prácticas asociadas con el logro de una buena calidad de vida. En este sentido, "la escuela tiene una doble tarea en el área de la felicidad: debe ser un lugar feliz y un contexto para el aprendizaje de la felicidad futura" (Moreno & Galves, 2010, pág. 212).

Las investigaciones enmarcadas hacia el estudio del fenómeno del *Bullying* son numerables; sin embargo en su mayoría están dirigidas hacia el estudio de los rasgos de personalidad y la posición que asume un individuo-estudiante en la diada del *Bullying* (víctima – victimario). Es así que partiendo de los trabajos de Olweus (2007) y de las posteriores investigaciones surgen elementos definatorios, como perfiles descriptivos de la víctima y el victimario; resultando con poca relevancia el estudio del espectador del acoso escolar (Narvaez & Salazar, 2012).

De acuerdo los antecedentes mencionados, nace el presente proyecto de investigación que busca dirigir el foco de investigación hacia la identificación de las características psicológicas positivas del espectador, del mencionado actor menos estudiado, pero que podría dar aportes

relevantes para la comprensión de la dinámica del *Bullying*, para la caracterización de perfiles de niños protegidos del acoso escolar, y para la creación de futuras estrategias de promoción y prevención relacionadas con la potenciación de características psicológicas posiblemente protectoras de la dinámica del *Bullying*; en concordancia con el accionar de la psicología positiva, cuya perspectiva “no consiste sólo en el estudio de los grandes tópicos, sino también de los procesos cotidianos que facilitan la acción habitual...sin el estudio de la personalidad y sus procesos, el enfoque de los aspectos positivos de la persona resulta claramente deficitario” (Moreno & Galves, 2010, pág. 211).

La importancia de los resultados que surjan de esta indagación radica principalmente en la necesidad que se tiene de estos para la posibilidad de adecuación de ambientes que sirvan de sustento para una 'escuela positiva'; junto con elementos que impliquen una mayor participación de las familias en las diferentes estrategias de promoción y prevención que se generen en la escuela.

Además, desde otra perspectiva, la investigación contribuiría a la ampliación de los datos que se tengan a nivel local del fenómeno de acoso escolar, con el objetivo de poder contrastarlos con otros estudios similares que se generen; y así, analizar las posibles diferencias que presenten las variables estudiadas en el presente proyecto.

Otro razón importante a favor de la realización de estudios como el presente, es que a partir del año 2000 se vislumbra un creciente interés nacional por parte de la opinión pública y medios de información masiva por esta problemática; interés que ha dado como resultado, la proposición y publicación de proyectos de ley con el fin de prevenir, intervenir y sancionar estas prácticas. Es indispensable el conocimiento profundo de lo que se pretende intervenir, prevenir o sancionar, y

con mayor razón, a quiénes se dirige esta iniciativa, pues no es válida esta pretensión sin una consideración previa del papel que juega el elemento perceptivo individual en el ejercicio que realiza el niño espectador.

En razón a lo anterior, para mayo de 2013 se expidió la Ley 1620 de 2013 a través de la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Con esta iniciativa se pretende fortalecer la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DDHH), sexuales y reproductivos (DHSR) del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela (Congreso Nacional de la República de Colombia, 2013).

Por último, la utilidad metodológica del trabajo se ve reflejada en futuras investigaciones que usen metodologías similares, de manera que faciliten un análisis conjunto, y permitan comparaciones de diferentes elementos que en la metodología del presente trabajo sean expuestos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

- Establecer un perfil psicológico positivo de los estudiantes espectadores de *Bullying* pertenecientes al grado sexto de colegios públicos de la ciudad de Neiva.

3.2. Objetivos Específicos

- Establecer una clasificación de los diferentes actores participantes de la dinámica del *Bullying* en los estudiantes pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva
- Describir las características antropométricas de los estudiantes espectadores pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva.
- Establecer una caracterización socio-demográfica de los estudiantes espectadores de *Bullying* pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva.
- Describir la característica de Asertividad en los estudiantes espectadores del *Bullying* pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva.
- Describir la característica de Resiliencia en los estudiantes espectadores del *Bullying* pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva.
- Describir la característica de Adaptación Familiar en los estudiantes espectadores del *Bullying* pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva.

- Describir la característica de Inteligencia Emocional en los estudiantes espectadores del *Bullying* pertenecientes a 6° de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Neiva.

4. Antecedentes

4.1. Antecedentes A Nivel Internacional

A nivel internacional, la revista *educ@rmos* en Junio de 2012 publicó un artículo donde revela el aumento de la importancia de la toma de conciencia respecto a un fenómeno de vieja data como es maltrato entre escolares. Cabe resaltar de la investigación que los espectadores se relacionan como agentes pasivos que con el tiempo generan esquemas mentales que los llevan a considerar el ejercicio de la violencia como un medio para conseguir objetivos; la ley del no involucramiento, “sino es contigo, no te metas” cobra vital importancia aquí (Giangiaco, pág. 14).

Por su parte, Oñate y Piñuel desarrollaron el estudio Cisneros VII (Oñate & Piñuel, 2005) en el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo - IEDI. En este estudio se realizaron 4600 encuestas en alumnos de 2º de primaria a 2º de secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. El instrumento utilizado fue el auto-test Cisneros. El estudio establece una incidencia de un 39 % de los alumnos que están expuestos a violencia de algún tipo en su entorno escolar. Asimismo establece que de cada 100 víctimas de acoso escolar, 58 son niños y 42 son niñas.

En España, Cerezo realizó la construcción del Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S (2000/2002). Este mide la agresividad entre escolares, abordando a todos los actores que integran el grupo-aula y no sólo el agresor y la víctima. De este modo, es posible

aproximarse a la dinámica de agresión y victimización en tres dimensiones: detectar a los sujetos implicados, avanzar en un perfil de las características psicosociales de estos sujetos, y aportar información precisa sobre lugar, magnitud, frecuencia y nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares al fenómeno. Con todo esto, se puede analizar y comprender la dinámica *Bullying*, en un grupo concreto de escolares, lo cual ayuda a planificar una intervención pedagógica.

4.2. Antecedentes A Nivel Nacional

En la ciudad de Buga (Valle del Cauca) se realizó un estudio cualitativo para caracterizar el rol del observador dentro de la dinámica del *Bullying*. La información fue obtenida usando la técnica de grupos focales con 32 estudiantes. Los hallazgos indicaron la existencia de diferentes clases de observadores que adoptan distintos roles en relación a la condición de la víctima, por lo que pueden tanto admirar la posición de agresor como subvalorar la condición de la víctima (Cuevas & Marmoledo, 2014).

Para el año 2012 se concluyó a través de una investigación en el departamento de Santander que es importante fortalecer las redes de apoyo dentro del contexto escolar, lo cual brinda soporte hacia los jóvenes que presentan agresión, por lo que se hace necesario el hacer más partícipes a los docentes, familiares y pares, en toda estrategia que plantee la institución educativa hacia la construcción de las redes (Uribe, Orcasita, & Aguillón).

En 2007, Jaramillo y colaboradores (2006; 2007) realizaron un estudio que pretendía identificar las variables individuales, familiares y escolares que están asociadas con la aceptación

y el rechazo en grupos escolares de niños entre 9 y 11 años, además trataron de detectar las posibles percepciones que tienen los niños hacia las actitudes que hacen a un compañero de clase merecedor del rechazo o aceptación dentro del grupo escolar. Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. En los resultados se muestran los factores identificados por los niños como importantes en su caracterización (calidades/defectos) que contribuyen a que un niño sea aceptado o rechazado por sus compañeros en el colegio. Entre los factores más importantes identificados como calidades se encontraron ser respetuoso, fiel, generoso, seguro, solidario o sociable. Se destaca que, el hecho de que alguien se haga notar en el grupo no implica necesariamente que sea aceptado o querido por sus pares (niños traviesos o que molestan mucho, por ejemplo). Por su parte, entre los factores identificados como defectos están el ser irrespetuoso, agresivo, la falta de asertividad y sinceridad en la comunicación, y la intrusividad.

4.3. Antecedentes A Nivel Regional

El Diario Del Huila en julio de 2014 refleja en su artículo '*Bullying: Victimario o Víctima*' la necesidad de asociar al proceso de paz un aparte de educación para la paz donde entraría el *Bullying* como punto importante a discutir. Además, el artículo arroja datos estadísticos suministrados por el ICFES y el Ministerio de Educación para el año de 2012, en donde cerca del 55% de los estudiantes de quinto grado y el 65% de los estudiantes de noveno grado se reconocen como espectadores dentro de la dinámica del *Bullying* (2014).

En el mismo diario se encuentra otra publicación referida como ‘El matoneo, cruel realidad que se pasea por las aulas de clase’ (2012). En esta se informa que no existen estadísticas recientes en el Huila sobre intimidación escolar, pero este fenómeno cada vez es más frecuente al punto de motivar la deserción escolar.

En el mismo artículo, citando a Enrique Chauz, profesor de la Universidad de los Andes, se informa que según la prueba SABER de competencias ciudadanas aplicada por el ICFES en el 2005, el 51% de los estudiantes de quinto y el 38% de los de noveno reportan haber observado intimidación entre sus compañeros en los últimos dos meses. Las mismas condiciones de desigualdad social predisponen para este flagelo.

5. Marco Teórico

5.1. La Infancia y La Escuela

El concepto de infancia ha variado a través del paso del tiempo. Hasta el siglo XVI, el niño era visto como un objeto, estorbo, propiedad del adulto e incluso como un adulto en miniatura. En el siglo XVI y XVII se reconoce su condición innata y casi angelical de bondad e inocencia, mientras que en el siglo XVIII toma la condición de ser primitivo, y en proceso de desarrollo. A partir del siglo XX, el niño se vuelve un sujeto social de derecho, reconociéndose las condiciones que les permitan relacionarse con otros niños y los mayores, y tener experiencias de vida que aporten a su bienestar (Jaramillo & Leonor, 2007, págs. 110, 111).

La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años (UNICEF, 2005).

Para muchos niños, la escuela representa la separación con los padres y hermanos durante gran porcentaje del día, el papel del profesor es definitivo en ésta etapa, ya que puede que el niño se sienta a gusto o no en la escuela, esta también ayuda a establecer vínculos con otras personas,

muchos de los comportamientos que irán fortaleciéndose durante toda la vida se aprenderán en la escuela (Carli, 2000).

La escuela pública ha sido una de las principales instituciones que en la modernidad se fundaron y expandieron con el objeto de transmitir la cultura y garantizar la construcción de sociedades, sin embargo la idea de 'corrección/protección' de la infancia nació en forma contemporánea a la instrucción pública, "a la sombra" de ella según señalaba un prestigioso pedagogo argentino en 1894 (Zubiaur, 1984).

5.1.1. Desarrollo Cognoscitivo

Pessoa, citado por Rafael Pagán, afirma que “la cognición hace referencia a procesos tales como la memoria, la atención, el lenguaje, percepción, la solución de problemas (inteligencia) y la planificación. Muchos de los procesos cognitivos involucran funciones cerebrales sofisticadas únicas del ser humano. Más aún, éstos involucran los llamados procesos de control, tales como aquellos que se utilizan cuando se persigue una meta y se requiere impedir las interferencias” (2012). El ser humano tardó muchas centenas de miles de años en desarrollar sus capacidades cognitivas; éstas no fueron el producto de la espontaneidad.

En el caso de la inteligencia humana, Joaquín Fuster citado por Pagán considera que “es la culminación de la evolución de un mecanismo cerebral dedicado a la adaptación del organismo a su ambiente. Su evolución ha ocurrido en un continuo evolutivo de los medios para adaptarse al mundo. En humanos, la adaptación al mundo involucra, y aún requiere, la persecución de metas que trasciendan al individuo. Estas metas están basadas en el procesamiento de una gran cantidad de información que se extienden sobre grandes expansiones de tiempo y espacio. Por lo

tanto, en principio, el desarrollo de la inteligencia humana es el desarrollo de redes cognitivas y de la eficiencia con que éstas procesasen la información” (2012).

5.1.1.1. Teoría Piagetiana

Piaget refiere que el niño es un actor activo en la construcción de su mundo cognitivo, por lo cual a medida que el haya madurado en cada etapa de crecimiento ocurrirá un nuevo conocimiento y desarrollo. A partir de esto pudo desarrollar su teoría fundamentándola en los 4 periodos principales del desarrollo cognoscitivo en el niño, pero el ciclo vital de la infancia del presente proyecto, es la 4ta etapa, la etapa de las operaciones formales:

De 12 años de edad en adelante es el periodo precursor de la capacidad de pensar abstractamente; en esta etapa cada sujeto es capaz de solucionar problemas no presentes físicamente, realiza hipótesis e intentar comprobarlas sistemáticamente; es decir, llegar al punto que el individuo pueda imaginar una gama de posibilidades sobre todos los aspectos de una situación hipotética; por otro lado, el lenguaje pasa a desarrollar un papel fundamental puesto que su pensamiento según esquemas o sistemas de representaciones es basado en esté (Papallia & Wendkos, 2011).

Respecto a las etapas anteriores, el periodo de las operaciones formales no se suele alcanzar satisfactoriamente debido a que se requiere que este vaya acompañado de un cierto nivel de apoyo cultural y de educación.

5.1.1.2. El desarrollo cognoscitivo según Lev Vygotsky

Muchas de las peleas que tienen los niños en la escuela surgen por el abuso de sus compañeros, muchas veces sin un motivo aparente. Esto genera en la mente de la víctima pensamientos acerca del porqué está empleando esta persona ese tipo de abuso; así que el niño en vez de enfrentársele, a pesar de las diferencias notables entre ellos, opta por otra forma de confrontación hacia los victimarios usando lo que Vygotsky llamaría ‘ayudas externas’.

Otro de sus métodos consistió en proporcionar caminos alternativos para solucionar los problemas, incluyendo al mismo tiempo una enorme variedad de materiales que podían ser utilizados de diversas maneras para satisfacer las exigencias de la tarea impuesta. Esto quiere decir, que el niño puede emplear otras ayudas que le permitan apoyarse en la búsqueda a la solución pacífica del conflicto en el que se encuentra rodeado; cosa que no se ve a menudo en los casos de *Bullying* actualmente.

La propuesta general que hace éste autor gira en torno al lenguaje, pero ésta ayuda no solo le sirve a la víctima de *Bullying*, puesto que tanto las víctimas como el victimario pueden usar el lenguaje para agredir o defenderse, sea cual sea el papel que desempeñen estos actores, y cabe resaltar que el lenguaje es la única forma de defenderse la víctima de los actos agresivos que recaen sobre su persona por el otro niño (victimario).

5.1.2. Apego

El apego es una relación cariñosa, afectiva y recíproca entre dos personas y que se diferencia de la relación con los otros. A pesar de que los niños tienen relaciones de apego con sus padres, hermanos, abuelos y otros cuidadores, la mayoría de las investigaciones sobre el apego a temprana edad se han centrado entre la unión de madre e hijo. Para que se forme el apego ambas partes han de alargar la mano y responder al otro. Las madres y otros cuidadores lo hacen siendo amables y sensibles a las necesidades de sus hijos, recogiendo sus señales, teniéndoles cerca. Los niños cumplen su parte riendo, llorando, asiéndose, y mirando los ojos de sus cuidadores (Recinos Piedrasanta, 2004).

Alrededor de la octava semana los niños inician algunas de estas conductas con mucha más fuerza respecto a sus madres que hacia los demás y obtienen un cierto sentido de poder y de competencia cuando sus madres responden afectuosamente.

Se han catalogado en 3 tipos de apegos según el método de la 'extraña situación' de Mary D. Salter Ainsworth (1978):

- Fuerte Apego: usa a la madre como una base segura desde la que explorar, vuelve a ella ocasionalmente para confortarse, actúa de una manera ansiosa cuando se va y se dirige a ella cuando vuelve.
- Evasivo: llora ocasionalmente cuando su madre abandona la habitación, pero se mantiene alejado de ella cuando vuelve, mostrándose muy enojado.
- Ambivalente: ansioso antes de la separación, se altera mucho cuando su madre se va y a su vuelta busca el contacto cercano a pesar de resistirse mediante el pataleo o retorciéndose.

También cabe resaltar que algunos estudiosos como Erikson (1963) dicen que el primer contacto de la madre con su hijo no dura mucho, pero dependiendo de la forma en cómo la madre sujeta a su hijo crea un lazo más fuerte entre ellos; esto también explica porque los niños más pequeños o recién nacidos solo se calman con su madre.

5.1.3. Identificación

A través de la identificación, los niños adoptan ciertas características, creencias y actitudes, observando a las personas que les rodean y descubriendo a quienes quieren parecerse. La identificación es uno de los aspectos más importantes del desarrollo de la personalidad en los primeros años de la vida.

Según Jerome Kagan (2012), la identificación se establece y se fortalece mediante cuatro procesos interrelacionados:

1. Los niños quieren ser como el modelo: un chico, por ejemplo, siente que si llega a ser un ídolo deportivo, será capaz de hacer lo que el atleta puede hacer.
2. Los niños creen ser como el modelo: sienten que se parecen al modelo, dicen los mismos chistes que él, andan como él
3. Los niños experimentan emociones como las que el modelo siente: Cuando una niña pequeña ve llorar a su madre por la muerte de un ser querido, la niña se siente triste y llora, no por la defunción de alguien sino que por el hecho de que su madre está llorando.
4. Los niños actúan como el modelo: en los juegos y en conversaciones diarias, a menudo adoptan sus maneras. Más de una vez por ejemplo, un padre se sorprende de oír sus palabras saliendo de la boca de su propio hijo.

5.1.3.1. Aprendizaje Vicario

Con lo propuesto por Bandura se conocen elementos que enfatizan al porqué los niños participan o no de la dinámica del *Bullying* con sus pares. Esto radica en el aprendizaje que hacen desde el hogar o la escuela; el niño replica lo que aprende viendo en un modelo que son sus padres, hermanos y profesores, éste aprendizaje lo refiere Bandura como aprendizaje vicario.

Éste aprendizaje que el niño hace desde temprano puede definir la vida escolar y en un futuro lejano lo que el niño podría alcanzar, por ejemplo: los niños que son maltratados física y psicológicamente por sus padres, hermanos y maestros, tienen más posibilidades de repetir esos actos de violencia contra sus compañeros y contra las demás personas, puesto que éste es el ‘estilo de vida’ o aprendizaje que ellos han recibido durante toda la vida. Por el contrario si el aprendizaje que el niño recibe de sus medio en el cual se relaciona es buena, con comentarios buenos y estimulación de sus capacidades, éste niño puede ser en el colegio víctima del *Bullying* por parte de sus compañeros, los cuales no recibieron su misma educación como se mencionó antes. También este aprendizaje puede generar la posibilidad de presentar por parte del niño una buena adaptación a la dinámica del *Bullying*.

5.1.4. Diferencia De Ser Niño O Niña

Si se destinara un día a visitar un guardería, se vería niños y niñas dedicados a un sin fin de actividades .Vería niñas jugando a las muñecas, limpiando la casita. En otra parte vería lo más usual, una pelea, y lo más natural es que sea de niños. Tanto en nuestra sociedad como en otras las niñas y mujeres tienen un mayor instinto de crianza y emplean más tiempo cuidando a otras

personas, mientras que los niños y los hombres se muestran más agresivos y utilizan más energía en enfrentamientos físicos (Papallia & Wendkos, 2011, pág. 458).

- Diferencias psicológicas: Sólo se muestran consistentemente dos diferencias cognitivas que se desarrollan normalmente en la infancia y que después de los 10 u 11 disminuyen notoriamente: las niñas tienen más habilidad en las tareas que supongan una habilidad lingüística y los niños a las que se refieren a las matemáticas y relaciones espaciales. Desde edad temprana hasta la edad adulta los niños tienden a ser más agresivos que las mujeres (Papallia & Wendkos, 2011, pág. 459).

5.1.5. Relación Del Niño Con Sus Pares

Desde la infancia los seres humanos están interesados en relacionarse con las demás personas; en los primeros meses y años de vida los niños aprenden a jugar con otros niños y prestarse sus juguetes, volviéndose cada vez más sociables. Pero solo en una edad muy temprana adquieren una significación de la amistad de forma muy primitiva en comparación a la que se formaran en años posteriores (Papallia & Wendkos, 2011, pág. 457).

Hasta los 9 años los niños definen la amistad en función de sí mismos. El escolar egocéntrico que piensa en su propia conveniencia (ella es mi amiga y vive en mi calle). Los niños entre 9 y 11 años consideran un buen amigo como aquel niño que hace lo que ellos quieran (el ya no es mi amigo porque no hizo eso cuando yo quería que lo hiciera), llegando al punto de tornarse envidiosos y posesivos con respecto a las otras amistades de sus amigos (Papallia & Wendkos, 2011, pág. 457).

A partir de los 11 años y la entrada a la adolescencia estos niños alcanzan una visión de la amistad orientada hacia al respeto de las necesidades del otro para la mutua dependencia y autonomía debido a que pasar a enmarcar una etapa de cambios a nivel familiar y personal (Identidad). Después de recorrer las distintas etapas del pensamiento, vienen los pensamientos lógicos, formales y abstractos que hacen que el niño deje la etapa del egocentrismo y se enfoque en lo que representa simbólicamente la amistad (Papallia & Wendkos, 2011, pág. 458).

5.2. *Bullying*, Intimidación Escolar, Matoneo o Acoso Escolar

Actualmente el *Bullying*, también llamado matoneo escolar, ha tomado gran importancia dentro del panorama nacional gracias a los medios de comunicación y algunos estudios relevantes realizados principalmente en Europa alrededor de los años 70' con la definición e implementación de un estudio de las dinámicas violentas entre iguales y posteriormente un programa de prevención de estas agresiones, por parte de Dan Olweus (Psicólogo Noruego) y, en los 80' con estudios de violencia en la educación primaria y secundaria en Japón, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre otros, que para la actualidad y después de casi tres décadas se refiere como un problema mundial que en los últimos años ha sido objeto de alarma y atención social; por lo tanto las diferentes investigaciones y el 'boom' mundial del fenómeno ayudaron a crear un marco legal interesado en el problema, mediante el cual se han evidenciado 'numerosos casos y posibles casos'.

El termino *BULLYING* viene del vocablo ingles *Bully* que significa "matón o bravucón", y hace referencia a conductas encaminadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento o el acoso escolar (Avilés, 2003). Hace alrededor del 30 años Olweus, empezó a hablar del fenómeno como tal, sin embargo no se puede decir que apenas para esta fecha haya nacido, puesto que en la

historia de la humanidad este tipo de prácticas se evidencian en diferentes épocas y culturas, en las cuales se luchaba por poder a través de la fuerza y peor aún como en este caso en desigualdad de condiciones tanto físicas como psicológicas; sin embargo en la actualidad esta violencia se refiere a la practica en los ambientes escolares.

5.2.1. Diferentes Posturas Sobre *Bullying*

Según la historia de la implementación o inicios de utilización del término, se puede decir que Dan Olweus fue el padre de la investigación en este campo del acoso, para lo cual en 1985 lo define como “situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en victima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan” (Olweus, 1998).

Según Fernández, el *Bullying* es un término inglés para denominar aproximadamente la intimidación entre iguales. Sería como un subtipo de la agresión (1996).

Para Espelage y Swearc citados por Kerman, el *Bullying* sería el comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación psicológica, y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima. Subcategoría de la agresión (2010).

Según Chaux, Bustamante, Castellanos, Jomnez y Mejía (2007) “Implica una agresión deliberada de una o más personas hacia una o más víctimas. Este se ejerce de manera reiterativa y sistemática y acarrea un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima; esto quiere decir

que la víctima está en condiciones de inferioridad respecto a sus agresores y usualmente no tiene cómo defenderse” (López, 2012).

Son muchas las definiciones que se le han otorgado al *Bullying* a lo largo de la historia, por lo tanto es evidente que existen diferencias en cuanto a la restricción y definición del término, puesto que hasta la fecha todavía no existe una enunciación consensuada lo suficientemente holística e integradora de todos los aspectos presentes en esta situación. En vista de esto, autores como Einarsen (2000), se han propuesto recopilar y analizar diferentes definiciones acuñadas hasta el momento por diferentes autores tales como Brodsky (1976), Leymann (1990), Adams (1992), Brodsky et al., (1994) o Einarsen y Raknes (1997) (ver Tabla 1).

Tabla 1		
<i>Algunas Definiciones Sobre El Bullying O Acoso Escolar</i>		
<u>Referencia</u>	<u>Término</u>	<u>Definición</u>
Brodsky (1976)	Acoso	Intentos repetidos y persistentes de una persona para atormentar, frustrar, provocar, presionar, asustar, intimidar o causar cualquier tipo de malestar en otra persona
Adams (1992)	<i>Bullying</i>	Críticas persistentes y abuso personal en público y/o privado, humilla y desprecia a la persona
Vartia (1993)	Acoso	Situaciones donde una persona es expuesta repetidamente y durante largo tiempo a acciones negativas por parte de una o más personas
<p><i>Nota.</i> Reproducción parcial y traducida del trabajo de Einarsen, S. (2000). Harassment and <i>Bullying</i> at work: A review of the Scandinavian approach. <i>Aggression and Violent Behavior: A Review Journal</i>, 4, p. 382</p>		

Para poder hablar de *Bullying* deben identificarse varias relaciones y características, pues no todas las acciones de violencia o luchas que se dan en los centros educativos necesariamente significan la presencia del fenómeno. En el *Bullying* debe existir un pronunciado desequilibrio de fuerzas y poder, es decir una relación desigual de 'agresor- víctima' en la cual es agresor quien se muestra como una persona dominante, que realiza acciones violentas, acosadoras y perturbadoras que angustian a la víctima de una manera intencionada y continua por un periodo de tiempo. Por su parte la víctima se identifica por ser no dominante, sentir temor al no poseer ciertas características intimidantes, y peor aún permitir el sometimiento al no encontrar herramientas para defenderse.

El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno, aunque también pueden ser varios pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida al grupo (Avilés, 2003).

5.2.2. Variables De Posible Influjo: Factores Favorecedores Y Protectores.

Son diferentes y aun sin total delimitación los factores que pueden influir y mantener las conductas intimidatorias en el *Bullying*. Sin embargo se tratan factores que las diferentes investigaciones han tratado de desmitificar como decisivos en la aparición y posterior mantenimiento de las conductas de acoso. En este texto se recogerán algunos para mencionarlos por ámbitos de ocurrencia (Avilés, 2003).

5.2.2.1. Ámbito Familiar

La familia como se sabe es el núcleo fundamental de la sociedad, es donde se dan los primeros aprendizajes y se sientan las diferentes bases morales y éticas para la vida humana. Por lo tanto las diferentes relaciones interpersonales que se dan en la familia como por ejemplo con los padres, los hermanos, los tíos, entre otros, son de fundamental importancia para el desarrollo tanto físico como psicológico desde niños, puesto que allí es de donde se aprende las diferentes dinámicas y relaciones; por lo cual son de vital importancia para convertirse en factores protectores o factores de riesgo para que los niños/as se conviertan en agresores o víctimas de las relaciones entre iguales.

Entre 1980 y 1998, Olweus ha ubicado dentro del ámbito familiar tres de los cuatro factores, que a su juicio considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción negativa.

- 1. Actitud Emotiva De Los Padres O De Las Personas A Cargo Del Niño:** La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.

- 2. Grado De Permisividad De Los Padres Ante La Conducta Agresiva Del Niño/a:** El niño y la niña deben ir aprendiendo donde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar

la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.

3. Métodos De Afirmación De La Autoridad: Si las personas que cuidan al niño/a utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con él/ella, el castigo físico y el maltrato emocional, esto genera más agresividad y pondrá en práctica frase de que “violencia engendra violencia”. La interiorización de reglas que el niño y la niña deberán aprender y hacer suyas, nunca tienen que instalarse mediante el castigo.

Por lo tanto el cariño y la dedicación de la persona/as que crían al niño o niña, unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños/as independientes y armoniosos.

5.2.2.2. Ámbito social

Los Factores sociales y culturales implicados en este fenómeno, mediante su conocimiento permiten la comprensión del mismo en toda su complejidad. Aunque en la actualidad la educación e información de primera mano para niños y adolescentes es la televisión, no se puede decir entonces que todas las actuaciones de los niños y niñas provengan de los contenidos violentos que observan de la televisión, sin embargo estos podrían ser un factor de riesgo para aumentar este tipo de conductas. También los recursos sociales, jurídicos, policiales y demás cumplen en este caso un papel importante para la prevención de estos abusos. Y finalmente algo de gran importancia son las creencias morales, éticas y valores culturales los cuales pueden dar

en muchos casos explicación del porqué de las conductas del maltrato entre iguales (Smith, 1999).

5.2.2.3. Ámbito grupal.

- El contagio social: Dentro de todo tipo de grupos existe un modelo que influye en los pensamientos y actuaciones de quienes lo rodean, pero especialmente de quienes aún no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan como parte importante para el resto del grupo. En estas personas sucede lo que se llama 'el contagio social' que es cuando adoptan el comportamiento del modelo que siguen, puesto que significa que podrán imponerse en el grupo también.
- Falta de control de inhibiciones: Al tratar de seguir el modelo anteriormente mencionado, en el espectador se produce una baja de barreras inhibitorias para actuar de forma agresiva; al observar todas las recompensas o logros que obtiene el modelo agresor, para actuar de la misma manera y así obtener también recompensas sociales, como lo son la imposición sobre la persona que es atacada y no es capaz de defenderse, y la aceptación por parte del resto de espectadores que en lo absoluto van en contra de sus hechos y que por lo tanto ayudan a aumentar la ocurrencia de su conducta, puesto que obtiene su recompensa que es lograr llamar la atención agrediendo (atacar a la víctima) y no obtiene castigo (reprobación por adultos o compañeros).
- Difuminación de la responsabilidad individual: Cuando los agresores actúan en grupo o por lo menos sus manifestaciones de agresión son aprobadas por otros, esto ayudará a que

sientan menos percepción de responsabilidad individual. Y si se llegan a producir sentimientos de culpa cuando están solos, van a ser muy reducidos.

- Cambios en la percepción de la víctima: Cuando la víctima de ninguna manera intenta demostrar rechazo a las agresiones (groserías, ataques continuados), ésta se termina viendo como una persona con poco valor y que no le importa que le hagan eso, de alguna manera 'merecedora de lo que le pasa'; por lo tanto esta víctima supone menos sensación de culpabilidad para los agresores.

5.2.2.4. Ámbito personal

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores/as se comporten de forma violenta con sus compañeros/as. Características como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de vida pueden explicar en cierto modo la aparición del *Bullying*, pero no pueden ser causas únicas. Algo semejante sucede con las víctimas que son débiles física o psicológicamente, bajos de autoestima, entre otros.

- Las desviaciones externas: Se suele indicar como desviaciones externas aquellos rasgos que pueden singularizar al individuo y hacerlo diferente al grupo general. Rasgos físicos como la obesidad, llevar gafas, la estatura, el color de piel, la manera de hablar o gesticular, el color de pelo, etc. En cuanto a que son diferentes del resto del grupo se suponen como centro de ridiculización por parte de los agresores/as. Sin embargo no se puede tomar como una causalidad

de las agresiones el hecho de que los *Bully* se ensañen con víctimas de estas características. En este sentido las desviaciones tienen un papel mediador o son el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de agravar, desarrollar, salir o solucionar el problema.

Sin embargo si existe una desviación externa que favorece en gran medida, este es el caso de la figura de agresor/a: su fortaleza física. Esta desviación en comparación con cualquier otra está a favor del agresor, en relación con sus demás compañeros y en especial con la víctima.

5.2.2.5. Ámbito escolar

El ambiente de las escuelas es determinante en la entablación de las diferentes relaciones interpersonales, tanto con compañeros como con profesores. Diferentes aspectos de la escuela marcan el papel importante de esta, como lo son su dinámica y su estructura, al momento de prevenir los abusos entre iguales en las escuelas.

- El tamaño del centro y del aula: Diferentes investigaciones no confirman la hipótesis de que en los centros educativos grandes exista mayor agresión entre iguales. Olweus en un estudio en Noruega aplicó encuestas a centros educativos con grandes diferencias de tamaño, para lo cual puso de manifiesto que “no existía relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje de alumnado agredido y/o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio” (Olweus, 1998).

Sin embargo, a pesar de los resultados de los diferentes estudios, no se puede quitar como tal la creencia de que a mayor número de alumnado considerado, lógicamente, se encontraran mayor número absoluto de agresores/as y víctimas.

- Los aspectos organizativos del centro: Todo lo relacionado con el centro educativo, el aula y los diferentes profesores desempeña un papel importante en el posible desarrollo o no de conductas agresivas (antisociales).

- ✓ La escuela y la existencia o no de normas de conducta establecidas: es de gran importancia que los alumnos conozcan tanto los derechos como los deberes, y cumplan el código educativo manejado en el plantel.

- ✓ La falta de un modelo participativo entre profesores y alumnos puede ocasionar grandes diferencias entre estos y la imposibilidad de un consenso en la toma de decisiones.

- ✓ Un sistema disciplinario inconsistente, laxo, rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación.

- La presencia de los/as adultos/as: Olweus en 1998 descubre una relación entre la presencia de profesores y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesores que vigilen durante los periodos de descanso descende el número de incidentes relacionado con la agresión en la escuela; Por lo tanto es importante aumentar el número de profesores en estos periodos, para evitar incidentes de agresión.

En general se puede deducir que en la intimidación y victimización escolar influyen factores que la favorecen o la disminuyen.

5.2.3. Tipos

- Físico: Se presenta con empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de agresión se da más en la escuela primaria que la secundaria.
- Verbal: Insultos, menosprecios en público, resaltamiento de defectos en público, llamadas amenazantes.
- Psicológico: Acciones encaminadas a destruir el autoestima de la víctima, y fomentar su sensación de temor e inseguridad.
- Social: Aislar a la víctima que presente características de mal estatus.

La violencia verbal (insultos, amenazas, intimidación, descalificaciones) es la más frecuente de las conductas que declaran los escolares, seguida del aislamiento social. Los patios, los pasillos, los baños, las entradas y salidas del centro son lugares comunes y frecuentes de expresión de este tipo de violencia, pero tampoco es extraño que a lo largo del tiempo (en ocasiones meses o años) el espacio físico se extienda, a medida que se consolida el proceso de victimización. Tras la violencia verbal y la exclusión social, los comportamientos más

prevalentes son las agresiones físicas directas y el presionar u obligar a otros a la comisión de agresiones (pegar, chantajear), y por último, estarían las amenazas con armas y el acoso sexual. De una manera u otra más de una modalidad de maltrato estaría presente en casi todos los casos, y en todos ellos aparece el maltrato psicológico de forma latente con diferente grado (Kerman, 2010).

5.2.4. Actores

Son tres los actores involucrados directamente en el acoso escolar (*Bullying*): Los acosados o víctimas, los acosadores o agresores o *Bullies*, y los espectadores.

5.2.4.1. Los Agresores/As, Acosadores O *Bullies*

En diferentes estudios (Olweus, 1998; Ortega, 1994) señalan como agresor principal al varón. Otros estudios, (Smith & Sharpe, 1994) se señalan a las mujeres como protagonistas de actos que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones de forma sutil y poco evidente.

En cuanto a aspecto físico suelen tener una condición física fuerte (aunque no es una constante).

Respecto a las características típicas de personalidad suelen poseer una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que considera débiles. Son impulsivos, con falta de empatía hacia el sentir de la víctima y carecen de sentimiento de culpa. Se consideran líderes y sinceros, muestran alta autoestima y considerable asertividad (Cerezo, 2001).

Olweus en 1998 define dos perfiles de agresores: El/la activo/a que agrede personalmente, estableciendo relaciones indirectas con sus víctimas, y el/ la indirecto/a que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce actos de violencia y persecuciones de inocentes. Y finalmente otro colectivo que participa pero no actúa en la agresión que son los agresores/as pasivos/as ‘seguidores/as del agresor/a’ (Avilés, 2003).

Contrariamente a lo que a menudo se cree de los acosadores, no tienen problemas con su autoestima. Sin embargo es importante saber porque realizan estas acciones contra sus compañeros.

El objetivo de la práctica del acoso escolar es intimidar, opacar, reducir, someter, amilanar, aplanar, amedrentar, y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan, o satisfacer una necesidad imperiosa de dominar, someter, agredir y destruir a los demás que pueden presentar los acosadores como patrón predominante de relación social.

El patrón de investigación empírica sugiere tres posibles fuentes latentes psicológicas implicadas en el comportamiento de los acosadores. Primero, los acosadores tienen una gran necesidad de poder y de dominio; parecen disfrutar ‘teniendo el control’ y sometiendo a los otros. Segundo, considerando las condiciones familiares en las cuales muchos de ellos han crecido (Olweus, 1980; 1993), es normal suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia el entorno; estos sentimientos e impulsos pueden hacer que encuentren satisfacción en hacer daño y provocar sufrimiento a los otros individuos. Finalmente hay un ‘componente claro instrumental o de provecho’ en su comportamiento. Los acosadores a menudo coaccionan a sus víctimas para que les proporcionen dinero, útiles escolares, comida y otras

cosas de valor. Además, es obvio que su comportamiento agresivo se ve recompensado en muchas situaciones en forma de prestigio.

5.2.4.2. La Víctima

El género o sexo en el papel de víctimas se reparte en proporciones iguales, aunque por otra parte existen investigaciones que dicen que hay más chicos (hombres) implicados. Contrario a Japón, donde al parecer las agresiones se dirigen principalmente a las mujeres.

Las víctimas al parecer en su aspecto físico suelen ser de complexión débil, acompañada de algún tipo de necesidad especial.

Respecto a sus dimensiones de personalidad, establecen sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez, que en ocasiones los lleva al retraimiento y aislamiento social. Se autoevalúan poco sinceros, es decir muestran una considerable tendencia hacia el disimulo.

Igual que en los *Bully*, se tienen dos prototipos: la víctima activa o provocativa, que combina un modelo de ansiedad y reacción agresiva, violenta y desafiante, lo que atrae la conducta agresiva del victimario. Suelen ser alumnos que presentan problemas de concentración, lo que ocasiona que se comporten de forma irritante para los de su alrededor. Y el segundo tipo, es la víctima pasiva, que a propósito es la más común, y se puede decir que son personas que se muestran inseguros, que se muestran poco y que sufren en silencio las agresiones; para lo cual su victimario toma esta conducta como de inseguridad y desprecio al no responder ante los ataques, lo cual ayuda a que la conducta violenta se mantenga (Rodríguez, Seoane, & Pedreira, 2005).

5.2.4.3. Grupo O Espectadores/as

Los espectadores o grupo, son aquellas personas que presentan un contagio social de las conductas del *Bully* (agresor) que inhiben la posible ayuda a la víctima, y por el contrario fomenta la participación en los actos intimidatorios; por lo tanto este factor es de esencial importancia para entender su regularidad.

En otros casos se ha concluido que el miedo a ser incluidos dentro del círculo de agresión, o como blanco de agresiones, impide que el resto del grupo sienta que debe hacer algo por su compañero/a víctima.

En general, las evidencias aportadas hasta ahora por la investigación sugieren que las características de la personalidad o los patrones de reacción típica, en combinación con la fuerza física o la debilidad en el caso de los chicos, son importantes para el desarrollo de estos problemas en estudiantes individuales. Al mismo tiempo, los factores ambientales como las actitudes, las rutinas, y el comportamiento de adultos pertinentes – en especial profesorado y directores – juegan un papel muy importante al determinar la extensión en que los problemas se manifestarán en unidades más grandes como una clase o una escuela (Olweus, 1993).

Las actitudes y el comportamiento de sus iguales, manifestados en mecanismos y procesos de grupo, son también ciertamente importantes (Avilés, 2003).

5.2.5. Consecuencias

La dinámica del *Bullying* genera diversas consecuencias para cada uno de los actores involucrados en esta (Avilés, 2003).

5.2.5.1. Para La Víctima

Avilés, José M. refiere que las víctimas tienen como consecuencia del *Bullying* tales como: fracaso, dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad/anticipatoria, Insatisfacción, fobia escolar y riesgos físicos. Para Olweus, las diferentes acciones de acoso, deja como resultado; descenso de autoestima, cuadros depresivos, falta de integración escolar, autoimagen negativa en cuanto a su competencia académica, conductual y apariencia física, aislamiento, reacciones agresivas e intento de suicidio. Y finalmente Cerezo, refiere como efectos; pérdida de la capacidad de establecer amistades estables, falta de confianza en los demás y en uno mismo hasta altos grados de depresión que, en ocasiones le lleva a desear 'desaparecer'. En otros casos deseo de 'venganza' como fórmula de escape ante la violencia sufrida.

5.2.5.2. Para El Agresor

El agresor no se salva de las consecuencias indeseables que traen consigo las conductas intimidatorias; por lo cual a través de estas conductas aprende diferentes maneras de conseguir a como dé lugar sus objetivos, y por lo tanto puede ser una antesala de conductas delictivas, que como comúnmente se sabe nunca dejan nada bueno.

Las conductas intimidatorias que ejercen sobre sus víctimas usualmente les traen cierto reconocimiento ante el grupo, lo cual mantiene esa conducta por la recompensa de reconocimiento, y por lo tanto puede generalizarla en otros ambientes con vínculos sociales, donde llegaran a ser una molestia para el grupo o grupos en los cuales se integre; tanto así que

además pueden extender estas conductas a sus más íntimas relaciones interpersonales (amorosas) y actuar de una manera dominante y esperando sumisión por parte del otro/a.

5.2.5.3. Para El Grupo O Espectadores

También obtiene consecuencias indeseables para todo ser humano, esto se manifiesta mediante el aprendizaje de cómo actuar antes las situaciones de acoso e injustas, donde empiezan a mostrar desensibilización ante el sufrimiento de otras personas cuando se es testigo y no son capaces de intervenir. Por otra parte además el observador (espectador) reduce su ansiedad de ser atacado por el acosador. En algunas oportunidades podría sentir una sensación de indefinición similar a la experimentada por el hostigado.

5.3. Psicología Positiva

Aunque la Psicología Positiva siempre ha estado presente desde los inicios mismos de la psicología, surge oficialmente como una rama de la psicología en 1998 de la mano de Martin Seligman. Esta rama intenta responder a algunas carencias de la psicología, ya que según Seligman en su discurso inaugural como presidente de la APA, la Psicología y por ende los psicólogos han olvidado su objetivo primordial: 'hacer mejor la vida de todas las personas, no solo de los enfermos mentales' (1999). La Psicología Positiva ha buscado promover el cambio de la Psicología que se centra y preocupa por reparar el daño (consecuencias de la II Guerra Mundial) a otra centrada en desarrollar las cualidades positivas, las fortalezas de las personas y la prevención de la enfermedad mental (Cuarana, 2010).

Actualmente la Psicología Positiva se define como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, previendo y reduciendo la incidencia de psicopatología, a la vez que promociona las potencialidades humanas” (Contreras & Esguerra, 2006, pág. 313).

5.3.1. Psicología Positiva Y Contexto Escolar.

Dentro del marco escolar, los diferentes actores que intervienen siempre están en constantes cambios en cara a su formación. Estos nuevos retos a los que se ven expuestos, llevan a encontrar una forma diferente de enfrentarse a la realidad. Por lo tanto se hace necesario replantear las competencias emocionales y la preocupación que desde el ámbito educativo se hace por el bienestar y calidad de vida de los mismos.

La Psicología Positiva aplicada a la educación ha sido tema de la psicología positiva desde hace menos de una década. Algunos autores han intentado, a través de sus investigaciones, darle un nuevo enfoque a la práctica educativa, buscando mejorar la educación personal, las relaciones, la motivación, del rendimiento y del afianzamiento de individuos competentes social y emocionalmente (Font de Mora, 2010). Con esto se entiende que “el principal objeto de la educación no es el de enseñarnos a ganar el pan, sino el capacitarnos para hacer agradable cada bocado” (Font de Mora, 2010, pág. 8).

Los planteamientos de Kant sobre la educación, posicionan a esta como un arte, el cual debe ser pensado hacia el desarrollo de la naturaleza humana, y al logro de la felicidad, conllevan a la

consecución de individuos morales y prudentes. En su obra *Pedagogía*, afirma: ‘Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre’ (1991, pág. 2), y enfocándose un poco en términos de Psicología Positiva: ‘Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo’ (1991, pág. 4).

En la escuela, la Psicología Positiva se ha centrado principalmente en dos temáticas: la felicidad y la sabiduría. Por lo tanto la escuela además de formar al individuo en habilidades, también tiene como fundamento, enseñar a vivir, y por ende, a ser feliz y sabio en el transcurso de la vida (Moreno & Galves, 2010).

Desde la felicidad, la escuela debe ser un lugar feliz y debe permitir que en su contexto se dé el aprendizaje para una felicidad a futuro. Lo anterior en aras de facilitar el bienestar de los niños, desligando la obligatoriedad de la escuela y los conflictos curriculares, y generando más gusto de estos al ir y estar en la escuela. La felicidad también es posible aprenderla, existen actitudes y planteamientos que se pueden aprender. Sin embargo, la escuela a través del tiempo ha tenido más una función adaptativa y disciplinar que de desarrollo personal (Moreno & Galves, 2010).

El “paradigma de Berlín” (Baltes & Staudinger, 2000) define la sabiduría como la maestría en el manejo de los significados y las conductas. Se trata del conocimiento relacionado a la naturaleza humana, las relaciones interpersonales, la vinculación a un sistema social, el logro de metas significativas y el desarrollo de estilos de vida. En la escuela, no se trasmite la sabiduría recogida a través de los años sino que es una sabiduría pragmática, para niños prudentes que incluso pueden saber poco. Una búsqueda continua, una postura crítica y replantearse los

conocimientos que son transmitidos para poder trascenderlos, son las características que la escuela debe tener desde la sabiduría (Moreno & Galves, 2010).

Otro aparte dentro de la Psicología Positiva en la escuela, es el de la Resiliencia. Esta es una adaptación positiva en un contexto de riesgo o adversidad; en el ser humano se enfoca hacia la resistencia ante situaciones de estrés, el resurgimiento a causa de experiencias perturbadores y la normalización ante una condición adversa grave (Cutili & Masten, 2009, pág. 387).

En el contexto escolar se evidencia esto con lo visto diariamente en las aulas y sus alrededores, dramas y traumas escolares en los niños, enfrentándose a las condiciones adecuadas o adversas, viviendo de forma directa e indirecta con la violencia, el asesinato, el maltrato o abusos de toda índole que se presentan en la sociedad, y muchas veces también siendo continuadores de los mismos procesos en el contexto escolar. Es en base a esto que la escuela y sus formadores deben ser (mediante la Resiliencia) generadores de conductas de desarrollo positivo a partir de contextos negativos (Moreno & Galves, 2010).

Con todo esto es posible hablar de la escuela en términos positivos (aunque generalmente la escuela se asocia como un elemento positivo de formación), y aún más se puede hablar de una 'escuela saludable'. Una escuela saludable tiene como objetivo que el individuo escolar no pierda la esencia de serlo, y a partir de eso generar más ganas de aprender y progresar. La seguridad, vinculación e identidad que brinda la escuela al dar sentido de pertenencia como miembro de la misma, es la base para ser miembro de una sociedad posteriormente (Moreno & Galves, 2010).

5.3.2. Psicología Positiva Y Factores Protectores.

Al ser la Psicología Positiva claramente un enfoque de la psicología en búsqueda de la promoción y protección de las condiciones y procesos que permiten un desarrollo óptimo de los individuos, grupos e instituciones, ha dejado aportes significativos en las áreas clínica, educativa y en especial en el campo de la salud en todo lo referente a los factores protectores. (Contreras & Esguerra, 2006). Estos entran a jugar un papel de complemento del tradicional enfoque de los factores de riesgo.

Los factores protectores son “características medibles de un grupo de personas o de su situación que predicen resultados positivos en el contexto de los riesgos o la adversidad. Los puristas reservan este término para predictores que trabajan sólo bajo la adversidad (como una bolsa de aire en un automóvil) o que tienen un efecto positivo mayor sobre el resultado cuando el riesgo es alto en comparación a cuando el riesgo es bajo (para distinguir un factor de protección de un activo que funciona de la misma manera en todos los niveles de riesgo)” (Masten & Reed, 2002, pág. 76).

En 1979, Rutter los define como aquellos rasgos de las personas, entornos, situaciones y/o acontecimientos que parecen moderar las predicciones de psicopatología basadas en niveles de riesgo individual (Rutter, 1979). También se entienden como las características personales o elementos del ambiente, o la percepción que se tiene sobre ellos, los cuales son capaces de disminuir los efectos negativos sobre la salud y el bienestar (Hernández & García, 2007).

Muchas veces la ausencia de estos factores en los niños, además de características como irritabilidad, poco autocontrol, elevada actividad motora, dificultades de la atención e

impulsividad, generan una mayor probabilidad de presentar desordenes de conducta (Ayala, Fulgencio, Chaparro, & Pedroza, 2000; Loeber, 1990; Olweus, 1979; Patterson, 1982).

En la Psicología Positiva los factores de protección han sido relacionados con la Resiliencia psicosocial en niños y adolescentes y están distribuidos en varios planos: niño/adolescente, familia y comunidad (Blasco, 2012; Masten & Reed, 2002, pág. 83)

- En Los Niños: Buenas habilidades cognitivas, incluyendo la resolución de problemas y las habilidades atencionales. Fácil temperamento en la infancia; personalidad adaptable posterior al desarrollo. Positiva auto-percepción; la autoeficacia. La fe y el sentido de significado en la vida. Una actitud positiva ante la vida. Buena autorregulación de la excitación y los impulsos emocionales. Talentos valorados por el mismo y la sociedad. Buen sentido del humor. Atractivo general o el atractivo para los demás.

- En La Familia: Las relaciones estrechas con los adultos de cuidado; Crianza autoritaria (alta en calidez estructura / supervisión y expectativas). El clima positivo de la familia con poca discordia entre los padres y ambiente familiar Organizado. La educación Superior de los padres, padres con cualidades mencionadas como factores de protección con el niño y padres que participan en la educación del niño. Ventajas socioeconómicas.

- En La Familia Y Otras Relaciones: Las relaciones cercanas a adultos competentes, prosociales y comprensivas. Conexiones con pares prosociales y respetuosos de las normas.

- En La Comunidad: Escuelas eficaces, Los lazos con organizaciones pro-sociales, como escuelas, clubes, scouts, etc. Los vecindarios con alta 'eficacia colectiva' y altos niveles de seguridad pública o ciudadana, Buenos servicios sociales de emergencia (por ejemplo, servicios de guardería o servicios de emergencia médica) y por último, Buena salud pública y la disponibilidad de atención médica.

Lo anterior indica que lo positivo no solo se encuentra en el niño como algo intrínseco, sino que también es producto de las relaciones que establece con su contexto escolar y el aprendizaje que de este se logra.

5.3.3. Características Psicológicas Positivas

Las siguientes son algunas características psicológicas positivas que posiblemente influyen en el comportamiento del actor espectador dentro de la dinámica del *Bullying*.

5.3.3.1. Resiliencia

A través del tiempo muchos autores han hablado sobre resiliencia y cada uno de ellos esbozaron dar un concepto; por lo tanto, a partir de esta variedad de nociones, la resiliencia puede ser definida como la habilidad para afrontar exitosamente el estrés y los eventos adversos proceden de la interacción de diversos elementos en la vida del niño como: el temperamento biológico y las características internas, especialmente la inteligencia; el temperamento del niño y el locus de control interno o dominio; la familia y el ambiente de la comunidad en la que el niño vive, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que están presentes; y,

el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por las que ha pasado el niño, especialmente a temprana edad.

Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik citados por Vera, Carbelo y Vecina entienden la Resiliencia, como la capacidad para mantener un funcionamiento adaptativo de las funciones físicas y psicológicas en situaciones críticas, no es una habilidad o capacidad absoluta o que se adquiere de una vez y es para siempre; es resultado de la interacción del entorno y el individuo, y como tal ambos niveles necesitan crecer juntos para que se desarrollen en la esencia de cada persona (2006, pág. 44).

La Resiliencia es la resultante de un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza de la situación, el contexto y la etapa de la vida, y que puede expresarse de muy diferentes maneras en diferentes culturas o entornos. (Carretero Bermejo, 2010)

Es necesario tener en cuenta que en las diferentes definiciones que los distintos autores han dado para la literatura, todas emplean tres 'ideas' importantes que le dan claridad al concepto de Resiliencia:

✓ Resiliencia como proceso, y no como algo acabado. Todos los autores coinciden en señalar que Resiliencia no es algo acabado, o algo que algunos tienen y otros no, en todas las definiciones aparece la idea de proceso, y por tanto, de aprendizaje.

✓ Resiliencia como producto de la interacción entre persona y entorno. Aparece la idea de que la Resiliencia depende de factores ambientales y personales, y de la interacción de estos.

✓ Resiliencia como habilidades o capacidades para enfrentarse o resolver de manera adecuada situaciones adversas, de riesgo o de exclusión. Así la Resiliencia se infiere de las conductas llevadas a cabo en situaciones adversas.

Determinados atributos de la persona tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente. Estos son: control de las emociones y de los impulsos, autonomía, sentido del humor, alta autoestima (concepción positiva de sí mismo), empatía (capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional del interlocutor), capacidad de comprensión y análisis de las situaciones, cierta competencia cognitiva, y capacidad de atención y concentración. También se han encontrado condiciones del medio ambiente social y familiar que favorecen la posibilidad de ser resiliente como son: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona; la relación de aceptación incondicional de un adulto significativo; y la extensión de redes informales de apoyo (Munist Mabel, 1998).

5.3.3.2. Inteligencia Emocional

Las autoras María Trinidad Sánchez Núñez y Miriam Hume Figueroa, basadas en el modelo de Salovey y Mayer, define la Inteligencia Emocional como: “un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro

pensamiento y nuestras acciones” (2004). Es decir, son las habilidades que en conjunto permiten explicar las diferencias de cada individuo con respecto al modo como perciben y se comprenden las emociones, como se facilitan las mismas, para expresar las emociones y generar sentimientos, y finalmente para regular las emociones propias y ajenas.

Es necesario resaltar las 4 habilidades propuestas en el modelo de Salovey y Mayer (Fernandez Berrocal, 2005, págs. 69-72):

1. **Percepción Emocional:** habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.
2. **Facilitación o Asimilación Emocional:** habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.

3. **Comprensión Emocional:** habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias. Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal. Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios. Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha y ofrecerle apoyo.

4. **Regulación Emocional:** habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Por otro lado, se considera de vital importancia la relación establecida entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, debido a que muchos estudios constatan que un buen nivel de Inteligencia Emocional en cada estudiante es un excelente predictor para el logro y/o éxito académico; a partir de lo cual, se dice que la Inteligencia Emocional puede ser vista como un factor explicativo, que ejerce importancia sobre la salud mental frente a las emociones y sentimientos de cada individuo, al ámbito escolar y académico. Esto se ve respaldado por el modelo de Extremera y Fernández-Berrocal, en donde toman como base la inteligencia emocional que posteriormente acompaña un equilibrio o ajuste emocional que consigo llevará a un alto nivel académico; es de aclarar que la IE intrapersonal, entendida como el metacocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos y prolongar los positivos, influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y un adecuado equilibrio psicológico interviene en el rendimiento académico final (Sanchez Nuñez & Hume Figueroa, 2004).

5.3.3.3. Asertividad

A través del tiempo diversos autores han planteado diversas definiciones sobre asertividad; algunos refiriéndola como una habilidad social y otros como una conducta social que permite la adecuada comunicación.

Vicente Caballo en su artículo “Asertividad: Definiciones y Dimensiones”; refiere a Alberti y otros en 1977 con su definición: “La asertividad es definida como el conjunto de conductas,

emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona en un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas. Esta conducta puede incluir la expresión de emociones tales como ira, miedo, aprecio, esperanza, alegría, desesperación, indignación, perturbación, pero en cualquier caso se expresa de una manera que no viola los derechos del otro” (Caballo, 1983, pág. 54).

Por su parte, Wolpe es referido por su definición de asertividad en donde manifiesta: “es toda expresión socialmente aceptable de derechos y sentimientos personales, lo cual incluye rechazos, reclamos, expresiones de premio y afecto, y exclamaciones de sentimientos personales tales como satisfacción, disfrute y rabia”. Es decir, la asertividad toma una actitud intermedia entre las actitudes pasiva y agresiva frente a otras personas, que comprende factores de conducta verbal (fluidez, tono, vocabulario) y no verbal (postura corporal, gestos, expresión facial) (Velásquez C, Montgomery U, Montero L, & Pomalaya V, 2008, pág. 142).

También es de rescatar que las habilidades sociales implicadas en el comportamiento asertivo se adquieren por aprendizaje (observación, imitación, información, ensayo), acrecientan el reforzamiento social que recibe el individuo y son afectadas por la especificidad de las situaciones, la edad, el sexo y el status.

Es de resaltar que una persona asertiva se caracteriza por defenderse de manera adecuada en las relaciones interpersonales, tiene confianza en sí misma y por tal no teme cambiar cuando lo necesite, suelen presentarse expresivos, espontáneos, seguros, puede influenciar o guiar a los

otros, se respeta a sí mismos y a los demás, posee una buena autoestima, mantiene el contacto visual, siempre mantiene un tono de voz adecuado en la conversación, tiene capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse de sus consecuencias.

5.3.3.4. Adaptación Familiar

Para empezar es necesario poner énfasis en que la familia es el escenario principal de socialización del niño y por lo tanto, sus padres son los protagonistas en este proceso que enfrenta este pequeño individuo en sus primeros años de vida. Es decir, que un adecuado contacto del niño con sus padres y con el contexto en donde se desenvuelve este núcleo de formación y desarrollo permite el crecimiento a nivel conductual, emocional, cognitivo y de la personalidad del niño.

La adaptación familiar puede ser definida como la habilidad de una familia para ajustarse en cuanto a la estructura de poder, los roles y las relaciones con las distintas situaciones estresantes del exterior; también es dada por el ambiente en el cual se entablan las relaciones interpersonales entre los miembros o integrantes, involucrando aspectos de desarrollo, comunicación, interacción, crecimiento personal, y fundamentalmente la estructura, organización de la familia y el grado de control que se ejercen entre los miembros (Zavala Garcia, 2001).

A partir de la adaptación de las familias se han establecido cuatro tipos de familia (Gallego Mosquera & Leon Pedraza, 2012, pág. 67):

Rígidas: Son familias que generalmente tienen un liderazgo parental autoritario y fuerte entre ambos padres, son poco abiertos a los cambios y modificación de reglas, suelen emplear siempre las mismas estrategias de una forma estricta, los roles de los miembros de la familia familiares están claramente definidos y rara vez cambian. En una estructura familiar rígida hay usualmente una persona que es la que ejerce más control en la unidad familiar.

Estructuradas: Son familias que se caracterizan por mantener una estabilidad en la unidad familiar, son familias con la habilidad de equilibrar el cambio de forma que sea más funcional para sus miembros, el liderazgo parental, aunque sea fuerte, es compartido entre ambos padres. Los roles familiares son estables, claros y comprendidos, aunque las familias son más capaces de mutar con el cambio y flexibilizarse para compartir roles cuando es necesario.

Flexibles: Una familia flexible es más abierta al cambio y se adapta con mayor facilidad a las situaciones y cambios exteriores, pero mantiene un balance saludable de poder entre padres e hijos. El liderazgo claro es compartido con frecuencia entre los padres y las reglas familiares pueden cambiar ocasionalmente. Las familias flexibles les dan a los niños la oportunidad de ser participantes activos en sus familias al mismo tiempo que les proporcionan guía y orientación.

Caóticas: En estas familias hay una falta de estructura fuerte y liderazgo parental. Los roles de poder son cambiados con frecuencia entre los miembros de la familia, incluyendo padres e hijos.

El cambio es una constante en las estructuras caóticas y la comunicación familiar errática es característica. Las decisiones familiares en una familia caótica suelen ser impulsivas y mal preparadas.

Las estructuras caóticas y las rígidas son dos de las estructuras más problemáticas para el bienestar de la familia y los niños.

Los factores familiares presentes en la edades de 11 a 13 años (Pre adolescencia) permiten predecir las consecuencias posteriores en la personalidad del niño, debido a que las prácticas de crianza y el ambiente familiar son reguladores en la conducta de estos personajes. (Cortes, 2000)

Los padres por su parte se han preocupado por emplear estrategias de crianza con el fin de tener un impacto considerable en las conductas de los hijos como el rendimiento académico, el autoconcepto, entre otras. Por lo cual, con el fin de fortalecer estos aspectos permiten que los hijos participen en la toma de decisiones de la familia ayudando a fomentar en estos la autoconfianza.

6. Diseño Metodológico

6.1. Tipo De Estudio

La presente investigación se desarrolló dentro de un enfoque cuantitativo. “La metodología de investigación cuantitativa se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando”. (Hueso & Cascant, 2012, pág. 1) Para el caso particular, se estableció un perfil psicológico positivo de los estudiantes espectadores de *Bullying* pertenecientes al grado sexto de colegios públicos de la ciudad de Neiva.

El alcance de la investigación es descriptivo, puesto que se buscó caracterizar fenómenos, situaciones, contextos y eventos (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2010). En un estudio descriptivo se detalla cómo son y cómo se manifiestan algunos fenómenos de una población determinada; es decir, que se miden, evalúan o recolectan datos sobre diferentes conceptos (variables), aspectos, o dimensiones de un fenómeno a investigar.

6.2. Participantes

Los participantes de la presente investigación, fueron estudiantes de sexto grado de Instituciones Educativas públicas de carácter mixto de la ciudad de Neiva.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2006), el grado 6° pertenece a la educación básica secundaria, la cual comprende 4 grados (Sexto a noveno). La edad aproximada para cursar estos grados suele estar entre los 11 y los 14 años.

En la ciudad de Neiva se contaba para 2012 con un total de 79.732 estudiantes en educación básica y media (Con proyección para 2015 de cerca de 79.300) y particularmente en el grado sexto de 7.270 estudiantes (Con proyección para 2015 de alrededor de 7.010).

La muestra se seleccionó por medio de un muestreo no probabilístico por Juicio, Selección Experta o Selección Intencional; el cual permite elegir los participantes según los criterios y juicios sujetos al proyecto de investigación (Aceituno Juárez, S.F.).

El procedimiento para la selección de la muestra consistió en:

- Se seleccionó al grado 6 como el grado adecuado para aplicación la batería para la investigación (Ver Procedimiento, pág. 64).
- Se realizó una identificación de posibles instituciones educativas públicas mixtas. Para esto se indagó la página web del ministerio de educación para conocer datos del colegio y puntajes SABER 5 para lenguaje y competencias ciudadanas, y con base en la media de este puntaje, se ordenaron de forma descendente para escoger colegios que estuviesen próximos en esas medias.
- Se seleccionaron 6 posibles instituciones educativas, a las cuales se pasaron cartas para solicitar el permiso para hacer la aplicación de la batería para la presente investigación. De las instituciones que respondieron afirmativamente, se seleccionaron 3 para realizar la aplicación de la batería.
- Una vez aplicada la batería en cada una de las instituciones educativas, los resultados obtenidos en la prueba Bull-S se condensaron para generar las clasificaciones de los actores del *Bullying* (*Bully*, *Victima*, *No Clasificado*).

- Se obtuvo una base datos de 430 estudiantes. Después de eso se consideró necesario eliminar algunos registros debido a datos faltantes en algunas de las pruebas que no permitían un adecuado análisis de los mismos. Al término de esta acción quedaron en la base de datos 347 estudiantes de los cuales quedaron 18 *Bullies*, 21 víctimas, 8 mixtos y 300 No Clasificados según la prueba Bull-S.

Tabla 2					
<i>Prueba T Asumiendo Medias Independientes De Edad Para Comparar</i>					
<i>Muestra Y Submuestra De No Clasificados</i>					
<u>Muestra</u>	<u>Cantidad</u>	<u>X</u>	<u>S</u>	<u>T</u>	<u>P</u>
N (Muestra)	300	12,00	0,96		
N (Submuestra)	40	12,13	0,99	0,80	0,42

- Una vez realizado el tamizaje por medio del test Bull-S se encontró que el número de espectadores superaba notoriamente al número de *Bullies* y de víctimas. Con el fin de favorecer la comparabilidad de los grupos se extrajo una muestra aleatoria de los espectadores de 40 sujetos. Para garantizar la representatividad de la muestra se realizó una comparación de edad y género entre el grupo original de 300 sujetos y la muestra extraída de 40 encontrando igualdad estadística, tal como se muestra en las tablas 2 y 3.

Tabla 3				
<i>Prueba Z Para Diferencia De Proporciones En La Variable</i>				
<i>Género Para Comparar Muestra Y Submuestra De No Clasificados</i>				
<u>Genero</u>	<u>N (300)</u>	<u>n (40)</u>	<u>Z</u>	<u>P</u>
Femenino	146	18	0,44	0,66
Masculino	154	22		

- Posteriormente, se utilizó el estadístico *Decision Analyst* STATS™ 2.0 para sacar la muestra final de estudiantes No Clasificados según el Bull-S. Las tablas 2 y 3 reflejan los datos obtenidos al comparar la edad y genero entre la nueva muestra (submuestra; n=40) con la muestra general (N=300). Por lo tanto, se autorizó la nueva muestra de estudiantes No Clasificados que garantizó la representación de la población en la misma.
- Finalmente, la muestra quedó constituida por 79 menores de los cuales 52 fueron niños y 27 niñas.

En este caso, se tomaron como muestra 79 estudiantes considerados como *Bullies*, victimas y espectadores del *Bullying*, de sexto grado de secundaria de las Instituciones Educativas públicas mixtas de la Ciudad de Neiva.

6.5. Variables

Tabla 4				
<i>Variables de la investigación</i>				
<u>Variable</u>	<u>Definición</u>	<u>Dimensiones</u>	<u>Definición</u>	<u>Indicadores</u>
Asertividad (Matson, Rotatori y Helsel)	Conjunto de habilidades sociales que explican el comportamiento de los individuos en situaciones concretas de acuerdo a las normas, leyes y reglas de su contexto.	Habilidades Sociales Apropriadadas	Conductas que debe poseer el individuo respecto a la capacidad de establecer relaciones interpersonales (tener amigos, compartir y expresar sus emociones)	Ítem (MESSY): 9, 10, 12, 13, 16, 20, 23, 24, 28, 31, 32, 34, 37, 40, 42, 43, 44, 46, 50, 52, 55, 56, 59-
		Asertividad Inapropiada	Expresiones de conductas agresivas con los demás, tales como: burla y abuso.	Ítem (MESSY): 2, 7, 11, 14, 17, 19, 21, 22, 29, 30, 39, 41, 53, 60, 61, 62.
		Impulsividad	Incapacidad de automodularse ante situaciones de ansiedad o estrés como: enojarse con facilidad e interrumpir a los demás cuando hablan.	Ítem (MESSY): 3, 4, 5, 6, 35.

		Sobreconfianza	Valoración exagerada de las capacidades que tiene el individuo.	Ítem (MESSY): 8, 33, 36, 57, 58.
		Celos/Soledad	Conducta de un individuo ante una situación que amenaza con la pérdida de algo querido.	Ítem (MESSY): 15, 38, 49, 54.
Adaptación Familiar (David Olson y Colaboradores)	Se refiere a la dinámica del buen funcionamiento familiar.	Cohesión	Vínculo emocional que los miembros de un sistema, la familia, tienen entre sí.	Ítem (FACES II): 1, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 38, 40, 42, 50.
		Adaptabilidad	Habilidad que tiene la familia para aceptar los cambios.	Ítem (FACES II): 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 20, 22, 26, 28, 32, 34, 37, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49.
Resiliencia (Ana Cecilia Salgado)	Es la capacidad del ser humano de prevalecer, crecer, ser fuerte y hasta triunfar a pesar de las adversidades.	Autoestima	Capacidad que tiene un individuo de valorarse a sí mismo, de confiar en sus capacidades y mostrar iniciativa para	Ítem (Inventario de Factores Personales de Resiliencia): 1, 2, 11, 12, 20, 21, 30, 31, 40, 41.

	emprender relaciones con otras personas.	
Empatía	Capacidad de expresar emociones adecuadamente y compartir sentimientos e ideas con los demás.	Ítem (Inventario de Factores Personales de Resiliencia): 3, 4, 13, 22, 23, 32, 33, 42, 43, 44.
Autonomía	Capacidad de autodirigirse y obrar según su criterio, con independencia de la opinión y deseo de otros.	Ítem (Inventario de Factores Personales de Resiliencia): 5, 6, 14, 15, 24, 25, 34, 35, 45, 46.
Humor	Capacidad que tiene la persona para jugar, reír, gozar de las emociones positivas y disfrutar de sus experiencias.	Ítem (Inventario de Factores Personales de Resiliencia): 7, 8, 16, 17, 26, 27, 36, 37, 47, 48.
Creatividad	Capacidad de resolver problemas mediante una idea original o visualizar nuevas posibilidades y obtener un resultado positivo.	Ítem (Inventario de Factores Personales de Resiliencia): 9, 10, 18, 19, 28, 29, 38, 39.

<p>Inteligencia Emocional (Rubén Darío Chiriboga y Jenny Elizabeth Franco)</p>	<p>Es la capacidad del individuo para identificar su propio estado emocional y gestionarlo de forma adecuada; puesto que le permite entender y</p>	<p>Autoconciencia</p>	<p>Capacidad de aprender a percibir las emociones, a tomar conciencia de ellas, a etiquetarlas y aceptarlas para dirigirlas en su beneficio.</p>	<p>Ítem (Test de Inteligencia Emocional): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.</p>
	<p>controlar sus impulsos, facilitando las relaciones comunicativas con los demás.</p>	<p>Autocontrol</p>	<p>Capacidad de dirigir el curso de las emociones para evitar comportamientos inapropiados.</p>	<p>Ítem (Test de Inteligencia Emocional): 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.</p>
	<p>los demás.</p>	<p>Aprovechamiento Emocional</p>	<p>Capacidad del individuo para automotivarse y permanecer positivo para afrontar los desafíos y tener éxito.</p>	<p>Ítem (Test de Inteligencia Emocional): 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36.</p>
	<p></p>	<p>Empatía</p>	<p>Capacidad de conocer y comprender las emociones propias y de los demás, por lo tanto, ser capaz de ponerse en el lugar de las otras personas.</p>	<p>Ítem (Test de Inteligencia Emocional): 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.</p>

		Habilidad Social	Capacidad de crear un ambiente agradable para entablar conversaciones, saber escuchar, moderar los conflictos, contemplar los problemas desde distintas perspectivas y reconocer los sistemas de relación e interacción de los grupos.	Ítem (Test de Inteligencia Emocional): 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60.
<i>Bullying</i> (Fuensanta Cerezo Ramírez)	Violencia mantenida, mental o física, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo. Puede adoptar diversas formas, unas más directas como la agresión física y verbal, y otras encubiertas o	Posición Sociométrica	Refiere a la identificación del estatus social del alumno dentro del grupo, también el nivel de aceptación o rechazo de sus compañeros en grupo y la motivación de permanecer en el grupo.	Items (Bull-S forma A): 1,2,3,4.
		Dinámica <i>Bullying</i>	Refiere a la detección de la presencia de los elementos Bully-Victima de la agresión	Items (Bull-S forma A)*: 5, 6, 7, 8, 9, 10.

	indirectas como la exclusión social		escolar en el grupo y la repercusión de esta interacción en el grupo.	
		Aspectos Situacionales	Refiere a la información que permite tomar formas a estas situaciones como forma, lugar, frecuencia, nivel de gravedad, entre otras.	Items (Bull-S forma A): 11, 12, 13, 14, 15.
Variables Sociodemográficas (ICFES)	Es un conjunto de aspectos relativos al contexto familiar de un sujeto que se buscan dar a conocer los niveles socioeconómicos de la persona con el fin de comprender la realidad, su conducta y comportamientos en un contexto determinado.	Genero	Hace referencia a la clasificación de los individuos o cosas de acuerdo a la identificación sexual y social con respecto a roles, comportamientos y actividades consideradas apropiadas para los hombres y mujeres.	Ítem (Cuestionario Sociodemográfico ICFES): 1
		Tipo de Familia	Hace referencia a las diferentes formas de constituir una familia, en donde está sea el	Ítem (Cuestionario Sociodemográfico ICFES): 4

	núcleo indispensable para el desarrollo de la persona y donde se refleje el vínculo de dependencia para la supervivencia y el crecimiento.	
Nivel Educativo de los Padres	Se refiere a este aspecto como un factor clave que permite identificar el éxito escolar de los hijos.	Ítem (Cuestionario Sociodemográfico ICFES): 6 y 7
Tenencia de Bienes materiales	Objetos materiales que cuyo adquisición y uso produce una satisfacción a una necesidad o deseo de un sujeto de acuerdo a su contexto.	Ítem (Cuestionario Sociodemográfico ICFES): 13
Recursos culturales y educativos en el hogar	Medios y productos que están diseñados con la intención de brindar una información o mensaje con el fin de promover la	Ítem (Cuestionario Sociodemográfico ICFES): 14

			enseñanza y el aprendizaje en el hogar.	
		Actividades Recreativas	Son actividades realizadas por las personas con el fin que su participación en estas diversas acciones conlleven al disfrute, entretenimiento y diversión.	Ítem (Cuestionario Sociodemográfico ICFES): 15
Variables Antropométricas (Kaufer-Horwitz)	Medición de las dimensiones físicas del cuerpo humano en diferentes edades y su comparación con estándares de referencia.	Talla	Se refiere a la estatura o altura humana promedio teniendo en cuenta que esta varía de acuerdo a la genética y la nutrición.	Cinta Métrica
		Peso	Es la magnitud de carácter físico que permite indicar y establecer la cantidad de masa contenida en un cuerpo.	Bascula

Nota: *El Test De Evaluación De La Agresividad Entre Adolescentes (Bull-S) en el presente estudio no se tuvo en solo se aplicó la dimensión II: Dinámica *Bullying* de las tres dimensiones que constituían el test, esta estuvo comprendida por seis preguntas abiertas según el criterio del estudiante.

6.6. Técnicas E Instrumentos

6.6.1. Técnicas

- La Encuesta: es considerada como una rama de la investigación social científica orientada a la valoración de poblaciones enteras mediante el análisis de muestras representativas de la misma. es decir, estas suelen ser utilizadas en muestras representativas de una población con el fin de explicar a través del análisis, las variables de estudio y su frecuencia (Ávila Baray, 2006, págs. 53, 54). Se utilizó esta técnica para solicitar información personal con el objetivo de caracterizar la muestra en estudio.

- Tamizaje Antropométrico: “La evaluación antropométrica es la medición de las dimensiones físicas del cuerpo humano en diferentes edades y su comparación con estándares de referencia. A partir de ello, el clínico puede determinar las anormalidades en el crecimiento y desarrollo como resultado de conocer el estado nutricio de un individuo o un grupo que están en riesgo de alteraciones” (Kaufer-Horwitz, 2008, pág. 504). Se utilizaron mediciones de talla y peso para establecer el Índice de Masa Corporal de los estudiantes pertenecientes a la muestra en estudio.

6.6.2. Instrumentos

- Cuestionario Sociodemográfico ICFES: “El formulario sociodemográfico contiene un conjunto de preguntas que buscan conocer algunos aspectos relativos al contexto familiar

de los estudiantes de quinto y noveno grados. Con la información que se recoge a través de este formulario el ICFES puede reportar resultados según niveles socioeconómicos de los estudiantes, lo que propicia una mejor comprensión de los desempeños de cada institución educativa.” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, 2014); se seleccionó este instrumento porque está avalado por el ministerio de educación de la república de Colombia y permite el fácil diligenciamiento por parte de estudiantes comprendidos por las edades comprendidas en el presente estudio.

- **Báscula:** “es un instrumento de medición que se utiliza para determinar el valor de la masa de un objeto, siendo ésta masa la cantidad de materia de dicho objeto. Comúnmente a esta determinación se le conoce como ‘Pesar’, por lo que una Báscula se utiliza para pesar masas.” (Servicios de Salud del Estado de Colima, 2008).

- **Cinta métrica:** “Instrumento de medida para diámetros y circunferencias, con características flexibles no elásticas, aforada en centímetros y sensibilidad de 1 mm”. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de integración social, 2012).

- **Test De Evaluación De La Agresividad Entre Adolescentes (Bull-S):** Es un test desarrollado por Fuensanta Cerezo Ramírez en el año 2000, el cual se puede administrar de dos formas; La Forma A: Alumnos (colectiva) de edades entre 7 y 16 años; y la Forma P: Profesores (Individual) de primaria y secundaria. Este test tiene una duración aproximada de 25 a 30 minutos. Las finalidades del test son identificar las características socio- afectivas del grupo, detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento; y finalmente Identificar aspectos situacionales de las relaciones de

agresividad entre iguales. Sin embargo para la presente investigación se aplicó solo una parte del instrumento (Variables de Agresión y de Victimización); puesto que contenía los elementos suficientes y necesarios para realizar la caracterización de la población que se requería. Los ítems del instrumento son de opción de respuesta abierta. El Coeficiente Alfa estimado para las variables de agresión según sus autores fueron de 0.82 y para las variables de victimización fue de 0.83; estos valores confirman la estabilidad del instrumento y por tanto representan una fiabilidad de moderada a alta del cuestionario.

- The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters - Escala MESSY: Es una escala desarrollada por Matson, Rotatori y Helsel (1983), tiene como finalidad evaluar el grado de la conducta social, midiendo habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Presenta dos formatos, para cumplimentar respectivamente por alumnos y profesores. El Coeficiente Alfa estimado para la prueba según sus autores fue de 0.85 y para la presente investigación fue de 0.80.
- Family Adaptability And Cohesion Evaluation Scales: es una escala elaborada por Olson y colaboradores en el año de 1982; está compuesta por 50 ítems de los cuales 25 están destinados a explorar la dimensión de cohesión y 25 a la dimensión de adaptabilidad. El Coeficiente Alfa original estimado para la prueba fue de 0.87 y para la presente investigación fue de 0.83.
- Test De Inteligencia Emocional: es un test elaborado por Rubén Darío Chiriboga y Jenny Elizabeth Franco en el año 2001, fue construido teniendo en cuenta las 5 áreas (autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social) de

la inteligencia emocional de Goleman, consta de 70 preguntas de las cuales están divididas en 12 preguntas por cada área. El Coeficiente Alfa original estimado para la prueba fue de 0.69 y para la presente investigación fue de 0.85.

- **Inventario De Factores Personales De Resiliencia:** Diseñada por Ana Cecilia Salgado (2004) en base a la propuesta de resiliencia de la Regional Training (1999), la prueba mide los factores personales de la resiliencia. El inventario consta de cinco factores: la autoestima, la empatía, la autonomía, el humor y la creatividad. La prueba consta de 48 afirmaciones y el sujeto examinado tiene dos opciones de respuesta: Sí y No. La administración es en forma colectiva en un tiempo aproximado de 30 minutos. La confiabilidad fue realizada mediante tres tipos de análisis: 1. el primero observando el monto de valores perdidos para las variables; 2. se presenta la información descriptiva básica en base a medidas de tendencia central, de dispersión y de distribución; y 3. un examen de diferencias entre variables demográficas a través del ANOVA de dos vías 2x4, en que las variables fueron género y edad, que fueron examinadas independientemente y en interacción sobre los puntajes de los factores de resiliencia. (Matalinares, 2011); el Coeficiente Alfa para la presente investigación fue de 0.76.

Para la presente investigación se tuvo en cuenta la confiabilidad originaria de las pruebas y la de aplicación realizada por los investigadores del estudio; los datos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 5

Coeficiente Alfa De Cronbach De La Pruebas

<u>Nombre De La Prueba</u>	<u>Coeficiente Alfa Original</u>	<u>Coeficiente Alfa De La Aplicación</u>
The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters - Escala MESSY	0,85	0,80
Family Adaptability And Cohesion Evaluation Scales	0,87	0,83
Test de Inteligencia Emocional	0,69	0,85
Inventario de Factores Personales de Resiliencia	No Aplica	0,76

Para la presente investigación se tuvo en cuenta la validez de constructo y de contenido; con el fin de garantizar que los instrumentos midieran lo que pretendían medir con respecto a la población elegida para el estudio.

6.9. Procedimiento

Para identificar las características psicológicas positivas de los estudiantes espectadores de la dinámica del *Bullying*, se llevaron a cabo las siguientes fases:

6.9.1. Fase1: Elaboración del Proyecto

En una primera instancia, se planteó la identificación de las características psicológicas positivas de los estudiantes espectadores de la dinámica del *Bullying* de los grados sexto de Instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva a través de la aplicación de una batería de

pruebas psicológicas y/o relacionadas con la temática a tratar. Esta aplicación se realizó a estudiantes de grado sexto de instituciones públicas de educación básica secundaria de la ciudad de Neiva; para tal construcción fue necesario realizar una búsqueda bibliográfica acorde a los parámetros establecidos en el planteamiento del problema de investigación, para lo cual se realizó una búsqueda exhaustiva de los diferentes instrumentos acordes a la investigación.

6.9.2. Fase 2: Construcción de la batería

Como primera medida se buscó una prueba que permitiera la identificación y categorización de los diferentes actores del *Bullying*; donde se encontró el Test BULL-S, para el cual se hizo necesario un pilotaje que contenía solo una de las tres dimensiones que evalúa, a un grupo de estudiantes de cuarto y quinto grado que pudiera corroborar que se podía hacer dicha categorización establecida en la prueba. Con respecto a las demás pruebas se escogieron con base a las características sociodemográficas, antropométricas y psicológicas que se querían medir en la investigación.

Finalmente las pruebas escogidas para conformar la batería de la investigación son el Test BULL-S: medida de la Agresividad entre Escolares elaborado por Fuensanta Cerezo Martínez; el Inventario de Factores Personales de Resiliencia construido por Ana Cecilia Salgado Lévano; FACES-II (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale, Version II) elaborado por Olson y Colaboradores; el Test de Inteligencia Emocional creado por Rubén Darío Chiriboga Zambrano y Jenny Elizabeth Franco Muñoz; MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters) construido por Matson, Rotatori y Helsel; el Cuestionario sociodemográfico del ICFES 2013 y por último, el tamizaje antropométrico de talla y peso.

6.9.3. Fase 3: Adaptación de las pruebas

Para realizar la validación de los instrumentos, se llevaron a cabo tres pilotajes, juicio por parte de expertos (padres de familia y profesores), y adaptación lingüística:

6.9.3.1. Pilotajes

Para la aplicación de las pruebas se consideró necesario realizar un pilotaje a estudiantes de grados quinto y sexto. Consistió en la aplicación de la prueba Bull-S a dos grupos de niños, uno de grado quinto y el otro de grado sexto; con el fin de establecer si la prueba permitía identificar los actores del *Bullying* según categorías de *Bully* y víctima. A raíz de este pilotaje, se tomó la decisión de solo aplicar una dimensión de la prueba, puesto que esta parte de la prueba era la que permitía realizar a caracterización de la población.

El segundo pilotaje se realizó a dos grupos de niños que correspondieron uno al grado cuarto y el otro al grado quinto; a los cuales se les aplicaron los cuatro instrumentos de la batería que permiten identificar las diferentes características psicológicas, con el fin de conocer si los niños comprendían el lenguaje y estructura de las pruebas de acuerdo a su edad. En este pilotaje se observó que los estudiantes presentaban un alto grado de dificultad en cuanto al vocabulario de las pruebas originales; por lo cual se planteó realizar un tercer pilotaje con niños de edades superiores. Por lo anterior, antes de realizar el tercer pilotaje se hizo una adaptación lingüística, con ayuda de jueces expertos (padres de familia, y profesores)

El tercer pilotaje se realizó a dos grupos, uno de grado sexto y el otro de grado séptimo; a los cuales se les aplicaron los cuatro instrumentos de la batería que permiten identificar las diferentes características psicológicas; con el fin de conocer si comprendían el lenguaje y estructura de las pruebas de acuerdo a su edad.

6.9.3.2. Adaptación lingüística

Se realizaron ajustes con respecto al lenguaje empleado en cada una de las pruebas de la batería, para este proceso se requirió de la revisión del material por parte de padres de familia y profesores, considerando en ellos la experiencia en el contacto constante con los niños. Este proceso se realizó en tres etapas, las cuales se dividieron de la siguiente manera: la primera etapa se hizo antes de realizar el primer pilotaje de la batería, con ayuda de 5 niños con edades de 9 a 11 años, en el cual se tuvo en cuenta el tiempo de aplicación de cada instrumento, además de identificar en cuáles ítems había más dificultad. A partir de lo anterior, se establecieron los posibles cambios en los ítems que fueron suministrados a los expertos quienes finalmente decidieron las modificaciones más adecuadas para cada ítem.

La segunda etapa de adaptación se realizó después del primer pilotaje de la batería de pruebas, en el cual se observó que existía demasiada dificultad en la mayoría de ítems de los diferentes instrumentos, a los cuales se realizó la modificación que el equipo investigador considero pertinente debido a la frecuencia de dudas e inquietudes de ciertos ítems en especial.

Finalmente la tercera etapa correspondió a la adaptación de los ítems que presentaban mayor dificultad de comprensión en el segundo pilotaje de la batería.

6.9.3.3. Juicio de expertos

El primero se realizó con la colaboración de dos madres de familia y cinco profesores de Instituciones Educativas; quienes sugirieron modificaciones a algunos ítems en el primer momento de la adaptación lingüística.

El segundo correspondió al resto de la adaptación que fue apoyado por el docente director del presente trabajo de investigación.

6.9.4. Fase 4: Proceso de recolección de la información.

La aplicación de la batería se realizó a catorce grupos del grado sexto de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva; durante los meses de septiembre y octubre del 2014. En las distintas instituciones se solicitaron 4 sesiones, cada una de una hora, establecidas de la siguiente manera: En la sesión 1 se realizó la medición antropométrica por parte de los investigadores en las horas de educación física. En la sesión 2 se aplicó una encuesta sociodemográfica y el test “BULL-S” a cada estudiante. En la sesión tres, se aplicaron las pruebas Inventario de Factores Personales de Resiliencia y MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters). Finalmente en la sesión cuatro se aplicaron las pruebas FACES-II y Test de Inteligencia Emocional.

6.9.5. Fase 5: Tabulación y Análisis de datos

Para la tabulación de los datos obtenidos se tuvieron en cuenta diferentes consideraciones para cada uno de los instrumentos aplicados.

- Test BULL-S medida de la Agresividad entre Escolares: Dentro de la forma para el alumno, la dimensión II de la dinámica *Bullying* contiene 6 ítems, los cuales se representaron a través de una matriz compuesta por los estudiantes electores y los estudiantes elegidos. Cada elección se puntuó con 1, al final se totalizaron las elecciones por estudiante, se calculó la frecuencia, y los estudiantes con frecuencias mayores o iguales a 0,25 destacaron en la variable medida por cada ítem. Los estudiantes que destacaban en dos de tres variables se categorizaban como víctimas (ítems 2, 4 y 6) o *Bullies* (ítems 1, 3 y 5), si destacaban en los ítems 5 y 6 se categorizaban como Mixtos. Los estudiantes que no cumplían con los anteriores requerimientos quedaban categorizados como No Clasificados.

- Inventario de Factores Personales de Resiliencia: Para la tabulación de esta prueba fue necesario tener presente que la prueba constaba de 48 ítems con opciones de respuesta de SI y NO en donde se calificaban de 1 y 0 respectivamente, 27 fueron ítems positivos y 21 ítems negativos, y estos últimos se calificaban de forma inversa (SI=0 y NO=1).

- FACES-II (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale, Version II): Para la tabulación de los datos se tuvo en cuenta que la escala tenía 50 ítems, los cuales se tenían que

equilibrar mediante la calificación en la escala que iba desde 1 a 5, teniendo en cuenta que 5 era para la respuesta SIEMPRE hasta llegar a 1 para la respuesta NUNCA.

- Test de Inteligencia Emocional: Para la tabulación del test se tuvo en cuenta que tenía 60 ítems de los cuales fue eliminado uno (ítem 60) en el momento de tabular. Dentro de los 59 ítems, se encontraron 30 ítems directos y 29 ítems inversos. Estos se equilibraron mediante la calificación en la escala que iba desde 0 hasta 3, teniendo en cuenta el 3 para la respuesta SIEMPRE hasta llegar a 0 para la respuesta NUNCA, y los ítems inversos se calificaron de manera contraria.

- MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters): Para la tabulación de esta escala se contó con 62 ítems con 4 opciones de respuesta (Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre) para lo cual se estableció una calificación de 1 a 4 donde el puntaje menor fue designado para Nunca y la mayor para Siempre.

- Cuestionario sociodemográfico del ICFES 2013: Este cuestionario contaba con preguntas de opción múltiple con única respuesta, las cuales se tabulaban a partir de 1 hasta la cantidad de respuestas final. También habían preguntas de opción múltiple con múltiple respuesta, las cuales se tabulaban marcando con 1 y 0; 1 para las respuestas escogidas y 0 para las respuestas no escogidas dentro de las opciones dadas.

- Tamizaje antropométrico de talla y peso: Para tabular los datos obtenidos se registraron las medidas de talla y peso, y luego mediante cálculos matemáticos se transformaron en el Índice

de Masa Corporal (IMC) teniendo en cuenta género y edad del evaluado, con base en la Tabla 10.

Obtenida la muestra de análisis, se ingresó la base de datos al programa estadístico SPSS Versión 15.0 teniendo en cuenta la prueba de normalidad realizada a la base de datos para determinar qué tipo de pruebas se emplearían para el análisis. Estos análisis se realizaron a través de ANOVA y Chi-cuadrado según el tipo de variables a analizar.

6.9.6. Fase 6: Presentación de los resultados

Inicialmente se muestra una distribución de frecuencias absolutas y relativas de las categorías del Bull-S (*Bully*, *Victima* y *Espectador*) según género; posteriormente se presenta el análisis de las variables sociodemográficas y la categorización de las familias según su composición (Nuclear, Monoparental, Extensa). Consecutivamente, se da a conocer por medio de tablas y gráficas el análisis hecho a las medidas antropométricas que permitieron identificar el índice de masa corporal adecuado para la edad; finalmente también por medio de tablas y graficas se mostrarán los análisis respectivos para cada característica psicológica positiva (Resiliencia, Asertividad, Inteligencia Emocional y Adaptación Familiar) denotaran semejanzas y diferencias entre los grupos.

6.10. Consideraciones Éticas

Al momento de realizar un proyecto de investigación, se deben tener en cuenta consideraciones de carácter ético basadas en la resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de la República de Colombia; de la cual se tomaron en cuenta aspectos relevantes para el abordaje y desarrollo de la presente investigación.

Este estudio estuvo enmarcado dentro de la investigación de la salud que comprende el desarrollo de acciones que contribuyen a la prevención y control de los problemas de salud, y al conocimiento y evaluación de los efectos nocivos del ambiente en la salud. Según el artículo 11 de la resolución N° 008430, esta investigación se clasificó dentro de la categoría ‘investigación con riesgo mínimo’ ya que fue un estudio prospectivo que emplea el registro de datos a través de procedimientos comunes, en este caso la aplicación de pruebas psicológicas a grupos en los que no se manipuló la conducta de los individuos investigados.

Se hizo uso del consentimiento informado de los representantes legales de las instituciones educativas en representación de la población escolar estudiada. Además, se cumplió con los parámetros establecidos por el artículo 15 de la resolución anteriormente mencionada; se informó con precisión, comprensión y claridad sobre lo que se pretendía realizar con la investigación, así como especificar la metodológica usada, la justificación, objetivos, las implicaciones para el investigador o la institución, la garantía de recibir respuesta ante cualquier duda, los alcances y el destino de la información suministrada por los estudiantes de las instituciones educativas. Igualmente, a cada estudiante se le solicitó su consentimiento de forma verbal, y al ser la población de grupos subordinados, se aclaró que la participación dentro de la investigación era de carácter voluntario, y sin ninguna implicación dentro de su proceso académico con la institución como se encuentra consignado en el capítulo V de la resolución N° 008430.

Al ser estudiantes de psicología los investigadores del presente estudio, se tuvieron en cuenta apartes de la ley N° 1090 hecha por el Ministerio de la Protección Social; en la cual se hizo hincapié al TITULO VII: CAPITULO VII “De la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones”. Se tuvo en cuenta para la batería de pruebas psicológicas, las normas de estandarización, validez y confiabilidad. Además, en cada momento de la investigación se tuvieron en cuenta los principios éticos de respeto y dignidad, al igual que salvaguardar el bienestar y los derechos de los estudiantes participantes (2006).

En el momento de realizar la recolección de los datos, se acordó en conjunto con las directivas de las instituciones, la entrega de un perfil global en una visita posterior a la culminación del presente trabajo, donde se socialicen los resultados obtenidos, con los representantes legales e interesados académicos de la institución educativa.

La presente es una investigación en seres humanos y se tuvo en cuenta los artículos 5, 6, 7 y 8 mencionados por la resolución N° 008430, como lo son el respeto a su dignidad humana, la protección de sus derechos, su bienestar y la autonomía de decisión si participar o no en la investigación (1993).

Por otra parte, es importante destacar que la presente investigación también estuvo regida durante toda su realización bajo diferentes apartados de la ley 1098 de 2006 por la cual se expidió el Código de infancia y adolescencia, creado por el Congreso de la Republica para establecer diferentes disposiciones legales para niños y adolescentes, los cuales están entre las edades de 0 años hasta los 18 años; puesto que la población para la investigación eran niños, niñas y adolescentes, titulares de los derechos establecidos por la ley antes mencionada y por lo

tanto era obligación de los investigadores y corresponsabilidad como todo colombiano el conocer y cumplir con los derechos fundamentales y prevalentes mencionados ésta ley.

De la mencionada ley se tuvieron en cuenta diferentes disposiciones como la mencionada en el Libro 1: La protección integral, Título 1: Disposiciones generales, Capítulo 1: Principios y definiciones; específicamente lo dictaminado en el Artículo 9 y 18.

Artículo 8, el cual banda el Interés Superior de las Niñas, Niños y Adolescentes, y obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultanea de todos sus derechos humanos que son universales, prevalentes e interdependientes.

Artículo 18, el cual otorga el Derecho a la Integridad personal, que reza los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico.

7. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la batería conformada por las pruebas Test De Evaluación De La Agresividad Entre Adolescentes (Bull-S), The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY), Family Adaptability And Cohesion Evaluation Scales (FACES), Test De Inteligencia Emocional, Inventario De Factores Personales De Resiliencia, Cuestionario Sociodemográfico ICFES, y Mediciones Antropométricas.

7.1. Características sociodemográficas

Se realizó una categorización de las variables sociodemográficas medidas en los niños según los tipos de actores identificados en la prueba Bull – S; tal como se muestra a continuación:

Tabla 6				
<i>Frecuencias Absoluta y Relativa De Género Por tipo de actor</i>				
Actor	<u>Genero</u>			
	Femenino		Masculino	
Bully	4	0,22	14	0,78
Victima	5	0,24	16	0,76
Espectador	18	0,45	22	0,55

Se clasificaron en total 27 niñas (34 %) y 52 niños. 18 niños (23%) fueron clasificados como *Bullies*, 21 niños (26%) como víctimas y 40 niños (51%) como espectadores. De acuerdo con la Tabla 6, los niños y las niñas se distribuyen de manera homogénea en las diferentes categorías del Bull-S ($\chi^2 (2, N=79)=4.23, p=0.12$).

Tabla 7								
<i>Frecuencia Absoluta y Relativa De Tipo De Familia Por Tipo de actor</i>								
Actor	<u>Tipo de Familia</u>							
	Monoparental		Nuclear		Extensa		Otro	
Bully	4	0,23	11	0,65	1	0,06	1	0,06
Victima	5	0,25	7	0,35	4	0,2	4	0,2
Espectador	9	0,23	17	0,43	11	0,28	3	0,08

Se clasificaron en total 18 niños en familia monoparental (23 %), 35 niños en familia nuclear (46%), 16 niños en familia extensa (21%) y 8 niños en otros tipos de familia (10%). 17 niños (22%) fueron clasificados como *Bullies*, 20 niños (26%) como víctimas y 40 niños (52%) como espectadores.

Según los resultados obtenidos se pudo evidenciar que en el tipo de familia nuclear, la proporción de estudiantes *Bullies* (65%) es mayor que la proporción de estudiantes espectadores (43%) y víctimas (35%). En el tipo de familia extensa la proporción de niños espectadores (28%) es mayor que la de los *Bullies* (6%) y victimas (20%). En el tipo de familia monoparental la proporción de niños espectadores (23%) es similar a la de los niños *Bullies* (23%) y victimas (25%). Y en otros tipos de familias la proporción de *Bullies* (6%) y espectadores (8%) es muy

similar, contrario a la proporción de la víctima (2%).

De acuerdo con la Tabla 7, los tipos de familia de los estudiantes se distribuyen de manera homogénea en los diferentes tipos de actores (χ^2 (6, N=77)=7.10, p=0.31).

Tabla 8			
<i>Pruebas De Chi-Cuadrado Para Indicadores Sociodemográficos Según Actores del Bullying</i>			
<u>Indicador</u>	<u>Chi-cuadrado</u>	<u>Gl</u>	<u>Sig.</u>
Nivel Educativo Padre	10,874(a)	12	0,540
Nivel Educativo Madre	16,021(a)	12	0,190
Posee DVD	0,805(a)	2	0,669
Posee Teléfono Fijo	0,738(a)	2	0,691
Posee Teléfono Celular	1,262(a)	2	0,532
Posee Nevera	3,083(a)	2	0,214
Posee Lavadora de Ropa	2,557(a)	2	0,278
Posee Calentador o ducha eléctrica	0,569(a)	2	0,752
Posee Horno de Microondas	5,535(a)	2	0,063
Posee Equipo de Sonido	1,081(a)	2	0,582
Posee Moto	0,267(a)	2	0,875
Posee Carro	3,534(a)	2	0,171
Cantidad de Libros en la casa o apartamento	7,614(a)	6	0,268
Visita ferias o exposiciones artesanales	0,970(a)	2	0,616
Visita ferias taurinas, corralejas, novilladas, becerradas, coleo	3,083(a)	2	0,214
Asiste a carnavales o fiestas municipales	0,034(a)	2	0,983

Visita parques, reservas naturales y zoológicos	0,470(a)	2	0,790
Va a circo	2,086(a)	2	0,352
Visita parques temáticos y de diversiones	1,345(a)	2	0,511
Ve títeres o escucha cuenteros	1,903(a)	2	0,386
Visita museos o casas de la cultura	0,123(a)	2	0,941
Va a la biblioteca	0,507(a)	2	0,776
Va al cine	2,717(a)	2	0,257
<i>Nota.</i> (a)= Cierta cantidad de casillas presentaron una frecuencia esperada inferior a 5			

De acuerdo con la Tabla 8, los estudiantes se distribuyen de manera homogénea en cada uno de los indicadores sociodemográficos analizados a través de la prueba de Chi-cuadrado, lo cual significa que no hay diferencias estadísticas entre los grupos de actores.

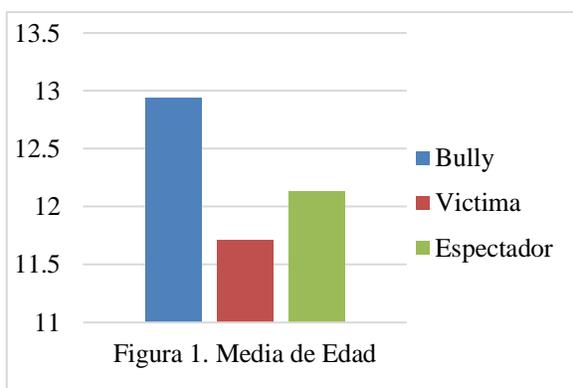
7.2. Características Antropométricas

Se realizó una categorización de las variables antropométricas medidas en los niños según los tipos de actores identificados en la prueba Bull – S; tal como se muestra a continuación:

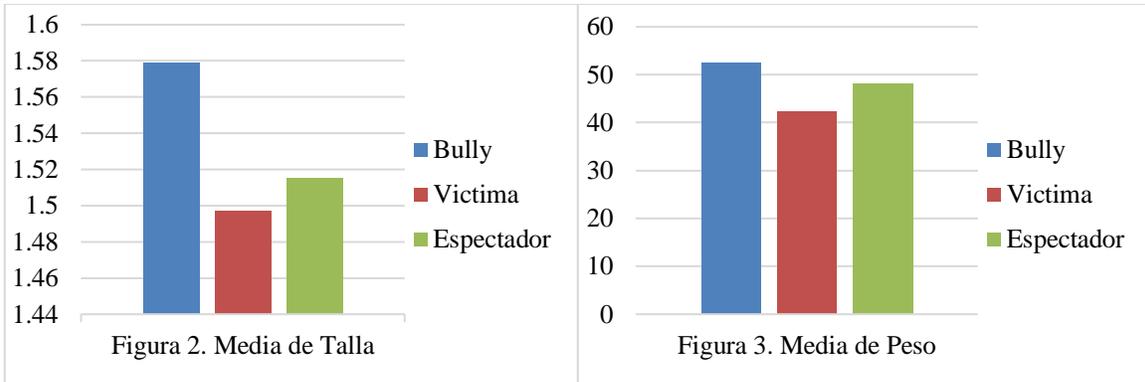
Tabla 9						
<i>Análisis de Varianza (ANOVA) para las variables antropométricas según tipo de actor</i>						
<u>Factor</u>	<u>gl1</u>	<u>gl2</u>	<u>F</u>	<u>P</u>	<u>Post hoc</u>	<u>P</u>
Edad	2	76	8,518	0,000	Bul. vs. Vic.	0,000
					Bul. vs. Esp.	0,009
Talla	2	74	4,373	0,016	Bul. vs. Vic.	0,019
Peso	2	74	4,428	0,015	Bul. vs. Vic.	0,013

IMC	2	74	2,743	0,071
<i>Nota.</i> Bul.=Bully; Vic.= Víctima; Esp.= Espectador; IMC: Índice de Masa Corporal				

La Tabla 9 muestra que existe una diferencia significativa entre los grupos en cuanto a la edad, siendo más alta en los niños tipo de actor *Bully*. De acuerdo con el análisis post hoc de Bonferroni, la fuente de las diferencias está entre los *Bullies* tanto con víctimas como con espectadores, donde se evidencia una alta inclinación hacia el actor *Bully*. Existe una similitud en la media de edad entre los actores Víctima y Espectador (Figura 1).



Dentro de la Tabla 9 se muestra que existe una diferencia significativa entre los grupos en cuanto a talla y peso, siendo más alta en los niños tipo de actor *Bully*. De acuerdo con el análisis post hoc de Bonferroni, la fuente de las diferencias está entre los actores *Bullies* y Víctima, donde se evidencia una alta inclinación hacia el actor *Bully*. Mientras que existe una similitud entre los actores *Bullies* - Espectador (Figura 2), y Víctima - Espectador (Figuras 3).



La Tabla 9 muestra que no existe una diferencia significativa entre los grupos en cuanto al índice de masa corporal (IMC); sin embargo se observa una tendencia hacia las diferencias estadísticas entre espectador – víctima y *Bully* – víctima. Los actores espectadores y Bullies tienen valores más altos y entre estos presentan una similitud (Figura 4).

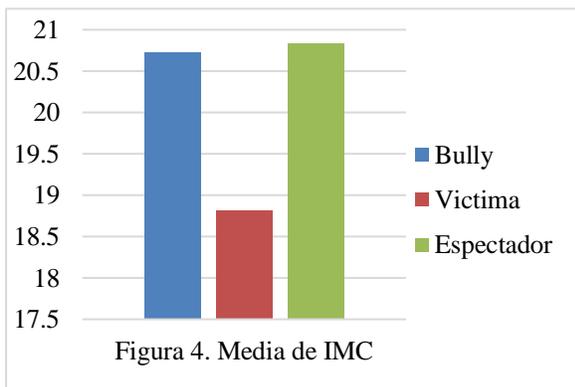


Tabla 10

Tabla De Contingencia Para Las Categorías Del Índice De Masa Corporal Para La Edad por tipo de actor

<u>Bull – S</u>	<u>Índice de Masa Corporal para Edad</u>							
	Riesgo de Delgadez		Adecuado		Sobrepeso		Obesidad	
Bully	0	0	14	0,78	2	0,11	2	0,11
Victima	5	0,24	8	0,38	7	0,33	1	0,05
Espectador	4	0,10	17	0,45	12	0,32	5	0,13

Se clasificaron en total en riesgo de delgadez 9 niños (12 %), 39 niños en el IMC adecuado para la edad (51%), 21 niños en sobrepeso (27%) y 8 niños en obesidad (10%). 18 niños (23%) fueron clasificados como *Bullies*, 21 niños (26%) como víctimas y 40 niños (51%) como espectadores. De acuerdo con la Tabla 10, las categorías del Índice de Masa Corporal para la Edad en los estudiantes se distribuye de manera homogénea en las diferentes tipos de actor ($\chi^2(6, N=77)=11.51, p=0.07$). No obstante, se evidencia que el actor Espectador tiene una tendencia a ubicarse en un IMC entre adecuado y Obesidad, el actor *Bully* una tendencia a estar en el nivel adecuado del IMC para la Edad, y el actor víctima tiende a presentar un mayor riesgo de delgadez.

7.3. Características Psicológicas

Se realizó una categorización de las variables psicológicas medidas en los niños según los tipos de actores identificados en la prueba Bull – S; tal como se muestra a continuación:

Tabla 11

Análisis De Varianza (ANOVA) Por Prueba de la Bateria Psicológica

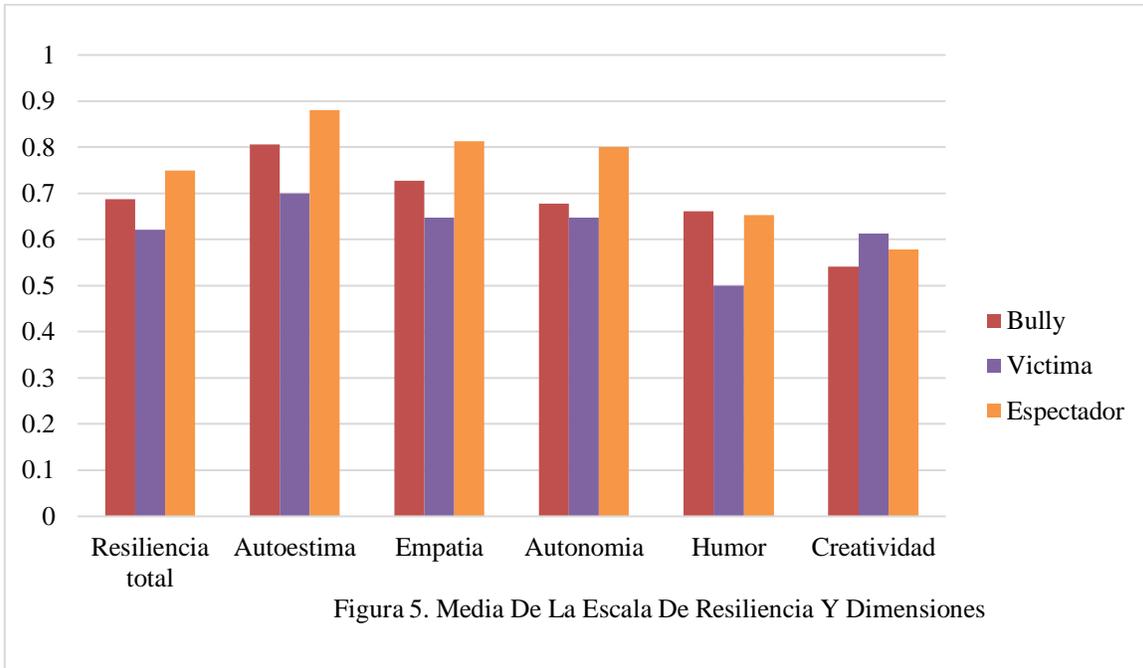
Factor	gl1	gl2	F	P	Post Hoc*	p
Asertividad	2	76	0,149	0,862		
Resiliencia	2	76	8,403	0,001	Espectador Vs Victima	0,000
Adaptación familiar	2	76	1,701	0,189		
Inteligencia Emocional	2	76	3,377	0,039	Espectador Vs Victima	0,034

Nota: ()*. Refiere a las categorías de grupos que originan las diferencias

Con base en la Tabla 11, el análisis de varianza permite evidenciar que entre los 3 grupos hay diferencias en la prueba Resiliencia. Las más altas puntuaciones las presentó el grupo de estudiantes Espectadores mientras que los puntajes más bajos en resiliencia los presentó el grupo de estudiantes Víctimas. Por su parte, el grupo de estudiantes *Bullies* se encuentra en un nivel intermedio entre los anteriores. De acuerdo con el análisis post hoc de Bonferroni, la fuente de las diferencias esta entre los espectadores y las víctimas, donde se evidencia una alta inclinación hacia el actor espectador.

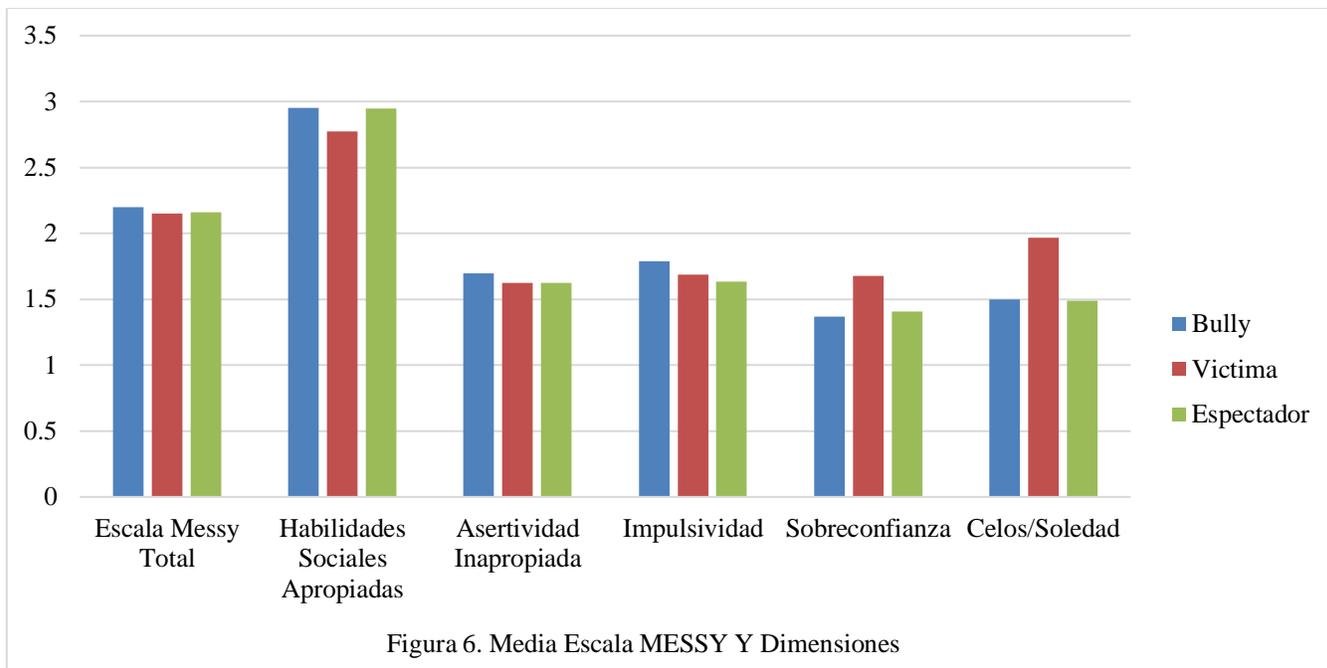
En la Figura 5 se evidencia que tanto en la prueba en general como en la mayoría de sus dimensiones los espectadores presentan mayores niveles de puntuación. Además se tuvo en cuenta que en la dimensión de creatividad los tres actores presentan unas puntuaciones muy

similares entre sí.



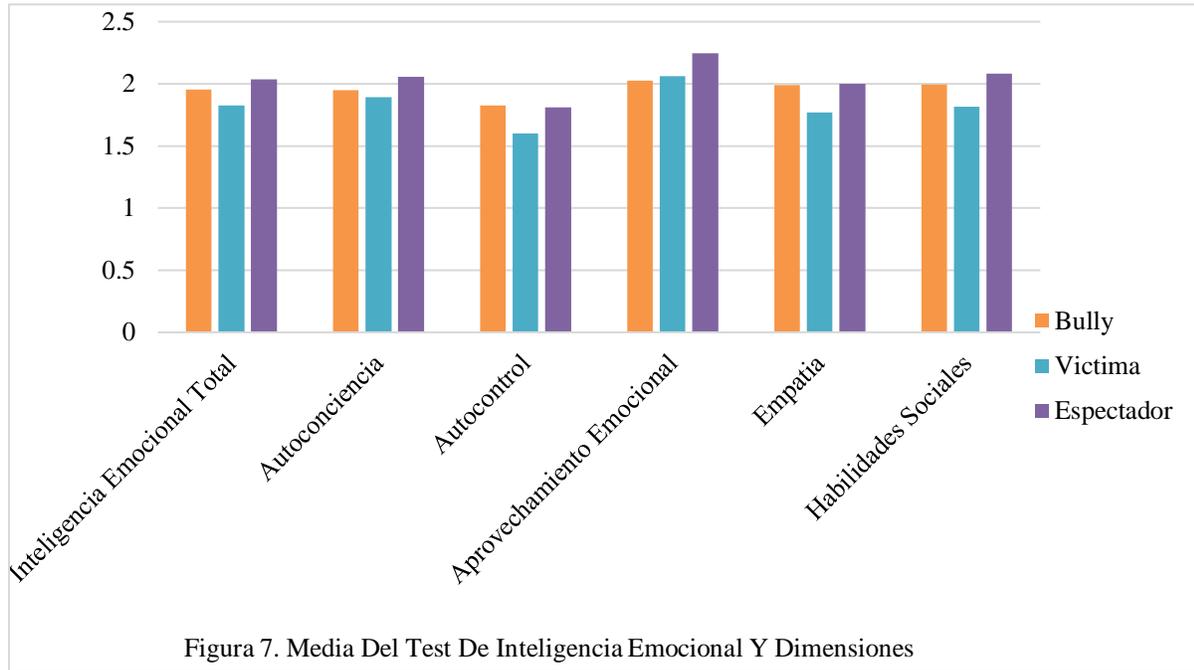
El análisis de varianza ANOVA permitió observar que los tres grupos no presentaron diferencias con respecto en la variable asertividad según la prueba The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters - Escala MESSY; sin embargo se evidencia que existe una tendencia a la diferencia del actor Bully con respecto a los otros dos actores.

En el gráfico de la media de la Escala MESSY y sus dimensiones (Figura 6), los tres grupos presentan una puntuación muy cercana; sin embargo, en las dimensiones de Sobreconfianza y celos/soledad es el actor Victima que presenta las mayores puntuaciones, mientras los otros dos actores presentan valores similares.



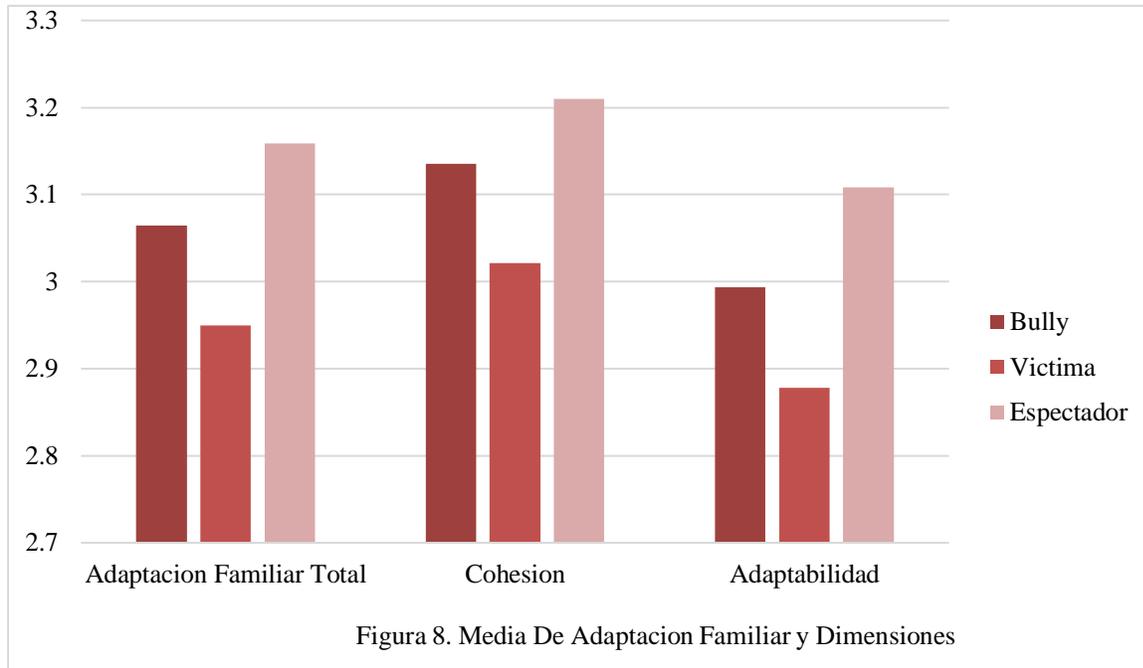
Según el análisis realizado con la prueba ANOVA, en los tipos de actor se evidencia que hay diferencias en el test inteligencia emocional. Las más altas puntuaciones las presenta el grupo de estudiantes Espectadores mientras que los puntajes más bajos en inteligencia emocional los presenta el grupo de estudiantes Víctimas. Por su parte, el grupo de estudiantes *Bullies* se encuentra con puntuaciones muy similares o cercanas los estudiantes espectadores. De acuerdo con el análisis post hoc de Bonferroni, la fuente de las diferencias está entre el grupo espectador y el grupo víctima, donde se evidencia una alta inclinación hacia el actor espectador.

En la Figura 7, se evidencia que tanto en la prueba en general como en sus dimensiones el grupo Espectador presenta mayores niveles de puntuación seguido del grupo *Bully* con puntajes muy cercanos.



El análisis de varianza ANOVA permitió observar que los tres grupos de categorías del Bull-S no presentaron diferencias con respecto a la variable adaptación familiar medida con la prueba Family Adaptability And Cohesion Evaluation Scales; sin embargo se evidencia que existe una tendencia a la diferencia del actor Bully con respecto al actor Victima y del actor espectador con respecto al actor Victima.

En la Figura 8 se pudo observar que los tres grupos presentan una distribución similar tanto en la prueba en general como en las dos dimensiones comprendidas por la misma, en donde el grupo Espectador presenta una puntuación más alta que el grupo *Bully* y el Grupo Victima que lo siguen respectivamente en ese orden.



8. Discusión

Dentro de la dinámica del *Bullying*, se encuentra mayor cantidad de actores espectadores, pero con una menor implicación que los actores *Bullies* y víctimas, puesto que su conducta aparentemente no tiene mayor incidencia en este contexto. Es por lo anterior que tal vez dentro de los estudios del fenómeno no hayan sido investigados a profundidad como los demás actores.

Los espectadores son la audiencia del agresor, entre el 60 y 70% del universo restante; quienes incitan o inhiben las conductas acosadoras de los agresores (Trautmann, 2008). Para la presente investigación cerca de 300 de 347 estudiantes resultaron ser espectadores, es decir entre el 80 y 90% de la muestra inicial. Con respecto a su distribución por género, se pudo concluir que presentan una proporción similar de 45% para niñas y 55% en niños.

Según los hallazgos antropométricos de esta investigación, el actor Espectador presenta un IMC homogéneo con respecto al actor *Bully*, lo cual permite que el actor en estudio proyecte una imagen muy similar al actor *Bully*, tanto en talla como en peso, y por lo tanto, es probable que disminuya el riesgo para este de verse involucrado en la diada del *Bullying*.

Dentro de los datos sociodemográficos se visualiza la posibilidad que el actor espectador mantenga una edad adecuada para el nivel educativo que hizo parte de la presente investigación, y por ende, facilita su adaptación al grupo y a la dinámica escolar, sin presentar interrupciones en su proceso educativo. Además, en el nivel educativo de los padres, Tenencia de Bienes materiales, Posesión de recursos educativos en el hogar y actividades recreativas de la familia no

se encuentran diferencias entre los actores, por lo tanto, es posible que estos indicadores no influyan en el comportamiento de los tres actores en las situaciones de *Bullying*.

Toni Cano y Victoria Luaces, en su estudio plantean que en estudiantes espectadores se debe encaminar el trabajo a fortalecer constructos deficitarios como la empatía, las relaciones interpersonales -asertividad y habilidades sociales- (2009). Sin embargo en el presente estudio se evidencia que el trabajo de fortalecer la empatía debe orientarse hacia los actores víctimas y *Bullies*, y no a los espectadores porque según los hallazgos de la investigación demostraron que el tipo de actor espectador presenta una mayor asertividad y relaciones sociales con sus pares dando a conocer que no es una debilidad en este tipo de sujetos sino una fortaleza que le permite mostrarse sociable ante la mirada de los demás actores.

En una investigación realizada en Perú “Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares” encontraron que la resiliencia en la dinámica del *Bullying* se presenta en un alto grado dentro del grupo de espectadores, con una correlación directa significativa con los estilos de afrontamiento (Quintana, Montgomery, & Malaver, 2009, pág. 163). De acuerdo a lo anterior, la presente investigación permitió corroborar que los índices de resiliencia suelen ser muy altos en el grupo de espectadores en comparación con los otros dos actores del *Bullying*; por lo cual se podría inferir que esta característica psicológica positiva es un factor protector para este grupo.

Según los hallazgos de la presente investigación se puede evidenciar que los estudiantes espectadores tienen niveles más altos de inteligencia emocional que los estudiantes víctimas, lo que demuestra que este grupo no incita las conductas agresivas entre sus pares, y permite refutar los resultados encontrados en la investigación de Ana Rosa Clavero Muñoz (2011), que refiere

que el grupo espectadores presentan baja inteligencia emocional, lo que los lleva a promover y apoyar la conducta agresiva del *Bully*, desprotegiendo por lo tanto a la víctima. Debido a lo anterior, se puede decir que los espectadores son sujetos que suelen ponerse en el lugar de sus compañeros y automoderarse aprovechando al máximo sus habilidades de interrelacionarse con los demás y fomentando buenos ambientes en sus entornos. Además es posible sugerir que la inteligencia emocional protege al espectador de las conductas de agresión del *Bully*, y a su vez, lo dota de conductas protectoras hacia sus compañeros de grupo.

Con la presente investigación se pudo identificar que realmente los entornos familiares no están ejerciendo una fuerte influencia en el comportamiento escolar de estos sujetos, puesto que según los hallazgos, los tres tipos de actores presentan adaptaciones familiares homogéneas dando a conocer que los que ambientes familiares realmente no son los que están contribuyendo al desarrollo de conductas agresivas en el contexto escolar. De igual forma, Palacios, Polo del Rio, Felipe, Leon del Barco y Fajardo consideran según los hallazgos de su investigación que no hay una tendencia por parte del actor espectador a pertenecer a algunos de los tipos de familia (2013, pág. 167).

9. Conclusiones

Se logró establecer una clasificación de los estudiantes de sexto grado correspondiente a tres actores del *Bullying*; los cuales son los espectadores, las víctimas y los *Bullies*.

Con respecto a indicadores antropométricos, los espectadores se caracterizan por tener una talla media de 1,52 metros, un peso medio de 48 Kilogramos y una edad media de 12 años. Además, teniendo en cuenta el índice de masa corporal para la edad, el grupo en cuestión se ubica en un índice adecuado para la edad con tendencia al sobrepeso.

Dentro del contexto sociodemográfico, los espectadores que participan en el fenómeno presentan una proporción similar entre niños y niñas. Además, los espectadores componen la mayoría de los estudiantes del grupo de la muestra. Por otra parte, los espectadores comparten características sociodemográficas con los otros actores en aspectos como tipo de familia, nivel de educación de padres, actividades realizadas en el hogar y posesiones materiales en el hogar.

Se puede concluir que según la característica Asertividad, el actor espectador presenta habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada e impulsividad de manera semejante con los otros 2 actores del *Bullying* y con respecto al *Bully* comparte las características de sobreconfianza, celos y soledad.

Según la característica Resiliencia, los espectadores presentan cualidades propias como autoestima, empatía, autonomía y humor; además de compartir la característica de creatividad con el actor víctima.

Según la adaptación familiar como característica, permite concluir que los espectadores comparten con los Bullies y las victimas rasgos como cohesión y adaptabilidad en la familia, por lo cual no se considera como una característica psicológica propia de los espectadores.

Se concluye con respecto a la característica Inteligencia Emocional, que los espectadores poseen cualidades propias como Autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales.

De los resultados obtenidos a través de la investigación, se puede concluir que los espectadores de la dinámica del *Bullying* presentan diferencias en las características de género, IMC, inteligencia emocional y resiliencia con respecto a los otros dos actores. Por lo tanto las anteriores características podrían facilitar la protección de los espectadores en la dinámica del *Bullying* y/o situaciones de acoso escolar.

10. Recomendaciones

Al finalizar la presente investigación, los investigadores sugieren que para las posteriores investigaciones se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- Profundizar en un enfoque que genere más estudios desde la perspectiva del estudiante Espectador de la dinámica del *Bullying* sobre características y factores protectores que no se estudiaron en la presente investigación.
- Replicar este estudio en diferentes instituciones educativas tanto públicas y privadas, abarcando diversos grados en la región.
- Validar los instrumentos para poder obtener la normalización de los mismos, con el fin de estandarizarlos para la población de la región en estudio.
- Generar perfiles comparativos sobre los actores del fenómeno del *Bullying*.
- Crear una línea de investigación en Psicología Positiva para la Educación dentro del grupo de investigación Psicología Positiva.
- Establecer con las instituciones educativas requeridas en la investigación, un cronograma previo del plan de aplicación, en donde no se interfiera con las actividades escolares y tampoco con los criterios de aplicación del estudio.
- En estudios posteriores enfocarse en las perspectivas de los actores indirectos de la dinámica del *Bullying* como docentes, directores, administrativos de las instituciones y padres de familia.

-Desarrollar estrategias que permitan una sana convivencia dentro de los distintos actores del *Bullying* escolar.

- Revisar las actuales políticas públicas desde las implicaciones del espectador como actor de este fenómeno.

10.1. Aportes de la Investigación

- Lograr el hallazgo de características propias del grupo espectador del *Bullying*, del cual en la actualidad hay poca información.

- Permitió la adaptación lingüística de algunas pruebas para el contexto de los niños de grado sexto de instituciones públicas de la ciudad de Neiva.

- La metodología de aplicación por sesiones es uno de los aspectos a destacar debido a que permitió una adecuada administración de la pruebas por tiempo y extensión.

- La presente investigación es un sustento teórico para posteriores investigaciones sobre los estudiantes espectadores del *Bullying*.

11. Bibliografía

- Aceituno Juárez, M. T. (s.f.). *Teoría del muestreo*. Recuperado el 03 de Julio de 2013, de Disponible en:<www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r82084.DOCX>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. New Jersey: Erlbaum.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de integración social. (27 de Marzo de 2012). *Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.* Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.: http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/6_PrestaSer_DocAso_GestionInteLocal_INSTRUCTIVO_VALORACION_PERSONAS_CON_DISCAPACIDA_jun2012.PDF
- Argimón, J. M. (s.f.). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Obtenido de <http://www.google.com.co/search?hl=es&tbo=1&tbm=bks&sa=X&ei=r82uTtH2EorfgQf7ITyDw&ved=0CCwQvwUoAQ&q=alfa+de+cronbach&spell=1&biw=1024&bih=653>
- Aries, P. (1960). *La prévention des naissances dans la famille. Ses origins dans les temps modernes*. París: PUF.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. España: eumed.net. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/introduccion%20a%20la%20metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf>
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying, intimidación y maltrato entre el alumnado*. euskera, España: Stee-Eilas.
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., & Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana Análisis Conducta*, 26, 65-89.
- Baltes, P., & Staudinger, U. (2000). Wisdom: a metaheuristics (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *APA*, 55, 122-136.

- Bandura, A., & Walters, R. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (Séptima ed.). Madrid: Editorial Alianza.
- Blasco, C. (2012). *Descripción y análisis de los factores protectores de adolescentes en la prevención del delito: el perfil del adolescente resistente y las competencias emocionales asociadas*. Cataluña: Generalitat de Cataluña.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: Definiciones y Dimensiones. *Estudios de Psicología*(13), 52-62.
- Canales, M., & Peinado, A. (1999). Grupos de Discusión. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 287 - 316). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Cano, T., & Victoria, L. (2009). Bullying: Violencia en adolescentes y jóvenes. *Seminario juventud y violencia*, (págs. 1-42). Montevideo. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/202422297/Bullying>
- Carli, S. (2000). El Niño y La Escuela. *Encuentro Federal Sobre Políticas De Infancia y Adolescencia*. Argentina.
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia, una vision positiva para la prevencion e intervencion desde los servicios sociales. *Nomadas, Revista critica de ciencias sociales y juridicas*, 27(3), 1-13.
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *4*(8 edición especial), 415-418.
- Cerezo, F. (2000/2002). *Bull- S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid/Bizkaia: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica "Bullying" (Agresores vs. sus Víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 1, 37-43.
- Chan Gamboa, E. C. (2006). *SOCIALIZACIÓN DEL MENOR INFRACTOR: Perfil psicosocial diferencial de la zona metropolitana de guadalajara, jalisco*. Guadalajara, Jalisco, Mexico.
- Clavero Muñoz, A. R. (2011). *Inteligencia Emocional como factor protector de la Violencia escolar*. España.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (12 de 05 de 2013). *Imprenta Nacional de Colombia*. Obtenido de http://www.imprenta.gov.co/gacetap/gaceta.mostrar_documento?p_tipo=05&p_numero=201&p_consec=31961

- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 313; 315.
- Cortes, R. &. (2000). Ambiente familiar y dificultades de adaptación de los hijos. *Suma psicológica*, 7(1), 33-49.
- Cuarana, A. (2010). Psicología Positiva y Educación, Esbozo de una Educación desde y para la Felicidad. En A. Cuarana, *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pág. 16). Alicante: Generalitat Valenciana.
- Cuevas, M., & Marmoledo, M. (enero-abril de 2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *psicología desde el caribe*, 31(1), 103-132. Recuperado el 19 de Diciembre de 2014
- Cutili, J., & Masten, A. (2009). Resilience. En S. Lopez, *The Encyclopedia of Positive Psychology* (págs. 837-843). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Diario del Huila. (06 de 05 de 2012). El matoneo: cruel realidad que se pasea por las aulas de clase. *Diario del Huila*.
- Diario del Huila. (18 de Julio de 2014). Bullying: ¿victimario o víctima? *Diario del Huila*, págs. 16-17.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and Bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 4.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fernandez Berrocal, P. &. (Diciembre de 2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-94.
- Fernandez, G. (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores, revista de renovación pedagógica*, 180.
- Fernández, P., & Pértegas, D. (2002). *Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/robles5585/la-investigacion-cuantitativa>
- Fernández-Espada Ruiz, C. (20 de Mayo de 2013). Obtenido de <http://www.eduinnova.es/dic09/bullyng.pdf>
- Font de Mora, A. (2010). Presentación. En A. Cuarana, *Aplicaciones Educativas De La Psicología Positiva* (pág. 8). Alicante: Generalitat Valenciana.
- Fuster, J. (2003). *Cortex and Mind*. USA: Oxford University Press.

Gallego Mosquera, M. J., & Leon Pedraza, E. A. (2012). *Adaptabilidad y cohesión en un grupo de familias desplazadas residentes en el municipio de zipaquira*. Bogota.

Gallego Mosquera, M. J., & Leon Pedraza, E. A. (2012). *daptabilidad y cohesión en un grupo de familias desplazadas residentes en el municipio de zipaquira*. Bogota. Recuperado el 17 de Diciembre de 2014, de eHow en español: http://www.ehowenespanol.com/niveles-adaptabilidad-familiar-info_252630/

Giangiaco, M. (Junio de 2012). Maltrato entre escolares: una cuestión de derechos. (J. Navarro Saras, Ed.) *Revista educ@rnos*(5), 11-20. Recuperado el 17 de Diciembre de 2014, de <http://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rnos5.pdf>

Hernández, M., & García, H. (2007). Factores de riesgo y protección de enfermedades cardiovasculares en población estudiantil universitaria. *Revista de la Facultad de Medicina*, 30(2), 120-121.

Hernandez, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). *METODOLOGÍA Y TÉCNICAS CUANTITATIVAS*. Valencia: UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA .

Hunt, D. (1970). *Parents and children in history; the psychology of family life in early modern France*,. New York: Basic Books.

ICFES. (1 de Diciembre de 2013). *ICFES*. Recuperado el 3 de Diciembre de 2014, de ICFES: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/estudio-de-competencias-ciudadanas>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (05 de Diciembre de 2014). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES: <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/informacion-para-rectores/formulario-sociodemografico>

Jaramillo, & Leonor. (2007). Concepción de Infancia. *zona próxima*, 108-123.

Jaramillo, J., Cárdenas, T., Forero, C., & Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social dentro de un grupo escolar. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 105-106.

Jaramillo, J., Ortíz, K., Niño, L. A., Tavera, A. L., & Velandia, A. (2006). Factores Individuales, Familiares y Escolares Asociados A La Aceptación y El Rechazo Social En Grupos De

- Niños Escolarizados Entre Los 9 y 11 Años De Edad. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 2(2), 205.
- Júarez, M. T. (s.f.). *Teoría del muestreo*. Obtenido de www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r82084.DOCX
- Kagan, J. (2012). *Psychology Encyclopedia*. Recuperado el 14 de Mayo de 2013, de Questions Environmental Determinism, Questions Continuity of Development and Parental Influences: <http://psychology.jrank.org/pages/355/Jerome-Kagan.html>
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. (E. d. ARCIS, Ed.) Akal.
- Kaufer-Horwitz, M. &. (2008). Indicadores antropométricos para evaluar sobrepeso y obesidad en pediatría. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 65(6), 502-518. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v65n6/v65n6a9.pdf>
- Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno Bullying. *Calidad de vida*, 1(5), 160; 165.
- Loeber, R. (1990). Developmental and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-42.
- López, M. (2012). *La intimidación Escolar o Bullying*. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Loro, S. V. (14 de Septiembre de 2010). Obtenido de <http://www.actualpsico.com/causas-y-consecuencias-del-acoso-escolar-o-bullying/>
- Masten, A., & Reed, M.-G. (2002). Resilience in development. En C. Snyder, & S. Lopez, *Handbook of positive psychology* (pág. 75; 83). New York: Oxford University Press.
- Matalinares, M. y. (2011). Factores Personales de Resiliencia y Autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 14(1), 187-207. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a12.pdf
- Ministerio de Educación de la República de Colombia. (s.f.). . *Guía No .33: Organización del Sistema Educativo: Conceptos Generales De La Educación Preescolar, Básica y Media*. Bogotá.
- Ministerio de la Protección Social de la República de Colombia. (6 de Septiembre de 2006). *Secretaría del Senado*. Obtenido de Secretaría del Senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Ministerio de Salud de la República de Colombia. (4 de Octubre de 1993). *Página Web Universidad de la Sabana*. Obtenido de Página Web Universidad de la Sabana:

http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res_8430_1993_-_Salud.pdf

- Moreno, B., & Galves, H. (2010). La psicología positiva va a la escuela. *Típica: boletín electrónico de salud escolar.*, 212; 214; 211; 212; 212; 213; 215-217; 218.
- Munist Mabel, S. H. (1998). *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes.*
- Nacional., C. M. (2006). *Guía No .33: Organización del Sistema Educativo: Conceptos Generales De La Educación Preescolar, Básica y Media.* Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf
- Narvaez, V., & Salazar, O. (2012). Bullying, matoneo, intimidación o acoso escolar. *Carta de la Salud*(200), 1; 2-3.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive behavior patterns in make a review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644 - 660.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2007). Acoso escolar, "Bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Foro para la Convivencia (Encuentro Europeo por la Convivencia)*, (pág. 23). Madrid.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII "Violencia y Acoso Escolar"*. Comunidad Autónoma de Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 253-280.
- Pagán Santini, R. (6 de Junio de 2012). *El Desarrollo Cognitivo del Ser Humano: La Jornada de Oriente.* Obtenido de La Jornada de Oriente Sitio Web: http://www.lajornadadeoriente.com.mx/columna/puebla/medeinves/el-desarrollo-cognitivo-del-ser-humano_id_8764.html
- Palacios Garcia, V., Polo del Rio, M. I., Felipe Castaño, E., Leon del Barco, B., & Fajardo Bullon, F. (2013). Tipología familiar y dinamica bullying/ciberbullying en Educacion

- secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Pshycology and Education*, 161-170.
- Papallia, D., & Wendkos, S. (2011). Infancia. En D. Papallia, & S. Wendkos, *Psicología* (págs. 438-444). Madison: McGraw-Hill.
- Patterson, G. (1982). Coercive Family Process. En G. Patterson, *A Social Learning Approach* (Vol. 3, pág. 368). Oregon, EEUU: Castalia Publishing Company.
- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). *Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa*. (2002)D[consultado26oct.2010].Disponibleen:<<http://www.slideshare.net/robles585/la-investigacin-cuantitativa>.
- Prevention, C. f. (2012). *Youth Violence*. Estados Unidos: CDC.
- Prevention, C. f. (2013). *Understanding Bullying*. Estados Unidos : CDC.
- Quintana, A., Montgomery, W., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigacion en Psicologia*, 12(1), 153-171.
- Recinos Piedrasanta, T. E. (2004). *La conducta materna dominante y sus repercusiones en el desarrollo escolar y social del niño de 6 a 8 años* . Guatelama: Universidad San Carlos Guatemala - Escuela de Ciencias Psicologicas.
- Red Papaz. (01 de Enero de 2008). *Red Papaz*. Recuperado el 3 de Diciembre de 2014, de Red Papaz: <http://redpapaz.org/intimidacion/index.php/que-es/que-tanto-se-presenta>
- Rodriguez, R., Seoane, a., & Pedreira, J. (2005). *Niños contra niños: El Bullying como trastorno emergente*.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En M. Kent, & E. Rolf, *Primary prevention of psychopathology: Social Competence in children* (Vol. 3). New Hampshire: University Press of New England.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journals of adolescence*, 453-459. Obtenido de <http://kvcs4800su2011.wikispaces.com/file/view/Bullying.pdf>
- Sanchez Nuñez, M. T., & Hume Figueroa, M. (2004). Evaluacion e Intervencion en Inteligencia Emocional y su importancia en el ambito educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 237-266.

- Seligman, M. (1999). *'The President's Address (Annual Report)' in American Psychologist*. EEUU: The APA 1998 Annual Report.
- Servicios de Salud del Estado de Colima. (2008). *Servicios de Salud del Estado de Colima*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de Servicios de Salud del Estado de Colima: http://www.saludcolima.gob.mx/images/documentos/5_a_BASCULAS%20Y%20ESTADIMETROS.pdf
- Smith, P. (1999). *The nature of school Bullying. A Cross national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P., & Sharpe, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routeledge.
- Sullivan, K. C. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar como se presenta y como enfrentarlo*. Barcelona: CEAC. Obtenido de <http://books.google.es/books?id=NHSCoaF8kqwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "Bullying" una vision actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 13-20.
- UNICEF. (2005). *Estado mundial de la infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)*. Nueva York: Unicef.
- Unicef. (2014). *Ocultos a Plena Luz: Violencia contra los niños*. Global: Unicef.
- Uribe, A., Orcasita, L., & Aguillón, E. (Julio-Diciembre de 2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia: avances de la disciplina*, 6(2), 83-99. Recuperado el 18 de Diciembre de 2014
- Vanguardia.com - Galvis Ramírez y Cía. S.A. (15 de Marzo de 2012). Obtenido de <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>
- Velásquez C, C., Montgomery U, W., Montero L, V., & Pomalaya V, R. (Diciembre de 2008). Bienestar Psicologico, Asertividad y rendimiento academico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigacion en Psicologia*, 11(2), 139-152.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., & Vecina Jimenez, M. L. (2006). La experiencia traumatica desde la psicologia positiva: resiliencia y crecimiento postraumatico. *papeles del psicologo*, 40-49.
- Vera, R. (2010). "Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar". *Revista digital Innovacion y experiencias educativas*, 1-9.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Zavala Garcia, G. W. (2001). El clima familiar, su relacion con los intereses vocacionales y los tipos caracterologicos de los alumnos de quinto año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del rimac.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/Salud/Zavala_G_G/t_completo.pdf, 1-135. Lima, Peru.

Zubiaur, J. (1984). *La protección al niño. Estudio de las principales disposiciones del Código Penal Argentino sobre los menores de edad, y los medios de protección y corrección para los mismos*. Buenos Aires: Impr. Luis Maunier.

Anexos

Anexo 1. Test de Agresividad entre Escolares

BULL - S

Nombre y Apellidos: _____

Edad: _____ Fecha: _____ Curso: _____

Institución: _____

Instrucciones: Las siguientes preguntas ayudarán a tu profesor/a a entender mejor como ves el ambiente que te rodea. Estas preguntas se refieren a CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS/AS Y A TI MISMO/A EN CLASE. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.

A. ¿Quiénes son los/as más fuertes de la clase?

1. _____

2. _____

3. _____

B. ¿Quiénes actúan como un/a cobarde?

1. _____

2. _____

3. _____

C. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?

1. _____

2. _____

3. _____

D. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

1. _____

2. _____

3. _____

E. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?

1. _____

2. _____

3. _____

F. ¿A quiénes se les tiene fastidio?

1. _____

2. _____

3. _____

Anexo2. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters

ESCALA MESSY PARA EL ALUMNO

Edad:..... **Nombre:**

Grado:.....**Jornada:**

Colegio:.....

A continuación se presentarán unas frases que describen tu forma de ser o comportarte generalmente y marca con una **(X)** la opción que consideres mejor.

	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1. Hago reír a los demás.				
2. Amenazo a la gente o me porto agresivo.				
3. Me enojo fácilmente.				
4. Soy un mandón, le ordeno a las personas lo que tienen que hacer.				
5. Critico o me quejo muy seguido.				
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando.				
7. Cojo cosas que no son mías sin permiso.				
8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.				
9. Cuando hablo con las personas, las miro a los ojos.				
10. Tengo muchos amigos (as).				
11. Golpeo cuando estoy furioso.				
12. Ayudo a un amigo que está herido.				
13. Doy ánimo a un amigo que está triste.				
14. Miro con desprecio a otros niños.				
15. Me enojo y me pongo celoso cuando a los demás les va bien en sus cosas.				
16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.				
17. Me gusta encontrarles defectos a los demás.				
18. Siempre quiero ser el primero.				
19. Rompo mis promesas.				
20. Hago elogios a las personas que me caen bien.				
21. Digo mentiras para conseguir algo que quiero.				
22. Molesto a la gente para enfadarla.				
23. Inicio conversaciones con personas que no conozco.				
24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.				
25. Me gusta estar solo.				

26. Temo hablarle a la gente.				
27. Guardo bien los secretos.				
28. Sé cómo hacer amigos.				
	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
29. Lastimo los sentimientos de los demás a propósito				
30. Me burlo de los demás.				
31. Defiendo a mis amigos.				
32. Miro a la gente cuando está hablando.				
33. Creo que lo sé todo.				
34. Comparto lo que tengo con otros.				
35. Soy terco.				
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.				
37. Muestro mis sentimientos.				
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.				
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).				
40. Cuido las cosas de lo demás como si fueran mías.				
41. Hablo demasiado fuerte.				
42. Llamo a la gente por sus nombres.				
43. Pregunto si puedo ayudar.				
44. Me siento bien si ayudo a alguien.				
45. Intento ser mejor que los demás.				
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.				
47. Me veo con mis amigos.				
48. Juego solo.				
49. Me siento solo.				
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.				
51. Me gusta ser el líder.				
52. Participo en los juegos con otros niños.				
53. Me meto en peleas muy seguido.				
54. Me siento celoso de otras personas.				
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.				
56. Pregunto a los demás, ¿cómo están? y/o ¿qué hacen?				
57. Me quedo en la casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.				
58. Doy más explicaciones de las necesarias.				
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.				
60. Pienso que ganar es lo más importante.				
61. Suelo molestar a mis compañeros porque me burlo de ellos.				
62. Me desquito de quien me ofende.				

REVISAS SI HAS RESPONDIDO A TODAS LAS PREGUNTAS

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 3. Inventario de Factores Personales de Resiliencia Para Niñas

INVENTARIO DE FACTORES PERSONALES DE RESILIENCIA

Sexo: Femenino **Edad:**..... **Nombre**.....
Grado:.....**Jornada:**.....**Colegio**.....

Instrucciones:

A continuación encontrarás algunas preguntas sobre la manera cómo te sientes, piensas y te comportas. Después de cada pregunta responderás **SI**, si es cómo te sientes, piensas y te comportas, y responderás **NO** cuando la pregunta no diga cómo te sientes, piensas y te comportas.

Contesta a todas las preguntas marcando con una **(X)**, aunque alguna te sea difícil de responder, pero no marques **SI** y **NO** a la vez.

No hay respuestas buenas ni malas, por eso trata de ser totalmente sincera, ya que nadie va a conocer tus respuestas.

	SI	NO
1. Tengo personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren.		
2. Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor.		
3. Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás.		
4. Sé cómo ayudar a alguien que está triste.		
5. Estoy dispuesta a responsabilizarme de mis actos.		
6. Puedo buscar maneras de resolver mis problemas.		
7. Trato de mantener buen genio la mayor parte del tiempo.		
8. Me gusta reírme de los problemas que tengo.		
9. Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo.		
10. Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo le doy formas a las nubes.		
11. Soy una persona apreciada y querida por los demás		
12. Mis padres me siguen amando aunque me equivoque o haga travesuras.		
13. Ayudo a mis compañeros cuando puedo.		
14. Puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien, aunque tenga ganas.		
15. Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo.		
16. Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener.		
17. Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan.		

18. Me gusta imaginar situaciones nuevas, como por ejemplo estar en la Luna.		
19. Transformo las historias o cuentos con cosas que a mí se me ocurren.		
	SI	NO
20. Aunque me sienta triste o esté molesta, los demás me siguen queriendo.		
21. Soy feliz.		
22. Me entristece ver sufrir a la gente.		
23. Trato de no herir los sentimientos de los demás.		
24. Puedo resolver problemas propios de mi edad.		
25. Puedo tomar decisiones con facilidad.		
26. Me es fácil reír aún en los momentos más feos y tristes de mi vida.		
27. Me gusta reírme de los defectos de los demás.		
28. Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad.		
29. Me gusta que las cosas se hagan como siempre.		
30. Es difícil que me vaya bien, porque no soy buena ni inteligente.		
31. Me doy por vencida fácilmente ante cualquier dificultad.		
32. Cuando una persona tiene algún defecto me burlo de ella.		
33. Pienso que cada quien debe salir de su problema como pueda.		
34. Prefiero que me digan lo que debo hacer.		
35. Me gusta seguir más las ideas de los demás, que mis propias ideas.		
36. Estoy de mal humor casi todo el tiempo.		
37. Generalmente no me río.		
38. Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas.		
39. Cuando tengo problemas o dificultades, no se me ocurre nada para resolverlos.		
40. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		
41. Tengo una mala opinión de mi misma.		
42. Sé cuándo un amigo está alegre.		
43. Me fastidia tener que escuchar a los demás.		
44. Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás.		
45. Me gusta que los demás tomen las decisiones por mí.		
46. Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa.		
47. Cuando tengo muchos problemas, casi nada me hace reír.		
48. Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan.		

REVISAS SI HAS RESPONDIDO A TODAS LAS PREGUNTAS¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 4. Inventario de Factores Personales de Resiliencia Para Niños

INVENTARIO DE FACTORES PERSONALES DE RESILIENCIA

Sexo: Masculino **Edad:**..... **Nombre:**.....
Grado:..... **Jornada:**.....
Colegio:

Instrucciones:

A continuación encontrarás algunas preguntas sobre la manera cómo te sientes, piensas y te comportas. Después de cada pregunta responderás **SI**, si es cómo te sientes, piensas y te comportas, y responderás **NO** cuando la pregunta no diga cómo te sientes, piensas y te comportas.
 Contesta a todas las preguntas marcando con una **(X)**, aunque alguna te sea difícil de responder, pero no marques **SI** y **NO** a la vez.
 No hay respuestas buenas ni malas, por eso trata de ser totalmente sincero, ya que nadie va a conocer tus respuestas.

	SI	NO
1. Tengo personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren.		
2. Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor.		
3. Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás.		
4. Sé cómo ayudar a alguien que está triste.		
5. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.		
6. Puedo buscar maneras de resolver mis problemas.		
7. Trato de mantener buen genio la mayor parte del tiempo.		
8. Me gusta reírme de los problemas que tengo.		
9. Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo.		
10. Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo le doy formas a las nubes.		
11. Soy una persona apreciada y querida por los demás.		
12. Mis padres me siguen amando aunque me equivoque o haga travesuras.		
13. Ayudo a mis compañeros cuando puedo.		
14. Puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien, aunque tenga ganas.		

15. Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo.		
16. Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener.		
17. Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan.		
18. Me gusta imaginar situaciones nuevas, como por ejemplo estar en la Luna.		
	SI	NO
19. Transformo las historias o cuentos con cosas que a mí se me ocurren.		
20. Aunque me sienta triste o esté molesto, los demás me siguen queriendo.		
21. Soy feliz.		
22. Me entristece ver sufrir a la gente.		
23. Trato de no herir los sentimientos de los demás.		
24. Puedo resolver problemas propios de mi edad.		
25. Puedo tomar decisiones con facilidad.		
26. Me es fácil reír aún en los momentos más feos y tristes de mi vida.		
27. Me gusta reírme de los defectos de los demás.		
28. Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad.		
29. Me gusta que las cosas se hagan como siempre.		
30. Es difícil que me vaya bien, porque no soy bueno ni inteligente.		
31. Me doy por vencido fácilmente ante cualquier dificultad.		
32. Cuando una persona tiene algún defecto me burlo de ella.		
33. Pienso que cada quien debe salir de su problema como pueda.		
34. Prefiero que me digan lo que debo hacer.		
35. Me gusta seguir más las ideas de los demás, que mis propias ideas.		
36. Estoy de mal humor casi todo el tiempo.		
37. Generalmente no me río.		
38. Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas.		
39. Cuando tengo problemas o dificultades, no se me ocurre nada para resolverlos.		
40. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		
41. Tengo una mala opinión de mí mismo.		
42. Sé cuándo un amigo está alegre.		
43. Me fastidia tener que escuchar a los demás.		
44. Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás.		
45. Me gusta que los demás tomen las decisiones por mí.		
46. Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa.		
47. Cuando tengo muchos problemas, casi nada me hace reír.		
48. Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan.		

**REVISAS SI HAS RESPONDIDO A TODAS LAS PREGUNTAS
¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Anexo 5. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale

ESCALA DE ADAPTACIÓN FAMILIAR

Edad:..... **Nombre:**

Grado:..... **Jornada:**.....

Colegio:

A continuación se presentarán una serie de enunciados relacionados con tu familia, marca con una (X) la opción que consideres que te identifica mejor.

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1. Los miembros de mi familia se sienten muy unidos entre ellos.					
2. Cuando hay que resolver problemas, se tienen en cuenta la opinión de los hijos.					
3. Mis padres tienen dificultades para ponerse de acuerdo.					
4. En mi familia la disciplina (normas, obligaciones, consecuencias, castigos) es justa.					
5. Los miembros de mi familia aceptan las decisiones que se toman como familia.					
6. Las reglas de mi familia son difíciles de entender.					
7. Los miembros de mi familia tratan de no encontrarse en la casa.					
8. Los miembros de mi familia tienen miedo de decir lo que piensan.					
9. Los miembros de mi familia se piden ayuda entre ellos.					
10. En mi familia se tiene en cuenta la opinión de los hijos para las normas de disciplina.					
11. Nos caen bien los amigos de los otros miembros de mi familia.					

12. Cuando surgen problemas, buscamos entre todos una solución.					
13. En mi familia hacemos cosas juntos.					
14. Nos gusta hacer cosas sólo con nuestra familia más cercana.					
	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
15. Cuando surge un problema, cada miembro de la familia lo resuelve por su cuenta.					
16. Los miembros de mi familia dicen sin temor lo que quieren.					
17. En mi familia es difícil encontrar tiempo para estar juntos.					
18. En mi familia todos compartimos las responsabilidades.					
19. Los miembros de mi familia se meten demasiado en los asuntos de los demás.					
20. En mi familia, mandan diferentes personas.					
21. Los miembros de mi familia conocen a los mejores amigos de los demás.					
22. En mi familia, es difícil cambiar una regla.					
23. En mi familia nos reunimos todos juntos en la misma parte de la casa. (sala, cocina, etc.)					
24. Los miembros de mi familia se sienten más cercanos a personas que no son parte de la familia.					
25. A los miembros de mi familia les gusta pasar sus tiempos libres juntos.					
26. En mi familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión.					
27. Los miembros de mi familia se ayudan unos a otros cuando hay dificultades.					
28. En mi familia se intentan resolver los problemas de nuevas formas.					
29. Los miembros de mi familia comparten pasatiempos.					
30. Cuando quedamos de hacer actividades juntos, la mayoría de los miembros de mi familia están presentes.					
31. Tenemos amigos a los que consideramos parte de la familia.					
32. En mi familia se respeta la forma de ser de cada uno.					
33. Los miembros de mi familia hacen cosas en parejas, más que todos juntos.					

34. Todos los miembros de mi familia son tenidos en cuenta en las decisiones importantes.					
	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
35. Es más fácil comentar los problemas con personas externas que con los otros miembros de la familia.					
36. Nos cuesta planear cosas para hacer juntos.					
37. Mi familia cambia la forma de hacer las actividades diarias.					
38. Los miembros de mi familia se consultan unos a otros sus decisiones.					
39. En mi familia las reglas pueden cambiarse.					
40. Mi familia se reúne a comer más de una vez al día.					
41. Los padres y los hijos hablan juntos sobre el castigo.					
42. La unidad familiar es una preocupación principal.					
43. La mayoría de las decisiones las toman los padres.					
44. En mi familia cuando hay una tarea asignada, no es posible cambiarla.					
45. Mi familia no habla sobre sus problemas.					
46. Turnamos entre todos la responsabilidad de las tareas domésticas.					
47. Los miembros de mi familia comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas.					
48. En mi familia es difícil saber quién manda.					
49. Es difícil saber quién hace cada tarea doméstica.					
50. En mi familia cada uno hace lo suyo.					

REVISA SI HAS RESPONDIDO A TODAS LAS PREGUNTAS

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 6. Test de Inteligencia Emocional

TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Edad: Nombre:

Grado: Jornada:

Colegio:

Este cuestionario NO influirá en tus calificaciones por ello te solicitamos lo respondas de la manera más sincera, poniendo una (X), en la respuesta que consideres correcta.

AUTOCONCIENCIA	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Sé cuándo hago las cosas bien.				
2. Si me lo propongo puedo ser mejor.				
3. Quiero ser como mis padres.				
4. Olvido el maltrato fácilmente.				
5. Soy un buen perdedor.				
6. Me gusta como soy.				
7. No sé por qué me pongo triste.				
8. Me siento menos persona cuando alguien me critica.				
9. Lo más importante para mí es ganar.				
10. Me castigan sin razón.				
11. Quisiera ser otra persona.				
12. Culpo a otros por mis errores.				

AUTOCONTROL	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Le cuento a alguien cuando me va mal en la escuela.				
2. Cuando estoy inseguro, busco apoyo.				
3. Me decepciono fácilmente.				
4. Cuando me enojo lo demuestro.				
5. Cuando tengo problemas los aclaro.				
6. Yo elijo como vestirme.				
7. Me siento incomodo cuando me miran.				
8. Me molesta que cojan mis cosas.				
9. Cuando tengo miedo de alguien, me escondo.				
10. Impido que me traten mal.				

11. Me siento solo.				
12. Siento angustia cuando estoy aburrido.				

APROVECHAMIENTO EMOCIONAL	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me siento motivado a estudiar.				
2. Me siento seguro en mi casa.				
3. Mis padres me dicen que me quieren.				
	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4. Me considero alegre.				
5. Si dicen algo bueno de mí, me da gusto y lo acepto.				
6. En casa es importante mi opinión.				
7. Me pongo triste con facilidad.				
8. Dejo mis tareas incompletas.				
9. Hago mis deberes sólo con ayuda				
10. Si me interrumpen ya no quiero hacer las cosas.				
11. Odio las reglas.				
12. Necesito que me obliguen a realizar mis tareas.				
EMPATÍA	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Sé cuándo un amigo esta alegre.				
2. Sé cómo ayudar a quien está triste.				
3. Si un amigo se enferma lo visito.				
4. Ayudo a mis compañeros cuando puedo.				
5. Confío fácilmente en la gente.				
6. Me gusta escuchar a los demás.				
7. Me molesta cuando algún compañero llora.				
8. Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él.				
9. Me desagrada jugar con niños pequeños.				
10. Me desagradan las personas de otro color.				
11. Las personas son malas.				
12. Paso solo durante mucho tiempo.				

HABILIDAD SOCIAL	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Muestro amor y afecto a mis amigos.				
2. Me gusta hablar con los demás.				
3. Soluciono los problemas sin pelear.				
4. Me gusta tener visitas en casa.				
5. Me gusta hacer cosas en equipo.				
6. Me resulta fácil hacer amigos.				
7. Me desagradan los grupos grandes de personas.				
8. Prefiero jugar solo.				
9. Es difícil entender a las personas.				
10. Tengo temor de mostrar mis emociones.				
11. Si demuestro amistad la gente se aprovecha de mí.				

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 7. Modelo Carta de Solicitud de Autorización Para Pilotajes

Neiva, 30 de Mayo de 2014

Señor(a)

xxxx

Rector Colegio

Ciudad

Ref. Solicitud Autorización para Pilotaje

El Grupo de Investigación en Psicología Positiva de la Universidad Surcolombiana se encuentra realizando una investigación que busca identificar algunos factores que podrían proteger contra el *Bullying* en niños entre los 8 y los 12 años.

En el proceso investigativo, realizamos una adaptación de los instrumentos de medición con el fin de lograr unos altos estándares de confiabilidad y validez. Por esta razón, estamos acudiendo a su generosidad y le solicitamos su autorización para acceder a un grupo de estudiantes de su institución (un curso del grado 4°, jornada de la mañana) durante dos sesiones de una hora, en diferentes días. Esta aplicación no tiene fines diagnósticos y los resultados no se utilizarán en la base de datos de la investigación.

Agradecemos de antemano su apoyo a este desarrollo científico.

Firma de Investigadores

Firma de Director de Tesis

Anexo 8. Modelo Carta para Solicitud Autorización para Aplicación de Batería

Neiva, 1 de Septiembre de 2014

Señor(a)

Rector Colegio

Ciudad

Ref. Solicitud Autorización para Aplicación

El Grupo de Investigación en Psicología Positiva de la Universidad Surcolombiana se encuentra realizando una investigación que busca identificar algunos factores que podrían proteger contra el *Bullying* en niños de Grado Sexto (6°).

En el proceso investigativo, realizaremos una aplicación de una batería psicológica, cuyos instrumentos de medición tienen el fin de identificar lo anteriormente mencionado. Por esta razón, estamos acudiendo a su generosidad y le solicitamos su autorización para acceder a un grupo de estudiantes de su institución (cursos del grado 6°, jornada de la mañana y tarde) durante cuatro sesiones de una hora, en diferentes días; una de estas sesiones se realizaría dentro del horario de Educación Física.

Si por solicitud de la institución desean conocer los resultados de las aplicaciones anteriormente mencionadas, se le hará entrega de un perfil global una vez finalizada la investigación.

Agradecemos de antemano su apoyo a este desarrollo científico.

Firma Integrante Semillero Psicología Positiva

Firma Director Grupo de Investigación
en Psicología Positiva

Firma Jefe Programa de Psicología

Anexo 9. Modelo de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Proyecto: XXX

Especialista: XXX

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que usted pueda decidir libremente si desea permitir la participación del Colegio en la investigación que se le ha explicado verbalmente y por oficio, y que a continuación se describe en forma resumida:

Resumen del proyecto:

Desde hace algunas décadas en todo el mundo se han venido dando muchos estudios sobre el *Bullying*, pero este tema no solo tiene repercusiones en la víctima sino también en otros actores de la dinámica, y es lógico que a razón de esto se presenten pocos estudios donde otros actores tomen un rol importante en las investigaciones que hasta la fecha se han realizado sobre *Bullying*, y dificultando así por ende, la adquisición de conocimientos sobre la mentalidad de los estudiantes bien adaptados (actor que puede tener la clave para encontrar los factores protectores del *Bullying*), y así conocer sobre lo que realmente pasa en el entorno escolar de éstos niños.

La "escuela" como institución social pensada para la potenciación y promoción de las condiciones culturales, además del desarrollo integral del humano por medio del ejercicio formativo, como espacio ideal para la interacción entre individuos, entre éstos y su entorno, para su formación como ciudadanos competentes, y principalmente, como escenario privilegiado para el fomento de prácticas asociadas con el logro de una buena *calidaddevida*. En este sentido, "la escuela tiene una doble tarea en el área de la felicidad: debe ser un lugar feliz y un contexto para el aprendizaje de la felicidad futura"

De lo anterior, las miras de este proyecto investigativo se dirijan a la identificación de elementos destacados por los estudiantes bien adaptados, que puedan considerarse significativos para la caracterización de perfiles de niños protegidos de la dinámica del *Bullying*.

La importancia de los resultados que surjan de esta indagación radica principalmente en la necesidad que se tiene de ellos para la posibilidad de adecuación de ambientes que sirvan de sustento para una "escuela positiva"; adicionalmente, la serie de beneficios derivados de la información relevante, resulta demasiado promisorio para no ser considerada. Por ejemplo, una de las preocupaciones (que se intenta superar en este estudio) que se tiene, es la tendencia a dirigir el foco de interés en la víctima, o en la situación concreta, considerando rara vez la forma en que los otros actores perciben, tanto su situación, como a sus compañeros (no víctimas/víctimas), su ambiente, sus relaciones, etc.

Otro factor que puede considerarse a favor de la realización de estudios como el presente, se vislumbra en el creciente interés nación al por esta problemática; interés que ha resultado en proyectos de ley con el fin de prevenir, intervenir y sancionar estas prácticas, para lo cual es indispensable el conocimiento profundo de lo que se pretende intervenir, prevenir, sancionar. Y con mayor razón, a quiénes se dirige esta iniciativa, pues no es válida esta pretensión sin una consideración previa del papel que juega el elemento perceptivo (que no es el único que se considerará) individual en el ejercicio que realiza el estudiante bien adaptado (por ejemplo; pues estos elementos perceptivos también pueden variar en sus implicaciones para con otros actores).

El Grupo de Investigación en Psicología Positiva de la Universidad Surcolombiana viene desarrollando el Proyecto Factores Protectores De *Bullying* En Niños De Sexto Grado De La Ciudad De Neiva. El objetivo es identificar las características propias de los niños bien adaptados en el aula de clase que los protege contra el abuso de pares, más conocido como Matoneo o *Bullying*.

El colegio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXha sido seleccionado para la muestra, por lo cual se requiere de la firma de este Consentimiento.

El procedimiento a desarrollar es el siguiente:

Identificación de los grupos de grado sexto participantes.

Sesión 1: Aplicación de la valoración antropométrica (60 minutos; durante el horario de Educación Física)

Sesión 2: Aplicación de Encuesta Sociodemográfica y Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares "BULL-S" (60 minutos)

Sesión 3: Aplicación de la Escala De Asertividad "MESSY" y el Inventario de Factores Personales de Resiliencia (60 minutos)

Sesión 4: Aplicación del test de Inteligencia Emocional y la Escala de Evaluación de la Adaptación y Cohesión Familiar.

Revisión de Observadores Estudiantiles de los grupos de grado sexto.

Los tests mencionados no contienen información sensible de los alumnos ni generan algún tipo de traumatismo en su diligenciamiento.

La información obtenida será tratada con todas las consideraciones éticas, de acuerdo con la Ley 1090 de 2006.

Es importante señalar que todos los datos personales obtenidos son confidenciales y la muestra obtenida será utilizada exclusivamente para fines científicos. Los resultados no son conducentes a diagnóstico alguno y de ninguna manera tendrán un tratamiento individual, más allá de la calificación. Los resultados serán analizados de manera grupal.

El colegio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX puede renunciar a su participación total en cualquier momento lo mismo que cualquier alumno lo puede hacer, sin que eso represente un perjuicio para la Institución o para el alumno retirado.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, _____, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____, de _____; consiento permitir la participación de los alumnos de los grados sexto de la Institución en el proyecto, y que los datos que se deriven de su participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el presente documento.

Fecha: ____/____/____

Hora: _____

Firma de la persona que consiente:

Firma de Investigador responsable:
