



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

## PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

### DESARROLLO Y PRUEBA DE UN MODELO INTEGRAL DE ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL BULLYING Ó ACOSO ESCOLAR

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

OLGA RAQUEL RIVERA OLMOS

JURADO DE EXAMEN:

DIRECTORA: DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

REVISORA: DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO

MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS

MTRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL ANCONA

MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

México, D.F. Ciudad Universitaria

2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para mi niño azul verso y su papá oso que con sus sonrisas hacen de cada día una fiesta.*

*Gracias por iluminar mi vida con su amorosa mirada. Los amo infinitamente.*

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de crecer y formarme en sus aulas, gracias por darme el orgullo y el privilegio de ser universitaria.

A mi tutora, la Dra. Ma. Estela Jiménez quien me enseñó que la mejor forma de trabajar por las niñas y los niños es colaborando con sus padres y maestros. Gracias por sus enseñanzas, apoyo, paciencia y motivación para continuar y concluir este proceso.

A mi maestra, la Dra. Benilde García Cabrero, gracias por su amable orientación y apoyo, con toda mi admiración por la excelencia de su trabajo.

A mi supervisora, la Mtra. Ceci Morales, gracias por guiarme y motivarme con su incansable entrega y arduo trabajo por el bienestar de los niños.

A la Mtra. Roxanna Pastor, gracias por mostrarme un camino diferente en la forma de ejercer la Psicología, por su generosidad al compartir conmigo su gran conocimiento y por sus invaluable enseñanzas para favorecer el buen trato hacia las niñas y los niños.

A mis admirables maestras, la Dra. Ileana Seda, la Mtra. Susana Eguía, la Mtra. Hilda Paredes, y la Dra. Alejandra Valencia, gracias por sus valiosas enseñanzas.

Al Dr. Rodolfo Gutiérrez, con todo mi respeto y admiración, gracias por su guía y su confianza, y a su entrañable equipo de trabajo, mis maestros, los entonces doctorandos Leonel Linares y Priscila Guido, gracias por todo su apoyo.

A mis grandes maestros de la licenciatura, la Dra. Emily Ito, el Dr. Rigoberto León y la Dra. Corina Cuevas, gracias por darme su voto de confianza para entrar a la maestría.

A la Dra. Cecilia Silva, gracias por su invaluable guía y por ayudarme a mejorar.

A la querida Lic. Consuelo Hernández, gracias por compartir conmigo su sabiduría, por guiarme y por ayudarme a tener una nueva mirada sobre mi trabajo.

A la Lic. Laura Martínez por sus amables sugerencias para mejorar el texto.

A mis queridos niños y niñas de la primaria, gracias por permitirme estar con ustedes, gracias por su confianza, sus enseñanzas y sus sonrisas que siempre llevaré conmigo. Gracias queridos maestros y papás por su confianza, por darme la oportunidad de aprender de sus experiencias y por dejarme acompañarlos, siempre los tendré presentes.

## DEDICATORIAS

A mi mamá, por su amor y apoyo incondicionales. Por ser mi ejemplo de fortaleza y dedicación, por su gran corazón y generosidad, por sus desvelos, por su trabajo incansable para sacarnos adelante y cuidarnos. Siempre a mi lado. Gracias por inculcarme el amor por la UNAM, por el arte y la cultura y por impulsarme siempre para seguir adelante, gracias por todo.

A mi papá que me enseñó que el mejor camino es el del conocimiento y que me impulsó a buscar la excelencia, gracias por apoyarme.

A mis queridos hermanos, Mario y Carlos, gracias por hacer mi vida feliz, por estar siempre conmigo y ayudarme a crecer, los quiero mucho y estoy muy orgullosa de ustedes. A mi adorado Rasheed, por darme tanto cariño en cada sonrisa.

A mi Abue Elvira por cuidarme y apoyarme siempre, por ser mi ejemplo de entereza, compromiso y persistencia, por ser genial y divertida, gracias por enriquecer de tantas formas nuestras vidas. A mis queridos tíos Sandra y Sergio quienes siempre han estado conmigo, me han querido y cuidado, gracias por todo su cariño y apoyo, a Miguel y a Bere, gracias por iluminar nuestras vidas.

A mis queridos Sandy, Brisa, Mary, Isa y Diego, los quiero mucho.

A Carlita y Miriam, gracias por su cariño y por todo lo que hemos compartido y a Edgar, César, Poncho y Ale, gracias por crecer juntos.

A mi abuelita Carmen<sup>†</sup> quien desde pequeña luchó contra grandes adversidades para sacar adelante a su familia y lo logró, gracias por sembrar en nosotros el amor por el conocimiento. A mis tíos Lucila, Raquel, Toña, Queño, Minga y Nena, que a pesar de la distancia siempre estuvieron presentes. A mi tío Pastor, mi tía Irene y mi primo Berna, con toda mi admiración y aprecio.

A Mario y Tere, gracias por ser un ejemplo en mi vida, gracias por todo su apoyo.

A mis queridos Adri y Fernando.

A Mayito, Angelito, Daniel y Fernanda, con todo mi cariño.

# DESARROLLO Y PRUEBA DE UN MODELO INTEGRAL DE ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL BULLYING Ó ACOSO ESCOLAR

## Índice

Resumen .....	8
I. Introducción.....	9
II. Primera sección: Desarrollo y prueba de un modelo de atención y prevención integral del bullying ó acoso escolar .....	12
¿Qué entendemos por bullying? .....	12
Incidencia del bullying .....	13
Educación básica en México: por una cultura de la no violencia.....	15
Factores asociados.....	17
El papel de la escuela .....	17
Familia y bullying .....	19
El impacto de los estilos de crianza.....	21
Empatía e historia de los padres. ....	24
Intervenciones ante el bullying.....	25
Estrategias de afrontamiento .....	27
Construcción de resiliencia .....	28
Justificación.....	30
MÉTODO.....	31
Participantes .....	31
Herramientas .....	33
Procedimiento.....	34
Objetivo.....	36
Resultados .....	38
1. Resultados de la fase de detección de necesidades.....	38

2. Resultados de la fase de Intervención.....	47
Discusión.....	71
Conclusiones .....	74
Anexos.....	76
Referencias.....	84
III. Segunda sección. Manual para la Atención y Prevención del Bullying.....	90
PRESENTACIÓN.....	91
¿Cómo está organizado el manual?.....	95
Recomendaciones para el uso del manual.....	97
PRIMERA FASE: EL ACERCAMIENTO.....	99
Sección: Docentes .....	99
Paso 1: Construyendo la colaboración entre docentes y psicólogos.....	99
Sección: Niñas y niños .....	100
Paso 1: Construyendo la confianza.....	100
Sección: Papás y mamás.....	101
Paso 1: Acercamiento a los padres y madres.....	101
SEGUNDA FASE: DIAGNÓSTICO.....	103
Sección: Docentes .....	103
Paso 1: Creencias sobre el bullying o acoso escolar. ....	103
Sección: Niñas y niños .....	104
Paso 1: Mis fortalezas y necesidades.....	104
Paso 2: Observaciones en el aula.....	105
Paso 3: Historia de Max .....	106
Paso 4: El buzón.....	107
Paso 5: En mi grupo .....	109

Paso 6: Grupos focales .....	109
Instrumentos de la fase de diagnóstico para niñas y niños .....	110
Sección: Papás y mamás.....	125
Paso 1: ¿Cómo es la estimulación familiar?.....	125
PREGUNTAS CLAVE EN EL DIAGNÓSTICO DEL BULLYING.....	127
TERCERA FASE: INTERVENCIÓN .....	128
Sección: Docentes .....	128
Sección: Niñas y niños .....	130
Paso 1: Asesorías individuales .....	130
Paso 2: Actividades grupales.....	131
Carta descriptiva Actividad “El elefante” .....	133
Carta descriptiva Actividad “Dormilón” .....	151
Carta descriptiva Actividad “El robot espacial” .....	158
Carta descriptiva Actividad “Un paseo por la Tierra”.....	173
Sección: Papás y mamás.....	187
Paso 1: Asesorías individuales. Reescribiendo la historia.....	187
Paso 2: Taller de padres y madres. ....	187
CUARTA FASE: SEGUIMIENTO .....	209
Referencias.....	213



# DESARROLLO Y PRUEBA DE UN MODELO INTEGRAL DE ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL BULLYING Ó ACOSO ESCOLAR

## Resumen

Con el propósito de atender situaciones de bullying o acoso escolar en una primaria pública, se trabajó con 14 niñas y 36 niños de 5to y 6to grado (10 a 13 años), sus maestros y familias. Se detectó que 22% ejercía bullying, 18% lo sufría y 6% lo sufría y ejercía, que los docentes no respondían a las quejas de los niños molestados y que tanto los niños(as) que agredían como los agredidos(as) recibían malos tratos en su entorno familiar. La intervención consistió en asesoramiento, talleres y actividades grupales para niños y padres así como en promover la reflexión sobre el bullying entre los docentes. El análisis cualitativo mostró cambios en las estrategias de afrontamiento de los niños, mayor empatía de los padres hacia sus hijos y mayor participación de los docentes en la atención del bullying. Se destaca el papel del psicólogo escolar para favorecer la integración de la comunidad escolar en la prevención del bullying.

## Abstract

We implemented a program at an elementary public school in order to attend bullying cases. We focused on 14 girls and 36 boys from 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade (between 10 to 13 years), their teachers and their families. We found that 22% of children were bullies, 18% victims of bullying and 6% bully-victims, that teachers ignored victims' complains, and children involved in bullying (bullies, victims and bully-victims) suffered some degree of domestic violence in their homes. The intervention consisted in counseling, workshops and group work with the children and their parents; as well as promoting teachers' reflection on bullying. Qualitative analysis showed changes in children's coping strategies, more empathy from parents to their children and greater participation of teachers in the attention of bullying. This work emphasizes the role of the school psychologist in promoting community building in school bullying prevention.

**Palabras clave:** violencia escolar, educación básica, orientación familiar, niños, relación familia escuela

**Key words:** school violence, basic education, family counseling, children, family and school relationship

## **I. Introducción.**

El presente trabajo es el producto de la labor profesional que realicé en una escuela oficial de educación primaria en quinto y sexto grados, como parte de mi formación como psicóloga escolar en el Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la asesoría y supervisión de las profesoras de dicho programa.

En la compleja cotidianeidad de las aulas presencié situaciones de desigualdad, exclusión, rezago académico y violencia escolar, pero también grandes fortalezas en los niños(as) y maestros(as), así como un constante esfuerzo por superar las dificultades. En este contexto, y como consecuencia de la detección de necesidades que realicé en los grados señalados, me concentré en el estudio del bullying así como en el desarrollo de una propuesta de atención y prevención del mismo. El acoso escolar o bullying puede entenderse como “una forma de agresión en la cual uno o más niños(as) dañan o intentan dañar a otro(a), quien es percibido como incapaz de defenderse a sí mismo(a)” (Glew, Rivara y Feudtner, citados por Smokowski y Holland, 2005, p.101), dicho comportamiento se repite en el tiempo, carece de justificación y se lleva a cabo a través de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder, en el que él o los agresores son física o psicológicamente más poderosos (Olweus, y Limber, 1999; Kiryacou, 2005 y Suckling y Temple, 2006). El bullying abarca una amplia gama de conductas agresivas físicas, verbales o antisociales. Estas incluyen, humillaciones, acoso físico y acoso moral. También puede asumir formas menos directas, referidas como "abuso psicológico" tales como chismes, rumores, rechazo o exclusión (O'Connel, Pepler y Craig, 1999; Colvin y cols., citados por Aluede y cols., 2008).

El bullying afecta profundamente a la comunidad escolar, principalmente porque la escuela es el segundo espacio de convivencia más importante para niños(as) y jóvenes (Loredo,

Perea y López, 2008) y tendría *per se*, la connotación de un espacio de seguridad y bienestar. El bullying genera un clima de temor y falta de respeto generalizado, se asocia con un bajo desempeño académico en los niños que son violentados (Beran, Hughes y Lupart, 2008) y representa costos a largo plazo tanto para los niños(as) que lo sufren, como para los que lo ejercen, relacionándose con desajustes psicológicos, daños en la conciencia de sí mismos y en su autoestima (Van der Meulen y col., 2003; Gini, 2005; Creciendo en América del Norte, 2007; Boulton, Tureman y Murray, 2008; Loredó, Perea y López, 2008 y Magin y cols., 2008), por lo que es indispensable atenderlo.

La erradicación del bullying constituye un tema de política pública que responde a los fines de la educación en México, ya que ésta se concibe como el medio fundamental para “promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos” (Ley General de Educación, Art. 7º, fracción sexta reformada, p.2), luchando en contra de “la ignorancia..., la discriminación y la violencia” (Ley General de Educación, Art. 8º, párrafo reformado, p.3), para favorecer el desarrollo armónico del ser humano y el ejercicio pleno de sus capacidades (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º, párrafo II; Ley General de Educación, Art. 7º, fracción I). Asimismo, la atención y prevención del bullying son acciones indispensables en los esfuerzos de las escuelas para eliminar la violencia: “las instituciones a las que se refiere este artículo están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles” (Ley General de Educación, Art. 30, párrafo III, párrafo adicionado, p.12).

La propuesta de un modelo integral en el que además de los alumnos(as) se trabaje con docentes y padres o tutores, se debe a que entre los factores asociados al bullying se encuentran la exposición crónica a patrones de convivencia violentos, así como los estilos de crianza punitivos, en un contexto de violencia a nivel nacional e internacional que favorece la legitimidad del discurso violento como modelo de interacción (Campillo, 2006; Londoño, Gaviria y Guerrero, 2000; Lozano y col., 2000).

La escuela es una institución que puede apoyar el proceso de socialización familiar (Ruiz del Árbol y López Aranguren, 1994). En este contexto, se concibe la colaboración como un factor dinámico que se nutre de los intereses, valores, tiempo y disposición de los padres y maestros, a partir de los cuales se establecen acuerdos para favorecer el desarrollo de los niños(as) (Acker-Hocevar y cols., 2006).

Con el propósito de que el presente trabajo sea de mayor utilidad a la comunidad académica y profesional, el contenido se encuentra organizado en dos secciones; en la primera se describen los fundamentos teóricos del modelo propuesto y las necesidades detectadas en la escuela primaria, los objetivos y el modelo de intervención desarrollado, así como los resultados obtenidos, su discusión y conclusiones. En la segunda sección, se presenta un manual de procedimientos para la atención y prevención integral del bullying. Se destaca la importancia de la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar para atender y prevenir el bullying, así como la necesidad de intervención del psicólogo escolar en este proceso.

## **II. Primera sección: Desarrollo y prueba de un modelo de atención y prevención integral del bullying ó acoso escolar**

### **¿Qué entendemos por bullying?**

El acoso escolar ó bullying es un fenómeno complejo que afecta profundamente a la comunidad educativa. Repercute en el aprendizaje y el desempeño académico de quienes participan en los actos de violencia y de quienes los presencian, genera un clima de temor y falta de respeto generalizado y representa costos a largo plazo tanto para los niños(as) que lo sufren como para los que lo ejercen, relacionándose con desajustes psicológicos y daños en la conciencia de sí mismos, en la auto-imagen y la autoestima de los niños(as) (Van der Meulen y col., 2003; Gini, 2005; Creciendo en América del Norte, 2007; Beran, Hughes y Lupart, 2008; Boulton, Tureman y Murray, 2008; Loredó, Perea y López, 2008 y Magin y cols., 2008).

El acoso escolar o bullying puede entenderse como “una forma de agresión en la cual uno o más niños(as) dañan o intentan dañar a otro(a), quien es percibido como incapaz de defenderse a sí mismo(a)” (Glew, Rivara y Feudtner, citados por Smokowski y Holland, 2005, p.101). Este comportamiento se repite en el tiempo, carece de justificación y se lleva a cabo a través de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder (Olweus, y Limber, 1999; Kiryacou, 2005 y Suckling y Temple, 2006)

De acuerdo con Nishina (2004), los incidentes de bullying pueden incluir interacciones entre diadas específicas de un agresor y una víctima, entre un agresor y múltiples víctimas, entre múltiples agresores y una víctima o entre múltiples agresores y múltiples víctimas. Además, describe una interacción social y no a los participantes particulares dentro de la interacción; así, un individuo podría jugar el rol de agresor en una interacción social y de víctima en otro.

Pueden distinguirse dos tipos de bullying: el manifiesto o abierto que incluye las agresiones físicas dirigidas con la intención de causar daño (golpes, patadas, empujones, etc.), las amenazas orientadas a causar daño físico y las agresiones verbales, y el bullying relacional o indirecto que consiste en las agresiones dirigidas a las personas con la intención de causar daño a las relaciones con sus pares (Olweus, y Limber, 1999; Crick, Casas, y Mosher, citados por Curtner-Smith y cols., 2006). El bullying relacional incluye la exclusión social (por ejemplo, no incluir a propósito a los compañeros en una actividad de grupo), difundir rumores, humillar a otro niño(a) delante de un grupo de compañeros o amenazar con cometer actos de agresión relacional

Loredo, Perea y López (2008) sostienen que, independientemente de las formas en que se molesta a las víctimas, el bullying tiene secuelas en su salud. De acuerdo con Smokowski y Holland (2005), algunos de los síntomas físicos incluyen dolores de cabeza y migrañas, problemas en la piel, úlceras, sudoración, temblor, palpitaciones y ataques de pánico, síndrome de colon irritable, molestias y dolores en las articulaciones y los músculos, así como enfermedades frecuentes, incluyendo infecciones virales. Las consecuencias van más allá de lo individual, pues no sólo ellos, sino también los testigos y el propio agresor terminan siendo dañados por el fenómeno. En ese sentido, los niños que agreden, rara vez pueden consolidar amistades y a menudo son jóvenes o adultos anti-sociales, que tienen mayor probabilidad de cometer vandalismo, hurtos, consumir drogas y de ser declarados culpables por algún delito (Olweus y Limber, 1999), por lo que se requiere una intervención oportuna.

### **Incidencia del bullying**

De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2011), se estima que en México tres de cada diez estudiantes de primaria han recibido alguna agresión física de un

compañero y que cerca del 40% han sido afectados por acciones dirigidas para dañar la relación con sus pares a través de humillaciones y exclusión social. Si se considera que en ese nivel educativo hay casi quince millones de estudiantes (14, 887,845) de acuerdo con las cifras de la SEP (2012), los porcentajes de niños(as) que han sufrido agresiones físicas y daños en la relación con sus pares, representarían cerca de cuatro y seis millones de alumnos(as) respectivamente (4, 430,846 y 5, 907,795).

En 2006, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición mostró que el 2.3% de los adolescentes entre 10 y 19 años de edad había sufrido algún robo, agresión o violencia durante los 12 meses previos a la entrevista, que la prevalencia fue mayor en los hombres que en las mujeres (3.3 contra 1.3%) y que los golpes directos, seguido por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, fueron las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas, manifestó haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o el perpetrador (Olaiz y col., 2006).

La Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2008) y la Universidad Intercontinental, realizaron una encuesta y encontraron que el 39% de los niños de primaria habían sufrido violencia verbal, 32% violencia física, 13% violencia psicológica, 10% violencia sexual y 5% violencia cibernética y que la reacción del 38% de los niños era acusar cuando los agredían, 26% pegar, 24% aguantar, 1% dejar de ir a la escuela, 3% llorar, mientras que 8% no contestó. Los investigadores también encontraron que 37% de los niños consideraba que la causa por la que se molesta a otros es por bromear, 33% porque se lo buscan, 21% porque son débiles y 9% no contestó.

Si bien los estudios anteriores permiten conocer la dimensión de la violencia en las escuelas, no es claro si consideraron el abuso sistemático del poder y la repetición en el tiempo

como dimensiones clave para medir el acoso escolar o bullying, o si únicamente cuantificaron episodios aislados de agresión. Un acercamiento más preciso a la incidencia del bullying es el estudio del INEE sobre disciplina y violencia, en el que se encontró que el 24 % de los estudiantes de primarias del país afirmaban haber sido objeto de burlas constantes, 17 % haber sido lastimado por otros alumnos y otro 17 % haber recibido amenazas (Aguilera Muñoz y Orozco, 2007).

### **Educación básica en México: por una cultura de la no violencia.**

En México se han implementado diversas estrategias a nivel nacional y estatal para reducir la violencia en las escuelas.

El primer programa de carácter federal que surge en ese sentido es el Programa Escuela Segura (PES), que inicia el 6 de febrero de 2007 con el objetivo de “contribuir al logro educativo en las escuelas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros”. (Diario oficial de la Federación, 2011, p.3)

Las reglas de operación del programa (Diario Oficial de la Federación, 2011), establecen que a través del PES:

[se] impulsa el fortalecimiento de estrategias y acciones que promuevan una cultura de la prevención del riesgo escolar sustentada en el desarrollo de competencias ciudadanas en los alumnos especialmente las que se refieren a la promoción del autocuidado, el manejo de las emociones, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad y el reconocimiento de los derechos propios y de los demás; y en la construcción de ambientes democráticos en las escuelas públicas que faciliten la toma de decisiones participativas ante situaciones de riesgo. Dichas estrategias se desarrollan a través del currículo, la gestión escolar y la participación social. (p.3)

Otros programas contra la violencia escolar son: el Programa Comunidades



Seguras (Secretaría de Educación Pública-Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México), Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí, por todo el mundo (Grupo de Educación Popular con Mujeres, Unicef), Valores para vivir (Estado de Guerrero), Prevención de la violencia (Estado de Hidalgo), Programa por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa (Distrito Federal (Zurita, s.f.).

En el Distrito Federal, los esfuerzos contra el maltrato escolar han cobrado tal importancia que desde 2011 se le considera un problema de salud pública (Aldaz y Royacelli, 2011). Consecuentemente, para su atención se estableció la coordinación interinstitucional entre la Secretaría de Salud del Distrito Federal, la Secretaría de Educación, la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal, la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, las Jefaturas Delegacionales de las 16 demarcaciones territoriales y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, como se establece en la Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal, que entró en vigor el 31 de enero de 2012 (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2012).

Dicha ley tiene entre sus principios rectores: el interés superior de la infancia, el respeto a la dignidad humana, la no discriminación, la cultura de paz, la integralidad, la coordinación interinstitucional, la resiliencia, y el enfoque de derechos humanos, por lo que se reconoce tanto en las personas receptoras de maltrato escolar, como en las generadoras del mismo, el derecho de ser tratadas con respeto a su integridad y a ejercer plenamente sus derechos, a recibir información, atención y acompañamiento médico y psicológico por las instancias correspondientes, a contar con asesoría psicológica y representación jurídica gratuita y expedita, así como con la protección

inmediata y efectiva por parte de las autoridades cuando se encuentre en riesgo su integridad, reconociendo que las personas generadoras de violencia, son receptores de violencia en otros contextos (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2012).

### **Factores asociados**

El bullying es un fenómeno de origen complejo. Si bien se han encontrado características distintivas de los niños que lo sufren y de los que lo ejercen (Smokowski y Holland, 2005), es importante destacar los factores de contexto. Entre éstos se encuentran la exposición crónica a patrones de convivencia violentos, así como los estilos de crianza punitivos en un contexto de violencia creciente a nivel nacional e internacional, que favorece la legitimidad del discurso violento como modelo de interacción (Campillo, 2006; Londoño, Gaviria y Guerrero, 2000; Lozano y col., 2000 y Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

### **El papel de la escuela**

Boocock (1986) considera que la preocupación de los docentes por mantener el control en las aulas deriva de la gran cantidad de individuos en estrecha proximidad física que se encuentran en las escuelas, y señala que la forma en que se ejerce, es “a través de una jerarquía de autoridad claramente definida con un dominio y subordinación igualmente institucionalizados” (p. 229).

En particular, los estilos de liderazgo autoritarios en los que predominan las sanciones o formas disciplinarias rígidas como principales formas de control de los maestros sobre sus estudiantes, se asocian con el bullying, ya que se castiga a los niños que tienen conflictos sin darles oportunidad de resolverlos a través de la negociación (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Ornelas (2006) distingue en el autoritarismo del Sistema Educativo Mexicano, los siguientes elementos:

1. Relación asimétrica y de dependencia entre el docente y los alumnos. El maestro tiene posibilidad de movimiento, dispone la ubicación de los niños, busca que permanezcan sentados y en silencio.
2. La disposición del trabajo del aula y el papel del docente conducen a la pasividad.
3. Los niños que buscan respuestas originales o discrepantes son catalogados de rebeldes.
4. El tipo de tareas y la dinámica de las relaciones escolares en su conjunto refuerzan las respuestas uniformes y la memorización.
5. Los alumnos se acostumbran a utilizar la memoria para dar respuestas que no se comprenden.
6. Se refuerza la búsqueda de calificaciones en lugar de valorar el aprendizaje.
7. Se busca una actitud uniforme.
8. A través del currículum oculto, se estructuran las relaciones escolares, lo que los niños viven y las condiciones de sus experiencias cotidianas.

Boggino, N. y De la Vega, E. (2006) consideran que dentro de la estructura de poder de la escuela se cometen actos de exclusión en contra de alumnos provenientes de entornos sociales desfavorecidos, se atribuyen los problemas de aprendizaje a los niños sin considerar que los mismos arreglos institucionales pueden ocasionarlos y se llega a atentar contra la integridad de los alumnos, bajo pretexto de mantener la disciplina.

Por el contrario, las escuelas que tienen una conexión o cercanía con sus estudiantes, en las que éstos se sienten cuidados por las personas de su escuela y sienten que forman parte de ellas, pueden ser un amortiguador frente a la conducta agresiva y la exposición a conductas violentas (Whitlock, citado por You y col., 2008), lo cual se logra favoreciendo:

- (a) el desempeño de roles significativos dentro de la escuela
- (b) la seguridad en la escuela
- (c) las oportunidades para desarrollar la creatividad y
- (d) el compromiso académico.

De acuerdo con Bansel (2009), las estrategias que pueden seguir los profesores para reducir la violencia son:

- trabajar con los estudiantes en la tomar conciencia de sus discursos y las posiciones y relaciones de poder que están en juego.
- dirigir su atención a las prácticas de enseñanza y sus efectos al disciplinar.

La toma de consciencia del docente sobre el impacto que tiene en el desarrollo integral de sus alumnos (as), abre la posibilidad de trabajar conjuntamente en la prevención de la violencia.

### **Familia y bullying**

La familia como grupo social es una institución de valor inestimable para la supervivencia del individuo y de la especie humana (Herbert, 2004; Geldard, 1978). La relación que los padres establecen con sus hijos, así como las prácticas de crianza, resultan fundamentales para su

desarrollo emocional, cognitivo y social, así como para la adaptación en la escuela, el rendimiento académico y el auto concepto (Hamner y Turner, 2001; Herbert, 2004; Wade, 2004). Es en el núcleo familiar, donde el niño aprende a relacionarse, a descubrir y a iniciar la formación de su autonomía. En este sentido, la familia se constituye como la primera institución, la más importante y decisiva en el proceso continuo de socialización que el niño vive desde su nacimiento (Ruiz del Árbol y López-Aranguren, 1994). Así, la familia puede regular la entrada de estímulos sociales para evitar que algunos elementos influyan en los hijos y mediar en el aprendizaje de los usos y costumbres de otras organizaciones sociales cuando entren en contacto con ellas, sin dejar de lado el papel dinámico y activo que los niños tienen en su propio aprendizaje (Geldard, 1978).

Ladd (1992) destaca la complejidad en la organización familiar, argumentando que muchos de los procesos que ocurren en dicho sistema, pueden afectar directa o indirectamente la calidad de la competencia social y la relación del niño con sus pares. Entre éstos se encuentran las estrategias disciplinarias y los estilos de crianza.

Las madres con estilos disciplinarios más restrictivos (basados en el grado de preocupación, restricción y razonamiento como respuesta a las situaciones hipotéticas de disciplina) y aquellas que aprobaban el uso de la agresión, tendían a tener niños menos aceptados entre sus pares y más agresivos en clase. Asimismo, los efectos de las primeras experiencias familiares pueden mediar en las habilidades interpersonales de los niños para resolver problemas.

Hart y cols. (en Ladd, 1992) sostienen que los estilos disciplinarios de los padres (validación del poder vs. Inducción) puede enseñarles a los niños a esperar diferentes tipos de resultados en las situaciones interpersonales.

## **El impacto de los estilos de crianza**

De acuerdo con Darling y Steinberg (citados por Yu y Gamble, 2008), los estilos de crianza constituyen “un reflejo del clima emocional en el que se produce la socialización”. En este sentido, los autores definen los estilos de crianza como una constelación de comportamientos y actitudes que los padres muestran a través de una variedad de interacciones padre-hijo en diferentes contextos. Por otra parte, se refieren las prácticas como grupos de conductas específicos de los padres que utilizan para socializar a sus hijos.

A este respecto, Baumrind (citado por Stelios, 2008) distinguió 2 dimensiones en el estilo de crianza:

1. Grado de control o exigencia (controlar el comportamiento, establecer límites y expectativas para el niño) asociado con el nivel restrictivo de los padres.
2. Capacidad de respuesta (responder a las necesidades del niño, brindarle apoyo y mantener una comunicación cercana y cálida) relacionada con el grado de afecto y aprobación que expresan.

A partir de estas dimensiones, Baumrind (citado por Craig, 2001), distinguió los estilos de crianza autoritativo, autoritario y permisivo, a los que se añade el estilo indiferente propuesto por Maccoby y Martin (en Craig, 2001 y Ladd, 1992).

En el estilo autoritativo, se combina un grado de control moderado con afecto, aceptación e impulso a la autonomía, a diferencia del estilo autoritario en el que se suele ejercer un control estricto, se aplican las reglas con mucho rigor y se muestra poco afecto a los hijos. En el estilo permisivo, los padres muestran mucho afecto y ejercen poco control, sin imponer restricciones a

la conducta de los niños, en tanto que los padres indiferentes no fijan límites ni manifiestan afecto o aprobación.

Ahora bien, se ha observado que los diferentes estilos de crianza tienen efectos en los niños. Así, los hijos de padres autoritarios suelen ser retraídos, temerosos, dependientes, mal humorados, poco asertivos e irritables, llegando a ser rebeldes y agresivos, al igual que los hijos de padres permisivos, quienes además suelen ser autocomplacientes, impulsivos y con poca competencia social. Los hijos de padres autoritativos son seguros, muestran mayor autocontrol y competencia social, tienen mayor autoestima y mejor desempeño académico (Craig, 2001; Stelios, 2008), en tanto que el estilo permisivo aunado a la hostilidad y falta de afecto, favorece el despliegue de conductas destructivas (Craig, 2001).

Este orden de ideas, da cabida al análisis del bullying, en tanto un complejo despliegue de conductas agresivas, y su relación con los estilos de crianza.

A este respecto, Knafo (2003) encontró que la combinación del autoritarismo del padre y la valoración del poder, está asociado con altos grados de bullying. Los padres autoritarios, transmiten a sus hijos valores que enfatizan la dominación social y el rechazo del grupo externo, lo cual aumenta la aceptación social del bullying: cuando sus propios valores son compatibles con el dominio social, se involucran en la violencia.

Estos hallazgos apoyan el argumento de que los niños aprenden a ser agresivos hacia otros con menos poder, observando las interacciones diarias de los miembros de su familia (Genç, 2009; Patterson, citado por Stelios, 2008).

Particularmente, se han encontrado algunas características que las familias de los niños que ejercen bullying tienden a tener (Oliver, Oasks y Hoover, citados por Holmes y Holmes-Lonergan, 2004; Stelios, 2008). Entre éstas se encuentran:

1. Ambiente emocional frío con carencia de involucramiento del cuidador primario, incluso hostilidad, indiferencia y rechazo.
2. Estilo de crianza permisivo: pocas reglas o límites para la conducta, poca estructura familiar.
3. Aislamiento familiar de la comunidad, la familia carece de una vida social activa o participación social.
4. Poca capacidad para expresar sentimientos.
5. Conflicto entre los padres y desarmonía familiar.
6. Uso inapropiado de la disciplina: los padres pueden reforzar agresión y castigar la conducta pro-social, lo que a menudo conduce a la agresión del niño dentro y fuera de la familia.
7. Estilo de crianza autoritario con uso de control y disciplina punitiva: los padres tratan de mantener el control doméstico con estándares y reglas rígidos y castigos incoherentes.

Aunado a esta caracterización, Stelios (2008) menciona que la ausencia del padre (física o psicológica), la presencia de una madre depresiva y los incidentes de violencia doméstica, se encuentran entre los factores que favorecen las conductas de acoso.

Por otra parte, los niños que provienen de familias con antecedentes de abuso infantil y un apego pobre, son más propensos a ser molestados. Paradójicamente, si bien una madre



sensible protege al niño de ser agresivo con los demás, una madre sobreprotectora se asocia con mayor riesgo para el niño de sufrir bullying en la escuela. Es posible que los niños de madres muy ansiosas y sobreprotectoras, sean personas pasivas y sumisas, incapaces de controlar sus propios asuntos. Así, el comportamiento del niño puede llevarlo a ser un blanco fácil para los agresores.

### **Empatía e historia de los padres.**

Barudy y Dantagnan (2005), mencionan que “la capacidad empática de un padre o madre está íntimamente relacionada con la capacidad de reconocer, aceptar y manejar sus emociones” (p.19), lo que les permite tener mayor destreza para comprender y manejar las vivencias emocionales de sus hijos y para responder adecuadamente a sus necesidades. Sin embargo, cuando los padres no pueden sintonizar emocionalmente con sus hijos, y no controlan sus impulsos ni sus comportamientos, se dificulta el aprendizaje de los niños para manejar sus propias emociones y desarrollar empatía.

A este respecto, Curtner-Smith y cols. (2006) encontraron que las madres con poca empatía con sus hijos, tuvieron hijos con las puntuaciones más altas, tanto para el bullying relacional (agresión dirigida a los individuos con la intención de causar daño en la relación con sus pares: correr rumores, humillar, exclusión social), así como en el bullying abierto (agresión física directa entre pares con la intención de dañar a otro o amenazar con dañar físicamente). Asimismo, encontraron que las madres que tenían expectativas más adecuadas sobre el desarrollo de sus niños y que valoraban la independencia de los niños sobre la necesidad de ejercer poder sobre ellos, tuvieron hijos con las puntuaciones más bajas en el bullying relacional.

Los autores consideran que estos resultados podrían deberse a que las madres con poca empatía con sus hijos son incapaces de comprender, responder y satisfacer las necesidades emocionales de sus hijos.

Además, los padres que carecen de la comprensión de las necesidades emocionales de sus hijos pueden ser más propensos a participar en conductas que impiden el desarrollo de la empatía de los niños hacia los demás e inhiben la sensibilidad emocional de los niños hacia otros.

La conducta de los padres que inhibe la empatía de los niños incluye formas severas de disciplina (gritar, utilizar el sarcasmo, la humillación, fuertes nalgadas), el razonamiento poco inductivo y poco calor o afecto.

Además de inhibir la empatía, estas conductas limitan la expresión emocional de los niños. Dichos hallazgos son consistentes con la teoría de que la crianza empática basada en las expectativas de comportamiento de los niños de acuerdo con su edad y en la expresión emocional, puede ayudar a fomentar la empatía de los niños y a disminuir la agresión.

Ahora bien, ¿por qué algunos padres tienen dificultades en el desarrollo de la empatía? Barudy y Dantagnan (2005), sostienen que las historias personales, familiares y sociales de los padres influyen en este aspecto ya que, en la mayoría de los casos, hay antecedentes de malos tratos infantiles, abusos, medidas de protección inadecuada, enfermedad mental, pobreza y exclusión social.

### **Intervenciones ante el bullying**

Se ha encontrado que las aproximaciones más efectivas para prevenir o minimizar el bullying en las escuelas consisten en intervenciones multinivel que consideran el trabajo con

niños(as) que ejercen bullying, niños(as) que lo sufren, observadores, familias, comunidades y escuelas (Salmivalli, Kaukiainen y Voeten, 2005; Smokowsky y Holland, 2005; Whitted y Dupper, 2005; Omizo y col. 2006; UNICEF, 2012). También se destaca la importancia de construir conexiones entre la escuela y las familias (Acker-Hocevar y col., 2006; Smith y Sandhu citados por Omizo y col., 2006). A este respecto, los consejeros escolares y educadores necesitan establecer una relación positiva con los padres para favorecer aspectos adecuados en la relación entre padres e hijos, incluir a los padres en las estrategias de intervención, convertirse en compañeros que cooperen con los padres para ayudar a los niños en tiempos difíciles, incrementar la comunicación y fomentar que los padres comprendan lo que sus hijos atraviesan al ejercer o sufrir el bullying (Omizo y col., 2006).

Los investigadores también han encontrado que para asegurar su efectividad, las intervenciones deben caracterizarse por ser flexibles, integrales y estratégicas y que es necesario que los facilitadores consideren las necesidades y recursos de cada escuela antes de implementar algún programa (Nordahl y col., s.f.).

Algunos elementos específicos que los consejeros escolares pueden utilizar en el tratamiento del bullying son: construir resiliencia para hacer frente a situaciones negativas, trabajar para construir autoestima y confianza, desarrollar estrategias de solución de conflictos y desarrollar habilidades sociales para fortalecer las relaciones entre pares, considerando la necesidad de estar alerta a los signos de estrés o de tensión, no criticar a los niños(as), sus padres o la situación y mantener la confidencialidad con respecto a los problemas que los niños manifiesten (Omizo y col. 2006).

Aunado a ello, es fundamental que los programas para prevenir la violencia se implementen en las escuelas de educación básica ya que en éstas, es posible identificar a los niños que corren el riesgo de desarrollar tendencias violentas y entre más pronto se detecten, hay mejores oportunidades para realizar intervenciones efectivas (Elliott, citado por Lake, 2004).

### Estrategias de afrontamiento

Las situaciones de bullying son una fuente de estrés que los niños afrontan. A este respecto, el afrontamiento infantil es una respuesta y experiencia que impacta en el desarrollo de la personalidad e influye en la adaptación y capacidad de resistencia a situaciones difíciles.

Lazarus y Folkman (citados por Trianes, 2002), definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos que hace el sujeto para manejar la situación. En este sentido, las estrategias de afrontamiento se refieren a respuestas personales que son flexibles y maleables dependiendo de las exigencias y demandas de la situación.

Las estrategias de afrontamiento eficaces se basan en la capacidad para manejar las reacciones emocionales en situaciones de estrés. En este contexto, se entiende que uno de los factores que favorecen el ciclo del bullying, es la combinación particular de reacciones emocionales negativas intensas, la incapacidad de regular las emociones y la manifestación de comportamientos sociales poco competentes. En ese sentido la angustia emocional de los niños molestados, tienden a reforzar la conducta de los niños que agreden (Kochenderfer-Ladd, 2004).

De acuerdo con Olafsen y Viemerö (2000), los niños pueden utilizar estrategias de afrontamiento negativas asociadas con el acoso. En este sentido, los niños en el papel de acosador / víctima utilizan estrategias mucho más agresivas que los niños testigos. Además, los

niños en el papel de acosador / víctima utilizan de manera significativa más estrategias auto-destructivas que los niños en los otros roles de agresor, víctima, y testigos. En este contexto, Kochenderfer-Ladd (2004), exploró las estrategias de afrontamiento asociadas a las emociones de los niños y encontró que las víctimas refirieron emociones negativas más intensas (por ejemplo, el miedo y la ira) que los niños que no habían sido víctimas. A este respecto, el temor surgió como un predictor de la búsqueda de asesoramiento que, a su vez, pronosticó la solución del conflicto y menos problemas internos. La resolución de conflictos se asoció con la reducción de la victimización. La ira y la vergüenza predijeron la búsqueda de venganza que, a su vez, se asoció con un aumento de la victimización.

Así, un paso importante para prevenir el bullying es favorecer un clima de confianza en la escuela en el que los niños molestados puedan decir que están siendo intimidados y en el que los maestros puedan responder adecuadamente (Kanetsuna, Smith y Morita, 2006).

### **Construcción de resiliencia**

Uno de los componentes que favorecen el afrontamiento del bullying es la resiliencia.

En términos generales, la resiliencia se ha definido como una capacidad del ser humano para hacer frente a los efectos dañinos de la adversidad, superar las adversidades de la vida e inclusive ser transformado por ellas (Grotberg citado por Munist y col., 1998, p.9). En los niños la resiliencia es la capacidad de desarrollar un alto grado de competencia a pesar de los ambientes y experiencias estresantes así como la capacidad de resistir y recuperarse de una vida dañina (Sands y cols., 2009).

En la investigación sobre resiliencia, se han identificado factores que fortalecen el poder y los recursos de los niños así como su capacidad para con éxito problemas y crisis externos e internos (Rönnau-Böse y Fröhlich-Gildhoff, 2009). A nivel individual son: autoestima sana y sentido de autoeficacia, habilidades sociales, habilidades para resolver los problemas, regulación emocional, percepción saludable y realista de sí mismo y de los otros, habilidades para manejar el estrés, locus de control interno y estilo de atribución realista, significado positivo en la vida e inteligencia promedio. A nivel social, se incluye una buena relación con al menos una persona adulta y contacto con grupos de pares.

De acuerdo con Zimmerman y Arunkumar (citados por Russo y Boman, 2007), la resiliencia no puede ser visto como un atributo fijo que los niños hacen o dejan de no poseen. Por lo tanto, los niños pueden ser más o menos resilientes en distintos momentos de la vida, dependiendo de la interacción entre el individuo y la acumulación de los factores ambientales en el tiempo.

En un intento de reducir el efecto de las circunstancias adversas y aumentar la resiliencia, los investigadores han identificado una serie de "factores de protección" internos y externos. Los "internos" incluyen los atributos personales y las cualidades de los niños: salud, predisposición genética, temperamento, género, la capacidad intelectual, competencia social, habilidades para resolver problemas, la autonomía y el sentido de propósito, en tanto que los externos se refieren a la familia de los niños, compañeros, escuela y comunidad relaciones que puede proteger contra, o agravar, el impacto negativo de estrés en su vida (Munist y col., 1998).

Ahora bien, es importante destacar que los niños que desarrollan resiliencia son aquellos que han tenido la oportunidad de demostrar su capacidad de recuperación en un contexto que los

apoya, por lo que es importante favorecer estos contextos (Rutter, 1999, citado por Sands y cols. 2009).

## **Justificación**

Como parte del Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología de la UNAM, cuya estructura contempla el desarrollo de competencias en sus estudiantes a través de la investigación y práctica profesional supervisada en escenarios educativos auténticos, se desarrolló un programa para atender y prevenir el acoso escolar ó bullying en los dos últimos grados de una escuela primaria pública de la Ciudad de México.

La intervención en los grados señalados, correspondió al interés y autorización de los docentes para que sus grupos recibieran apoyo de un psicólogo(a), así como al acuerdo que se logró con ellos para permanecer en sus aulas realizando observaciones e intervenciones consecuentes. El programa de atención integral se desarrolló para colaborar en la solución de los problemas que los maestros(as) y alumnos(as) expresaron previamente. Los maestros(as) externaron su preocupación por las constantes peleas y agresiones entre los estudiantes, principalmente durante el recreo y a la hora de la salida. Una maestra refirió que dos años antes, un alumno había llevado un arma blanca con la que amenazó a sus compañeros. Ella atribuía dichas conductas a la desintegración familiar, al maltrato, a la condición socio-económica de los niños y a la peligrosidad de la zona. Asimismo, un niño expresó que un compañero de su grado lo amenazaba con matar a su mamá si no le proporcionaba dinero ó aerosoles y que en una ocasión llevó a sus primos más grandes para golpearlo al salir de la escuela. A partir de esos antecedentes, se realizó un diagnóstico más profundo para conocer la dinámica del acoso escolar ó bullying y en consecuencia, se diseñó un programa para atenderlo y prevenirlo.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

El programa se implementó en los grupos de quinto y sexto grado de una escuela primaria pública, con 50 alumnos y alumnas; con los maestros(as) de cada grupo: 1 maestra y 2 maestros y con 27 padres o tutores.

El grupo de 5° grado estaba integrado por 6 niñas y 20 niños, mientras que en el grupo de 6° grado había 8 niñas y 16 niños. Sus edades estaban entre los 10 y 13 años.

La edad promedio de los maestros era de 36 años. La maestra de quinto grado tenía 28 años de experiencia docente y 1 año de antigüedad en la escuela. Había egresado de la Escuela Nacional de Maestros y adicionalmente había cursado otra licenciatura. El primer maestro que tuvo el grupo de 6to grado tenía 15 años de experiencia docente, 2 años de antigüedad en la escuela y tenía estudios de licenciatura, mientras que el maestro interino tenía una experiencia docente de 6 años y se encontraba estudiando una maestría.

Seis de las madres de los niños(as) que ejercían bullying en el grupo de 5° grado tenían en promedio 39 años y dos de los padres 34 años. En el 25% de las familias los padres vivían juntos, 38% estaban divorciados, 25% de las madres eran viudas y 13% eran jefas de familia. En este grupo, 66% de las madres tenía estudios de secundaria y 33% de bachillerato mientras que uno de los padres tenía estudios de secundaria y el otro de bachillerato. El 33% de las madres se dedicaba al hogar y 67% trabajaba fuera de él. Uno de los padres trabajaba como empleado y el otro como chofer.



Ocho de las madres de 6° grado cuyos hijos(as) sufrían, ejercían ó sufrían y ejercían bullying, tenían 35 años en promedio y seis de los padres 37. El 75% de los padres vivían juntos, 12.5% estaban divorciados y 12.5% eran madres jefas de familia. El 25% de las madres tenía estudios de primaria, 25% de secundaria, 25% de bachillerato ó carrera comercial y 25% licenciaturas trucas. El 17% de los padres tenía estudios de primaria, 17% de secundaria, 50% preparatoria trunca y 17% carrera comercial. El 75% de las madres se dedicaban al hogar y el 25% eran empleadas, mientras que los padres eran empleados ó tenían empleos eventuales (chofer, maestro de obras, jardinería, etc.)

## Herramientas

- Bitácora
- Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar (Jiménez, 2010).
- Cuestionario “Mis fortalezas y necesidades” (Jiménez y cols., 2008).
- Cuestionario sociométrico
- Guía de entrevista para grupos focales y adaptación del cuento “No quiero verte más” (Abedi y Neuendorf, 2002).
- Guía de entrevista para docentes
- Guía de entrevista para padres y madres
- Formato de observación dentro del aula
- Formato de buzón
- Cartas descriptivas y materiales de actividades grupales para niños(as)
- Cartas descriptivas y materiales de taller de padres
- Guía de asesoramiento individual para niños.
- Guía de asesoramiento individual para padres y madres
- Formato de evaluación taller de padres
- Formato de evaluación intervención del psicólogo
- Grabadora

## **Procedimiento**

El programa se desarrolló en dos fases: detección de necesidades e intervención.

Previamente a la implementación del programa y al acceso a la escuela, la coordinación de la maestría en psicología escolar de la UNAM obtuvo los permisos correspondientes por parte de la SEP, así como la autorización de la directora para trabajar en la escuela. Posteriormente se llegó a acuerdos con los docentes para trabajar con sus grupos y se solicitó el consentimiento de los padres para trabajar con ellos y con sus hijos (anexo 1). Asimismo, antes de cada actividad se solicitaba el consentimiento de los niños(as) para participar. En todos los casos, se hizo énfasis en el carácter confidencial de su participación en actividades y de sus respuestas en los cuestionarios. Con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes, se omitieron los datos de la escuela así como los años en los que se realizó la intervención. Se utilizan pseudónimos en todos los casos.

En la *fase de detección de necesidades* se realizaron entrevistas individuales con niños(as), padres y maestros, de 5° y 6° grados, se aplicó a los niños(as) el cuestionario “Mis fortalezas y necesidades (Jiménez y cols., 2008) y el cuestionario sociométrico, se realizaron observaciones en las aulas y otros espacios de la escuela, se envió el Cuestionario de Estimulación Familiar (Jiménez, 2010) a los padres de ambos grados y posteriormente se seleccionaron y analizaron los correspondientes a los padres de niños(as) que sufrían, ejercían o sufrían y ejercían bullying. Adicionalmente, se realizaron tres grupos focales sólo en el grupo de sexto grado. En ellos participaron 4 niñas y 9 niños. El criterio de inclusión fue elegir a niños(as) que, con base en datos del grupo, no ejercieran bullying para evitar que los niños se sintieran

intimidados o confrontados. Se les explicó a los participantes seleccionados que un grupo focal era un grupo de personas que se reunían para hablar de un tema y que se les invitaba a participar en uno para conocer cómo era la relación entre alumnos(as). Se les preguntó si deseaban participar y todos accedieron. Se llegó a un acuerdo de confidencialidad con cada grupo. Al inicio de la sesión se leyó la historia de un personaje que molestaba y otro que era molestado y se indagó si conocían a alguien de su grupo que fuera como esos personajes. Posteriormente se exploraron sus atribuciones al respecto.

A continuación se presenta una síntesis de las actividades realizadas en esta fase:

<b>FASE</b>	<b>Actividades</b>	<b>Participantes</b>
<b>1. Detección de necesidades</b>	Observaciones dentro de las aulas y en otros espacios de la escuela	Alumnos(as) y maestros(as) de 5to y 6to grado
	Aplicación del cuestionario “Mis fortalezas y necesidades”.	Alumnos(as) de 5to grado y 6to grados.
	Aplicación del cuestionario sociométrico.	Alumnos(as) de 5to grado y 6to grados.
	Envío del cuestionario de estimulación familiar	Padres y tutores de 5to y 6to grados
	Entrevistas individuales	Alumnos(as), padres y maestros de 5to y 6to grado
	Grupos focales	Las tres sesiones de grupos focales sólo se realizaron en el grupo de 6to año, ya que por la dinámica del 5to grado no era adecuado hacerlos. Participaron 4 niñas y 9 niños de 6to grado. El criterio de inclusión fue que no se les hubiera mencionado como niños(as) que ejercían bullying para evitar que los niños se sintieran intimidados o confrontados.

Después de integrar la información, la intervención se planteó en 3 ejes: Niños, Docentes y padres y dos ámbitos: individual y grupal:

- Niños(as)
  - Grupal
  - Individual (niños (as) agredidos(as) y niños(as) que agredían)
- Maestros(as)
- Padres y tutores
  - Grupal
  - Individual

### **Objetivo**

El objetivo del programa fue contribuir a la disminución de conductas de bullying en 5° y 6° grados, favoreciendo la participación de la comunidad escolar en la atención y prevención del mismo.

Los objetivos específicos fueron:

- Fortalecer relación de escucha y cercanía con los niños
- Favorecer la resiliencia en los niños que viven y ejercen bullying.
- Favorecer las relaciones positivas y cercanas entre maestros y alumnos.
- Favorecer la promoción de la resiliencia por parte de los maestros.
- Favorecer el uso de servicios interinstitucionales como medio para apoyar a padres (canalización).
- Favorecer la empatía de los padres hacia los niños a través de talleres y asesorías individuales

- Favorecer las relaciones positivas y cercanas entre padres para crear redes sociales de apoyo a través de talleres para padres.
- Favorecer la resiliencia en las familias de niños que viven y ejercen bullying.

*Con los niños(as)*, se diseñaron y llevaron a cabo 8 actividades grupales con el objetivo de que expresaran y regularan sus emociones, aumentaran su autoestima, el reconocimiento de sus capacidades y cualidades y encontraran opciones pacíficas a la solución de conflictos. Estas actividades se agruparon en 2 categorías: cinco que se enfocaban en la promoción de resiliencia y tres en la solución de conflictos (ver anexo).

Se realizaron 25 sesiones individuales en las que se revisaban las estrategias de afrontamiento y se utilizaban técnicas de control de estrés infantil propuestas por Domínguez y Hernández (2002). Otra estrategia fue la implementación de un buzón confidencial en cada grupo con la finalidad de que los alumnos(as) expresaran si estaban siendo molestados u otros problemas.

*Con los maestros*, se buscó establecer una relación de colaboración a través de la escucha continua, apoyo y confianza para crear las condiciones que permitieran poner en perspectiva sus creencias sobre los niños molestados y los que molestan, así como de revisar conjuntamente las estrategias que empleaban en el manejo de estas situaciones.

*Con los padres* se llevaron a cabo dos talleres grupales (uno para los padres de cada grado) de 5 sesiones y asesorías individuales con el objetivo de favorecer la empatía hacia sus hijos, la expresión y regulación emocional y favorecer las relaciones positivas y cercanas entre padres para crear redes sociales de apoyo, como elementos de resiliencia. Además se les brindó apoyo para conseguir asesoría psicológica especializada y para encontrar nuevos recursos.

## Resultados

### 1. Resultados de la fase de detección de necesidades

Se encontró que el 22% de los niños(as) de 5° y 6° grados ejercía bullying, el 18% lo sufría y el 6% lo sufría y ejercía, además se observó que en cada uno de estos grupos se presentaba una dinámica diferente. En el grupo de 5° grado, varios niños ejercían bullying hacia uno de sus compañeros y dos niñas hacia dos de sus compañeras, mientras que en el grupo de 6° grado, un niño ejercía bullying hacia varios niños, una niña hacia una de sus compañeras y dos niños y una niña sufrían y ejercían bullying, como puede observarse en las figuras 1 y 2.

■ Figura 1. **Relación entre niños(as) que ejercían bullying y niños(as) que lo sufrían en el Grupo de 5° grado**

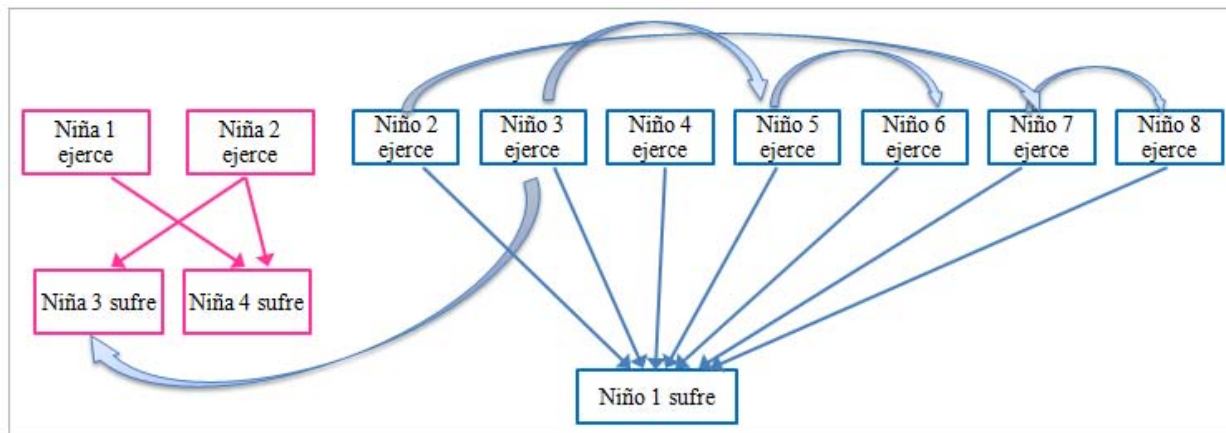


Figura 1. La dinámica del bullying en este grado muestra una tendencia a concentrar las agresiones en pocos alumnos(as). Se observa que una niña y un niño dirigían sus agresiones a más de un compañero(a) y que entre la mayoría de los niños que ejercían bullying hubo episodios en que se molestaban entre sí. Las flechas indican la dirección en que se ejercía el bullying; las flechas rectas indican continuidad y las flechas curvas el reporte de un episodio en que los niños(as) fueron molestados(as). Se utilizan distintos colores para distinguir a las niñas y los niños. Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas con niños(as), observaciones en el aula, cuestionario sociométrico y comunicaciones mediante el buzón.

■ Figura 2. **Relación entre niños(as) que ejercían bullying y niños(as) que lo sufrían en el Grupo de 6° grado**

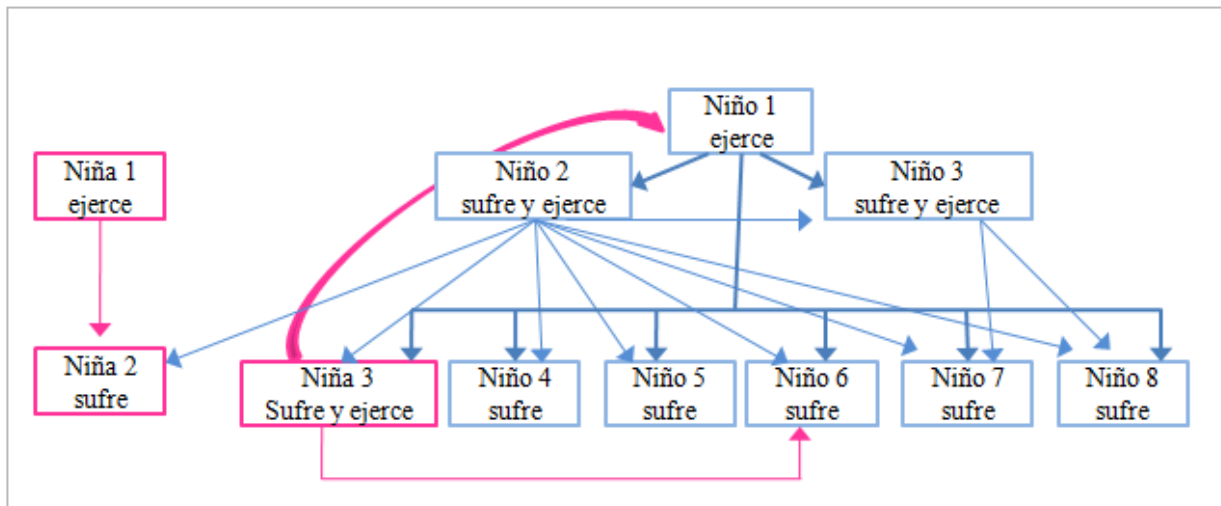


Figura 2. La dinámica del bullying en este grado muestra una tendencia a dirigir las agresiones hacia varios alumnos. El niño 1 que ejercía bullying, se apoyaba de los niños 2 y 3 que sufrían y ejercían bullying para molestar a los niños y a la niña que sufrían bullying. Las flechas indican la dirección en la que se ejercía el bullying. Las flechas rectas indican continuidad y la flecha curva un episodio en el que un niño del grupo fue molestado por la niña. Se utilizan distintos colores para diferenciar a las niñas y niños. Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas con niños(as), observaciones en el aula, cuestionario sociométrico y grupos focales.

A continuación se presentan las particularidades de los casos clave para comprender la dinámica del bullying en cada grupo.

Evan (pseudónimo)

Evan expresó que durante 3 años todos le habían pegado y molestado y que tenía recuerdos muy feos de esa escuela (entrevista 25-IX, buzón 18-I).

En las observaciones que se realizaron dentro del aula se pudo apreciar que los niños lo molestaban consistentemente: tropezaban con él, lo empujaban, lo callaban, lo excluían de las



actividades, lo acusaban falsamente ó se burlaban de él (bitácora 7 y 28/IX, 12 y 26/X, 9/XI, 18 y 20/I). En una ocasión, se llegaron a registrar hasta siete episodios durante 40 minutos, en promedio una agresión cada cinco minutos (bitácora 7/IX). Muchas de esas acciones pasaban desapercibidas por la maestra mientras trabajaba con el grupo o calificaba los trabajos de los niños(as):

“Uno de los niños que lo molestaba dijo falsamente: *‘Evan me pone el pie sobre el brazo’*. *‘¡Cochino!, ¡mión!’*, le dijo riéndose con otro de sus compañeros. Se burlaron cuando la maestra no los veía” (bitácora 7/IX).

“Uno de los niños que lo molestaba, fue hacia el lugar de Evan y le preguntó sobre su lápiz. Evan titubeó y bajó la mirada hacia su cuaderno. El niño puso el pie sobre su mesabanco y se inclinó hacia él con actitud amenazante. La maestra no los vio” (bitácora 28/IX).

“Uno de los niños que lo molestaba, se paró a tirar la basura después de sacar punta a su lápiz y empezó a cantar: *‘Voy a matar a Evan, voy a sacar al Evan’*” (bitácora 26/X).

Por otra parte, se encontró que había una relación tensa y poco cercana entre la maestra y el niño que sufría bullying:

“Evan se dirigió al escritorio para preguntarle a la maestra sobre el ejercicio que tenían que hacer. *‘¡Ya lo dije cinco veces!’*, le respondió con voz fuerte y el ceño fruncido, no le dijo nada más y él volvió a su lugar” (bitácora 7/IX).

“La maestra preguntó a Evan la forma simplificada de sacar el perímetro. Él contestó correctamente pero no recibió retroalimentación, el siguiente compañero al que le preguntó si fue retroalimentado” (bitácora 28/IX).

Asimismo, se observó que la maestra no apoyaba al niño cuando acudía a quejarse de que lo molestaban:

“Evan se quejó con la maestra de que lo habían molestado pero ella respondió: *‘Seguramente algo hizo, ¡Siéntese!’* (bitácora 28/IX).

Además, la maestra lo regañaba sin darse cuenta de que había sido molestado:

“Mientras Evan escribía, repitió la última frase de la maestra. Uno de los niños que lo molestaba le dijo: *¡Sí!, ¿no oíste? ¡Ya lo dijo mil veces!*. Enseguida el mismo niño le preguntó a Evan algo sobre el ejercicio y cuando éste le respondió, el niño dijo *„¡aghh!’* (con expresión de molestia). Otro niño le dijo algo a Evan y éste se rió. Por este motivo la maestra lo regañó” (bitácora 7/IX).

“Poco antes de la hora de salida los niños empezaron a quejarse del mal olor. Dos de los niños que solían molestarlo lo culparon: *‘ ¡Ay Evan!’*, *¡Sí, fue Evan!’*. Evan respondió: *‘fue Leo (pseudónimo) ’*. La maestra le dijo con voz enérgica: *‘ ¡Evan! ¿Ya anotaste la tarea?’*. Cuatro minutos después, la maestra reiteró: *‘Evan, demasiada plática’* (bitácora 7/IX).

Evan refirió que las agresiones de sus compañeros comenzaron desde 2º grado (entrevista 25-IX).

Frida

Se observó que la mayor parte del tiempo Frida (pseudónimo) estaba callada, no participaba en las actividades que se realizaban en equipo, se rehusaba a leer en voz alta ante la clase y cuando hablaba, su voz apenas se escuchaba. Expresó que una niña hablaba mal de ella e incitaba

a sus compañeros a que no le hablaran, mientras que otra la presionaba para que no le hablara a nadie más que a ella. También refirió que dos niños la molestaban y se burlaban de ella porque no hablaba fuerte (bitácora 21/IX, 2/X, 30/XI, 11/I, 21/V).

Shere

Shere (pseudónimo) expresó que una niña la presionaba para que no le hablara a otros(as) niños(as) del grupo y que tenía miedo de que le volviera a pegar en el ojo o le dijera de cosas (buzón: sin fecha y 9-II)

### ***Niños que ejercían bullying***

Boris, Leo y Camilo (pseudónimos)

Se detectó que agredían verbalmente a sus compañeros (niños) con referencias sexuales, los llamaban *zorras o prostitutas* y tocaban ó intentaban tocarles los genitales ó los glúteos. Estas acciones las realizaban de forma individual, pero destacaba la frecuencia con la que Boris las realizaba. Constantemente hacía referencias sexuales, se frotaba contra la banca, decía que sus compañeros tenían miedo de los genitales masculinos y que todos irían a chupar sus genitales (bitácora 26/VIII, 7 y 21/IX; 12/X, referencia de la maestra 17-IX, entrevistas con niños 12 y 23-X, 5 y 8-II, entrevista con madres de familia: 28-IX y 16-X, formatos de buzón 8-II).

### **Dinámica del bullying en el sexto grado**

#### ***Niño que ejercía bullying y niños(as) que sufrían y ejercían bullying.***

Dos niñas y siete niños expresaron que fueron molestados desde años anteriores de forma verbal y/o física por un niño y una niña. Bachir (pseudónimo), quien ejercía bullying, daba patadas, los golpeaba, los intimidaba y los ofendía con groserías y señas obscenas, mientras que

Katy (pseudónimo), que sufría y ejercía bullying, les daba cachetadas y jalones de cabello, se burlaba de ellos(as), les decía apodos, los culpaba de hacerla llorar y los acusaba cuando realizaban actividades ajenas a las escolares. Dos niñas y tres niños la identificaron con el personaje que molestaba en un cuento, pero una niña la identificó con el personaje que era molestado y otro niño dijo que se parecía a los dos personajes (Grupo focal 3-V). Katy refirió que a través del correo electrónico le escribieron que era nerd y chillona y que por eso ya nadie le hablaba, además expresó que sus compañeros la hacían sentir mal, la molestaban, le ponían apodos y la hacían a un lado (entrevista: 21-X, 16-I). Con respecto a Bachir, los niños(as) agregaron que para molestarlos se apoyaba de Dion y Bruno (pseudónimos), quienes sufrían y ejercían bullying. Un niño dijo que Bachir era el causante de que Dion fuera *malhechor* (Grupo focal 22-V). Bruno repetía algunas conductas de Bachir hacia otros compañeros: “Durante una pelea en el aula, Bruno sujetó a su compañero por el cuello y lo aventó contra la pared, de la misma forma en que Bachir había hecho con él días antes” (bitácora 10/XI).

Katy y Bruno, quienes sufrían y ejercían bullying, así como Samuel y Adler (pseudónimos), quienes sufrían bullying, describieron situaciones en las que fueron amenazados por Bachir con hacerles daño o matar a alguien de su familia si no le daban lo que quería (dinero, aerosoles, juguetes, la tarea o las respuestas de los exámenes). Bruno refirió que en una ocasión Bachir llevó a sus primos de 15 años y que le pegaron. Adler expresó que Bachir y Dion lo molestaban y le pegaban. En una ocasión se observó que llegó al salón con la camisa rota y mojada de refresco. Estas situaciones ocurrieron en los sanitarios, a la hora de entrada y en la salida, a la hora del recreo y en el aula (bitácora 21/X, conversación 6-XI, buzón sin fecha, buzón 16-I).

## ***Relación de los maestros con el niño que ejercía bullying y los niños que lo sufrían y ejercían***

Durante el ciclo escolar hubo dos maestros en el grupo de 6° grado. El primero apoyaba académicamente a Bachir, el niño que ejercía bullying, y reconocía sus logros, a lo que él había respondido favorablemente (bitácora 9/IX), pero tenía una relación tensa con Dion y Bruno, los niños que sufrían y ejercían bullying. A Bruno lo confrontaba por faltar constantemente y a Dion lo rechazaba, argumentando que era muy sucio (bitácora 23/IX, 12/XI). Con respecto a Dion, cabe señalar que la maestra del ciclo anterior también se había quejado de su higiene: “No sé cómo puedes trabajar con él si huele tan mal”, me dijo refiriéndose al apoyo que le brindaba como psicóloga<sup>2</sup>(bitácora 8/XII), además de que le asignaban tareas de limpieza del aula: “El día que inicié mis actividades como psicóloga en el aula, la directora entró y me preguntó si todo estaba bien, después observó el salón y dijo que estaba muy sucio. La directora se dirigió hacia Dion y le dijo que fuera por una escoba y que se pusiera a barrer. El resto del grupo bajó al patio para hacer una actividad y yo (la psicóloga) me quedé con él. Le pregunté si siempre le tocaba barrer a él y dijo que sí: *‘La directora siempre me pone a barrer, ya estoy harto’*” (bitácora 16/X).

El segundo maestro cubría las incapacidades del primer maestro ya que éste había enfermado y en diciembre se hizo cargo del grupo. Consideraba que el bullying era algo común que había estado presente durante mucho tiempo (bitácora I). A través de las observaciones en el aula, se detectaron situaciones tensas entre el nuevo maestro, Bachir y Dion (Bruno, el segundo niños que sufría y ejercía bullying había dejado de asistir a la escuela): “En una ocasión Bachir y Dion hicieron llorar a Samuel, el maestro le dijo a Samuel *‘ellos te molestan y tú los sigues, cada quien sabe quién es su amigo’*. Bachir se veía enojado y dijo con voz fuerte delante del maestro:

‘Ellos no saben morritos... si yo quisiera ya los hubiera matado... [les hubiera dado] un levantón...los llevaría a lo más chacalito’. Después del incidente Bachir se tranquilizó y fuera del grupo me pidió (a la psicóloga): ‘usted dígales que no inventen cosas, dicen que yo dije que los voy a matar’” (bitácora 8/XII).

En otra ocasión, el maestro hizo un comentario que propició las burlas del grupo hacia Bachir. En ese momento Bachir no reaccionó con enojo: “La actividad consistía en que los niños escribieran en el pizarrón derivaciones de algunos sustantivos. El maestro se dirigió a Bachir para indicarle que era su turno de pasar diciéndole: ‘Bachir, tú perro, vas a pasar en el perro’, refiriéndose al sustantivo con el que Bachir debía trabajar. El grupo se rió, Bachir le dijo al maestro “Ah, ¿ya vio?”, el grupo siguió: ‘ahorita vas tú en el perro’, Bachir contestó: „Sí, voy a sacar a pasear al Odín (pseudónimo)’, enseguida una niña le dijo: ‘ahora sí perro” (bitácora 3/II).

### ***Relación de las madres y los padres con los niños(as) que ejercían o sufrían bullying***

Se encontró que las puntuaciones más bajas de las madres del grupo de 5º grado fueron en las áreas de armonía, afectividad y disciplina del Cuestionario de Estimulación Familiar (Jiménez, adaptación 2008, Anexo 1), mientras que los padres presentaron baja calificación en el área social- recreativa. En el grupo de 6º grado, las puntuaciones más bajas de las madres se presentaron en las áreas de disciplina y social-recreativa y las de los padres en el área de afectividad, como puede observarse en la tabla 1.

■ **Tabla 1. Puntajes de los padres y madres de los niños(as) que sufrían y ejercían bullying en las áreas del Cuestionario de Estimulación Familiar Grupos 5° y 6°**

Tabla 1

*Resultados por área de estimulación de acuerdo con el parentesco y el grado que cursaban los alumnos(as).*

		N	Apoyo al aprendizaje	Independencia	Disciplina	Afectividad	Armonía	Social recreativa
5° grado	Padres	2	84	79	80	74	83	69
	Madres	6	78	73	67	63	57	73
6° grado	Padres	6	71	70	71	65	80	70
	Madres	8	75	72	69	72	80	70

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los cuestionarios de estimulación familiar

**(Jiménez, 2008)** (N=22)

Cabe mencionar que en el grupo de 5°, los datos de la tabla 1 corresponden al 67% de los padres y madres de los niños que ejercían bullying ya que ninguno de los padres y madres de niños(as) que sufrían bullying contestó el cuestionario. En el grupo de 6° grado, el 83% de los padres y madres de los niños(as) que sufrían bullying contestaron, el 50% de los niños(as) que ejercían bullying y el 67% de los que sufrían y ejercían bullying.

De acuerdo con las referencias de padres, tutores y niños, se encontró que en 78% de las familias de los niños(as) que sufrían bullying, el 64% de los niños(as) que ejercían bullying y el 67% de los niños(as) que sufrían y ejercían había desintegración familiar, padres y madres en situación de reclusión, malos tratos y abusos hacia los niños(as) así como abandono,

alcoholismo, ambiente emocional poco afectivo e incluso hostil, poca empatía materna y excesivo control de las madres hacia sus hijos(as) (entrevista con madres o tutores: 25 -XI, 10 y 22-II, 5-III,11-III; entrevistas con niña: 14-IV, 13-V; entrevista con niño 19/V; entrevista con niña 21/V; formatos de buzón: 4/XI; 18/XII; 3/I; 8/II ; 2/VI, , bitácora 12-II).

## **2. Resultados de la fase de Intervención**

### **Actividades grupales con niños(as)**

En promedio, los niños(as) de ambos grados participaron en el 70% de las actividades realizadas. A excepción de Bruno y Adler que habían dejado de asistir a la escuela, el resto de los niños(as) que sufrían, ejercían ó sufrían y ejercían bullying participaron en las actividades grupales aunque con distinta frecuencia. Como se puede apreciar en la figura 3, la participación de los niños que sufrían el bullying (74%) fue mayor que la de los niños que lo ejercían (68%), en tanto que la menor participación fue de los niños(as) que lo sufrían y ejercían (44%).



■ Figura 3. **Porcentaje de actividades grupales en las que participaron los niños(as) que sufrían bullying, los niños(as) que lo ejercían y los niños(as) que lo sufrían y ejercían.**

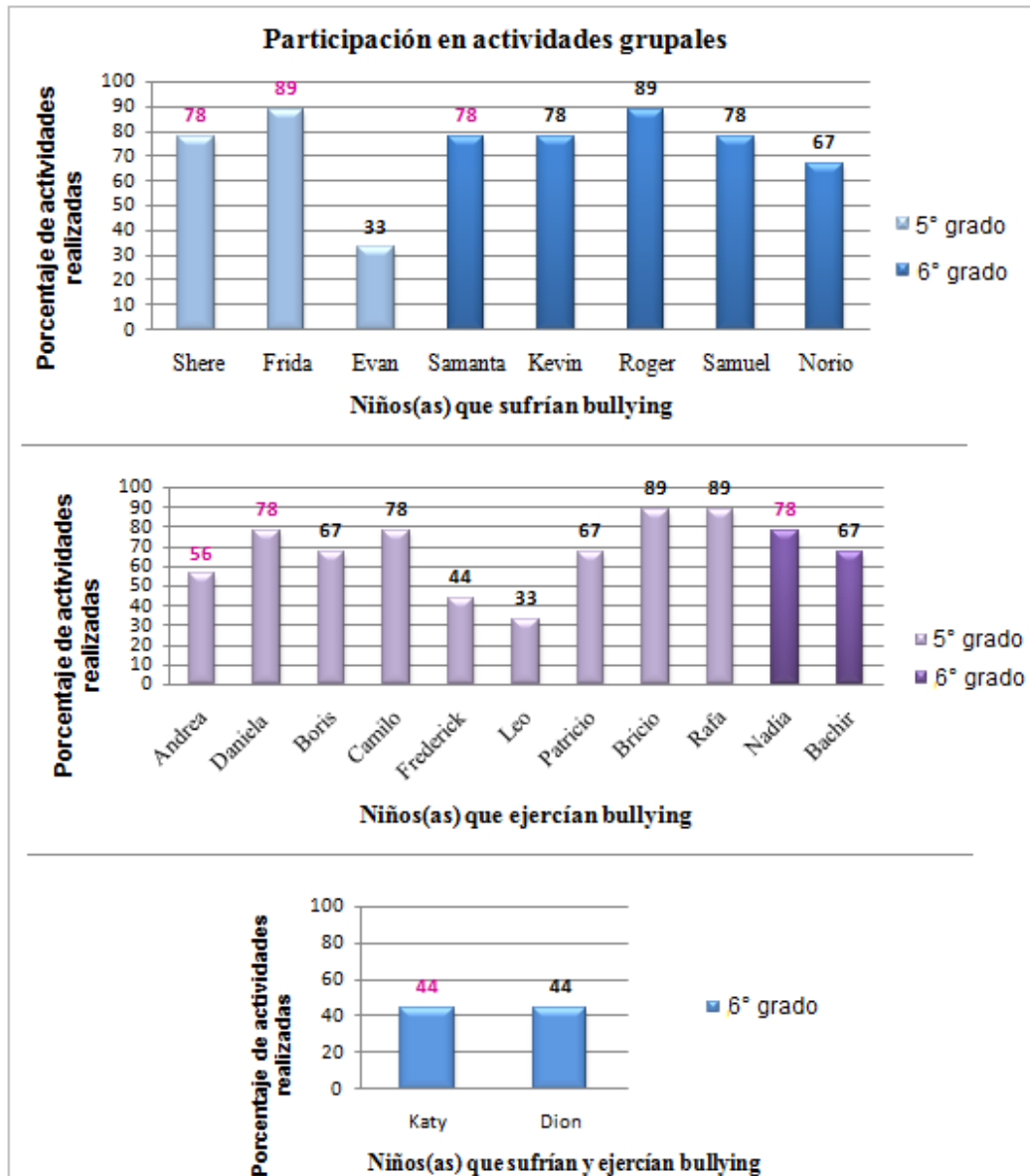
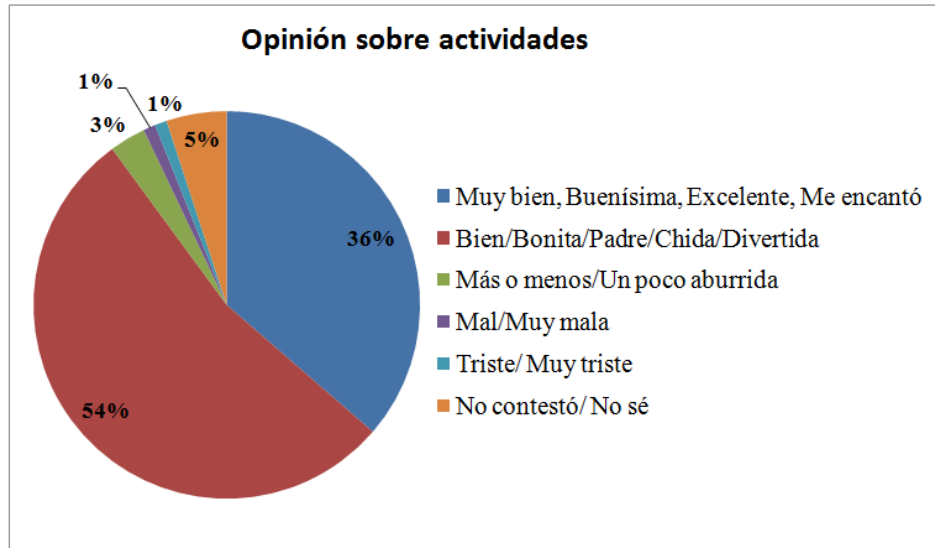


Figura 3. En 5to grado, destaca la poca participación en las actividades del niño que sufría bullying y de dos de los niños que lo ejercían, así como la de la niña y el niño que sufrían y ejercían en 6to, en todos los casos como consecuencia de las inasistencias. Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de cada actividad (N157).

La figura 4 denota que hubo una tendencia a evaluar positivamente las actividades grupales en ambos grados, sin embargo hubo niños que consideraron alguna actividad como triste o muy mala.

■ Figura 4. **Opinión de los niños(as) sobre las actividades grupales.**



*Figura 4.* Se presenta la opinión de los niños(as) conjuntando ambos grados. Destaca que el 5% de los niños(as) hayan contestado que no sabían o que no hayan contestado, lo que podría atribuirse a dificultades para reconocer y nombrar sus sentimientos. Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de cada actividad, pregunta: ¿qué te pareció la actividad? (N=317, lo cual engloba la opinión de 48 niños de acuerdo con su participación en 8 actividades realizadas)

Al analizar por separado las opiniones de los niños que sufrían el bullying, de las de aquellos que lo ejercían, se pudo apreciar que los porcentajes fueron muy similares en las opiniones positivas y en las negativas; sólo difirieron en que en el grupo de los niños(as) que sufrían bullying hubo un niño que calificó la sesión como muy mala y en el grupo de los niños(as) que ejercían hubo uno que la consideró triste. La

tendencia de los niños(as) que sufrían y ejercían también fue evaluar la mayoría de las actividades de forma favorable.

■ **Tabla 2. Opinión de los niños(as) que sufrían, ejercían y sufrían y ejercían bullying acerca de las actividades grupales.**

Tabla 2

*Opiniones por grupo de niños que integran las respuestas de 5to y 6to grados.*

<b>Niños(as) que sufrían bullying</b>		<b>Niños(as) que ejercían bullying</b>	
Muy bien/Muy divertida/Bonita/Divertida	91%	Alegre/Bien/Bonita/Chida/Padre/Perfecta Excelente/Hermosa	92%
Bien/ Me encantó/Padre			
Más o menos	7%	Más o menos	2%
Muy mala	2%	Difícil	2%
		Triste	2%
		No contestó	2%
<b>Niños(as) que sufrían y ejercían bullying</b>			
Bien, Divertida, Creativa, Muy interesante, Muy bonita	86%		
Más o menos	13%		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de las actividades realizadas (N=157).

Al analizar las respuestas de los niños a las preguntas sobre la identificación con las situaciones planteadas en las actividades grupales, se pudo observar que el 59% de los niños(as) se identificó, que el 23% no se identificó y el resto no contestó o dijo que no sabía. En promedio, los niños que sufrían bullying se identificaron con el 65% de las situaciones, mientras que los niños que lo ejercían, se identificaron con el 59% y los niños que sufrían y ejercían con el 70%.

En relación con los aprendizajes y sentimientos que refirieron como resultado de las actividades grupales, se puede notar en las tablas 3, 4 y 5 que los aprendizajes de los niños fueron consistentes con los objetivos de las actividades, salvo con un niño que sufría bullying y un niño que lo ejercía, quienes expresaron que en una actividad habían aprendido a echar desastre y a maltratar a feos y a nerds. En ambos casos, se observó que también habían expresado aprendizajes y sentimientos favorables. Se observó que la frecuencia con la que los niños que sufrían bullying y los niños que lo ejercían, tuvieron sentimientos negativos en las actividades era similar.

■ **Tabla 3. Aprendizajes y sentimientos que los niños(as) que sufrían bullying expresaron después de participar en las actividades grupales.**

Tabla 3

*Opiniones por tipo de actividad y grado.*

Niños(as) que sufrían bullying		Aprendizajes por tipo de actividad		Sentimientos por tipo de actividad	
		Resiliencia	Sol. conflictos/ convivencia	Resiliencia	Sol. conflictos/ convivencia
Evan	5 ◦	Mucho	No sé	Bien	Bien
Frida	5 ◦	Que no es bueno que otras personas te digan qué hacer	Que tenemos que respetar No juzgar a las personas	Feliz/ bien/ tranquila	Muy bien/relajada
Shere	5 ◦	A superar/ Muchas cosas	Compartir y no discutir Que si me dicen fea no es cierto	Cómoda/ relajada/feliz	Muy bien/genial
Samanta	6 ◦	A confiar/ Que nadie te puede hacer sentir menos	A respetar a los demás Que se pueden resolver los problemas hablando	Mejor/ bien	Bien/algo mal y algo bien
Kevin	6 ◦	Poder lograr metas y sueños Puedo compartir mis ideas Hablar con mis compañeros Que podemos hacer las cosas	Puedo compartir con mis compañeros Disculparse y solucionar	Bien/relajado/ muy feliz	Muy bien/ Un poco triste
					<i>Continúa</i>

*Tabla 3 Continuación*

Niños que sufrían bullying	Aprendizajes por tipo de actividad		Aprendizajes por tipo de actividad		
	Resiliencia	Sol. conflictos/ Convivencia	Resiliencia	Sol. conflictos/ Convivencia	
Samuel	6°	Que para ser otra cosa hay que esforzarse No sé/Mucho	Que hay que hablar para aclarar las cosas/Mucho	Bien/feliz/tranquilo	Bien
Roger	6°	Nada/no sé/ a echar desastre/ A no rendirme, a decir "sí puedo"	Nada/ Que debo resolver mis problemas de buen carácter	Nada/Con ganas de cumplir mis sueños/ bien	Nada/no sé
Norio	6°	Si te esfuerzas puedes lograrlo	Que todos se deben respetar Quererme a mí mismo	Normal	Bien

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de actividades, preguntas: ¿qué aprendiste? y ¿cómo te sentiste?

■ **Tabla 4. Aprendizajes y sentimientos que los niños(as) que ejercían bullying expresaron después de participar en las actividades grupales**

Tabla 4

*Opiniones por tipo de actividad y grado.*

Niños(as) que ejercían bullying	Aprendizajes por tipo de actividad		Sentimientos por tipo de actividad	
	Resiliencia	Sol. conflictos/ convivencia	Resiliencia	Sol. conflictos/ convivencia
Andrea	5° No hay que molestar Que nunca un grande diga que no vas a conocer algo cuando seas grande	Que no tengo que desquitar con otros mi enojo/ No ser grosera con los demás	Mal porque me recordó a un familiar/ Como si estuviera en el espacio	Mal/ bien/ bien pero a veces mal
Daniela	5° Muchas cosas/muchas cosas bonitas/ Me siento agradecida	Cosas las cuales yo no sabía/ Muchas cosas	Bien/tranquila/más o menos/excelente	Perfecta/ relajada/ bien
Rafa	5° A presionarme/Hacer mis metas/Que soy bonito por dentro/Soy capaz	Todo/ no hacer caso	Mejor/ bien/ confiado	Muy bien /chido/ relajado
Leo	5° Hacer un laberinto	Nada	Feliz	Alegre
Patricio	5° Que tenemos que reconocer nuestras cualidades/ Que tienes que seguir tus sueños/Que debo reconocer mis valores	Compartir con los demás/Tienes que expresar tus sentimientos	Bien/ feliz/ tranquilo/ triste	Bien/Mejor
Bricio	5° Que hay que hacer amigos/ No pegar porque todos somos iguales/Valorar	Nada	Bien	Bien/Feliz
Boris	5° Que tenemos que reconocer nuestros errores/ Que siempre tenemos que guiar en el corazón/ Que debemos ser felices	Que cuando tengas un problema lo puedes resolver/ Que debes aceptar a las personas como son	Bien/ especial/ espectacular	Bien, alegre/ Feliz/ maravilloso
				<i>Continúa</i>

*Tabla 4 Continuación*

Camilo	5°	Que siempre hay cosas positivas/ No juzgar por las apariencias/Mucho/Nada	Trabajar en equipo/ A resolver los problemas muy positivamente	Bien/Mal	Bien
Frederick	5°	Mucho/Molestar a los demás es malo	Hay que maltratar a los feos y a los nerds/	Alegre	Fuerte
Bachir	6°	Que sé convivir con mi amigo/Muchas cosas/Mucho	Cosas/No sé	Chido /Bien/ dos tres	Bien/dos tres
Nadia	6°	A sentirme mejor y a arreglar las cosas A cumplir mis sueños, romper mis metas y no hacer caso de las cosas que dice la gente Que puedo conseguir lo que quiero	Que hay formas de no pelearme con la gente por no conocerme/ A corregir mis errores/Autoestima	Que siempre hay opciones/ Muy tranquila, estuvo bien	Contenta/ un poco mal/ reflexioné

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de actividades, preguntas: ¿qué aprendiste? y ¿cómo te sentiste?

■ **Tabla 5. Aprendizajes y sentimientos que los niños(as) que sufrían y ejercían bullying expresaron después de participar en las actividades grupales**

Tabla 5

*Opiniones por tipo de actividad y grado.*

Niños(as) que sufrían y ejercían bullying	Aprendizajes por tipo de actividad		Sentimientos por tipo de actividad		
	Resiliencia	Sol. conflictos/ convivencia	Resiliencia	Sol. conflictos/ convivencia	
Katy	6°	Que podemos ponernos de acuerdo y ser un equipo Que no hay que rendirse nunca Que hay que tener mucha autoestima para ser un cisne	Que hay que aceptarse como eres	Bien	Bien
Dion	6°	A alcanzar mis metas pase lo que pase/Mucho	Cosas	Bien	Bien

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de actividades, preguntas: ¿qué aprendiste? y ¿cómo te sentiste?

Las respuestas emitidas por los niños al final de dos actividades que se enfocaron a la promoción de la resiliencia y una a la solución de conflictos, las cuales se pueden apreciar en la tabla 6, muestran que tanto los niños que sufrían bullying como los que ejercían, manifestaron una tendencia a cambiar los sentimientos de enojo, tristeza, aburrimiento y malestar por sentimientos positivos como consecuencia de las actividades, salvo un niño que sufría bullying, quien expresó que antes de la actividad se sentía bien y después un poco mal. Se observa que dos niñas y un niño que sufrían bullying y dos niños que ejercían bullying se sentían mal antes de



iniciar dos de las tres actividades, mientras que una niña que ejercía bullying refirió que se sentía mal, triste y aburrida antes de iniciar las tres actividades. Destaca que uno de los niños que ejercía bullying en 5° manifestó que antes de la actividad tenía ganas de pegarle al niño que sufría bullying y que después de la actividad ya no.

■ **Tabla 6. Percepción de cambio en los sentimientos de los niños que sufrían y ejercían bullying después de realizar las actividades grupales.**

Tabla 6

*Sentimientos por tipo de actividad y grado.*

Niños(as) que sufrían bullying		Sentimiento anterior a la actividad		Sentimiento posterior a la actividad	
		Grado	Sentimiento	Sentimiento	
Tipo de actividad	Resiliencia	Shere	5°	Aburrida	Divertida
		Samanta	6°	Mal	Más relajada
		Samuel	6°	Mal	Bien
		Kevin	6°	Bien	Un poco mal
		<b>Katy*</b>	<b>6°</b>	<b>Normal</b>	<b>Bien</b>
	Solución de conflictos	Shere	5°	Sueño	Calmada
		Samanta	6°	No puedo decirlo	Tranquila
		Samuel	6°	Mal	Bien

**\*Niña que sufría y ejercía bullying**

Niños(as) que ejercían bullying		Sentimiento anterior a la actividad		Sentimiento posterior a la actividad	
		Grado	Sentimiento	Sentimiento	
Tipo de actividad	Resiliencia	Rafa	5°	Mal	Bien
		Bricio	5°	Con ganas de pegarle a Evan	No pegarle
		Bricio	5°	Mal	Bien
		Daniela	5°	Triste	Feliz
		Daniela	5°	Mal	Feliz
		Camilo	5°	Triste/sentido	Feliz/bien
		Boris	5°	Mal	Bien

*Tabla 6 continuación*

**Niños(as) que ejercían bullying**

<b>Solución de conflictos</b>	Leo	5°	Triste	Alegre
	Daniela	5°	Aburrida	Bien
	Andrea	5°	Enojada, mal	Bien
	Boris	5°	Aburrido	Feliz
	Frederick	5°	Más o menos	Feliz
	Nadia	6°	No sé	Bien

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de reflexión y evaluación de actividades, preguntas: ¿Cómo te sentías antes de la actividad? ¿Cómo te sentiste después de la actividad?

*Resultados de la intervención individual con los niños(as)*

Buzón

El buzón fue un mecanismo importante para favorecer que se expresaran tanto los niños(as) que sufrían bullying como quienes lo ejercían. Se aprecia en la figura 5, que ellos utilizaron el buzón un poco más que el resto de los niños(as), particularmente los niños que ejercían bullying.

■ Figura 5. Uso del buzón por los niños(as) que sufrían bullying, por los que lo sufrían y ejercían, por los que lo ejercían y por los demás.

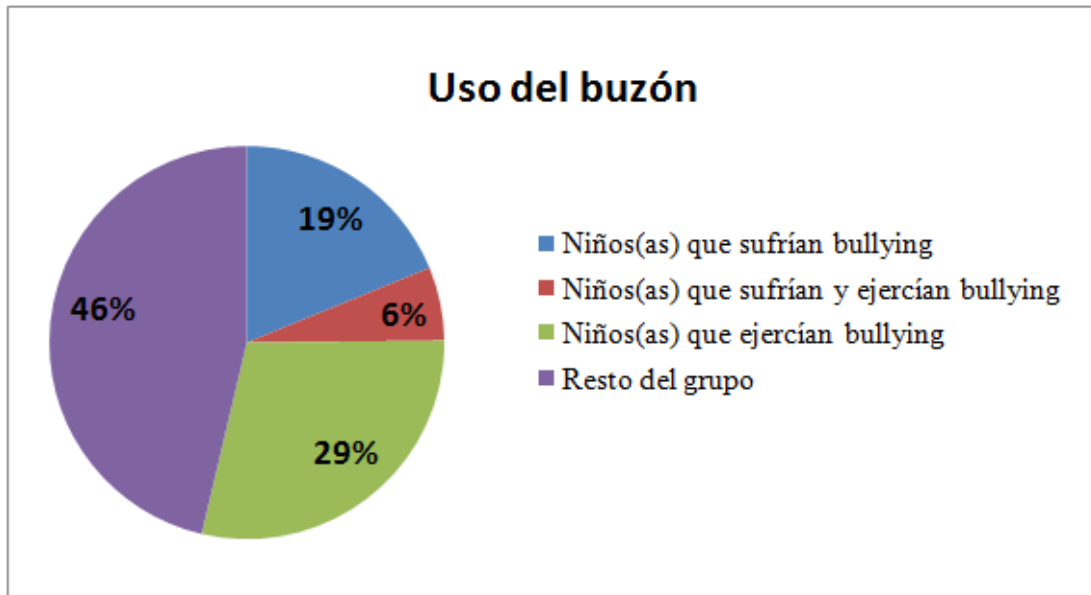


Figura 5. Se presentan los resultados de ambos grados. Destaca que niños(as) de todos los roles en situaciones de bullying, hayan utilizado esta herramienta. Particularmente los niños(as) que sufrían y ejercían bullying ya que su uso fue considerable en relación con el número de niños(as) que conformaban dicho grupo. Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de buzón (N=149)

Con respecto a los motivos de los mensajes en el buzón, se observa en la tabla 6 que sobresale la alta frecuencia de los mensajes de agradecimiento, reconocimiento y felicitación de los niños que sufrían y ejercían bullying y los de los niños que sufrían bullying, para comunicar que habían sido molestados por sus compañeros. Le sigue el porcentaje de mensajes de quienes ejercían bullying para disculparse por acciones dañinas y para buscar soluciones a los conflictos.

Otro aspecto que puede notarse, es que es más frecuente que pidan ayuda a la psicóloga quienes sufren bullying que quienes lo ejercen y que en estos dos grupos los alumnos piden orientación para atender conflictos con sus padres. Los niños que sufren bullying así como los que lo sufren y ejercen, piden orientación para hacer amigos y los mensajes de agresión y descalificación sólo se presentan en quienes ejercen bullying.

A diferencia de ello, los niños que ejercían bullying, usaron el buzón para dar felicitaciones ó agradecimientos, disculparse por acciones dañinas hacia el grupo y para manifestar gusto o afecto por alguien.

**Tabla 7.** Contenido de las comunicaciones a través del buzón. Porcentajes por grupo.

	Manifestar que sus compañeros los molestaron	Reconocimientos /felicitaciones/ agradecimientos	Conflictos o malos entendidos c/compañeros(as)	Afecto/gusto por alguien	Hablar c/psicóloga	Disculparse por acciones dañinas/ Buscar soluciones para resolver conflictos	Conflictos con docente
Niños(as) que sufrían bullying	35.9	21.4	14.3	7.1	7.1	0	0
Niños(as) que sufrían y ejercían bullying	11	78	0	0	0	0	0
Niños(as) que ejercían bullying	9	33	7	14	2	16	0
Resto del grupo	7	39	13	11.6	7	7	2.9
(continuación)							
	Orientación sobre conflictos con sus padres ó familia	Orientación para hacer más amigos(as)	Agresiones con connotaciones sexuales hacia un compañero	Descalificar a sus compañeros(as) de grupo	Broma	Otros	
Niños(as) que sufrían bullying	7.1	7.1	0	0	0	0	
Niños(as) que sufrían y ejercían bullying	0	11	0	0	0	0	
Niños(as) que ejercían bullying	12	0	5	2	0	0	
Resto del grupo	0	1	0	0	2.9	8.7	

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los formatos de buzón (N=149)

## Seguimiento individual

### Quinto grado

#### Evan

Evan refirió que se sentía mejor y más tranquilo (entrevista: 15/VI; 5/VII). Hacia el final del ciclo escolar, refirió que esos días se sentía bien y que ya no le habían pegado. También aseveró que había hecho nuevos amigos (entrevista 5 julio de 2010). Como parte de las sesiones individuales se revisó junto con él la efectividad de las estrategias que había utilizado para afrontar el bullying, por ejemplo: pegarle a los niños que lo molestaban (incitado por su papá y por su mamá) había ocasionado que llegaran varios niños y le pegaran.

De forma paralela, se detectaron cambios en el grupo: en una ocasión en la que varios niños se estaban empujando, sus compañeros expresaron a la maestra que Evan no había participado: “él no hizo nada”(bitácora 22/I). En otra ocasión, la maestra refirió que no era la primera vez que uno de sus compañeros lo defendía y me preguntó: “¿Te has dado cuenta? los demás lo reconocen (25/I).

#### Frida

Frida refirió que ya hablaba más fuerte y que este cambio también lo habían percibido sus familiares: “Mi tía dice que me ve más suelta, que ya hablo más. Antes me decían buenas tardes y yo contestaba bajito, pensaban que no contestaba. Ahora respondo ‘Buenas tardes’”, (bitácora 12/IV). También mencionó que no se dejaba presionar para dejar de hablarles a sus compañeros: “Andrea me decía tú no te juntes con Frederick (uno de sus amigos), sólo yo”. Refirió que antes le hacía caso pero que actualmente no era así: “Ella no me tiene que decir qué hacer”. Frida

expresó que se sentía bien de expresarse: “Me da más confianza decir todas las cosas” (bitácora 12/IV).

Boris, Leo y Camilo

Se establecieron las condiciones para que Boris recibiera atención psicológica especializada. La madre de Boris refirió que anteriormente lo habían canalizado a diversas instituciones pero que había dejado de llevarlo. Estuvo de acuerdo en que Boris recibiera atención nuevamente (entrevista: 29/IX). Poco después Boris comenzó la terapia (comunicación con terapeuta 26-X), sin embargo dejó de acudir dos meses. En entrevista con su mamá, se logró que Boris retomara el tratamiento y lo continuara durante el resto del ciclo escolar (bitácora: 19/III, comunicación con terapeuta 19, 24 y 26-III, 4,7y 15/VI, 13/VII). En el aula la maestra seguía las sugerencias de la terapeuta. Simultáneamente se favoreció que Boris expresara y regulara sus emociones, trabajando en sesiones individuales con las técnicas propuestas por Domínguez y Hernández (2002) para el tratamiento del estrés infantil. Las referencias con contenido sexual llegaron a presentarse pero con menor frecuencia (bitácora 31/V, 13/VI) En el caso de Camilo se expuso la situación con su mamá pero ella refirió que eran cosas de niños. Se canalizó para recibir atención especializada pero no acudieron. Con Leo no se lograron las condiciones para que acudieran sus padres o tutores.

### Sexto grado

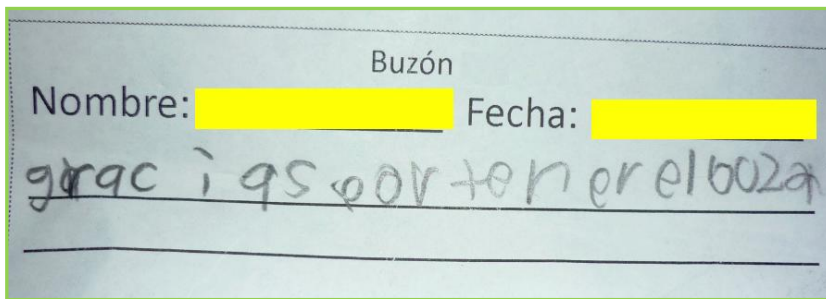
Bachir no aceptó participar en las sesiones individuales con la psicóloga, sin embargo, utilizó con frecuencia el buzón y participaba en las actividades grupales, mostrando gran interés. “Al finalizar la actividad, Bachir me dijo (a la psicóloga) que había escrito algo pero que no me lo podía enseñar porque era muy personal, le dije que estaba bien, que a veces, cuando las cosas eran muy personales servía escribir para ir aclarando (bitácora: 10/III). Cinco niñas y nueve

niños continuaron con una opinión desfavorable considerándolo agresivo, pesado, desastroso, grosero y burlón (cuestionario sociométrico 12/III).

Dion

Se mostraba participativo y atento en las actividades. Al terminar una de éstas, Dion dijo: “¿qué? ¿ya?, ¿por qué nada más una actividad? Antes estabas más tiempo, me dijo (a la psicóloga) refiriéndose al ciclo escolar anterior” (bitácora: 10/III). Dion expresó que agradecía tener el buzón (fig.6) y lo utilizó para dar agradecimientos o felicitaciones.

**Figura 6. Muestra de mensaje en el buzón de un niño que sufría y ejercía bullying**



Fuente: Formato de buzón

Las referencias desfavorables hacía él por parte de sus compañeros continuaron: Seis niñas y diez niños lo describían como alguien malo, grosero y burlón que no trabajaba.

Bruno, que sufría y ejercía bullying, dejó de asistir a la escuela a mediados de noviembre. Se intentó localizarlo, pero no se dieron las condiciones para que regresara. También Adler, uno de los niños agredidos, dejó de ir poco después de que había iniciado el ciclo escolar, tampoco se le pudo localizar.

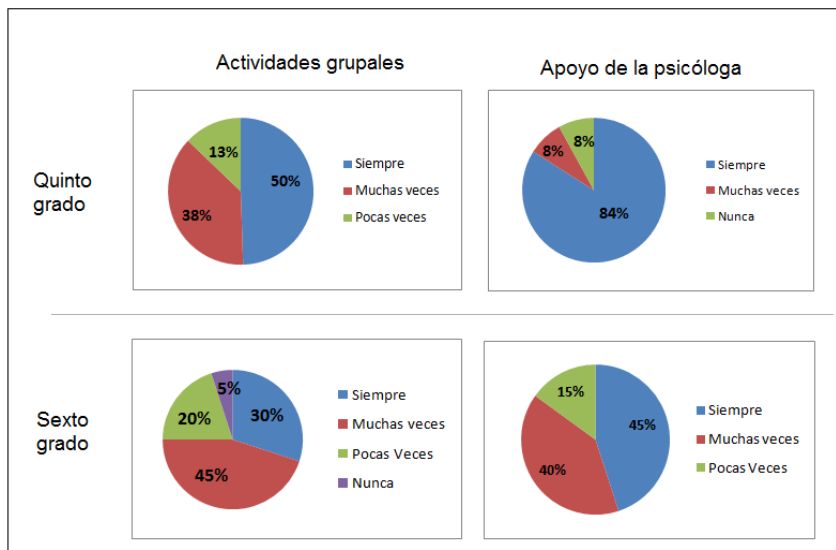


Con respecto a Katy, en el cuestionario de estatus sociométrico aplicado el 12 de marzo se encontró que 3 niñas y un niño dijeron que era amiga, buena onda, que sabía trabajar y que les caía bien. También se observó que ya no se burlaba de sus compañeros y que se integraba para participar con ellos en actividades recreativas (bitácora: 8/XII, 12/II, 23/IV)

### Evaluación de la intervención por parte de los niños(as)

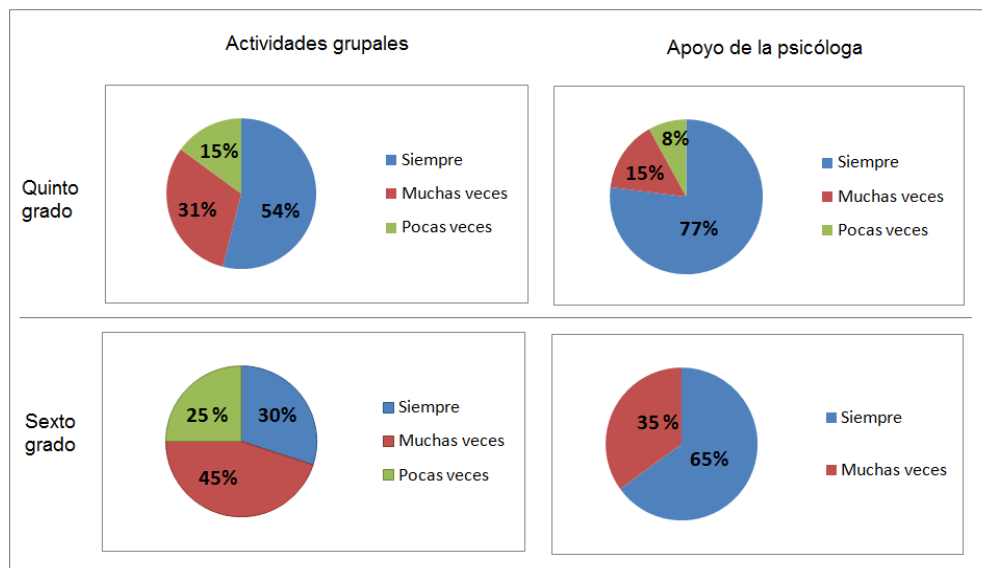
Con respecto a las estrategias, como se observa en las figuras 7, 8 y 9, los niños(as) percibieron que el apoyo individual de la psicóloga era más efectivo que las actividades grupales, y que el buzón; y que dicho apoyo les ayudaba a llevarse mejor con sus compañeros, a sentirse mejor consigo mismos y a resolver problemas.

**Figura 7. Frecuencia con la que los niños(as) percibieron que las actividades grupales y el apoyo de la psicóloga les ayudaron a llevarse mejor con sus compañeros(as).**



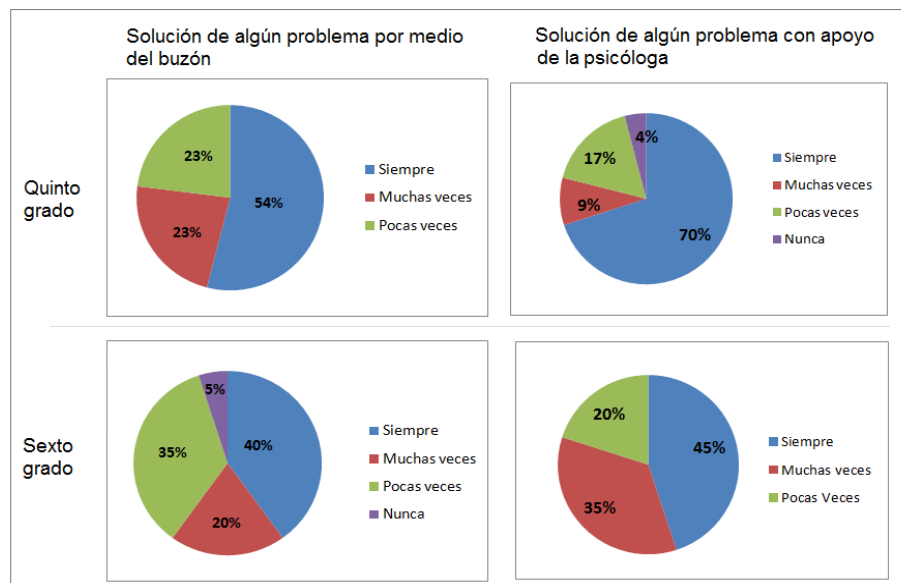
Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario de evaluación final (N= 45)

**Figura 8. Frecuencia con la que los niños(as) percibieron que las actividades grupales y el apoyo de la psicóloga les ayudaron a sentirse mejor consigo mismos.**



Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario de evaluación final (N= 45)

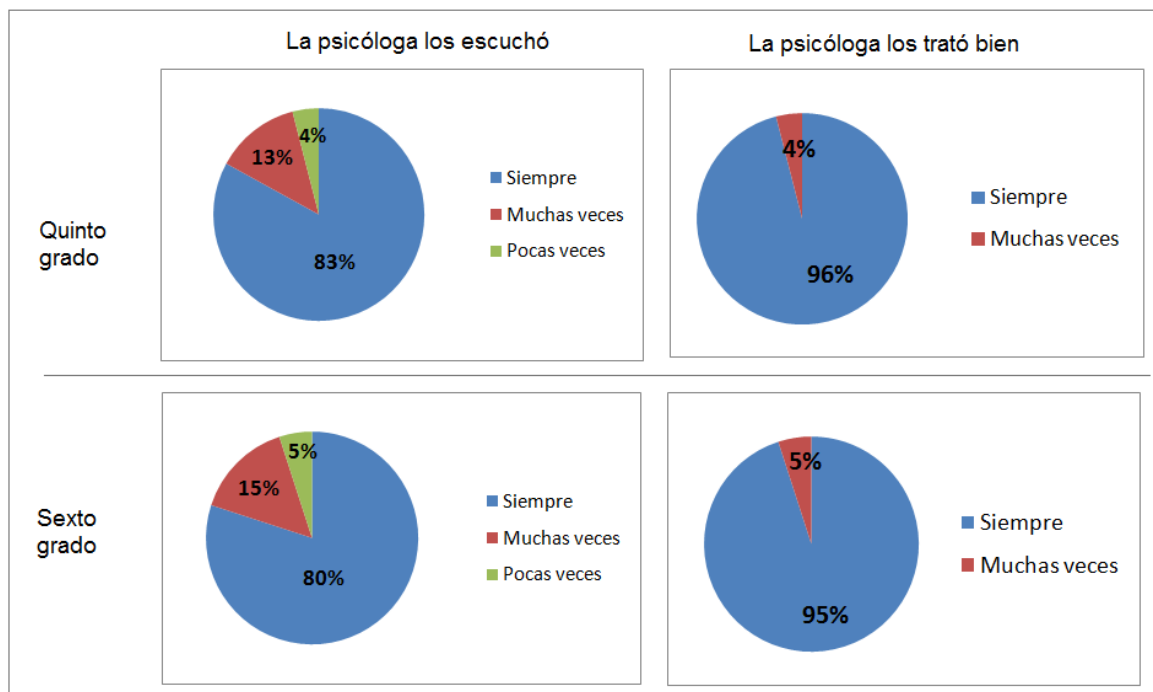
**Figura 9. Frecuencia con la que los niños(as) percibieron que pudieron solucionar algún problema a través del buzón y con apoyo de la psicóloga.**



Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario de evaluación final (N= 45)

En la figura 10 se puede apreciar que la mayoría de los niños(as) se sintieron escuchados y bien tratados por la psicóloga.

**Figura 10. Frecuencia con la que los niños(as) se sintieron escuchados(as) y tratados(as) bien por la psicóloga.**



Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario de evaluación final (N= 45)

### Resultados con maestros(as)

La maestra del grupo de 5° grado cambió su actitud hacia el niño que sufría bullying. Refirió que comprendía que él era a quien molestaban: “Bueno, déjame decirte que sí no hubieras estado quien sabe cómo hubiéramos acabado, yo me lo hubiera creído todo sobre los chamacos. Yo me hubiera ido sobre él”; “Agreden y echan la culpa, él fue. Hasta que no te das cuenta de eso lo entiendes” (entrevista con maestra 5/VII). Además refirió que ya ponía mayor atención a sus

interacciones y que frenaba las agresiones: “Evan, en el momento que Patricio te diga algo, avisas” (entrevista con maestra 5/VII).

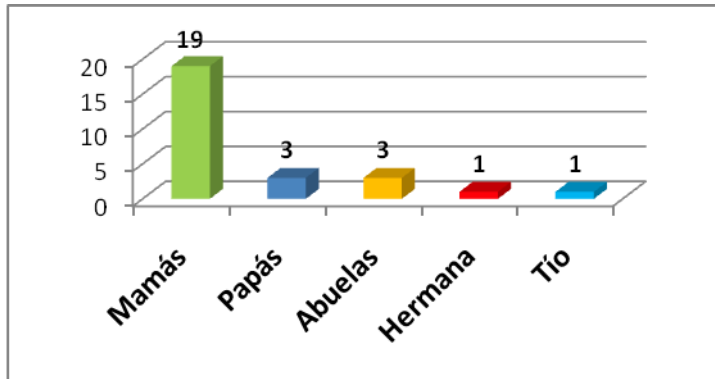
Asimismo, la maestra hacía énfasis en no permitir burlas: “Antes de que los niños(as) presentaran sus trabajos ante el grupo, la maestra les dijo que si alguien se burlaba de cualquiera de sus compañeros(as) les llamaría la atención y afirmó: *‘Absolutamente nadie se burla. Aquí no se vale y yo no lo voy a permitir’*” (bitácora 1/III).

El segundo maestro de sexto grado estaba pendiente de los niños que sufrían bullying: “¿No te han escrito en el buzón Norio ó Kevin? Dion les estaba pidiendo cinco pesos para no quitarles su comida. Kevin me lo dijo y yo le recogí el dinero” (bitácora IV). En cuanto al niño que ejercía bullying y al que lo sufría y ejercía, inicialmente se mostró preocupado por ellos: “No sé si Bachir quiera ser como yo”, “No sé si sea esa figura de confianza para Bachir” y refirió que la mamá de Bachir había dicho que en su casa estaba “apagado” y que le tenía miedo al papá” (entrevista con maestro 19/II). Con respecto a Dion, se observó que el maestro se acercaba a él para apoyarlo en actividades escolares (bitácora 8/XI), pero después dejó de hacerlo. El maestro dejó de integrar a Bachir y Dion a las actividades escolares y sólo daba instrucciones al resto del grupo sin dirigirse a ellos (Bachir y Dion se sentaban juntos en uno de los laterales del salón) (bitácora III). También comenzó a mostrarse molesto al hablar de los pendientes con ambos niños (bitácora 14/IV), hasta que finalmente expresó que ya no haría nada más con ellos y que esperaba a que terminara el ciclo escolar porque entonces ya serían problema de la secundaria a la que se fueran (19/V).

## Resultados del taller para padres y madres

Como se muestra en la figura 11, la asistencia al taller fue de 27 personas y en su mayoría fueron las mamás de los niños.

**Figura 11. Asistencia al taller para padres y madres**



Fuente: Elaboración propia con los registros de asistencia al taller.

De los asistentes al taller, el 70% eran familiares de niños(as) que vivían situaciones de bullying: 50% de los padres cuyos hijos(as) ejercían bullying, 60% de las madres o familiares de los niños que sufrían bullying y 33% de los padres de los niños(as) que sufrían y ejercían bullying.

Durante las sesiones del taller, los papás, mamás y tutores refirieron sentirse: “emocionados”; “relajados”; “cómodos”; “tranquilos”, “alegres”, “felices” y “en confianza” (expresión de sentimientos al final de cada sesión: 20, 21 y 26 -V; 2, 3, 4, 10, 11 y 18-VI)

Asimismo, mencionaron que obtuvieron los siguientes aprendizajes:

Consigo mismos	Con sus hijos	Con otros papás
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Expresar emociones</li> <li>•Aprender a quererse</li> <li>•Valorarse</li> <li>•Darse un espacio para ellos</li> <li>•Ser fuertes</li> <li>•Dejar conceptos pasados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A ver cómo los ven sus hijos</li> <li>•A ponerse en el lugar de sus hijos</li> <li>•Escuchar</li> <li>•No repetir cosas que ellos vivieron con sus hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Que otros padres tienen preocupaciones similares.</li> <li>•Pueden compartir lo que sienten</li> </ul>

Por otra parte, padres e hijos percibieron los siguientes cambios:

Percibidos por padres	Relación con otros papás	Percibidos por sus hijos
100% percibió cambios en la relación con sus hijos Tienen más: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Comunicación</li> <li>•Paciencia</li> <li>•Atención</li> <li>•Tranquilidad</li> <li>•Tolerancia</li> <li>•Escucha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Son más amistosos</li> <li>•Conviven más</li> <li>•Acercamiento</li> <li>•<i>"Ya tengo amigas en esta escuela"</i></li> </ul>	90% percibieron cambios Antes "enojones" "regañones" Ahora <ul style="list-style-type: none"> <li>•"Tranquilos"</li> <li>•"Cariñosos"</li> <li>•"Más platicadores"</li> </ul>

Otros resultados del trabajo que se hizo con madres y padres de familia son los siguientes:

Se tuvieron entrevistas individuales con 67% de los padres de los niños que sufrían bullying y con el 60% de los que lo ejercían.

Los padres y madres refirieron sentirse desahogados y encontraron nuevas formas para relacionarse con sus hijos(as).

Se favorecieron las condiciones para que dos familias de los niños que agredían recibieran atención psicológica especializada.

La mayoría de los niños atendidos cuyos padres o tutores acudieron al taller ó a las asesorías individuales refirieron cambios en la relación con sus padres (86%).

**Figura 12. Muestra de las respuestas de una niña que ejercía bullying sobre los cambios percibidos en su tutora como resultado de la intervención con padres.**

¿Quién ha venido a pláticas ó al Taller?  
Mamá  Papá   otro: abuela

¿Has notado cambios en ella (él) después de las pláticas o el Taller?   No

¿Qué ha cambiado?  
en su caracter

¿Cómo era ella (él) antes de venir a las pláticas o al taller?  
muy enojona

¿Cómo es ahora (después de las pláticas o el taller)?  
me blatica con migo

¿Se porta diferente contigo después de las pláticas o el taller?   No

¿Cómo era contigo antes de las pláticas o el taller?  
regañona

¿Cómo es contigo ahora (después de las pláticas o el taller)?  
muy blaticadora

¿Cómo se llevaban antes del taller (tú y ella /él)?  
mal

¿Cómo se llevan ahora (tu y ella /él)?  
muy bien

¿Cómo te sientes?  
bien

¿Te gustaría comentar algo?  
cambia muchos estos días

Fuente: Elaboración propia con un formato de evaluación a la intervención con padres por parte de los niños(as).

## **Discusión**

El objetivo del programa fue contribuir a la disminución del acoso escolar ó bullying en 5° y 6° grados, favoreciendo la participación de la comunidad escolar en la atención y prevención del mismo. Para poder desarrollar e implementar el programa para enfrentar el acoso escolar, fue primordial conocer las características del mismo en los grupos de 5to y 6to grados.

La fase de detección de necesidades reveló dos estructuras de acoso escolar o bullying en los grupos: en el grupo de quinto grado varios niños(as) ejercían bullying en un niño y dos niñas en dos de sus compañeras, mientras que en sexto grado, un niño ejercía bullying sobre varios niños y una niña hacia otra niña. En este grupo se detectaron dos niños y una niña que sufrían bullying pero que también lo ejercían. La presencia de un mayor número de niños(as) que ejercían bullying en quinto grado puede estar relacionada con las bajas puntuaciones de las madres de ese grupo en las áreas de armonía familiar, afectividad, y disciplina, ya que de forma consistente con las investigaciones, se ha encontrado que la conducta de los padres que inhibe la empatía de los niños hacia sus pares y por ende la participación en situaciones de bullying, incluye formas severas de disciplina (gritar, utilizar el sarcasmo, la humillación, fuertes nalgadas) así como el uso inapropiado de la misma: los padres pueden reforzar agresión y castigar la conducta pro-social, lo que a menudo conduce a la agresión del niño dentro y fuera de la familia, poco calor o afecto, es decir, un ambiente emocional frío con carencia de involucramiento del cuidador primario, conflicto entre los padres y desarmonía familiar. (Oliver, Oasks y Hoover, citados por Holmes y Holmes-Lonergan, 2004; Curtner-Smith y cols.; 2006 Stelios, 2008).

En el grupo de sexto grado, no se obtuvieron datos para determinar si el niño que ejercía bullying sufría violencia en su entorno familiar, pero de acuerdo con la forma en la que



interactuaba, parecía que estaba dentro de algún contexto que apoyaba el uso de la violencia y eso le permitía abusar de su poder para conseguir lo que deseaba.

El apoyo que dicho niño recibía de otros contextos para ejercer bullying, le permitía mantener el control sobre el resto de sus compañeros(as). Una posible explicación para mantener esta estructura así como para comprender la dinámica del grupo anterior es la influencia social, ya que en el bullying, se sucumbe al discurso dominante del poder colectivo que impone los términos de grupo (Cartwright y Zander, 1980; Banel y col., 2009).

Con respecto a la segunda fase, se observa una tendencia a disminuir el bullying en el 5° y 6° grado, derivada del programa de intervención integral, lo cual es consistente con la efectividad que se ha observado en las aproximaciones multinivel (Salmivalli, Kaukiainen y Voeten, 2005; Smokowsky y Holland, 2005; Whitted y Dupper, 2005; Omizo y col. 2006; UNICEF, 2012). Las estrategias utilizadas en el programa son congruentes con el planteamiento de Genç (2008), quien destaca la necesidad de que la comunidad escolar desarrolle habilidades de comunicación e interacción, para mejorar las relaciones entre las familias y las escuelas, los padres y los hijos y los profesores y alumnos(as).

Con respecto a la participación de los padres en la prevención y disminución del bullying, algunos autores sugieren que se les mantenga informados sobre los resultados de las encuestas de los estudiantes, que se les capacite para responder asertivamente si sus hijos sufren bullying y se les integre como parte de una política de cero tolerancia al bullying (Whitted y Dupper, 2005). Otros autores sugieren que tengan una actitud tranquila, abierta, empática y solidaria para que sus hijos puedan expresar si viven situaciones de bullying (Orte Socías, 2005). Si bien estos elementos son importantes, se considera que las características familiares de los niños que sufren

y ejercen bullying, no siempre permiten tener condiciones propicias para que los padres sean asertivos y solidarios, por lo que es relevante favorecer en primera instancia una actitud de empatía, afecto y buen trato hacia sus hijos(as). Al favorecer la expresión de las emociones de los padres durante el taller, su aceptación y el manejo de las mismas utilizando diversas estrategias, se contribuyó a que los padres mejoraran su capacidad empática. De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2005): “la capacidad empática de un padre o madre está íntimamente relacionada con la capacidad de reconocer, aceptar y manejar sus emociones” (p.19), lo que les permite tener mayor destreza para comprender y manejar las vivencias emocionales de sus hijos y para responder adecuadamente a sus necesidades.

Otro elemento fundamental para trabajar con los padres fue crear las condiciones para que se sintieran apoyados. Los padres que reciben apoyo o que se perciben apoyados tienden a ser física y mentalmente más sanos que quienes no lo reciben o lo perciben (Heath 2004).

Con respecto al papel de los docentes en el mantenimiento del bullying, Bansel (2009) destaca que se llegan a reproducir patrones de violencia, exclusión y uso del poder hacia los alumnos, sin hacerlo de forma consciente, como se observó en el grupo de 5° y el de 6°.

El cambio de actitud de la maestra hacia el niño que sufría bullying puede entenderse como el resultado de una práctica reflexiva. En ésta hay un proceso de indagación constante que permita tomar decisiones de forma objetiva y sustentar cada acción en evidencia que la acredite como la mejor opción (Brubacher, Case y Reagan, 2000). El desarrollo de la práctica reflexiva puede darse con la ayuda de un docente experto u otro profesional que guíe el proceso y que favorezca el desarrollo de la meta cognición para auto regular el conocimiento (Pozo y col., 2006), por lo que el trabajo conjunto con la psicóloga fue importante en ese proceso. Para

comprender la negativa del segundo maestro de sexto grado para trabajar con el niño que ejercía bullying y con el niño que sufría y ejercía, requiere reconocer las resistencias cognitivas y emocionales que existen en los individuos y en la institución educativa ya que solo puede lograrse mediante la consolidación de un grupo de trabajo, de la colaboración y la participación de los docentes (Brubacher, Case y Reagan, 2000).

La efectividad del apoyo de la psicóloga que percibieron los niños(as) que sufrían, que ejercían y los que sufrían y ejercían bullying, puede entenderse como consecuencia de la interacción con un adulto no abusivo que modele un rol positivo, lo cual preserva el sentido de sí mismo y promueve la resiliencia y se asocia con menores niveles de bullying (Espelage, Bosworth, & Simon, citados por Demaray y Malecki, 2006)

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos permiten afirmar que se requiere la observación cuidadosa dentro y fuera de las aulas para detectar tempranamente los problemas de bullying, así como el uso de diferentes instrumentos para identificar la estructura y dinámica del mismo en cada grupo, que las estrategias que emplean los docentes en el aula son de trascendencia para prevenir y remediar situaciones de bullying y que la escuela como agente socializador puede ser un medio importante para favorecer la interacción familiar (Acker-Hocevar y cols, 2006).

Es necesario promover la práctica reflexiva en los docentes con la finalidad de que se recuperen las experiencias y se acuerden colegiadamente las formas de prevenir y dar atención a la violencia escolar, en ambos casos, la participación del psicólogo escolar es clave. De acuerdo con Genç (2008), los psicólogos son los profesionales más adecuados para intervenir en niveles multi-sistémicos en el contexto escolar, ya que pueden detectar el bullying más fácilmente que

otros profesionales escolares debido a que comprenden los síntomas que podrían presentar los niños que lo sufren y que lo ejercen, además de que pueden favorecer los procesos de cambio en la comunidad escolar.

Es necesario integrar a la comunidad escolar para atender y prevenir el bullying, es imprescindible dar voz a las experiencias de los niños(as) y que requieren apoyo tanto los niños(as) molestados como los(as) que molestan así como sus familias y apoyarse con otras instituciones.

Es necesario prevenir y atender el bullying desde los primeros grados y ante todo, es indispensable favorecer permanentemente la autoestima y las habilidades sociales en los niños, con el fin de consolidar a la escuela como un espacio de aprendizaje, desarrollo, convivencia, felicidad y bienestar.

### Limitaciones

Una de las limitaciones en la atención del niño que ejercía bullying y el niño que sufría y ejercía bullying en el sexto grado fue el nulo contacto con sus familiares así como su negativa a participar en las asesorías individuales.

Otra de las limitaciones fue no haber accedido a la totalidad de los padres cuyos hijos sufrían, ejercían ó sufrían y ejercían bullying, por lo que se sugiere evaluar la pertinencia de otros mecanismos de intervención como las visitas domiciliarias.



## Anexos

### Anexo 1

#### Carta de presentación y consentimiento informado



EstimadOs padres de familia: La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, preocupada por los problemas educativos de nuestro país, ha desarrollado un programa de trabajo en colaboración con la escuela primaria: \_\_\_\_\_, con el fin de favorecer el desarrollo integral de los niños en las áreas académica, social y emocional. Para alcanzar este objetivo, se contará con la participación de 5 psicólogos en las aulas durante dos años para que de manera conjunta con los profesores, alumnos y padres de familia, se identifiquen las aéreas más importantes y se elabore un programa de intervención.

Con el objetivo de realizar un diagnóstico integral sobre las necesidades de los niños, es importante contar con información de los profesores, realizar observaciones en el salón de clases y conocer cómo se comportan en casa así como el ambiente en el que se desenvuelven, por lo que la perspectiva de usted es sumamente importante.

Si usted está de acuerdo en que realicemos junto con usted y su (s) hijo (s) (as) estas actividades, le pedimos que por favor nos lo haga saber contestando el cuestionario que a continuación le presentamos.

Una vez que se integren todos los datos, será de gran importancia que juntos los analicemos y planeemos estrategias a seguir tanto en la casa como en la escuela para la solución de los problemas. Por tales motivos es muy importante que el cuestionario contenga la información más real posible. La información que nos proporcione es estrictamente confidencial.

Pedimos la colaboración de ambos padres, porque los dos son igualmente importantes en el desarrollo del niño y porque sólo con la opinión y el apoyo de ambos lograremos resultados mejores, más rápidos y más duraderos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Muy Atentamente

\_\_\_\_\_ Coordinadora del programa de Maestría en Psicología Educativa y tutora de la Residencia en educación primaria.

\_\_\_\_\_ Supervisora de la Residencia en educación primaria del programa de Maestría en Psicología Educativa.



## Anexo 2

### Guía de entrevista para grupos focales

Fecha: \_\_\_\_\_

#### Consideraciones generales

**Criterio de inclusión:** Estudiantes que no estén implicados directamente en situaciones de bullying, de acuerdo con datos previos del grupo.

**Herramientas:** Cuento\*, Aula independiente, guía de entrevista.

**Procedimiento:** Conforme cada grupo focal con 6 ó 7 participantes.

Al inicio de la sesión, explique a los participantes que un grupo focal es un grupo de personas que se reúnen para hablar de un tema, y que se les invita a participar en uno cuyo objetivo es conocer como se relacionan en su grupo escolar. Solicite su consentimiento para participar.

Llegue a un acuerdo de confidencialidad y de respeto para los participantes. Explique que la dinámica de participación consistirá en que el moderador realice una pregunta y que cada participante responderá. Al final de la primera ronda de participaciones habrá oportunidad de agregar algo más si así lo desearan. Finalmente presente los puntos más relevantes por ronda.

#### Participantes

Grado y grupo:

Nombres:

---

---

---

---

---

---

---

---

## Identificación de niños(as) que sufren o ejercen bullying

¿Conocen a alguien que se parezca al personaje del pato o al del cabrito?

---

¿A quién se parece?

---

\*Confirme la información: Entonces, ¿se parece al pato que se siente triste porque lo molestan?

---

¿Por qué? ¿Qué hace?

---

¿Quiénes lo(a) molestan? ó ¿A quiénes molesta?

---

Identificación de estrategias

¿Qué hacen cuando los molesta?

---

¿Han comentado con alguien esta situación?

---



Anexo 3

Evaluación de desempeño de la psicóloga por parte de los niños (as)



Estimado(a): \_\_\_\_\_

5 de julio de 2010

Me gustaría saber tu opinión sobre el trabajo que realicé como psicóloga contigo y con tu grupo.

¡Tu opinión es muy importante para mí, porque me ayudará a mejorar!

Instrucciones: Por favor marca la opción que indique lo que tú piensas o sientes.

**Sobre las actividades que realicé contigo y con tu grupo:**

Las actividades que organizó la psicóloga me ayudaron a sentirme mejor conmigo mismo (a).	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Las actividades que organizó la psicóloga me ayudaron a llevarme mejor con mis compañeros.	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Entendía bien lo que tenía que hacer en cada actividad	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Los materiales me parecieron interesantes (Cuentos, presentaciones, sopa de letras, encontrar diferencias, etc.)	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Me gustaba participar en las actividades	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Pude expresarme a través del buzón	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Por medio del buzón pude resolver algún problema	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre





 Continuación

Sobre cómo te traté a ti y a tu grupo:

La psicóloga me trató bien	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me escuchó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me apoyó para resolver algún problema	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me apoyó para sentirme mejor conmigo mismo(a).	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me apoyó para llevarme mejor con mis compañeros	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre

¿Te gustó que la psicóloga estuviera en tu grupo? No Si

¿Por qué?

---

---

¿Qué otras cosas te hubiera gustado que hiciera la psicóloga?

---

---

¿Te gustaría comentar o sugerir algo más?

---

---

¡Gracias por tus valiosas opiniones!



Anexo 4 FORMATO EVALUACION TALLER DE PADRES

Fecha: \_\_\_\_\_

Taller de papás y mamás

Nombre de mamá o papá: \_\_\_\_\_ Nombre del niño (a): \_\_\_\_\_

Estimados papás y mamás:

Con el objetivo de evaluar y mejorar el Taller para padres, quisiera pedir su apoyo para contestar las siguientes preguntas.

¿Qué impacto tuvo el taller en usted?

-----  
-----

¿Hubo algún cambio en usted después del taller? ¿Cómo es ahora?

-----  
-----

¿Ha habido algún cambio en la relación con su hijo (a) después del taller? ¿Cómo es ahora?

-----  
-----

¿Ha cambiado la relación con otros papás o mamás? ¿Cómo es ahora?

-----  
-----

A continuación, le pedimos que por favor de su opinión sobre los siguientes puntos:

Considero que las actividades fueron:

-----  
-----

Considero que la organización fue:

-----  
-----

Nota: Favor de continuar al reverso  
Continuación.

Considero que los horarios fueron:

---

---

La conducción de la psicóloga fue:

---

---

El trato de la psicóloga fue:

---

---

¿Qué sugiere para mejorar el taller?

---

---

¿Le gustaría agregar algo más?

---

---

Gracias por su colaboración



Anexo 5

**FORMATO DE EVALUACION A LA INTERVENCIÓN CON PADRES POR PARTE DE LOS NIÑOS(AS)**

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

¡Hola! Como sabes he tenido algunas pláticas con papás y mamás y un taller para padres, me gustaría preguntarte que te han parecido ¿Te gustaría contestar?

Sí  No

¿Quien ha venido a pláticas ó al Taller?

Mamá  Papá Otra persona: \_\_\_\_\_

¿Has notado cambios en ella (él) después de las pláticas o el Taller?

Sí  No

¿Qué ha cambiado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo era ella (él) antes de venir a las pláticas o al taller?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo es ahora (después de las pláticas o el taller)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Ha cambiado la forma de tratarte después de las pláticas o el taller?

Sí  No

¿Cómo era contigo antes de las pláticas o el taller?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo es contigo ahora (después de las pláticas o el taller)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se llevaban antes del taller (tú y ella /él)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se llevan ahora (tu y ella /él)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo te sientes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Te gustaría comentar algo más?

\_\_\_\_\_

## Referencias

- Abedi, I. y Neuendorf, S. (2002). *¡No quiero verte más!*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Acker-Hocevar, M., Cruz-Janzen, M., Wilson, C. L., Schoon, P. y Walker, D. (2006). The Need to Reestablish Schools as Dynamic Positive Human Energy Systems that are Non-Linear and Self-Organizing. The Learning Partnership Tree. *International Journal of Learning*, 12 (10), 255-267.
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Aldaz, P. y Royacelli, G. (2011, 25 de febrero). “Bullying”, tema de salud pública: ALDF. *El Universal.mx*. Consultado el 1° de septiembre de 2012 en: <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/105322.html>
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., Afen- Akpaida, J. (2008). A Review of the Extent, Nature, Characteristics and Effects of Bullying Behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology*. 35(2), 151-158.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. y Linnell, Sh. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (1), 59–69.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Guía de valoración de las competencias parentales a través de la observación participante*. Recuperado el 19 de marzo de 2010 de: [http://www.fundacionesperanza.cl/buentrato/Competencias\\_Parentales\\_BT.pdf](http://www.fundacionesperanza.cl/buentrato/Competencias_Parentales_BT.pdf)
- Beran, T., Hughes, G. y Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50 (1), 25–39.
- Boggino, N. y De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Boocock, S. (1986). *Introducción a la sociología de la educación*. (2ª ed.) México: Limusa.
- Boulton, M., Tureman, M. y Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 473–489.
- Brubacher, J. W., Case, Ch. W., Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Ed. Gedisa.

- Campillo, C. (2006). El Estado, la política social y la violencia en México. En Campillo, C. y Zúñiga J. (Coords.). *La violencia social en México y sus manifestaciones. Una aproximación multidisciplinaria*. Monterrey, México: Tendencias Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1980). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México: Trillas.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2011). *En primaria 3 de cada 10 sufren bullying*. Comunicado de Prensa CGCP/090/11.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México. Última reforma publicada DOF 27-04-2010. Recuperado en julio de 2010 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Craig, G.J. (2001). *Desarrollo Psicológico* (8ª. Edición). México: Pearson Educación.
- Creciendo en América del Norte: Salud y Seguridad de la Infancia en Canadá, Estados Unidos y México*. (2007). The Annie E. Casey Foundation, Baltimore, Maryland. Recuperado de: <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=14549>
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L. y Coleman, P. W. (2006). Mothers' Parenting and Young Economically Disadvantaged Children's Relational and Overt Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (2), 181–193.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78.
- Demaray, M. K. y Malecki, C. K. (2006). Review of the Use of Social Support in Anti-Bullying Programs. *Journal of School Violence*, 5(3) 51-70.
- Diario Oficial de la Federación (2011). ACUERDO número 611 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. Recuperado el 1° de septiembre de 2012 de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/reglasdeoperacion/reglasPES12.pdf>
- Domínguez, B., Hernández, C., Tam, L. (2002). *Manejo y conocimiento del estrés en niños*. México: Plaza y Valdés.
- Gaceta oficial del Distrito Federal (2012). *Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal*. Asamblea Legislativa del Distrito Federal V Legislatura.

- Geldard, F. (1978) *Fundamentos de Psicología*. México: Trillas.
- Genç, G. (2009). The role of family and culture in fostering bullying behaviors of Schoolchildren: from the perspectives of school principals and Counseling teachers. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (3), 1123-1135.
- Gini, G. (2005). Conoceré per intervenire. Una selezione ragionata di metodi e strumenti per la valutazione del bullismo a scuola. *Psicología Clínica dello Sviluppo*, 9 (1) 7-27.
- Hamner, T. J. & Turner, P. H. (2001). *Parenting in Contemporary Society*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heath, H. (2004). Assesing and delivering parent support. En M. Hoghughi and N. Long (Ed.) *Handbook of parenting theory and research for practice* (pp. 313-333). London: Sage Publications.
- Herbert, M. (2004). Parenting across the lifespan. En M. Hoghughi and N. Long (Ed.) *Handbook of parenting theory and research for practice* (pp. 55-71). London: Sage Publications.
- Holmes, J. R. y Holmes-Lonergan, H. A. (2004). The bully in the Family: Family Influences on Bullying. En Sanders, Ch. y Phye, G. (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp.111-135). EUA: Elsevier Academic Press.
- Jiménez, M.E. (2010). *Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar*. (En proceso de publicación).
- Jiménez, M. E., Arzate, N., Domínguez, J., Ortiz, M., Rivera, O. R. y Zárate, A.R. (2008). Adaptación Jiménez, M. E. y Rivera, O. R., (2012). *Mis fortalezas y necesidades. Cuestionario para alumnos(a) de 3° a 6° de primaria*.
- Kanetsuna, T., Smith, P. y Morita, Y. (2006). Coping With Bullying at School: Children's Recommended Strategies and Attitudes to School-Based Interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570–580.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the Next Generation: Values and Bullying Among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199-204.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Kyriacou, C. (2005). *Ayudar a alumnos con problemas*. España: Octaedro.

- Ladd, G. (1992). Themes and Theories: Perspectives on Processes in Family-Peer Relationships. En Parke, R. y Ladd, G. (Ed.) *Family-Peer Relationships. Modes of linkage* (pp. 3-34). USA: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Lake, V. (2004). Profile of an aggressor: childhood bullies evolve into violent youths. *Early Child Development and Care*, 174 (6), 527-537.
- Ley General de Educación. (1993). México. Última reforma publicada DOF 22-06-2009. Recuperado en julio de 2010 de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_ref17\\_17abr09.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref17_17abr09.pdf)
- Londoño, J., Gaviria, A. y Guerrero, R. (Eds.) (2000). *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington: Red de Centros de Investigación Banco Interamericano de Desarrollo.
- Loredo, A., Perea, M. y López N. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Lozano, Rafael; Hjar, Martha; Zurita, Beatriz; Hernández, Patricia; Ávila, Leticia; Bravo, María Lilia; Ramírez, Teresita de Jesús, Carrillo, Carlos, Ayala, Clotilde y López, Blanca Estela (2000). Capital Lesionada: Violencia en la Ciudad de México. En Londoño, J., Gaviria, A. y Guerrero, R. (Eds.) (2000). *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington: Red de Centros de Investigación Banco Interamericano de Desarrollo.
- Magin, P., Adams, J., Heading, G., Pond, D. (2008). Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: results of a qualitative study. *The Authors. Journal compilation*. 22, 430–436
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of bullying: Can it be eliminated?. En Sanders, Ch. y Phe, G. (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp.35-57). EUA: Elsevier Academic Press.
- Nordahl, J., Poole, A., Stanton, L., Walden, L y Beran, T. (s.f.). Review of School-Based Bullying Interventions. *Democracy & education*, 18 (1), 16-20.
- O'Connel, P., Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insight and challenges for invention. *Journal of Adolescence*, 11, 437-452.
- Olafsen, R. y Viemerö, V. (2000). Bully/Victim Problems and Coping With stress in School Among 10- to 12-Year-Old Pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57–65.



- Olaiz, G., Rivera, J., Shamah, T., Rojas R, Villalpando, S., Hernández, M. y Sepúlveda, J. (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. Secretaría de Salud.
- Olweus, D. y Limber S. (1999). *Blueprints for violence prevention: bullying prevention program (book nine)*. Boulder: Center for the Study and Prevention of Violence. Universidad de Colorado.
- Omizo, M. M., Omizo, M. A., Baxa, G., Miyose, R. (2006). Bullies and Victims: A Phenomenological Study. *Journal of School Violence*, 5(3) 89-105.
- Ornelas, C. (2006). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas. Nacional Financiera. Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. I. Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., De la Criz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó,
- Russo, R. y Boman, P. (2007). Primary School Teachers' Ability to Recognize Resilience in their Students. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 17-32.
- Rönnau-Böse, M. y Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). The Promotion of Resilience: A Person-Centered Perspective of Prevention in Early Childhood Institutions. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 8(4), 299-318.
- Ruiz del Árbol, K. y López-Aranguren, L. (1994) La escuela ante la inadaptación social. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp.197-208). España: Alianza editorial.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Sands, R., Goldberg, G., Robin, S. y Shin, H. (2009). The Voices of Grandchildren of Grandparent Caregivers: A Strengths-Resilience Perspective. *Child Welfare*, 88(2), 25-45.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2008). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. Recuperado en octubre de 2009 de: [http://www.educacion.df.gob.mx/images/temporales/estudio\\_exploratorio\\_2009\\_baja.pdf](http://www.educacion.df.gob.mx/images/temporales/estudio_exploratorio_2009_baja.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, (2008). *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública, (2012). *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional. Matrícula primaria*. Recuperado el 3 de septiembre de 2012 de: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>
- Smokowski, P. y Holland, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Stelios, N. G. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11 (3), 213-227,
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. España: Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Trianes, M.V, (2002). *Niños con estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo*. México: Alfaomega.
- UNICEF, (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Remembering school bullying: Consequences and influence on teachers' performance. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- Wade, S. M. (2004). Parenting influences on intellectual development and educational achievement. En M. Hoghughy and N. Long (Ed.) *Handbook of parenting theory and research for practice* (pp. 198-212). London: Sage Publications.
- Whitted, K. S. y Dupper, D. R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children & Schools*, 17 (3), 167-175.
- Wojslawowicz, J.C., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C. y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral Characteristics Associated with Stable and Fluid Best Friendship Patterns in Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (4), 671-693.
- You, S, Furlong, M.J., Felix, E., Sharkey, J.D., Tanigawa, D. y Greif Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 446-460.
- Yu, J. J. y Gamble, W. C. (2008). Pathways of Influence: Marital Relationships and Their Association with Parenting Styles and Sibling Relationship Quality. *Journal of Child & Family Studies*, 17 (6), 757-778.
- Zurita, U (s.f.). *El análisis de la violencia escolar en las escuelas mexicanas de educación básica desde la ciencia política*. Ponencia presentada en el décimo primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

### III. Segunda sección. Manual para la Atención y Prevención del Bullying

¿Cómo atender y prevenir el bullying o acoso escolar en la escuela primaria?

#### Manual para el psicólogo escolar



## PRESENTACIÓN

Estimado(a) psicólogo(a) escolar:

El presente manual fue diseñado pensando en usted, con la finalidad de brindarle un material de apoyo para atender y prevenir situaciones de maltrato sistemático y continuo entre estudiantes, comúnmente conocidas como bullying. Las estrategias que se proponen son adecuadas para alumnos(as) que cursan la primaria, particularmente para 5° y 6° grados (niños y niñas de 10 a 13 años), pero no sólo es posible adaptarlas a los grados anteriores, sino que es deseable hacerlo, ya que se ha observado que el bullying inicia en los primeros años escolares (Lake, 2004).

Este trabajo surge como una necesidad de corresponder a las niñas y los niños, maestros y maestras y a los padres y madres que confiaron en mí, cuando tuve la oportunidad de colaborar en su escuela como parte de mi formación como psicóloga escolar en el Programa de Maestría en Psicología de la UNAM. Durante esta valiosa experiencia me di cuenta de la complejidad del bullying, del gran daño que causa en los niños(as) y de la necesidad de brindarles atención. A este respecto, el psicólogo escolar juega un papel fundamental como un profesional sensible, que escucha, comprende y apoya tanto a los niños(as) que sufren bullying como a los que lo ejercen, consciente de que los niños(as) involucrados en situaciones de violencia, así como sus familias, requieren apoyo y que en consecuencia actúa para favorecer cambios en la comunidad escolar que ayuden a comprender, detener y prevenir el bullying. En ese sentido, deseo contribuir, para establecer condiciones en la escuela primaria que garanticen el respeto, la armonía y la colaboración entre todos sus integrantes.

En la actualidad existe una gran preocupación por el tema, por lo que es necesario definir a qué nos referimos cuando hablamos de bullying y explicar por qué es importante atenderlo.

El acoso escolar o bullying, puede entenderse como “una forma de agresión en la cual uno o más niños(as) dañan o intentan dañar a otro(a), quien es percibido como incapaz de defenderse a sí mismo(a)” (Glew, Rivara y Feudtner, citados por Smokowski y Holland, 2005, p.101), dicho comportamiento se repite en el tiempo, carece de justificación y se lleva a cabo a través de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio

real o imaginario de fuerza o poder, en el que él o los agresores son física o psicológicamente más poderosos (Olweus, y Limber, 1999; Kiryacou, 2005 y Suckling y Temple, 2006). El bullying abarca una amplia gama de conductas agresivas físicas, verbales o antisociales. Estas incluyen, humillaciones, acoso físico y acoso moral. También puede asumir formas menos directas, referidas como "abuso psicológico" tales como chismes, rumores, rechazo o exclusión (O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Colvin y cols., citados por Aluede y cols., 2008).

La razón principal para atender el bullying es porque daña profundamente tanto a los niños agredidos como a los que agreden, afecta su salud física y psicológica, incide en su aprendizaje y genera un clima de temor y falta de respeto en la escuela (Van der Meulen y col., 2003; Gini, 2005; Creciendo en América del Norte, 2007; Beran, Hughes y Lupart, 2008; Boulton, Tureman y Murray, 2008). Se ha encontrado que las burlas y la intimidación, afectan la autoestima, la conciencia de sí mismos y la auto-imagen de los niños (Magin y cols., 2008). Los síntomas físicos incluyen dolores de cabeza y migrañas, problemas en la piel, úlceras, sudoración, temblor, palpitaciones y ataques de pánico, síndrome de colon irritable, molestias y dolores en las articulaciones y los músculos, así como enfermedades frecuentes, incluyendo infecciones virales (Smokowski y Holland, 2005, Loredó, Perea y López, 2008). De igual forma, los niños que agreden también presentan síntomas físicos, rara vez pueden consolidar amistades y a menudo son jóvenes o adultos anti-sociales, que tienen mayor probabilidad de cometer vandalismo, hurtos, consumir drogas y de ser declarados culpables por algún delito (Olweus y Limber, 1999), por lo que se requiere una intervención oportuna.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2011), estima que en México tres de cada diez estudiantes de primaria han recibido alguna agresión física de un compañero, lo que representa más de cuatro millones de alumnos (4 430 846), considerando que en este nivel educativo hay 14 769 487 estudiantes (SEP, 2012). Asimismo, las acciones dirigidas para dañar la relación con los pares a través de humillaciones y exclusión social, afectan a cerca del 40% de estudiantes de primaria, lo cual representa casi seis millones de alumnos.

La atención del bullying también constituye un tema de política pública que responde a los fines de la educación en México, ya que ésta se concibe como el medio fundamental para “promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos” (Ley General de Educación, Art. 7º, fracción sexta reformada, p.2). La atención y prevención del bullying son acciones indispensables en los esfuerzos de las escuelas para eliminar la violencia: “las instituciones a las que se refiere este artículo están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles” (Ley General de Educación, Art. 30, párrafo III, párrafo adicionado, p.12).

Es necesario recurrir a un modelo integral en el que se trabaje con docentes y con padres o tutores. Esta necesidad se remite en primer lugar, a las causas del bullying ya que entre ellas se encuentran la exposición crónica a patrones de convivencia violentos, así como los estilos de crianza punitivos en un contexto de violencia creciente a nivel nacional e internacional (Londoño, Gaviria y Guerrero, 2000; Lozano y col., 2000; Campillo, 2006), que favorece la legitimidad del discurso violento como modelo de interacción. En segundo lugar, se ha encontrado que las aproximaciones más efectivas para prevenir o minimizar el bullying en las escuelas consisten en intervenciones multinivel que consideran el trabajo con niños(as) que ejercen bullying, niños(as) que lo sufren, observadores, familias, comunidades y escuelas (Salmivalli, Kaukiainen y Voeten, 2005; Smokowsky y Holland, 2005; Whitted y Dupper, 2005; Omizo y col. 2006; UNICEF, 2012). En ese sentido, es importante contextualizar el trabajo con padres como parte de la intervención en la comunidad escolar. La escuela es una institución fundamental en el proceso de socialización que puede apoyar el proceso de socialización familiar (Ruiz del Árbol y López Aranguren, 1994). La intervención con la familia puede favorecer cambios positivos en los comportamientos de los estudiantes y las actitudes hacia los demás y la escuela. Tanto el personal de la escuela, como los estudiantes y sus familias necesitan apoyo para

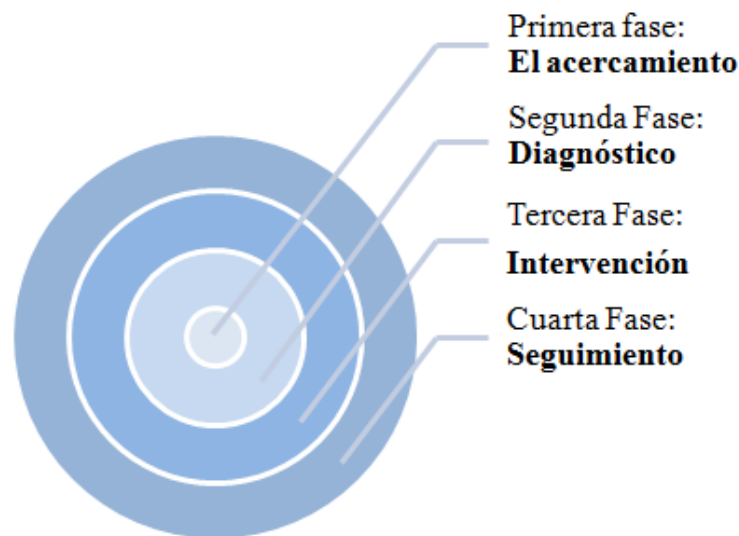
desarrollar mejores habilidades de comunicación e interacción, con el fin de que mejoren las relaciones, tanto entre la familia y la escuela, como entre padre e hijo y profesor-alumno. En este contexto, se concibe la colaboración como un factor dinámico que se nutre de los intereses, valores, tiempo y disposición de los padres y maestros, a partir de los cuales se establecen acuerdos para favorecer el desarrollo de los niños(as) (Acker-Hocevar y col., 2006).

## ¿Cómo está organizado el manual?

El manual está dividido en cuatro apartados en los que se desarrollan las fases de la estrategia general que proponemos para tratar y prevenir el bullying:

Acercamiento, diagnóstico, intervención y seguimiento, como se aprecia en la fig.1.

■ **Figura 1. Fases de la estrategia de atención y prevención del bullying**



*Figura 1.* La estrategia de atención y prevención del bullying inicia con el acercamiento a todas las personas relacionadas con el problema, directa o indirectamente, luego siguen las acciones para obtener información sobre la magnitud del problema y los factores relacionados. A continuación, se lleva a cabo el tratamiento a los niños que sufren, ejercen o presencian el bullying y paralelamente, la orientación a sus padres ó tutores y a los docentes. Tanto la atención a niños(as), como a sus padres ó tutores se realiza de forma grupal e individual. El modelo fue desarrollado y probado en el programa de Maestría en Psicología Escolar de la UNAM, sede primaria.




Cada apartado, consta de tres secciones que contienen las estrategias que el psicólogo escolar puede emplear con los integrantes de la comunidad escolar en cada fase:


Sección 1: Docentes

Sección 2: Niñas y niños

Sección 3: Papás y mamás


En las secciones usted encontrará una síntesis con los antecedentes teóricos así como las herramientas desarrolladas o recabadas que puede implementar en cada fase, sus beneficios y la forma de utilizarlos:

Segunda Fase: Diagnóstico 

**Sección: Niñas y niños**  Herramienta 2: El buzón

**¿Qué es el buzón?**

Es una herramienta de diagnóstico y seguimiento que ayuda a los niños a expresar y buscar soluciones a sus problemas en la escuela



**¡Importante!**

Es crucial que los niños(as) tengan la seguridad de que no se revelará el contenido de sus escritos "Sólo yo (el psicólogo(a)) leeré lo que escriban en el buzón".

**¡Otra forma de escuchar a niñas y niños!**

**Beneficios**

El buzón favorece:

- La identificación oportuna de **situaciones de bullying**
- El seguimiento a los problemas detectados
- La construcción de confianza
- La expresión y regulación emocional de los niños(as).
- La solución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales
- Relaciones positivas entre pares

**Materiales**


- Formatos de buzón y formatos de felicitación (por lo menos uno por niño en cada sesión que se utilice)
- Un buzón o contenedor para los escritos de los niños(as).

**¿Cómo funciona?**

- 1) En los días acordados, los niños(as) utilizan los formatos para escribir si han tenido algún problema en la escuela o para escribir una felicitación y los colocan en el buzón.

Asimismo, se incluyen los materiales e instrumentos necesarios para realizar las actividades sugeridas, en un formato adecuado para que usted pueda reproducirlos y utilizarlos.

**Formato de buzón y formato de felicitación**



<p style="text-align: center;"><b>Nuestro Buzón Confidencial</b></p> Nombre: _____ Fecha: _____ _____ _____ _____ _____	<p style="text-align: center;"><b>Felicitación</b></p> De: _____ Para: _____ _____ _____ _____ Fecha: _____
<p style="text-align: center;"><b>Nuestro Buzón Confidencial</b></p> Nombre: _____ Fecha: _____ _____ _____ _____ _____	<p style="text-align: center;"><b>Felicitación</b></p> De: _____ Para: _____ _____ _____ _____ Fecha: _____

### Recomendaciones para el uso del manual

Las estrategias que contiene el manual fueron desarrolladas y empleadas con docentes, alumnos(as), padres, madres y tutores, sin embargo, es fundamental el propio criterio del psicólogo y del docente sobre su pertinencia y aplicación de acuerdo con las necesidades y fortalezas de su comunidad y de sus alumnos(as), así como su creatividad para adaptar o diseñar nuevas estrategias.

La sensibilidad y el respeto que el psicólogo(a) tenga al contexto cultural así como la confidencialidad y la ética que siga en todo momento, juegan un papel importante para establecer un clima de respeto, confianza, cordialidad y empatía con los docentes, los niños(as) y sus padres, madres y tutores.

Además, es indispensable que como psicólogos escolares revisemos nuestras propias creencias y sentimientos hacia el bullying con la finalidad de evitar sesgos en nuestra intervención. Cuando se trabaja con situaciones de maltrato, los profesionistas tendemos a sentir empatía o animadversión por alguno de los involucrados en dichas situaciones, lo que interfiere con nuestra práctica. **Particularmente, es importante eliminar los estigmas sobre los niños(as) que ejercen bullying y comprender que ellos también requieren apoyo y tratamiento ya que son receptores de violencia en otros contextos (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2012).**

Por otra parte, es necesario tener el consentimiento informado de los padres ó tutores para emplear el programa con ellos y con sus hijos(as).

## **PRIMERA FASE: EL ACERCAMIENTO**

### ***Sección: Docentes***

#### **Paso 1: Construyendo la colaboración entre docentes y psicólogos**

El tratamiento del bullying requiere de una estrecha colaboración entre el psicólogo(a) y los docentes. Sin embargo, construir ese tipo de relación no es sencillo.

Inicialmente, es importante que el psicólogo(a) sea sensible a las condiciones en las que las y los docentes realizan su práctica profesional. La cotidianeidad que ellos(as) enfrentan en las aulas es compleja pues intervienen múltiples factores internos y externos: la sobrecarga de trabajo, las pocas oportunidades de reflexionar sobre su práctica con otros profesionales por el aislamiento en que realizan su trabajo, la falta de movilidad en su papel, así como la toma de decisiones externas con respecto a su labor profesional, ajenas y poco adecuadas a su realidad (Fullan y Hargreaves, 2000; Morales, 2006).

Por otra parte, se requiere un cambio de paradigma en el que deje de verse al psicólogo como un aplicador de programas de intervención y al docente como un mero receptor; es necesario establecer una relación igualitaria entre ambos profesionistas, que les permita reflexionar conjuntamente sobre los problemas educativos y las formas de abordarlos (Morales, 2006).

La reflexión de los docentes y psicólogos sobre las prácticas que realizan de manera cotidiana y sobre las creencias que las sustentan, implica consolidar una práctica reflexiva en la que haya un proceso de indagación constante que permita tomar decisiones de forma objetiva y sustentar cada acción con evidencia que la acredite como la mejor opción (Brubacher, Case y Reagan, 2000). Lograr este cambio de paradigma requiere reconocer las resistencias cognitivas y emocionales que existen en los individuos y en la institución educativa, y trabajar en la consolidación de un grupo de trabajo que integre a docentes y psicólogos(as).

Morales (2006) destaca que se requiere la atención, el respeto, la sinceridad y la empatía desde el primer acercamiento con el docente para lograr que dialogue

abiertamente sobre sí mismo y los problemas que le preocupan, lo que constituye el primer paso para construir la colaboración.

### ***Sección: Niñas y niños***

#### **Paso 1: Construyendo la confianza**

El papel del psicólogo(a) escolar, como un profesionalista que comprende no sólo los procesos de aprendizaje sino también el desarrollo emocional, lo convierten en una figura cercana, sensible, que escucha y brinda apoyo, lo que favorece la creación de vínculos significativos con los niños(as).

Contar con una figura significativa, es particularmente importante durante la niñez media, ya que es un periodo de desarrollo activo que incluye la expansión e integración del fenómeno social, afectivo y cognitivo (Hamner y Turner, 2001). En ese periodo, hay un desarrollo importante de la personalidad en el que la autoestima, el auto concepto y la cognición social juegan un papel crucial (Craig, 2001).

En el tratamiento del bullying es importante que el psicólogo(a) favorezca la construcción de resiliencia para hacer frente a situaciones negativas, así como el fortalecimiento de la autoestima y la confianza, el desarrollo de estrategias para la solución de conflictos sin violencia y el desarrollo de habilidades sociales para fortalecer las relaciones entre pares. Es necesario que el psicólogo(a) esté alerta a los signos de estrés o de tensión, que no critique a los niños(as), a sus padres o la situación y que mantenga la confidencialidad con respecto a los problemas que los niños manifiesten (Omizo y col. 2006).

***Sección: Papás y mamás***

**Paso 1: Acercamiento a los padres y madres**

Es importante para el psicólogo(a) escolar, considerar que la complejidad en la organización familiar y los procesos que ocurren en dicho sistema, como las prácticas de crianza de los padres y madres, pueden afectar directa o indirectamente la calidad de la competencia social y la relación de los niños(as) con sus pares (Ladd, 1992; Hamner y Turner, 2001).

Curtner-Smith y cols. (2006), encontraron que cuando las madres mostraban poca empatía con sus hijos, sus hijos presentaban las puntuaciones más altas tanto en bullying relacional (agresión dirigida a los individuos con la intención de causar daño en la relación con sus pares, por ej. correr rumores, humillar, exclusión social), como en bullying abierto (agresión física directa entre pares con la intención de dañar a otro o amenazar con dañar físicamente). Asimismo, encontraron que las madres que tenían expectativas más adecuadas sobre el desarrollo de sus niños y que valoraban la independencia de los niños sobre la necesidad de ejercer poder sobre ellos, tenían hijos con las puntuaciones más bajas de bullying relacional. Dichos autores consideran que estos resultados podrían deberse a que las madres con poca empatía con sus hijos son incapaces de comprender, responder y satisfacer las necesidades emocionales de sus hijos. Además, los padres que carecen de la comprensión de las necesidades emocionales de sus hijos pueden ser más propensos a participar en conductas que impiden el desarrollo de la empatía de los niños hacia los demás e inhiben la sensibilidad emocional de los niños hacia otros.

Barudy y Dantagnan (2005), mencionan que “la capacidad empática de un padre o madre está íntimamente relacionada con la capacidad de reconocer, aceptar y manejar sus emociones” (p.19), lo que les permite tener mayor destreza para comprender y manejar las vivencias emocionales de sus hijos y para responder adecuadamente a sus necesidades. Sin embargo, cuando los padres no pueden sintonizar emocionalmente con sus hijos no

controlan sus impulsos y sus comportamientos, lo cual dificulta el aprendizaje de los niños para manejar sus propias emociones y desarrollar empatía.

La conducta de los padres que inhibe la empatía de los niños incluye formas severas de disciplina (gritar, utilizar el sarcasmo, la humillación, fuertes nalgadas), el razonamiento poco inductivo y poco calor o afecto.

Además de inhibir la empatía, estas conductas limitan la expresión emocional de los niños. Tales aseveraciones son consistentes con la teoría de que la crianza empática basada en las expectativas de comportamiento de los niños acordes con su edad y en la expresión de sus emociones, puede ayudar a fomentar la empatía de los niños y disminuir la agresión.

Ahora bien, ¿por qué algunos padres tienen dificultades en el desarrollo de la empatía? Barudy y Dantagnan (2005), sostienen que las historias personales, familiares y sociales de los padres influyen en este aspecto ya que, en la mayoría de los casos, hay antecedentes de malos tratos infantiles, abusos, medidas de protección inadecuada, enfermedad mental, pobreza y exclusión social.

A partir de estas consideraciones, es importante para el psicólogo escolar establecer una relación empática y respetuosa con los padres, para así generar actitudes que favorezcan la colaboración con ellos y consecuentemente, la comunicación y la relación de comprensión y apoyo entre padres e hijos; es importante fomentar que los padres ayuden a sus hijos en tiempos difíciles, y que comprendan lo que sus hijos atraviesan al ejercer o sufrir el bullying (Omizo y col., 2006).

## SEGUNDA FASE: DIAGNÓSTICO

### *Sección: Docentes*

#### **Paso 1: Creencias sobre el bullying o acoso escolar.**

Es importante conocer la perspectiva del docente sobre el bullying y las estrategias que utiliza o que considera útiles para dirigir la intervención, por lo que le sugerimos que en una entrevista o en un breve cuestionario explore los siguientes rubros:

- ¿Cómo define el bullying?
- ¿A qué causas atribuye su origen?
- ¿Ha identificado alguna situación de bullying en su grupo?
- ¿Durante su práctica profesional ha identificado situaciones de bullying?
- ¿Cómo ha manejado esos casos?
- ¿Qué estrategias considera que son útiles para tratar el bullying?
- ¿Qué estrategias considera que sean útiles para atender a los niños(as) que sufren y a los que ejercen bullying?

Adicionalmente, hay preguntas de contexto que ayudan al psicólogo(a) a comprender la práctica del docente con relación al bullying:

- Edad del docente
- Formación profesional
- ¿Qué lo motivó a ser docente?
- Tiempo que ha ejercido como docente
- Tiempo que ha laborado en la escuela actual.



**Sección: Niñas y niños**

**Paso 1: Mis fortalezas y necesidades**

**¿Qué es?**

Mis fortalezas y necesidades (Jiménez y col., 2008), es un cuestionario que permite identificar oportunamente a los niños(as) que tienen pocos amigos, que se sienten mal en la escuela y que tienen malas relaciones con sus maestros y familiares, así como situaciones problemáticas en el grupo.

**Beneficios**

- Identificar situaciones problemáticas dentro del aula
- Identificar *grosso modo* el tipo de relación de los niños(as) con sus compañeros, maestros, padres y madres.

**Materiales**

- Una impresión para cada niño(a) del cuestionario “Mis fortalezas y necesidades” (anexo).
- Lápices o plumas

**¿Cómo aplicar?**

- Es adecuado hacer el encuadre de la aplicación mencionando que el objetivo es conocer cómo son y qué necesitan para apoyarlos a resolver problemas.
- Es fundamental que los niños(as) tengan la seguridad de que no se revelará el contenido de sus escritos. Una forma es comprometerse con ellos: “Sólo yo (psicólogo(a)) leeré lo que escriban en el cuestionario y me servirá para apoyarlos a encontrar soluciones a sus problemas”.

## **Paso 2: Observaciones en el aula.**

Es importante que el psicólogo(a) pueda realizar observaciones dentro del aula y en otros espacios de la escuela para identificar:

¿Cómo es el trato entre los alumnos(as)?

¿Cómo es la relación entre el docente y el grupo?

### **Consideraciones**

Es importante llegar a acuerdos con los docentes para que permitan la observación dentro de sus aulas. Para ello es necesario establecer condiciones que respeten su trabajo:

- Puntualizar que el objetivo de la observación es conocer el trato en el grupo y que no constituye de ninguna forma una evaluación o crítica al trabajo del docente.
- Definir el periodo de observación (se sugieren 5 sesiones en diferentes horarios)
- Retroalimentar al docente y a los niños(as) mencionando los aspectos positivos que usted identifique durante las observaciones.

Para propiciar la confianza de los niños se sugiere lo siguiente:

- Una vez que se haya conseguido el consentimiento del docente, es adecuado hacer el encuadre de la observación con los niños(as), primero explicando el trabajo del psicólogo en el aula y posteriormente explicando que el objetivo es conocer al grupo para apoyarlos a resolver sus problemas. Hágales saber los días y el horario en los que estará en el salón.
- Una forma de explicar el trabajo del psicólogo es recuperar el conocimiento y las creencias de los niños sobre los psicólogos: ¿ustedes saben que hacen los psicólogos? Puntualice la labor del psicólogo en la escuela.

### **Beneficios**

- Identificar a los niños(as) que sufren y ejercen bullying.
- Conocer la relación de los docentes con los niños(as) que sufren y ejercen bullying así como las estrategias que emplean.
- Conocer las formas en las que se ejerce bullying

### **Paso 3: Historia de Max**

#### **¿Qué es la historia de Max?**

La historia de Max (Rivera, 2009) es una herramienta desarrollada para identificar a los niños(as) que sufren bullying, en la que se presenta una situación en donde un niño es molestado con los elementos típicos del acoso escolar

### **Beneficios**

- Identificar el acoso escolar o bullying
- Conocer la estructura del bullying

### **Materiales**

- Una impresión para cada niño(a) del instrumento “La historia de Max” (anexo).
- Lápices o plumas

#### **¿Cómo aplicar?**

- Es adecuado hacer el encuadre de la aplicación mencionando que el objetivo es conocer cómo es el trato en el grupo para apoyarlos a resolver sus problemas.
- Es fundamental que los niños(as) tengan la seguridad de que no se revelará el contenido de sus escritos. Una forma es comprometerse con ellos: “Sólo yo (psicólogo(a)) leeré lo que escriban en el cuestionario y me servirá para apoyarlos a encontrar soluciones a sus problemas”.

#### **Paso 4: El buzón**

##### **¿Qué es el buzón?**

Es una herramienta de diagnóstico e intervención que ayuda a los niños(as) a expresar sus problemas en la escuela y con sus compañeros(as) y a recibir apoyo para encontrar soluciones a los mismos, respetando la confidencialidad de sus escritos. Adicionalmente es un medio por el que pueden dar reconocimientos o felicitaciones.


##### **Beneficios.**

El buzón favorece:

- La identificación oportuna de situaciones de bullying
- El seguimiento a los problemas detectados
- La construcción de confianza
- La expresión y regulación emocional de los niños(as).
- La solución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales
- Relaciones positivas entre pares

##### **Materiales**

- Formatos de buzón y formatos de felicitación, por lo menos uno para cada niño(a) en cada sesión que se utilice (**Anexos**).
- Un buzón o contenedor para los escritos de los niños(as).

 **¡Idea!** El buzón puede ser una caja de cartón de tamaño mediano, con una abertura para que los niños depositen sus escritos. Los niños(as) pueden participar en su decoración.

### **¿Cómo funciona?**

- 1) En los días y el horario acordados, los niños(as) que así lo deseen, utilizan los formatos para escribir si han tenido algún problema en la escuela o bien, para escribir una felicitación hacia alguien, y los colocan en el buzón.
- 2) En cuanto terminan, es importante que el psicólogo(a) resguarde los escritos de los niños(as) de forma inmediata y que se los haga notar, para que tengan confianza en que se cuidará la confidencialidad. Posteriormente, analiza y clasifica su contenido para establecer estrategias de acción. Las respuestas pueden darse por escrito, pero si se corre el riesgo de que los niños(as) se vean afectados si alguien más llega a leerlas, se sugiere reunirse con el niño(a) para revisar la situación. Es importante considerar que los niños pueden llegar a expresar otros problemas, además de los escolares, lo cual pondría de manifiesto la confianza que tienen hacia el psicólogo(a).
- 3) En el caso de las felicitaciones, se hacen llegar a los destinatarios. Si alguna felicitación menciona acciones que sea oportuno destacar (solidaridad, apoyo, etc.) y si el niño(a) que la escribió está de acuerdo, la felicitación puede hacerse pública para modelar esas conductas.

### **¿Cómo promover el uso del buzón?**

- 1) Es adecuado hacer el encuadre de la actividad introduciendo el tema de la comunicación y el uso de las cartas. Posteriormente, le proponemos que invite a los niños(as) a tener un buzón. Explique que el objetivo del buzón es expresar si tienen algún problema en la escuela para buscar las mejores soluciones y que el segundo uso del buzón es para escribir felicitaciones. Muestre los formatos y explique el uso de cada uno.
- 2) Es fundamental que los niños(as) tengan la seguridad de que no se revelará el contenido de sus escritos. Una forma es comprometerse con ellos: “Sólo yo (psicólogo(a)) leeré lo que escriban en el buzón y me servirá para apoyarlos a encontrar soluciones a sus problemas”.

- 3) Si el grupo está de acuerdo en utilizar el buzón, es importante establecer con el maestro(a) y los niños(as) los días y el horario en que se usará, lo ideal son dos días, uno al inicio de la semana y otro al final, en un lapso de 10 a 15 minutos.
- 4) Invítelos a dar ideas para decorar el buzón o ayudarle a hacerlo.

### **Paso 5: En mi grupo**

#### **¿Qué es?**

Es un cuestionario con el se busca conocer quiénes son los niños más aceptados o rechazados en el grupo, así como los niños señalados como los más solidarios, los que son molestados, los que molestan, entre otras categorías.

#### **Beneficios**

- Identificar el estatus sociométrico

#### **Materiales**

- Una impresión para cada niño(a) del instrumento “En mi grupo” (anexo).
- Lápices o plumas

#### **¿Cómo aplicar?**

- Es adecuado hacer el encuadre de la aplicación mencionando que el objetivo es conocer cómo es el trato en el grupo para apoyarlos a resolver sus problemas.
- Es fundamental que los niños(as) tengan la seguridad de que no se revelará el contenido de sus escritos. Una forma es comprometerse con ellos: “Sólo yo (psicólogo(a)) leeré lo que escriban en el cuestionario y me servirá para apoyarlos a encontrar soluciones a sus problemas”.

### **Paso 6: Grupos focales**

#### **¿Qué son?**

Los grupos focales son una modalidad de entrevista grupal en la que el grupo discute a profundidad sobre un tema.

**Beneficios**

- Conocer las características del bullying

**Materiales**

- Guía de entrevista para grupos focales (anexa)

**¿Cómo aplicar?**

- Una vez que tenga el consentimiento del docente y de los niños, es adecuado hacer el encuadre de la observación con los niños(as), primero explicando el trabajo del psicólogo(a) en el aula y posteriormente, explicando que el objetivo es conocer al grupo para apoyarlos a resolver sus problemas. Hágales saber los días y el horario en los que estará en el salón.

***Instrumentos de la fase de diagnóstico para niñas y niños***

A continuación, se presentan los instrumentos o materiales presentados en esta sección.

## MIS FORTALEZAS Y NECESIDADES

Cuestionario para alumnos(as) de 3° a 6° grados de primaria

Mi nombre: \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Objetivo: Me gustaría saber de ti, cómo te sientes en tu escuela y si tienes alguna dificultad para que juntos encontremos las mejores soluciones. Para conocerte hice este cuestionario.

¿Te gustaría participar? \_\_\_\_\_ Si aceptas, por favor contesta las siguientes preguntas:

Instrucciones: Lee con atención las preguntas y subraya una o varias respuestas, según lo que tú crees o sientes. Esto no es un examen, así que no hay respuestas buenas o malas.

1. ¿Cuál o cuáles materias te gustan?

Español

Matemáticas

Ciencias Naturales

Historia,

Geografía

Formación Cívica y Ética

Educación Artística

Educación Física

2. ¿Cuál o cuáles materias son difíciles para ti?

Español

Matemáticas

Ciencias Naturales

Historia

Geografía

Formación Cívica y Ética

Educación Artística

Educación Física



3. ¿Cómo te sientes en la escuela?

- a) Casi siempre contento(a)
- b) Muchas veces contento(a)
- c) Casi siempre triste o enojado(a)
- d) Muchas veces triste o enojado(a)

4. ¿Quién te apoya a hacer tu tarea?

- a) A veces mi papá y a veces mi mamá
- b) Sólo mi papá
- c) Sólo mi mamá
- d) Otro adulto (abuelo(a), tío(a), etc.)  
Quién? \_\_\_\_\_
- e) Nadie.

5. ¿Qué hacen tus papás cuando ven tus calificaciones en tus cuadernos o en la boleta?

- a) Casi siempre me regañan o castigan
- b) Muchas veces me regañan o castigan
- c) Muchas veces me felicitan
- d) Casi siempre me felicitan

6. ¿Cuántos(as) amigos(as) tienes en la escuela?

- a) Casi todos mis compañeros(as) son mis amigos(as)
- b) Muchos(as) amigos(as)
- c) Pocos amigos(as)
- d) Casi ningún amigo(a)

7. ¿Cómo te llevas con tus compañeros(as)?

- a) Casi siempre mal.
- b) Muchas veces mal.
- c) Muchas veces bien
- d) Casi siempre bien

8. ¿Cómo te llevas con tu maestro(a)?

- a) Casi siempre bien
- b) Muchas veces bien
- c) Muchas veces mal.
- d) Casi siempre mal

9. ¿Cómo te llevas con tu papá?

- a) Casi siempre bien
- b) Muchas veces bien
- c) Muchas veces mal.
- d) Casi siempre mal.
- e) No tengo

10. ¿Cómo te llevas con tu mamá?

- a) Casi siempre mal.
- b) Muchas veces mal
- c) Muchas veces bien
- d) Casi siempre bien
- e) No tengo

11. ¿Cómo te llevas con tu(s) hermano(s) o hermana(s)?

- a) Casi siempre bien
- b) Muchas veces bien
- c) Muchas veces mal.
- d) Casi siempre mal.
- e) No tengo

12. ¿Qué problemas o dificultades tienes en la escuela?

---

---

13. ¿Qué situaciones no te gusta que ocurran en tu salón ó en la escuela? ☹️

---

---

14. ¿Qué situaciones sí te gusta que ocurran en tu salón ó en la escuela? 😊

---

---

¡GRACIAS POR TUS RESPUESTAS!

## La historia de Max



Hola, me llamo Max y quiero contarte algo que me pasa en la escuela



“Tengo compañeros que me molestan desde que íbamos en primer grado”



“En el recreo me persiguen, me empujan y me pegan”



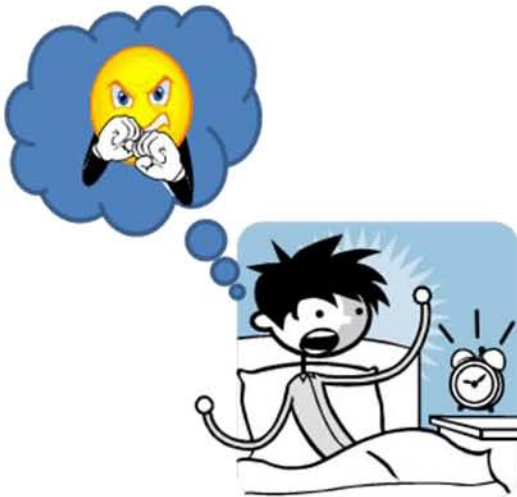
“Cuando la maestra no los ve me dicen tonto y se burlan de mí”



“También me quitan la tarea y me amenazan para que no le diga a nadie”



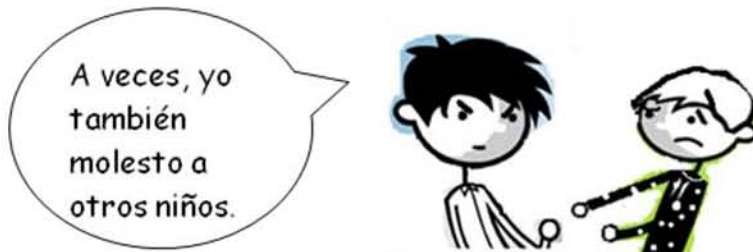
“Si algún maestro ve que me molestan, le dicen que estamos jugando”



“Yo me siento muy mal. Tengo pesadillas en la noche y no puedo dormir”



“Mis calificaciones cada vez son peores porque no me puedo concentrar”



“Mis compañeros(as) saben lo que pasa pero no le dicen a nadie”



A continuación hay un cuestionario para conocer cómo es el trato en tu grupo. Sólo yo leeré tus respuestas y me servirán para apoyarte a encontrar soluciones. ¿Te gustaría contestar? SI NO



**¿En tu salón molestan a alguien?**

No	Sí
----	----

**Por favor marca con un tache X lo que pasa en tu salón.  
(Puedes marcar varias opciones )**

Un niño molesta a un niño	Una niña molesta a un niño	Un niño molesta a una niña	Una niña molesta a una niña

Un niño molesta a varios	Una n niña molesta a varios

Varios(as) molestan a una niña	Varios(as) molestan a un niño

**¿Cómo molestan a ese niño o niña (niños /niñas)?**

---



---



**¿A ti, te molestan en la escuela?**

No	Sí
----	----

**¿Cuántos niños te molestan?**

		
Me molesta un niño	Me molesta una niña	Me molestan varias niñas
		
Me molestan varios niños	Me molesta varios niños y niñas	

¿Cómo te molestan?

---

¿Cuándo comenzaron a molestarte?

---

¿Cuántas veces te molestan? (por favor subraya tu respuesta)

- Todo el tiempo
- Varias veces a la semana
- Pocas veces a la semana
- Algunas veces al mes

¿Qué haces cuando te molestan?

---

¿A quien le has dicho que te molestan?

---

Muchas gracias por tu confianza

Felicitación

De: \_\_\_\_\_ Para: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Felicitación

De: \_\_\_\_\_ Para: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Felicitación

De: \_\_\_\_\_ Para: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Nuestro Buzón Confidencial

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nuestro Buzón Confidencial

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nuestro Buzón Confidencial

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### En mi grupo

¡Hola! Para conocer mejor a tu grupo y apoyarlos para solucionar sus problemas, me gustaría conocer cómo es el trato entre ustedes. Nadie más leerá tus respuestas. ¿Te gustaría contestar? SI NO

NOMBRE: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

En tu grupo:

- ¿Quién ó quienes le caen bien a todos(as)? 😊

---

---

¿Por qué?

---

---

- ¿Quién ó quienes le caen mal a todos(as)? ☹

---

---

¿Por qué?

---

---

- ¿Quién ó quienes apoyan o ayudan a los demás? 😊

---

---

- ¿Quién ó quienes molestan a los demás? ☹

---

---

- ¿A quién o a quiénes molestan ☹

---

---



- Por favor escribe los nombres de los niños o niñas del grupo con quienes te gusta hacer actividades escolares.

¿Con quién <b>SI</b> te gusta hacer actividades escolares? ☺	¿Por qué?
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Si necesitas más espacio, puedes escribir aquí: \_\_\_\_\_

- Ahora, escribe por favor los nombres de los niños o niñas del grupo con quienes **NO** te gusta hacer actividades escolares.

¿Con quién <b>NO</b> te gusta hacer actividades escolares? ☹	¿Por qué?
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Si necesitas más espacio, puedes escribir aquí: \_\_\_\_\_

- Escribe por favor los nombres de los niños o niñas con quienes **NO** te gusta estar, platicar o jugar. Pueden ser del grupo o de otro salón.

¿Con quién <b>NO</b> te gusta estar, platicar o jugar? ☹	¿Por qué?
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Si necesitas más espacio, puedes escribir aquí: \_\_\_\_\_

---

Ahora, escribe por favor los nombres de los niños o niñas con quienes SI te gusta estar (platicar o jugar). Pueden ser del grupo o de otro salón

¿Con quién <b>SI</b> te gusta estar, platicar o jugar? 😊	¿Por qué?
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Si necesitas más espacio, puedes escribir aquí: \_\_\_\_\_

---

Muchas gracias, tu participación es muy importante.

## *Guía de entrevista para grupos focales*

Fecha: \_\_\_\_\_

### Consideraciones generales

**Criterio de inclusión:** Utilizar los datos previos del grupo para elegir a estudiantes que no estén implicados directamente en situaciones de bullying, con la finalidad de evitar confrontaciones directas entre niños que ejercen y sufren bullying.

**Herramientas:** Adaptación del cuento “No quiero verte más” (Abedi y Neuendorf, 2002)\*, Aula independiente, guía de entrevista.

**Procedimiento:** Forme cada grupo focal con 6 ó 7 participantes.

Al inicio de la sesión, explique a los participantes que un grupo focal es un grupo de personas que se reúnen para hablar de un tema, y que les invita a participar en este grupo cuyo objetivo es conocer como se relacionan en su grupo escolar. Solicite su consentimiento para participar.

Llegue a un acuerdo de confidencialidad y de respeto con los participantes. Explíqueles que la dinámica de participación consistirá en que el moderador realice una pregunta y que cada participante responderá. Al final de la primera ronda de participaciones habrá oportunidad de agregar algo más si así lo desearan. Finalmente presente los puntos más relevantes por ronda.

\*Ejemplifique en una breve historia una situación de bullying con personajes ficticios. En este ejemplo el personaje que sufría bullying era un pato y era un cabrito el que lo ejercía. Acompañe la historia con dibujos llamativos.

## Participantes

Grado y  
grupo:

Nombres:

---

---

---

---

---

---

---

---

## Identificación de niños(as) que sufren o ejercen bullying

¿Conocen a alguien que se parezca al personaje del pato o al del cabrito?

---

¿A quién se parece?

---

\*Confirme la información: Entonces, ¿se parece al pato que se siente triste porque lo molestan?

---

¿Por qué? ¿Qué hace?

---

¿Quiénes lo(a) molestan? ó ¿A quiénes molesta?

---

Identificación de estrategias

¿Qué hacen cuando los molesta?

---

¿Han comentado con alguien esta situación?

---

**Sección: Papás y mamás**

**Paso 1: ¿Cómo es la estimulación familiar?**

El cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar fue desarrollado por Jiménez (2010) para evaluar el grado y el tipo de apoyo que proporcionan los padres al desarrollo de sus hijos, dentro y fuera del hogar.

El cuestionario abarca 6 áreas:

AP = Apoyo al Aprendizaje

I = Independencia

D = Disciplina

AF = Afectividad

AR = Armonía Familiar

SR = Social Recreativa

**Beneficios**

- Identificar como es el apoyo que proporcionan los padres hacia sus hijos(as), particularmente en las áreas de disciplina, afectividad y armonía familiar.

**Materiales**

- Una impresión para cada padre, madre o tutor del “Cuestionario de Estimulación Familiar” (Jiménez, 2010).
- Lápices o plumas

**¿Cómo aplicar?**

- Es conveniente hacerles llegar a los padres los cuestionarios en sobres cerrados con una explicación previa de su uso y de la confidencialidad de los datos. Otra posibilidad es aplicarlo grupalmente en las primeras juntas de padres con las mismas consideraciones.

Cuestionario de Evaluación de la Estimulación familiar. Reactivos muestra

¿CON QUE FRECUENCIA REGAÑA, CASTIGA O PEGA A SU HIJO(A)?

- (     ) Rara vez o nunca.
- (     ) Cada 15 días o cada mes.
- (     ) Una vez por semana.
- (     ) Dos a tres veces por semana.
- (     ) Diario.

¿ELOGIA USTED EL BUEN COMPORTAMIENTO O LOS LOGROS DE SU HIJO(A)?

- (     ) Siempre o casi siempre.
- (     ) Muchas veces.
- (     ) A veces si y a veces no.
- (     ) Pocas veces.
- (     ) Nunca o casi nunca.

¿COMO ES LA RELACION MADRE-HIJO(a) generalmente?

- (     ) Agresiva.
- (     ) Hay frecuentes problemas.
- (     ) A veces buena y a veces problemática.
- (     ) Buena.
- (     ) Hay comprensión y ayuda mutua.

¿COMO ES LA RELACION PADRE-HIJO(a) generalmente?

- (     ) Agresiva.
- (     ) Hay frecuentes problemas.
- (     ) A veces buena y a veces problemática.
- (     ) Buena.
- (     ) Hay comprensión y ayuda mutua.

¿QUE MEDIDAS CORRECTIVAS EMPLEA CON SU HIJO(A)?

- (     ) Le pego.
- (     ) Le regaño a gritos o con palabras fuertes.
- (     ) Le castigo privándolo de lo que le gusta.
- (     ) Le digo sus errores calmadamente.
- (     ) Lo guío para que por sí mismo se dé cuenta de sus errores.

## **PREGUNTAS CLAVE EN EL DIAGNÓSTICO DEL BULLYING**

Una vez que se hayan recabado los datos de la fase de diagnóstico, es importante integrar y cruzar la información para identificar si se ejerce bullying en el grupo con el que se trabaja y cuáles son sus características, ya que esta información le permitirá precisar la intervención. Algunas preguntas que pueden servir como guía para comprender el fenómeno son:

- ¿Cuál es la estructura y dinámica del bullying en las aulas?: ¿hay varios niños(as) que ejercen bullying hacia unos cuantos? ó ¿hay pocos niños(as) que ejercen bullying hacia varios compañeros?
- ¿Las niñas y niños que ejercen bullying lo hacen sólo en su salón de clases o con otros alumnos de la escuela?
- ¿Cuáles son las formas en las que se ejerce el bullying?
- ¿Quiénes son las niñas y/o los niños que ejercen bullying?
- ¿Quiénes son las niñas y/o los niños que sufren bullying?
- ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento que usan los niños(as) que sufren bullying?
- ¿Hay niñas o niños que sufren bullying y además lo ejercen hacia otros alumnos(as)?
- ¿Cómo es la relación de los docentes con las niñas y/o los niños que sufren bullying?
- ¿Cómo es la relación de los docentes con las niñas y/o los niños que ejercen bullying?
- ¿Cómo es la relación de los padres y madres o tutores con las niñas y/o los niños que sufren y ejercen bullying?
- ¿Cómo es la relación de los padres y madres o tutores las niñas y/o los niños que sufren y ejercen bullying?



## **TERCERA FASE: INTERVENCIÓN**

### **Sección: Docentes**

Las escuelas que tienen una conexión o cercanía con sus estudiantes, en las que éstos se sienten cuidados por las personas de su escuela y sienten que forman parte de ellas, pueden ser un amortiguador frente a la conducta agresiva y la exposición a conductas violentas (Whitlock, citado por You y col., 2008), lo cual se logra favoreciendo:

- (a) el desempeño de roles significativos dentro de la escuela
- (b) la seguridad en la escuela
- (c) las oportunidades para desarrollar la creatividad y
- (d) el compromiso académico.

De acuerdo con Bansel (2009), las estrategias que pueden seguir los profesores para reducir la violencia son:

- Trabajar con los estudiantes en la tomar conciencia de sus discursos y las posiciones y relaciones de poder que están en juego.
- Dirigir su atención a las prácticas de enseñanza y sus efectos al disciplinar.

La toma de consciencia del docente sobre el impacto que tiene en el desarrollo integral de sus alumnos(as), abre la posibilidad de trabajar conjuntamente en la prevención de la violencia. En ese sentido, la retroalimentación que brinde el psicólogo(a) al docente sobre sus prácticas y estrategias con los niños que sufren y ejercen bullying, será fundamental para construir la empatía hacia los niños . Asimismo, se podrá colaborar con el docente para favorecer la resiliencia en ambos grupos de niños. En términos generales, la resiliencia se define como una capacidad del ser humano para hacer frente a los efectos dañinos de la adversidad, superar las adversidades de la vida e inclusive ser transformado

por ellas (Grotberg citado por Munist y col., 1998, p.9). En los niños la resiliencia es la capacidad de desarrollar un alto grado de competencia a pesar de los ambientes y experiencias estresantes así como la capacidad de resistir y recuperarse de una vida dañina (Sands y cols., 2009).

## **Sección: Niñas y niños**

### ***Paso 1: Asesorías individuales***

Las asesorías individuales permiten brindar apoyo a los niños que sufren y ejercen bullying, a través de la expresión y regulación de sus emociones, el control de estrés y la retroalimentación sobre sus estrategias de afrontamiento.

#### **Beneficios**

- Que los niños(as) que sufren y ejercen bullying expresen y regulen sus emociones.
- Analizar la efectividad de las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños(as) que sufren bullying para replantearlas.

#### **Materiales**

- Hojas blancas
- Lápices o plumas

#### **¿Cómo realizarlas?**

- Previo acuerdo entre docentes, padres y niños, reúnanse con el niño(a) individualmente. Favorezca que exprese sus sentimientos con respecto al bullying y las estrategias que ha utilizado. Revisen conjuntamente la efectividad de dichas estrategias y planteen formas asertivas para manejarlo. Es importante que el psicólogo(a) asegure la confidencialidad y mantenga una actitud sensible, respetuosa y empática.
- Pida al niño(a) que escriba libremente lo que siente, posteriormente se sugiere utilizar las técnicas de relajación para controlar el estrés infantil propuestas por Domínguez y Hernández (2002). Es adecuado que al finalizar la sesión, el niño(a) rompa sus escritos para cuidar la confidencialidad de los mismos.

## ***Paso 2: Actividades grupales***

### **¿Qué son las actividades grupales?**

Son estrategias de intervención que se pueden utilizar tanto en los grupos en los que se han identificado situaciones de bullying, como en los que se desee prevenirlo. Las actividades tienen como objetivo la construcción de resiliencia y la solución de conflictos sin violencia. Además de ser herramientas de intervención, las actividades grupales permiten dar seguimiento a los procesos individuales y grupales en el manejo del bullying.

Las actividades se desarrollan en dos partes, en la primera se presentan situaciones relacionadas con los procesos mencionados, a través de cuentos o historias y en la segunda se favorece la reflexión, individual o grupal. Es importante que el psicólogo(a) favorezca la integración y participación del grupo.

Las estrategias didácticas que se utilizan en las actividades son: trabajo cooperativo, modelamiento, enseñanza a través de ejemplos, reflexión guiada, retroalimentación sobre los procesos de los niños(as) y práctica simulada.

### **Beneficios.**

Las actividades grupales favorecen en los niños(as):

- La promoción de la autoestima y la confianza en sí mismos.
- El reconocimiento de sus habilidades y sus capacidades.
- La reflexión sobre sus posibilidades para solucionar problemas.
- La reflexión sobre la solución de conflictos sin violencia.
- La reflexión sobre la percepción que tienen de los demás y la que los demás tienen sobre ellos(as)
- La empatía hacia los demás.
- Las relaciones positivas entre pares
- La expresión y regulación emocional
- La solución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales

## **Materiales**

- Cartas descriptivas de cada actividad

## **¿Cómo funcionan?**

- 1) Las actividades se desarrollan de acuerdo con las recomendaciones de las cartas descriptivas.
- 2) Posteriormente, se guía el proceso de reflexión del grupo utilizando los formatos desarrollados para este fin.
- 3) Al final de la actividad, se les entregan a los niños un distintivo de la actividad.
- 4) Posteriormente, se capturan y analizan los datos para establecer vías de acción.
- 5) En una siguiente sesión, se retroalimenta al grupo.

## **¿Cómo realizar las actividades?**

- 1) Le sugerimos acordar con el docente y los niños(as) un día de la semana y un horario adecuado para realizar las actividades. Las actividades están diseñadas para grupos de 26 alumnos, pero es posible adaptarlas a grupos más grandes o más pequeños. En promedio, se realizan en 50 minutos.
- 2) Para cada actividad, es adecuado hacer el encuadre retomando situaciones significativas para el grupo.
- 3) Al igual que con otras estrategias, es fundamental que los niños(as) tengan la seguridad de que no se revelará el contenido de sus escritos.
- 4) Comúnmente, las actividades se realizan en equipos o por parejas por lo que es importante ser flexible en la conformación de los grupos de trabajo para favorecer que los niños(as) se sientan cómodos(as) y **evitar reunir a niños(as) que sufren bullying con quienes lo ejercen**. De acuerdo con las características del grupo, usted podría sugerir la integración de un equipo. Por ejemplo, podría reunir a los niños(as) que sufren bullying con niños(as) que tienen actitudes solidarias, respetuosas, empáticas y amables hacia sus compañeros(as).

Además de las actividades propuestas, es posible adaptar las actividades “Reescribiendo la historia” y “El elefante encadenado” incluidas en el taller de padres.

## Carta descriptiva Actividad “El elefante”

### Material

- 5 formatos de actividad en equipo (1 por equipo)
- 5 Piezas de rompecabezas (1 por equipo) con cinta adhesiva en el reverso.
- Cuento “El elefante” impreso.
- Hojas de reflexión y evaluación individual (1 por cada niño(a)).
- Distintivos de actividad recortados (1 por cada niño(a)).
- Formato de vaciado de datos.
- Cinta adhesiva.
- Pizarrón, 1 plumón o gis, 1 lápiz o pluma para cada niño (a).

### Procedimiento

1. Haga el encuadre de la actividad y presente el objetivo. “¿Han llegado a juzgar algo o a alguien sin conocerlo realmente? ó ¿los han llegado a juzgar sin conocerlos? Les propongo que hagamos la actividad “El elefante” para comprender que a veces sólo conocemos una pequeña parte de la realidad.
2. Solicite a los niños(as) que formen equipos. Es adecuado acordar junto con ellos cómo estarán integrados. Presénteles su propuesta de integración.las propuestas que usted tenga.
3. Instrucciones al grupo: “Vamos a armar un rompecabezas, para eso cada equipo tendrá una pieza. El objetivo es que entre los integrantes del equipo adivinen qué es la pieza y qué puede ser la figura completa. Usen las pistas que hay en cada hoja”. Asegúrese de que los niños comprendan lo que se hará: “¿Hay dudas de lo que vamos a hacer?”. Posteriormente entregue a cada equipo la pieza del rompecabezas y el formato correspondiente y pídale que antes de empezar esperen a que el facilitador(a) señale el momento de inicio. Interactúe con cada equipo y favorezca su participación, comunicación, reflexión.
4. “Ahora vamos a armar el rompecabezas en el pizarrón”. Pida a los equipos que escojan a un representante para que coloque la pieza. El orden para colocar las piezas de rompecabezas en el pizarrón corresponderá al número de equipo.

5. Favorezca la reflexión: ¿La figura es como la imaginaron? ¿La pieza que tenían era lo que habían creído? ¿Cómo fue el trabajo en equipo? Destaque los procesos observados y los logros.
6. Dé paso a la historia mencionando: “Ahora vamos a contar una historia que tiene que ver con el rompecabezas que acabamos de hacer”.
7. Lea el cuento “El elefante” favoreciendo la interacción con el grupo.  
Al finalizar la lectura, mencione que como en la historia del elefante, a veces se pueden sacar conclusiones cuando sólo se conoce una parte de la realidad.
8. Mencione que la siguiente parte de la actividad consiste en escribir si han estado en una situación parecida. Entregue el formato de reflexión individual y pregunte si hay dudas. Haga énfasis en que se guardará la confidencialidad de respuestas, destacando que sólo el facilitador(a) las leerá.
9. Solicite a los niños(as) que entreguen los formatos de reflexión individual y realice el cierre de la actividad invitándolos a compartir sus aprendizajes, respetando su decisión de participar o no.
10. Agradezca la participación de los niños(as) entregándoles a cada uno un distintivo de la actividad.
11. Posteriormente, capture las respuestas en el formato de vaciado de datos. Se sugiere usar claves para cuidar la confidencialidad de los niños(as). Añada sus observaciones. Recupere y analice las respuestas grupales. Compare las respuestas individuales en otras actividades.
12. En la siguiente sesión retroalimente al grupo destacando sus fortalezas. Entregue la retroalimentación de la evaluación y reflexión individual a cada niño(a). De acuerdo con las circunstancias, evalúe si es pertinente escribir retroalimentación a los niños(as) en el mismo formato, en hojas aparte o de forma verbal.

# Equipo 1



## El rompecabezas

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre de los  
Integrantes del equipo:

-----

-----

-----

-----

-----

Instrucciones. Por favor lean el texto, vean el dibujo y contesten en equipo .

Nota: Escuchándonos podemos encontrar opiniones diferentes , creativas y divertidas.

**a**

En esta pieza del rompecabezas hay una parte que es grande, delgada , flexible y sirve para captar lo que pasa alrededor...



**b**

¿Qué creen que sea esa parte?



-----

**c**

¿Qué creen que sea el dibujo completo?



-----





# El rompecabezas

## Equipo 2

Nombre de los  
Integrantes del equipo:

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Instrucciones. Por favor lean el texto, vean el dibujo y contesten en equipo .

Nota: Escuchándonos podemos encontrar opiniones diferentes , creativas y divertidas.

**a**

En esta pieza del rompecabezas hay una parte que es frágil, transparente y ayuda a ver las cosas más grandes ...



**b**

¿Qué creen que sea esa parte?

-----

**c**

¿Qué creen que sea el dibujo completo?

-----





# El rompecabezas

Fecha: \_\_\_\_\_

## Equipo 3

Nombre de los Integrantes del equipo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

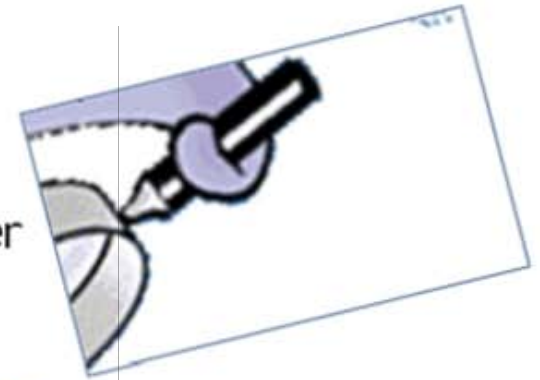
\_\_\_\_\_

Instrucciones. Por favor lean el texto, vean el dibujo y contesten en equipo .

Nota: Escuchándonos podemos encontrar opiniones diferentes , creativas y divertidas.

**a**

En esta pieza del rompecabezas hay una parte que es flexible, fuerte y ayuda a sostener los objetos...



**b**

¿Qué creen que sea esa parte?

\_\_\_\_\_

**c**

¿Qué creen que sea el dibujo completo?

\_\_\_\_\_





# El rompecabezas

Fecha: \_\_\_\_\_

## Equipo 4

Nombre de los  
Integrantes del equipo:

-----

-----

-----

-----

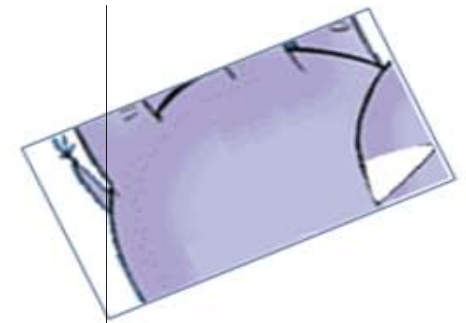
-----

Instrucciones. Por favor lean el texto y contesten en equipo .

Nota: Escuchándonos podemos encontrar opiniones diferentes , creativas y divertidas.

**a**

En esta pieza del rompecabezas hay una parte que es muy resistente, puntiaguda y ayuda defenderse ...



**b**

¿Qué creen que sea esa parte?



-----

**c**

¿Qué creen que sea el dibujo completo?

-----





# El rompecabezas

## Equipo 5

Nombre de los  
Integrantes del equipo:

-----

-----

-----

-----

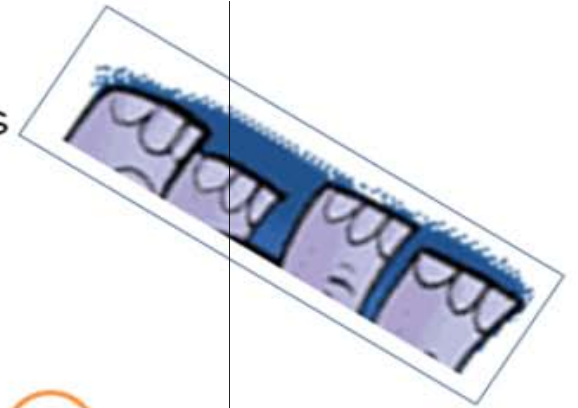
-----

Instrucciones. Por favor lean el texto y contesten en equipo .

Nota: Escuchándonos podemos encontrar opiniones diferentes , creativas y divertidas.

**a**

En esta pieza del rompecabezas hay partes que son resistentes, fuertes y cargan mucho peso pero pueden moverse...



**b**

¿Qué creen que sean esas partes?

-----

**c**

¿Qué creen que sea el dibujo completo?

-----



Pieza de rompecabezas Equipo 1



Pieza de rompecabezas Equipo 2



Pieza de rompecabezas  
Equipo 3

142

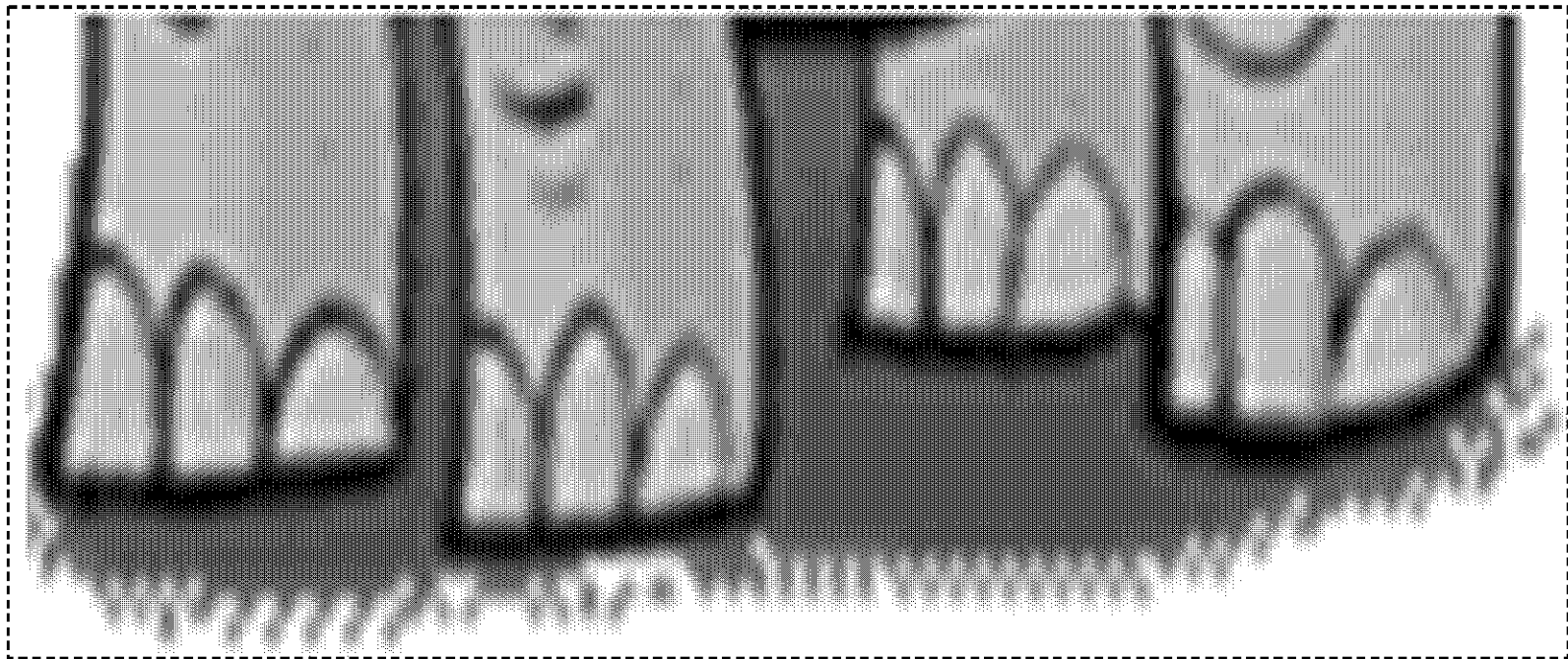
142

Pieza de rompecabezas  
Equipo 4





# Pieza del rompecabezas Equipo 5





Cuento

El elefante



Esta historia le ocurrió hace muchos años a seis ciegos cuando se enteraron que el rey estaba de camino al pueblo y que iba montado en un elefante. Ninguno conocía a los elefantes.

¡Un elefante! ¿Cómo será?, se preguntaron y salieron a buscarlo.

Cada uno fue por su lado. El primero se encontró con la trompa. El segundo con un colmillo. El tercero una oreja. El cuarto una pata. El quinto la panza y el sexto la cola. Todos ellos regresaron a casa seguros de que sabían cómo era un elefante.

Tan pronto llegaron, empezaron a platicar sobre lo que habían descubierto.

“¡Qué increíble es un elefante!” dijo el primero, “tan blando y bajo”.

“No, es puntiagudo y resistente”, dijo el segundo que había tocado el colmillo. “¡No!”, dijo el tercero que se había encontrado con la oreja, “un elefante es plano y delgado. “Pero si era como un gran árbol” dijo el que tocó la pata.

Los otros dos se habían encontrado por el camino y venían discutiendo, uno decía que era como la pared de una cueva y el otro que era como una cuerda.

Discutieron y discutieron, y cada vez la conversación se hacía más violenta y absurda, incluso empezaron a pegarse.

Entonces llegó un vecino que sí podía ver y les dijo, “Esperen, todos tienen razón, todas esas partes forman un elefante”.

Historia popular de la India. Adaptación Rivera (2010).

Nombre :

# El elefante



Fecha: \_\_\_\_\_

Como en la historia del elefante, a veces podemos sacar conclusiones cuando solo conocemos una parte de la realidad.

¿En alguna ocasión has sacado conclusiones de alguien sin conocerlo(a) lo suficiente?

-----  
-----

¿En alguna ocasión alguien ha tenido una idea equivocada de ti porque solo ha visto una parte de tu forma de ser? (por favor explica)

-----  
-----  
-----

¿Qué puedes hacer para cambiar esa idea?

-----  
-----

¿Qué te parecieron las actividades del rompecabezas y el elefante?

-----  
-----  
-----

¿Cómo te sentiste?

-----  
-----  
-----

¿Qué aprendiste?

-----  
-----  
-----



¡Comparte con los demás las cosas positivas que hay en ti!

 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!
 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!
 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!
 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!
 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!	 ¡Ve al elefante completo!

## Relación nombres y Claves de Respuesta. Actividad el Elefante

ESCUELA: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Nombre	Clave
1	A
2	B
3	C
4	D
5	E
6	F
7	G
8	H
9	I
10	J
11	K
12	L
13	LL

Nombre	Clave
14	M
15	N
16	Ñ
17	O
18	P
19	Q
20	R
21	S
22	T
23	U
24	V
25	W
26	X

## Formato vaciado de respuestas. Actividad Elefante

ESCUELA: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Clave	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Observaciones
A							
B							
C							

## Carta descriptiva Actividad “Dormilón”

Esta actividad tiene como objetivo que los niños y niñas fortalezcan su autoestima como componente clave en la prevención y afrontamiento del bullying.

De forma específica se busca que los niños y niñas tengan oportunidades de participación y reconocimiento, que reconozcan lo valioso de sus aportaciones en la construcción conjunta de la actividad, que reconozcan y expresen situaciones que puedan dañar su autoestima, que fortalezcan sus recursos para superar dichas situaciones y que se planteen la posibilidad de tener opciones para sentirse mejor.

### Materiales

1 Cartulina y 1 plumón.

Cuento impreso. Adaptación del cuento original “El despertar de Pesadillo” de Pedro Pablo Sacristán. Recuperado de: <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-despertar-de-pesadillo>

Formatos de Actividad en parejas

Formatos de Reflexión y Evaluación individual

Distintivos de Actividad recortados.

1 Formato de vaciado de datos.

Un lápiz o pluma para cada niño (a).

<b>Procedimiento</b>
1. Presente el nombre de la actividad y el objetivo: “Hoy les propongo una actividad que se llama “Dormilón”. Esta actividad trata sobre la Autoestima, ¿alguien sabe qué es la autoestima?”. Recupere las respuestas de los niños en una cartulina o en el pizarrón. Destaque los elementos clave en sus respuestas. Vincule con situaciones significativas para el grupo.
2. Narre el cuento “Dormilón”, favoreciendo la participación de los alumnos(as).
3. Al final del cuento haga énfasis en las posibilidades de los monstruos para hacer cosas diferentes y sentirse diferentes.



<p>4. Mencione que a continuación, van a formar parejas para encontrar en una sopa de letras algunas claves que les ayudaron a los monstruos a salir del calabozo. Entregue los formatos a las parejas y lea las instrucciones.</p>
<p>5. Cuando el grupo haya terminado, mencione que a veces podemos sentirnos como los monstruos y que los invita a escribir si les ha pasado algo así. Entregue el formato de reflexión individual y mencione que en la hoja pueden compartir esa situación. Haga énfasis en que se guardará la confidencialidad de sus respuestas. Comente que sólo el facilitador (a) las leerá. Aclare que es valioso conocer lo que piensan, pero haga énfasis en respetar la decisión de compartir o no la información.</p>
<p>6. Agradezca la participación de los niños(a) entregándole a cada uno un distintivo de la actividad.</p>
<p>7. Posteriormente, capture las respuestas en el formato de vaciado de datos. Se sugiere usar claves para cuidar la confidencialidad de los niños(as). Añada sus observaciones. Recupere y analice las respuestas grupales. Compare las respuestas individuales en otras actividades.</p>
<p>8. En la siguiente sesión retroalimente al grupo destacando sus fortalezas. Entregue la retroalimentación de la evaluación y reflexión individual a cada niño(a). De acuerdo con las circunstancias, evalúe si es pertinente escribir retroalimentación a los niños(as) en el mismo formato, en hojas aparte o de forma verbal.</p>
<p>9. Plantee nuevas estrategias individuales y grupales de acuerdo con los resultados.</p>

# Dormilón

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombres:

-----  
-----

Instrucciones. Encuentren juntos las palabras y frases que les ayudaron a los monstruos a salir del calabozo.

- Autoestima
- Cambiar
- Conocer sus cualidades
- Confianza
- Buscar opciones
- Seguridad



c	b	y	m	r	t	q	p	e	r	s	e	v	e	r	a	r	a	z
o	p	r	e	c	o	n	o	c	e	r	i	s	u	s	s	b	e	x
n	q	c	u	a	l	i	d	a	d	e	s	n	s	s	q	f	y	n
f	r	n	o	l	h	l	a	m	i	t	s	e	o	t	u	a	v	u
i	a	f	s	n	j	x	d	d	s	e	f	e	l	i	z	e	l	e
a	i	d	s	e	f	e	l	i	z	m	c	a	z	v	o	l	y	t
n	b	h	y	g	k	i	p	f	a	i	e	t	n	a	f	e	l	e
z	m	o	u	b	y	j	a	m	t	g	l	ñ	b	u	s	c	a	r
a	a	l	b	p	o	z	o	n	x	o	p	c	i	o	n	e	s	o
o	c	a	s	v	e	n	c	e	z	e	i	r	f	o	s	w	q	p
o	i	e	l	m	i	e	d	o	s	e	g	u	r	i	d	a	d	r

Nota: Hay otras frases y palabras escondidas que pueden encontrar...



# Dormilón

Fecha: \_\_\_\_\_

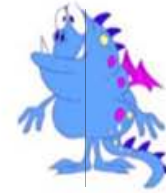
Nombres:

-----

-----

## RESPUESTAS

Instrucciones. Encuentren juntos las palabras y frases que le ayudaron a los monstruos a salir del calabozo



- Autoestima
- Cambiar
- Conocer sus cualidades
- Confianza
- Buscar opciones
- Seguridad

c	b	y	m	r	t	q	p	e	r	s	e	v	e	r	a	r	a	z
o	p	r	e	c	o	n	o	c	e	r	i	s	u	s	s	b	e	x
n	q	c	u	a	l	i	d	a	d	e	s	n	s	s	q	f	y	n
f	r	n	o	l	h	l	a	m	i	t	s	e	o	t	u	a	v	u
i	a	f	s	n	j	x	d	d	s	e	f	e	l	i	z	e	l	e
a	i	d	s	e	f	e	l	i	z	m	c	a	z	v	o	l	y	t
n	b	h	y	g	k	i	p	f	a	i	e	t	n	a	f	e	l	e
z	m	o	u	b	y	j	a	m	t	g	l	ñ	b	u	s	c	a	r
a	a	l	b	p	o	z	o	n	x	o	p	c	i	o	n	e	s	o
o	c	a	s	v	e	n	c	e	z	e	i	r	f	o	s	w	q	p
o	i	e	l	m	i	e	d	o	s	e	g	u	r	i	d	a	d	r

Nota: Hay otras frases y palabras escondidas que pueden encontrar...



Nombre :

# Dormilón



Fecha: \_\_\_\_\_

Como en la historia de Dormilón, a veces podemos sentirnos como los monstruos, mal con nosotros mismos, sin opciones y sin esperanzas.

1. ¿En alguna ocasión te has sentido así? (por favor explica)

-----  
-----

2. ¿Qué puedes hacer para cambiar esa situación ?

-----  
-----

3. ¿Qué cosas te ayudan a sentirte mejor?

-----  
-----

4. ¿Qué te pareció la actividad “Dormilón”?

-----  
-----  
-----

5. ¿Cómo te sentiste?

-----  
-----  
-----

6. ¿Qué aprendiste?































-----  
-----  
-----

¡Reconoce tus  
cualidades!



¡Y ve lo valioso (a) que eres!



 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!
 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!
 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!
 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!
 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!	 ¡Reconoce tus cualidades!

## Formato vaciado de respuestas. Actividad Dormilón

ESCUELA: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Clave	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Observaciones
A							
B							
C							

## Carta descriptiva Actividad “El robot espacial”

### Material

- Cuento impreso. Es adecuado ampliar cada lámina para mostrarla al grupo.
- Hojas de reflexión y evaluación individual (1 por cada niño(a)).
- Distintivos de actividad recortados (1 por cada niño(a)).
- Formato de vaciado de datos.
- Un lápiz o pluma para cada niño (a).

<b>Procedimiento</b>
1- Presente la actividad y el objetivo. “Todas las personas tenemos sueños y metas, aunque algunas veces parece difícil alcanzarlos. Los invito a conocer la historia de “El robot espacial”, quien alcanzó sus sueños a pesar de que otros robots lo desanimaban.
2. Narre el cuento “El robot espacial”, mostrando las láminas y favoreciendo la participación de los alumnos(as).
3. Al terminar la historia, puede mencionar que en ocasiones las personas pasan por una situación similar e invite al grupo a plantear alternativas de solución para seguir sus sueños y sentirse bien. Destaque los elementos importantes de sus participaciones. Entregue el formato de reflexión individual y mencione que en la hoja pueden compartir esa situación. Haga énfasis en que se guardará la confidencialidad de sus respuestas. Comente que sólo el facilitador(a) las leerá. Aclare que es valioso conocer lo que ellos piensan, pero haga énfasis en respetar su decisión de compartir o no la información.
4. Recoja los formatos de reflexión individual y solicite a los niños(as) que formen parejas. Es adecuado acordar junto con ellos cómo estarán integradas. Presénteles las propuestas que usted tenga.
5. Mencione que a continuación, van a formar parejas para encontrar en una sopa de letras algunas claves que les ayudaron a los monstruos a salir del calabozo. Lea las instrucciones del formato y pregunte si hay dudas.

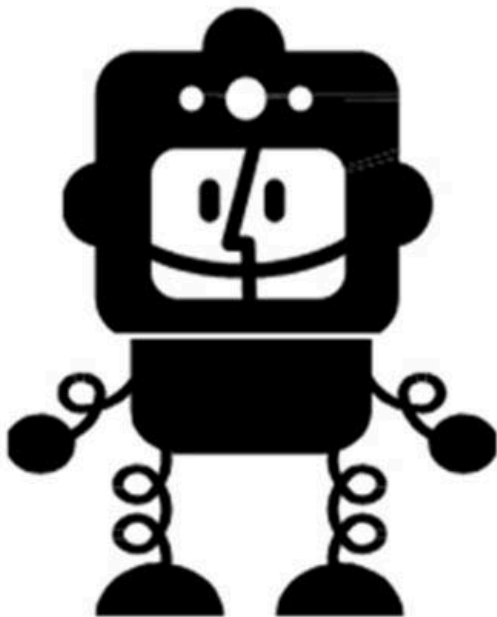
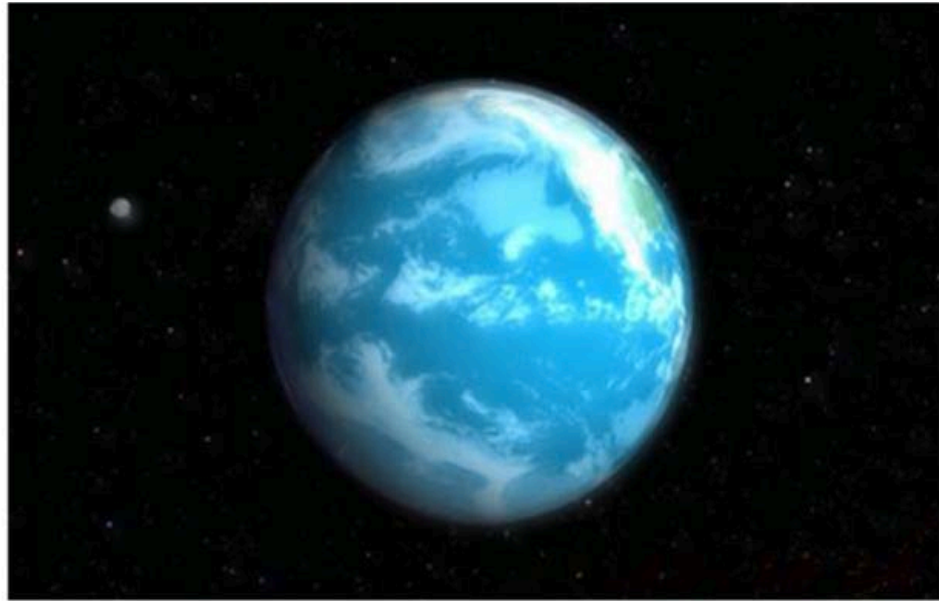
Agradezca la participación de los niños(as) entregando a cada uno un distintivo de la actividad.

Posteriormente, capture las respuestas en el formato de vaciado de datos. Se sugiere usar claves para cuidar la confidencialidad de los niños (as). Añada sus observaciones. Recupere y analice las respuestas grupales. Compare las respuestas individuales en otras actividades..

En la siguiente sesión retroalimente al grupo destacando sus fortalezas. Entregue la retroalimentación de la evaluación y reflexión individual a cada niño(a). De acuerdo con las circunstancias, evalúe si es pertinente escribir retroalimentación a los niños(as) en el mismo formato, en hojas aparte o de forma verbal.

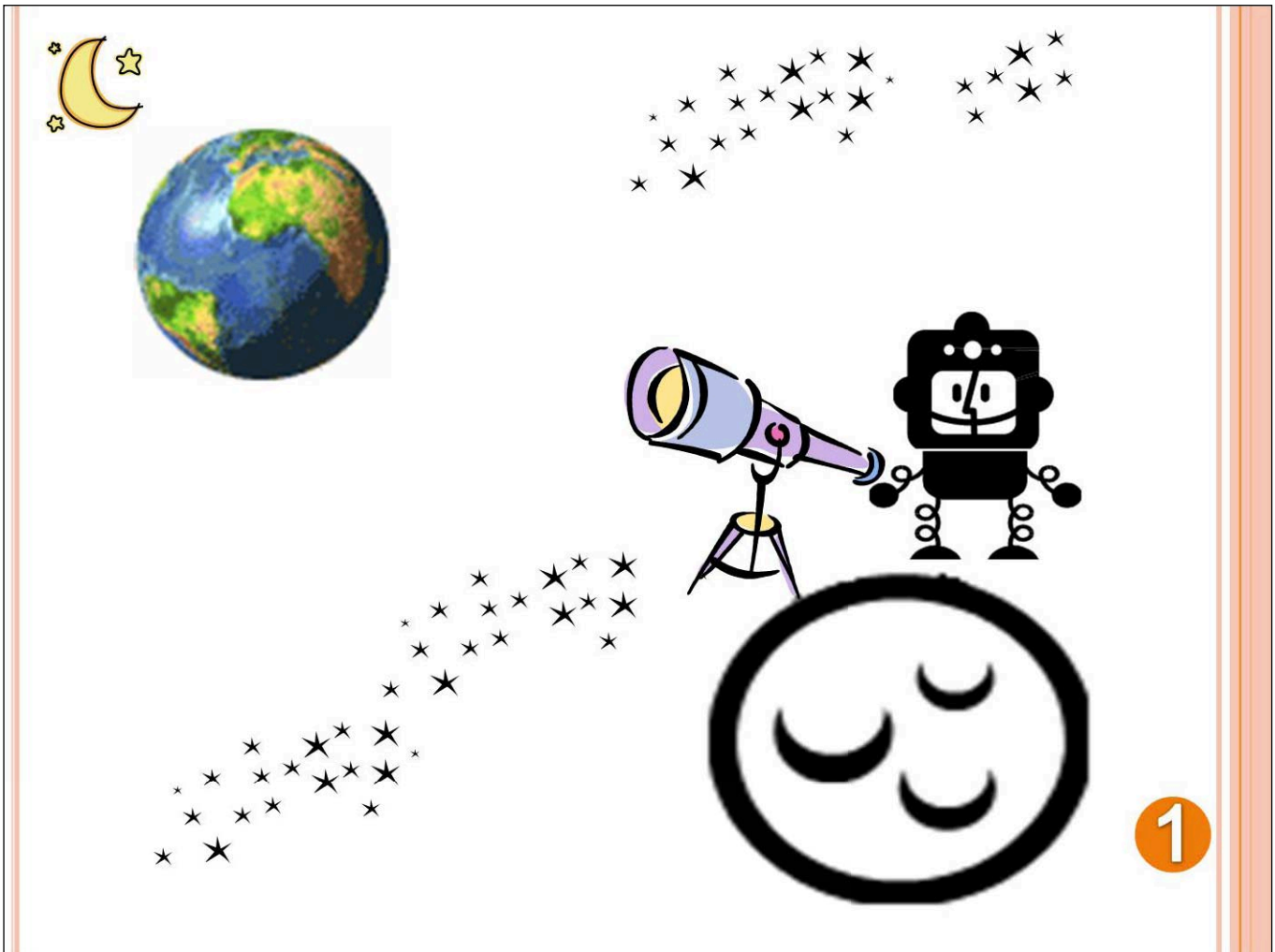
Plantee nuevas estrategias individuales y grupales.





## EL ROBOT ESPACIAL

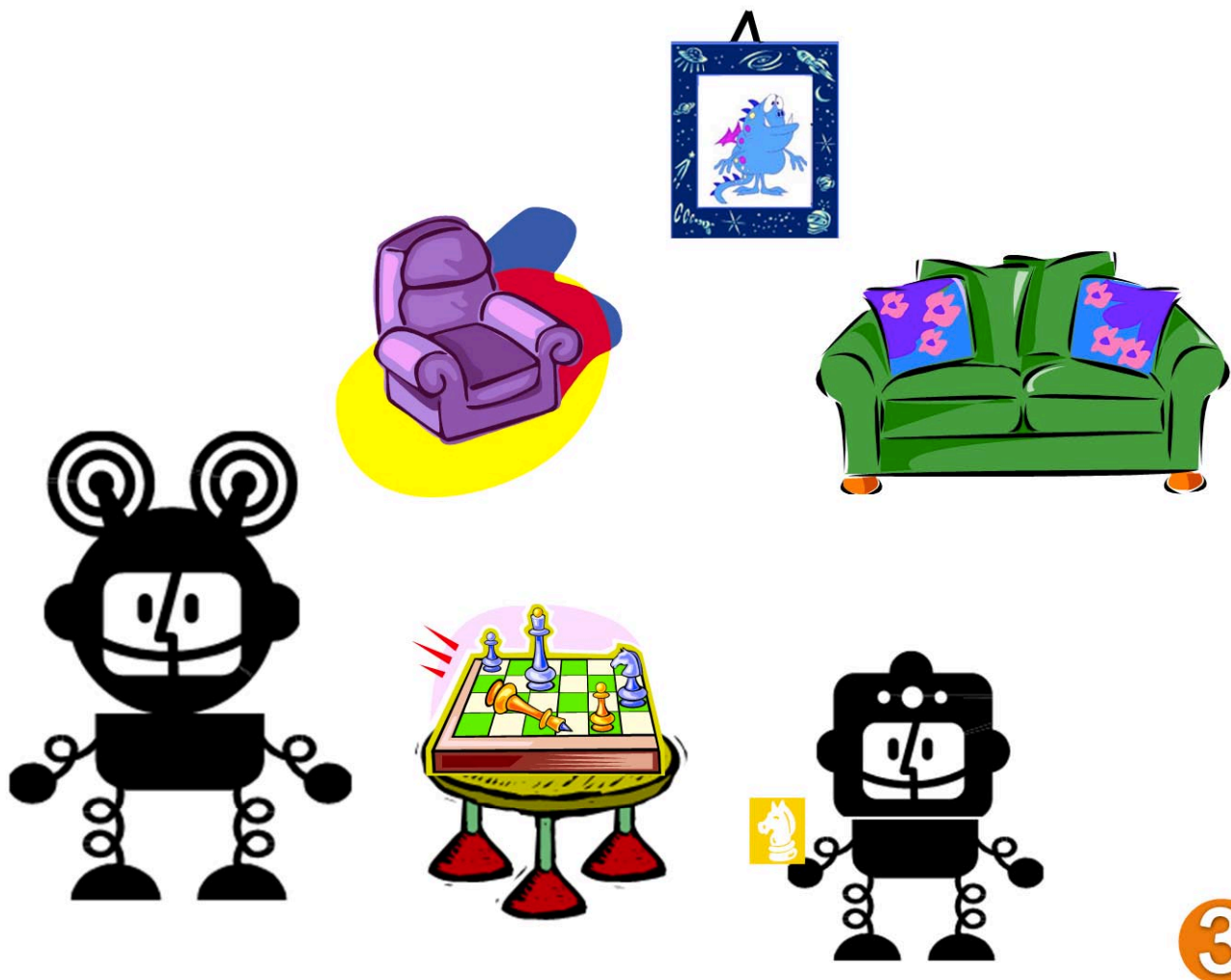
Rivera (2010).



A trescientos años luz de la Tierra, en un planeta desconocido vivía un pequeño robot. El robot era muy curioso y observador. Uno de sus mayores pasatiempos era ver el planeta Tierra, porque quería conocer más de los seres humanos. Todas las tardes lo contemplaba utilizando un telescopio que construyó en un taller que tomó durante las vacaciones en el Planetario.

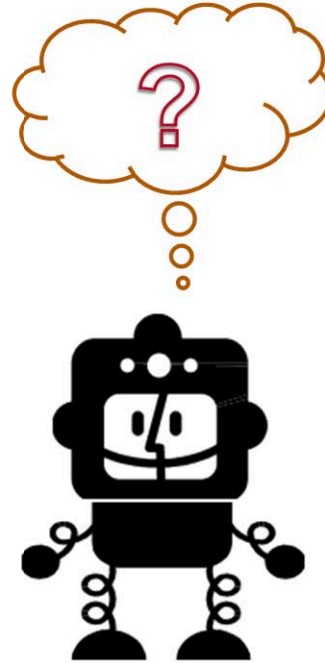
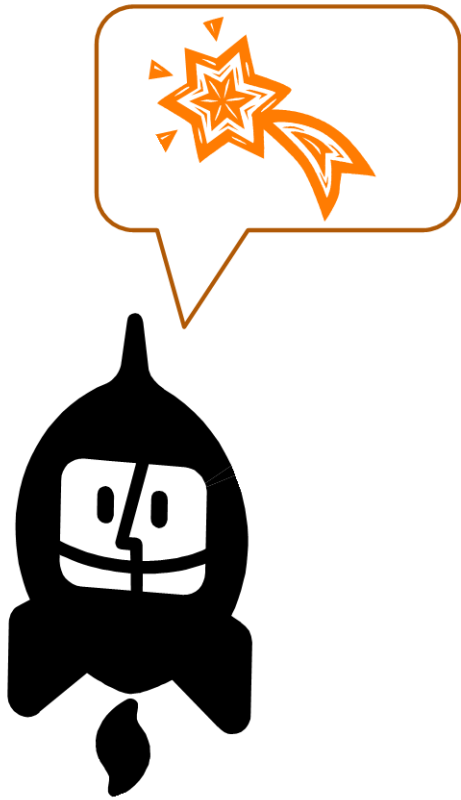


Además de pasar muchas horas observando estrellas y planetas con su telescopio, el Robot tenía otros pasatiempos muy parecidos a los de los humanos. Por ejemplo, le encantaba leer y tenía una gran pila de cuentos en su habitación. También le gustaba jugar con su pelota y con un cohete de peluche, era un robot muy activo.



3

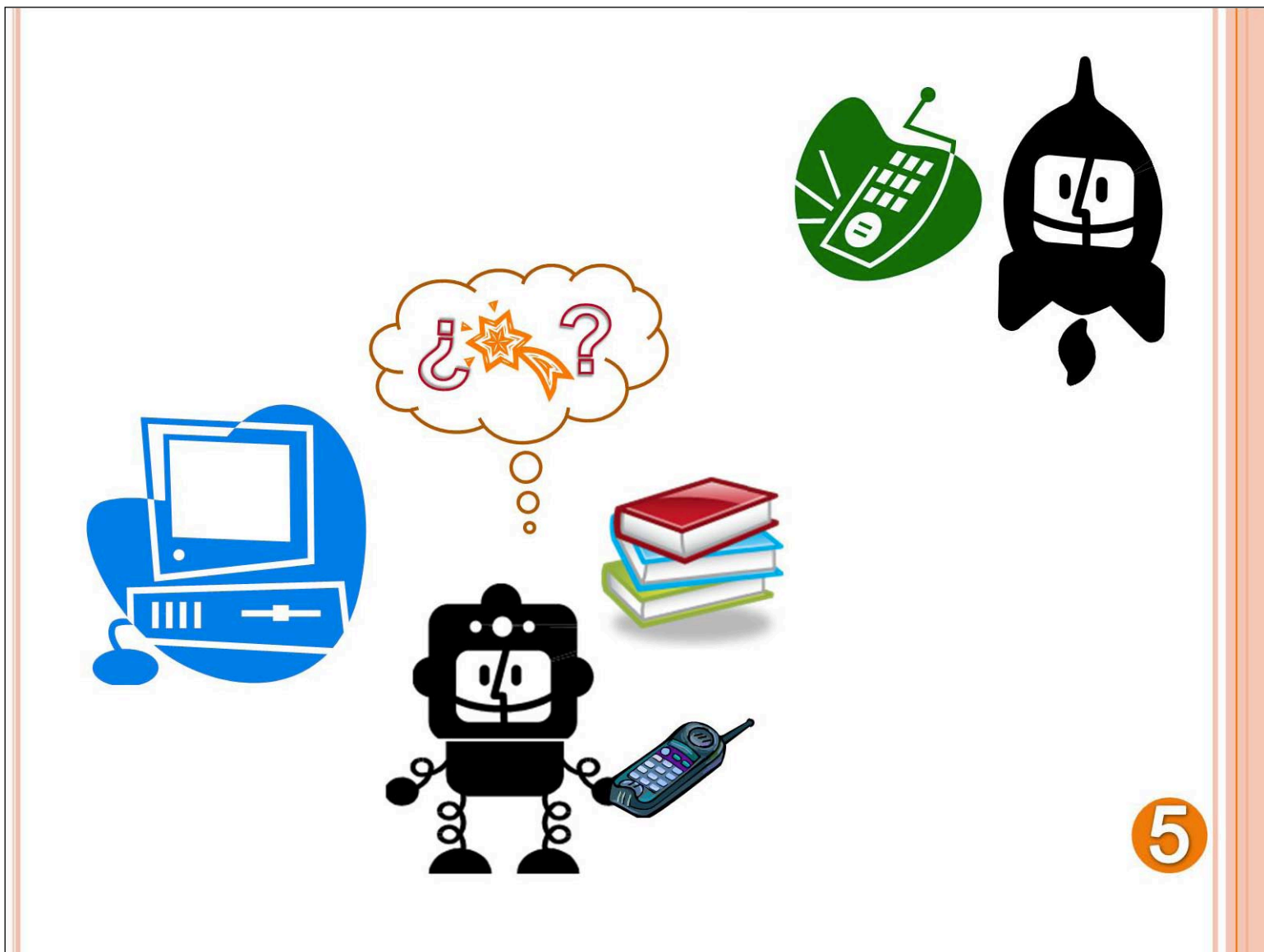
Además le gustaba jugar ajedrez con su mejor amigo, sobre todo porque aprendía nuevas estrategias y secretos del juego que le permitían mejorar.



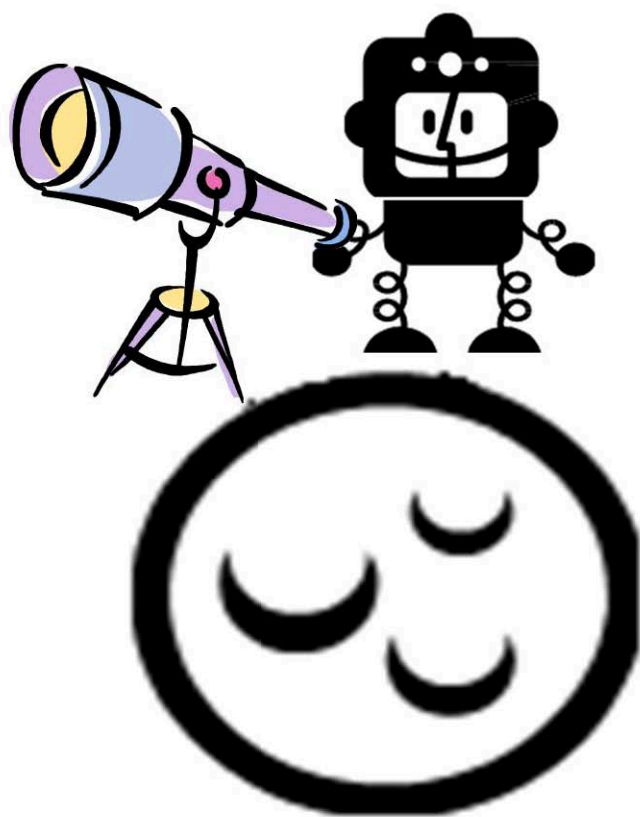
4

Un día, el robot conoció a Navegante. Navegante era un cohete a quien le gustaba hacer largos paseos por el universo. Él le contó que lo que más le gustaba era esperar el paso de las estrellas fugaces porque amaba su resplandor que sólo duraba un instante.

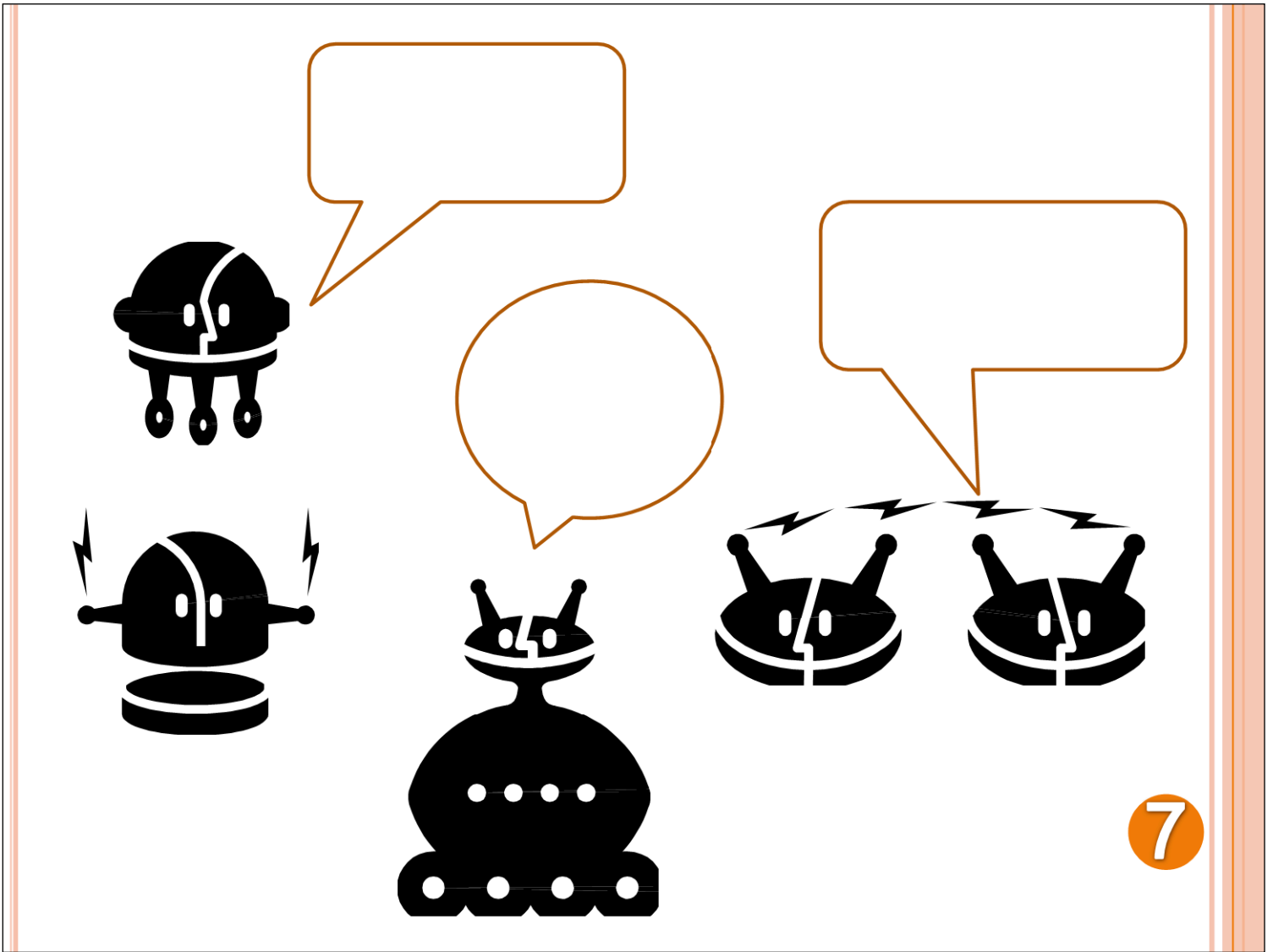
El había tenido que dedicar mucho tiempo para ver pasar a una de ellas. Pero su paciencia había valido la pena.



Al robot no le gustaba quedarse con dudas, así que buscó más información sobre las estrellas fugaces en libros, en internet y le llamó a su amigo para aclarar algunos términos que no eran tan fáciles.

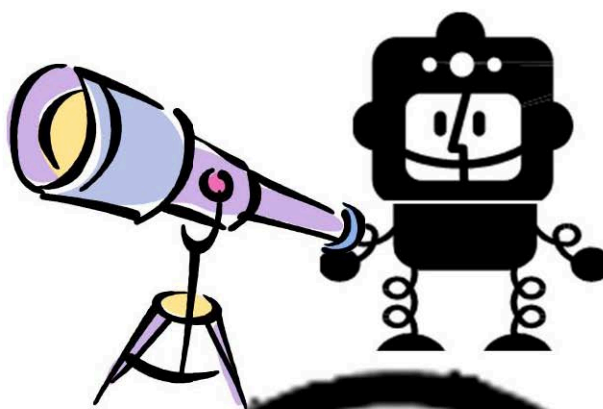
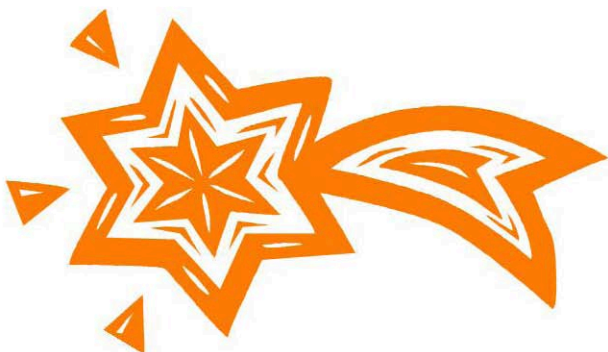


Así que el robot decidió o subir a lo alto del asteroide y esperar pacientemente observando con su telescopio hasta que pasara una estrella fugaz



Algunos robots grandes no comprendían por qué estaba tan interesado en el tema y le decían que perdía el tiempo porque ninguna estrella fugaz pasaría por su pequeño planeta. Otros opinaban que era muy pequeño para tener sueños tan grandes y que no podría lograrlo. Y otros se burlaban de sus intentos y del esfuerzo que dedicaba.





8

Por fin sucedió lo que tanto anhelaba. Ante sus ojos pasó la más bella estrella fugaz. Al verla el pequeño Robot se quedó fascinado por un momento. Cuando se repuso dio un gran suspiro, al tiempo que pensaba “Es una lástima que los grandes robots hayan creído que era sólo un sueño... tal vez han vivido cosas que los han hecho dejar de soñar. Ahora comprendo que no importa que yo sea un robot pequeño y que haya esperado tanto, sé que si lo decido y me esfuerzo, puedo alcanzar cualquier estrella”.

Nombre :

-----

# El robot espacial

Fecha: \_\_\_\_\_



Como en la historia del robot, es posible que algunos sueños o metas parezcan difíciles. ¿En alguna ocasión has creído que no puedes alcanzar tus sueños (metas)?

-----  
-----

¿Por qué? (por favor explica)

-----  
-----  
-----

169

¿En alguna ocasión te han dicho que no podrás lograr tus metas?

-----  
-----  
-----

¿Qué puedes hacer para cambiar esa situación?

-----  
-----  
-----

¿Qué te pareció la actividad del robot espacial?

-----  
-----  
-----

¿Cómo te sentiste?

-----  
-----  
-----

¿Qué aprendiste?

-----  
-----  
-----



¡Ve lo valioso (a) que eres y sigue tus sueños !

Nombres:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# ★ El robot espacial ★

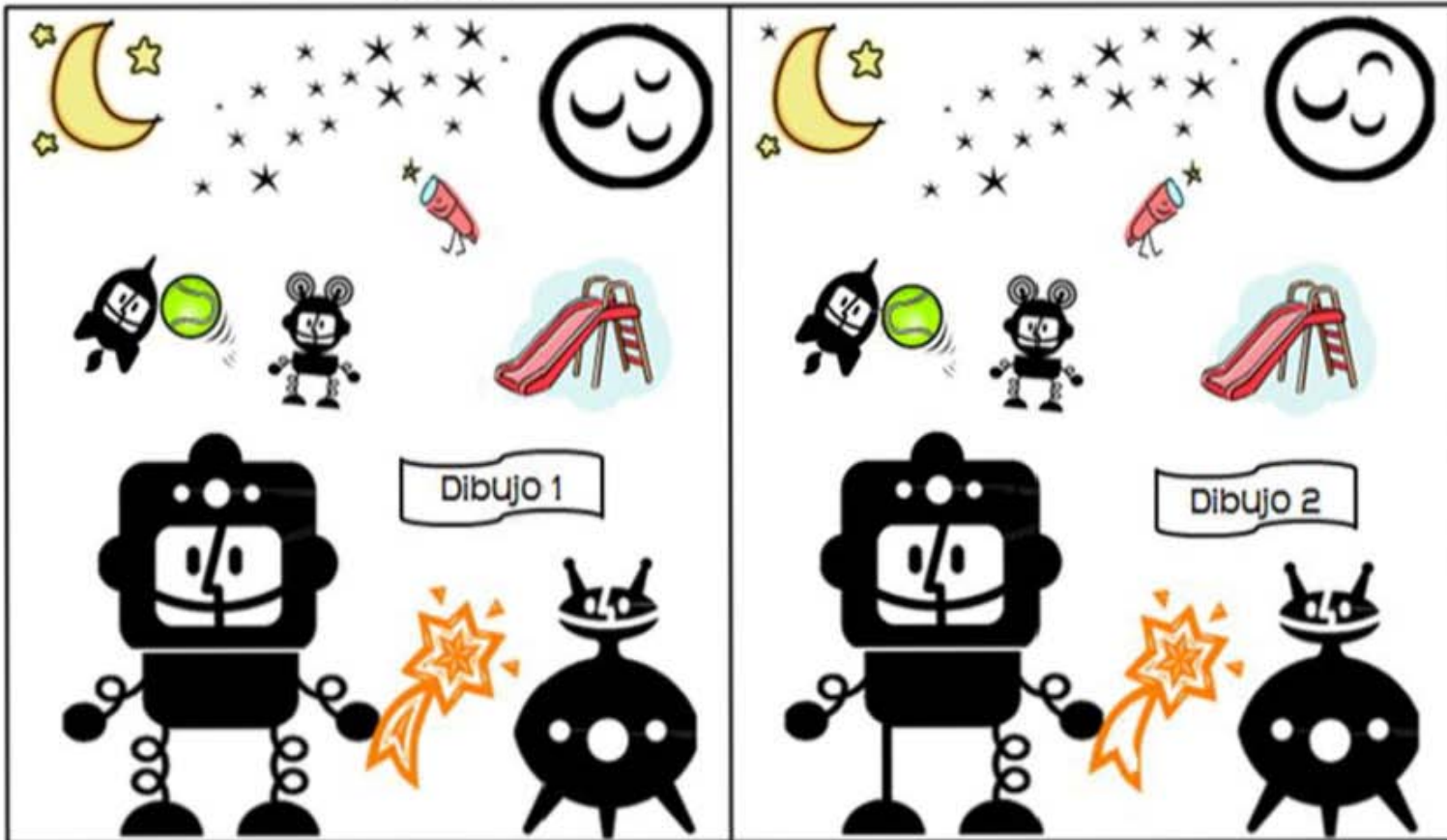
Fecha \_\_\_\_\_

Instrucciones.

Encuentren 6 diferencias entre los dibujos 1 y 2 en el menor tiempo posible.

Nota:

Si colaboran en equipo encontrarán las respuestas



Nombres:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# ★ El robot espacial ★

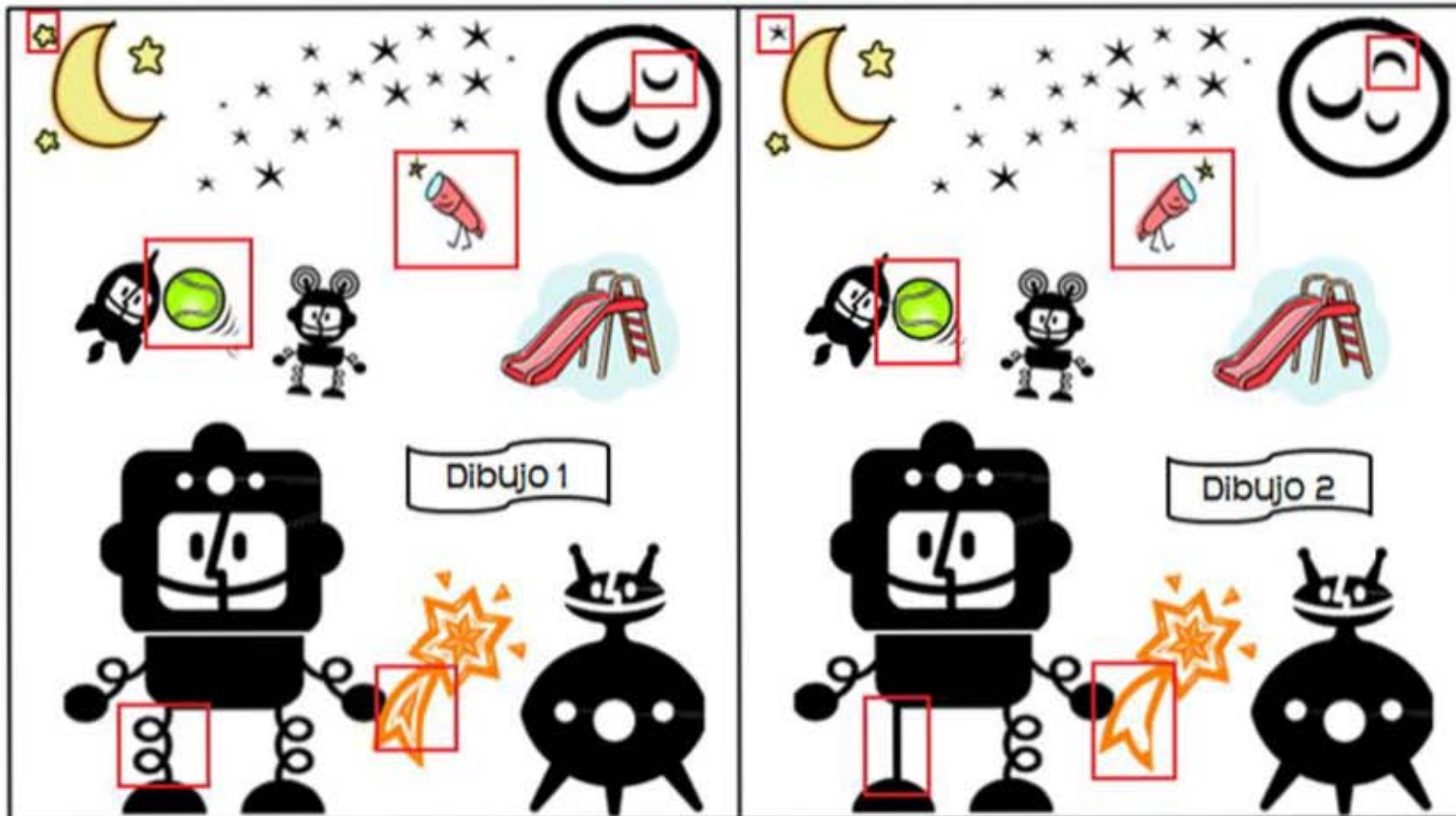
Fecha \_\_\_\_\_

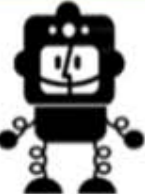
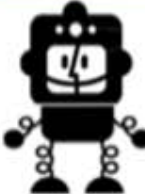
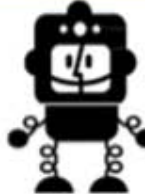
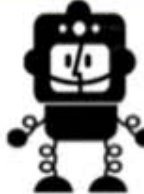
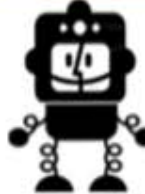
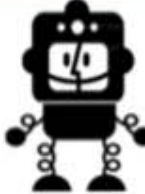
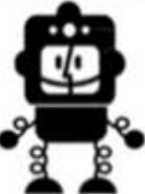
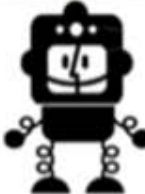
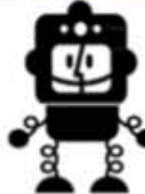



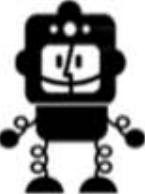





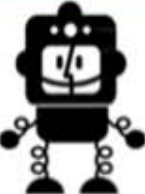
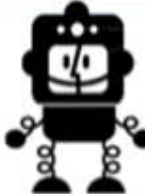
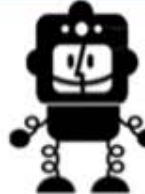


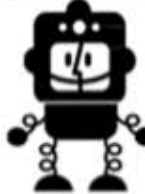
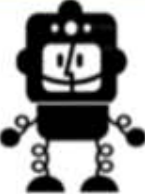
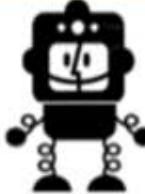




Instrucciones.

Encuentren 6 diferencias entre los dibujos 1 y 2 en el menor tiempo posible. **RESPUESTAS**

Nota:

Si colaboran en equipo encontrarán las respuestas más fácilmente



 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!
 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!
 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!
 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!
 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!	 ¡Sigue tus sueños!

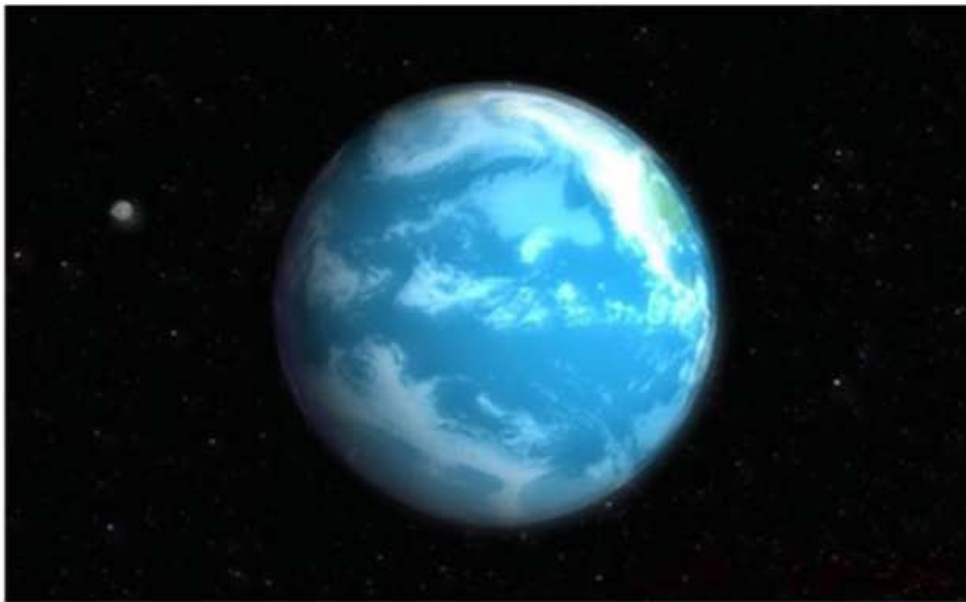
## Carta descriptiva Actividad “Un paseo por la Tierra”

### Material

- Cuento impreso. Es adecuado ampliar cada lámina para mostrarla al grupo.
- Hojas de trabajo y formatos de reflexión y evaluación individual (1 por cada niño(a)).
- Distintivos de actividad recortados (1 por cada niño(a)).
- Formato de vaciado de datos.
- Un lápiz o pluma para cada niño(a).

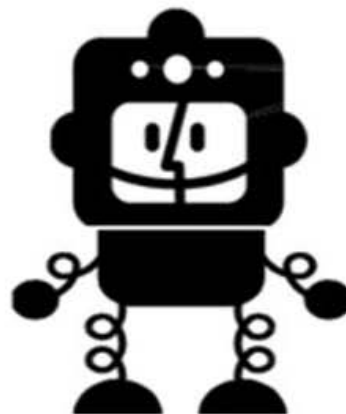
<b>Procedimiento</b>
1- Presente la actividad y el objetivo. “En ocasiones las personas no nos damos cuenta de la gran capacidad que tenemos. El objetivo de la actividad “Un paseo por la Tierra” es descubrir que podemos hacer muchas cosas que no conocíamos” Vincular con actividades o situaciones pertinentes.
2. Presente la historia “Un paseo por la Tierra”, mostrando las láminas y favoreciendo la participación de los alumnos(as). Haga una pausa en la lámina de las construcciones para que los alumnos las reconozcan. Motive a sus alumnos a encontrar las dos figuras que conforman las ilusiones ópticas (caras y copa; apache y esquimal; mujer anciana y mujer joven). Después de que participen, señale cada forma para ayudarlos a identificarlas.
3. Al terminar la historia, invite a sus alumnos(as) a descubrir más de sus capacidades resolviendo individualmente la hoja de trabajo “Un paseo por la Tierra”. Apoye a los alumnos(as) que requieran su ayuda para resolver la actividad.
4. Cuando los alumnos hayan terminado, entregue los formatos de reflexión individual. Haga énfasis en que se guardará la confidencialidad de sus respuestas mencionando que sólo el facilitador(a) las leerá.
5. Agradezca la participación de los niños(as) entregando a cada uno un distintivo de la actividad.

6. Posteriormente, capture las respuestas en el formato de vaciado de datos. Se sugiere usar claves para cuidar la confidencialidad de los niños (as). Añada sus observaciones. Recupere y analice las respuestas grupales. Compare las respuestas individuales en otras actividades.
7. En la siguiente sesión retroalimente al grupo destacando sus fortalezas. Entregue la retroalimentación de la evaluación y reflexión individual a cada niño(a). De acuerdo con las circunstancias, evalúe si es pertinente escribir retroalimentación a los niños(as) en el mismo formato, en hojas aparte o de forma verbal.
8. Plantee nuevas estrategias individuales y grupales.

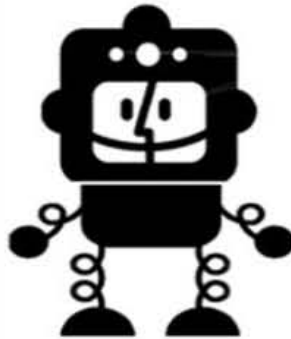


# UN PASEO POR LA TIERRA

RIVERA (2010)



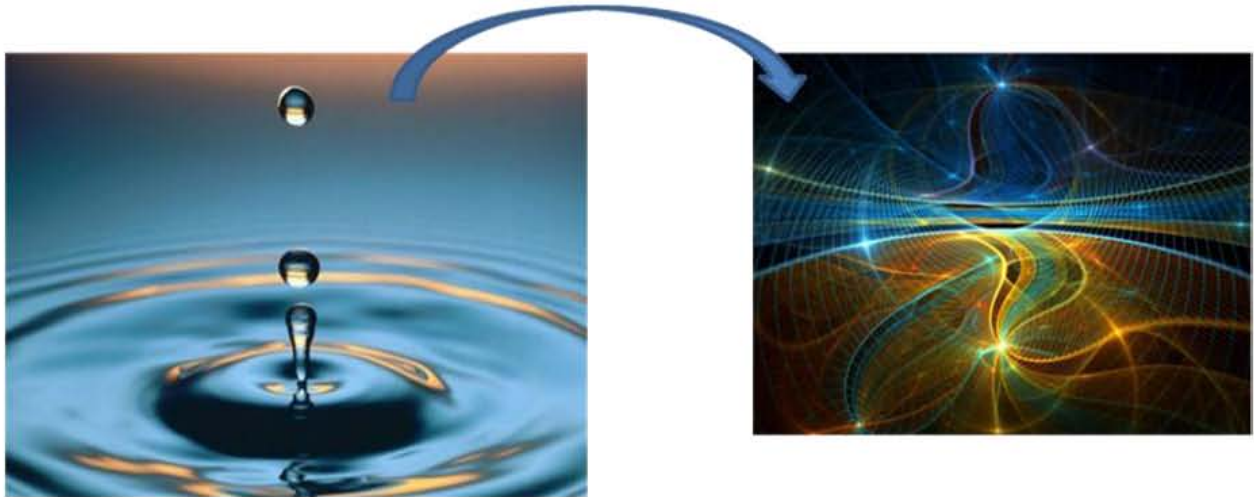




Un día, el robot espacial le contó a Navegante que desde pequeño soñaba con conocer el planeta Tierra y a sus habitantes. A Navegante le emocionó la idea de ir porque tampoco conocía la Tierra y juntos iniciaron el viaje al planeta azul

¡Los dos viajeros descubrieron cosas increíbles!

Encontraron que los seres humanos son muy  
especiales  
Son tan curiosos que han encontrado mundos  
en una gota de agua



Y se han asomado al espacio





Conocieron increíbles  
construcciones antiguas



Y hermosas  
ciudades  
modernas

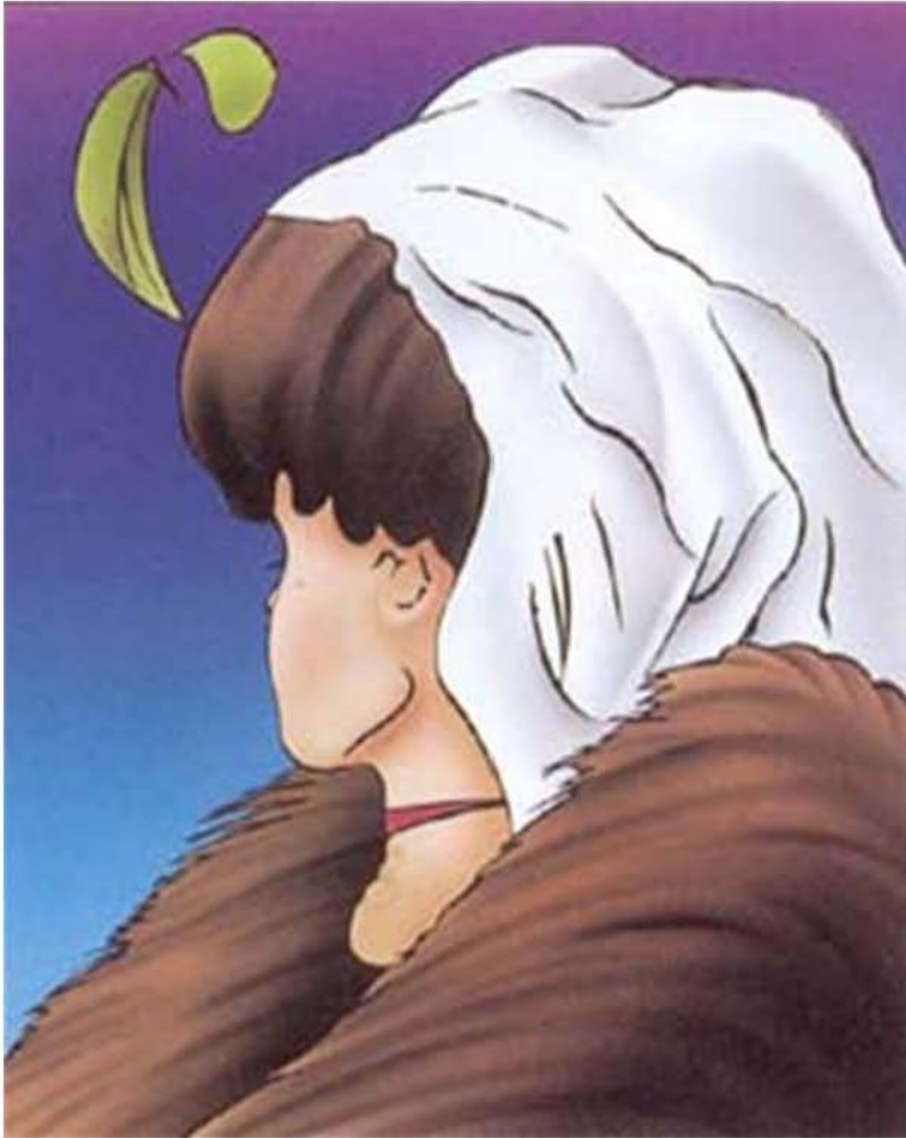




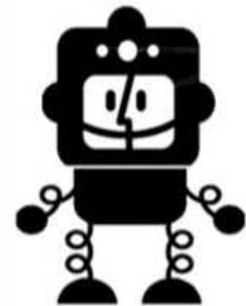
Encontraron  
que niños y  
adultos tienen  
grandes  
capacidades

Por ejemplo, pueden ver  
dos figuras al mismo  
tiempo en una sola  
imagen:





¿Y qué imágenes ves en este dibujo?





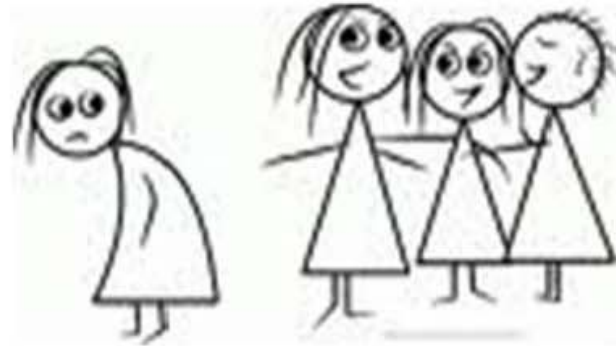
Con el paso del tiempo se ven muy diferentes Pero siguen siendo ellos mismos...



A veces, las personas llegan a sentirse tristes o enojadas...



y en ocasiones pueden lastimar a los demás.



Pero también pueden:

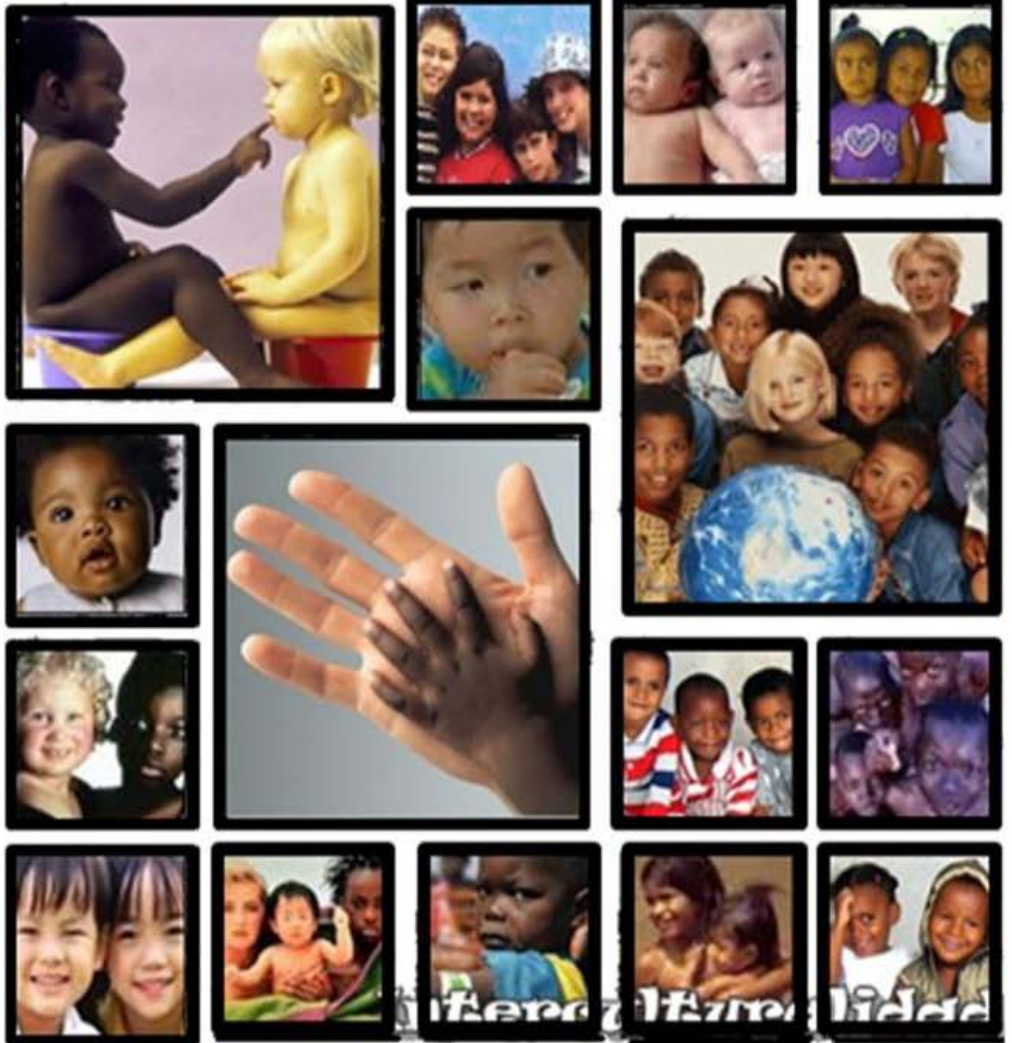
- Cambiar
- Reparar lo que hacen
- Estar bien y,
- Tener una gran sonrisa



Cada uno es diferente



¡Pero todos son especiales!





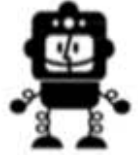
Nombre: \_\_\_\_\_

## Un paseo por la Tierra

Fecha: \_\_\_\_\_

Todas las personas tenemos muchas capacidades

¡Descubre todo lo que puedes hacer!



1) La siguiente figura es una figura "imposible".



¿Qué encuentras de raro?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

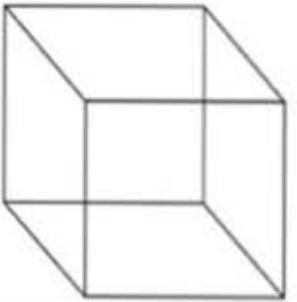
2) En el dibujo hay 2 figuras al mismo tiempo... ¿Qué son?



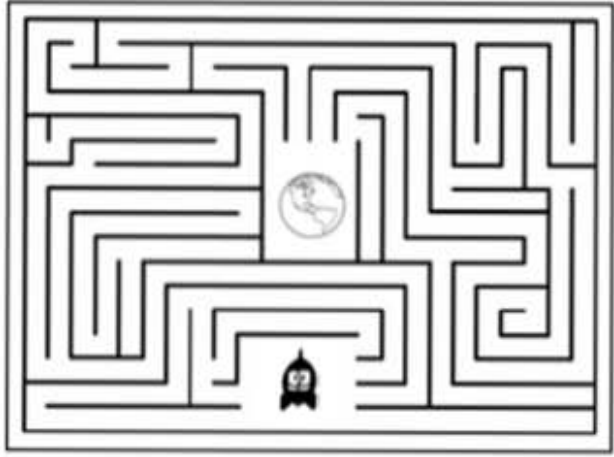
Figura 1 : \_\_\_\_\_

Figura 2 : \_\_\_\_\_

3) El cubo de NECKER. Observa el centro del cubo sin mover los ojos. Después de un momento verás que cambia de dirección. ¡Es increíble!



4) Encuentra el camino para que el Robot viajero llegue a la Tierra.



Nombre :

## Un paseo por la Tierra

Fecha:

\_\_\_\_\_

Como en la historia "Un paseo por la Tierra", **todas las personas tenemos la capacidad de hacer muchas cosas.**

Por favor escribe tres de tus habilidades (cosas que haces muy bien).

- 1.
- 2.
- 3.

Escribe tres de tus cualidades (cosas positivas de ti).

- 1.
- 2.
- 3.

¿Fue fácil reconocer tus cualidades?

\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

¿Qué te pareció la Actividad "Un paseo por la Tierra"?

\_\_\_\_\_

¿Cómo te sentiste?

\_\_\_\_\_

¿Cómo te sentías antes y después de la actividad?

Antes me sentía:

Después me sentí:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué aprendiste?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Sección: Papás y mamás*****Paso 1: Asesorías individuales. Reescribiendo la historia***

Las asesorías individuales permiten revisar con los padres y tutores, como es la relación que mantienen con sus hijos(as) y sus formas de disciplinarlos. Se sugiere guiar el proceso de reflexión de los padres sobre los aspectos de su historia personal que influyen en la relación con sus hijos. Se sugiere favorecer la empatía de los padres a los hijos durante las sesiones cuidando las recomendaciones de la guía para la evaluación de las competencias parentales de Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005).

***Paso 2: Taller de padres y madres.***

El taller de padres y madres tiene la finalidad de crear las condiciones para favorecer las relaciones empáticas y cercanas entre padres e hijos(as) que sufren y ejercen bullying como un primer paso en el tratamiento.

**ANTECEDENTES**

- Poca empatía materna fuertemente correlacionada con bullying relacional y físico (Ladd ,1992)
- Necesidad de las madres por ejercer poder, más que por dar independencia, está asociada con el bullying relacional (Curtner-Smith y colaboradores, 2006)
- Autoritarismo del padre y valoración del poder, están asociados con altos grados de bullying (Knafo, 2003)
- Las causas de las incompetencias parentales se encuentran en las historias personales, familiares y sociales de los padres. En la mayoría de los casos hay antecedentes de malos tratos infantiles, enfermedad mental, pobreza y exclusión social (Barudy y Dantagnan, 2005).

## OBJETIVOS

Que los padres y madres:

- Incrementen la empatía hacia sus hijos
- Reflexionen sobre las necesidades de sus hijos(as) de acuerdo con la etapa de desarrollo.
- Reflexionen sobre la importancia de la escucha y la observación de sí mismos para escuchar más a sus hijos.
- Reflexionen sobre las situaciones de su historia que influyen en su relación con sus hijos e identifiquen los aspectos que pueden modificar.
- Desarrollen estrategias para expresar y regular sus emociones

## CONSIDERACIONES

- Sensibilice a las autoridades escolares sobre la importancia de trabajar con los padres y madres y acuerde con ellos el espacio y los horarios en los que se llevará a cabo el taller de padres. Se sugieren de 5 a 6 sesiones de una hora y media aproximadamente.
- Se sugiere hacer llegar las invitaciones para el taller con anticipación y confirmar que los padres hayan recibido la información.
- Se sugiere que regule el número de actividades por sesión de acuerdo con los tiempos del grupo y la disponibilidad de espacios en la escuela.

*Taller para papás y  
mamá*s

*El Reencuentro*  
Caminando de la mano con mi hijo (a)



*TERCER FASE: INTERVENCION*  
*Sección: Papás y mamá*s  
*Paso 2: Taller de padres y madres*

**Presentación**

**Objetivos particulares:**

- Que los padres y madres se integren como grupo.
- Que identifiquen afinidades y propósitos.
- Identificar las expectativas del taller

**Duración:** 10 min

**Material y mobiliario:**

Sillas en semicírculo.

Música instrumental de fondo.

**Desarrollo:**

**Facilitador(a)** da la bienvenida y hace encuadre del taller.

Solicita al grupo que:

1. Formen parejas eligiendo a alguien que no conozcan
2. Que se pregunten:
  - Nombre, edad
  - ¿Qué esperan del taller?
3. Cada persona presentará a la persona a quien conoció ante el grupo.

**Acuerdos****Objetivo particular:**

Que los padres y madres expresen sus necesidades para establecer un clima de confianza, cercanía y respeto.

**Duración:** 10 min

*Paso 2: Taller de padres y madres*

**Material y mobiliario:**

Cartulina (o pizarrón)

Plumón

Acomodo de sillas en semicírculo.

**Desarrollo:**

Facilitador (a) solicita al grupo que expresen:

- ¿Qué necesitan para que el taller funcione?

Facilitador (a) agrega o puntualiza la necesidad de crear un ambiente confianza y la confidencialidad con respecto a lo que se aborde en el taller.

*ACTIVIDAD*

**¿Cómo son las niñas y los niños?**

**Objetivo:** Que los padres y madres reconozcan las necesidades de sus hijos(as) de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Facilitador(a) introduce la actividad preguntando:

- ¿Qué necesitan las niñas y los niños de 10 años\*?
- ¿Cómo son las niñas y los niños de 10 años\*?

Facilitador(a) entrega etiquetas adheribles en dos colores y solicita que en una escriban ¿cómo son los niños(as) de esa edad? y en la otra ¿qué necesitan?

Facilitador(a) solicita a los padres que peguen las etiquetas en las siluetas de niños (anexas\*\*).

Facilitador(a) lee los escritos y favorece la reflexión enfatizando los aspectos positivos.

\*Cambie la edad de acuerdo con el grupo.

\*\*Se sugiere que las siluetas se amplíen a tamaño cartulina



¿Cómo son? ¿Qué necesitan?



## ACTIVIDAD

¿Cómo sabemos lo que necesitan los niños(as)?

El facilitador(a) puntualiza que la escucha y la observación permiten identificar qué necesitan los niños(a) y cómo es la guía de los padres.

El facilitador(a) invita a realizar dos ejercicios para reflexionar sobre la forma de observar, escuchar y guiar:

### **Ejercicio de escucha y guía**

Los dibujantes

### **Ejercicio de observación**

Las cosas no siempre son lo que parecen

### **Los Dibujantes**



Objetivo:

Que los padres y madres identifiquen la forma en que escuchan y guían a sus hijos.

Materiales: Hojas blancas, lápices

Duración: 10 min

Desarrollo:

El facilitador solicita a los padres:

1. Que escojan una pareja. Alguien que no conozcan.
2. Acuerden quien será guía y quien dibujante.

Facilitador(a) especifica que el dibujante cerrará los ojos y que el guía lo dirigirá para dibujar una flor. Cuando hayan terminado, cambiarán los roles.

El facilitador(a) solicita a los padres que contesten el formato “Los dibujantes” (anexo) en el que especificarán cómo se sintieron y lo que les gustó y no en cada rol. Posteriormente, el facilitador(a) dirige la misma reflexión con todo el grupo.



# Los Dibujantes

Por favor conteste



¿Cómo me sentí cuando fui **DIBUJANTE**?

---

---

¿Qué me gustó?

---

---

¿Qué no me gustó?

---

---

¿Cómo me sentí cuando fui **GUIA**?

---

---

¿Qué me gustó?

---

---

¿Qué no me gustó?

---

---



El facilitador(a) invita a los padres a reflexionar **¿cómo guían a sus hijos(as)?**  
¿Utilizan el trato que les agradó recibir o las formas que no les gustaron?

El facilitador(a) invita a los padres a imaginar cómo se sienten sus hijos cuando ocupan formas poco gratas de guiarlos y recupera las reflexiones de los padres con el grupo. Una variante es pedirles que dibujen las expresiones que tienen al momento de guiar a sus hijos(as).

Es posible que los padres puedan sentir angustia o preocupación como consecuencia de la actividad, por lo que es adecuado que el psicólogo(a) apoye a los padres y madres para sentirse mejor, haciendo énfasis en que el objetivo del taller es encontrar nuevas formas de relacionarse y que es muy valioso en ese proceso reconocer lo que se necesita cambiar.

### **Las cosas no siempre son lo que parecen**

La segunda parte del ejercicio anterior consiste en proyectar o presentar (ampliadas) las ilusiones ópticas anexas, e invitar a los padres a encontrar las dos figuras que conforman cada una (por ejemplo, la copa y los dos rostros mirándose, el apache y el esquimal, la joven y la mujer mayor, el pato y el conejo).

¿CÓMO SABEMOS LO QUE NECESITAN LOS NIÑOS Y LO QUE NECESITAMOS NOSOTROS?

**OBSERVAR.**

**LAS COSAS NO SIEMPRE SON LO QUE PARECEN...**



## OBSERVAR.

**Las cosas no siempre son lo que parecen...**



Cuando los padres hayan encontrado las distintas figuras, el facilitador(a) invita a reflexionar en que, como en el caso de las ilusiones, la atención tiende a concentrarse en un solo aspecto de la conducta de los niños(as) y que en ocasiones sólo se ven las acciones negativas y no se ven sus cualidades.

### Reflexión/Relajación

#### Objetivos:

- Que los padres y madres reflexionen sobre la necesidad de escucharse a sí mismos y a sus hijos(as) y de encontrar formas asertivas para guiarlos.
- Que los padres y madres encuentren un espacio de relajación como medio para regular emociones negativas hacia sus hijos(as).

Duración: 10 minutos

Materiales: Música de relajación.

#### Desarrollo:

Después de los dos ejercicios anteriores (los dibujantes y las cosas no siempre son lo que parecen), el facilitador(a) guía un momento de relajación en el que se da pie para reflexionar sobre los siguientes elementos:

- ¿Qué tanto escucho a mi hijo(a)?
- ¿Qué tanto me escucho a mí mismo(a)?
- ¿Ha habido situaciones en que saque conclusiones antes de tiempo?
- ¿La forma en que guío a mi hijo(a) nos ha alejado?
- Puntualice que los padres tienen recursos para cambiar esa situación y que uno de ellos es relajarse.
- Guíe a los padres para que se sientan relajados y bien.
- Cierre la sesión de relajación

#### **Objetivo:**

Que los padres y madres recuperen sus sentimientos y aprendizajes sobre la sesión.

**Duración:** 10 min

#### **Material y mobiliario:**

Cartulina (o pizarrón)

Plumón

Acomodo de sillas en semicírculo.

**Desarrollo:**

El facilitador(a) solicita a los padres que expresen como se sintieron y lo que aprendieron en la sesión

¿Cómo me sentí? ¿Qué aprendí? Se realiza el cierre de la sesión.

*ACTIVIDAD*

**Reescribiendo la historia (Se sugiere dedicar una sesión a esta actividad)**

**Objetivos:** Que los padres y madres identifiquen las posibilidades de cambiar el curso de las situaciones adversas.

Que los padres y madres identifiquen si sus historias personales han influido en la forma en que se relacionan con sus hijos(as).

Materiales:

Cuento “El cisne que un día fue un patito feo” (anexo)

Un formato de reflexión (anexo) para cada participante.

Música de relajación.

Desarrollo:

El facilitador(a) introduce la actividad:

- ¿Conocen la historia del patito feo? ¿recuerdan cómo cambió su vida? El facilitador(a) destaca los elementos clave en las participaciones y presenta el objetivo: “Esta actividad tiene como fin ayudarnos a encontrar los recursos que todos tenemos para cambiar el rumbo de nuestra historia. Para ello quiero narrarles el cuento”

El facilitador(a) narra el cuento:

El cisne que un día fue un patito feo  
(Adaptación de “El patito feo” de Hans Cristian Andersen)

Como cada verano, a la Señora Pata le dio por empollar y todas sus amigas del corral estaban deseosas de ver a sus patitos, que siempre eran los más guapos de todos.

Llegó el día en que los patitos comenzaron a abrir los huevos poco a poco y todos se reunieron alrededor del nido para verlos por primera vez.

Uno a uno fueron saliendo seis preciosos patitos, cada uno acompañado por los gritos de júbilo de la Señora Pata y de sus amigas. Estaban tan contentas que no se habían dado cuenta de que un huevo, el más grande de los siete, aún no se había abierto.

Todos concentraron su atención en el huevo que permanecía intacto, incluso los patitos recién nacidos, esperando ver algún signo de movimiento.

Al poco tiempo, el huevo comenzó a romperse y de él salió un sonriente pato, más grande que sus hermanos, pero ¡oh, sorpresa!, muchísimo más feo y desgarrado que los otros seis.

La Señora Pata se moría de vergüenza por haber tenido un patito tan feo y lo apartó con el ala mientras prestaba atención a los otros.

El patito se quedó tristísimo porque se empezó a dar cuenta de que allí no lo querían...

Pasaron los días y su aspecto no mejoraba, al contrario, empeoraba, pues crecía muy rápido y era flacucho y desgarrado.

Sus hermanos le jugaban bromas pesadas y se reían constantemente de él llamándole feo y torpe.

El patito decidió que debía buscar un lugar en donde pudiera encontrar amigos que de verdad lo quisieran a pesar de su desastroso aspecto y una mañana muy temprano, antes de que se levantara el granjero, huyó por un agujero de la cerca.

Así llegó a otra granja, donde una mujer anciana le recogió. El patito feo creyó que había encontrado un sitio donde por fin le querrían y cuidarían, pero se equivocó porque la mujer sólo quería que el patito le sirviera de primer plato. También se fue corriendo de aquel lugar.



Llegó el invierno y el patito feo casi muere por el hambre pues había muy poca comida entre el hielo y la nieve. También tuvo que huir de los cazadores que pretendían dispararle.

Al fin llegó la primavera y el patito pasó por un estanque donde encontró a las aves más bellas que jamás había visto hasta entonces. Eran elegantes, graciosas y se movían con tanta distinción que se sintió totalmente acomplejado porque él era muy torpe. De todas formas, como no tenía nada que perder se acercó a ellas y les preguntó si podía bañarse también.

Los cisnes, pues eran cisnes las aves que el patito vio en el estanque, le respondieron:

- ¡Claro que sí, eres uno de los nuestros!

A lo que el patito respondió:

-¡No se burlen de mí!. Sé que soy feo y desgarbado, pero no deberían reírse por eso.

- Mira tu reflejo en el estanque -le dijeron - y verás que no te mentimos.

El patito se inclinó hacia el agua transparente y lo que vio le dejó maravillado. ¡Durante el largo invierno se había transformado en un precioso cisne! Aquel patito feo y desgarbado era ahora el cisne más blanco y elegante de todos los que había en el estanque.

Así fue como el patito feo se dio cuenta de quién era en realidad y vivió feliz para siempre junto con los cisnes que había elegido como compañeros.

Después de narrar el cuento, el facilitador(a) guía la reflexión grupal: ¿qué aprendizajes podemos tener de esta historia? Es importante puntualizar que cada uno tiene la posibilidad de alejarse de la adversidad y el maltrato.

El facilitador(a) invita a los padres a reflexionar sobre su propia historia y los invita a escribir en el formato de reflexión.

## Reescribiendo la historia

Por favor conteste las siguientes preguntas:

¿En alguna ocasión me he sentido como el patito feo?

---

---

---

¿Mi propia historia ha influido en la forma de tratar a mi hijo(a)?

---

---

---

¿Qué recursos tengo (ó utilicé) para salir de esa situación?

---

---

---

Si es así, ¿cómo ha sido la influencia de mi historia en la relación con mi hijo(a)?

---

---

---



El facilitador(a) evalúa la pertinencia de invitar a los padres a compartir sus reflexiones. De ser así, destaca el uso de recursos para cambiar.

Al terminar la reflexión, el facilitador reparte hojas blancas y plumas e invita a los padres a escribir cómo pueden ayudar a sus hijos(as) a darse cuenta de que son valiosos y magníficos como los cisnes.

### Reflexión/Relajación

Cuando los padres hayan terminado sus escritos, el facilitador invita a realizar un ejercicio de relajación. Es adecuado utilizar música de relajación.

El facilitador(a) invita a los padres a sentarse cómodamente, a cerrar los ojos si así lo desean y a respirar profundamente.

El facilitador guía la reflexión destacando que cada uno tiene recursos para dejar de ser un patito feo y convertirse en cisne. Además destaca que otro recurso que tienen los padres es

escribir lo que sienten para modificar lo que no les gusta. El facilitador pregunta a los padres cómo se sintieron y qué aprendieron para finalizar la sesión.

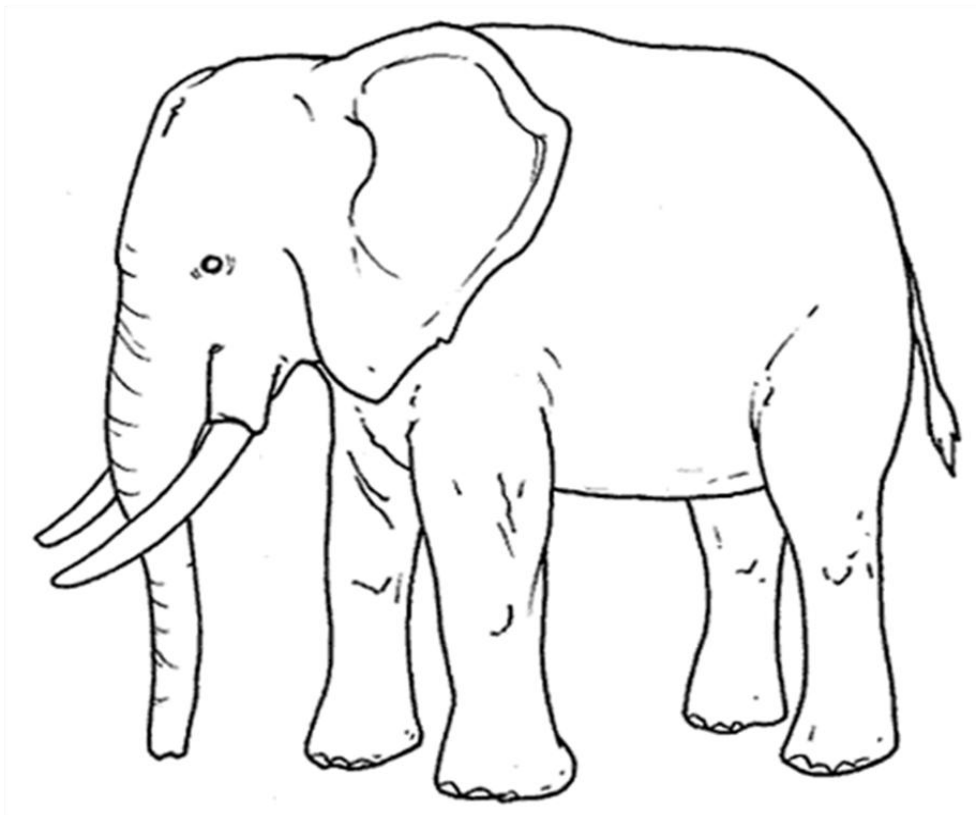
### *ACTIVIDAD*

El elefante encadenado

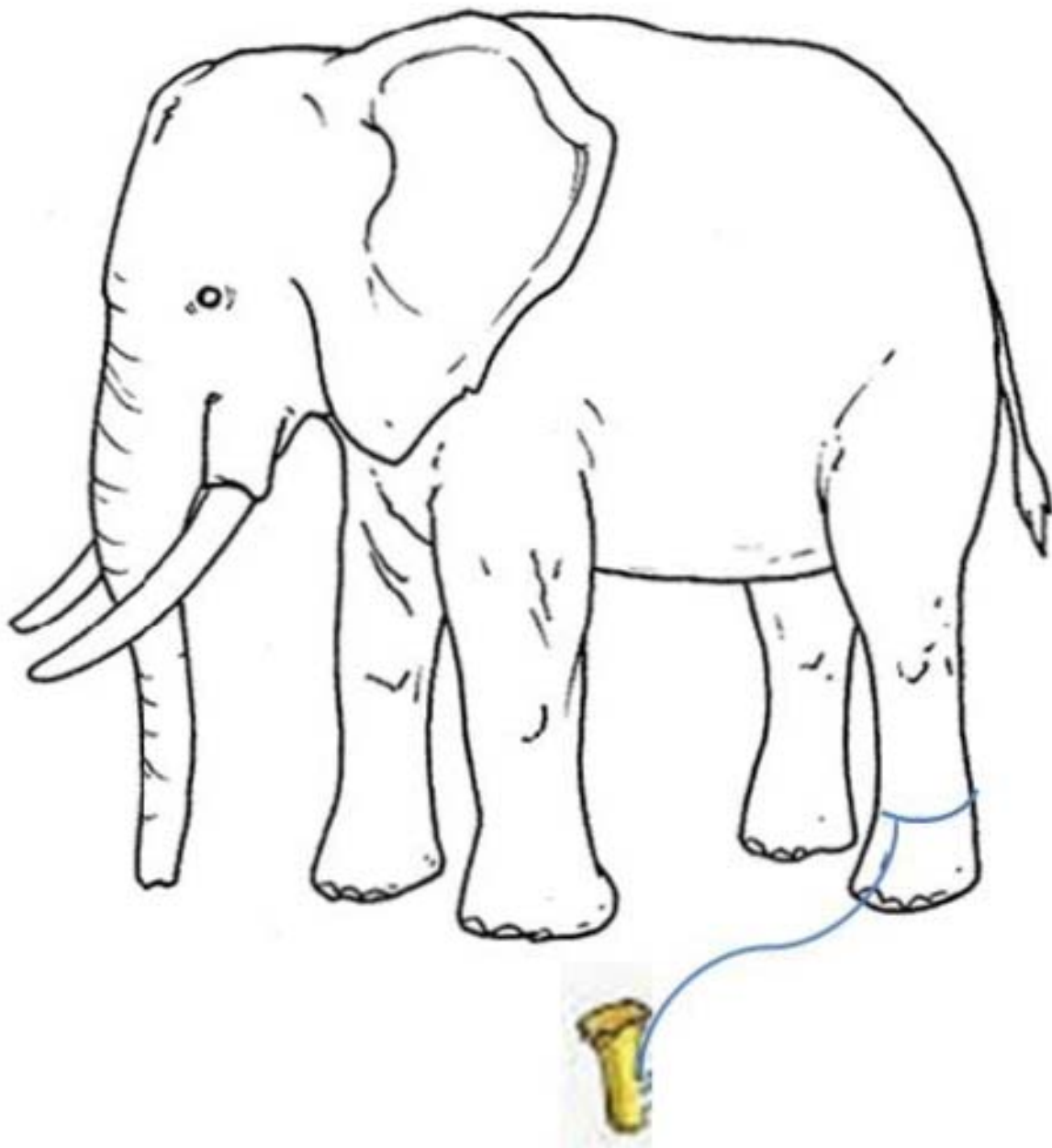
El facilitador(a) presenta el nombre de la actividad y menciona que el objetivo es reflexionar sobre las cosas que limitan a los padres.

Posteriormente, muestra el dibujo (ampliado) del elefante destacando que los elefantes son tan fuertes que habría pocas cosas que los pudieran detener y pregunta al grupo:

¿Qué puede detener a un elefante?



Después de que los padres hayan expresado sus opiniones, el facilitador(a) presenta la siguiente lámina (ampliada) en la que se muestra al elefante atado a una pequeña estaca.



El facilitador invita a reflexionar las causas de que un animal tan fuerte esté detenido por algo tan pequeño y narra el cuento “El elefante encadenado”.

### El elefante encadenado.

Autor: Jorge Bucay

Cuando yo era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de ellos eran los animales, en especial el elefante. Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de tamaño, peso y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo.

La estaca era solo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra y aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría, con facilidad, arrancar la estaca y huir.

El misterio es evidente ¿Qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye?

Pregunté a algún maestro, a algún padre, o a algún tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no escapaba porque estaba amaestrado.

Hice entonces la pregunta obvia:

- Si esta amaestrado, ¿por qué lo encadenan?

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente.

Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca... y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta.

Hace algunos años descubrí que por suerte para mí, alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta.

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó, tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo, no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía...

Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Este elefante enorme y poderoso que vemos en el circo, no escapa porque cree que NO PUEDE. El tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese registro. Jamás... jamás intentó poner a prueba su fuerza otra vez...

Recuperado de: <http://www.elblogalternativo.com/2009/03/10/el-elefante-encadenado-de-jorge-bucay/>

Después de narrar la historia, el facilitador invita a los padres a reflexionar sobre los aprendizajes que se pueden obtener de la historia.

Posteriormente, el facilitador(a) solicita a los padres que reflexionen sobre las situaciones que los han atado y que contesten el siguiente cuestionario:

## Rompiendo las cadenas

Por favor conteste las siguientes preguntas:

¿Qué cosas me han limitado?

---

---

---

¿Cómo puedo dejar esas ataduras?

---

---

---

¿En la relación con mi hijo(a) he favorecido las ataduras ó el crecimiento?

---

---

---

¿Cómo puedo modificar esa situación?

---

---

---

El facilitador(a)



invita a los padres a escribir una carta

dirigida a ellos mismos cuando eran niños, en la que narren como perciben las ataduras y limitaciones de su niñez ahora que son grandes. Invite a que se alienten a sí mismos para salir adelante.

Cuando los padres hayan terminado sus escritos, el facilitador guía un ejercicio de relajación, destacando que como adultos, los padres cuentan con muchos más recursos para romper las cadenas que cuando eran niños y que ellos pueden ayudar a sus hijos(as) a no tener las limitaciones que ellos tuvieron.

### *Actividad*

#### Reconociéndonos

Después del ejercicio de relajación, el facilitador(a) entrega a cada papá o mamá un plumón y una hoja de color con un poco de cinta adhesiva al reverso para que puedan colocársela en la espalda.

El facilitador(a) invita a los padres a escribir en las hojas de cada papá o mamá las cualidades que han encontrado en ellos durante la convivencia en el taller.

El facilitador pregunta a los padres cómo se sintieron y qué aprendieron para finalizar la sesión.

## FORMATO EVALUACION TALLER DE PADRES

Fecha: \_\_\_\_\_

### Taller de papás y mamás

Nombre de mamá o papá: \_\_\_\_\_ Nombre del niño (a): \_\_\_\_\_

Estimados papás y mamás:

Con el objetivo de evaluar y mejorar el Taller para padres, quisiera pedir su apoyo para contestar las siguientes preguntas.

¿Qué impacto tuvo el taller en usted?

-----  
-----

¿Hubo algún cambio en usted después del taller? ¿Cómo es ahora?

-----  
-----

¿Ha habido algún cambio en la relación con su hijo (a) después del taller? ¿Cómo es ahora?

-----  
-----

¿Ha cambiado la relación con otros papás o mamás? ¿Cómo es ahora?

-----  
-----

A continuación, le pedimos que por favor de su opinión sobre los siguientes puntos:

Considero que las actividades fueron:

-----  
-----

Considero que la organización fue:

-----  
-----

Nota: Favor de continuar al reverso  
Continuación.

-----



Considero que los horarios fueron:

---

---

La conducción de la psicóloga fue:

---

---

El trato de la psicóloga fue:

---

---

¿Qué sugiere para mejorar el taller?

---

---

¿Le gustaría agregar algo más?

---

---

Gracias por su colaboración

---

## **CUARTA FASE: SEGUIMIENTO**

A continuación, presento a usted algunos cuestionarios que le permitirán evaluar el estatus de la intervención. Aunado a ellos, es importante seguir los procesos de los participantes durante las asesorías individuales.

Formato para que los niños(as) evalúen la intervención grupal del psicólogo(a)

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Me gustaría saber tu opinión sobre el trabajo que realizo contigo y con tu grupo como psicóloga. ¡Tu opinión es muy importante para mí, porque me ayudará a mejorar!

Instrucciones: Por favor marca la opción que indique lo que tú piensas o sientes.

Las actividades que organiza la psicóloga me ayudan a sentirme mejor conmigo mismo(a).	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Las actividades que organiza la psicóloga me ayudan a llevarme mejor con mis compañeros.	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Entiendo bien lo que tengo que hacer en cada actividad	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Los materiales me parecen interesantes (cuentos, presentaciones, sopa de letras, encontrar diferencias, etc.)	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Me gusta participar en las actividades	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Puedo expresarme a través del buzón	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Por medio del buzón puedo resolver algún problema	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre

La psicóloga me trata bien	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me escucha	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me apoya para resolver algún problema	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me apoya para sentirme mejor conmigo mismo(a).	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
La psicóloga me apoya para llevarme mejor con mis compañeros	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre

¿Qué opinas de que la psicóloga trabaje en tu grupo?

---



---

¿Qué otras cosas te gustaría que hiciera la psicóloga?

---



---

¿Te gustaría comentar o sugerir algo más?

---



---

¡Gracias por tus valiosas opiniones!

FORMATO DE EVALUACION DE LOS NIÑOS(AS) AL TRABAJO CON SUS PADRES Y MADRES

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

¡Hola! Como sabes he tenido algunas pláticas con papás y mamás y un taller para padres, me gustaría preguntarte que te han parecido ¿Te gustaría contestar?

Sí

No

¿Quien ha venido a pláticas ó al Taller?

Mamá  Papá Otra persona: \_\_\_\_\_

¿Has notado cambios en ella (él) después de las pláticas o el Taller?

Sí

No

¿Qué ha cambiado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo era ella (él) antes de venir a las pláticas o al taller?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo es **ahora** (después de las pláticas o el taller)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Ha cambiado la forma de tratarte después de las pláticas o el taller?

Sí

No

¿Cómo era contigo antes de las pláticas o el taller?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo es contigo ahora (después de las pláticas o el taller)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se llevaban antes del taller (tú y ella /él)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo se llevan ahora (tu y ella /él)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cómo te sientes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Te gustaría comentar algo más?

\_\_\_\_\_

## Referencias

- Abedi, I. y Neuendorf, S. (2002). *¡No quiero verte más!*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Acker-Hocevar, M., Cruz-Janzen, M., Wilson, C. L., Schoon, P. y Walker, D. (2006). The Need to Reestablish Schools as Dynamic Positive Human Energy Systems that are Non-Linear and Self-Organizing. The Learning Partnership Tree. *International Journal of Learning*, 12 (10).
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., Afen- Akpaida, J. (2008). A Review of the Extent, Nature, Characteristics and Effects of Bullying Behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology*. 35(2), 151-158.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. y Linnell, Sh. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (1), 59–69.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Guía de valoración de las competencias parentales a través de la observación participante*. Recuperado el 19 de marzo de 2010 de: [http://www.fundacionesperanza.cl/buentrato/Competencias\\_Parentales\\_BT.pdf](http://www.fundacionesperanza.cl/buentrato/Competencias_Parentales_BT.pdf)
- Beran, T., Hughes, G. y Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50 (1), 25–39.
- Boulton, M., Tureman, M. y Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 473–489.
- Brubacher, J. W., Case, Ch. W., Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Campillo, C. (2006). El Estado, la política social y la violencia en México. En Campillo, C. y Zúñiga J. (Coords.). *La violencia social en México y sus manifestaciones. Una aproximación multidisciplinaria*. Monterrey, México: Tendencias Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2011). *En primaria 3 de cada 10 sufren bullying*. Comunicado de Prensa CGCP/090/11
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México. Última reforma publicada DOF 27-04-2010. Recuperado en julio de 2010 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Craig, G.J. (2001). *Desarrollo Psicológico* (8ª. Edición). México: Pearson Educación.

- Creciendo en América del Norte: Salud y Seguridad de la Infancia en Canadá, Estados Unidos y México.* (2007). The Annie E. Casey Foundation, Baltimore, Maryland. Recuperado de: <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=14549>
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L. y Coleman, P. W. (2006). Mothers' Parenting and Young Economically Disadvantaged Children's Relational and Overt Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (2), 181–193.
- Domínguez, B., Hernández, C., Tam, L. (2002). *Manejo y conocimiento del estrés en niños.* México: Plaza y Valdés.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* México: Amorrortu.
- Gaceta oficial del Distrito Federal (2012). *Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal.* Asamblea Legislativa del Distrito Federal V Legislatura.
- Gini, G. (2005). Conoceré per intervenire. Una selezione ragionata di metodi e strumenti per la valutazione del bullismo a scuola. *Psicología Clínica dello Sviluppo*, 9 (1) 7-27.
- Hamner, T. J. & Turner, P. H. (2001). *Parenting in Contemporary Society.* Boston: Allyn and Bacon.
- Jiménez, M.E. (2010). *Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar.* (En proceso de publicación).
- Jiménez, M. E., Arzate, N., Domínguez, J., Ortiz, M., Rivera, O. R. y Zárata, A.R. (2008). Adaptación Jiménez, M. E. y Rivera, O. R., (2012). *Mis fortalezas y necesidades. Cuestionario para alumnos(a) de 3° a 6° de primaria.*
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the Next Generation: Values and Bullying Among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3 (1), 199-204.
- Kyriacou, C. (2005). *Ayudar a alumnos con problemas.* España: Octaedro.
- Ladd, G. (1992). Themes and Theories: Perspectives on Processes in Family-Peer Relationships. En Parke, R. y Ladd, G. (Ed.) *Family-Peer Relationships. Modes of linkage* (pp. 3-34). USA: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Lake, V. (2004). Profile of an aggressor: childhood bullies evolve into violent youths. *Early Child Development and Care*, 174 (6), 527-537.

- Ley General de Educación. (1993). México. Última reforma publicada DOF 22-06-2009. Recuperado en julio de 2010 de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_ref17\\_17abr09.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref17_17abr09.pdf)
- Londoño, J., Gaviria, A. y Guerrero, R. (Eds.) (2000). *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington: Red de Centros de Investigación Banco Interamericano de Desarrollo.
- Loredo, A., Perea, M. y López N. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Lozano, Rafael; Hajar, Martha; Zurita, Beatriz; Hernández, Patricia; Ávila, Leticia; Bravo, María Lilia; Ramírez, Teresita de Jesús, Carrillo, Carlos, Ayala, Clotilde y López, Blanca Estela (2000). Capital Lesionada: Violencia en la Ciudad de México. En Londoño, J., Gaviria, A. y Guerrero, R. (Eds.) (2000). *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington: Red de Centros de Investigación Banco Interamericano de Desarrollo.
- Magin, P., Adams, J., Heading, G., Pond, D. (2008). Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: results of a qualitative study. *The Authors. Journal compilation*. 22, 430–436
- Morales, C. (2006). *Construcción de una relación de colaboración psicóloga-maestra para la mejora educativa*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of bullying: Can it be eliminated?. En Sanders, Ch. y Phye, G. (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp.35-57). EUA: Elsevier Academic Press.
- O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insight and challenges for invention. *Journal of Adolescence*, 11, 437-452.
- Olweus, D. y Limber S. (1999). *Blueprints for violence prevention: bullying prevention program (book nine)*. Boulder: Center for the Study and Prevention of Violence. Universidad de Colorado.
- Omizo, M. M., Omizo, M. A., Baxa, G., Miyose, R. (2006). Bullies and Victims: A Phenomenological Study. *Journal of School Violence*, 5(3) 89-105.



- Rivera, O.R., (2009). *“La historia de Max”*. Instrumento de detección de bullying para niños(as) de 5to y 6to grados de primaria.
- Ruiz del Árbol, K. y López-Aranguren, L. (1994) La escuela ante la inadaptación social. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp.197-208). España: Alianza editorial.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465–487.
- Sands, R., Goldberg, G., Robin, S. y Shin, H. (2009). The Voices of Grandchildren of Grandparent Caregivers: A Strengths-Resilience Perspective. *Child Welfare*, 88 (2), 25-45.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional. Matrícula primaria*. Recuperado el 3 de septiembre de 2012 de: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>
- Smokowski, P. y Holland, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*. 27(2).
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. España: Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNICEF, (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Remembering school bullying: Consequences and influence on teachers' performance. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. España: GRAÓ.
- Whitted, K. S. y Dupper, D. R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children & Schools*, 17 (3), 167-175.
- You, S, Furlong, M.J., Felix, E., Sharkey, J.D., Tanigawa, D. y Greif Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 446-460.