



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA
PSICOLOGÍA**

**PROCESO DE CAMBIO EN LA PAUTA DE INTERACCIÓN
DEL ACOSO ESCOLAR: UNA INTERVENCIÓN
SISTÉMICA ENFOCADA A LOS RECURSOS Y LAS
SOLUCIONES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

PATRICIA CONTRERAS SÁNCHEZ

RUBÍ JEZABEL BELTRÁN CHÁVEZ



JURADO DE EXAMEN

TUTORA: LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES

COMITÉ: DRA. JUANA BENGOA GONZÁLEZ

MTRO. VICENTE CRUZ SILVA

MTRO. PEDRO VARGAS ÁVALOS

MTRO. SERGIO C. MANDUJANO VÁZQUEZ

MÉXICO, D.F. 27 DE AGOSTO DEL 2014



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por su apoyo cuando lo he necesitado, por la confianza depositada en mí para cumplir mis metas y por su dedicación al enseñarme a ser una persona responsable, dedicada y que aprecia el valor del ser humano y la vida.

A la maestra Paty, por compartir con nosotras su experiencia y conocimientos. Gracias por acompañarnos, alentarnos, guiarnos y hacer excepcional esta experiencia y trabajo.

A mis amigas y amigos, especialmente a Jezabel por su amistad y sobre todo por recorrer esta aventura llena de aprendizajes conmigo, aun faltan más.

Finalmente, a Maya por pasar largas horas conmigo durante la noche, cuidándome. La más fiel de mis compañías.

Agradezco mis hermanos, Sacnithe, Oscar, Juan y Samantha, por todo lo que hemos vivido juntos hasta ahora, por compartir su sentido del humor conmigo, por las pláticas serias, intelectuales y sentimentales. Gracias por estar ahí, en las diversiones y tristezas, haciéndonos parte de nuestras vidas.

Gracias a mis profesores y asesores por su dedicación, opiniones, sugerencias y cuestionamientos que originaron reflexiones y aprendizaje en mí.

A Uriel por su apoyo, confianza y compañía; por creer en mí y motivarme a seguir adelante.

Patricia.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi mamá por brindarme siempre su amor y apoyo en cada uno de mis pasos, por alentarme a conseguir mis metas, por su confianza y por su esfuerzo y sacrificio que hicieron de mí la persona que hoy soy.

Gracias a mi abuelita Julia por su amor y apoyo incondicional, por su ejemplo de fortaleza y sabiduría y por cada palabra que me motivó a no rendirme y concluir esta etapa.

A mis hermanos les agradezco el haber sido mis compañeros y cómplices en los momentos más difíciles, los más felices y, sobre todo, los más divertidos en mi vida. Joce ha sido siempre un ejemplo de determinación, firmeza y perseverancia y Miguel, con su energía e ingenio, siempre me ha hecho sonreír hasta en los momentos de mayor cansancio o desesperación. Los amo inmensamente a los dos.

Gracias a mis tíos y primos por su cariño, por su apoyo, por impulsarme a mejorar y por ser parte de los momentos más importantes en mi vida.

Gracias a mis amigas y amigos por sus consejos, por sus observaciones y por los momentos de recreación y distracción.

Agradezco también a todos los profesores que nos guiaron en el desarrollo de este trabajo, especialmente a nuestra directora de tesis, la maestra Paty. Sus comentarios, sus propuestas, sus cuestionamientos y sus observaciones impulsaron el anhelo de encontrar y generar más conocimiento.

Finalmente quiero expresar un profundo agradecimiento a Patricia por su amistad incondicional, por su comprensión, por su confianza, por su paciencia, por aceptar ser mi equipo hasta el final de este largo proyecto y por acompañarme y apoyarme en tantas experiencias ¡claro que aún faltan muchas más!

Jezabel.

INDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: “ACOSO ESCOLAR”	12
1.1. Contexto del acoso escolar: condiciones ambientales y socioculturales que lo propician.	16
1.2. Consecuencias	23
1.3. Factores de riesgo individuales.	25
1.4. Características de la dinámica de interacción en el acoso escolar.	28
CAPÍTULO 2: INTERVENCIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR	33
2.1. Programas de intervención	33
2.2. Factores protectores personales ante el acoso escolar.	42
2.2.1. Autoestima.	43
2.2.2. Habilidades sociales.	44
2.2.3. Estrategias de solución de conflictos interpersonales.	46
CAPITULO 3: EL MARCO SISTÉMICO Y EL PROCESO DE CAMBIO ENFOCADO A LAS SOLUCIONES DENTRO DE UN CONTEXTO ESCOLAR	49
3.1. Epistemología cibernética	50
3.2. Proceso de cambio enfocado a las soluciones.	58
3.2.1. Excepciones y Recursos	65
3.3. Modelo enfocado a las soluciones aplicado en contextos escolares.	68
CAPITULO 4: METODOLOGÍA Y MÉTODO.....	76
4.1. METODOLOGÍA.....	76
4.1.1. Planteamiento del problema	76
4.1.2. Participantes	77
4.1.3. Lugar y contexto.	78
4.1.4. Procedimiento.	78
4.2. MÉTODO PARA ESTUDIOS CUANTITATIVOS	81
4.2.1. Diseño	81
4.2.2. Análisis de datos de los estudios cuantitativos	81
4.2.3. Estudio 1. Nivel de Acoso Escolar	81
4.2.4. Estudio 2. Autoestima y Habilidades Sociales como Factores Protectores.	84
4.3. MÉTODO PARA ESTUDIOS CUALITATIVOS.....	91
4.3.1. Participantes	91

4.3.2. Análisis de datos.....	91
4.3.3. Estudio 3. Solución de conflictos interpersonales, como factor protector.....	91
4.3.4. Estudio 4. Recursos	93
4.4. Triangulación metodológica del subtipo entre métodos y triangulación de la teoría.....	95
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	96
5.1. FASE DESCRIPTIVA	96
5.2. FASE DE EVALUACIÓN.....	100
5.2.1. Estudios cuantitativos.....	100
5.2.1.1 <i>Estudio 1: Nivel de acoso escolar</i>	100
5.2.1.2 <i>Estudio 2: Autoestima y habilidades sociales como factores protectores</i>	107
5.2.2. Estudios cualitativos.....	109
5.2.2.1 <i>Estudio 3: Solución de conflictos interpersonales, como factor protector</i>	110
5.2.2.2 <i>Estudio 4: Recursos</i>	129
5.3. HALLAZGOS EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ENFOCADA A LAS SOLUCIONES.....	138
5.3.1. Escalas grupales.....	138
5.3.2 Escalas individuales.....	150
5.3.3. Preferencia social.....	157
TRIANGULACIÓN.....	162
DISCUSIÓN.....	163
CONCLUSIONES	175
REFERENCIAS	178
ANEXOS.....	183
ANEXO 1: Propuesta de intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones para situaciones de acoso escolar.	183
ANEXO 2: Escalas individuales y recursos de los niños entrevistados.....	199
ANEXO 3: Categorías y subcategorías pertenecientes a los conflictos reportados por los niños en las entrevistas.....	207
ANEXO 4: Otros participantes de conflictos.....	209
ANEXO 5: Recursos.....	210

RESUMEN

Considerando al acoso escolar como un fenómeno caracterizado por una relación de desequilibrio de poder, mantenida bajo ciertas condiciones ambientales (Loredo, Perea y López, 2008; Olweus, 1998; Rodríguez, Vaca, Hewitt y Martínez, 2009) se buscó conocer los cambios ocurridos en el nivel percibido de acoso escolar y en las pautas de interacción de su dinámica grupal, al emplear una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones; así como evaluar la influencia de dicha intervención en la autoestima, habilidades sociales y solución de conflictos interpersonales. Participaron dos grupos de 5° año de primaria de una escuela pública, con 31 alumnos (H=13 y M=18) en el grupo de trabajo y 32 en el grupo control (H=14 y M=18), de entre 9 y 10 años de edad. Se utilizó una metodología mixta con un diseño cuasi experimental de grupo control no equivalente, para los estudios cuantitativos, y un análisis de contenido, para los estudios cualitativos. El análisis de varianza por parcelas divididas mostró una disminución estadísticamente significativa ($p<0.05$) en el nivel de acoso en el Test AVE, mientras que los Test BAS, BASC y AF5, no arrojaron diferencias significativas en los factores protectores. El Test sociométrico y las entrevistas semiestructuradas, mostraron los cambios ocurridos en la interacción entre los miembros del grupo de trabajo y sus recursos.

Palabras clave

Acoso escolar, Terapia breve enfocada a las soluciones, cambio, pauta de interacción, recursos, factores protectores, epistemología cibernética.

INTRODUCCIÓN

Los comportamientos violentos se presentan en casi cualquier tipo de contexto social. Dentro de un contexto escolar pueden presentarse varios tipos de violencia, por ejemplo entre docentes, de docentes a alumnos, de alumnos a docentes o entre los alumnos; los comportamientos violentos o agresiones entre los alumnos, a su vez pueden manifestarse de dos formas, puede ocurrir una escalada de agresiones en la que una agresión sea respondida por otra agresión, y ésta por una tercera agresión, y así sucesivamente; o puede ocurrir que ante una agresión, la persona agredida asuma una posición inferior al aceptar dicha agresión sin expresar algún tipo de defensa, lo cual ubica a la persona emisora de la agresión en una posición superior, aumentando, con esto, la probabilidad de repetición de tal :secuencia conductual.

Ésta última secuencia conductual ha despertado un especial interés dentro de la sociedad, así como entre las áreas educativas, científicas, clínicas y políticas en varias partes del mundo, adquiriendo la denominación de bullying o acoso escolar.

De acuerdo a lo documentado con respecto al concepto de acoso escolar, se ha encontrado que no es sino hasta los años 70 que, bajo esta etiqueta, las acciones intimidatorias y conductas que se pueden considerar violentas entre compañeros de escuela, empiezan a ser observadas y estudiadas a profundidad. En Noruega, Dan Olweus, quien es considerado el pionero en las investigaciones sobre acoso escolar (bullying), desarrolló modelos de intervención ante esta problemática.

En América Latina, los investigadores recientemente han mostrado cierto interés en el estudio, intervención y prevención de éste fenómeno (Macía y Miranda, 2009; Rodríguez, Vaca, Hewitt y Martínez, 2009). En lo que a México respecta, la investigación científica realizada no ha sido muy extensa (Baeza, Vidrio, Martínez y Godoy, 2010; Furlan y Manero, 2005; Loredó, Perea y López, 2008; Mendoza, 2009; Muñoz, 2008; Prieto, 2005; Tello, 2005; Valadez y Martín, 2008; Velázquez, 2005). La bibliografía disponible, en nuestro país, corresponde a estudios y textos realizados en España, hallándose también algunos artículos realizados en Latinoamérica, E.U.A. y Australia.

La dinámica del acoso escolar, de acuerdo con Ballester y Calvo (2007), no se fija inmediatamente, se desencadena a partir de un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos involucrados van perfilando sus papeles como agresores o víctimas.

Calvo, Cerezo y Sánchez (como se citaron en Ballester y Calvo, 2007) plantean que la interacción intimidatoria que caracteriza al acoso escolar se produce cuando existen condiciones ambientales que permiten que un alumno o grupo actúen agresivamente, mientras que el resto de los compañeros observan pasivamente. Una vez iniciado el comportamiento de acoso bajo esas condiciones, el agresor continúa entonces con la intimidación por las recompensas materiales y sociales que obtiene.

La mayor parte de la investigación realizada en España y América Latina con respecto al acoso escolar ha sido en escuelas secundarias con adolescentes (Prieto, 2005; Tello, 2005; Valadez y Martín 2008), pocas han dirigido su atención a los niños en escuelas primarias, a pesar de que hay evidencia del alto porcentaje de casos en este nivel escolar (Velázquez, 2005; Palomares, 2009).

Las intervenciones se han realizado de manera preventiva y paliativa utilizando, por lo general, diseños experimentales o cuasi experimentales (con medidas pre-test post-test) y el establecimiento de grupos experimental-control para comprobar su eficacia (Programa SAVE, como se citó en Serrano, 2006).

La mayor parte de las intervenciones se han basado en dos aspectos principales: el fomento a la adquisición de “nuevas” habilidades o características personales y la construcción de ambientes en los que los adultos se encarguen de hacer cumplir normas de respeto, mediante técnicas cálidas, firmes y donde se sancionen las conductas inaceptables, fomentando un clima de no violencia, tolerancia, respeto y solidaridad (García, 2008; Olweus, 2006; Palomares, 2009; Rodríguez, 2009).

En cuanto al fomento a la adquisición de habilidades para superar el acoso escolar, aspecto con mayor presencia en las diversas propuestas de intervención, se encontró que la literatura al respecto otorga una considerable importancia a la autoestima, las habilidades sociales y la solución de conflictos interpersonales (Ballesteros y García, 2005; Cerezo, 2009; Dueñas y Senra, 2009; García, 2008; Ison y Morelato, 2008; Maddio y Morelato, 2009; Mendoza, 2009; Palomares, 2009; Rodríguez, 2009; Wade, 2007), elementos que coinciden con los factores protectores identificados en los estudios de resiliencia ante el acoso escolar.

Ahora bien, es importante notar que en las distintas formas de intervención ante el acoso escolar, es relativamente escasa la utilización de los recursos que los niños ya poseían tanto individual como grupalmente, con los cuales se podrían establecer nuevas pautas de interacción diferentes a aquellas que mantenían la problemática de acoso. Esta concepción se deriva de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la forma de intervenir empleada por los modelos sistémicos (Berg y Miller, 1996; De Shazer, 1989, 1995 y 1997; Keeney, 1987; Lipchik, 2002; Metcalf, 2001; O'Hanlon, 2006 y 2003; O'Hanlon y Bertolino, 2001; O'Hanlon y Weiner-Davis, 1993; Satir, 1995; Selekman, 1996 y Watzlawick, 1980).

Dado lo anterior, se consideró pertinente evaluar la influencia sobre la dinámica de acoso escolar, de una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones y mediante ello conocer si ocurre o no una diferencia cuantitativa en el acoso escolar, conocer el proceso a través del cual ocurre dicha diferencia y conocer si tal intervención produce algún efecto en aquellos factores protectores que la literatura marca como principalmente influyentes en el acoso escolar.

Para tal efecto, la dinámica de acoso escolar será revisada a partir de una lupa sistémica. Sin embargo es necesario aclarar que aunque el enfoque sistémico considere innecesaria la utilización de abstracciones o conceptos que etiqueten o clasifiquen ciertos comportamientos para la resolución de un problema, ésta investigación hará uso del concepto de *acoso escolar* pues tal etiqueta ha impulsado diversas investigaciones, así como acciones sociales y políticas. Teniendo siempre en cuenta que el acoso escolar no es más que un nombre que refiere una pauta interaccional.

La presente investigación permite la comparación del empleo de dos marcos o concepciones de mundo (epistemologías). El primer marco, el cual llamaremos *marco clásico*, está centrado en aquellos conceptos que clasifican las secuencias conductuales (con un rótulo o etiqueta), así como en la medición cuantitativa de dichos conceptos. El segundo es el *marco sistémico*, que no se centra en etiquetas, sino en la *retroalimentación* de las relaciones interpersonales.

Con el primer marco solo se puede llegar al conocimiento de si hubo o no un cambio en los niveles de acoso, así como en los factores protectores. El segundo, en cambio, nos permite dar cuenta del proceso a partir del cual surgieron dichos cambios.

El primer marco permite responder a la pregunta referente a si una intervención sistémica enfocada a las soluciones influye o no en el acoso escolar, en la autoestima y en las habilidades sociales y, de ser así, en qué medida influye. Sin embargo, a través de éste marco no es posible responder a la pregunta de cómo se produciría tal influencia, pues se ignoran los aspectos concernientes a recursos o estrategias interaccionales, los cuales son inherentes a los modelos de intervención sistémica.

Por tal motivo, durante el desarrollo de la investigación se optó por emplear el segundo marco de referencia, ello sin dejar de lado el marco clásico, pues se consideró pertinente exponer la diferencia en cuanto a los alcances de cada marco, además de demostrar que mediante una intervención ajena a los conceptos de acoso escolar y de los factores protectores ante éste, es posible producir cambios favorables en los comportamientos clasificados dentro de estos conceptos.

Cabe mencionar que, al emplear el marco sistémico, se “abandonan” términos referidos como *acoso escolar*, *víctima*, *agresor*, etc. y se focaliza la manera de cómo un miembro del grupo se relaciona con otro miembro y con todos los demás, de tal forma que se observan los efectos que, dentro de la *dinámica de interacción grupal*, tienen todas las conductas. Además se percibe cada niño o niña, miembros del grupo, con los recursos necesarios para llegar a donde quieren estar, para generar o propiciar el cambio en su *realidad* escolar. Bajo estas condiciones no sólo se analizó una parte de los resultados, sino también se diseñó la intervención psicoeducativa realizada.

El marco clásico es predominante en lo que hasta el momento se ha documentado en cuanto a la pauta conductual de violencia entre alumnos caracterizada por un desequilibrio de poder. Debido a ello, los dos primeros capítulos se han desarrollado a partir de este marco.

Con el fin de profundizar en todo aquello que contextualiza la secuencia o pauta conductual considerada como acoso escolar, en el primer capítulo se expone su conceptualización, su caracterización y, desde el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), los sistemas que interactúan con dicha pauta.

En el segundo capítulo se expone el panorama de cómo se ha intervenido en el acoso escolar y, en base a lo encontrado en la mayoría de las intervenciones al respecto, se presentan los factores protectores que, de acuerdo a la teoría, surgen al hacer frente a tal problemática.

El marco fundamental de esta investigación corresponde a una concepción sistémica, derivada de la epistemología cibernética, por lo que el tercer capítulo está dedicado a los modelos generadores de soluciones de este enfoque y a la exposición de sus fundamentos teóricos y epistemológicos, pues éstos serán esenciales para el análisis de los resultados. Basándonos en los conceptos y premisas establecidos por De Shazer en su modelo centrado en soluciones, se presenta una integración de distintos autores (Metcalf, O'Hanlon, White y Selekman), quienes han retomado sus ideas y las han adaptado para desarrollar técnicas de intervención enfocadas a las soluciones o para trabajar en contextos psicoeducativos.

En el capítulo cuatro se desarrolla la metodología empleada, planteando cuatro preguntas de investigación. Cada pregunta dio lugar a un estudio, resultando dos estudios cuantitativos y dos cualitativos.

Los dos primeros estudios corresponden a la medición cuantitativa del nivel de acoso escolar (estudio 1), y los cambios en la autoestima y las habilidades sociales como factores protectores (estudio 2). En los siguientes dos estudios se presenta un análisis cualitativo de las estrategias de solución de conflictos interpersonales (estudio 3) y los recursos (estudio 4). Los estudios 1 y 2 se consideran dentro del marco clásico, mientras que los estudios 3 y 4 dentro del marco sistémico.

En el capítulo cinco se presentan los resultados obtenidos tras aplicar el análisis de varianza por parcelas divididas a los estudios cuantitativos y el análisis de contenido a los estudios cualitativos. Para finalizar con la discusión y conclusiones pertinentes.

CAPÍTULO 1: “ACOSO ESCOLAR”

Al realizar la búsqueda de lo teorizado e investigado acerca del acoso escolar para dar sustento a la presente investigación, hemos encontrado que, en la mayor parte de la bibliografía publicada en México, se puede identificar a Dan Olweus como el pionero en el desarrollo de dicho concepto, pues sus hallazgos e ideas al respecto han sido citadas por diversos investigadores alrededor del mundo, apareciendo en estudios realizados tanto en Europa y América del Norte, como en América Latina. Este autor acuñó el término “bullying” (acoso escolar en las traducciones al español) durante las investigaciones que realizó en los años 70, en Escandinavia.

A finales de los 80 y durante los 90, el problema concebido a través del concepto de acoso escolar, atrajo la atención de los investigadores en Europa, Japón, Australia, Canadá y Estados Unidos; siendo muy reciente la investigación que en Latinoamérica se ha realizado al respecto (Macía y Miranda, 2009 y Rodríguez, Vaca, Hewitt y Martínez, 2009) .

Debido a la expansión y visibilidad mundial de la problemática, aparece la declaración de la OMS, realizada en Ginebra en 1996, donde se comienza a considerar a la violencia, en sus diferentes manifestaciones, como uno de los problemas mundiales, en cuanto a salud pública se refiere (Macía y Miranda, 2009). A partir de lo expuesto por la OMS, se agrede o maltrata a un estudiante cuando otro le dice cosas repugnantes y desagradables; también, cuando se golpea a un estudiante, se le amenaza, se le priva de libertad, se le envían cartas desagradables y cuando nadie le habla, es decir, se ha considerado que la agresión puede ser realizada sin la necesidad del contacto verbal ni físico, obviando comportamientos o apartando a alguien del grupo.

En 1998, Olweus define el acoso escolar como un comportamiento prolongado de un insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros.

Para que tales acciones se consideren como acoso escolar es necesario que exista un desequilibrio de fuerza o poder, pues el acoso escolar solo se da en el marco de una relación asimétrica en la que la víctima tiene dificultades para defenderse (Olweus, 2006).

Según Olweus (2006), en la mayoría de los casos, el acoso se da sin que medie una provocación por parte de la víctima, por lo que este autor afirma que los comportamientos que

componen dicho concepto pueden ser considerados como una forma de maltrato, denominándolo como “maltrato entre iguales”. En este caso, lo que lo diferenciaría de otras formas de maltrato es el contexto donde se manifiesta, la escuela, y las características de la relación de las partes implicadas, una relación entre iguales.

Resumiendo sus hallazgos al respecto, Olweus (2006) establece que el acoso escolar debe cumplir con los siguientes cuatro requisitos:

- Presentarse entre compañeros, pares o iguales.
- Darse en un marco de desequilibrio de poder.
- Repetirse en el tiempo.
- Ser intimidatorio.

A pesar de la poca información existente sobre estudios del acoso escolar en México, hay algunos puntos relevantes que se destacaran.

El Instituto Nacional de Pediatría reportó que en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del 2006 (como se citó en Loredó, Perea y López, 2008), los adolescentes denunciaron que sufren de diferentes formas de violencia. Los golpes directos, seguidos por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas, manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o el perpetrador.

Un estudio realizado en el 2009 por la Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental, reveló que el 92% de los niños, niñas y adolescentes encuestados, reportaron haber pasado por algún tipo de violencia entre sus compañeros dentro del contexto escolar, jugando uno o más de los tres roles principales involucrados, es decir, nueve de cada diez alumnos o alumnas se consideran a sí mismos jugando algún rol en las situaciones de acoso que se dan en su salón de clases.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)¹ en su estudio del 2011 realizado por Román y Murillo, en 16 países de América Latina, encontraron que en

¹ CEPAL es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas y su sede está en Santiago de Chile. Se fundó para contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo.

México poco menos del 50% (44.47%) de los niños encuestados de 6° año de primaria refieren haber sido víctimas en algún evento violento dentro de la escuela en el último mes. Estos resultados también fueron reportados, en la misma investigación, en países como Brasil, Perú, Guatemala, El Salvador y Chile; en países como Colombia, Costa Rica, Argentina, Ecuador, Panamá y República Dominicana, más de la mitad de sus estudiantes se declaran víctimas de algún tipo de acoso o maltrato por compañeros; por el contrario, Cuba fue el país con menos reportes de acoso entre compañeros, sólo el 13% de los estudiantes mencionó haber sido víctima de acoso (Román y Murillo, 2011).

La Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, en su comunicado de prensa publicado en mayo del 2013, reportó que los casos de acoso escolar en los últimos años han aumentado y afectan al 40% de los 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria, en instituciones educativas públicas y privadas.

De acuerdo con estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)², México ocupa el primer lugar internacional en casos de acoso escolar entre estudiantes de secundaria (Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México, Comunicado de prensa en mayo del 2013).

Finalmente, respecto a la edad de prevalencia y severidad del acoso escolar, en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2005 (como se citó en H. Cámara de Diputados XI Legislatura y Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, 2011) llevó a cabo un estudio que, entre otras, tenía la finalidad de explorar la participación de los alumnos de primaria y secundaria en actos de violencia. Este estudio encontró que el 10.9% de los estudiantes de primaria dijo haber robado o amenazado a sus compañeros, en secundaria el porcentaje de estos actos fue menor (6.8%). También se encontró que el porcentaje con respecto a la aceptación de golpear

Posteriormente, su labor se amplió a los países del Caribe y se incorporó el objetivo de promover el desarrollo social.

² Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabajamos para entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental. Medimos la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizamos y comparamos datos para realizar pronósticos de tendencias. Fijamos estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas.

a algún compañero, entre los estudiantes de primaria fue del 19%, mientras que entre los estudiantes de secundaria fue del 11.1%.

Estos resultados concuerdan con lo encontrado en estudios similares hechos en otros países. Investigaciones en Australia y España refieren que es alrededor de los 9 años cuando las conductas de acoso se presentan más frecuentemente y con mayor severidad, mencionando que para la adolescencia y conforme transcurren los años, las conductas intimidatorias disminuyen (Hazler, Hoover y Oliver, como se citaron en Wade, 2007; Macía y Miranda, 2009; Del Barrio y colaboradores como se citó en Macía y Miranda, 2009).

Ahora bien, como se mencionó en párrafos anteriores, el acoso escolar se presenta y mantiene bajo ciertas condiciones presentes en el contexto escolar, sin embargo existen otros contextos que también influyen en el desarrollo y/o adquisición de conductas violentas.

1.1. Contexto del acoso escolar: condiciones ambientales y socioculturales que lo propician.

El contexto de la pauta de interacción referida por el concepto de acoso escolar, puede analizarse a partir de múltiples niveles.

Retomando la Teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1987), Díaz-Aguado (2006) plantea que la pauta de acoso escolar se ve incluida desde cuatro niveles: 1) el microsistema, o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como la escuela; 2) el mesosistema, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos, como las que existen entre la escuela y la familia; 3) el exosistema, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión, y 4) el macrosistema, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

Las investigaciones realizadas en México acerca de las acciones aplicadas para intervenir en el acoso escolar, no dan cuenta de una visión compleja en la que se consideren todos los contextos que influyen en tal problemática, por lo que este apartado está centrado en trabajos realizados en España.

❖ MICROSISTEMA (CONTEXTO ESCOLAR).

En el microsistema se encuentra en primer lugar la estrecha relación existente entre la violencia escolar y la cultura entre iguales que se desarrolla en dicho contexto. Pellegrini, Bartini y Brooks (1999) interesados en profundizar en la naturaleza del contexto social que rodea a la violencia, en su investigación realizada con niños de entre 9 y 10 años, encontraron que tener amigos y caer bien protege contra la victimización, ocurriendo lo contrario cuando los amigos son vistos por otros como víctimas.

Mientras que, Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) en su investigación refieren que, durante la adolescencia, las conductas más frecuentes ante el acoso en las aulas son: 1) intentar terminar la situación cuando la víctima es su amigo; 2) o intentarlo aunque no exista dicha relación y 3) pedir ayuda a otra persona distinta de los profesores.

Estas dos investigaciones sugieren que la manera en cómo actúan los alumnos ante el acoso escolar puede cambiar dependiendo su edad. La primera investigación sugiere que cuando un niño, de entre los 9 y 10 años, desarrolla relaciones de amistad con sus compañeros es menos frecuente que sea visto por otros como una posible víctima o que tenga más probabilidades de ser defendido o apoyado ante alguna situación conflictiva con otros; sin embargo, si un niño es visto por uno o más compañeros como una posible víctima las posibilidades de establecer o mantener relaciones de amistad se ven disminuidas y, por lo tanto, es menos probable que sea defendido ante algún conflicto, lo que lo mantendría dentro del grupo en una condición de víctima. Pero para la adolescencia, estas condiciones cambian ligeramente, ya que cabe la posibilidad de que, teniendo o no una relación de amistad, un compañero actúe en defensa de otro o como mediador ante un conflicto.

Esto puede deberse a que en la adolescencia es más probable que los alumnos perciban y sean conscientes de las conductas de acoso dentro de su contexto escolar. Por ejemplo, en el estudio comparativo realizado en Madrid por Diaz-Aguado (2006) se observó que los adolescentes identificaban la violencia como un problema. Aquellos que ejercían conductas violentas o acoso se diferenciaban del resto de sus compañeros y compañeras de clase por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absoluta e individualista), justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia, llevarse mal con los profesores, ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Lo anterior es un caso claro del porque los jóvenes que son vistos por los demás como perpetradores o agresores tienen tantas dificultades y limitaciones para crear relaciones positivas dentro de su contexto escolar.

Otra relación que es importante resaltar dentro del microsistema es la referente al alumno y su profesor. Varias investigaciones muestran la brecha que se abre entre lo que los profesores y los alumnos piensan sobre el acoso escolar. Algunos autores (Harris y Petrie, 2006; Rigby, como se citó en Wade, 2007) refieren que existe una contradicción entre la percepción del profesorado y del alumnado con respecto a la gravedad y disposición para resolver el acoso. Rigby (como se citó en Wade, 2007) menciona que los profesores admiten tener miedo para actuar de forma eficaz y algunos de ellos piensan que debe ser otra persona quien se ocupe de la situación; y por su parte, Ballester y Calvo

(2007) señalan el desconocimiento del profesorado sobre esta problemática y su inhibición para actuar ante ella (Ballester y Calvo, 2007).

Aunado a esto, muchas veces los niños no cuentan que son víctimas del acoso ni que han visto como se produce este, por el temor a experimentar un sufrimiento físico y emocional más grave como consecuencia a las represalias que sus compañeros podrían tomar hacia ellos, otras veces simplemente porque les da vergüenza verse incapaces de abordar un problema de este tipo, siendo probable que este silencio mantenga las conductas de acoso dentro de las aulas, pues los niños llegan a pensar que de algún modo merecen que se les trate de esa manera (Harris y Petrie, 2006).

Como un esfuerzo para reducir el acoso en la escuela se sugiere que los niños dispongan de un sistema seguro para informar de este tipo de conductas, construyendo así relaciones de confianza con adultos. Afortunadamente, este reto no queda limitado al grupo de adultos dentro de la escuela, sino que la responsabilidad de reducir estas conductas de acoso e intimidación se comparte entre la familia, la escuela y la comunidad en su conjunto, el papel de la familia y la comunidad se expondrán más adelante.

Otro aspecto dentro del contexto escolar que, según Ballester y Calvo (2007), influyen sobre el desarrollo de los procesos de acoso e intimidación es el fracaso escolar, que en ocasiones puede conducir a la asociación con grupos de iguales antisociales.

❖ MESOSISTEMA (CONTEXTO FAMILIAR)

Este contexto pertenece al segundo nivel del enfoque ecológico, el mesosistema. Su importancia radica en la influencia que la familia puede tener en la generación de violencia. Para comprender esto conviene tener en cuenta que a través de la educación familiar los hijos deben tener garantizadas tres condiciones básicas, de las que depende su calidad (Díaz-Aguado, 2006):

- Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso.
- Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan con la edad

- Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites.

Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y de los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad (Díaz-Aguado, 2006).

Ballester y Calvo (2007), Díaz-Aguado (2006), y Harris y Petrie (2006) refieren la importancia de la disciplina y afecto familiar para la generación o no de la violencia escolar. Dichos autores mencionan que los siguientes factores caracterizan a las familias de los agresores:

- Falta de expresión de afecto por parte de los padres
- Actitudes negativas hacia el niño, como las críticas continuas y el rechazo personal
- Permisividad a las conductas agresivas
- Prácticas educativas coercitivas, duras y autoritarias
- Abandono o escasa disponibilidad para atender al niño
- Dificultades en la enseñanza del respeto de límites
- Y refuerzo de la agresión en los hijos al no recompensar adecuadamente ni enseñar un comportamiento prosocial, sin formar en sus hijos la posibilidad de llegar a un acuerdo y solucionar de forma constructiva los problemas.

Dentro de la influencia paternal en el desarrollo de conductas de acoso, también se ha planteado que los hijos aprenden las conductas agresivas e intimidatorias observando e imitando los modelos agresivos de sus padres.

Y, en la misma línea, Robins (como se citó en Ballester y Calvo, 2007) afirma que la presencia de padres con comportamientos antisociales aumenta la probabilidad de conductas agresivas en los niños. Acerca de ello, Ballester y Calvo (2007) indican que esta imitación se produce en mayor medida cuando los niños observan que esos comportamientos son un medio para conseguir sus objetivos, necesidades y deseos.

Díaz-Aguado (2006) señala que existe una estrecha relación en el incremento de riesgo de violencia en la infancia y adolescencia con el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales y, por el contrario, la cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuye el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: 1) ayuda para resolver problemas, 2) acceso a información precisa sobre las otras formas de resolver problemas; y 3) oportunidades de mejorar la autoestima.

Por otro lado, en cuanto a la familia de la víctima, se ha encontrado que las relaciones entre estas familias tienen algunas similitudes con las de los acosadores; entre ellas están las dificultades de relación entre los padres y el hijo, la existencia de desarmonía en casa, problemas económicos y problemas de relación fuera de casa (Harris y Petrie, 2006). Sin embargo, una diferencia importante es que las víctimas suelen vivir en familias que reaccionan de forma excesivamente emocional a la victimización de su hijo.

Además, Harris y Petrie (2006) mencionan que las víctimas tienden a ser sensibles, pasivas y muy dependientes de los padres, quienes, a su vez, son protectores en exceso. En consecuencia, estos niños a menudo se sienten más cómodos con los adultos que con los niños de su edad, propiciando así, sus pocas estrategias para construir relaciones con otros niños y mucho menos enfrentar a su agresor.

❖ EXOSISTEMA

Ballester y Calvo (2007) encontraron que existe una influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de las conductas agresivas. Basándose en las investigaciones de Lewis, Mallouh y Webb y Perry, estos autores plantean que los niños son más agresivos tanto física como verbalmente inmediatamente después de ver escenas violentas en televisión y cine. Incluso cuando los niños viven en un hogar en el que existe un ambiente educativo saludable, estar expuestos a la violencia de los medios de comunicación aumenta la agresión y el comportamiento antisocial de los niños, en comparación con aquellos que no estuvieron expuestos a esa influencia. En el mismo sentido, Anderson y Dill (como se citó en Ballester y Calvo, 2007) mencionan que los sentimientos y comportamientos agresivos aumentan después de usar videojuegos violentos.

De lo anterior se deriva que cuando un niño es expuesto a medios violentos puede hacer que disminuya su comportamiento prosocial, lo que resulta particularmente preocupante dado el tiempo que la mayoría de los niños dedican a ver televisión, además de que el mensaje de muchos de los programas vistos por ellos es que la agresión es una solución eficaz para resolver los problemas y los personajes que la practican tienen relevancia social para los chicos.

Otros factores del exosistema, relacionados con el aumento de la probabilidad de que niños y adolescentes se vean envueltos en problemas de comportamiento y desarrollen conductas agresivas son (Ballester y Calvo, 2007):

- La exposición a la violencia en la calle
- La disponibilidad de drogas y alcohol
- La posesión de armas de fuego
- La pobreza extrema
- La desintegración del barrio (por ejemplo, viviendas abandonadas o en ruinas, el tráfico de drogas, el crimen, etc.)
- La tolerancia de los residentes a comportamientos delictivos y agresivos.

❖ MACROSISTEMA (CONTEXTO CULTURAL)

Por otro lado, se debe tener en cuenta que una buena parte de las dificultades que se expresan en la escuela y que conducen a la exclusión y a la violencia, está estrechamente relacionada con determinadas estructuras, actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia dichos problemas y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se producen.

Aunque se espera, dentro de la sociedad, que la escuela sea la herramienta para prevenir dichos problemas, con frecuencia se convierte simplemente en el escenario en el que se reproducen las estructuras y deficiencias que también existen fuera de ella (Díaz-Aguado, 2006).

También la familia vive grandes contradicciones respecto a lo que enseña, en teoría, y lo que enseña en la práctica. Hay claros ejemplos sobre esta contradicción, uno de ellos es

cuando los padres aconsejan a los niños a que empleen la violencia con sus iguales, ya sea para defenderse o demostrar valentía. Otra forma de fomentar la violencia es cuando los adultos emplean la violencia en sus procedimientos de disciplina.

Aunque últimamente los adultos reconocen el diálogo como una mejor forma de enseñar y disciplinar a sus hijos, aún sigue siendo aceptada la creencia de que es necesario en determinadas ocasiones “pegar a los niños”. A pesar de que en algunas sociedades, como en España, se rechaza en mayor grado la educación autoritaria y el castigo físico, se sigue justificando y utilizando ante conflictos graves, debido probablemente a la falta de alternativas eficaces, para enseñar a los niños a respetar límites en distintas situaciones (Díaz-Aguado, 2006).

1.2. Consecuencias

El fenómeno de bullying o acoso escolar afecta y deja consecuencias para todos los involucrados en ella. Para el agresor, porque recibe una especie de consentimiento que interpreta como aprobación; para la víctima, porque no solo padece la crueldad del agresor, sino también la de sus compañeros que prefieren callar y no entrometerse defendiendo a la víctima o delatando al agresor; y para el espectador porque se siente como un cómplice del agresor, dificultando que los adultos intervengan (Rodríguez, 2009).

Las consecuencias en los agresores suponen el aprendizaje de medios violentos para conseguir sus objetivos, lo que lo coloca en la antesala de comportamientos delictivos. Además, ya que en su comportamiento se refuerza el acto agresivo y violento como algo bueno y deseable y le proporciona un método para gozar de un estatus en el grupo y una forma de reconocimiento social, el agresor aprenderá que ésta es la manera adecuada de establecer los vínculos sociales y generalizará esos comportamientos a otros grupos en los que tenga que integrarse posteriormente, mostrando comportamientos agresivos en su contexto familiar o laboral (Avilés, 2002)

En las víctimas las consecuencias pueden ser dificultades escolares, altos niveles de ansiedad, insatisfacción, fobia a ir al colegio, riesgos físicos y una personalidad insegura y poco sana para el desarrollo correcto e integral de la persona (Avilés, 2002; Olweus, 2006). Respecto a los riesgos físicos, los doctores Baeza, Vidrio, Martínez y Godoy (2010), del Instituto Nacional de Pediatría (INP), reportaron el caso de un niño de 9 años que sufrió golpes con el puño cerrado por 5 de sus compañeros. Las consecuencias fueron rotura de brazo y riñón izquierdos, por lo que tuvo que ser sometido a una cirugía.

Recientemente, en México se ha observado y difundido información a cerca de diversos casos de violencia escolar en distintas comunidades, los cuales han derivado en graves consecuencias, un ejemplo de ello es lo ocurrido en el estado de México donde, entre el 2012 y 2014, se reportaron 2 casos de acoso escolar que terminaron con el deceso de dos adolescentes (Excelsior, 2014).

Como se mencionó, en los espectadores también hay consecuencias, ellos aprenden que el comportamiento correcto ante situaciones injustas es no defendiendo ni intercediendo

de forma alguna por la víctima, les refuerza el asumir una postura individualista, egoísta y pueden dar un valor equivocado a las conductas agresivas interpretándolas como importantes y respetables para conseguir lo que se desea. Otra consecuencia en los espectadores es la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de los demás a medida que presencian repetidamente situaciones de violencia, en las que no son capaces de intervenir para evitarlas.

Loeber (como se citó en Duque, Klevens y Montoya, 2007) ha clasificado a los agresores con base en sus conductas y trayectorias, en dos grupos: trayectoria hacia la agresión abierta y hacia la agresión encubierta, ambas precedidas de una tercera trayectoria, la de conflicto con la autoridad. La trayectoria hacia la agresión abierta se inicia con agresiones menores, evoluciona hacia peleas para concluir en actos violentos. La vía hacia la agresión encubierta inicia antes de los 15 años con comportamientos encubiertos (como mentir frecuentemente, hurtar objetos, etc), luego se presentan actos de daño a propiedades, posteriormente estos jóvenes cometen actos delincuenciales moderados o severos, como fraudes, robos o estafas. La vía de conflicto con la autoridad se inicia antes de los 12 años con comportamientos de oposición o terquedad, posteriormente estos niños presentan comportamientos desafiantes y desobediencia para llegar en la adolescencia a conductas de evasión de la autoridad. Estas trayectorias se caracterizan porque son progresivas, de actos leves en edades tempranas se pasa a actos antisociales más graves y serios en la adolescencia, juventud y edad adulta y porque quienes cometen los actos más leves son un mayor número de personas que los que cometen los más graves.

1.3. Factores de riesgo individuales.

Existen numerosos estudios que abordan el acoso escolar desde la perspectiva del individuo (Dueñas y Senra, 2009; Mendoza, 2009; Olweus, 1998; Rodríguez, 2009; Wade, 2007), señalando, generalmente, que las características individuales que un niño o adolescente posea también pueden aumentar la posibilidad de que se vea involucrado, ya sea como víctima o agresor, dentro de la dinámica de acoso escolar; pues tanto las características individuales como los contextos en los que se desenvuelve un niño son variables que influyen en la probabilidad de que se presente este fenómeno.

Ahora bien, cabe aclarar que dichas características personales, así como influyen en la presencia del acoso escolar, también pueden ser resultado del mismo. A continuación se expondrán todas aquellas particularidades que se han encontrado en niños considerados como agresores y niños considerados como víctimas dentro de una dinámica de acoso escolar.

Sin embargo, antes quisiéramos hacer énfasis en la idea de que éstas características no son la causa del acoso escolar. Cuando un niño posee las características percibidas por otros como debilidades, aumenta la probabilidad de ser considerado como una víctima; del mismo modo, aquellos niños con características agresivas y dominantes tendrán una mayor probabilidad de convertirse en acosadores, siempre y cuando sus contextos propicien este fenómeno, especialmente el contexto escolar.

Hay investigaciones como la de Rodríguez (2009) donde se describe como una potencial víctima a aquellos niños que suelen mostrar un alto nivel de inseguridad y ansiedad, son muy sensibles, tienen dificultades para establecer una relación de amistad y a veces poseen algún rasgo que los hace evidentemente diferentes a sus compañeros, como utilizar anteojos, el color de piel, dificultades en el habla, etc. De acuerdo con este autor generalmente los sujetos víctimas de acoso escolar tienden a tener una imagen negativa tanto de sí mismas como de su situación; carecen de recursos o estrategias para enfrentar la agresividad, pues dentro de su contexto familiar se ha encontrado que estos niños se desenvuelven en ambientes con graves dificultades ante los retos de prepotencia y abuso; muestran una excesiva protección paterna y generalmente tienen un contacto más estrecho y positivo con las madres. Esta excesiva protección, para Olweus (1998) puede ser tanto causa como efecto del acoso.

Otras características que Olweus (2006) considera tanto causa como efecto del acoso escolar es la inseguridad y el autoconcepto negativo, pues estas se incrementan ante un abuso constante y a su vez se han identificado entre las características individuales de víctimas potenciales.

Respecto a los agresores, varios autores (Olweus, 2006; Rodríguez, 2009; Mendoza, 2009) señalan que los niños identificados con ésta etiqueta comúnmente tienden a tener una fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes, por lo general son más fuertes físicamente que el resto de sus compañeros, particularmente en comparación con las víctimas; muestran un temperamento agresivo e impulsivo, con creencias intolerantes y dificultades para controlar su ira, deficientes en sus habilidades para comunicar y negociar sus deseos, así como en su capacidad para entender los sentimientos de las demás personas pues, la mayoría de estos niños, en su vida cotidiana, padecen de la indiferencia y agresión a sus propios sentimientos; son desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos padres y maestros; son autosuficientes, con inestabilidad emocional y escasa empatía, sobre todo con los estudiantes victimizados.

La relación con sus padres por lo general es deficiente y suelen tener experiencias previas de abandono y maltrato (Rodríguez, 2009). En su entorno se justifica el uso de la violencia como una manifestación de valentía (“para que vean quien manda”), así como su aplicación a grupos o sujetos vulnerables (“se debe pegar a los hijos para educarlos”) (Mendoza, 2009). Además es común que estos chicos presenten otras conductas antisociales como vandalismo, delincuencia y consumo de drogas (Olweus, 2006).

Entre los agresores o acosadores radican algunas diferencias, por ejemplo con respecto a la empatía y comprensión de sentimientos, Jolliffe y Farrington (como se citó en Wade, 2007) mencionan que algunos niños acosadores pueden poseer una empatía cognitiva, es decir ellos comprenden las emociones de otros, pero no poseen una empatía afectiva, que se refiere a la capacidad de experimentar las emociones de otros. Habilidad que autores como Wade y Reece (como se citó en Wade, 2007) consideran una ventaja que utilizan los acosadores contra sus víctimas, y de esta manera hacen más efectivo el acoso.

Otra diferencia, es la que Ortega (como se citó en Rodríguez, 2009) señala con respecto a las habilidades sociales. Este autor encontró que algunos de los chicos agresores suelen ser muy hábiles socialmente, con frecuencia son alumnos populares y que simpatizan con los profesores a los que han aprendido a adular, por lo que saben la forma de agredir sin

ser castigados e incluso sin ser descubiertos, al tener una explicación para justificar su acto de violencia hacia el otro, manejando la situación de tal forma que “nunca ha sido el” y siempre es capaz de demostrar que otro empezó primero y que no tuvo más remedio que intervenir.

El estudio de la autoestima en este grupo de niños no ha sido concluyente, pues hay investigaciones donde se manifiesta que estos niños poseen niveles altos de autoestima (Rodríguez, 2009) e investigaciones donde se señala que estos niños muestran niveles bajos de autoestima (Senra y Manzano, como se citó en Dueñas y Senra, 2009). Esta diferencia puede deberse a la población participante en estos estudios y a la medición realizada.

En general, estas tres diferencias son un indicio de la variabilidad y diversidad de acosadores o agresores, es decir no hay un solo tipo de agresores o características universales que los definan, sino que pueden cambiar de sujeto a sujeto y, tal vez, del tipo de agresión que inflijan.

También puede ser que estas diferencias se deban a algo más que las características individuales, es aquí, entonces, donde la manera en cómo interactúa el grupo de escolares adquiere una vital relevancia en la generación, mantenimiento y extinción de conductas de acoso escolar.

1.4. Características de la dinámica de interacción en el acoso escolar.

El abuso de los niños y los adolescentes sobre sus iguales, particularmente en la adolescencia temprana e intermedia, se refiere a una convivencia en la que un menor ejerce cualquier forma de maltrato sobre otro (Loredo, Perea, López, 2008).

Ballester y Calvo (2007) conceptúan la dinámica de interacción del acoso escolar como un proceso en el que resaltan dos aspectos importantes. En primer lugar señalan que dicha dinámica no se fija inmediatamente, sino que se deriva de un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos involucrados van perfilando sus papeles como agresores o víctimas. En segundo lugar, establecen que las agresiones se dan de manera repetitiva, lo cual produce que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación llegue a cambiar.

Loredo, Perea y López (2008) también mencionan el carácter repetitivo de estas conductas estableciendo que se dan de manera constante, recurrente y en ocasiones concertada, de parte de uno o varios individuos en contra de otro u otros.

Para el agresor, la reiteración de la experiencia de dominar facilita que asuma como normal y natural su papel de dominador, en tanto que para la víctima, el ser agredido recurrentemente, lo lleva a adoptar un papel pasivo de tal modo que no intenta protegerse del daño que se le inflige, y llega a aceptar la situación de sumisión y victimización como algo normal e inevitable. Aunado a esto, los espectadores, ante tal frecuencia, dejan de cuestionar dichos actos como inapropiados, lo que aumenta su normalización (Ballester y Calvo, 2007).

Sin embargo Olweus (1998, 2006) reconoce, además de la víctima pasiva, un segundo tipo, la víctima activa o provocadora, la cual se caracteriza por una combinación de patrones de respuesta ansiosa y agresiva. Este tipo de víctima, ante la agresión, reacciona en forma desafiante y con agresividad, lo cual le sirve al agresor para excusar su conducta (Rodríguez, 2009). Estos estudiantes en ocasiones son considerados como hiperactivos (Olweus, 2006)

La situación de victimización puede agravarse bajo determinadas condiciones familiares o personales del alumno: disciplina familiar excesivamente autoritaria, dificultad de comunicación entre los miembros de la familia, distancia emocional entre padres e hijos, etc. En estas circunstancias la víctima no solo sufre por el daño que le causa el acosador, sino también por el miedo de que su familia conozca su situación.

Calvo, Cerezo y Sánchez (como se citó en Ballester y Calvo, 2007) plantean que la interacción intimidatoria que caracteriza al acoso escolar se produce cuando se relacionan dos tipos de sujetos con características complementarias (agresor y víctima) y existen condiciones ambientales que permiten que un alumno o grupo actúen agresivamente mientras que el resto de los compañeros observan pasivamente. Una vez iniciado el comportamiento de acoso bajo esas condiciones, el agresor continúa entonces con la intimidación por las recompensas materiales y sociales que obtiene.

En las recompensas sociales se encuentran los alumnos que presencian los actos agresivos (espectadores) y el papel de éstos es determinante en la dinámica del acoso escolar, pues ellos se encargan de reforzar al agresor y aislar al agredido, con lo que el agresor asumirá completamente su papel dominador dentro del grupo y la víctima verá más reducida la posibilidad de salir de ese proceso.

Se ha estudiado ampliamente lo que ocurre o lo que lleva a un grupo de estudiantes a unirse al acoso hacia otros, Olweus (2006) señala que algunos de los mecanismos sociológicos que participan en estos estudiantes son:

- Contagio social.
- Control e inhibición deficientes ante tendencias agresivas.
- Responsabilidad difusa.
- Cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima.

De acuerdo al informe del Defensor del pueblo en España³, (como se citó en Rodríguez, 2009) los estudiantes que observan un acto de agresión suelen comportarse agresivamente después de tal espectáculo, es decir, se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso promueve la participación agresiva en el desarrollo del maltrato entre iguales. De hecho, es tal el contagio social que se ha encontrado que el número de agresores en la escuela suele ser en general superior al número de víctimas, debido probablemente al carácter grupal que adoptan dichas agresiones sobre una sola víctima o sobre un grupo de víctimas menor al grupo de agresores. El número de espectadores pasivos es, en las situaciones menos graves, bastante superior al número de agresores (Díaz-Aguado, 2006).

³Autoridad del estado encargada de garantizar los derechos de los ciudadanos ante abusos que puedan cometer los poderes ejecutivo y, en su caso, legislativo. En España se utiliza esta supervisión como instrumento para defender los derechos y libertades fundamentales.

Para Olweus (1998) el hecho de que los espectadores no intercedan por sus compañeros agredidos se debe a la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. El miedo a ser parte del grupo de la víctima y así convertirse en una más, impide a los alumnos ayudar a su compañero intimidado. Además, la acumulación de insultos y ataques constantes hacen que la víctima sea percibida como alguien que merece lo que le ocurre y con poco valor, disminuyendo el sentimiento de culpabilidad de los observadores.

Por otra parte, Avilés (2002) indica que aunque el espectador manifiesta su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos podría sentir una indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Entonces, al observar el éxito del modelo agresivo que se logra a través de la violencia, en los espectadores se produce un aprendizaje social que inhibe la ayuda y fomenta su participación en los actos violentos, emulando este tipo de comportamiento para obtener determinadas recompensas, entre ellas el sentimiento de poder y superioridad hacia la víctima (Rodríguez, et al., 2009).

El acoso escolar o maltrato entre iguales no es un conflicto en el sentido de confrontación de intereses, sino del establecimiento de un modelo de relación desigual entre aquellos de los que se espera una relación igualitaria y, en su lugar, despliegan una relación de abuso de poder. Así el acoso se usa como una estrategia para fortalecer la posición y el poder, así como para subvalorar uno o más grupos, individuos o aspectos del ambiente, caracterizándose por el deseo consciente y voluntario de dañar al otro y colocarlo bajo estrés (Olweus, 1998; Pellegrine y Long, como se citaron en Rodríguez, et al., 2009).

Al respecto, Loredó, et al. (2008), agregan el abuso de poder como otro elemento importante de la dinámica de acoso, refiriéndolo como el desequilibrio en el uso del poder, generalmente en razón de una aceptación de la víctima, quien se sujeta a la agresión del “buller” (agresor).

La dinámica interactiva del acoso escolar se explica con un esquema de *dominio-sumisión* en la medida en que entre sus protagonistas (**agresor-víctima**) se despliega un perverso hábito de prepotencia por parte del *agresor* y de impotencia en la respuesta de la *víctima* (Ortega, 2006).

Con frecuencia el agresor justifica el acoso culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se

limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia (Díaz-Aguado, 2006).

De acuerdo con Rigby (como se citó en Wade, 2007) un alumno puede ser percibido como víctima potencial si es percibido como más débil y vulnerable por otro niño más fuerte. Una vez que se ha identificado a la “víctima”, el alumno o los alumnos agresores planean como dañarla, debilitarla o humillarla para posteriormente llevar a cabo su plan, utilizando por lo general procedimientos físicos en la escuela primaria y con mayor frecuencia, en la secundaria, la agresión verbal y la exclusión social.

De esta forma, la dinámica del acoso escolar queda constituida por los siguientes roles: víctima, agresor y espectador. Dentro de las víctimas se encuentran la víctima pasiva y la víctima activa, las cuales ya fueron descritas anteriormente.

Entre los agresores y los espectadores, Olweus (1998, 2006) diferencia en 3 y 4 tipos, respectivamente:

DESCRIPCIÓN DE AGRESORES		DESCRIPCIÓN DE ESPECTADORES	
Agresor activo	Es el que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima	Seguidor pasivo	Se puede clasificar en dos tipos: a) El que apoya el acoso escolar abiertamente, pero no toma un papel activo. b) Al que le gusta el acoso escolar pero no lo muestra abiertamente.
Agresor social-indirecto	Dirige en la sombra el comportamiento de sus seguidores para que realicen actos de violencia.		
Agresor pasivo	Quien participa en la planificación de la agresión aunque no actúe en la misma.	El testigo no implicado	Aquel que observa lo que ocurre, pero considera que no es asunto suyo, es decir, no adopta ninguna postura.
		Posible defensor	Al que le disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace.
		Defensor de la víctima	Es aquel al que le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo.

Finalmente, el cuarto rol determinante dentro de la dinámica del acoso escolar es el que corresponde a los adultos (profesores y padres), pues son ellos los encargados de establecer un reglamento y su cumplimiento. Rodríguez (2009) menciona que los aspectos

organizativos del aula y del centro educativo juegan un papel fundamental en el desarrollo o prevención de conductas antisociales, señalando por ejemplo:

- La falta del establecimiento de normas y límites aumenta la presencia de conductas antisociales, ya que el alumnado debe conocer y practicar las reglas así como las consecuencias de su incumplimiento. Al respecto, es recomendable que los alumnos participen tanto en el establecimiento como en la interiorización de las normas.
- La falta de un modelo de participación en la toma de decisiones y, en vez de ello, tener un sistema disciplinario inconsistente, ambiguo y extremadamente rígido.
- La escasa implicación del profesorado en las actividades fuera del aula, según Olweus (1998) entre más profesores estén presentes en los períodos de descanso menor será el número de incidentes relacionados con agresiones.

CAPÍTULO 2: INTERVENCIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR

Debido a que el presente trabajo de tesis está basado en una propuesta de intervención para abordar la pauta de violencia que caracteriza al acoso escolar, es importante conocer la manera con la que generalmente se ha intervenido, por lo que en este apartado se presentan algunas intervenciones aplicadas en distintos países para reducir tal problemática.

Cabe mencionar que así como ocurre con la teorización e investigación, en las diversas intervenciones aplicadas también predomina el marco de referencia clásico.

2.1. Programas de intervención

Desde hace más de 20 años, Olweus ha tratado de prevenir conductas y actitudes que promueven el acoso escolar. Él desarrolló un programa llamado “Programa de Prevención contra el Acoso Escolar de Olweus” (*Olweus Bullying Prevention Program*) (2006), el cual está diseñado bajo cuatro principios básicos, que se refieren a crear la escuela en un entorno caracterizado por:

- Ambiente cálido y de interés positivo por los adultos.
- Límites firmes sobre comportamientos inaceptables.
- Aplicación consistente de sanciones por acciones inaceptables y quebrantamiento de normas, que no sean ni punitivas ni físicas.
- Figuras adultas de autoridad y modelos positivos.

Planteando como objetivo cambiar aquellas condiciones o estructuras favorables a las conductas de acoso, de tal modo que se imposibilite su aparición tanto en el colegio como en otros sitios. Pretendiendo que los principios se alcancen a través de la aplicación de medidas a tres niveles: la escuela, el aula y el individuo.

Durante la primera evaluación de dicho programa, de 1983 a 1985 en Bergen (Noruega), Olweus (2006) encontró una reducción significativa del acoso escolar cuando los profesores de los estudiantes habían establecido normas en la clase contra el acoso escolar y la puesta en práctica de reuniones periódicas dentro del aula.

La mayoría de los investigadores del tema, han intervenido de manera preventiva y paliativa utilizando, por lo general, diseños experimentales o cuasi experimentales (con

medidas pre-test post-test) y el establecimiento de grupos experimental-control para comprobar la eficacia de sus intervenciones.

Con estos programas se ha buscado comúnmente reducir el nivel de maltrato en el acoso escolar, variable que se ha explorado con cuestionarios y entrevistas clínicas.

Este problema ha tenido tal relevancia que han sido implementados varios programas para su prevención en distintos países de Europa y América. Por ejemplo, en España se llevó a cabo el programa *SAVE*: Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 2006), que duró 4 cursos académicos con la participación de diez escuelas tanto de primaria como de secundaria. La línea bajo la que se llevó a cabo fue la siguiente:

- En un trabajo preventivo o de intervención: Se actuó en el interior del currículo con programas de emociones, sentimientos y valores; en cuanto a las instrucciones con programas de grupo cooperativo; y en las relaciones interpersonales, con programas de gestión democrática de la convivencia.
- Y trabajo de atención a los escolares en riesgo y ya implicados en problemas de acoso escolar: se desarrollaron programas especiales dirigidos a víctimas y agresores donde se brindaba atención al entrenamiento en asertividad y empatía con víctimas y agresores respectivamente, así como programas de desestructuración de redes sociales de escolares involucrados en fenómenos de violencia y acoso escolar.

García (2008) propone reducir la indisciplina, agresiones verbales y físicas, y acoso entre compañeros en el aula de clases, por medio de una técnica de tipo conductual denominada “carné de clase por puntos”. Esta técnica consiste en reforzar con un punto cada conducta positiva u otros aspectos como la buena presentación del cuaderno, usar el diccionario, corregir las faltas, realización de trabajos voluntarios, etc., refuerzo que fue disminuyendo gradualmente; cada niño iniciaba con 10 puntos, los cuales se podían perder de manera individual (debido a conductas negativas como interrumpir, no esperar turnos, molestar o agredir a alguien) o grupal (cuando eran muchos los implicados en un comportamiento inadecuado). Aunque esas mismas situaciones eran recompensadas si el grupo respondía positivamente. Aquellos niños que lograban tener más de 10 puntos podían canjearlos por privilegios acordados con toda la clase, desde jugar con una pelota hasta limitar algunos aspectos de la vida académica como exámenes o tareas.

Con esta técnica, García obtuvo resultados favorables a partir del primer trimestre de clases, siendo que más del 80% del grupo de estudio mejoro notablemente su conducta. Además de que esos niños y niñas habían alcanzado un nivel de respuesta que les permitía funcionar autónomamente sin el apoyo de los puntos ni la necesidad de estructurar su vida académica en el aula.

Por otro lado, de manera más específica, Rodríguez (2009) propone dos actuaciones distintas ante el maltrato entre escolares: 1) dirigida a la víctima y 2) dirigida al agresor.

En las actuaciones dirigidas hacia la víctima, esta autora sugiere la utilización de métodos directos como “el círculo de amigos” y la utilización de estrategias de entrenamiento en técnicas asertivas. La primera de estas actuaciones promueve la inclusión del alumno a un grupo de amigos; en la segunda de estas, se enseña al alumno a defender sus derechos sin violar los de otros, proporcionando sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos, con la finalidad de que la víctima pueda expresar sus deseos y sentimientos de forma clara y directa al agresor.

En cuanto a las actuaciones dirigidas al agresor, plantea el método de no inculpar de Mainés y Robinson (como se citó en Rodríguez, 2009), el cual también se dirige a los espectadores pasivos. Este método sugiere que cuando no se culpabiliza ni castiga, los alumnos toman una actitud más relajada necesaria para entender cómo se siente la víctima y para ofrecer posibles soluciones. Estos autores exponen su método en siete pasos:

1. Entrevista con la víctima para conocer sus sentimientos y saber quiénes son los implicados.
2. Reunión con todos los implicados, excepto la víctima, solo con agresores, cómplices y observadores.
3. Comunicar a todo el grupo de forma indirecta los sentimientos de la víctima, sin culpabilizar a nadie.
4. Traspasar la responsabilidad al grupo, indicando el derecho de todos a sentir seguros en el grupo.
5. Pedir soluciones al grupo.
6. Dejar que los alumnos pongan en práctica su plan.

7. Y entrevistas de seguimiento dos semanas después.

Esta autora también propone una actuación dirigida hacia ambos lados, agresores y víctimas. Donde se combinan las dos anteriores propuestas, que se centra en la búsqueda de soluciones, evitando confrontaciones y tratando de crear un ambiente de respeto y sana convivencia tanto de uno como del otro, sin necesariamente convertirse en amigos.

Palomares (2009), por su parte, resume de manera precisa las acciones que los centros educativos deben poner en práctica para prevenir el acoso, implementando programas educativos diseñados para fomentar un clima escolar de no violencia, tolerancia, respeto y solidaridad, y posibilitando al alumnado la adquisición de estrategias de resolución pacífica de conflictos, respeto a las diferencias individuales, y aceptación de la integración, sin ningún tipo de discriminación. Sugiriendo el aprendizaje cooperativo como fundamental dentro de las actividades cotidianas, evitando la competitividad y la violencia.

Otra forma de intervención corresponde a la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta organización plantea que el acoso escolar debe combatirse de manera integral y dado que la violencia es un problema polifacético ha de afrontarse desde diferentes perspectivas a la vez (biológicas, psíquicas, sociales y ambientales).

La propuesta de la OMS consiste en un modelo ecológico que implica considerar una serie de cuestiones (como se citó en Monclús y Saban, 2006):

- Abordar los factores individuales de riesgo y adoptar medidas para modificar los comportamientos individuales.
- Influir en las relaciones personales cercanas, promover ambientes familiares saludables, y proporcionar ayuda profesional y apoyo a las familias.
- Vigilar los espacios públicos como la escuela o el barrio, y adoptar medidas para resolver los problemas que puedan dar lugar a los comportamientos violentos.
- Corregir las desigualdades por razón de género y las actitudes y prácticas culturales perjudiciales.
- Encarar los grandes factores culturales, sociales y económicos que contribuyen a la violencia y adoptar medidas para cambiarlos.

A raíz de que la OMS adoptara la resolución en 2003 (como se citó en Monclús y Saban, 2006) sobre la violencia se puso en marcha la Primera Campaña Mundial de Prevención de la Violencia, en donde se elaboró una guía con las medidas que deben

adoptarse para la aplicación de las recomendaciones del informe mundial sobre violencia y salud.

Recientemente UNICEF (como se citó en Monclús y Saban, 2006) ha realizado un balance sobre la enseñanza primaria y la igualdad entre los géneros, por considerar el ángulo de la desigualdad por razón de sexo una de las prácticas más elementales de violencia en el mundo educativo. En el *Informe Progreso para la Infancia* UNICEF pretende evaluar los progresos para la infancia a medida que se aproxima el año 2015, y trata de medir los avances del mundo hacia los denominados objetivos de desarrollo del milenio, que consisten en lograr la enseñanza primaria universal, la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer (como se citó en Monclús y Saban, 2006).

En la Ciudad de México, durante el periodo 2009-2011 aproximadamente, se llevó a cabo un proyecto de intervención llamado “*Somos comunidad educativa: hagamos equipo*”, dirigido por psicólogos en vinculación con la Secretaría de Educación del Distrito Federal. Este proyecto tuvo como objetivo fundamental “desnaturalizar la violencia que se ejerce al interior de nuestros centros escolares” (Convivencia escolar, 2011 p.3). Este programa consistió en co-construir con los miembros de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) de las instituciones participantes, una cultura de paz y buen trato, haciendo uso de una “metodología socioafectiva, vivencial, lúdica y artística” (Convivencia escolar, 2011 p. 25), propiciando la protección y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes, especialmente el derecho a la educación, considerándolo como un derecho multiplicador, que abre las puertas al ejercicio de otros derechos.

Este proyecto se realizó a través de una intervención educativa en escuelas y a través de grupos terapéuticos. La intervención educativa se distribuyó en sesiones dirigidas a padres, madres, docentes, estudiantes y demás personal escolar. Un eje central de la intervención educativa fue el entrenamiento en habilidades psicosociales donde se incluyeron: la autoestima, la asertividad, la resolución no violenta de conflictos, el manejo de límites, el manejo de emociones y la empatía.

En cuanto a los grupos terapéuticos, éstos se realizaron en sesiones integradas, donde los adultos y los niños compartieron un espacio de trabajo, propiciando la retroalimentación y el aprendizaje compartido, bajo la premisa de que “todas y todos aprendemos de todos y todas” (Convivencia escolar, 2011 p. 29). Para la formación de los grupos se eligió una muestra de niños, con sus respectivos padres (formando un total de 16 grupos), interesados en

combatir la violencia en sus salones de clase y, bajo la condición, que hayan sido víctimas en algún evento de acoso entre compañeros.

Para este proyecto se realizó una evaluación tipo pretest-postest, donde se valoraron elementos como la experiencia de acoso escolar y el estado de las habilidades psicosociales de cada participante, obteniendo como resultado que más de la mitad de los niños participantes dijeron ya no ser molestados y al menos a un 20% no le causaba ya ningún sentimiento el maltrato.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de su portal de internet, lanzó un comunicado el 31 de julio del 2014, en el que presentó el *Programa a favor de la convivencia escolar* (PACE), el cual está por implementarse en el ciclo escolar 2014-2015. Este programa consiste en la elaboración de materiales que contribuyan al trabajo académico de maestros y alumnos en el aula, dotando a los maestros de una guía del facilitador para que tengan conocimiento y manejo del material del alumno, que contenga estadísticas y situaciones cotidianas adecuadas a cada contexto. Por su parte, los alumnos recibirán materiales didácticos que les permitan recapacitar y valorar las condiciones necesarias para mejorar su convivencia escolar. Los temas principales de estos manuales serán la autoestima, el manejo de las emociones, la convivencia, las reglas, el manejo de conflictos y la participación integral de la familia.

Dentro del contexto escolar hay otro aspecto relevante que influye en el desarrollo de la dinámica interactiva del acoso escolar, este aspecto tiene que ver con la organización y compromiso de la institución educativa. Al respecto, Ballester y Calvo (2007) mencionan que la política desarrollada por el equipo directivo del centro es importante para combatir las situaciones de acoso y que las estrategias usadas por los equipos directivos que más éxito han tenido en su eliminación incluyen:

- Medidas para conocer la situación de acoso en el centro y saber cómo actuar en las mismas. Olweus (1998) establece que existe una relación inversa entre la presencia de profesores que vigilan y el número de agresiones protagonizadas, es decir, entre mas profesores vigilen a los estudiantes menos agresiones ocurrirán entre ellos, siempre y cuando los profesores sepan cómo intervenir.

Por consiguiente, para obtener el éxito en este campo en cualquier centro educativo, es fundamental hablar del acoso en los programas de desarrollo del profesorado, disponer de profesores de aula y otro personal que posea las

estrategias adecuadas que funcionan para reducir el acoso, e iniciar un diálogo entre alumnos y profesorado (Harris y Petrie, 2006) .

- Medidas para que los acosadores afronten las consecuencias de sus actos de modo consistente y de manera que resulte formativa (Olweus, 1998).
- Medidas para extender la actitud de ayuda y comprensión hacia las víctimas, al igual que desarrollar un clima de tolerancia hacia los otros, debe formar parte esencial del currículo de los institutos, ya que muchos alumnos se enfrentan a dolorosos incidentes de acoso, un acoso que trasciende las razones tradicionales y se centra en las diferencias raciales, religiosas y de orientación sexual.
- Medidas para promover relaciones de apoyo, así como procedimientos para evitar que los adultos sirvan de modelo de intimidación (Olweus, 1998).
- Medidas para que los niños desarrollen estrategias de afrontamiento ante las situaciones de acoso.
- Medidas de supervisión en distintos lugares del centro y de actuación rápida y eficaz ante cualquier incidente de acoso.

Con respecto al currículo, muchas veces en las escuelas se pretende enseñar cooperación y respeto mutuo, sin embargo no actúan de acuerdo con aquello que pretenden. Este fracaso en las escuelas, se puede deber a la contradicción con lo que se hace en la práctica y lo que supondría que se tiene que llevar a cabo. Según Harris y Petrie (2006) los centros escolares que fomentan las siguientes cualidades crean un clima escolar de firmeza que alimenta a sus alumnos y previene las conductas de acoso e intimidación:

- Liderazgo.
- Responsabilidad.
- Comunicación.
- Amabilidad.
- Colaboración.
- Pensamiento crítico.

Existen otras destrezas interpersonales positivas que puede enseñar la escuela al alumno; entre ellas están (Harris y Petrie, 2006): a) el exigir a los alumnos que participen en el *servicio de la comunidad*, fomentar que el alumno se una a la comunidad mediante el servicio a ella es una oportunidad excelente de aprender empatía, algunas de estas formas son visitas a hogares de ancianos, exponer trabajos artísticos en las comunidades locales y actuar

de tutores de los alumnos más jóvenes; b) establecer *programas de mentores*, donde se asigna a un profesor un alumno y se da la oportunidad de crear una relación de confianza que permite crear un ambiente de apoyo mutuo donde no solo los orientadores y profesores formen y ayuden a los alumnos, sino que también se fomenta que los alumnos ayuden a sus compañeros escuchándolos, facilitándoles información y orientándolos hacia los recursos adecuados dentro de la comunidad; c) enseñar un *currículo que acentúe la educación moral o del carácter*, el enseñar a los alumnos el significado de los valores y la importancia de tomar decisiones acertadas es un valioso componente de los programas de educación en valores; y d) adiestrar a los alumnos en la *resolución de conflictos*, los alumnos deben aprender a afrontar el conflicto de forma adecuada, una manera de hacerlo es a través de la mediación entre iguales o las estrategias de resolución de conflictos. Según Daniel y Roger Johnson (como se citó en Harris y Petrie, 2006), los mejores programas escolares sobre resolución de conflictos suelen ajustarse a los seis principios siguientes:

1. Pasar de la prevención de violencia a la formación en la resolución de conflictos.
2. No intentar eliminar todos los conflictos. Existen conflictos que pueden incrementar el rendimiento, la motivación y hasta un sano desarrollo; como aquellos que surgen entre dos alumnos que defienden sus propios intereses u opiniones, en los que no existe una desigualdad de poder (en el que uno de los dos alumnos se sienta atemorizado por el otro) y que tampoco se produzca frecuentemente. El conflicto se hace inadecuado cuando se convierte en destructivo.
3. Crear un contexto de cooperación. Transformando todo el entorno escolar en una comunidad de aprendizaje no violenta.
4. Reducir los factores de riesgo internos de la escuela. Que incluyen el fracaso académico, el distanciamiento y las patologías psicológicas; estas se pueden reducir con la insistencia en el aprendizaje cooperativo y el fomento de las relaciones de apoyo entre iguales.
5. Emplear la polémica académica para aumentar el aprendizaje. Enseñar a los alumnos estrategias que contemplen el tema desde ambas perspectivas, fomenta el consenso.
6. Enseñar a todos los alumnos a resolver los conflictos de forma constructiva. Enseñando a todo el alumnado las destrezas de resolución de conflictos, la negociación y la mediación.

Desarrollar un clima de tolerancia hacia los otros debe formar parte esencial del currículo de los institutos, ya que muchos alumnos se enfrentan a dolorosos incidentes de acoso que trasciende las razones tradicionales y se centra en las diferencias raciales, religiosas y de orientación sexual (Harris y Petrie, 2006).

También es importante transmitir de una forma clara al alumno qué es lo que se espera de él, las orientaciones claras no solo crean un entorno disciplinado, sino que también mejoran la comprensión que el joven tiene de lo que son conductas buenas y malas.

Sintetizando los aspectos sobresalientes en las intervenciones aquí citadas, se puede observar la importancia que le otorgan al papel que juegan los adultos (profesores y/o directivos y demás miembros administrativos del centro escolar) como figuras de autoridad y, con ello, su capacidad para resolver situaciones de violencia entre los alumnos, así como promover un ambiente cooperativo y respetuoso.

Por otro lado, es frecuente observar una diferenciación entre las intervenciones dirigidas específicamente para niños considerados como víctimas y las intervenciones dirigidas para los niños considerados como agresores. Lo que puede sugerir que el trabajo con los niños inmersos en una dinámica de acoso escolar, debe ser distinta de acuerdo al *rol* que adopten ante dicha dinámica.

Un tercer aspecto está dirigido al *entrenamiento en habilidades* que en las intervenciones se han considerado esenciales para modificar o eliminar situaciones de acoso escolar. El entrenamiento en habilidades alude a que los niños inmersos en dinámicas grupales de este tipo, “necesitan” que alguien especializado les enseñe o los prepare para que desarrollen o adquieran ciertas capacidades individuales que influyan en un contexto grupal, fomentando un clima escolar de no violencia, es decir se desarrollan bajo la línea de lo individual a lo grupal.

Precisamente, este último punto se retomara en el siguiente apartado, profundizando en aquellos factores personales que, de acuerdo a la teoría, proporcionan cierta protección ante situaciones de acoso escolar.

2.2. Factores protectores personales ante el acoso escolar.

Como se puede observar, el componente más común en las diversas propuestas de intervención es el fomento de distintas capacidades o habilidades personales, las cuales preparan a los niños y los protegen ante la posibilidad de ser parte de una dinámica de acoso escolar.

La experiencia de estar involucrado en la dinámica de acoso escolar puede ser vista como una combinación de vulnerabilidades personales y adversidades ambientales. Sin embargo no todas las víctimas, espectadores o agresores han sufrido las típicas consecuencias negativas antes mencionadas, hay quienes han superado exitosamente dicha adversidad, a estas personas se les llama *resilientes* (Wade, 2007).

Los estudios que se han hecho relacionando el acoso escolar con el concepto de resiliencia han mostrado que, aunque son muchas las capacidades personales que funcionan como factores protectores, sólo algunas han demostrado mayor eficacia al enfrentar una pauta de acoso escolar.

La resiliencia, al ser considerada como un conjunto de habilidades, actitudes y comportamientos y no como un tipo de personalidad o un estado de ser innato, posibilita establecer la noción de que estas conductas resilientes pueden ser enseñadas y aprendidas. Por lo tanto aquellas personas que padecen el acoso escolar y que no están naturalmente predispuestas para enfrentarlo exitosamente, pueden aprender las habilidades necesarias para hacerlo. Estas habilidades podrían entonces amortiguar los típicos efectos del acoso (Wade, 2007).

En su investigación dedicada a conocer las características y/o habilidades presentes en aquellos alumnos resilientes al acoso escolar, Wade (2007) ha observado la influencia de determinados factores protectores personales o internos. Esta autora considera de suma importancia la existencia de 6 factores para que una víctima de acoso escolar pueda ser resiliente, estos factores corresponden a la autoestima, las habilidades sociales, el optimismo, las estrategias de afrontamiento, la inteligencia emocional y el apoyo social tanto real como percibido.

Además de la propuesta de Wade, otros investigadores (Ballesteros y García, 2005; Cerezo, 2009; Dueñas y Senra, 2009; García, 2008; Ison y Morelato, 2008; Maddio y Morelato, 2009; Mendoza, 2009; Palomares, 2009; Rodríguez, 2009) han señalado a la autoestima, las habilidades sociales y las estrategias de solución de conflictos interpersonales como factores protectores prioritarios en la superación de situaciones de violencia entre escolares. Por tal motivo en la presente investigación se trabajará, principalmente, con estos tres factores.

2.2.1. Autoestima.

Puerta (2002) la define como la capacidad del individuo para quererle a sí mismo a partir de una visión realista de su potencial y sus limitaciones. Es producto del sano equilibrio entre los estímulos y las críticas, siendo éstas no hacia la persona como tal, sino hacia una conducta específica y para ello debe reconocerse todo aquello que el individuo hace correctamente explicando porque está bien hecho y corregir aquellas conductas o actitudes incorrectas, explicar porque estuvieron mal y al mismo tiempo ayudar a encontrar alternativas. Al respecto, Walsh (2004) menciona que los niños con alta autoestima interpretan que el éxito que tengan se debe sobre todo a sus esfuerzos, recursos y capacidades, volviéndose responsables de sus logros en forma realista y poseen un sentido de control personal sobre lo que les sucede en la vida, considerando los errores o fallas como experiencias de las cuales es posible extraer una enseñanza, y no como el signo de una derrota.

Relacionando el concepto de autoestima con el de acoso escolar, Wade (2007) establece que el tener una baja autoestima agrava la problemática tanto de las víctimas como de los agresores, prolongando el maltrato.

Retomando la investigación de Smokowski y Kopasz, Wade (2007) reporta que debido a que las víctimas del acoso tienden a sufrir de baja autoestima, tienden también a culparse a sí mismos por la agresión que reciben de sus compañeros, lo cual a su vez puede incrementar los efectos negativos de este fenómeno.

Por lo tanto, Wade (2007) propone que al mejorar la autoestima de los individuos, se puede reducir el maltrato y aumentar la probabilidad de que el sujeto sea resiliente (Wade, 2007).

La autoestima, estando estrechamente relacionada con las competencias y las relaciones afectivas (Vanistendael y Lecomte, 2002), es un factor particularmente importante en la resiliencia. Sin embargo, no puede desarrollarse sin una base sólida, hay que forjarla a partir de resultados reales (a partir de competencias que el niño aplique en su contexto), y para ello es preciso ayudar al niño a formar, conocer y movilizar sus competencias, lo cual permitirá estimularlo y evitar así una autoestima falsa, incongruente con la realidad y sin límites.

Estas competencias, recursos, habilidades o aptitudes pueden ser de tipo intelectual, físico o social; siendo estas últimas las que permitirán la interacción con las demás personas y, por lo tanto, el establecimiento de vínculos afectivos (Vanistendael, 2002). Un niño que es consciente de sus competencias o habilidades, hace uso de ellas, a medida que las practica las mejora, así como también mejora la imagen que tenga de sí mismo (su autoconcepto) y, debido a que ésta es consecuencia de elementos reales (competencias que el niño aplica en su contexto), las personas de su entorno la aceptan y la refuerzan, lo cual le facilita el establecimiento de relaciones afectivas.

2.2.2. Habilidades sociales.

Estas se refieren a la capacidad de establecer relaciones sólidas, respetuosas y gratificantes (Barudy y Dantagnan, 2005; Córdova, 2006; Henderson y Milstein, 2003; Puerta, 2002), creando así, vínculos íntimos y fuertes con otras personas (Wolin y Wolin, como se citaron en Puerta 2002).

Para poner en marcha ésta capacidad se debe contar con *estrategias de convivencia* que hagan del individuo una persona asertiva, es decir, una persona que exprese de manera consciente, congruente y socialmente aceptable sus ideas y sentimientos sin la intención de herir o perjudicar a alguien. Según Henderson y Milstein (2003), entre estas estrategias están:

- La *adopción de buenas decisiones*. En cuanto a la elección de las personas adecuadas con las cuales establecer una relación y la manera de actuar ante determinadas personas y lugares.
- El *control de impulsos o control interno*. Ya que éste permite expresar las emociones y sentimientos de la forma adecuada y asumir la responsabilidad de ellas.
- *Resolución de problemas relacionales*
- El *respeto de normas y límites* (Puerta, 2002), ya que si una persona los rebasa o transgrede dentro de su cultura o comunidad se pueden promover varios factores de riesgo, sin embargo al conocer y respetar estos límites se puede saber de qué manera actuar y así ser aceptado.

Otro aspecto importante para establecer tales relaciones es la *empatía* (Flores y Soto, 2007; Giordano y Nogués, 2007). La empatía es la capacidad de ponerte en el lugar de otra persona, con el fin de comprender sus circunstancias y el comportamiento e ideas que de ellas se derivan.

También se ha demostrado que las habilidades sociales ayudan en la disminución de los efectos del acoso escolar. De Rosier (como se citó en Wade, 2007), implementó un programa de intervención basado en habilidades sociales con estudiantes de tercer año, quienes mostraban ser altamente rechazados o agredidos por sus pares, o sufrían de ansiedad social. Este autor observó que hubo un incremento en el funcionamiento positivo tanto en el ámbito social, como en el emocional. Dueñas y Senra (2009), en su estudio sobre la relación entre habilidades sociales y acoso escolar en adolescentes de 13 y 14 años, encontraron que la capacidad de expresión en situaciones sociales, como decir “no”; cortar interacciones con personas con las que no se desea seguir manteniendo relación; negarse a prestar o recibir algo; defender los propios derechos e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, resultan relevantes como factores protectores en el acoso escolar en general y en la intensidad del mismo.

Otra habilidad social que resulta relevante es la asertividad. Sobre ella, Alchourron y Daverio (como se citó en Melillo, Rodríguez y Suárez, 2004) observaron que esta competencia se vuelve significativa en adolescentes cuando es promovida mediante el conocimiento de los diferentes estilos de comunicación (pasivo, agresivo y asertivo), en combinación con el conocimiento de los propios derechos (a ser tratado con respeto, a

cambiar de opinión, a decir que no y no sentirse culpable, etc.), ya que hace surgir ejemplos de la vida cotidiana, la mayoría de ellos respecto a la conflictiva familiar y a la pertenencia o no al grupo de pares. Además estos autores observaron que al tener una mayor asertividad también hubo un aumento en la autoestima.

2.2.3. Estrategias de solución de conflictos interpersonales.

Íntimamente ligadas a las habilidades sociales, las estrategias de solución de conflictos interpersonales también influyen en la relación que se dará entre una persona y otra, así como con su medio ambiente.

D' Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (como se citaron en Maddio y Morelato, 2009), definen la *solución de conflictos interpersonales* como un proceso cognitivo–interpersonal orientado a la identificación de una solución a un conflicto o desacuerdo que sea aceptable para todas las personas o partes involucradas en la situación.

Para Wade (2007) la solución de conflictos interpersonales forma parte de las estrategias de afrontamiento, las cuales divide en dos categorías: estrategias de aproximación y estrategias de escape o evitación. La primera se refiere a los intentos directos que realiza la persona para cambiar la situación, entre estas se encuentra la solución de conflictos interpersonales. Las estrategias de escape, por su lado, se refieren a las conductas que no se realizan de manera directa para cambiar las situaciones estresantes, pero son formas en que los individuos manejan su reacción al estrés, tanto cognitiva como emocionalmente.

Algunas investigaciones han encontrado que el poseer buenas estrategias de aproximación, en comparación con las de escape, resulta más positivo para disminuir los niveles de ansiedad (Griffin y Dubow, como se citó en Wade, 2007).

Wade (2007) establece que una manera eficaz de enfrentar el acoso escolar incluye aquellas conductas en las que los estudiantes actúan o realizan algo para intentar resolver o rectificar la situación problemática, o los sentimientos que estas les generen. Las estrategias ineficaces se refieren a las ocasiones en las que los estudiantes realizan algo con lo que evitan intentar resolver el problema.

De esta forma, las estrategias de solución de conflictos efectivas pueden actuar como amortiguadores de los posibles daños que produzcan el estrés y los estresores de la vida (Aysan, Thompson y Hamarat, como se citaron en Wade, 2007). Por el contrario, las estrategias de solución de conflictos inefectivas o inadecuadas pueden actuar como un factor de riesgo ante las situaciones de estrés, tal es el caso de la pasividad o contraataque ante una situación de violencia (Griffin y Dubow, como se citaron en Wade, 2007)

Por otra parte, la reacción que tengan los estudiantes ante la violencia escolar, así como su funcionamiento posterior, depende de las estrategias que empleen (Kochenderfer-Ladd, como se citó en Wade, 2007). De acuerdo con Wade (2007) gran parte de la investigación al respecto está centrada en lo que constituye un mal afrontamiento, tal como el llanto, obediencia al agresor y el contraataque; demostrando que éstos aumentan la probabilidad de una futura agresión y que afectan negativamente el funcionamiento de los estudiantes. En lo que corresponde a un enfrentamiento adecuado, Kochenderfer-Ladd (como se citó en Wade, 2007) encontró que la búsqueda de asesoramiento y la resolución de conflictos conllevan más resultados positivos para la víctima, tienden a conducir a una disminución del maltrato y están asociadas con menos internalización de los síntomas.

Todo lo expuesto hasta este punto corresponde a un marco de referencia basado en conceptos que clasifican conductas para poder establecer mediciones paramétricas, el cual da una explicación de los hechos a partir de una perspectiva lineal, es decir, sus explicaciones plantean que cualquier fenómeno, conducta o problema, es consecuencia de algo, por lo que si se interviene en las causas, el problema o fenómeno desaparecerá.

Éste es el marco de referencia clásico, a partir del cual la ciencia suele abordar los hechos, y la pauta conductual de interés en la presente tesis, no es la excepción, pues la información que puede encontrarse al respecto es dominada por este marco.

Por tal motivo, en los primeros dos capítulos se presentó la información que mediante el marco de referencia clásico se ha reunido con respecto al acoso escolar, concepto que se refiere a una pauta conductual que presenta comportamientos violentos entre alumnos, dentro de un contexto escolar.

Dicho marco nos ha permitido conocer lo que con más generalidad puede observarse cada vez que se presenta la pauta mencionada, lo que puede influenciarla o afectarla con

mayor medida, y los resultados que hasta el momento se han obtenido al abordarla a partir del concepto de acoso escolar y las etiquetas que de él se derivan.

Sin embargo, para los fines de esta investigación, no resulta una perspectiva completa que nos permita, en primer lugar, diseñar una intervención capaz de generar que los niños involucrados en la dinámica de ésta violenta pauta, a partir de sus propios recursos, gestionen cambios que los lleven a una reorganización en la que interactúen mediante pautas conductuales diferentes a la violencia y, en segundo lugar, explicar el proceso que condujo a tal reorganización y, por lo tanto, a la gestión de los cambios por parte de los niños.

Para poder cumplir con ambas expectativas, dadas las limitaciones del marco clásico, nos vimos en la necesidad de emplear un marco sistémico, el cual se convirtió en el marco fundamental del presente trabajo.

El marco sistémico, sustentándose en la epistemología cibernética, ha impulsado el desarrollo de modelos terapéuticos que, al intervenir en las pautas interaccionales presentes en las relaciones interpersonales, producen su reorganización. Dichas relaciones interpersonales pueden denominarse *sistemas*.

Los postulados de la epistemología cibernética brindan la posibilidad de dar cuenta del proceso que subyace a los cambios que reorganizan un sistema, por lo cual, se ha dedicado un importante espacio, dentro del siguiente capítulo, para la exposición de los principios generales de ésta epistemología.

Por otro lado, entre los modelos terapéuticos mencionados se encuentra el modelo centrado en soluciones, el cual, debido a la especial importancia que le otorga a la utilización de los recursos con los que cada sistema cuenta, así como a la facilidad con la que puede adaptarse a entornos educativos, también forma parte substancial del capítulo sucesivo.

Cabe mencionar que las ideas que a continuación se retoman, en su mayoría, originalmente se han planteado refiriéndose a un contexto psicoterapéutico, sin embargo, dada la naturaleza de nuestra investigación, hemos ido aterrizando algunas de éstas ideas a un contexto educativo o escolar.

CAPITULO 3: EL MARCO SISTÉMICO Y EL PROCESO DE CAMBIO ENFOCADO A LAS SOLUCIONES DENTRO DE UN CONTEXTO ESCOLAR

La pauta interaccional que es tema del presente trabajo de tesis ha sido ya ampliamente abordada desde el marco de referencia clásico, es oportuno ahora empezar a hablar de ella desde un marco sistémico.

Podríamos establecer que dicha pauta se presenta de manera que, ante una agresión, la persona agredida no muestra algún tipo de defensa y cede a la voluntad de quien emitió la agresión, manifestando así una aceptación de la violencia recibida, al mismo tiempo que asume una posición inferior; lo cual ubica a la persona emisora de la agresión en una posición superior, aumentando, con esto, la probabilidad de repetición de tal secuencia conductual, al darse en un contexto que mantiene dicha organización del sistema.

En ésta descripción se dejan de lado términos como *acoso escolar*, *víctima*, *agresor*, etc. y, considerando a los grupos escolares como sistemas, se intenta focalizar la manera en cómo se relacionan sus miembros, teniendo en cuenta que dentro de una dinámica de interacción, la conducta de cada miembro influye en todos los demás.

La importancia de concebir así la pauta interaccional que impulsó la presente investigación, es decir, la razón por la cual debe describirse teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente mencionadas, se entenderá más claramente al conocer los fundamentos que el marco sistémico tiene en la epistemología cibernética.

Ahora bien, fue el biólogo Gregory Bateson, quien introdujo la cibernética a las ciencias sociales, con el fin de elaborar una teoría general de la comunicación (Wittezaele y García, 1994). Bradford Keeney (1987), haciendo una cuidadosa interpretación de las obras de Bateson, plantea que la cibernética brinda los cimientos epistemológicos para poder establecer una teoría del cambio personal y social, así como un lenguaje útil para la formulación y manejo de dicha teoría.

Por su parte, el terapeuta familiar, fundador de la Terapia Centrada en Soluciones, Steve De Shazer (1989), explica el proceso de cambio orientado a las soluciones, basándose en los postulados cibernéticos de Bateson.

3.1. Epistemología cibernética

En este apartado se retoman, principalmente, los aportes de Keeney (1987) planteados en su libro “La estética del cambio”, pues este autor ha sobresalido por hacer una de las recopilaciones más completas del trabajo de Bateson, así como por ser de los que lo han interpretado de la manera más fiel.

A grandes rasgos, Keeney (1987) define a la cibernética como parte de la ciencia general de la pauta y la organización. Su idea esencial consiste en que existe una pauta recursiva que organiza los procesos tanto físicos como mentales (Von Foerster, 1991).

El término *epistemología* es utilizado con un doble sentido: primero, para indicar cómo piensa, percibe y decide una persona; y segundo, para indicar qué piensa, percibe y decide. A pesar de que los seres humanos desarrollan distintas epistemologías, todos tienen en común una operación epistemológica fundamental: la de establecer *distinciones*.

El acto básico de la epistemología es la creación de una diferencia, ya que al distinguir una pauta de otra somos capaces de conocer nuestro mundo. El trazar una distinción es el punto de partida de cualquier acción, decisión, percepción, pensamiento, descripción, teoría y epistemología.

La manera en cómo se comprenden los sucesos, de acuerdo a la cibernética, es por medio de una *organización circular o recursiva*. Es decir, toda conducta es a la vez una causa y un efecto (o una intervención y un problema) respecto de todas las demás que acontecen en el mismo contexto; por ejemplo, las burlas, los apodos y las agresiones dirigidas a un miembro de un grupo, pueden considerarse tanto causa como efecto de que ese miembro del grupo (al que se le molesta continuamente) se perciba a sí mismo como merecedor de las agresiones y, por lo tanto, sus relaciones sociales se vean limitadas.

Obteniendo así que en un contexto terapéutico las preguntas y las hipótesis del terapeuta contribuyen a crear la realidad del problema que trata. Los terapeutas se suman a sus clientes en la construcción de una realidad compartida. Esto lo podemos ver de la misma manera en un contexto escolar donde los profesores comparten la creación de una realidad con sus alumnos o el orientador escolar con los jóvenes que acuden a él en busca de una guía o consejo.

Puesto que las epistemologías son recursivas, cabe afirmar que cada vez que establecemos una distinción, nos quedamos, forzosamente, con un universo alterado, ampliado para su indagación subsiguiente.

De esta forma, las descripciones de los sucesos o fenómenos consisten en establecer distinciones en lo que observamos. Por consiguiente, la recursión queda de la siguiente manera: establecemos distinciones a fin de observar, y luego establecemos distinciones a fin de describir lo que observamos.

Una idea básica de la epistemología es que lo que cada cual percibe y conoce deriva en gran medida de las distinciones que traza. Watzlawick, Beavin y Jackson (2002) designaron el concepto de *la puntuación de la secuencia de sucesos* a toda vez que un observador traza una distinción, lo que establece concomitantemente una indicación, de esta forma, señala que uno de los dos aspectos distinguidos es el primario.

De acuerdo con Keeney (1987), el estudio formal de los procedimientos por los cuales la gente puntúa su experiencia es un método para identificar su epistemología.

Dentro de una relación entre dos personas ocurre una discrepancia en el modo de puntuar la secuencia de sucesos, ya que el ordenamiento de las secuencias, de uno u otro modo, crea lo que se denomina *realidades diferentes* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 2002). En este aspecto, “el trabajo del terapeuta es rebajar los segmentos así puntuados de este sistema de interacción, de modo tal que pueda surgir un marco de referencia o encuadre distinto” (Keeney, 1987, pág. 41).

En relación a estas reestructuraciones o reencuadres, es posible definir una intervención como un contexto en el que pueden alterarse las premisas sociales relativas a la puntuación. Montalvo (como se citó en Keeney, 1987) plantea una definición del contexto terapéutico, la cual puede extrapolarse a cualquier contexto interventivo, entre ellos el psicoeducativo, estableciéndolo como un acuerdo interpersonal para abolir las reglas habituales que estructuran la realidad, con el fin de remodelar ésta.

El terapeuta, psicólogo, profesor u orientador educativo no debe olvidar que como observador, fue él quien trazó distinciones acerca de la realidad del sistema que pretende reencuadrar, y luego distinciones acerca de las distinciones acerca de las distinciones. Al trazar estas distinciones, lo que hace es construir una epistemología, es decir, una manera de conocer y una manera de conocer su conocer.

Dado lo anterior, un observador siempre participa en lo que observa, entonces, todos los enunciados, siendo enunciados de observadores, son autorreferenciales, por lo tanto están cargados de *paradojas*. Una paradoja se produce cuando se confunde un encuadre o marco de referencia con los rubros que lo componen.

Para evitar las paradojas, “la teoría de los tipos lógicos” de Russell menciona que hay que indicar siempre la tipificación lógica de los enunciados. En otras palabras, sugiere que nuestras experiencias están estructuradas de forma jerárquica.

Bateson y Foerster coinciden en adoptar la tipificación lógica, como un instrumento descriptivo para discernir las pautas formales de la comunicación que subyacen en la experiencia y la interacción de los hombres. Así, esta tipificación se puede concebir como una manera de trazar distinciones y utilizarla para poner de relieve la autorreferencia y la paradoja en lugar de ocultarlas (Keeney, 1987).

Keeney (1987) menciona que aunque puntuemos nuestra experiencia en función de una jerarquía de niveles lógicos, como observadores no se debe de olvidar que esta jerarquía está estructurada en forma recursiva; nuestras distinciones son distinciones trazadas sobre otras distinciones.

Al hablar de recursividad, se hace una analogía con un ser mítico llamado “uróvoro”, una serpiente que se traga su propia cola. La importancia de esta comparación es advertir que cada vez que el círculo se recorre a sí mismo puede indicarse una diferencia. Si tomamos en cuenta la recursión, se puede decir que se está frente a la misma serpiente, al mismo tiempo que se indica el orden de reciclaje. Bajo esta pauta, se crea una paradoja autorreferencial que subyace en todos los sistemas de observación: las observaciones del observador pueden incluir su propio proceso de observación (Keeney, 1987).

Al examinar las explicaciones de la conducta a través de la recursión, podemos encontrarnos con *principios dormitivos*, nombre que Bateson emplea para referirse al reacomodamiento más abstracto de la descripción del rubro que se pretende explicar.

Un principio dormitivo surge cuando se toman como causa de una acción simple una palabra abstracta derivada del nombre de dicha acción. Con esto lo que se está afirmando es que un rubro de acción simple es causado por la clase de esas acciones.

Cuando se aplican principios dormitivos puede haber consecuencias graves, ya que estas pseudoexplicaciones con frecuencia perpetúan lamentables profecías que generan su propio cumplimiento.

Un ejemplo de principio dormitivo puede ser el concepto “acoso escolar o bullying”, pues un profesor, al ser testigo de una diferencia o desacuerdo común entre compañeros de escuela, en donde un chico demuestra alguna acción considerada como agresión (por ejemplo un insulto, un golpe, una burla, etc.) hacia otro chico que parece no defenderse, puede clasificar lo ocurrido bajo dicho concepto y los niños que componen el grupo quedan etiquetados con un tipo específico de rol, ya sea “la víctima”, “el agresor” o “el espectador”; esta visión de las cosas llevará a las autoridades escolares, a los padres de familia y a los mismos alumnos a tratar de resolver el problema con una conducta que puede intensificar la “agresividad”, la “sumisión”, la “indefensión” o la “indiferencia ante la violencia”, convirtiéndolas en un caso de acoso escolar.

Así este reencuadre de una instancia particular, de una acción convirtiéndola en una categoría de acciones (especialmente si es formulada como pregunta por una figura de autoridad), puede provocar un tipo de mandato hipnótico capaz de generar, intensificar y mantener una situación problemática.

Al intentar explicar un sistema es menester presentar en forma de secuencia la puntuación de cada una de las personas que interactúan, para luego discernir la pauta que las conecta. Para ello debe considerarse que la pauta de la puntuación de la persona A interactúa con la de la persona B, por lo que la combinación simultánea de sus respectivas puntuaciones dan un vislumbre de la relación total. A esta última visión de las cosas Bateson la llama *doble descripción*.

Si las dobles descripciones de la relación se someten a análisis y se afirma que cada una de estas partes está localizada dentro de una persona, se crea un principio dormitivo, por ejemplo al etiquetar a un niño como víctima o agresor debido a las características personales que lo identifican.

De acuerdo con Bateson, los contextos de la acción determinan cómo se conectan las acciones simples en la organización social, o sea, cómo se organizan a lo largo del tiempo las reacciones de los individuos frente a las reacciones de otros individuos. Este orden de análisis pone de manifiesto que todas las acciones forman parte de una interacción organizada.

En un contexto escolar para poder determinar que la pauta que conecta la interacción social consiste en una pauta violenta con un desequilibrio de poder, deben de considerarse las reacciones más frecuentes que muestran los alumnos a lo largo del tiempo, es decir, si es común observar que frente a una acción agresiva se responde con una indefensión o aceptación de dicha agresión, se puede deducir que la pauta que conecta es del tipo violenta y complementaria.

Bateson designó dos categorías del proceso de interacción: *relación complementaria* y *relación simétrica*. La relación simétrica son todas las formas de interacción que pueden describirse en términos de competencia, rivalidad, igualdad, etc. En contraste, las complementarias son aquellas secuencias interaccionales, en que las acciones de A y B, son diferentes pero se amoldan una a la otra.

Estas categorías representan dos tipos de visión binocular y para alcanzar esta imagen se requiere dar un salto de abstracción, pasando de la conducta al contexto. De esta forma, las descripciones de la acción se fusionan a fin de crear la descripción de la interacción. Este equilibrio puede alcanzarse combinando las interacciones simétricas y complementarias.

Si no existe un equilibrio controlado entre la simetría y la complementariedad se originaría, lo que Bateson llamó, una *cismogénesis*. Esto se refiere al proceso de huida o de intensificación que en caso de no estar bajo control, inevitablemente genera una tensión intolerable y, por lo tanto, el quebrantamiento del sistema de relación (Keeney, 1987).

Un ejemplo de cismogénesis dentro de un contexto educativo puede observarse cuando las autoridades escolares o los padres de familia exigen la expulsión de un niño que constantemente agrede a uno o varios de sus compañeros, o cuando la persona constantemente agredida decide cambiarse de escuela.

Para analizar la experiencia y comprender las formas de interacción, Bateson ha establecido una alternancia entre la clasificación de la forma y la descripción del proceso. La descripción del proceso se refiere a la unidad que es objeto de observación, lo que se encuentra dentro de este rubro se puede considerar como los “datos de los sentidos”; cabe diferenciar entre una descripción de nuestra experiencia sensorial y una tipología o categorización de dicha descripción, lo que corresponde a la clasificación de la forma (Keeney, 1987).

El hecho de que las abstracciones estén entremezcladas con la experiencia sensorial, nos sugiere que no existe nada parecido a la experiencia sensorial pura o a los datos elementales. Bateson afirma que un primer postulado necesario para toda comprensión del mundo viviente es advertir que los organismos no pueden tener una experiencia directa de su objeto de indagación (Keeney, 1987).

Lo anterior es un modelo que describe de qué manera el proceso mental genera y organiza nuestro mundo de experiencia. No hay que olvidar que como la forma y el proceso también son recurrentes, siempre es posible generar diferentes órdenes de visión.

Podemos conceptualizar nuestro mundo de experiencia como una dialéctica recurrente que alterna entre las distinciones basadas en descripciones basadas en los sentidos, y distinciones derivadas de los *armazones de relaciones simbólicas*. Bateson (como se citó en Keeney, 1987) utiliza el término *armazones de relaciones simbólicas*, para referirse a la clasificación mediante la cual pueden estructurarse las descripciones.

Para poder referirnos a la pauta problema de nuestra investigación, es necesario emplear conceptos o *armazones de relaciones simbólicas* que estructuren las descripciones que parten de la experiencia sensorial de observar dicha pauta; el empleo de estos *armazones* guarda una relación dialéctica con la descripción sensorial, ya que una no puede presentarse sin la otra, así que ya sea el empleo del concepto de violencia, relación complementaria o acoso escolar, es necesario emplear alguno para hablar de esta pauta.

Recordemos que, en el mejor de los casos, nos encontramos en una etapa de transición, y que pocos individuos experimentan habitualmente su mundo a través de una epistemología cibernética. Estamos tan acostumbrados a modos no cibernéticos de conocer, que podemos olvidarnos de que nuestra imaginación creadora es libre de trazar otras distinciones. La epistemología cibernética nos suministra un modo de descubrir y construir pautas alternativas en la ecología de nuestra experiencia (Keeney, 1987).

Una idea esencial de la cibernética es la de *retroalimentación*, la cual consiste en reintroducir a un sistema los resultados de su desempeño en el pasado. De acuerdo con Wiener (como se citó en Keeney, 1987), si dicha información que retorna al sistema puede modificar su método general así como su pauta de desempeño actual, lo que se tiene es un proceso que puede llamarse *aprendizaje*.

Toda regulación y todo aprendizaje implican retroalimentación; por consiguiente, los contextos del cambio y del aprendizaje están destinados a establecer o modificar la retroalimentación. El éxito de una intervención consiste en crear nuevas alternativas de retroalimentación que muestren un camino para un cambio adecuado (Keeney, 1987).

Todo sistema social corporiza procesos de retroalimentación que permiten la estabilidad de su organización. El sistema social puede mantenerse unido gracias al control de los fragmentos intensificados de conducta, los temas de la interacción y las complejas pautas de su coreografía. Un sistema social que perdura es autocorrectivo. Empero, el control mediante la retroalimentación puede generar conductas desatinadas si no es estructurado convenientemente; cuando un sistema social queda atrapado en un circuito de retroalimentación tal, que las conductas correctivas resultan exageradas, también su acción parecerá oscilar enormemente (Keeney, 1987).

Los procesos cibernéticos nunca permanecen estáticos o estacionarios, la acción correctiva es puesta en movimiento por la diferencia. La cibernética sugiere que todo cambio puede entenderse como el empeño por mantener una cierta constancia, y así toda constancia se mantiene a través del cambio. Ninguna conducta, interacción o sistema coreográfico se mantiene permanentemente igual a sí mismo; los sistemas sociales constituyen climas perpetuos de cambio (Keeney, 1987).

En la cibernética es imposible separar la estabilidad del cambio, ambos corresponden a las dos partes complementarias de un sistema. La cibernética postula que es imposible cimentar un cambio si no se cuenta con una base estable y, a su vez, la estabilidad depende de los procesos de cambio que le subyacen (Keeney, 1987).

De acuerdo con Rosenbliuth (como se citó en Keeney, 1987), la retroalimentación puede referirse al éxito o al fracaso de un acto simple, o bien producirse en un nivel más alto, en el cual se retroalimenta la información correspondiente a toda modalidad de conducta o pauta de comportamiento, permitiendo así al organismo cambiar la planificación estratégica de su acción futura. Este último tipo de retroalimentación de orden superior se diferencia de otras retroalimentaciones más elementales, ofreciendo una forma de preservar y de cambiar una determinada organización social.

Frente a un sistema problemático, como aquel que existe en una dinámica de acoso escolar, la eficacia de una intervención está en establecer otro orden de proceso de

retroalimentación que modifique la pauta que conecta recursivamente al sistema con el terapeuta.

Si la retroalimentación no está sujeta a un control de orden superior, es decir, si no hay una retroalimentación de la retroalimentación, se conducirá inevitablemente a la intensificación descontrolada y a la cismogénesis; vale decir que la intensificación descontrolada destruye al sistema. El cambio en el sentido del aprendizaje, la adaptación y la evolución proviene del control del control. En general, para la supervivencia y co-evolución de cualquier ecología de sistemas, los procesos de retroalimentación deben corporizarse en una ecología recursiva de circuitos de control (Keeney, 1987).

La cibernética estudia de qué manera los procesos de cambio determinan diversos órdenes de estabilidad o de control. En esta perspectiva, el promotor de cambio (que puede ser el psicólogo u orientador educativo) debe ser capaz de distinguir no solo la retroalimentación simple que mantiene el problema presentado por su cliente, sino también la retroalimentación de orden superior que mantiene esos procesos de orden inferior. El objetivo del promotor de cambio es activar el orden del proceso de retroalimentación que permita a la ecología problemática autocorregirse (Keeney, 1987).

Como ya se menciona, la cibernética nos permite comprender los principios generales a partir de los cuales un sistema se mantiene en constante autocorrección, lo que brinda la oportunidad de encontrar maneras de introducir un cambio en dicho sistema, para que éste en su constante autocorrección se reorganice con diferentes pautas.

Una de las maneras para producir tal cambio, es la propuesta del Modelo Centrado en Soluciones desarrollada por el terapeuta Steve de Shazer, quien esencialmente establece que el proceso de elaboración de la solución a un problema puede resumirse diciendo que se ayuda a que una diferencia no reconocida se transforme en una diferencia que haga una diferencia (De Shazer, 1997). Por lo tanto, para impulsar la solución, no es necesario tener un conocimiento detallado de la queja o “problema”, ni siquiera es necesario construir el modo en que ésta se mantiene, todo lo que se necesita es que la persona envuelta en una situación perturbadora haga algo diferente (De Shazer, 1995).

3.2. Proceso de cambio enfocado a las soluciones.

Steve de Shazer (1989) formuló una teoría acerca del cambio centrado en las soluciones, abriendo camino a nuevos modelos y técnicas de intervención guiadas por este enfoque. Por tal motivo, es que se ha elegido a este autor sobre otros que también han manejado un enfoque a las soluciones, pues el presente trabajo de tesis tiene como principal objetivo explicar el proceso a partir del cual ocurren los cambios.

En base a las ideas de Bateson sobre cibernética o recursión, De Shazer (1989) considera que dado que los sistemas o ecosistemas son circulares, los efectos de sucesos que acontecen en cualquier punto del circuito pueden transmitirse a todo él y producir cambios en el punto de origen.

En la interpretación que hace de los escritos de Bateson, De Shazer (1989) establece que en la epistemología cibernética surge un concepto central, “la diferencia que establece una diferencia”, el cual se refiere a la introducción (al sistema) de un mensaje sobre una diferencia.

Para entender este concepto, en primer lugar hay que reconocer que la información (el mensaje), que circula dentro del ecosistema, es su unidad de supervivencia; el cual puede ser tanto creado como destruido, ya que depende de un código compartido por emisor y receptor, si este código no es recíproco, el mensaje se recibe como *ruido* (De Shazer, 1989).

Basándonos en lo anterior, podríamos decir que dentro de un sistema de intervención psicopedagógica, el orientador psicoeducativo (subsistema emisor del mensaje) necesita compartir un código o relación con el grupo de alumnos (subsistema receptor del mensaje); de lo contrario, el mensaje no pasaría de un subsistema al otro. Pero para establecer un cambio, el mensaje debe contener información relativa a una diferencia que establezca una diferencia o de lo contrario no habrá dicho cambio.

El proceso de cambio se inicia con una idea o noticia de una que surge a partir de reencuadrar o cambiar los significados contextuales de un conjunto de hechos concretos (De Shazer, 1989). Con respecto a un entorno escolar, podría decirse que el reencuadre es un proceso que modifica la percepción que el grupo de alumnos tiene de su propia situación, dando lugar a nuevos comportamientos, que a su vez crea nuevas experiencias subjetivas.

Al hablar de un proceso de cambio no hay que olvidar que cuando dos subsistemas (el del grupo de alumnos y el del orientador psicoeducativo) interactúan, se crean nuevas pautas y, por ende, un suprasistema. Dentro del esquema de interacción entre las dos pautas, la pauta de intervención del orientador psicoeducativo y la pauta problemática dentro del grupo de alumnos, se origina “algo” que promueve el cambio.

Empleando las ideas de Bateson (como se citó en De Shazer, 1989), podríamos establecer que ese “algo” en un contexto psicoeducativo se da de la siguiente forma:

Si la intervención psicoeducativa se designa como pauta B y la pauta problemática dentro del grupo escolar como pauta A, el grupo recibirá a lo sumo una mezcla de A y B; o viceversa, el equipo psicoeducativo recibirá una mezcla de B y A.

En este sentido el grupo de alumnos que recibe la intervención, nunca recibirá un mensaje si no como parte de un híbrido. Por el contrario, De Shazer (1989) señala que para que se produzca un cambio es necesario que la pauta B este íntimamente vinculada a la pauta A, de tal modo que la intervención sirva para reencuadrar o redefinir la pauta A.

La interacción entre los subsistemas puede poner en marcha el proceso de cambio, sin embargo ese “algo” debe cumplir con ciertos requisitos relativos a las pautas y las descripciones de estas. Si la descripción del equipo de intervención psicopedagógica y su pauta de descripción B es más semejante a una pauta A1 (versión reencuadrada de la misma pauta A) el grupo de alumnos, percibirá en el híbrido formado por A y A1 un significado que promueva el cambio.

De tal forma que, los elementos que componen la descripción del equipo psicoeducativo correspondan con los elementos que componen la descripción del grupo de alumnos, esta descripción debe hacerse desde un ángulo distinto para que el grupo pueda recibir la noticia de una diferencia.

Entonces el equipo psicoeducativo debe tener la capacidad de planear mensajes reencuadrantes desde un ángulo distinto, capaces de promover el “adicional de profundidad” que origina el cambio, pero para lograr concretar el cambio, a su vez, debe también poder diseñar tareas que promuevan un cambio de conducta en las pautas del subsistema del grupo de alumnos.

Si bien, la formulación de reencuadres se refiere a los significados, contextos o marcos conceptuales y emocionales en que se experimenta una situación, las tareas diseñadas se refieren a los comportamientos concretos de dicha situación (De Shazer, 1989). Ambas estrategias (reencuadres y tareas) se utilizan de forma conjunta. El reencuadre para De Shazer (1989) representa una manera de allanar el camino para el cambio de conducta. Dentro del contexto escolar, el reencuadre apuntaría directamente a los significados o aspectos cognitivos del sistema del grupo de alumnos.

Con respecto al uso conjunto de reencuadres y tareas diseñadas en un contexto psicoeducativo, Linda Metcalf en su libro *Solución de conflictos en la escuela* (2001) sugiere relacionar la situación presente con un éxito pasado. Pedir a los alumnos, padres o profesores que ante un conflicto hagan lo que antes les resulto exitoso, como una tarea promotora de cambio, resulta efectivo pues se está pidiendo únicamente que hagan algo que ya habían logrado anteriormente con éxito, lo que brinda confianza y disminuye las posibilidades de fracaso y pensamientos de desesperanza.

Una vez establecida la manera en cómo surge el proceso de cambio, a partir de la interacción entre los dos (sub) sistemas, resulta menester explicar la forma en cómo se da el cambio y su relación con el problema a resolver.

Para De Shazer (1995) no es necesario el conocimiento detallado de la queja para que una intervención se adecue o ajuste, de hecho, sostiene que cualquier conducta realmente diferente puede bastar para impulsar la solución.

Las quejas (o situaciones problemáticas) se mantienen por la idea que tiene el cliente en cuanto a que lo que él decidió hacer para encarar la dificultad original, es lo único correcto y lo lógico que puede hacerse. En consecuencia, los clientes se comportan como si estuvieran atrapados en la alternativa de hacer más de lo mismo...en tanto han rechazado o se han prohibido una mitad de la disyunción entre esto o aquello (De Shazer, 1995, p. 43).

En un sistema interactivo aparecen reiteradamente puntos de decisión y en cuanto se ha tomado la decisión correcta, la respuesta al problema se hace tan habitual como el problema mismo, ya que las personas no dejan de tomar la misma decisión (De Shazer, 1995).

Una vez que las personas deciden que alguna situación es problemática, comienzan a buscar una solución que puede tomar muchas formas y cuando ésta no produce efectos tiende a crecer (por ejemplo: primero se intenta un castigo, después más del mismo castigo o un castigo aparentemente distinto que de todas maneras es más de lo mismo) (De Shazer, 1995).

Al decidir que una situación es problemática, las personas adosan etiquetas tanto a la situación como a la gente involucrada, siendo estas etiquetas un reflejo de las explicaciones que dan al “problema”. Así, cuando se ha optado por alguna etiqueta o explicación a la situación problemática, quedan excluidas todas aquellas etiquetas que contradigan a la primera y, consecuentemente, también todas las muchas cosas diferentes que las personas podrían hacer y que no son lógicamente congruentes con la etiqueta decidida (De Shazer, 1995). Como menciona Jay Haley (como se citó en Metcalf, 2001):

Etiquetar a un chico como “delincuente” o de que padece de una “mínima disfunción cerebral”...significa que estamos participando en la creación de un problema de tal manera que su solución se hará más difícil...la forma en la cual se etiquete un dilema humano puede cristalizar un problema y hacerlo crónico” (p.39).

A lo que Metcalf (2001) añade “un diagnóstico no lleva hacia la solución, sino que es una ayuda para comprender *por qué está sucediendo* cierto comportamiento” (p.36) y sugiere, que aquellas personas inmersas en cualquier conflicto o problema “...necesitan saber quiénes son, qué han logrado con éxito y cómo han superado retos personales para salir a flote” (p.36)

Sin embargo, si se reconoce que existen otras explicaciones o etiquetas alternativas, se advierte que cualquier conducta “no A” podría determinar una diferencia suficiente para proporcionar una solución, al liberar a las personas de su rigidez. En este sentido el pensamiento en términos de tener que decidirse solo por una alternativa (“o esto o aquello”) puede considerarse la raíz del mantenimiento de muchas situaciones problemáticas. Esta línea de pensamiento utiliza la lógica binaria, y las situaciones sistémicas no concuerdan con las reglas de esa lógica, por lo tanto, siguiendo a Bateson, es necesaria una “lógica cibernética o sistémica” (De Shazer, 1995).

Las personas con frecuencia describen los problemas en términos de “o esto o aquello” y en tales situaciones puede resultar útil construir el problema en términos de “esto y

aquello”. El cambio de una descripción a otra da resultados en los niveles del trazado de mapas y esquematización de leyes; así como también en el nivel de esquematización de la acción. En el cometido de encontrar aquellas alternativas de conductas que hagan una diferencia liberadora de la rigidez, resulta útil buscar en las excepciones a la regla, teniendo en cuenta que nada permanece siempre exactamente igual, siempre hay variaciones, por pequeñas que sean; pero estas diferencias suelen pasar inadvertidas porque las personas no las ven como diferencias que hagan la diferencia, pues a veces son demasiado pequeñas o demasiado lentas (De Shazer, 1995).

Estas excepciones a las reglas de la pauta problemática son exactamente el tipo de información necesaria para crear un cambio, por lo que es determinante hallar sus pautas. Es importante resaltar que cualquier intervención en la pauta del problema basada en las excepciones a dicha pauta tendrá la ventaja de ajustarse, puesto que forma parte de la realidad del sistema, lo cual promueve la cooperación e incrementa las posibilidades de solución al problema (De Shazer, 1995).

Las situaciones problemáticas son generalmente situaciones complejas que involucran muchos elementos, la persona afectada puede subrayar unos más que otros. Para De Shazer (1995) las situaciones que las personas consideran problemáticas por lo regular incluyen:

1. Una pauta o secuencia conductual
2. Los significados asignados a la situación
3. La frecuencia con que se produce la conducta o conductas puntuadas como problemáticas
4. El lugar físico en que aquella conducta se produce
5. El grado en que es involuntaria
6. Terceros significados involucrados directa o indirectamente
7. La pregunta de qué o quién tiene la culpa
8. Factores ambientales como el trabajo el estatus económico, el espacio en que se vive, etc.
9. El estado fisiológico o de las sensaciones involucradas
10. El pasado
11. Horribles predicciones del futuro
12. Expectativas utópicas

En la construcción de una situación problemática cada uno de estos elementos se relaciona con los otros. El mismo acontecimiento puede ser definido de varios modos debido a todos los factores involucrados. En cada situación algunos elementos pueden estar más vinculados o ser más pertinentes que otros, ya que cada persona parece tener un factor o factores favoritos que elige subrayar en la descripción del problema. Cualquiera de los 12 factores puede ser objeto de cambio y ese cambio puede ser seguido por cambios en los otros factores (De Shazer, 1995).

En una situación de intervención psicopedagógica, cada alumno construye la realidad de la queja con respecto a sus compañeros a partir de estos 12 factores (dándole más peso a unos que a otros) y cada orientador psicoeducativo construye la realidad de la intervención (queja más soluciones potenciales) a partir de los mismos materiales. Sin embargo, debido a que el orientador psicoeducativo enfatiza diferentes aspectos de esos mismos factores, el problema psicoeducativo será “diferente” de la construcción de la queja. De Shazer (1995) señala que es esta diferencia la que conduce a la solución (De Shazer, 1995).

Para iniciar la solución de una situación problemática se necesitan cambios mínimos; una vez que el cambio se ha iniciado [como consecuencia de la tarea del orientador psicoeducativo], las personas generarán cambios adicionales (De Shazer, 1995, p. 50 y 51).

Las ideas sobre lo que se debe cambiar se basan en ideas sobre aquello a lo que se parecería la visión de la realidad [de los alumnos] si no mediara la queja presentada (De Shazer, 1995, p.55).

Con independencia de la situación específica, se debe conocer el significado o significados que las personas asignan a las situaciones problemáticas. Cuando se conocen éstos significados (encuadres) negativos, se puede realizar el reencuadre que reemplace, para las mismas conductas, los significados negativos por otros positivos. Estos significados positivos se pueden hallar preguntando cómo cree la persona afectada que serían las cosas cuando el problema esté resuelto (De Shazer, 1995).

Sólo es necesario sugerir el encuadre o los encuadres nuevos; la nueva conducta basada en cualquier encuadre nuevo puede promover la resolución del problema por parte del cliente (De Shazer, 1995, p.57).

Hay que tomar en cuenta que algunos encuadres son menos útiles que otros a la hora de resolver algún problema. Los encuadres, y las etiquetas asociadas con ellos, determinan lo que

se puede ver y hacer pues el punto de vista de las personas decide lo que procederá en cualquier situación (De Shazer, 1995).

En consecuencia, es totalmente posible que un encuadre positivo baste para iniciar algún cambio en las pautas problemáticas; y hay una diversidad de formas mediante las cuales se puede promover la aceptación y utilización de tal encuadre, por ejemplo, las tareas de observación de aquellas situaciones en las que el problema no se presente o varíe aunque sea un poco, o pedir a los miembros del sistema que predigan en secreto, para sí mismos, si el problema permanecerá exactamente igual cada día. Lo que procede entonces a dichas tareas, si existe cualquier diferencia observable, constituye las bases para la próxima intervención, que puede consistir en atribuir significados a esas diferencias (De Shazer, 1995).

Así De Shazer (1995) establece una premisa esencial, la cual hemos transportado a un contexto psicoeducativo: Una tarea mínima (aunque no fácil ni simple) del orientador psicoeducativo en la primera sesión de la intervención, por lo menos, y quizá también en las otras sesiones, consiste en inducir alguna duda en la mente de los alumnos respecto a los encuadres y de las conductas que se siguen a esos encuadres.

Si las personas llegan a dudar de su percepción de que el problema es permanente e inmutable, las conductas alternativas se convierten en una posibilidad real. Del mismo modo, si los miembros del grupo de alumnos pueden comportarse de diferente manera y notar esa diferencia, pueden también poner en duda su encuadre original de la situación. Según De Shazer (1995), los encuadres y las conductas interactúan y se definen recíprocamente, por lo que no se relacionan del modo “o esto o aquello”.

Ahora bien, es pertinente hacer una distinción. Aunque la conducta efectiva sea diferente y aparezca al azar, la elección de qué hacer diferente no es cuestión de casualidad, pues un suceso casual puede ser irrelevante. Un suceso casual produciría un cambio que no haría una diferencia, el cambio debe diseñarse de tal manera que cambie el modo en que las personas ven o definen sus situaciones (De Shazer, 1995).

El reencuadre proporciona un tipo de espejo que ayuda a la gente a ver determinadas situaciones de modo diferente y por lo tanto a comportarse diferentemente. Aunque dos o más etiquetas puedan aplicarse a una misma situación, no todas las etiquetas son iguales. Algunas promueven conductas perjudiciales, mientras que otras alientan comportamientos beneficiosos (De Shazer, 1995).

Para romper un hábito colectivo basta con que una persona se comporte de modo diferente. En la pauta que subyace a un “problema” cada elemento o paso que compone dicha secuencia está relacionado recurrentemente con los demás, no se puede decir que alguno sea la causa y los demás la consecuencia, sólo que están relacionados de manera que cada uno antecede y sostiene a los demás. El concepto de *totalismo* sugiere que si se interrumpe alguno de dichos pasos o elementos secuenciales los demás dejarán de presentarse (De Shazer, 1995).

Las soluciones se desarrollan cuando se construye una expectativa de cambio útil y satisfactorio. La expectativa de cambio o la construcción de un futuro diferente al presente abre puertas hacia la solución, si uno sabe hacia dónde quiere ir, llegar allí resulta más fácil; además, el modo más efectivo de encontrar el camino más fácil y corto hacia la solución consiste en conseguir que la persona, que tiene el problema, describa “lo que hará de manera distinta” o el tipo de cosas diferentes que sucederá cuando el problema quede resuelto (De Shazer, 1995).

El lenguaje de la gente cuando describe alternativas futuras y los detalles de las diferencias posteriores a la solución, son entonces más importantes que los detalles sobre el modo en que se presenta el problema. Con futuros alternativos posibles en mente, las personas pueden construir soluciones viables a sus problemas (De Shazer, 1995).

3.2.1. Excepciones y Recursos

Como ha quedado establecido en el Proceso de cambio enfocado a la solución, para De Shazer las excepciones a la regla de la pauta problemática son el tipo de información necesaria para crear un cambio, por lo que es determinante hallar sus pautas.

Para Berg y Miller (1996), en un contexto interventivo, el terapeuta u orientador psicoeducativo debe indagar e identificar las excepciones al problema.

En el proceso de indagar en las excepciones a la pauta problemática, las personas toman consciencia de todas las actividades que, además del problema, también forman parte de su vida, a medida que explican estas actividades empiezan a identificarlas como recursos útiles para resolver o librarse de sus problemas (Berg y Miller, 1996).

La búsqueda de excepciones amplifica y realza los éxitos de las personas. Cuando los éxitos se comentan reiteradamente y se examinan a detalle, empiezan a volverse cada vez más

reales. Cuando una persona empieza a reconocer su éxito y reconoce que realmente dio ciertos pasos para lograrlo, se enfrenta con la realidad de que sabe cómo resolver su problema; cuando esta realidad es reconocida, puede fácilmente llegar a ser una profecía que tiende a cumplirse (Berg y Miller, 1996)

De acuerdo con el equipo del Centro de Terapia Familiar Breve (como se citó en Berg y Miller, 1996), las excepciones pueden agruparse en dos tipos: deliberadas y casuales.

Las primeras son aquellas soluciones que las personas pueden poner en práctica, que son capaces de describir detalladamente y que pueden percibir las con una influencia directa sobre el problema. Prestar atención a los detalles de las excepciones es importante porque si la persona puede identificar los pasos que tiene que dar, será capaz de repetirlos, creando así una pauta, un patrón a la solución. A medida que las personas toman consciencia de sus propias estrategias, descubren que están elaborando métodos muy eficaces para resolver su situación.

Las excepciones casuales se dan en aquellos casos en que la persona informa sobre excepciones a su problema, pero es incapaz de describir los pasos que dio para producirlas. Desde su punto de vista pareciera que estos sucesos se produjeran espontáneamente. Con frecuencia estas personas atribuyen la solución al azar, no se consideran responsables por las excepciones. Quienes identifican este tipo de excepciones, no solo se ven como carentes de control sobre su problema, sino que además piensan que no tienen la menor idea de cómo solucionarlo. A estas personas es preciso ayudarlas a reconocer que han podido dar solución a su problema en algunas situaciones y que en consecuencia pueden convertir los episodios casuales en episodios deliberados.

Con ayuda de una orientación enfocada a las soluciones, las personas pueden descubrir que poseen un grado de control sobre su problema y ese control constituye un primer paso hacia la adjudicación de toda la responsabilidad por mantener su problema y por resolverlo (Berg y Miller, 1996).

Por lo general, las personas envueltas en un problema perciben su situación como totalmente negativa y no tienen consciencia de las excepciones y sus propios recursos. La búsqueda de las excepciones hace surgir y utiliza los recursos de las personas, favoreciendo así un cambio en la percepción de sí mismas y de su situación (Berg y Miller, 1996).

Berg y Miller (1996) mencionan que una buena intervención implica suscitar, hacer surgir en las personas las fuerzas, los recursos y los atributos saludables que se necesitan para

resolver sus problemas. Esto se conoce como *utilización* y es un concepto importante del enfoque centrado en las soluciones.

El concepto de utilización es retomado de Milton H. Erickson, quien lo uso por primera vez para describir uno de sus métodos de intervención. O'Hanlon y Wilk (como se citaron en Berg y Miller, 1996) resumen dicho principio de la siguiente manera: "utilizar los recursos, habilidades, conocimiento, creencias, motivación, comportamiento, síntomas, red social, circunstancias e idiosincrasias personales de los pacientes para conducirlos a circunstancias que desean lograr" (p.35).

Lipchik (2002), por su parte, plantea como un supuesto centrado en la solución, que las personas poseen puntos fuertes y recursos intrínsecos para ayudarse a sí mismos.

En la presente investigación se han englobado todas las habilidades, estrategias, pensamientos, atributos, comportamientos, etc. involucrados en la pauta de la excepción, dentro del concepto *recursos*. Retomando a O'Hanlon y Weiner-Davis (1993), este concepto se refiere a aquellas herramientas (percepciones, creencias y/o conductas) o capacidades de las que disponen las personas para describir y/o construir soluciones satisfactorias y duraderas a sus problemas, las cuales pueden ser o no reconocidas por quien las posee.

En un contexto escolar, el reconocer los recursos de los alumnos, con frecuencia les da la sensación de que tienen la habilidad de resolver sus problemas. Esto es porque al trabajar bajo el enfoque de soluciones, el orientador psicoeducativo se basa en las habilidades que ha descubierto en conjunto con los estudiantes y no se ve a sí mismos como el responsable de resolver el problema (Metcalf, 2001).

Para Metcalf (2002), el papel del orientador psicoeducativo, educador, consejero o consultor es el de "un descubridor en conjunto que simplemente ayuda y dirige a los estudiantes...a encontrar la excepción al problema" (p. 195), pues los considera competentes, pero no conscientes de sus habilidades. Por lo que buscar excepciones en el pasado y sugerir "hacer más de lo que funciona", ayuda a redescubrir esas habilidades y a ver su éxito como una posibilidad en el futuro.

La teoría de que las personas son competentes y es nuestra labor trabajar con ellas y descubrir sus habilidades, es la fortaleza interna del modelo enfocado a las soluciones (Metcalf, 2001).

3.3. Modelo enfocado a las soluciones aplicado en contextos escolares.

El enfoque a las soluciones referido en este apartado, está basado en los modelos y técnicas de intervención que William Hudson O'Hanlon, Matthew Selekman, Linda Metcalf y Michael White han fundamentado a partir de las ideas que De Shazer ha planteado sobre el proceso de cambio centrado en las soluciones, las cuales dieron lugar a la Terapia Centrada en Soluciones (TCS) desarrollada por De Shazer, Insoo Kim Berg y su equipo del centro de terapia breve de Milwaukee.

Dichos modelos y técnicas de intervención se han retomado debido a su eficacia al adaptarse al trabajo con niños, adolescentes y/o en contextos psicoeducativos.

Una de las principales exponentes del trabajo enfocado a las soluciones aplicado en contextos educativos es Linda Metcalf. Ésta terapeuta familiar, quien ha trabajado como profesora de secundaria y consejera de primaria, es autora de varios artículos de terapia con adolescentes y niños; en 1995 publicó su libro "*Counseling toward solutions: a practical solutions-focused program for working with students, teacher, and parents*", que en el 2001 fue editado en español bajo el título *Solución de conflictos en la escuela: programa práctico enfocado a soluciones*.

El autor del prólogo de este libro, O'Hanlon, acertadamente escribió "Los maestros directivos y consejeros o psicólogos escolares, no tienen tiempo de psicoanalizar estudiantes afectados. Se requieren intervenciones breves, pragmáticas y efectivas" (Metcalf, 2001, p. 24).

El enfoque centrado en soluciones, siendo parte de los modelos de terapia breve, requiere un mínimo de tiempo y de condiciones para obtener resultados favorables. De acuerdo con Metcalf (2001), la aplicación de este enfoque en grupos escolares permite que los alumnos tengan la oportunidad de contar su historia inicial, para después animarse a cambiar la dirección de un enfoque en el problema a una búsqueda de sus propias habilidades y las de los demás. Según esta autora, el trabajo con grupos se puede describir como:

- Una oportunidad de que los miembros del grupo descubran la manera en que podrían haber resuelto el problema con anterioridad (o no haber permitido que le molestara),

- Un tiempo dedicado a desarrollar o crear un plan que haga que el problema no sea tan grave, y
- Un momento para compartir el éxito y sentirse apoyado.

Un grupo enfocado a la solución es similar a lo que Keeney (como se citó en Metcalf, 2001) llama “medicina divertida”, pues se refiere a una manera divertida e ingeniosa, por parte de los niños, de expresar ideas y soluciones para ayudar a otros y, al mismo tiempo, ayudarse a sí mismos; lo importante es que los alumnos desarrollen sus propios proyectos, obras y escritos para describir una cura para cierto asunto en particular, partiendo y ajustándose a sus recursos propios.

En este sentido el papel del orientador psicoeducativo, o como lo llama Metcalf “líder de grupo”, es crear un contexto en el cual los estudiantes puedan descubrir por sí mismos la solución a sus problemas, ya sea que éstos sean serios o simplemente procesos normales de la vida. Este contexto también ayudara a re-describir la manera en cómo los niños se ven a sí mismos y se reconozcan como personas competentes.

Cómo añade Metcalf (2001), un contexto como el descrito anteriormente permitirá que los alumnos puedan descubrir y experimentar sus habilidades, buscando excepciones u ocasiones en que el problema no sea tan invasivo en la vida del estudiante. Para tal fin, la percepción o imagen que el orientador psicoeducativo tenga de los alumnos, ayudará o estorbará para el cumplimiento de las metas establecidas y, sobre todo, la propia percepción que el niño tenga de sí mismo.

Hay que considerar que si los alumnos incorporan su mundo, sus recursos y habilidades al salón de clases, los líderes, orientadores, directivos y profesores no están exentos de esto, es decir también se vuelven parte del sistema. Esto es elemental, ya que cuando los educadores tienen recursos, estimulan los recursos en sus alumnos (Keeney, como se citó en Metcalf, 2001); en otras palabras, si el orientador psicoeducativo posee recursos y habilidades para ver los recursos de sus alumnos y reconocerlos, podrá entonces propiciar un clima dirigido a la solución.

De manera general, Linda Metcalf (2001) menciona que la forma en cómo se va a guiar a los miembros del grupo a que visualicen el problema como algo con solución, es a partir de cinco supuestos de la TCS, los cuales se han adaptado a un contexto psicoeducativo:

- Las personas son competentes: los alumnos tienen recursos y fuerzas para resolver sus quejas y el orientador psicoeducativo debe utilizar todo aquello con lo que venga el alumno para conducirlo a los resultados que desea lograr.
- Los cambios son inevitables: el cambio forma parte de la vida, se tiene la idea que “nada sucede siempre” y a partir de esto se identifican los cambios que se están produciendo de forma natural y se utilizan para llegar a una solución.
- Existen excepciones a los problemas: se explora lo más detalladamente posible los momentos en los que el problema no se produjo, para luego pasar a trabajar con los alumnos en la descripción de una visión del futuro en la que el problema está resuelto.
- Los cambios se llevan tiempo: ir con calma y enfocarse en tareas que guíen al éxito, pues “los cambios que ocurren lenta pero consistentemente son los más perdurables” (Metcalf, 2001 p. 95)
- Enfocarse en las soluciones es más productivo que hacerlo en los problemas: como menciona De Shazer (1997), los problemas son problemas porque persisten, la solución ocurre cuando alguien realiza o ve algo diferente en la situación descrita como problema, lo cual conduce a un aumento en la satisfacción.

Además de estos supuestos generales, Metcalf (2001), a partir del trabajo de Weiner-Davis y O'Hanlon, añade como supuestos básicos para comprender el modelo enfocado a las soluciones en el ámbito escolar, las siguientes ideas:

1. Uso de un manejo no patológico para abrir posibilidades: se redefine el problema como algo “normal”, lo que permite abrir posibilidades y surge esperanza, ya que el problema parece tener solución. Por ejemplo, cuando el consejero u orientador psicoeducativo habla con el estudiante acerca de las ocasiones en que él controla su energía, en vez de que ésta lo controle, lo está retando a controlar el problema.
2. No es necesario promover el conocerse a sí mismo para poder ayudar: saber por qué somos como somos no ofrece soluciones, de hecho cuando los estudiantes descubren el por qué de algunos estados emocionales (enojo, tristeza etc.) a

menudo utilizan esta información como un síntoma y una razón para no tener éxito.

3. No es necesario saber mucho acerca de la queja: al referirse a un problema como “eso” o “el problema”, utilizando el lenguaje del alumno, respetando su privacidad, disminuye la resistencia a comunicarse y abre posibilidades para encontrar una solución.
4. Los estudiantes, el personal de la escuela y los padres tienen quejas, no síntomas: cuando una situación se ve como queja y se le responde como tal, surgen posibilidades para desarrollar soluciones, por ejemplo al ayudar a un profesor a enfocarse en recordar las estrategias que le resultaron en el pasado, cuando se escucha frustrado al describir a su grupo como demasiado inquieto e imposible de controlar.
5. Los estudiantes y maestros se sienten más motivados cuando definen sus metas: como señala Selekman (1996) es importante que los pacientes describan como serán las cosas cuando resuelvan el problema actual. En este sentido, para Metcalf la solución se deriva de excepciones definidas por las personas involucradas. Para ayudar a los estudiantes, maestros y padres a resolver sus propios problemas hay que escuchar su definición de aquello que tienen que cambiar y preguntar cuando ha sido diferente.
6. Puede ocurrir un efecto de bola de nieve cuando alguien hace un cambio: como se menciona en las premisas de la TCS sólo es necesario un cambio pequeño, pues un cambio en una parte del sistema puede producir cambio en otra parte del sistema. En un contexto escolar, el animar a un estudiante a hacer algo diferente la próxima vez que algo no funcione, puede producir cambios en las interacciones con los demás.
7. Los problemas complejos no necesariamente requieren soluciones complejas: este supuesto deriva del concepto de *parquedad* de la TCS, el cual se refiere a actuar en función de los caminos más simples y directos. La solución se encuentra en éxitos anteriores bajo circunstancias similares y es trabajo del orientador psicoeducativo ayudar a que se apliquen en situaciones semejantes.

8. Adentrarse a la visualización del mundo del estudiante disminuye la resistencia y fomenta la cooperación: generalmente los chicos perciben a los profesores, padres o directivos como si estuvieran sobre ellos, hostigándolos para que hagan ciertas cosas o para que cambien. El sugerirle al chico que él es el que debe cambiar es a veces garantía de que no lo hará, sin embargo adentrarse en su mundo y compartir su punto de vista de que quiere quitarse de encima al maestro-padre-directivo es la manera más directa a la solución, pues se envía el mensaje de que los demás no cambiarán y para quitárselos de encima tendrá que actuar diferente, a lo que los demás le responderán.
9. La motivación es clave y puede ser fomentada tomando partido con el estudiante contra el problema: como en toda intervención, la disposición al cambio que tenga la persona o personas se verá reflejada en el logro de los objetivos. Sin embargo, vale más preguntar en un inicio si ¿se está dispuesto a hacer lo que sea necesario para que las cosas mejoren para sí mismo?
10. No existe la resistencia cuando cooperamos: cuando nos alineamos, simpatizamos, empatizamos y utilizamos el lenguaje de los estudiantes para conectarnos con ellos, disminuirémos la resistencia. Como menciona De Shazer, en las premisas de la TCS, cooperar significa trabajar junto con el otro. En un contexto psicoeducativo no sólo los alumnos cooperan trabajando con el orientador psicoeducativo, sino que éste también debe trabajar con los alumnos, de esta forma no existe la resistencia. Además de que dentro de este modelo de terapia la resistencia no es un concepto útil.
11. Si funciona, no lo arregle, sino, haga algo diferente: esta es la filosofía central de la TCS. Hacer preguntas a los estudiantes para que noten la ineficiencia de la misma estrategia utilizada una y otra vez, ayudándoles a recordar las acciones exitosas anteriores, concluirá en que el alumno se dé cuenta de que todas las estrategias pueden mejorar o a abandonarlas por otras más eficientes.
12. Enfocarse en lo posible y modificable, disminuye la frustración: igual que en las premisas de la TCS es más recomendable centrarse en lo que es posible y puede cambiarse y no en lo que es imposible e intratable. Se debe enfocar en lo visible y específico, es decir, en pequeños cambios que sean más fáciles de lograr en breves

periodos. Las preguntas de escala son un buen ejemplo de lo útil de enfocarse en pequeños cambios.

13. El cambio rápido es factible cuando identificamos excepciones: cuando uno se centra en mayor medida en las ocasiones en las que no está presente el problema o lo hemos controlado, es más fácil saber qué hacer para que este no se presente.
14. Cambiar el tiempo y el lugar cambiará interacciones y comportamiento: cambiar el momento en que el alumno quiere acercarse a su profesor puede producir diferentes resultados.
15. ¿Qué cambiará cuando se resuelva el problema? Esta pregunta ayuda a los estudiantes, maestros y padres a utilizar su imaginación y les ayuda a definir metas conductuales específicas. Además les da la oportunidad de imaginar su vida sin el problema. Conforme se van descubriendo las habilidades de los estudiantes, el problema se va resolviendo.

Estas ideas animan a los alumnos o a cualquier otra persona a “salirse del problema” momentáneamente y observar la influencia que este tiene sobre sus vidas. A partir de la identificación de las excepciones al problema, los miembros del grupo escolar podrán desarrollar sus propias tareas a modo de poder ser quienes tengan el control de la interacción grupal. Cuando no existe una culpa centralizada en algún miembro del grupo o sistema, la resistencia se ve disminuida y la tarea de todos simplemente será resolver el problema. De esta manera, todos se responsabilizan y el problema se convierte en el enemigo a vencer (Metcalf, 2001)

Sin embargo, suele ocurrir que hay personas fuertemente arraigadas en un enfoque problemático de las situaciones, en esos casos el identificar conductas de sustento de un problema, brevemente expone responsabilidades y los ayuda a continuar lejos de discusiones saturadas de problemas. Esto ayuda a que todos sepan cual es su papel en el mantenimiento del problema, lo cual les hace ver que no tiene sentido culpar a alguien.

Michel White (2004) habla de externalizar los problemas de tal modo que se perciban como algo que interfiere en la vida de alguien. En tal proceso el problema se convierte en una

entidad separada, externa a la persona o a la relación a la que se atribuye (White y Epston, 1993).

Para externalizar los problemas, White y Epston (1993) describen las preguntas de influencia relativa. Estas preguntas se componen de dos subconjuntos:

1. Preguntas sobre la influencia del problema: Animar a las personas a trazar el mapa de la influencia del problema sobre sus vidas y relaciones
2. Preguntas sobre la influencia de las personas: Conduce a las personas a describir su propia influencia sobre la vida del problema.

Metcalf (2001), basándose en el trabajo de Michael White, menciona que en el ámbito del grupo escolar la idea de “quitar al problema de tu vida” es un tema bienvenido y es aplicable a aquellos grupos que se enfrentan con el desarrollo de habilidades para el estudio, transiciones o grupos genéricos con diferentes tipos de preocupaciones. El pensar en el problema como algo externo a la persona la libera de sentir que, en efecto, ella es el problema. Este método objetifica o personifica los problemas e intenta identificar la influencia que estos tienen sobre la vida de las personas.

Esta autora sugiere una guía para la externalización en grupos escolares, que sigue las ideas de la Terapia Breve Enfocada en la Solución, y sirve para ayudar a los alumnos a librarse del problema que los aqueja. Dicha guía se describe de la siguiente forma:

- Descripción de la meta: descripción de cómo será la vida cuando la influencia del problema haya disminuido.
- Mantenimiento del problema: descubrimiento de la forma en que el problema se mantiene en nuestra vida.
- Externar el problema: visualizar al problema como algo externo a la persona, para lo cual, en base a lo propuesto por Selekman (1996), el orientador psicoeducativo co-crea junto con el grupo un símbolo o ser que objetifique o corporice al problema como algo externo a él.
- Descubrimiento de la habilidad/excepción: descubrir las ocasiones en las que la influencia del problema no afecta nuestra vida.

- Desarrollo de una tarea a partir de las habilidades: aprender a hacer más de lo que funcionó anteriormente para disminuir la influencia del problema.

En cuanto a este último punto, se le debe pedir al alumno que lleve una tarea a cabo por un periodo breve, sugiriendo que haga más de lo que ha funcionado hasta ahora, esto prácticamente garantiza que lo logrará exitosamente.

❖ PREGUNTAS DE ESCALA

Las preguntas de escala, desarrolladas por De Shazer (como se citó en Metcalf, 2001), son una forma útil para enfocarse en pequeños cambios, fomentando el éxito a corto y largo plazo. Para Selekman (1996), estas preguntas sirven para obtener una medición cuantitativa y subjetiva del problema, antes del tratamiento y en el presente; también ayuda a localizar el avance deseado por los miembros de un grupo al cabo de una semana. Esta categoría de preguntas constituyen una herramienta valiosa para determinar el objetivo.

Aunque puede variar, la técnica de la pregunta de escala, en general consiste en realizar las siguientes preguntas: *En una escala del 1 al 10, en donde el 10 significa que el problema domina completamente y el 1 significa que tú dominas el problema ¿en dónde te encuentras en este momento?*, una vez que se tiene la respuesta, se continúa con *¿dónde te gustaría estar la próxima vez que nos veamos?*, *¿qué sería lo más fácil que podrías hacer para avanzar a ese número?*, y conforme se vaya avanzando en la escala, preguntar *¿cómo has hecho para estar en ese número?*

De acuerdo con Metcalf estas preguntas marcan una meta para los estudiantes, fomentando que los alumnos perciban el manejo que tienen de sus propios recursos, pues el poder controlar una situación problemática tiene un significado diferente que el pedir que esta situación sea eliminada por completo.

CAPITULO 4: METODOLOGÍA Y MÉTODO

4.1.MÉTODOLOGÍA

Para dar respuesta al problema de investigación que a continuación se plantea, se empleó una metodología de tipo mixta, consistente en dos estudios cuantitativos y dos cualitativos.

4.1.1. Planteamiento del problema

En México, la investigación sobre la pauta interaccional reconocida por el nombre de acoso escolar es escasa y últimamente estudiada (Mendoza, 2009), a pesar de que dicha pauta ha repercutido gravemente tanto en los individuos directamente involucrados, como en la sociedad misma.

A lo largo del trabajo que se ha realizado principalmente en Europa y Norte América, para prevenir el acoso escolar y combatirlo, se han desarrollado varios programas en escuelas secundarias con adolescentes, pero pocas han dirigido su atención a los niños en escuelas primarias.

En su mayoría, los programas mencionados en el marco teórico de la presente investigación han estado enfocados al trabajo de los profesores para combatir el tipo de conductas que implica este fenómeno; al trabajo de la institución como tal, proponiendo, en el currículo, cambios y temas tales como el liderazgo, la responsabilidad, la comunicación, la amabilidad, la colaboración, etc; y, principalmente, al entrenamiento en la adquisición de “nuevas” habilidades o características individuales como la asertividad, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, etc.

Con respecto a dichas habilidades individuales, el marco clásico muestra que al intervenir en problemáticas como el acoso escolar, el entrenamiento en la autoestima, las habilidades sociales y la solución de conflictos interpersonales resulta más eficaz y de mayor importancia, de tal modo que éstos tres son, de acuerdo al marco clásico, los principales factores protectores ante el acoso escolar.

Ahora bien, han sido pocas las formas de intervención en donde se utilizan los recursos que los niños ya poseían, tanto individual como grupalmente, con los cuales se constituyera un cambio interaccional, implementando nuevas pautas de relación diferentes a

aquellas que mantenían la pauta interaccional de acoso. Así como hasta el momento, en México no se han hecho investigaciones que hayan desarrollado un análisis acerca de una intervención a nivel interaccional o relacional.

En este sentido, dado que el marco sistémico, fundamentado en la epistemología cibernética, brinda los conceptos necesarios para explicar y analizar los procesos de cambio personal y social, así como también cimienta los modelos enfocados a las soluciones (dirigidos al cambio en base a los recursos), se aborda el acoso escolar desde éste marco, asumiéndolo como una pauta conductual caracterizada por una relación de desequilibrio de poder, que se mantiene bajo ciertas condiciones ambientales.

A la luz de este enfoque, el problema que guía ésta investigación consiste en evaluar la influencia sobre la pauta interaccional del acoso escolar de una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones y, mediante ello, conocer si ocurre o no una diferencia cuantitativa en el nivel de acoso escolar percibido por los niños, el proceso a través del cual ocurre dicha diferencia y si tal intervención produce algún efecto en los factores protectores que la literatura marca como principalmente influyentes en el acoso escolar.

Tal problema dio origen a cuatro preguntas de investigación, las cuales se responden a partir de cuatro estudios, en dos de ellos se empleó un método cuantitativo y en los dos restantes un método cualitativo.

4.1.2. Participantes

Dos grupos, ya conformados, de 5º año de primaria del Distrito Federal ubicada en la Delegación Venustiano Carranza; señalados por la Directora de la escuela como grupos en situación de acoso escolar. Se dividieron en grupo control y grupo de trabajo.

Los dos grupos se conformaron por alumnos de entre 10 y 11 años de edad.

En el grupo de trabajo participaron 31 alumnos, entre los cuales se encontraban 18 mujeres y 13 hombres. En el grupo control, compuesto por 32 alumnos, los participantes se dividieron en 18 mujeres y 14 hombres.

Se considero que cada miembro del grupo cumpliera con, al menos, un lapso mínimo de un mes al interior del grupo de pertenencia.

Cabe mencionar que en los estudios cuantitativos participaron ambos grupos y en los estudios cualitativos participó únicamente el grupo de trabajo.

4.1.3. Lugar y contexto.

Escuela Primaria Pública de la Delegación Venustiano Carranza del Distrito Federal. Los salones en los que se llevó a cabo la aplicación de los test, la entrevista semiestructurada y la intervención, constaron de proporciones aproximadas a 10 m x 5 m, iluminación eléctrica, sillas y mesas de trabajo.

4.1.4. Procedimiento.

1. Fase descriptiva

Una vez seleccionada la escuela en la que se llevaría a cabo el proyecto de investigación, en primer lugar se expuso a la directora de la escuela dicho proyecto, para el cual se necesitaban dos grupos de 5° de primaria que presentaran problemas de acoso escolar, la directora asignó así dos grupos.

- 1.1. El mismo día en que los grupos de estudio fueron asignados por la directora, se aplicó el Test AVE a ambos grupos. Para evitar malentendidos y apoyar en el control del grupo y resolución de dudas, las dos psicólogas estuvimos presentes en cada aplicación, proporcionándole a cada niño una fotocopia del apartado seleccionado a contestar y un lápiz a aquellos niños que no contaban con uno. La duración de cada aplicación fue de 1hr. 30 min. aproximadamente.
- 1.2. Se llevo a cabo la evaluación del Test AVE, únicamente obteniendo los datos de índices globales de cada miembro de ambos grupos. El grupo que presentó un mayor índice global de acoso escolar se identificó como grupo de trabajo y al otro como grupo control.
- 1.3. Al siguiente día se aplicó del test sociométrico en el grupo de trabajo, con una duración aproximada de 1 hr. Se indicó que, por ser un cuestionario que pedía nombres de sus compañeros, estaba prohibido expresar en voz alta su respuesta y si había alguna duda sólo levantarán la mano y una de nosotras se acercaría a resolverla.

- 1.4. Partiendo de la información brindada por el test AVE y el test sociométrico, se identificó en el grupo de trabajo los roles de acosador y víctimas. Suponiendo que los restantes alumnos se ubicaban en un rol de espectadores.
- 1.5. Se comentó con la profesora del grupo lo encontrado en los test, para confirmar o modificar el rol de cada niño. De esta manera se identificaron 2 niños con características de acosadores, 5 con características de víctimas y 2 con características de víctimas-agresores.

2. Primera Fase de Evaluación.

- 2.1. Al siguiente día de haber aplicado el Test sociométrico al grupo de trabajo, se procedió con la primera aplicación, para ambos grupos (grupo de trabajo y grupo control), de las escalas de factores protectores personales. Siendo el Test AF5 el primero en ser aplicado, con una duración 1hr. 15 min. aproximadamente.
- 2.2. Al siguiente día se aplicó el Test BASC con una duración de 1hr. 30 min. a ambos grupos. Se proporcionó a cada alumno un citatorio dirigido a sus padres, donde se informaba acerca de la participación de sus hijos en la investigación y se solicitaba su asistencia para la resolución del test BAS 1.
- 2.3. Se llevo a cabo la aplicación del Test BAS 1 en ambos grupos en dos fechas, debido a la poca asistencia de los padres en la fecha indicada.
- 2.4. Después de realizar todos los Test se llevo a cabo una revisión de las respuestas y la manera en cómo fueron contestadas. Aquellos casos en los que se encontró alguna irregularidad, se solicitó a los niños que, según el caso, fueran más específicos o complementaran de la manera correcta el test, esto se realizo durante la semana siguiente en presencia de sólo aquellos niños que se encontraran en esta situación.
- 2.5. Después de terminar con la aplicación de las escalas de evaluación, se inició, sólo con los 13 niños seleccionados del grupo de trabajo, la primera aplicación de las entrevistas semiestructuradas, la cual se concluyó en el transcurso de una semana. Cabe mencionar que al finalizar la entrevista semiestructurada, con cada uno de estos niños se realizó *“la pregunta del milagro”*⁴.

⁴ Pregunta que sirvió para establecer los objetivos de cada niño, a utilizar en las escalas individuales planeadas para la intervención.

2.6. Inmediatamente después de haber concluido las entrevistas semiestructuradas con los 13 niños seleccionados, se realizó, con cada uno del resto de los niños del grupo de trabajo, “*la pregunta del milagro*”, la cual se llevó a cabo en una semana.

3. Fase de Intervención

Tras terminar con la aplicación de las preguntas del milagro se dio un lapso de una semana de espera para empezar la aplicación de la ***intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones*** (para conocer los detalles y especificaciones de la intervención, como técnicas y actividades empleadas véase Anexo 1), la cual se llevó a cabo trabajando dos sesiones a la semana (los Lunes y los Miércoles) con una duración aproximada de 1hr. 30 min., cada una. La intervención tuvo un total de 12 sesiones que, debido al calendario escolar así como a las actividades y compromisos académicos, finalizaron después de tres meses.

4. Segunda Fase de Evaluación.

4.1. Una semana después de haber finalizado la intervención psicoeducativa, se aplicó por segunda vez al grupo de trabajo el test sociométrico.

4.2. Al siguiente día, se procedió con la segunda aplicación para ambos grupos de los test AVE.

4.3. Se continuo con la aplicación de los restantes Test, siguiendo el mismo procedimiento que en la primera fase de evaluación, esto es: aplicación del AF5, seguido de la aplicación del BASC y terminando con la aplicación del BAS 1 a los padres.

4.4. Finalmente, tres días después de haber concluido con la cumplimentación de los test, se realizó la segunda aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los niños seleccionados del grupo de trabajo, las cuales se realizaron en una semana.

5. Análisis de datos:

5.1. Análisis de varianza por parcelas divididas para estudios cuantitativos.

5.2. Análisis de contenido para estudios cualitativos.

6. Triangulación metodológica del subtipo entre métodos y triangulación de la teoría.

4.2. MÉTODO PARA ESTUDIOS CUANTITATIVOS

4.2.1. Diseño

Para los estudios cuantitativos se empleó un diseño cuasiexperimental (pretest-postest) de grupo control no equivalente (Kerlinger, 2002).

4.2.2. Análisis de datos de los estudios cuantitativos

Se realizó un Análisis de varianza por parcelas divididas. Se optó por este análisis ya que muestra las diferencias que existen en la interacción entre el grupo de pertenencia (control o de trabajo) y el momento de evaluación (pretest y postest), cuya explicación únicamente se debe al efecto de la intervención.

4.2.3. Estudio 1. Nivel de Acoso Escolar

Pregunta de investigación:

¿Qué cambios ocurren en el acoso escolar percibido por los niños, después de recibir una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones?

Hipótesis:

H₁: El acoso escolar percibido disminuirá en el grupo que reciba una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones.

H₀: El acoso escolar percibido no disminuirá en el grupo que reciba una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones.

Variable dependiente:

Acoso Escolar. Se refiere a la presencia de acciones de maltrato que un niño o un grupo de niños ejerzan sobre otro u otros compañeros con la intención de intimidarlos, dentro de una dinámica escolar que permite tres roles principales: acosador, víctima y espectador.

Se confirma que existen condiciones de acoso cuando un niño reporta un índice general de acoso e intensidad de acoso dentro de los rangos alto y muy alto (por encima del centil 81), en la escala de valoración del AVE. El tipo de acciones de acoso que el niño padece se identifican a partir de los resultados en las escalas de indicadores de acoso, también, dentro del test AVE. Aquellos que reportan un índice general e intensidad más alta de acoso en un grupo se pueden considerar, dentro de los roles en la dinámica del acoso escolar, como en condiciones de víctimas.

Instrumento:

❖ ***Test AVE de Acoso y Violencia escolar de Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2006):***

Mediante un cuestionario de autoinforme de 94 elementos se obtienen 22 indicadores: 2 índices globales (Índice general de acoso e Intensidad del acoso), 8 indicadores del acoso y la violencia escolar, 4 factores globales de acoso (Hostigamiento, Intimidación, Exclusión y Agresiones) y 8 escalas clínicas (Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Somatización, etc.).

Para contabilizar las respuestas se asigna una puntuación a cada una, de tal forma que responder “*nunca*” equivale a 1 punto, para “*pocas veces*” 2 puntos y para “*muchas veces*” 3 puntos. En cada escala, con excepción de la escala intensidad del acoso, se suman los puntos obtenidos en todo el test para obtener la puntuación directa.

Debido a las finalidades y objetivos de la investigación sólo se aplicaron aquellas escalas referentes al acoso:

- Índices globales: en esta se encuentran dos escalas, el índice global de acoso y la intensidad del acoso. La primera mide la intensidad de las conductas de acoso y hostigamiento mediante la frecuencia con que el niño señala que ocurren, consta de 50 ítems; la segunda escala ofrece un indicador de gravedad global que permite establecer la intensidad con la que el niño percibe la situación de acoso, consta de 50 ítems, pero sólo se contabiliza aquellas respuestas con la frecuencia “*Muchas veces*”.
- Indicadores de acoso: se compone por 8 indicadores:
 - Hostigamiento: esta escala evalúa las conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico, que se manifiestan mediante el desprecio y la falta de respeto y la consideración por la dignidad del niño.

Sus indicadores son el desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los apodos, la crueldad, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca. Consta de 12 ítems.

- Intimidación: evalúa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amedrentar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ella quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio o acoso a la salida. Se encuentra en 5 ítems.
- Coacción: evalúa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice actos contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. Se encuentra en 4 ítems.
- Agresiones: esta escala evalúa conductas directas de agresión ya sea física o psicológica; se trata de la escala que evalúa la violencia más directa contra el niño aunque no sea siempre la más lesiva psicológicamente. Los indicadores de esta escala son agresiones físicas, la violencia, el robo o deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos, los insultos y el reírse de él. Esta escala de consta de 8 ítems.
- Bloqueo social: esta escala evalúa las acciones de acoso escolar que persiguen el aislamiento social del niño y la marginación impuesta por estas conductas de bloqueo. Así, las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros o de que nadie hable o se relacione con él son indicadores que apuntan un intento por parte de otros de quebrar la red social de apoyos del niño. Se encuentra integrada por 5 ítems.
- Exclusión social: se evalúan las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. El “tú no” es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente al niño, al tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, etc. Se produce el vacío social en su entorno. Consta de 5 ítems.
- Manipulación social: permite evaluar aquellas conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y “envenenar” a otros contra él. Se cargan las tintas contra todo cuanto hace o dice el niño, o contra todo lo que no ha dicho o hecho. No importa lo que haga, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. Consta de 7 ítems.

- Amenazas a la integridad: con esta escala se evalúan las conductas de acoso escolar que buscan amilanar mediante las amenazas contra la integridad física del niño o de su familia o mediante la extorsión. Consta de 4 ítems.

Las 8 escalas clínicas con las que cuenta el Test no se aplicaron y quedaron fuera de la investigación.

4.2.4. Estudio 2. Autoestima y Habilidades Sociales como Factores Protectores.

Pregunta de investigación:

¿Qué cambios ocurren en la autoestima y las habilidades sociales con las que cuenta un grupo de niños con presencia de acoso escolar, después de una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones?

Hipótesis:

H₁: Los factores protectores personales ante el acoso escolar (autoestima y habilidades sociales) que poseen los niños del grupo de trabajo aumentarán después de haber recibido una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones.

H₀: Los factores protectores personales ante el acoso escolar (autoestima y habilidades sociales) que poseen los niños del grupo de trabajo no aumentarán después de haber recibido la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones.

Variables dependientes:

Autoestima. La valoración que la persona hace de sí misma, de modo que por un lado, se puede tener una imagen general de sí mismo favorable o desfavorable, y por otro lado, puesto que las personas nos desenvolvemos en diversos contextos como el familiar, el escolar y el social, también es posible desarrollar una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, como se citó en Estevés, Martínez y Musitu, 2006). La autoestima, por tanto, refleja una actitud general o global hacia uno mismo, así como actitudes hacia aspectos específicos que no son equivalentes ni intercambiables (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, Rosenberg, como se citó en Estevés, Martínez y Musitu, 2006).

Habilidades Sociales. Se refieren a la capacidad de *establecer relaciones sólidas, respetuosas y gratificantes* (Barudy y Dantagnan, 2005; Córdova, 2006; Henderson y Milstein, 2003; Puerta, 2002), creando así, vínculos íntimos y fuertes con otras personas (Wolin y Wolin, en Puerta 2002). Para poner en marcha ésta capacidad se debe de contar con *estrategias de convivencia* que hagan del individuo una persona asertiva, es decir, una persona que exprese de manera consciente, congruente y socialmente aceptable sus ideas y sentimientos sin la intención de herir o perjudicar a alguien.

Operacionalmente, se considera que el niño posee habilidades sociales si sus padres reportan puntuaciones altas en los cuatro aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y puntuaciones bajas en aquellos aspectos perturbadores/inhibidores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez); así como una visión global positiva del grado de adaptación social del niño según el juicio de los mayores.

También, este factor se analizará a partir de un autoinforme de personalidad, el cual considera que un niño posee niveles positivos de habilidades sociales si puntúa valores altos en la dimensión global de ajuste personal, la cual está conformada por las escalas relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismos y autoestima. Las puntuaciones de riesgo (puntuaciones bajas -40 o menos- en las escalas de ajuste personal) sugieren problemas con las relaciones interpersonales, la aceptación de sí mismo, el desarrollo de la identidad y la fuerza del ego. Aquellos que obtengan puntuaciones menores a 30 que considerará que posee habilidades de afrontamiento insuficientes y pueden faltar los sistemas de apoyo. Estas dos últimas puntuaciones se encuentran asociadas a menudo con relaciones problemáticas con los compañeros. En conclusión, quienes puntúan bajo en esta escala tienden hacia el retraimiento y la introversión, a reprimir los sentimientos y pensamientos desagradables y tendrán pocas salidas positivas para sus problemas.

Instrumentos:

Se utilizaron 3 instrumentos para este estudio, uno para evaluar la autoestima y dos para evaluar las habilidades sociales.

Para la autoestima se utilizó la “Escala de autoconcepto AF-5, Autoconcepto forma 5” de García y Musitu (2009).

Para las habilidades sociales se realizaron dos mediciones:

- La concepción de los padres con respecto a las habilidades sociales de sus hijos utilizando la Batería de socialización BAS 1-2 de F. Silva Moreno y M^a C. Martorell Pallás (2001).
- El autoinforme de personalidad BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes de Reynolds y Kamphaus (1992).

❖ *Escala de Autoconcepto AF-5, Autoconcepto forma 5 de García y Musitu (2009):*

Ésta escala está dirigida tanto para niños (a partir de 5º año de primaria) como a adultos. Está compuesta por 30 ítems que evalúan de 1 a 99 (según el grado de acuerdo con la frase de cada ítem) las autopercepciones de los niños en 5 dimensiones (6 ítems para cada una de ellas): social, académico/laboral, emocional, familiar y físico.

- *Autoconcepto académico/laboral.* Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante (o como trabajador en el caso de los adultos). Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores y, el segundo, se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto.
- *Autoconcepto Social.* Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje, se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).
- *Autoconcepto emocional.* Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. La dimensión tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.) donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor). Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y

sin nerviosismo a los diferentes momentos de la vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un autoconcepto bajo.

- *Autoconcepto Familiar.* Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de esta dimensión se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente –me siento feliz y mi familia me ayudaría- aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –mi familia está decepcionada y soy muy criticado- hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.
- *Autoconcepto físico.* Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. La dimensión gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social (me buscan), física y de habilidad (soy bueno). El segundo hace referencia al aspecto físico (atracción, gustarse, elegante). Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un autoconcepto físico bajo.

El coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach) obtenido para las diferentes dimensiones fue de .88 para el autoconcepto académico/laboral, .69 para el autoconcepto social, .73 para el autoconcepto emocional, .76 para el autoconcepto familiar, y .74 para el autoconcepto físico.

❖ ***BAS 1-2 Batería de socialización (para padres y profesores) de F. Silva Moreno y M^a C. Martorell Pallás (2001):***

La BAS es un conjunto de escalas de estimación para evaluar la socialización de niños y adolescentes (de seis a quince años) en ambientes escolares y extraescolares. Complimentada por profesores (BAS1) y padres (BAS2). Los elementos de la batería (118 en BAS1 y 114 en BAS2) cumplen básicamente dos funciones:

a) lograr un perfil de socialización con siete escalas que se dividen en dos grupos: los aspectos facilitadores y los aspectos inhibidores.

- Aspectos Facilitadores

- Liderazgo: compuesta por 17 elementos; detecta aspectos de liderazgo en una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.
- Jovialidad: con 12 elementos; mide extraversión en cuanto a la sociabilidad y buen ánimo. Se toman las relaciones sociales por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.
- Sensibilidad social: con 14 elementos; evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en especial hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados.
- Respeto-autocontrol: con 18 elementos; aprecia el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

- Aspectos Inhibidores

- Agresividad-terquedad: con 17 elementos; detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Además de resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.
- Apatía-retraimiento: con 19 elementos; aprecia el retraimiento social, la introversión y, en casos extremos, un claro aislamiento. Otros contenidos relacionados como la torpeza, la falta de energía e iniciativa (apatía).
- Ansiedad-timidez: con 12 elementos; mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo, nerviosismo) y relacionados con la timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.

b) Ofrece una visión global de adaptación social del sujeto según el juicio de los mayores, en una escala:

- Escala criterial-socialización: con 15 elementos. Esta última escala es la única que cambia entre el BAS1 y el BAS2, mientras que las siete que constituyen el perfil básico son idénticas en ambas.

❖ ***BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes de Reynolds y Kamphaus (1992). Adaptación española por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004):***

El BASC es una aproximación *multimétodo* y *muldimensional* a la evaluación del comportamiento y la autopercepción de niños y adolescentes entre 3 y 18 años. El BASC es *multimétodo* puesto que tiene cinco componentes que valoran al sujeto desde diferentes perspectivas y pueden ser utilizados individualmente o en cualquier combinación; dichos componentes son: a) autoinforme del niño o adolescentes (S); b) cuestionarios de valoración para padres (P) y profesores (T); c) historia estructurada del desarrollo (H); y, d) registro observacional de conducta (O). Es *multidimensional* ya que mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas). Cuando los componentes del BASC se utilizan de manera individual, se consideran instrumentos fiables y válidos psicométricamente que proporcionan una matriz de datos de gran utilidad. En el caso de nuestra evaluación sólo se utilizará el componente de autoinforme en el que el niño puede describir sus emociones y autopercepciones.

El autoinforme para niños de 8 a 11 años o cuestionario S-2 está compuesto por 12 escalas que se dividen en escalas clínicas y escalas adaptativas:

- Escalas clínicas
- Actitud negativa hacia el colegio: estudia cuál es la opinión general que tiene el niño sobre la utilidad del colegio así como su nivel de satisfacción en cuestiones relacionadas con él. Sentimientos de alienación, hostilidad e insatisfacción respecto del colegio.
- Actitud negativa hacia los profesores: evalúa sentimientos de resentimiento, antipatía hacia los profesores; creencias de que los profesores son injustos, no prestan atención, exigen demasiado o están desmotivados para ayudar a sus estudiantes.

- Atipicidad: evalúa la tendencia a tener cambios bruscos de ánimo, ideas extrañas, experiencias inusuales (alucinaciones visuales o auditivas) o pensamientos obsesivo-compulsivos y conductas que se consideran “raras”.
- Locus de control: evalúa cuál es la percepción del individuo acerca de que o quien controla los diversos eventos de su propia vida.
- Estrés social: evalúa el nivel de estrés que experimentan los niños en sus interacciones con los demás y el sentimiento de ser excluido de las actividades sociales.
- Ansiedad: evalúa la presencia de miedos generalizados, sensibilidad excesiva y preocupaciones que habitualmente son irracionales y están poco elaboradas en la mente del niño.
- Depresión: evalúa sentimientos de soledad, tristeza e incapacidad para disfrutar la vida, desánimo; creencia de que nada va bien.
- Sentido de incapacidad: mide una falta de confianza en la capacidad para rendir a los niveles esperados, una tendencia a no ser perseverante y una percepción de no tener éxito (especialmente en las tareas académicas).
- Escalas adaptativas
- Relaciones interpersonales: mide el nivel de éxito y grado de satisfacción que tiene el sujeto en sus relaciones con los demás.
- Relaciones con los padres: examina la percepción del niño sobre su importancia en la familia, del estado de la relación padres-niño y de la confianza e interés de los padres por él.
- Autoestima: evalúa la satisfacción del niño consigo mismo, tanto respecto a sus características físicas como a otras más generales.
- Confianza en sí mismo: evalúa la confianza en la propia capacidad para resolver problemas y la seguridad para tomar decisiones por uno mismo.

4.3. MÉTODO PARA ESTUDIOS CUALITATIVOS

4.3.1. Participantes

Para el análisis cualitativo (correspondiente a los estudios 3 y 4) se eligieron del grupo de trabajo, como participantes, a 13 niños y niñas, entre los cuales se encontraban los agresores, las víctimas y 4 espectadores elegidos al azar. Diferenciados con cada rol a partir de los resultados obtenidos en el Test AVE (descrito en el estudio 1) y el Test Sociométrico⁵.

4.3.2. Análisis de datos.

La información obtenida de las entrevistas semiestructuradas fue sometida a un análisis de contenido. El análisis de contenido consiste en el examen de la información (obtenida a través de las respuestas dadas en una entrevista semiestructurada) mediante la codificación de los datos, agrupándolos en categorías de análisis (surgidas de la misma información brindada por cada participante) (Alvarez-Gayou, 2013).

4.3.3. Estudio 3. Solución de conflictos interpersonales, como factor protector.

Pregunta de investigación

¿Qué diferencias existen en las estrategias de solución de conflictos interpersonales que los niños entrevistados emplean, antes y después de una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones?

Hipótesis de trabajo

Después de haber recibido la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones, los niños entrevistados reportarán un mayor número de estrategias de solución de conflictos interpersonales que, de una manera pacífica, solucionen, disminuyan o impidan situaciones violentas.

⁵ Debido a que este test se utilizó únicamente para identificar roles y no como evaluador de un estudio, su descripción se presenta en los anexos.

Definición conceptual

Solución de conflictos interpersonales. Wade (2007) menciona que la solución de conflictos interpersonales es una estrategia de afrontamiento adecuado ante el acoso escolar, sin embargo durante la investigación se observó que los niños, al pretender solucionar sus conflictos, emplean tanto estrategias que los perpetúan como estrategias que los resuelven.

Instrumento

Se realizó una Entrevista semiestructurada, antes y después de la intervención, que se guío bajo los siguientes indicadores:

- Red de apoyo internas al salón de clases.
- Identificación de conflictos relacionados con las diferentes formas de violencia presentes en el acoso escolar.
- Estrategias empleadas por los niños para abordar dichos conflictos.
- Búsqueda de excepciones al problema de acoso escolar.
- Identificación de recursos en las excepciones.
- Percepción de la violencia al interior del grupo con respecto a lo observado por la persona entrevistada en sus demás compañeros (como espectador), así como su comportamiento al presenciar el acoso escolar.

La entrevista se mantuvo al margen de la exploración de cómo surgieron las estrategias ineficaces o violentas para intentar solucionar los conflictos interpersonales, marcando una tendencia dirigida a conocer y explorar los recursos y estrategias de solución realmente eficaces para los niños.

4.3.4. Estudio 4. Recursos

Preguntas de investigación

¿Qué diferencias existen en los recursos que los niños entrevistados emplean ante la situación de acoso escolar, antes y después de una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones?

Hipótesis de trabajo

Después de haber recibido la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones, los niños entrevistados identificarán y aumentarán los recursos que poseen y emplean en las excepciones al problema del acoso escolar

Definición conceptual

Recursos. Se refieren a aquellas herramientas (percepciones, creencias y/o conductas) o capacidades de las que disponen las personas para descubrir y/o construir soluciones satisfactorias y duraderas a sus problemas, las cuales pueden ser o no reconocidas por quien las posee. (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1993).

Instrumento

En la entrevista semiestructurada (ver p. 92), siguiendo el modelo enfocado a las soluciones, se hizo uso de las excepciones, es decir, se indagó en aquellas ocasiones en las que el problema haya sido menos grave, haya dejado de ser un problema o simplemente no existiera. Las excepciones se obtuvieron a partir de ciertas preguntas en la entrevista semiestructurada, tales como “¿ha habido alguna vez que las cosas hayan salido bien para ti en la escuela, en tu salón de clases y/o en el recreo?, ¿ha habido alguna ocasión en la que lograras evitar que alguien (o el nombre del niño o niña que frecuentemente lo molesta) comenzará a molestarte? y ¿ha habido alguna ocasión en la que hicieras algo para que los demás dejaran de molestarte?”, indagando principalmente en la conducta que cada niño presentó en dichas situaciones.

Considerándose así 2 tipos de excepciones, basadas en la clasificación hecha por el Centro de Terapia Familiar Breve (como se citó en Berg y Miller, 1996):

Excepciones tipo 1: Aquellas en las que el niño percibe su influencia directa sobre el problema, poniendo en práctica soluciones que son capaces de describir detalladamente, evitando el problema vuelva a presentarse o terminándolo sintiéndose bien.

Excepciones tipo 2: Cuando el problema no está presente dentro de la escuela y el niño se siente bien.

4.4. Triangulación metodológica del subtipo entre métodos y triangulación de la teoría

La triangulación metodológica es aquella donde en una investigación se utilizan distintos métodos para estudiar, explicar o investigar un mismo fenómeno o suceso. Dentro de ésta, el subtipo entre métodos se refiere a la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos utilizados para obtener información (Denzin como se citó en Flick, 2012).

En el presente trabajo de tesis se triangularon los datos obtenidos mediante el análisis de varianza por parcelas divididas y el análisis de contenido.

La triangulación de la teoría es la aproximación de los datos desde múltiples perspectivas e hipótesis. El propósito es extender las posibilidades para producir conocimiento (Denzin como se citó en Flick, 2012).

Esta triangulación se desarrolla a partir de los dos marcos referenciales de la presente investigación.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Antes de la presentación de los resultados cabe aclarar que los nombres utilizados en los siguientes apartados, para referirse a los niños que participaron en la intervención psicoeducativa, se modificaron por cuestiones de protección de identidad.

5.1. FASE DESCRIPTIVA

La escuela primaria en la que se llevó a cabo este proyecto fue elegida debido a la disposición y facilidades que sus directivos brindaron para la realización de la investigación. Los grupos participantes estaban ya conformados en la escuela con anterioridad y fueron asignados por la directora escolar debido a la dinámica de violencia que estaban presentando en ese momento.

Para diferenciar y, de esta forma, elegir al grupo con el cual se realizaría la intervención psicoeducativa (grupo de trabajo) y con el cual no (grupo control) se indagó sobre la existencia de acoso escolar en ambos grupos.

Mediante el *Test AVE de Acoso y Violencia Escolar* (Piñuel y Oñate, 2006) se identificó la presencia de acoso escolar en ambos grupos. En el primer grupo (grupo A) se hallaron 3 niños con un índice global de acoso *muy alto* (con puntuaciones ubicadas en el rango de 89 a 150 en la escala M del Test AVE), 8 niños que presentaron un índice global de acoso *alto* (con puntuaciones ubicadas en el rango de 68 a 88 en la escala M del Test AVE), 5 niños con un índice global de acoso *casi alto* (con puntuaciones ubicadas en el rango de 59 a 67 en la escala M del Test AVE) y 9 niños con un índice global de acoso *medio* (con puntuaciones ubicadas en el rango de 55 a 58 en la escala M del Test AVE). Por otra parte, en el segundo grupo (grupo B) se encontraron 7 niños con un índice global de acoso *alto*, 10 niños con un índice global de acoso *casi alto* y 7 niños con un índice global de acoso *medio*. Dado que el grupo A fue el único que presentó puntuaciones dentro del rango muy alto del índice global de acoso escolar, se eligió a éste como el grupo de trabajo y el otro (grupo B) como grupo control.

Para distinguir los diferentes roles presentes en la dinámica del acoso escolar se consideraron el *Test AVE de Acoso y Violencia Escolar*, el *Test Sociométrico* (Díaz-Aguado, 2006), la entrevista semiestructurada y la percepción de la profesora del grupo.

Como víctimas, en primer lugar, se ubicaron a aquellos niños que obtuvieron un índice global de acoso *alto* o *muy alto* (con puntuaciones ubicadas en el rango de 68 a 88 en la escala M

del Test AVE) y que además presentaran una intensidad *muy alta* del mismo (con puntuaciones ubicadas en el rango de 11 a 50 en la escala I del Test AVE), así fueron ubicadas cuatro personas (Erick con 136 de índice global y 42 de intensidad ; Vanessa con 133 de índice global y 40 de intensidad; Zuri con 110 de índice global y 22 de intensidad; y Ulises con 86 de índice global y 13 de intensidad); posteriormente al consultar con la profesora su opinión de acuerdo a lo que ella observaba en el grupo, se confirmó a estas cuatro personas y se consideró a una persona más como víctima (Daniel).

Como agresores se ubicó primero a los únicos cinco niños mencionados, por los miembros del grupo de trabajo, en la pregunta “¿Quién es el que más molesta a los demás?” del *Test Sociométrico* (Francisco, Oswaldo, Leo, Edgardo y Natalia, quienes tuvieron 14, 5, 3, 1 y 1 menciones, respectivamente); esto se cotejó posteriormente con la percepción de la profesora, quien corroboró a cuatro de ellos, negando a una de las personas con una sola mención (Natalia), ésta persona dejó de ser considerada como agresora.

Los casos de Oswaldo y Edgardo (dos de los niños ubicados dentro del rol de agresores) tuvieron la particularidad de ser considerados, en un segundo momento, como *víctimas-agresores*. La razón del caso de Oswaldo fue que se observó que en el Test AVE obtuvo un índice global de acoso *alto*, acompañado de una intensidad *alta* (con una puntuación ubicada en el rango de 3 a 10 en la escala I del Test AVE). El caso de Edgardo se debió a que, al realizar con él la entrevista semiestructurada se observó que ejercía tanto el rol de agresor como el de víctima, pues hizo mención de varios episodios de violencia ejercida en contra de él por parte, en la mayoría de los casos, de un par de compañeros.

Así quedaron identificados 5 niños con el rol de víctimas (Erick, Vanessa, Zuri, Ulises y Daniel), 2 con el rol de agresores (Francisco y Leo), 2 con el rol de agresores-víctimas (Oswaldo y Edgardo) y el resto de los niños del grupo se ubicaron en el rol de espectadores.

En una consulta hecha a la profesora del grupo de trabajo, antes de llevar a cabo la intervención, ella señaló como principal agresor a Francisco, expresando una importante preocupación y pidiendo una urgente ayuda o intervención, pues varios de sus alumnos se quejaban de las constantes agresiones que este niño les infligía, lo cual había ya provocado que los padres de dichos niños exigieran su expulsión. Con respecto a los otros niños considerados como agresores, la profesora dijo que aunque no estuvieran a punto de ser expulsados sí le preocupaba el hecho de que estuvieran imitando a Francisco, así como las diversas situaciones de violencia que se producían al interior del grupo.

En las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a cada niño antes de la intervención, pudimos observar el modo repetitivo en que se producían las agresiones. Con respecto a los niños ubicados con el rol de agresores, Leo mencionó varias ocasiones en las que mantenía peleas de insultos con sus amigos y compañeros, sin embargo no habló de mantener un constante acoso sobre alguno de ellos; Francisco, por su parte, admitió agredir a sus compañeros reiteradamente y relató cómo reacciona ante los intentos de sus compañeros por molestarlo, él les pegaba de manera que los lastimara fuertemente:

“Hay un tipo, la ultima vez, ¡le pegué bien chido! Y lo tiré”. Al cuestionarle que le había hecho ese niño, contestó que le empezó a decir groserías.

“Yo siempre pego con esto, así, o con esto, o con el puño, o con esto (señalando distintas partes de su antebrazo), siempre he pegado así. Casi siempre los tiro y ya que los tiro los empiezo a patear, ya después les empiezo a saltar en la cabeza”

Por otro lado, los niños con características de víctima (incluidos las víctimas-agresores), en sus entrevistas semiestructuradas realizadas antes de la intervención, reflejan la forma reiterada en la que eran sometidos por sus agresores, reportando varios incidentes de acoso por parte de un mismo agresor, expresando hechos como:

“Francisco siempre nos está molestando diciéndonos apodos”

“Todos los días me molestan”

“... Cuando viene, solo viene a molestarme”

Así también, en sus primeras entrevistas semiestructuradas, aquellos identificados como víctimas, dan cuenta de su percepción acerca de las agresiones o de la violencia, la mayoría de ellos la concebían como normal y eran incapaces de encontrar formas proactivas de enfrentarla y con ello eliminarla cambiando su situación, lo cual les generaba la idea de que su realidad de agresiones y violencia nunca iba a cambiar. Un ejemplo de esto es la idea presente en varios de ellos de creer que no podían hacer algo diferente a lo que generalmente hacían al ser agredidos; otro ejemplo interesante es lo que se observó en varios niños con características de víctima, quienes mencionaron sentirse normal cuando eran agredidos, debido a esta concepción normalizadora de la violencia.

En el caso de los niños ubicados como víctimas-agresores, fue sobresaliente observar que, ante las agresiones, solían responder de forma violenta sin tener la capacidad de poder considerar o imaginar otras alternativas para defenderse, diferentes a las agresiones.

El carácter repetitivo de las conductas violentas recibidas por las víctimas antes de la intervención se reflejaron también en los resultados conseguidos mediante el Test AVE, ya que los dos índices globales que esta prueba obtiene (Índice Global de Acoso Escolar e Intensidad del Acoso Escolar) se basan en la frecuencia con la que se reciben las agresiones. En los resultados de la primera aplicación de dicho test se observó que 4 de los niños con características de víctima y uno considerado como víctima-agresor obtuvieron, en ambos índices, puntuaciones altas y/o muy altas; lo cual indica que estos niños percibían que alguno o algunos de sus compañeros de clase ejercían violencia sobre ellos y que lo hacían recurrentemente.

Pudo observarse en la mayoría de los niños entrevistados, incluso víctimas y agresores que en determinados momentos también fungían como espectadores de comportamientos violentos ejercidos sobre otros compañeros.

La mayoría de los niños entrevistados relataron cómo en varias ocasiones observaron distintos tipos de violencia por parte de algunos de sus compañeros sobre otros, ante los cuales expresaron preferir no intervenir por temor a que la violencia se volcara en contra de ellos o para evitarse problemas, por ejemplo:

“...No me meto porque me van a empezar a decir más y más”

“Tú vas y dices, y a ti te toca la golpiza”

Josué, por su parte, dijo no haber presenciado nunca algún episodio de violencia entre sus compañeros y, ante la hipotética posibilidad de ser testigo de algo así, manifestó que no haría nada para intervenir. El caso de éste niño (quien desempeñaba un rol de espectador dentro de la dinámica de acoso, anterior a la intervención) llama la atención, pues resulta extraño que, inmerso en un ambiente en el que sus compañeros señalan sucesos de violencia explícita, no se haya percatado nunca de ningún tipo de agresión, lo cual podría ser un indicador de una total indiferencia a la violencia o de una completa normalización de la misma.

5.2. FASE DE EVALUACIÓN

5.2.1. Estudios cuantitativos

5.2.1.1 Estudio 1: Nivel de acoso escolar

Para estudiar la variable Acoso escolar y responder así a nuestra primera pregunta de investigación, se utilizó el *Test AVE de Acoso y Violencia Escolar*, donde se evaluaron 10 escalas. Este Test se aplicó tanto al grupo control como al grupo de trabajo antes y después de la intervención psicoeducativa, con la finalidad de correlacionar y conocer, de esta forma, su efecto en la presencia del acoso escolar.

En la primera escala (M), *Índice Global de Acoso*, se encontró una diferencia estadísticamente significativa de $p < 0.05$ (tabla 1) en la interacción entre los grupos y el pretest-postest.

Tabla 1. Resumen del Análisis de Varianza por Parcelas Divididas de la Variable M (Índice global de acoso escolar)

FUENTE	SS	GL	MC	F	Significancia
1 Entre sujetos	10318.871	61			
2 Grupos	678.328	1	678.328	4.222	$p < 0.05$
3 Ss w Grupos	9640.543	60	160.676		
4 Intra sujetos	10809.000	62			
5 pre-post	1984.000	1	1984.000	14.453	$p < 0.001$
6 Grupos x pre-post	588.516	1	588.516	4.287	$p < 0.05$
7 Cols X Ss intragrupos	8236.484	60	137.275		

8 Total	21127.871	123			

Esta significancia indica que, como se puede observar en la figura 1, ambos grupos disminuyen la presencia de acoso después de la intervención, sin embargo la disminución del grupo de trabajo es significativamente mayor, lo que demuestra que esta variación se debe a la intervención psicoeducativa.

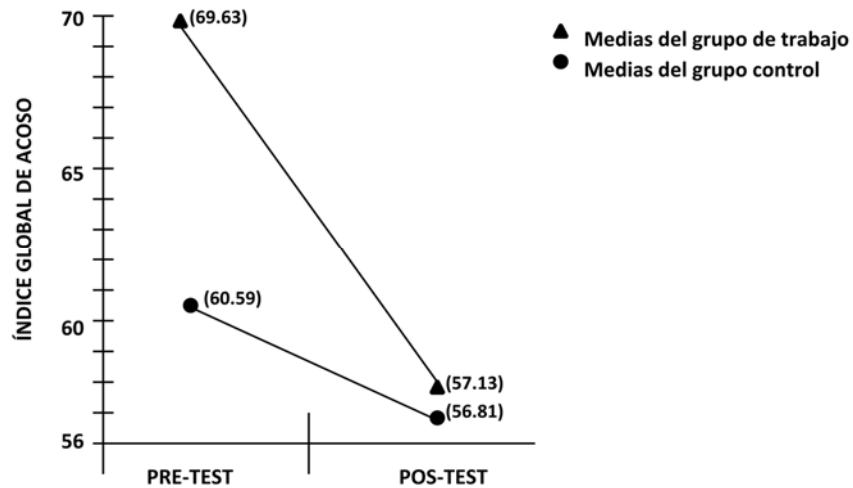


Figura 1. Comportamiento de la variable *Índice global de acoso* en ambos grupos.

En la segunda escala (I), *Intensidad de Acoso*, también se encontró una diferencia estadísticamente significativa de $p < 0.05$ (tabla 2) en la interacción de las variables (grupos y pretest-postest).

Tabla 2. Resumen del Análisis de Varianza por Parcelas Divididas de la Variable I (Intensidad del acoso escolar)

FUENTE	SS	GL	MC	F	Significancia
1 Entre sujetos	1925.944	61			
2 Grupos	101.851	1	101.851	3.350	N. S.
3 Ss w Grupos	1824.093	60	30.402		
4 Intra sujetos	2151.500	62			
5 pre-post	198.782	1	198.782	6.614	$p < 0.05$
6 Grupos x pre-post	149.458	1	149.458	4.973	$p < 0.05$
7 Cols X Ss intragrupos	1803.259	60	30.054		

8 Total	4077.444	12			

Como se observa en la figura 2, el grupo de trabajo disminuye significativamente la intensidad de acoso, mientras que el grupo control prácticamente se mantiene en el mismo nivel de intensidad durante el pretest y el postest.

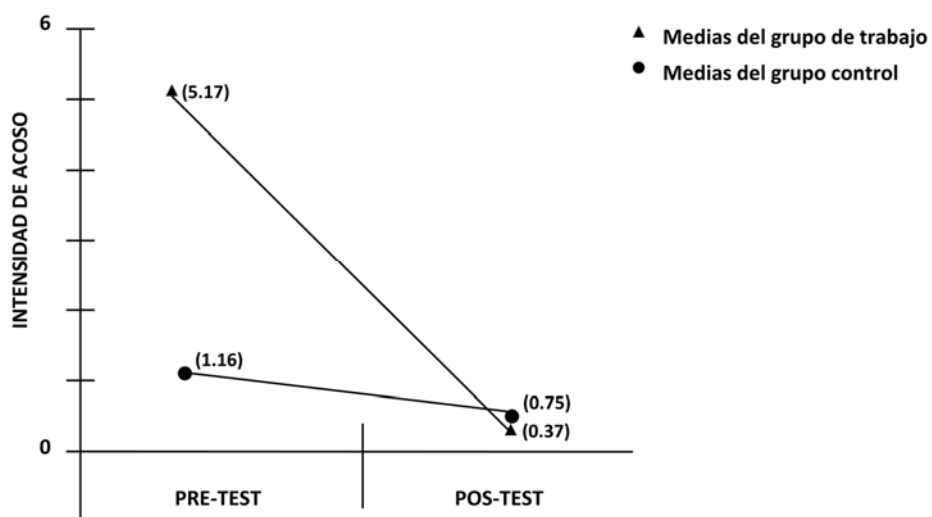


Figura 2. Comportamiento de la variable *Intensidad de Acoso* en ambos grupos durante las evaluaciones.

En las escalas *Hostigamiento*, *Coacción*, *Agresiones* y *Manipulación social* (A, B, D Y G, respectivamente), se encontraron diferencias significativas de $p < 0.05$ en la interacción de las variables (tablas 3, 4, 5 y 6). Las figuras 3, 4, 5 y 6 muestran claramente cómo en el grupo de trabajo disminuye la presencia de estas variables, mientras que el grupo control se mantiene con resultados similares durante los dos momentos de evaluación.

Tabla 3. Resumen del Análisis de Varianza por Parcelas Divididas de la Variable A (Hostigamiento)

FUENTE	SS	GL	MC	F	Significancia
1 Entre sujetos	1964.234	61			
2 Grupos	216.446	1	216.446	7.430	p < 0.01
3 Ss w Grupos	1747.788	60	29.130		
4 Intra sujetos	1682.500	62			
5 Pre-post	198.782	1	198.782	8.910	p < 0.01
6 Filas x Cols	145.097	1	145.097	6.504	p < 0.05
7 Cols X Ss intragrupos	1338.621	60	22.310		

8 Total	3646.734	123			

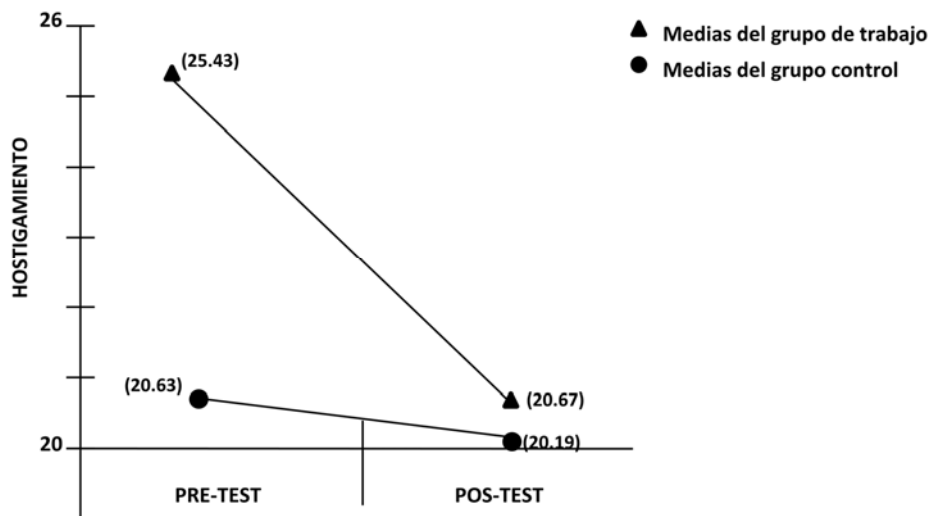


Figura 3. Comportamiento de la variable *Hostigamiento* en ambos grupos durante las evaluaciones

Tabla 4. Resumen del Análisis de Varianza por Parcelas Divididas de la Variable B (Coacción)

FUENTE	SS	GL	MC	F	Significancia
1 Entre sujetos	328.677	61			
2 Grupos	20.918	1	20.918	4.078	p < 0.05
3 Ss w Grupos	307.759	60	5.129		
4 Intra sujetos	338.000	62			
5 Pre-post	27.129	1	27.129	5.663	p < 0.05
6 Filas x Cols	23.428	1	23.428	4.890	p < 0.05
7 Cols X Ss intragrupos	287.443	60	4.791		

8 Total	666.677	123			

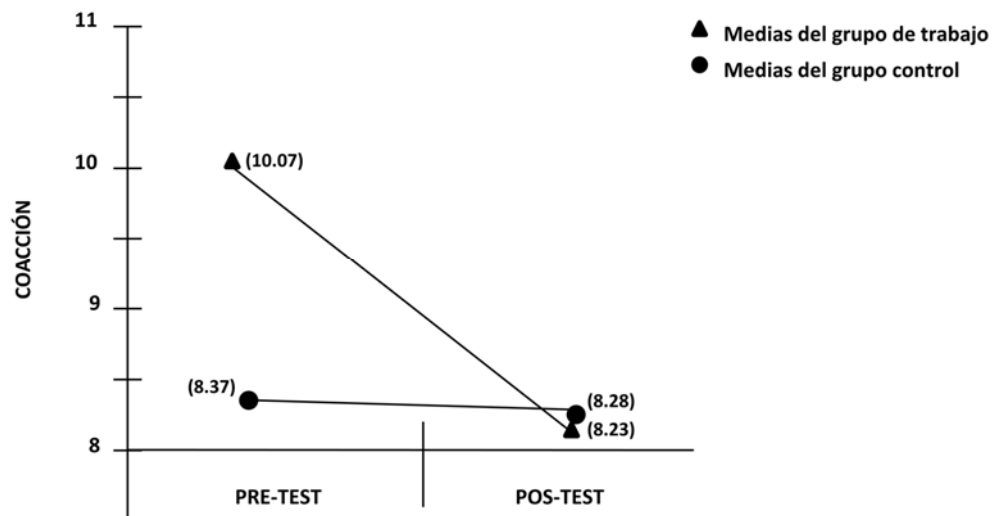


Figura 4. Comportamiento de la variable *Coacción* en ambos grupos durante las evaluaciones.

Tabla 5. Resumen del Análisis de Varianza por Parcelas Divididas de la Variable D (Agresiones)

FUENTE	SS	GL	MC	F	Significancia
1 Entre sujetos	257.839	61			
2 Grupos	18.301	1	18.301	4.584	p < 0.05
3 Ss w Grupos	239.538	60	3.992		
4 Intra sujetos	280.000	62			
5 Pre-post	39.516	1	39.516	10.553	p < 0.01
6 Filas x Cols	15.813	1	15.813	4.223	p < 0.05
7 Cols X Ss intragrupos	224.671	60	3.745		

8 Total	537.839	123			

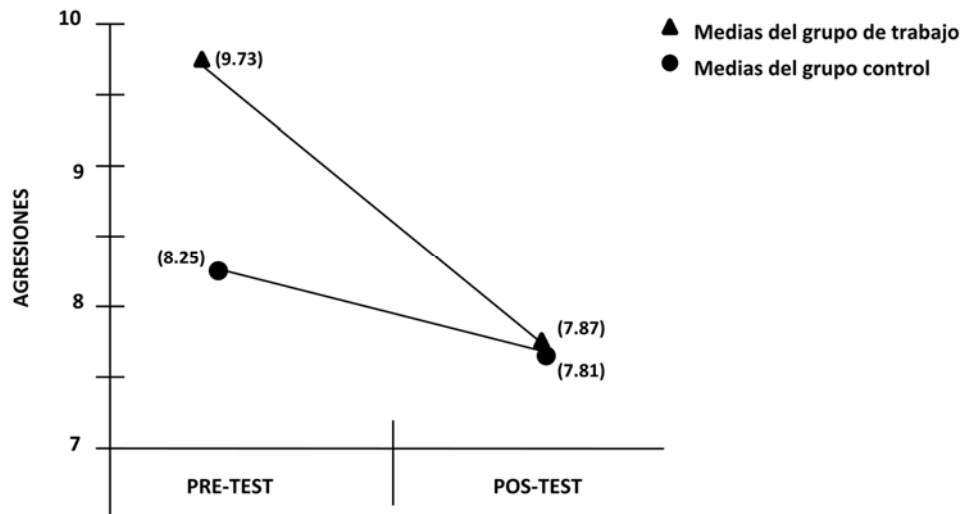


Figura 5. Comportamiento de la variable *Agresiones* en ambos grupos durante las evaluaciones.

Tabla 6. Resumen del Análisis de Varianza por Parcelas Divididas de la Variable G (Manipulación social)

FUENTE	SS	GL	MC	F	Significancia
1 Entre sujetos	1341.419	61			
2 Grupos	98.486	1	98.486	4.754	p < 0.05
3 Ss w Grupos	1242.933	60	20.716		
4 Intra sujetos	881.000	62			
5 Pre-post	140.516	1	140.516	12.156	p < 0.001
6 Filas x Cols	46.946	1	46.946	4.061	p < 0.05
7 Cols X Ss intragrupos	693.538	60	11.559		

8 Total	2222.419	123			

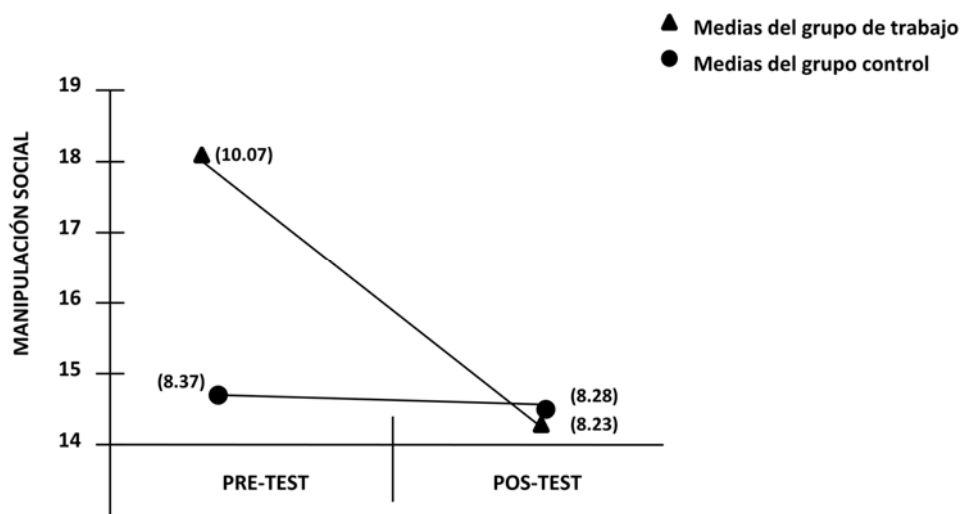


Figura 6. Comportamiento de la variable *Manipulación social* en ambos grupos durante las evaluaciones.

En las escalas *Exclusión social*, *Intimidación*, *Bloqueo Social* y *Amenazas a la integridad* (C, E, F y H, respectivamente), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre los grupos y el momento de aplicación de los test, sin embargo, sí existió una tendencia del grupo de trabajo a disminuir en comparación a los resultados obtenidos por el grupo control.

En general este estudio comprueba nuestra primera hipótesis alterna, que dice “*El acoso escolar percibido disminuirá en el grupo que reciba una intervención psicoeducativa*”

enfocada a las soluciones”, pues la presencia de acoso, la intensidad de éste y sus indicadores disminuyeron significativamente en el grupo de trabajo. Comprobando, así, que fue la intervención psicoeducativa responsable de tal resultado.

5.2.1.2. Estudio 2: Autoestima y habilidades sociales como factores protectores.

Para evaluar lo ocurrido con los factores protectores, autoestima y habilidades sociales, se utilizaron tres test: *Escala de Autoconcepto AF5*, *BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*, y *BAS Batería de Socialización para Padres y Profesores*.

Se realizó un Análisis de Varianza por Parcelas Divididas encontrando que en ninguno de los tres test hubo diferencia estadísticamente significativa entre el pretest-posttest y entre los grupos. En consecuencia, se rechaza nuestra segunda hipótesis alterna, la cual dice que *“Los factores protectores personales ante el acoso escolar (autoestima y habilidades sociales) que poseen los niños del grupo de trabajo, aumentarán después de haber recibido una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones”*.

Sin embargo se encontraron, en la evaluación de las habilidades sociales, ciertas tendencias en el grupo de trabajo que no se observaron en el grupo control. A pesar de que las diferencias que marcan estas tendencias no alcanzaron a considerarse como estadísticamente significativas, pueden ser muestra de un cambio en las habilidades sociales de los niños después de la intervención psicoeducativa.

En el Test BAS se observó que en las escalas jovialidad y liderazgo, los padres del grupo de trabajo reportaron haber observado un aumento mayor, en comparación a los padres del grupo control (tabla 7), en las actitudes de sus hijos con respecto a estas escalas, por ejemplo describieron a sus hijos como más extrovertidos a la hora de hacer amigos, con un mejor ánimo y mejor integrados a su grupo.

Tabla 7. Medias de las escalas Jovialidad (JV) y Liderazgo (LI) de ambos grupos encontrados en el Análisis de varianza por parcelas divididas.

GRUPO	PRE TEST		POS TEST	
	JV	LI	JV	LI
DE TRABAJO	23.63	25.60	25.63	28.05
CONTROL	28.85	30.62	27.31	32.23

En cuanto a la Autoevaluación, en el Test BASC los niños del grupo de trabajo se percibieron a sí mismos con una mayor confianza a la hora de resolver problemas y tomar decisiones después de la intervención, mientras que en el grupo control disminuyeron la confianza en sí mismos para el postest (ver Tabla 8).

Tabla 8. Medias de ambos grupos de la escala *confianza en sí mismo* del Test BASC, antes y después de la intervención, en el Análisis de varianza por parcelas divididas.

GRUPO	PRETEST	PRETEST
DE TRABAJO	1.67	2.81
CONTROL	2.95	2.25

5.2.2. Estudios cualitativos

Del análisis de contenido aplicado a la información de las *Entrevistas semiestructuradas* surgieron siete categorías generales (tabla 9).

Tabla 9. Categorías de la Entrevista semiestructurada.

CATEGORIAS		DEFINICIÓN
Conflictos		Situaciones que refiere el niño con alguno de sus compañeros, en las que alguien resultara enojado, lastimado, triste o algún otro sentimiento o condición desagradable. También se consideraron aquellas situaciones en las que se realizaron evidentes actos de violencia, aunque no sean reconocidos como conflicto por el niño
Intentos de solución que mantienen los conflictos		Aquellas acciones (que por lo general se presentan en más de una ocasión) que los niños llevaron a cabo con la intención de resolver el problema, con las cuales el conflicto continuó, se intensificó, volvió a presentarse o terminó dejando en el niño una sensación desagradable.
RECURSOS	Soluciones que resuelven los conflictos	Aquellas acciones que, de manera pacífica o no violenta, sirvieron para detener un conflicto y/o evitar que volviera a presentarse de manera que el niño o niña se sintieran satisfechos con los resultados. Se consideran pacíficas aquellas conductas que no involucren un contraataque.
	Excepciones	Mención de aquellas ocasiones en las que el problema haya sido menos grave, haya dejado de ser un problema o simplemente no existiera.
Como espectador		Descripción de los eventos observados por el niño, en los que se suscito algún tipo de violencia entre sus compañeros, en los cuáles pudo o no haber intervenido. Realizando una evaluación de la manera en que el niño interviene.

5.2.2.1. Estudio 3: Solución de conflictos interpersonales, como factor protector.

Para responder a la pregunta de investigación correspondiente a este estudio se utilizaron las categorías de:

- Conflictos
- Intentos de solución que mantienen los conflictos
- Soluciones que resuelven los conflictos

Categoría “Conflictos”

Dentro de esta categoría, lo reportado por los niños nos permitió establecer 5 subcategorías: a) conflictos físicos, b) conflictos verbales, c) conflictos sociales, d) conflictos emocionales y e) conflictos indefinidos.

- Conflictos físicos: se refiere a todas aquellas situaciones reportadas donde existiera contacto físico con otros compañeros o con las pertenencias y que tuvieran la intención de producir algún malestar o daño a otro. Las subcategorías que se consideraron aquí fueron: peleas, ahorcarse, golpearse, empujar, agredir mediante pertenencias y pellizcos.
- Conflictos verbales: se consideraron las situaciones donde algún niño expresaba un desacuerdo o molestia por las palabras empleadas para dirigirse a él o ella (recibidos), así como aquellas situaciones reportadas en las que se usaban las palabras para producir algún daño o incomodidad en otras personas (ejercidos). Los conflictos verbales que los niños mencionaron se categorizaron de la siguiente manera: apodos, burlas, insultos y amenazas.
- Conflictos sociales: Dentro de esta categoría se consideraron todas aquellas acciones que buscaban afectar o dañar de alguna forma la imagen social de algún compañero, limitar sus interacciones sociales y manipular su autoconcepto social o la percepción que otros tienen de él o ella. Los conflictos quedaron categorizados de la siguiente manera: ridiculización, rechazo, bloqueo social, manipulación social y ordenar agredir a alguien más.
- Conflictos emocionales: Dentro de esta categoría se consideran aquellas conductas que tuvieran la finalidad de dañar o perjudicar las emociones de algún compañero y con ello disminuir su entusiasmo, alegría, motivación e iniciativa. En esta categoría se englobaron aquellas situaciones en las que los niños reportaron algún tipo de

intento, por parte de otro u otros compañeros, por hacerlo sentir menos, dañar su autoconcepto o hacerlo sentir mal consigo mismo por su aspecto físico o intelectual. Se subcategorizo de la siguiente manera: menosprecio, desprecio, intimidación, atribuciones negativas, acusaciones falsas y gestos ofensivos.

- e) Conflictos indefinidos: son las situaciones que se presentaron de una forma personal, individualizada y aislada o atípica, que por sus características no podían ser agrupadas en alguna de las categorías anteriores. Entre estas se encuentran: Molestar, arrebatar un objeto, perseguir para golpear, ser acusado, intentar saltar más alto, enojarse por no recibir algo exigido y aventar papelitos.

En cada subcategoría se consideraron las ocasiones en que los niños relataban cierta situación, diferenciando entre “una ocasión” y “varias veces”. Se consideraba la primera cuando los niños lo expresaban de esta forma “*en una ocasión* Oswaldo ahorcó a Leo jugando”; la segunda se consideraba cuando habían expresiones como “algunas veces” o “dos que tres veces”, también cuando no expresaron específicamente las ocasiones en que ha ocurrido dicha situación, como “Todos me insultan siempre” o “Francisco *me hace caras* de cerdo”.

En cuanto a los resultados, lo obtenido en la categoría de **conflictos físicos** en la primera entrevista, de manera ordenada de mayor a menor presencia, los niños reportaron haber recibido o ejercido golpes, peleas, ahorcamientos, agresiones mediante pertenencias, empujones y pellizcos, siendo un total de 16 incidentes de los cuales 9 fueron reportados cómo recibidos de sus compañeros, 4 ejercidos por ellos a otros y 3 de peleas donde no se estableció quien ejerció y quien recibió, pues en esta situación la participación violenta es de ambos.

En la segunda entrevista, la situación conflictiva que se presentó con mayor frecuencia fueron las agresiones mediante pertenencias, seguida de empujones. Las demás situaciones no se presentaron. Fueron 7 incidentes los reportados como agresiones recibidas por otro compañero.

En cuanto a los **conflictos verbales** durante la primera entrevista, siguiendo el mismo orden de mayor a menor frecuencia, se reportaron insultos, apodos, burlas y amenazas, con un total de 51 incidentes, de los cuales 40 fueron recibidos, 7 ejercidos y 4 peleas.

En la segunda entrevista las situaciones reportadas fueron las mismas en el mismo orden, insultos, apodos, burlas y amenazas, sin embargo disminuyeron su presencia a un total de 19 incidentes siendo 17 recibidos y 2 peleas.

Dentro de los **conflictos sociales**, en la primera entrevista se reportaron ridiculizaciones, bloqueo social, rechazo, manipulación social y ordenar agredir a otros, con un total de 24 incidentes de los cuales 23 fueron recibidos y 1 ejercido. En la segunda entrevista se reportó un único incidente de rechazo y uno de ridiculización.

Con respecto a los **conflictos emocionales**, en la primera entrevista se reportaron en el siguiente orden: desprecio, menosprecio, intimidación, acusaciones falsas y gestos ofensivos, obteniendo un total de 11 incidentes donde todos los casos fueron recibidos de otros compañeros. En la segunda entrevista se reportaron situaciones de desprecio, intimidación, acusaciones falsas y atribuciones negativas. Siendo en total 4 incidentes, los cuales fueron recibidos.

Finalmente, de la categoría **conflictos indefinidos**, en la primera entrevista se reportaron situaciones como arrebatar un objeto, ser acusado, intentar saltar más alto (ganarle a otro compañero), enojarse por no recibir algo exigido y aventar papelitos, sumando 5 incidentes en total, de los cuales sólo 1 fue ejercido y los otros recibidos. Para la segunda entrevista solo se presentó en una ocasión la situación de molestar.

Un resumen de esto se puede observar en el tabla 10, donde se muestran las categorías de conflictos y la frecuencia con la que aparecieron en las entrevistas con los niños, tanto antes como después de la intervención psicoeducativa.

Tabla 10. Resultados de frecuencias en la Categoría de Conflictos reportados por los niños entrevistados

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ENT1	ENT2
Conflictos físicos	Golpes	5	0
	Peleas	3	0
	Ahorcar	3	0
	Agresiones mediante pertenencias	3	6
	Empujar	1	1
	Pellizcos	1	0
	TOTAL	16	7
Conflictos verbales	Insultos	20	12
	Apodos	18	3
	Burlas	7	2
	Amenazas	6	2
	TOTAL	51	19
Conflictos sociales	Ridiculización	9	1
	Bloqueo social	8	0
	Rechazo	4	1
	Manipulación social	2	0
	Ordenar agredir a otros	1	0
	TOTAL	24	2
Conflictos emocionales	Desprecio	5	1
	Menosprecio	2	0
	Intimidación	2	1
	Acusaciones falsas	1	1
	Gestos ofensivos	1	0
	Atribuciones negativas	0	1
	TOTAL	11	4
Conflictos indefinidos	Arrebatarse un objeto	1	0
	Ser acusado	1	0
	Intentar saltar más alto (ganarle a otro compañero)	1	0
	Enojarse por no recibir algo exigido	1	0
	Aventar papelitos	1	0
	Molestar	0	1
	TOTAL	5	1
TOTAL DE CONFLICTOS		107	33

Como se puede apreciar, el número de conflictos disminuyó considerablemente de la primera a la segunda entrevista (después de la intervención psicoeducativa), siendo los conflictos verbales, en ambas entrevistas, los que más frecuentemente reportaron los niños. Específicamente, los insultos son los conflictos que, en la segunda entrevista, más presencia tienen dentro del grupo, seguido por las agresiones mediante pertenencias.

De forma gráfica, los resultados que se obtuvieron al comparar el número de conflictos reportados por los niños de la primera a la segunda entrevista, se redujeron hasta una tercera parte de los reportados antes de la intervención (ver figura 7).

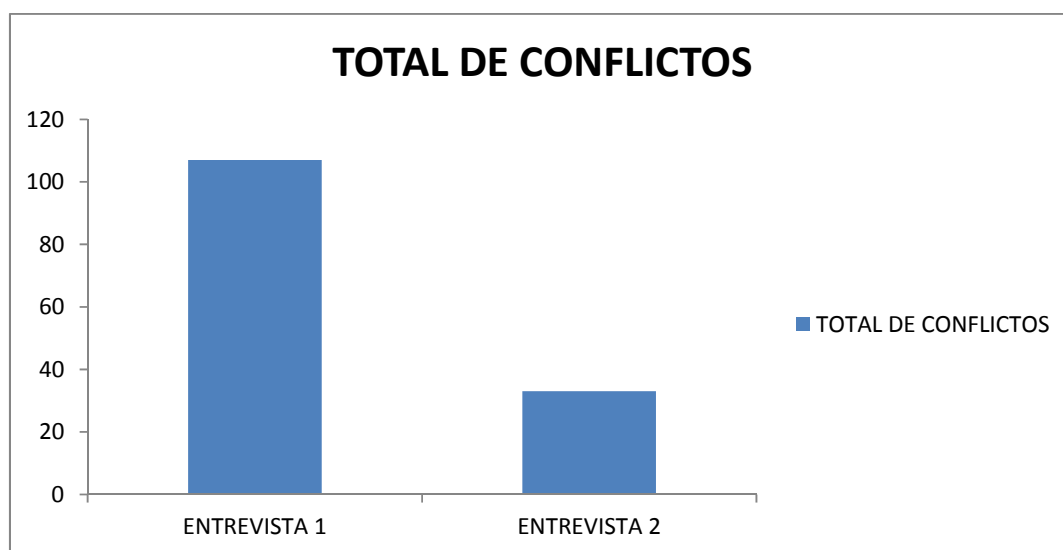


Figura 7. Número total de conflictos reportados por los niños durante la entrevista 1 (antes de la intervención) y la entrevista 2 (después de la intervención)

También se hizo una evaluación de los conflictos con respecto a si fueron ejercidos por los niños, recibidos de otros o se presentaban como peleas. De esta forma, se considero como *conflicto ejercido* cuando los niños mencionaban que por alguna razón llevaban a cabo acciones contra sus compañeros para molestarlos o dañarlos; se tomó como *conflicto recibido* cuando los niños mencionaban que otro compañero “le hacía” ciertas cosas que le molestaban; y como peleas, cuando mencionaban que él y otro compañero participaban simultáneamente para molestar, insultarse o agredirse de alguna manera.

No hay que olvidar que estos resultados son lo reportado en las entrevistas realizadas a los 13 niños, por lo que en la información que se presentará sólo se observa la participación de dichos niños en los conflictos y, en algunos casos, lo que ellos reportaron que llegaron a observar entre sus demás compañeros.

Con la finalidad de observar los cambios ocurridos de la primera a la segunda entrevista, se optó por presentar los resultados por roles y de esta forma notar dichos cambios en base a su papel dentro de la dinámica del acoso escolar.

En primera instancia, podemos observar que los niños considerados como víctimas recibieron menos acciones de acoso después de la intervención (ver figura 8). En cuanto a las acciones ejercidas hubo la tendencia a disminuir, con excepción de Vanessa quien en la primera entrevista no ejerció alguna conducta o acción de acoso y para la segunda entrevista se reporta un evento de este tipo, sin embargo no se considera un resultado alarmante pues sólo ocurrió una ocasión. Las peleas de Ulises, después de la intervención, desaparecieron.



Figura 8. Conflictos totales reportados en los que participaron los niños con características de víctimas en las dos entrevistas

De manera similar, los niños considerados como agresores disminuyeron las acciones o reacciones de acoso y violencia hacia sus demás compañeros, sobre todo en el caso de Francisco que presentaba índices muy altos de acoso ejercido. En el caso de Leo se puede observar que en la primera entrevista se reportó con más acciones recibidas de otros que ejercidas hacia otros, pero para la segunda entrevista aumentan ligeramente las recibidas y las ejercidas desaparecen; las peleas de Leo disminuyen, pasan de tres ocasiones a dos en la segunda entrevista (figura 9).

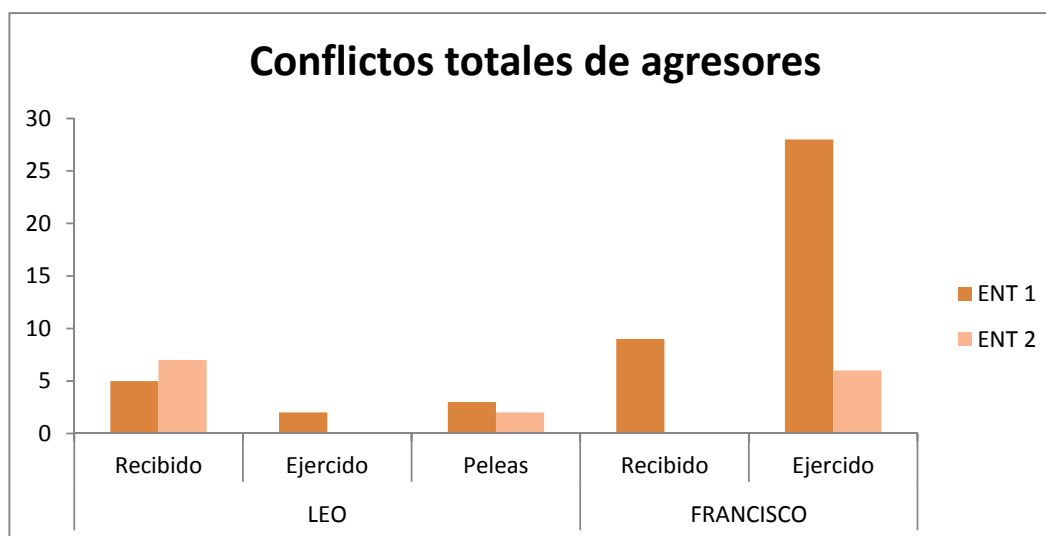


Figura 9. Conflictos totales reportados en los que participaron los niños considerados como agresores durante las dos entrevistas.

Con respecto a los niños considerados como víctimas-agresores (figura 10), los resultados muestran que hubo una disminución en las acciones de acoso recibidas por ambos niños, sin embargo mientras las acciones ejercidas de acoso y las peleas por parte de Oswaldo disminuyeron considerablemente en la segunda entrevista, las acciones ejercidas por Edgardo aumentaron.

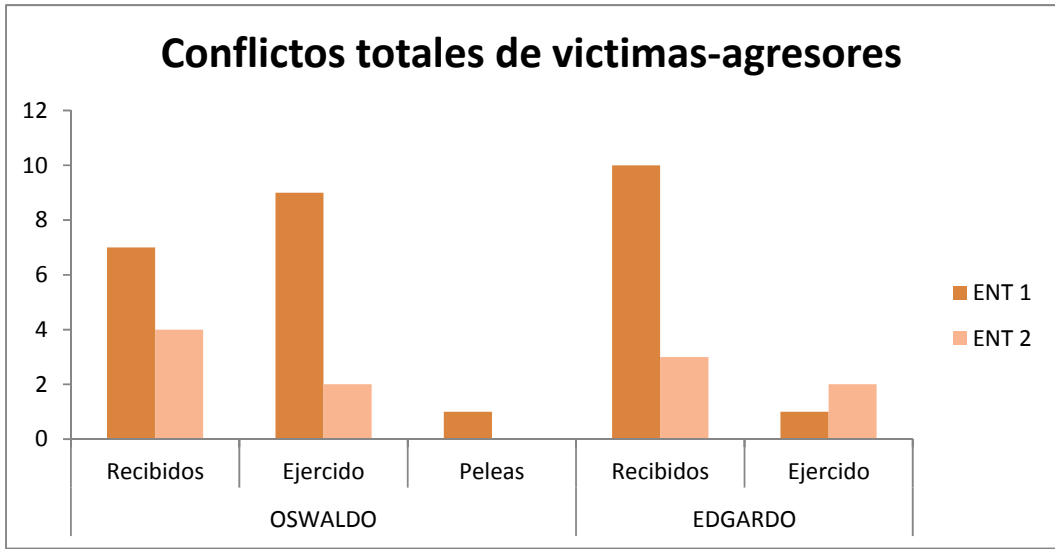


Figura 10. Conflictos totales reportados en los que participaron los niños con características de víctimas-agresores durante las dos entrevistas.

En lo que respecta a los niños entrevistados considerados como espectadores, se encontró que, en cuanto a las acciones violentas recibidas de otros, en la primera entrevista, la mayoría no reportó más de 4 eventos conflictivos, con excepción de Adriana quien refirió recibir hasta 13 agresiones, y para la segunda entrevista existe la tendencia en todos los casos a disminuir dichos conflictos. En cuanto a las acciones de violencia ejercidas, se encontró que Josué es el único que mantiene el mismo número de eventos en ambas entrevistas, las peleas para este niño desaparecen (figura 11).

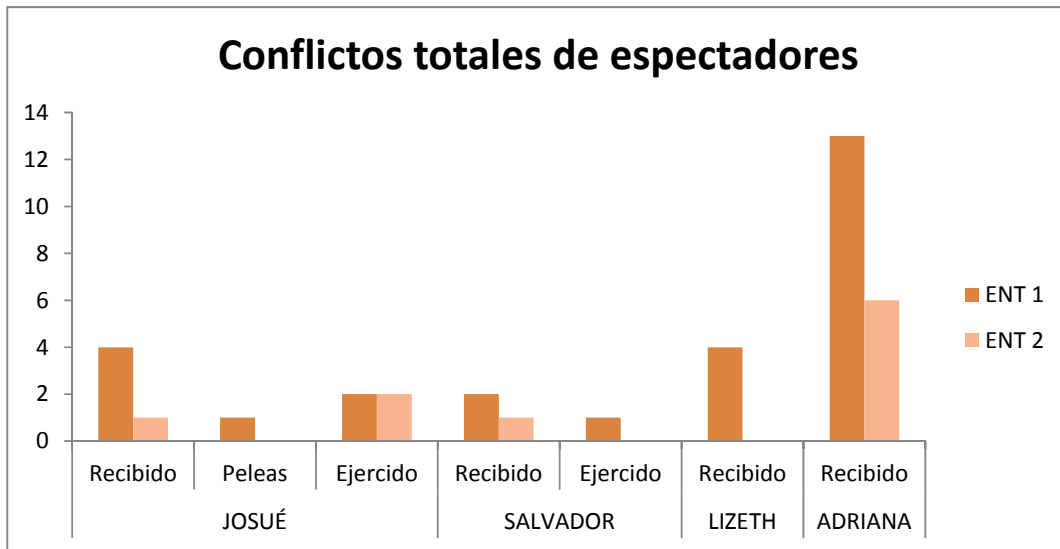


Figura 11. Conflictos reportados en los que participaron los niños considerados como espectadores.

Comparando estos resultados entre sí, se puede notar que hubo disminuciones considerables en los conflictos recibidos reportados por todos los niños entrevistados después de la intervención psicoeducativa, sobre todo en el caso de los niños con características de víctimas. Esta misma tendencia a disminuir se observa en los conflictos ejercidos en la mayoría de los niños entrevistados, con resultados sobresalientes entre los niños con características de agresores.

Otra información que se obtuvo en las entrevistas, fue el papel que tomaron que los niños tomaron en aquellos conflictos en los que participaron otros miembros del grupo que no fueron entrevistados (pues no fueron detectados por el AVE, ni por el grupo, ni por la profesora como agresores o víctimas) y que sin embargo en las entrevistas fueron mencionados por algún niño (anexo 4). Dentro de estos resultados podemos notar el caso de Ramiro, quien en la primera entrevista es mencionado como participante en 3 conflictos (ejerciendo él la agresión), mientras que para la segunda entrevista lo refieren en 8 conflictos (también ejercidos por él); éste caso es curioso, pues, como se puede ver en la preferencia social (dentro del capítulo 5 en el apartado 5.3.3.), Ramiro generó, después de la intervención, una relación de amistad con niños que sí pertenecen a la dinámica de acoso.

❖ CATEGORÍAS “INTENTOS DE SOLUCIÓN QUE MANTIENEN LOS CONFLICTOS” Y “SOLUCIONES QUE RESUELVEN LOS CONFLICTOS”

Todas las estrategias practicadas por los niños para enfrentar los conflictos interpersonales se dividieron en dos categorías, los intentos de solución que mantienen los conflictos y las soluciones que los resuelven, ambas presentadas en la tabla 9. Las estrategias que componen cada una de estas categorías se presentan en las tablas 11 y 12.

Tanto los intentos de solución que mantienen los conflictos como las soluciones que los resuelven, disminuyeron en la segunda entrevista. Esta disminución es lógica debido a que, como ya se observó anteriormente, el número de conflictos reportados por los niños entrevistados fue mucho menor para la segunda entrevista, y dado que los intentos de solución y las soluciones que resuelven se ponen en práctica siempre y cuando exista un conflicto o problema que resolver, si no hay tal, entonces ninguno de los dos puede presentarse.

Ahora bien, hay que considerar que la disminución de los intentos de solución que mantienen los conflictos fue mucho mayor que la disminución de las soluciones que los resuelven (ver figuras 12 y 13).

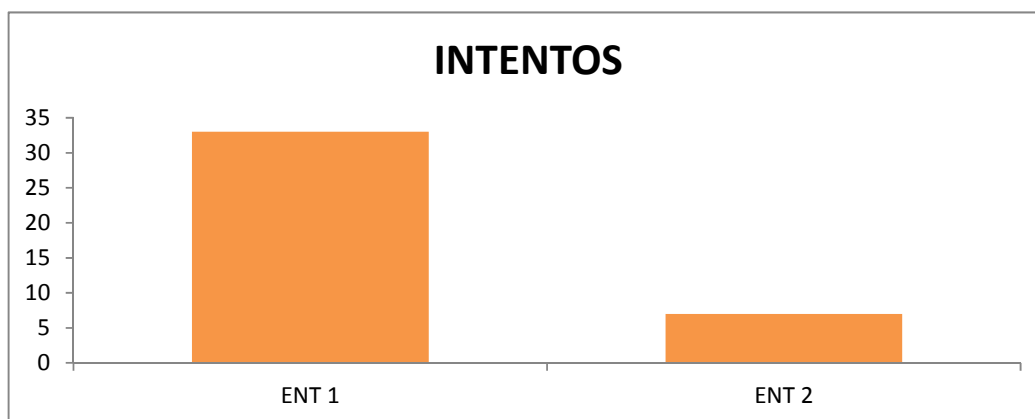


Figura 12: Diferencia de los intentos de solución de conflictos entre entrevista 1 y entrevista 2

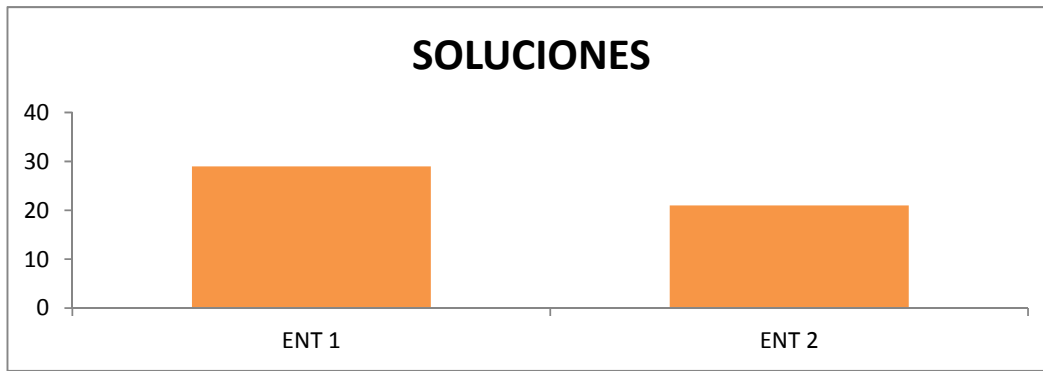


Figura 13: Diferencia de las soluciones que resuelven los conflictos entre entrevista 1 y entrevista 2

Cabe señalar también que, como lo muestran las figuras 14 y 15, en la primera entrevista la diferencia entre el número de intentos de solución que mantienen los conflictos y el número de soluciones que los resuelven, no fue tan considerable como la diferencia que hubo en la segunda entrevista.



Figura 14: Diferencia entre los intentos de solución de conflictos y las soluciones que los resuelven en la entrevista 1

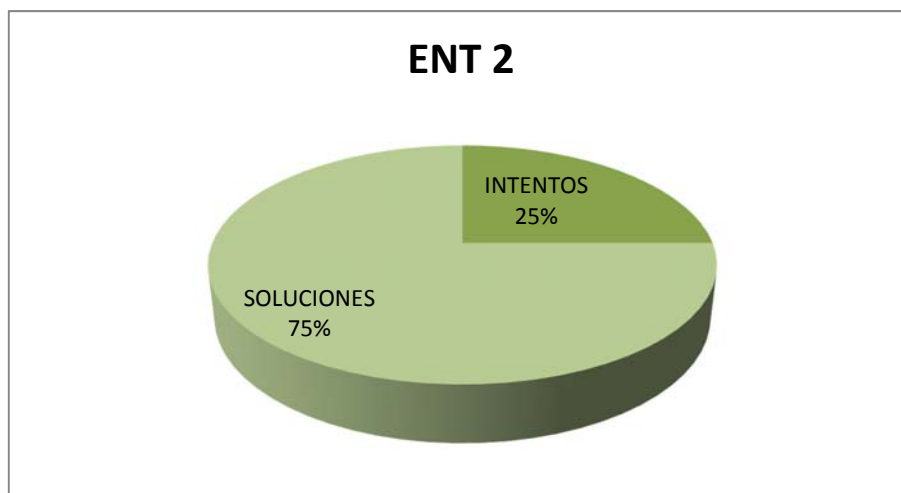


Figura 15: Diferencia entre los intentos de solución de conflictos y las soluciones que los resuelven en la entrevista 2

A continuación se presentarán dos cuadros que resumen y muestran las categorías de solución que se obtuvieron de las entrevistas realizadas a los 13 niños, dividiéndolos entre víctimas, agresores, víctimas-agresores y espectadores.

En el primer cuadro (tabla 11) se muestran los intentos de solución que mantienen los conflictos, es decir, aquellas acciones que los niños llevaron a cabo durante algún conflicto con sus compañeros y que no les ayudaron a detenerlo o evitaron que volviera a presentarse, sintiéndose bien con la manera en cómo terminaron las cosas.

Tabla 11. Intentos de solución que mantiene los conflictos reportados por los niños entrevistados en la primera y segunda entrevista.

VÍCTIMAS	SOLUCIONES QUE MANTIENEN EL PROBLEMA (ENT 1)	SOLUCIONES QUE MANTIENEN EL PROBLEMA (ENT 2)
Daniel	Alejarse y acusar con la maestra (Acusar) Agresión verbal (Respuestas violentas)	Ordenar y al no ser obedecido, acusar (Acusar)
Ulises	Agresión Verbal (Respuestas violentas) Amenazar con acusar (Acusar)	
Vanessa	Pedir al agresor que cese la violencia una vez Alejarse para jugar con niños de primer grado (Alejarse) Acusar con la maestra (Acusar) No decir ni hacer algo (Respuestas pasivas)	Alejarse corriendo (Alejarse) Pedir al agresor que cese la violencia una vez
Erick	Responder con el mismo tipo de violencia (Respuestas violentas) Alejarse para estar con otros compañeros (Alejarse)	
Zuri	Acusa con la maestra (Acusar) Acusar con la maestra después de un rato (Acusar) Acusar con jefes de grupo (Acusar) Pedir que cese la violencia una vez Alejarse a otro lugar (Alejarse) No contar a su mamá lo que pasó (Respuestas pasivas) Pedir insistentemente al agresor que cese la violencia	
AGRESORES		
Leo	Agresión verbal (Respuestas violentas) Amenazar con acusar (Acusar) Pedir insistentemente al agresor que cese la violencia No decir ni hacer algo (Respuestas pasivas)	Agresión verbal (Respuestas violentas)
Francisco	Golpear (Respuestas violentas) Intimidación verbal (Respuestas violentas) Perseguir para golpear (Respuestas violentas)	

Tabla 11 (continuación). Intentos de solución que mantiene los conflictos reportados por los niños entrevistados en la primera y segunda entrevista.

VÍCTIMAS-AGRESORES	SOLUCIONES QUE MANTIENEN EL PROBLEMA (ENT 1)	SOLUCIONES QUE MANTIENEN EL PROBLEMA (ENT 2)
Oswaldo	Agredir verbalmente (Respuestas violentas) Alejarse para jugar solo (Alejarse)	
Edgardo	Ignorar y acusar (Acusar) Golpear (Respuestas violentas)	Acusar con la maestra (Acusar)
ESPECTADORES		
Josué	Responder con el mismo tipo de violencia (Respuestas violentas)	
Salvador	No decir ni hacer algo (Respuestas pasivas)	
Lizeth	No decir ni hacer algo (Respuestas pasivas)	
Adriana	No decir ni hacer algo (Respuestas pasivas) Pedirle al agresor que cese la violencia una vez	No decir ni hacer algo (Respuestas pasivas) Pedir al agresor que cese la violencia una vez
	33	7

Podemos observar que en este primer cuadro, en las víctimas, el alejarse y acusar fueron las acciones más comunes entre los niños durante la primera entrevista, Zuri es la niña con más intentos de solución ineficaces. Para la segunda entrevista, de los 4 niños considerados como víctimas, sólo Daniel y Vanessa presentaron intentos de solución que mantienen el problema, siendo Vanessa la única que repite en ambas entrevistas un mismo tipo de solución: “pedir al agresor que cese la violencia una vez”. Los demás niños considerados como víctimas no manifestaron, en su segunda entrevista, intentos de solución que mantienen el problema.

Con respecto a los agresores, en la primera entrevista, no hay intentos de solución repetidos entre un sujeto y otro, sin embargo podemos notar que los dos presentan respuestas violentas, siendo este tipo de intento de solución el único ejercido por Francisco, por otro lado

Leo realizó otros intentos de solución (acusar, pedir insistentemente al agresor que cese la violencia y no decir ni hacer nada). Para la segunda entrevista Leo repite la solución “agredir verbalmente”, siendo este el único intento de solución que mantiene el problema entre los niños con características de agresores.

En cuanto a los niños considerados como víctimas-agresores, ambos reportan responder violentamente ante ciertos conflictos, además de presentar otro tipo de intentos de solución como son alejarse para jugar solo, en el caso de Oswaldo, e ignorar y acusar, en el caso de Edgardo. En la segunda entrevista Edgardo mantiene la acción de acusar como un intento de solución que mantiene el problema, siendo este el único que presentó; Oswaldo no presentó ningún intento de solución.

Finalmente, en la primera entrevista, la mayoría de los espectadores coinciden al reportar como intento de solución el “no decir ni hacer algo” cuando se encuentran ante un conflicto, a excepción de Josué quien dijo haber empleado una respuesta violenta. Para la segunda entrevista, Adriana es la única que refiere intentos de solución ineficaces que, además, son las mismas que menciona durante la primera entrevista.

En general, entre los 13 niños entrevistados, observamos que responder violentamente y acusar son las acciones más frecuentes que los niños reportan como los intentos de solución no eficaces al enfrentar un conflicto.

Con respecto a las soluciones que resuelven los conflictos, es posible observar que en la primera entrevista, como se muestra en la tabla 12, la mayoría de los niños con características de víctimas emplearon la solución “solicitar la intervención de otros”, a excepción de Vanessa. También podemos notar que sólo dos niños (Daniel y Ulises) realizaron conductas asertivas; otros dos (Vanessa y Erick) emplearon la distracción; entre las demás soluciones que resuelven, mencionadas por éstos niños, están incrementar redes de apoyo internas a la escuela, observar acciones vergonzosas del agresor y emplearlos posteriormente como defensa y alejarse a jugar con otros compañeros.

Cabe mencionar aquí también que Vanessa empleó una estrategia violenta (expresar al agresor que le desagrada su presencia) que le sirvió para detener un conflicto y sentirse bien con los resultados, sin embargo no fue considerada como una solución que resuelve, por no ser pacífica.

Tabla 12. Soluciones que resuelven los conflictos reportados por los niños en la primera y segunda entrevista.

VÍCTIMAS	SOLUCIONES QUE RESUELVEN (ENT 1)	SOLUCIONES QUE RESUELVEN (ENT 2)
Daniel	Establecer límites claros (Conductas asertivas) Pedir ayuda a la maestra (Solicitar la intervención de otros)	Cambiar una orden verbal por una conducta (Conductas asertivas)
Ulises	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Hacer las paces (Conductas asertivas)	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Ignorar (Indefinidas) Alejarse a jugar con otros compañeros (Alejamiento)
Vanessa	Convivir con otros compañeros (Incrementar redes de apoyo internas a la escuela) Observar acciones vergonzosas del agresor y emplearlos posteriormente como defensa (Indefinidas) Tararear para evitar sentimientos desagradables (Distracción)	Platicar con su abuelita (Reforzar redes de apoyo externas a la escuela) Establecer límites claros (Conductas asertivas)
Erick	Calmarse jugando con otros (Distracción) Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros)	
Zuri	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Alejarse a jugar con otros compañeros (Alejamiento)	
AGRESORES		
Leo	Calmarse dibujando (Distracción)	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Alejarse a jugar con otros compañeros (Alejamiento) Mantenerse Firme (Conductas asertivas)
Francisco	No emplea soluciones que resuelven los conflictos interpersonales con sus compañeros	

Tabla 12 (continuación). Soluciones que resuelven los conflictos reportados por los niños en la primera y segunda entrevista.

VÍCTIMAS-AGRESORES	SOLUCIONES QUE RESUELVEN (ENT 1)	SOLUCIONES QUE RESUELVEN (ENT 2)
Oswaldo	No emplea soluciones que resuelven los conflictos interpersonales con sus compañeros	Controlar la ira (Indefinidas) Ignorar (indefinidas) Alejarse a hacer algo agradable (Alejamiento)
Edgardo	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Alejarse a otro lugar (Alejamiento) Demostrar inocencia con testigos	Establecer límites claros (Conductas asertivas) Alejarse a jugar con otros (Alejamiento)
ESPECTADORES		
Josué	No emplea soluciones que resuelven los conflictos interpersonales con sus compañeros	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros)
Salvador	Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Acusar con jefes de grupo	Ignorar Apoyar a quien lo defiende (Reforzar redes de apoyo internas a la escuela)
Lizeth	Convivir con sus amigos (Reforzar redes de apoyo internas a las escuela) Convivir con otros compañeros (Incrementar redes de apoyo internas a la escuela) Hacer las paces (Conductas asertivas)	
Adriana	Establecer límites claros (Conductas asertivas) Acusar con la subjefa de grupo (Solicitar la intervención de otros) Cuestionar una agresión a quien la ejerció (Conducta asertiva) Acusar con la maestra (Solicitar la intervención de otros) Observar acciones vergonzosas del agresor y emplearlas posteriormente como defensa (Indefinidas) Denunciar con la maestra un evento (Solicitar la intervención de otros)	Cuestionar la agresión a quien la ejerció y advertir acusarlo con la maestra (Conductas asertivas) Desmentir acusaciones falsas (Indefinidas) Descalificar la justificación de una agresión (Conductas asertivas)
	29	20

En cuanto a los agresores, podemos observar que sólo Leo (calmarse dibujando para la primera entrevista; acusar con la maestra, alejarse a jugar con otros compañeros y mantenerse firme, para la segunda entrevista) menciona soluciones que le sirvieron para resolver sus conflictos en ambas entrevistas, aumentando para la segunda. Francisco, por otro lado, en ninguna de las dos entrevistas mencionó soluciones que resolvieran sus conflictos.

Con respecto a las víctimas-agresores, Oswaldo adquiere soluciones de la primera a la segunda entrevista, pues en la primera no menciona haber hecho algo que le ayudara a resolver sus conflictos, mientras que para la segunda entrevista menciona llevar a cabo acciones como ignorar, controlar la ira y alejarse a hacer algo agradable. Edgardo mantiene el alejarse como una acción que resuelve sus conflictos en ambas entrevistas, mencionando que acusar, demostrar su inocencia y establecer límites claros también le sirven para resolver conflictos.

Los espectadores tienen una gran variedad de soluciones tanto en la primera entrevista como en la segunda, en la primera entrevista señalan acciones para reforzar e incrementar sus redes de apoyo en la escuela (convivir con otros compañeros, convivir con sus amigos, etc.), solicitar la intervención de otros (acusar con la maestra, acusar con los jefes de grupo, etc.) y realizar conductas asertivas (hacer las paces, cuestionar a quien realizó la agresión, etc.). En la segunda entrevista las soluciones que mencionan tres de los cuatro niños son conductas asertivas (desmentir acusaciones falsas, establecer límites, etc.), reforzar redes de apoyo (apoyar a quien lo defiende), ignorar y alejarse (ir con otros o ir a hacer cosas agradables). Entre los espectadores, las conductas asertivas y el solicitar la intervención de otros es más frecuente que las demás soluciones.

En resumen, el solicitar la intervención de otros (prioritariamente acudir a la maestra), las conductas asertivas y la distracción, son las soluciones más mencionadas en la primera entrevista; para la segunda entrevista las conductas asertivas, el solicitar la intervención de otros y el alejarse, son las soluciones más frecuentes entre los niños entrevistados.

Tras la exposición de la información obtenida con respecto a los conflictos interpersonales, es viable ahora responder a la pregunta de investigación de este estudio:

¿Qué diferencias existen en las estrategias de solución de conflictos interpersonales que los niños entrevistados emplean antes y después de una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones?

Las estrategias de solución de conflictos interpersonales cambiaron de una entrevista a otra, de tal manera que antes de la intervención el número de intentos de solución que mantienen los conflictos (33) fue mayor que las soluciones que los resuelven (29), mientras que después de la intervención la cantidad de soluciones que resuelven (21) fue mucho mayor que los intentos de solución que mantienen el problema (7). Por lo tanto se acepta la hipótesis de trabajo correspondiente:

Después de haber recibido la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones, los niños entrevistados reportarán un mayor número de estrategias de solución de conflictos interpersonales que, de una manera pacífica, solucionen, disminuyan o impidan situaciones violentas.

5.2.2.2. Estudio 4: Recursos.

Se consideró como recurso a toda conducta, percepción o creencia, que para los niños entrevistados resultó útil para solucionar situaciones en las que sus compañeros o ellos mismos hayan ejercido violencia, que les ayude a disminuir o impedir dichas situaciones, que les permita percibir las como menos graves de lo que regularmente son o incluso dejar de percibir las como un problema; también se consideró como recurso aquellas conductas, percepciones o creencias que el niño haya manifestado o identificado en las excepciones, es decir, en aquellas situaciones en las que no reciba algún tipo de agresión por parte de sus compañeros y/o se haya sentido satisfecho con las consecuencias de su comportamiento.

Para la presentación de resultados de este estudio, consideramos importante establecer la diferencia entre los recursos y las soluciones que resuelven los conflictos, pues estos conceptos podrían llegar a confundirse en algún momento e interferir en una clara comprensión de la respuesta a la pregunta de investigación correspondiente a este estudio.

Recordemos que las soluciones que resuelven los conflictos se refieren a aquellas acciones pacíficas que sirvieron sólo para detener un conflicto y/o evitar que volviera a presentarse, de manera que el niño o niña se sintiera satisfecho (a) con los resultados. Ésta definición excluye las conductas, percepciones o creencias que sirvieron únicamente para disminuir la violencia, percibirla como menos grave, dejar de percibirla como un problema, o que se hayan presentado cuando el problema no existiera, las cuales caracterizan a los recursos. En éste sentido las soluciones que resuelven los conflictos pueden clasificarse como recursos, pero los recursos no pueden clasificarse como soluciones que resuelven los conflictos.

Igual que en las soluciones e intentos de solución a los conflictos, las excepciones se vieron disminuidas para la segunda entrevista, pues las preguntas dirigidas a este tema fueron referidas a las ocasiones excepcionales a la agresión (cuando la violencia se resolvía satisfactoria y pacíficamente o cuando no estuviera presente) pero debido a que las pautas de interacción del grupo cambiaron después de la intervención, las situaciones de agresión se convirtieron en ocasiones excepcionales, lo cual se refleja en lo expresado por los niños durante las entrevistas:

Al preguntarle a Daniel sobre las diferentes formas de violencia entre sus compañeros, él respondió *“No nada de eso ya, ya no hacemos eso, eso ya fue en el pasado”*

Al preguntarle a Ulises cómo cambió la situación de los apodos, dijo *“más o menos porque ya casi nos llamamos por nuestro nombre”*

Vanessa expresó *“ya nadie se pelea en el grupo, ya todos se tratan bien”*, además refirió sentirse sorprendida de que ya nadie diga groserías y haber visto a todos alegres, pues nadie se dice apodos.

Al preguntarle a Francisco si había participado en otros conflictos (además de los mencionados anteriormente) él dijo *“no, sólo hemos estado jugando”*. Cuando se le preguntó acerca de varios tipos de violencia él respondió *“Sí, pero eso fue hace mucho tiempo, ya no”*

Edgardo dijo no haber recibido agresiones durante las últimas dos semanas.

Erick dijo sentirse feliz porque todos se juntan y ya no se insultan.

Zuri dijo ya no recibir apodos ni insultos por ninguno de sus compañeros, expresó *“me llevo bien con todos”*.

Lizeth mencionó que ya nadie la llama por apodos, todos se refieren a ella por su nombre, dijo también que ya nadie le ha prohibido juntarse con otros, ahora intenta hacer nuevos amigos.

De tal manera, los recursos obtenidos de la segunda entrevista resultaron de la exploración de la forma en que abordaron los pocos conflictos que enfrentaron, así como de indagar acerca de lo que se presentaba en lugar de la violencia.

En la tabla 13 se presenta el número total de recursos de los niños entrevistados, organizados de acuerdo al rol que desempeñan en la dinámica de interacción del acoso escolar; la primera observación subyacente en dicha tabla es que los niños con características de víctima, en ambas entrevistas, fueron quienes hicieron uso de sus recursos en más ocasiones, en comparación a los demás entrevistados; los niños con características de agresores fueron los únicos que aumentaron, para la segunda entrevista, el número de

ocasiones en las que utilizaron sus recursos; y los espectadores, fueron quienes mostraron una mayor disminución de las ocasiones en las que implementaron sus recursos.

Tabla 13. Total de recursos reportados por los niños entrevistados

Roles	Total de recursos ENT 1	Total de recursos ENT 2
Victimas	45	29
Agresores	8	18
Victimas agresores	22	9
Espectadores	32	14

Ahora bien, para responder a la pregunta de investigación correspondiente a este estudio, de las 7 categorías generales obtenidas mediante el análisis de contenido aplicado a la información recabada con las entrevistas semiestructuradas, se utilizaron las siguientes:

- Soluciones que resuelven los conflictos y
- Excepciones

De estas categorías, lo reportado por los niños nos permitió establecer 22 subcategorías:

Alejarse al notar un posible conflicto

Alejarse del conflicto

Controlarse para no responder igual

Solicitar ayuda de otros

Acusar

Reírse de sí mismo

Descalificar las agresiones

Evitar interactuar con el agresor

Evitar agredir

Platicar o recibir consejos de familiares

Acciones asertivas

Atribuciones positivas

Actividades para distraerse

Ayudar o apoyar a otros

Convivir mediante charlas o juegos de destreza mental y socialización

Percatarse de cambios positivos

Trabajar en equipo

Tomar la iniciativa de jugar

Promover relaciones pacificas con el agresor

Juegos de activación física (por equipos)

Imaginar nuevos juegos sin violencia

Actividades individuales

Todos estos recursos que los niños entrevistados dijeron haber puesto en práctica, poseen ciertas cualidades y de acuerdo a ellas pueden diferenciarse de la siguiente manera (tómese en cuenta que un recurso puede tener varias cualidades y, por lo tanto, considerarse en más de una de las siguientes categorías):

- **Recursos centrados en el problema:** Son recursos que necesitan algún componente de violencia para adquirir un sentido. Se refiere a aquellas ocasiones en las que los niños ante peleas, agresiones o agresores, los cuales tratan de evitar, responder o acusar, no hacen uso de alguna acción enfocada a una situación o actividad diferente a la violencia; de modo que se centran en el problema, ya sea

porque nacen de la necesidad de responder a una agresión o porque implican asumir a la violencia como algo natural y normal en la vida escolar, la cual solo puede enfrentarse reaccionando a ella de la misma manera o alejándose.

- **Recursos independientes a la violencia:** Son recursos ajenos a la violencia y totalmente aplicables en otros contextos.
- **Recursos de poder sobre la violencia:** Son recursos que implican o promueven la percepción de la violencia como algo que puede eliminarse o derrotarse. Aquí están considerados los recursos con los cuales las agresiones hayan dejado de presentarse y quienes los ejercieron se hayan sentido satisfechos con la manera en que concluyó el conflicto correspondiente.
- **Recursos que promueven el seccionamiento del grupo:** Marcan una actitud que, al reafirmar y con ello reforzar las características tanto de los agresores como de las víctimas, mantiene bien definidos los roles del acoso escolar, lo cual dificulta la convivencia amena y sin violencia de todos los compañeros, fomenta la división grupal, y con ello perpetúa la dinámica del acoso escolar.
- **Recursos que promueven la cohesión grupal:** Implican la convivencia pacífica y amena entre cualquiera o todos los miembros del grupo, independientemente del grupo de amigos al cual pertenezcan o del rol que puedan asumir en una dinámica de interacción de acoso escolar.
- **Recursos de petición de ayuda:** Se refieren a todos los recursos que implican el apoyo de otra persona para realizarse; puede incluir la solicitud de intervención a personas ajenas al conflicto o buscar la compañía de alguien más para disipar el conflicto o sentimientos desagradables.
- **Recursos de independencia o autogestión:** Son recursos que para ponerse en marcha no necesitan de la intervención de alguien ajeno al conflicto o situación ante la cual surgieron, sino que basta solo con la actuación de la persona involucrada o afectada.
- **Recursos de liderazgo:** Son aquellos recursos que refieren situaciones en las que se tenga una influencia sobre las decisiones o el comportamiento de otra persona o grupo de personas.
- **Recursos de aislamiento:** Son aquellos recursos que al desempeñarse mantiene al niño alejado de la convivencia con sus compañeros, por ejemplo “tararear para evitar sentimientos desagradables”.

- **Recursos generadores de un nuevo marco:** Son aquellos recursos que representan una alternativa para generar una convivencia libre de violencia con aquellas personas con las que generalmente surgen agresiones (tanto ejercidas como recibidas), vislumbrando así la posibilidad de percibir la convivencia escolar sin la presencia de violencia.

Después de analizar cada uno de los recursos que los trece niños entrevistados reportaron en ambas entrevistas e identificar las cualidades presentes en ellos, se obtuvo la información presentada en el tabla 14.

Tabla 14. Cantidad de recursos que contienen cada una de las cualidades, comparación general entre roles y entrevistas

RECURSOS	VICTIMAS		AGRESORES		VICTIMAS AGRESORES		ESPECTADORES		TOTALES	
	ENT1	ENT2	ENT1	ENT2	ENT1	ENT2	ENT1	ENT2	ENT1	ENT2
Centrados en el problema	17	6	2	7	12	3	15	6	46	22
Independientes a la violencia	26	22	6	11	10	6	17	8	59	47
Promueven el seccionamiento del grupo	10	4	1	3	3	1	12	3	26	11
Promueven la cohesión grupal	18	18	4	8	7	3	15	7	44	36
De poder sobre la violencia	6	5	0	1	2	4	1	4	9	13
De petición de ayuda	20	4	1	3	4	2	9	3	34	12
De autogestión	16	16	4	10	11	6	13	7	44	39
De liderazgo	2	7	0	1	0	1	1	1	3	10
De aislamiento	3	1	1	1	7	1	0	0	11	3
Generadores de un nuevo marco	4	15	3	5	6	1	3	4	16	25

En la tabla anterior es posible notar que de manera general, en los recursos de los niños con características de víctimas, tanto en la primera entrevista como en la segunda, se encontraron todas las cualidades enlistadas, sin embargo entre ellas se encuentran importantes diferencias. En la primera entrevista, aunque hay más recursos independientes a la violencia que recursos centrados en el problema, la diferencia entre ambas cualidades no es tan importante como la que se observó en la segunda entrevista, en la que la independencia a la violencia predominó sobre la cualidad de centralización en el problema⁶. En lo que respecta a las demás categorías es notable que los recursos que promueven el seccionamiento grupal y los que implican una petición de ayuda disminuyeran de manera importante; mientras aumentaron los que promueven la cohesión grupal, los de liderazgo y los generadores de un nuevo marco, siendo especialmente relevante el aumento de este último.

Con respecto a los niños con características de agresores, fueron quienes menos recursos reportaron antes de la intervención, sin embargo para la segunda entrevista fueron los únicos que los incrementaron.

Entre los recursos que los agresores reportaron haber utilizado en la primera entrevista se encuentran recursos centrados en el problema, recursos independientes a la violencia, recursos que fomentan la cohesión grupal, recursos de petición de ayuda, recursos de autogestión, recursos de aislamiento, recursos de seccionamiento y recursos generadores de un nuevo marco. Para después de la intervención estos niños aumentaron a sus recursos aquellos que promueven la percepción de la violencia como algo que puede eliminarse (recursos de poder) y recursos de liderazgo, manteniendo los referidos en la primera entrevista.

Los recursos más utilizados por estos niños en ambas entrevistas son aquellos que hacen referencia a los recursos ajenos a la violencia y totalmente aplicables en otros contextos, es decir los recursos independientes a la violencia.

Una de las diferencias entre las dos entrevistas, es que ninguno de los niños con características de agresor indicó algún recurso de poder o liderazgo en la primera entrevista, sin embargo para la segunda entrevista ellos refirieron ambos recursos. Esto es importante, pues el hecho de tener un recurso de poder sobre la violencia, principalmente en el caso de

⁶ En la tabla 14 se muestra que el número total de recursos de los niños con características de víctimas fueron 45, de los cuales 17 estuvieron centrados en el problema y 26 fueron independientes a la violencia; mientras que para la segunda entrevista los recursos totales que presentaron fueron 29, de los cuales 6 estuvieron centrados en el problema y 22 fueron independientes a la violencia.

agresores, nos está indicando un incremento de sus acciones pacíficas y eficaces en la manera en cómo estos niños están actuando ante las situaciones conflictivas y, no menos importante, el hecho de percibir a la violencia como algo que se puede derrotar y no como una forma de relacionarse o resolver conflictos, lo que también es perceptible con el recurso de liderazgo ya que este fue puesto en práctica al detener pacíficamente una pelea.

Continuando con los agresores, el recurso de petición de ayuda, para la segunda entrevista aumenta, dejando entrever que es posible que estos niños desarrollaran una mayor confianza hacia otros a tal grado que pudieran solicitarles su ayuda o apoyo, lo que también se relaciona y puede ser consecuencia del aumento en los recursos que promueven la cohesión grupal.

Por otra parte, los niños con características de víctimas-agresores tuvieron la misma tendencia a disminuir sus recursos. En cuanto a los recursos que los niños mencionaron en la primera entrevista podemos encontrar recursos centrados en el problema, recursos independientes de la violencia, recursos que promueven el seccionamiento del grupo, los que promueven la cohesión grupal, los que brindan un poder sobre la violencia, los generadores de un nuevo marco, recursos de petición de ayuda, autogestión y aislamiento; siendo los centrados en el problema, de autogestión y los independientes a la violencia los más referidos. Después de la intervención psicoeducativa se añadieron recursos de liderazgo, además de los que ya poseían desde la primera entrevista, sin embargo para este momento los más utilizados fueron los recursos independientes a la violencia, de autogestión y de poder sobre la violencia. Aunque en la segunda entrevista los recursos que mencionaron fueron más, las ocasiones en las que los utilizaron o pusieron en marcha fueron menos, comparadas con las ocasiones en las que los pusieron en práctica en la primera entrevista.

Finalmente, en el tabla 14 podemos observar que los espectadores fueron, después de las víctimas, los que más recursos reportaron en la primera entrevista. Produciéndose la misma tendencia que en los demás roles, disminuir sus recursos para la segunda entrevista.

De manera general, los recursos que reportaron estos niños en la primera entrevista se enlistan a continuación, de tal manera que van de los más referidos a los menos mencionados:

- 1.- recursos independientes a la violencia.
- 2.- recursos centrados en el problema y recursos que promueven la cohesión grupal.
- 3.- recursos de autogestión.

- 4.- recursos que promueven el seccionamiento grupal.
- 5.- recursos de petición de ayuda.
- 6.- recursos generadores de un nuevo marco.
- 7.- recursos de poder sobre la violencia y recursos de liderazgo.

En aquellas posiciones en las que se encuentran dos tipos de recursos, es porque obtuvieron el mismo número de menciones. Para la segunda entrevista, quedaron distribuidos de la siguiente forma:

- 1.- recursos independientes a la violencia.
- 2.- recursos de autogestión y recursos que promueven la cohesión grupal
- 3.- recursos centrados en el problema.
- 4.- recursos generadores de un nuevo marco y de poder sobre la violencia.
- 5.- recursos que promueven el seccionamiento y recursos de petición de ayuda.
- 6.- recursos de liderazgo

Podemos notar que este grupo de niños fueron los únicos que en ninguna de las dos entrevistas refirieron recursos de aislamiento y, similar a las víctimas, mantuvieron los recursos independientes a la violencia como los más comunes.

En resumen, los niños considerados como espectadores mostraron una tendencia hacia la utilización de recursos independientes a la violencia, recursos que promueven la cohesión grupal, recursos de autogestión y recursos centrados en el problema, antes y después de la intervención psicoeducativa.

5.3. HALLAZGOS EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ENFOCADA A LAS SOLUCIONES

Durante el proceso de intervención pudimos observar algunos hallazgos que consideramos relevante reportar, pues como parte de la intervención éstos influyeron en los cambios observados en los resultados.

En este apartado, nos referimos en primer lugar al proceso de continua evaluación que realizaron los niños, con ayuda de las escalas grupales e individuales, desde el momento de inicio hasta momento final (meta grupal e individual) de la intervención, el cual sirvió como una *reorientación* de su comportamiento ante la problemática grupal. En segundo lugar, incluimos los hallazgos que pudimos obtener del Test sociométrico, mediante la construcción de sociogramas, con la finalidad de mostrar gráficamente el movimiento de las interacciones sociales dentro del grupo.

5.3.1. Escalas grupales

La escala grupal nos permitió establecer los objetivos del grupo y visualizar junto con ellos la derrota de la problemática y el triunfo de sus recursos como equipo, además de permitir evaluar el progreso y proceso del grupo hacia el cambio y la eficacia de la intervención.

Nos apoyamos con la técnica de *externalización del problema* propuesta por Michael White (1993) y la *corporización* que Metcalf (2001) retoma de Selekman para simbolizar al problema. Si bien, estas técnicas no surgieron del modelo centrado en soluciones, son técnicas que se ajustan al modelo, pues independientemente al enfoque del cual surgieron, pueden ser usadas como llaves que abren la puerta al cambio.

Con respecto al trabajo que Metcalf (2001) ha realizado con niños en contextos escolares, se ha observado que al reencuadrar el problema como una entidad externa a los alumnos, creada y fortalecida por ellos, les permite identificar con mayor claridad qué es lo que mantiene al problema, qué lo debilita y qué se podría realizar de forma diferente a lo que no funciona para solucionarlo; es decir, la externalización y corporización facilita a los niños el cambio de un enfoque centrado en el problema a un enfoque a las soluciones, preparando el

terreno para promover recursos y la orientación hacia objetivos o metas, los cuales se concretan con las preguntas de escala.

La descripción de la aplicación de la escala grupal se expone en la propuesta de intervención psicoeducativa (ver anexo 1). De tal manera, la ESCALA GRUPAL quedó conformada de la siguiente manera (ver figura 17):

Número 10: El problema continúa en la vida del grupo: el cual es representado por el dibujo seleccionado que mejor simbolizó y corporizó a los apodos, las burlas, las groserías y las peleas.

Número 1: El problema ya no está presente en el grupo (correspondiente al objetivo grupal): Ellos se llamarían por su nombre y no por apodos, se hablarían bien sin groserías, entenderían que todos son diferentes, no discriminarían, tendrían la confianza para pedirse ayuda, convivirían, no permitirían que les dijeran cosas malas de los demás, estarían dispuestos a jugar y llevarse bien con quienes no se llevan, así como de hacerse amigos de quienes no son sus amigos.



Figura17. Fotografía de escala grupal.

Primera aplicación

Se llevó a cabo en la segunda sesión. El grupo en esos momentos se ubicó entre el 10 y el 8. Para vencer al problema y avanzar hacia el 7, la tarea que ellos acordaron fue:

- Dejar de decir los apodos y llamarse por su nombre durante una semana.

Para llegar a este acuerdo, en un inicio sugirieron intentar conocer a otros, respetar las reglas, ayudarle a los compañeros y tener confianza a los demás. Entonces se les preguntó “¿*Qué de estas cosas que han dicho creen poder lograr desde hoy hasta la próxima vez que nos veamos?*”, a lo que algunos respondieron:

Amelia: “Conocer y hablar con las personas con las que casi no me llevo”

Tahlía: “Estoy dispuesta a no molestar ni decir apodos”

Edgardo: “Dejar de hacer lo que hago que molesta a los demás”

Se les invitó a pensar en algo que todos estuvieran dispuestos a hacer y que fuera realista, es decir que fuera posible el éxito en su realización; debido a que algunos dijeron que no se podía hacer nada y no logrando ponerse de acuerdo, se les propuso lo siguiente: “*Que les parece que para la próxima vez que nos veamos, desde hoy van a dejar los apodos; no van a dejar las groserías, ni las peleas, ni las molestias; lo único que van a dejar de decir son los apodos, sólo eso, lo demás no*”.

El grupo estuvo de acuerdo de inmediato, mostrando una actitud como de reto, diciendo “*ah va*” asintiendo con la cabeza y sonriendo. De esta forma quedó asentada la primera tarea del grupo para avanzar en la escala.

Es importante señalar que todas las tareas seleccionadas y asignadas se escribieron en un cartel que se mantenía pegado en el salón de clases del grupo de trabajo, con la finalidad de servir como recordatorio hasta el día que nos volviéramos a reunir.

Segunda aplicación

Se realizó en la tercera sesión, pues transcurrió una semana entre esta y la segunda debido al calendario escolar. El grupo se ubicó entre el 8 y el 6, pues:

- Algunos mencionaron que Francisco ya no les dice por apodos:

Ulises: “Porque Francisco ya no nos critica”

- Se siguen diciendo apodos muy poquito o casi no, como mencionaron Edgardo y Ana Paula.

- Ya casi no se dijeron apodos y antes siempre se decían.

Josué: “Ya no nos decimos apodos”

Al preguntarles en que número les gustaría estar para la próxima vez que nos viéramos: algunos dijeron en el 4 o en el 1, se indico que eso sería lo ideal, pero aun teníamos tiempo para ir poco a poco y esos eran unos grandes avances, sería más fácil avanzar a un número más cercano al rango en el que estábamos (8-6). Ante su insistencia con avanzar hasta el 4, les indicamos que esto implicaría un esfuerzo grande pues debían avanzar 3 números, pero que si todos estaban de acuerdo debían pensar en cómo lo lograrían.

Britany: “¿No decir groserías o no insultar a los demás?”

Se preguntó al grupo si eso sería suficiente para avanzar tantos números; varios respondieron que no y se les dijo que sin embargo eso ayudaría.

Josué: “Ya no pelar y ya no decir groserías”

Adriana: “Que todos se empiecen a conocer mejor”

Marcia: “juntarnos con otras personas”

Ya que ésta última participación vislumbró un posible recurso (pues además de estar planteada positivamente implicaba algo nuevo), la enfatizamos repitiéndola pausadamente y en voz más alta, para después preguntarles qué les parecía la idea y si creían que esto les ayudaría también a evitar decirse groserías y pelearse; la mayoría del grupo dijo que sí.

De acuerdo con las participaciones de los niños, se les plantearon tres opciones: convivir con los que casi no se juntan, apoyar a sus compañeros o no decir groserías. Se les indicó que eligieran aquella que más les pudiera ayudar para avanzar en la escala y que realizaran más fácilmente. La idea de convivir con personas diferentes fue la que más les agradó

Tahlía: “Luego sí nos juntamos todos, luego en el recreo si jugamos todos juntos”

“Muy bien, entonces ya han jugado todos juntos, pero ¿qué les parece queelijamos sólo dos días a la semana para que se junten con alguien diferente? podría ser el viernes y el martes”.

Tras algunas propuestas se llegó al acuerdo que sólo el día viernes lo dedicarían a juntarse con alguien con quien no se juntan comúnmente y conocerían algo nuevo de esa persona, para que en la próxima sesión llegaran a platicarnos eso nuevo que descubrieron del compañero o compañera con el que se juntaron. Se dio la indicación de que si les agradaba esa actividad podían repetirla varias veces, sin embargo el viernes era un acuerdo que debía respetarse.

Concluyendo que para continuar avanzando hacia el 4, la tarea que acordaron fue:

- Juntarse el viernes con compañeros con los que no comúnmente se juntan y conocer algo que no sabían de él o ella.

El cartel de tareas, en esta ocasión, permaneció durante dos semanas aproximadamente en el salón del grupo, debido a que la escala grupal no se llevo a cabo hasta la sexta sesión, lo que tuvo como resultado que los niños siguieran ejecutando esta tarea durante las semanas que permaneció pegado el cartel en su salón de clases.

Tercera aplicación

Se aplicó en la sexta sesión. El grupo se ubicó entre el 5 y el 4, lo que representa un avance hacia el vencimiento del problema, lo lograron mediante los siguientes recursos:

- Jugar, convivir o juntarse a la hora del recreo con compañeros con los que habían convivido muy poco.
- Conocer más a sus compañeros.
- Hacer más amigos.
- Los apodosos disminuyeron aún más que la aplicación anterior y se llamaban por su nombre.

Erick: “Ya nos llamamos por nuestro nombre y ya no nos peleamos”

En palabras de los niños:

Ulises: Yo me junte con Ana Paula, Lidia y Bianca, no pero el viernes me junte con Laurita, Adriana, Amelia y Vanessa. Estuvo mejor que cuando me juntaba con los niños.

Marcia: Yo me junte con Zuri y María, nos fue bien.

Francisco: Yo me junte con Leo, Ramiro y Ana Paula, unos niños le estaban chiflando. Jugamos con mi prima... Sí me divertí.

Para rescatar aquellos recursos que emplearon para acercarse a otros, se les preguntó cómo habían logrado juntarse con compañeros con los que casi no se juntaban y divertirse con ellos.

Ramiro: Acercándose y decirles hola (para juntarse con Javier y Francisco)

Lidia: Hablarles, platicando.

Ulises: Proponer hacer una actividad divertida.

De acuerdo con lo dicho por los niños, esta actividad les pareció bonita e importante para continuar avanzando en la escala y evitar la exclusión.

Para la próxima aplicación dijeron querer avanzar al número 3 para lo cual acordaron:

- Pensar como harían para integrarse y ponerse de acuerdo en lugar de que cada uno se lleve sus ideas y haga lo que quiera

Se acordó que jugarían durante dos días a la hora del recreo. Los niños propusieron jugar a las “atrapadas” y las niñas jugar botella. Se aclaró que jugar a las atrapadas era un juego prohibido en la escuela, que pensarán en otra cosa que pudieran hacer, entonces uno de los niños dijo que si le comentaban a la directora y a la maestra que jugar a las atrapadas era un ejercicio que tenían que realizar podría ser que los dejaran, sin embargo se insistió que sería algo difícil pero podrían intentarlo.

Cuarta aplicación

Se aplicó en la séptima sesión. El grupo se ubicó en el 3, pues:

- En dos ocasiones se juntaron la mayoría del grupo, jugaron una vez “atrapadas” y otra vez “botella”.

Algunas niñas no quisieron jugar atrapadas a la hora del recreo, pues esta actividad es sancionada en la escuela.

- Jugaron juntos niños y niñas
- Algunos niños propusieron juegos distintos e invitaron a jugar a sus compañeros

Para la siguiente ocasión dijeron querer encontrarse en el 2, para ello propusieron realizar:

- Cuando se empieza a excluir a una persona, quien se dé cuenta de la exclusión le dirá a todo el grupo que dejen de hacerlo porque hieren los sentimientos de la persona excluida y cuestionarles después si les gustaría que les hicieran lo mismo.

Quinta aplicación

Se aplicó en la octava sesión. El grupo no logró ponerse de acuerdo, por lo que el rango en esta ocasión fue más amplio. El grupo se colocó en un rango entre el 4 y el 1, lo cual lograron:

- Conviviendo
- Evitando decir groserías
- Reduciendo los insultos
- Conviviendo mejor jugando

Esta aplicación no se concluyó puesto que el grupo no logró ponerse de acuerdo y manifestaban desinterés, poca claridad y cierta incongruencia entre sus opiniones y el objetivo del grupo.

Sexta aplicación

Se aplicó en la novena sesión. En esta aplicación el grupo se mostró confundido pues las opiniones acerca de lo que había ocurrido durante esa semana eran opuestas:

Daniel: Otra vez subimos...en la formación este Edgardo agarro a Javier y le empezó a dar de patadas...estamos en el 5.

Tahlía: Yo digo que llegamos al 2 por que nos juntamos ya mejor y luego en la asamblea Francisco dijo que ya no iba a decir groserías.

Al final de las actividades, se retomó el tema y el grupo lleo al acuerdo de que en este día se ubicaban en el número 3 pues:

- Han jugado juntos a la cuerda y cuando esto ocurre disminuyen las groserías.
- Francisco en asamblea dijo comprometerse a dejar de decirle groserías a sus compañeros.

Concluyendo que para avanzar en la escala y llegar al número 2 ellos:

- Intentarán no seguirse la corriente cuando los molesten, razonando antes de actuar
- Observarán que cosas hacen para lograr no seguir la corriente.

Observaciones: El grupo definió “seguir la corriente” como reaccionar de la misma manera cuando alguien los moleste a ellos o a algún otro compañero.

Séptima aplicación

Se aplicó en la décima sesión. La mayoría del grupo dijo estar en el número 4, sin embargo varios compañeros opinaron estar en el número 1 ó 2, por lo tanto se les preguntó a esos compañeros ¿Qué fue lo que vieron, que los demás no, para considerar haber avanzado hasta el número 2 o 1?, identificando que:

- Francisco no se rió cuando un compañero se burlo de otro.
- Ya casi nadie dice groserías.

Ulises: casi ya no dicen groserías, pero las otras semanas si dijeron.

Tahlía: ya casi no...es que cuando se aburren es cuando se dicen.

- En una ocasión jugaron bien y convivieron sin decir groserías.

Amelia: el viernes jugamos, convivimos sin decir groserías ni pelear.

- En otra ocasión entre Ulises y Josué organizaron un juego con la mayoría del grupo.

Alberto: el otro día, también el Ulises trajo un juego y nos fuimos al rincón a jugar

La razón que dieron ante el retroceso que representaba colocarse en el número 4 fue:

- Francisco dice groserías y Edgardo le sigue la corriente.

El grupo acordó querer avanzar al número 2 para la próxima aplicación, sin embargo, dado que se mostraron muy inquietos, antes de establecer la forma en que lo lograrían, se procedió a realizar una actividad para estimular su atención. Posteriormente no se volvió a retomar el tema.

Octava aplicación

Se aplicó en la décimo primera sesión. El grupo se ubicó en el número 2, pues ellos:

- Han convivido más y
- Participado

El grupo desea llegar al 1, para ello piensan lograr:

- Jugar en el recreo
- Respetar las reglas
- Respetar las decisiones de los demás
- Ayudarse en educación física
- Cada que se pueda trabajar en equipo
- Ayudar a los demás
- Juntarse con quien no se han juntado

Novena aplicación

Se llevo a cabo en la décimo segunda sesión. En esta sesión el grupo se ubicó en el número 1. El grupo reconoció con entusiasmo que, salvo en muy pocas ocasiones, la meta que habían fijado ya la habían alcanzado, por lo que ya han logrado:

- Llamarse por su nombre y no por apodos,
- Hablarse bien sin groserías,
- Entender que todos son diferentes,
- No discriminar,
- Tener la confianza para pedirse ayuda,
- Convivir,
- No permitirían que les digan cosas malas de los demás,
- Estar dispuestos a jugar y llevarse bien con quienes no se llevan y
- Ser amigos de quienes antes no eran sus amigos.

Varios niños expresaron estar contentos con sus logros en el grupo y el esfuerzo que hicieron:

Ulises: ...a mí me gusta como estamos

Alberto: Yo ya me llevo bien con este Ramiro

Se felicitó al grupo por su trabajo y esfuerzo y se les preguntó ¿qué cosas podrían hacer para mantenerse en el 1?, dijeron continuar realizando lo siguiente:

- Convivir,
- Seguir las reglas,
- Continuar dedicando los días viernes a juntarse con quienes no suelen juntarse o no sean sus amigos, pues esa estrategia les gustó mucho.
- Francisco mencionó continuar esforzándose para evitar volver a molestar a sus compañeros.

Debido a que los resultados de la escala grupal pueden tomarse como causas o posibles explicaciones de los resultados hallados en la investigación con respecto a los recursos, decidimos hacer uso de la clasificación de recursos que se expuso en el estudio 4 de resultados (pag. 132-134), para hacer más sencilla su comprensión y facilitar su yuxtaposición con dicho estudio. Al respecto, podemos decir que, al observar que los niños mostraron especial interés en expandir sus relaciones y notar que el hacerlo ayudaba a erradicar las situaciones violentas, entre los recursos que más sobresalen se encuentran los que promueven la cohesión grupal y generan un nuevo marco, ya que los niños refirieron jugar en el recreo con todo el grupo o con varios miembros del grupo, juntarse con quien no se han juntado, ayudar a los demás y trabajar en equipo cada que se pueda; esto abre las posibilidades para fortalecer la integración grupal y evitar la exclusión. Lo que es congruente con los recursos obtenidos en los resultados de los niños entrevistados.

También se señalaron recursos dirigidos a detener la violencia que, sin embargo, están centrados en el problema, como el caso de decir al grupo que dejen de excluir a otros porque hieren los sentimientos de “la persona excluida”.

Otros recursos dirigidos a evitar situaciones violentas, como intentar no seguir la corriente, pensar en qué hacer para integrarse y ponerse de acuerdo, respetar las reglas y las decisiones de los demás, se consideran recursos de autogestión, pues aunque fueron propuestos por varios miembros del grupo, el llevar a cabo alguna de estas acciones depende únicamente de la persona que vaya a realizarlas.

De estas acciones grupales, podemos decir que dos de ellas se consideran recursos de poder sobre la violencia, pues no seguir la corriente y decirle a otros que dejen de excluir, tienen el efecto de proporcionar una concepción de la violencia como algo que debe y puede ser derrotado y eliminado de la dinámica grupal.

Cabe añadir que la mayoría de los recursos grupales se consideran independientes y ajenos a la violencia, pues su uso o presencia pueden ser tanto respuesta a un evento violento como a cualquier otro evento o contexto.

De manera particular, el papel de los agresores dentro del grupo fue determinante en el progreso de la escala, ya que varios miembros del grupo destacaron puntualmente los esfuerzos de Francisco por evitar molestar a sus compañeros y disminuir los apodosos hacia ellos.

En conclusión, como grupo los niños tuvieron altibajos, sin embargo descubrieron que sus acciones de manera individual ayudaban a fortalecer o cambiar la dinámica que el grupo había generado para relacionarse. Esto es claro cuando en las escalas refieren haber avanzado o retrocedido por acciones que realizaron (de forma individual) algunos miembros del grupo.

Otra vez subimos...en la formación este José Edgardo agarro a Javier y le empezó a dar de patadas...

Llegamos al 2 por que nos juntamos ya mejor... En la asamblea Francisco dijo que ya no iba a decir groserías.

Francisco casi ya no nos está molestando, como respuesta a la pregunta ¿Cómo le hicieron para ubicarse en ese número hoy? en la segunda aplicación.

Todos nos esforzamos, todos tenemos que hacer cosas para llegar a la meta, esto lo dijo una niña en la última aplicación de la escala grupal al preguntar ¿cómo se sienten con los logros que realizaron?

Para ampliar y cotejar esta información, a continuación presentaremos lo obtenido en las escalas individuales; sin embargo cabe aclarar que debido al número de alumnos y aplicaciones de escalas realizadas, nos limitaremos a presentar el avance de cada niño en todas sus escalas. Para conocer los recursos y lo correspondiente a cada extremo de la escala individual de los niños entrevistados revise el anexo 2.

5.3.2 Escalas individuales

La descripción de la aplicación está descrita en la propuesta de intervención (ver anexo 1); sin embargo es pertinente recordar el significado general de los extremos de las escalas:

Número 1: Se refiere a la vida del niño sin el milagro, es decir, tal cual era invadida por el problema.

Número 10: corresponde al milagro de cada niño o a una realidad en la que el problema no exista.

Cabe aclarar que en la primera aplicación de la escala individual varios niños no resolvieron correctamente ésta autoevaluación, corrigiendo estos errores en la segunda aplicación, por lo que se observaron grandes diferencias en la posición en la que se ubicó cada niño entre la primera y la segunda aplicación.

Una acción que se realizó para corroborar la veracidad de las respuestas y la adecuada comprensión de la escala fue que en la 4ª (8 de mayo) y última aplicación (10 junio) se realizó de manera individual, es decir se llamo niño por niño para aplicar de manera personalizada su correspondiente escala.

Otra anotación importante al respecto es que por actividades escolares, propias de la institución educativa, hubo niños que no asistieron a ciertas sesiones grupales, lo que afectó en la evaluación de su escala. Para evitar un vacío y poder representar gráficamente el progreso de cada niño en la escala, se optó por repetir el número en que se posicionó dicho niño en la aplicación anterior a su ausencia, por ejemplo, si un niño en la segunda aplicación

señaló estar en el número 6 y en la tercera aplicación no asistió, entonces se repite el número que señaló en la segunda aplicación. Esto únicamente con la intención de representar gráficamente las posiciones señaladas por los niños en la escala, para distinguir a los niños que se les aplicó esta regla se les colocó un asterisco al final de su nombre.

Una vez hechas estas aclaraciones en la manera en cómo se aplicaron ciertos ajustes para la exposición de los datos obtenidos, pasaremos a presentar lo obtenido en las escalas individuales.

En primer lugar, de manera general podemos notar ciertas diferencias dentro del grupo, referentes a los roles de la dinámica de acoso escolar y el efecto que la intervención fue teniendo en ellos.

Para comenzar, los niños con características de víctimas se colocaron al inicio en números relativamente altos (por encima de 6) y para el final se colocaron entre el 10 y el 9, con una tendencia a aumentar conforme se fueron realizando las escalas. De manera individual, Ulises y Zuri se posicionaron, tanto en la primera como en la última aplicación, en el mismo número (10 y 9 respectivamente), no obstante tuvieron altibajos a lo largo de las aplicaciones.

También podemos distinguir que los dos niños con el mayor índice de acoso, Vanessa y Erick, se localizaron en un inicio entre el 7 y 6 de la escala, respectivamente, descendiendo al número 5 en alguna de las aplicaciones, siendo este el número más bajo elegido por alguna víctima, terminando en el 10 y el 9 respectivamente.

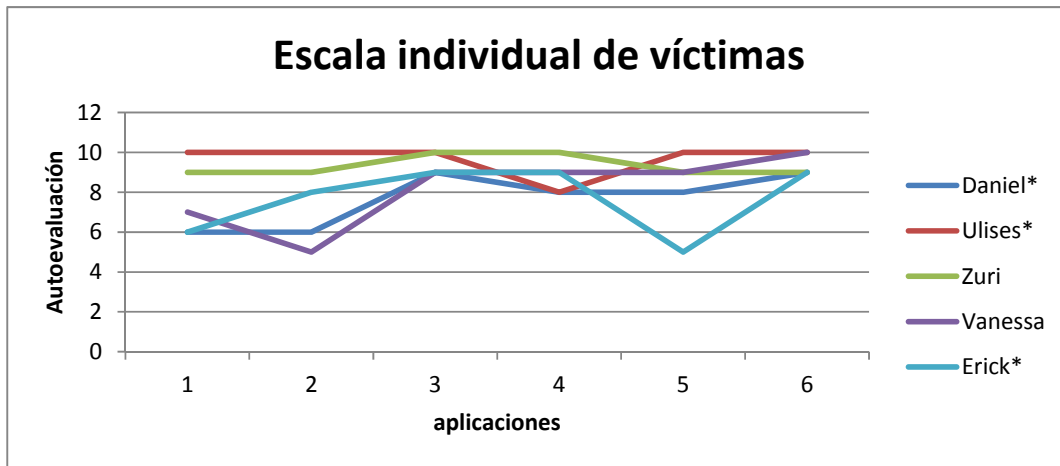


Figura 18. Progreso en las escalas individuales de los niños con características de víctimas

En cuanto a los niños en el rol de agresores podemos distinguir, igualmente, una tendencia a aumentar su posición en la escala al final de las aplicaciones. Estos niños, en un inicio se localizaron en el 5 y en el 6, terminando ambos en el 9 para la última aplicación. Sin embargo, este progreso no fue lineal, pues como observamos, por ejemplo, Francisco en la tercera aplicación de la escala se localizó en el número 3, siendo uno de los pocos niños de todo el grupo que se ubicó en un número tan bajo a lo largo de las aplicaciones; no obstante en las siguientes aplicaciones sus evaluaciones fueron de forma ascendente.

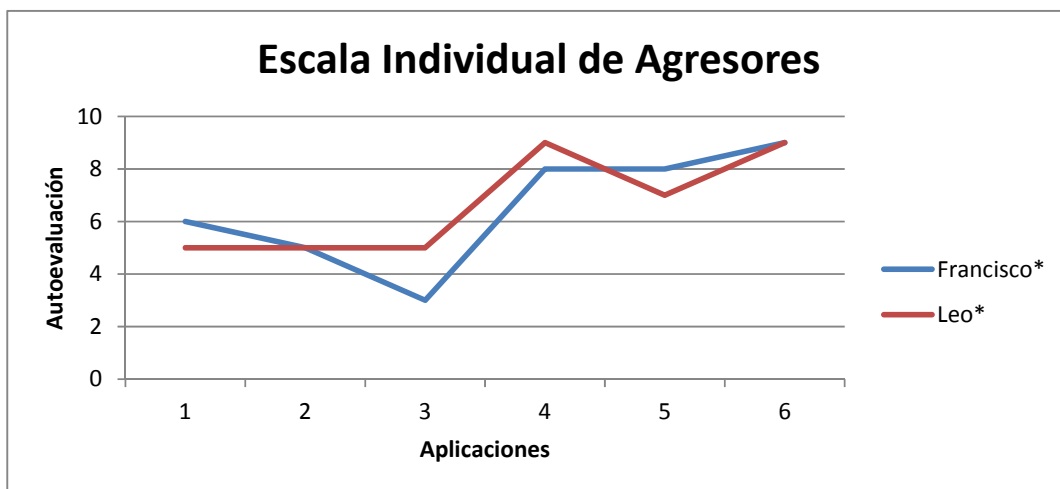


Figura 19. Progreso en las escalas individuales de los niños con características de agresores.

Con respecto a las víctimas agresores, ambos niños se mostraron con una tendencia a avanzar en la escala, llegando para la última aplicación al número 10; siendo el único grupo de niños en el que todos sus miembros alcanzaron su meta. Oswaldo quien inició en el número 3, siendo el más bajo de los dos, en ninguna de sus aplicaciones refirió algún retroceso, por lo que su progreso fue ascendente y casi lineal. Edgardo, por otro lado, inició por encima de Oswaldo, manteniéndose a partir de la tercera aplicación entre los números 8 y 10.

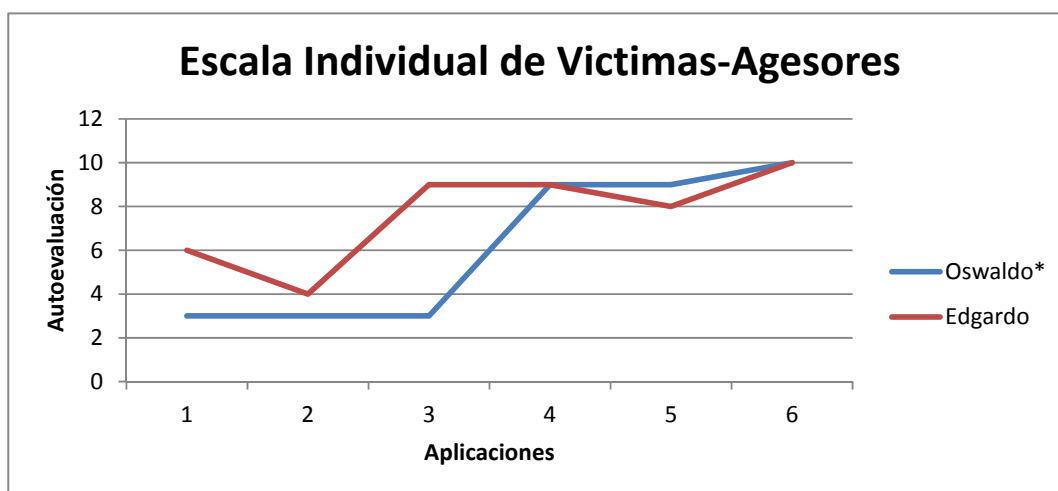


Figura 20. Progreso de las escalas individuales de los niños con características de víctimas-agresores.

Para exponer lo obtenido de los niños con características de espectadores hay que tener en cuenta que todos los demás miembros del grupo que no se encuentran considerados en los anteriores roles, son contemplados como espectadores, por lo que este sector es conformado por 22 niños. Con la finalidad de que su representación gráfica sea visible, se optó por dividir a estos niños en 4 grupos, un grupo con los niños espectadores entrevistados y tres grupos con 6 niños divididos al azar.

En el primer grupo, conformado por los niños espectadores que también fueron entrevistados, comparando sus resultados en las escalas podemos observar que este subgrupo es el que presenta una mayor dispersión entre la evaluación de unos y otros, pero todos con una predisposición a acercarse al 10, logrando tres de ellos llegar a su meta. Sin embargo, esto no es sorpresa pues sí cada niño tiene una meta distinta, se esperaría que el avance que cada

uno observa en sí mismo también difiera al avance de sus compañeros, lo importante, al respecto, es cómo logran avanzar y que tanto eso les ayuda a acercarse a su meta.

No obstante, resulta interesante señalar que de todos los subgrupos, presentados como roles, que fueron graficados, el subgrupo de espectadores 1 es el más heterogéneo.

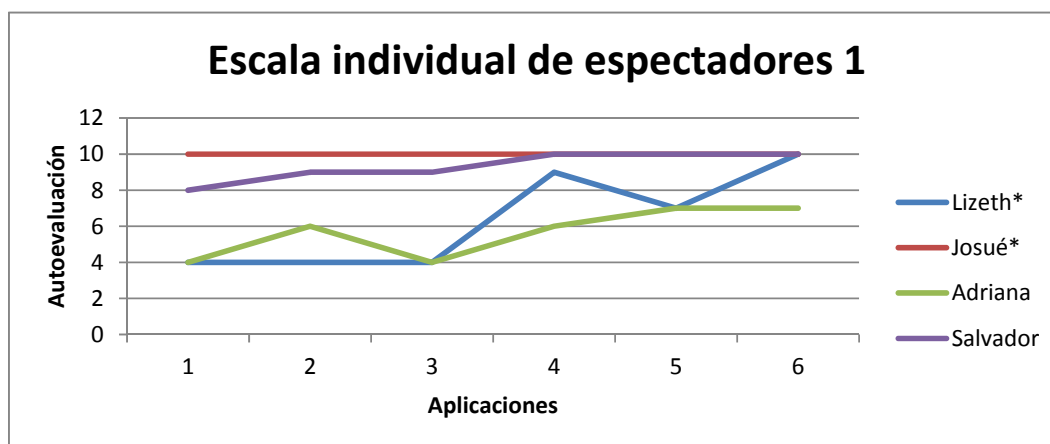


Figura 21. Progreso de las escalas individuales de niños con características de espectadores (subgrupo 1).

En el segundo subgrupo de espectadores podemos observar que la mayoría avanzó de forma ascendente hacia su meta, con excepción de Alberto y Ramiro quienes retrocedieron en la última aplicación (de 9 a 7 para Alberto y de 10 a 9 para Ramiro); Ana Paula, similar que Josué, se mantuvo constante en todas las aplicaciones señalando su posición en el número 9.

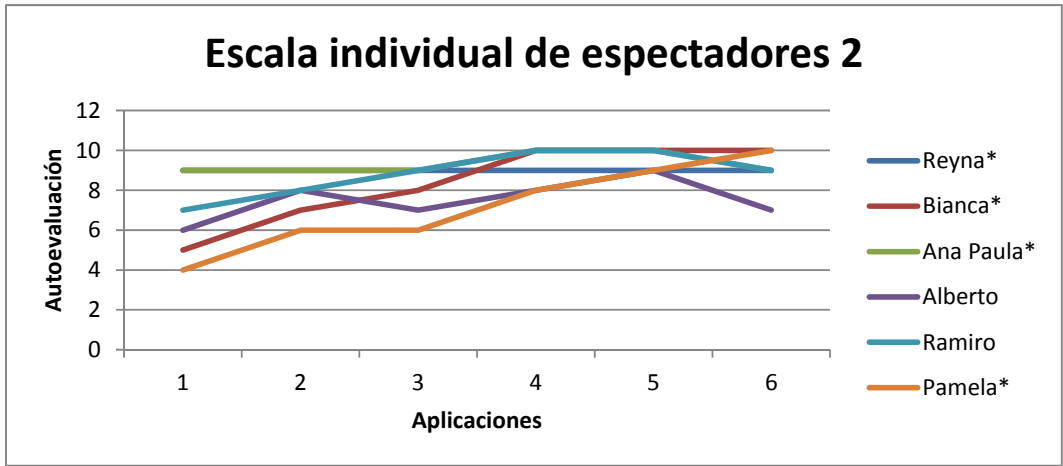


Figura 22. Progreso de las escalas individuales de los niños con características de espectadores (subgrupo 2)

En el tercer subgrupo de espectadores vemos que sólo Tahlía, María y Karla llegan al 10 para la última aplicación y Marcia y Natalia retroceden un número, situándose finalmente en el 8.

Solo Tahlía y Marcia empezaron en un número por encima del 6, las demás se mantuvieron por debajo de este. De este grupo Karla es la que atrae particularmente la atención pues se sitúa en números muy bajos y, en ocasiones, de una aplicación a otra existen diferencias de más de tres números entre los lugares en los que se posiciona.

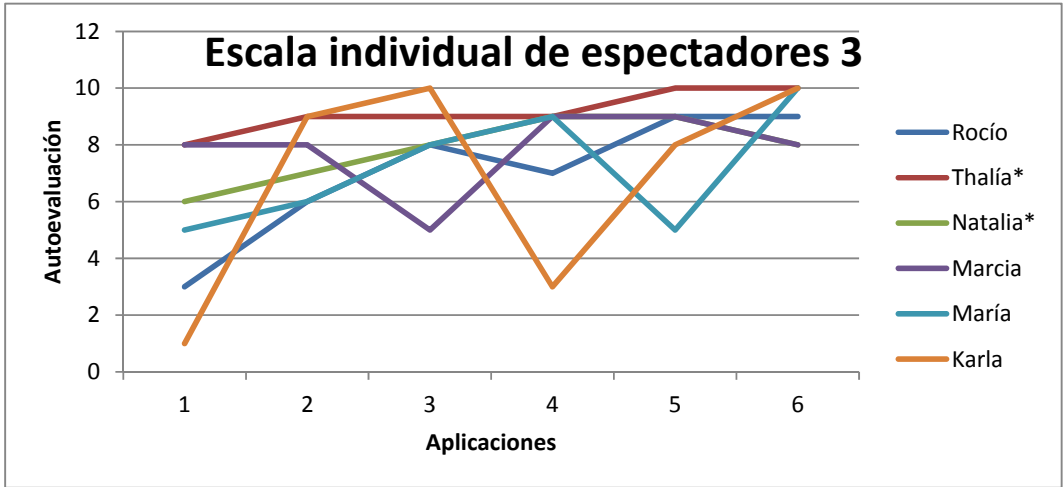


Figura 23. Progreso de las escalas individuales de los niños con características de espectadores (subgrupo 3)

El cuarto y último subgrupo de espectadores muestra, entre sus miembros, diferentes tendencias para las aplicaciones intermedias, es decir la mitad de los niños disminuyen y la otra mitad aumentan su posición en la escala, pero para la última aplicación la mayoría se muestra con una trayectoria ascendente. La excepción de este subgrupo, sorprendentemente de todo el grupo de intervención, es Juan pues para su última aplicación él se ubica en el número 5 de la escala, siendo el único niño en esta aplicación con un valor por debajo del 6.

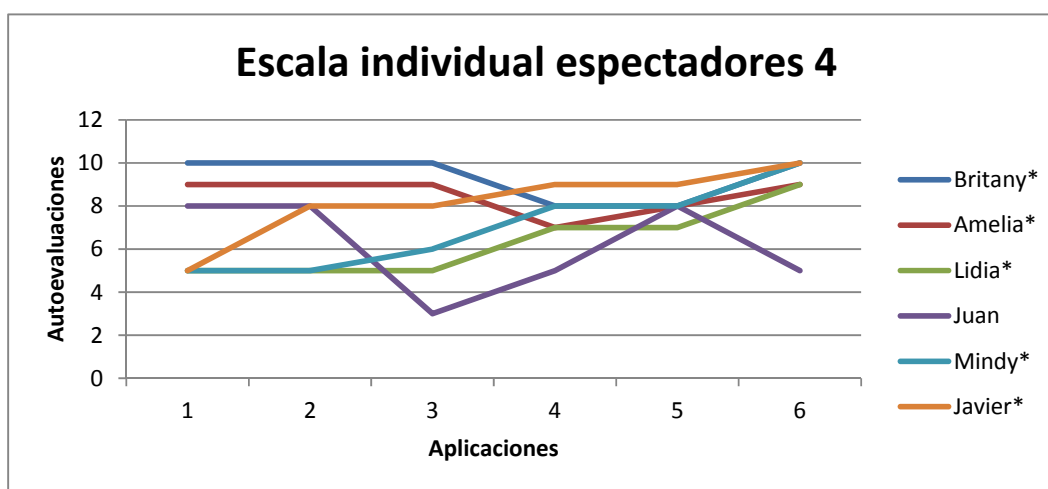


Figura 24. Progreso de las escalas individuales de los niños con características de espectadores (subgrupo 4)

En resumen, el rol de espectadores tuvo más casos con niños que se ubicaron, dentro de la escala, en números más bajos durante y al final de las aplicaciones, en comparación con los niños de los otros roles.

En conclusión, el grupo mostró un progreso satisfactorio enfocado al logro de sus metas individuales, en general a partir de la cuarta aplicación la mayoría de los miembros del grupo fueron ascendiendo, de tal forma que 26 de los niños se localizaron entre el 9 y el 10 en la última aplicación de su escala y solamente 5 niños por debajo de este intervalo, los cuales pertenecen al rol de espectadores.

Comparando los recursos individuales con los grupales, podemos observar que existen relaciones entre ellos, por ejemplo, tratar de no responder de la misma manera y convivir con las personas con las que no suelen juntarse. Dos acciones que también encontramos en los

recursos de las entrevistas y en las soluciones que resuelven los conflictos, como determinantes para modificar la dinámica de interacción del acoso escolar y para resolver pacífica y satisfactoriamente conflictos interpersonales. Lo que nos permite concluir que para hacer frente a situaciones de acoso estos son los dos recursos más eficaces recurridos por los niños.

Sugerimos revisar los anexos para conocer los recursos que llevaron a los niños entrevistados a lograr avanzar en su escala, así como la meta establecida por cada uno de ellos.

5.3.3. Preferencia social

Estos hallazgos nos proporcionan una representación gráfica de los efectos de las técnicas empleadas durante la intervención psicoeducativa, en la manera en cómo se distribuye la preferencia social.

A este tipo de representaciones se les conoce como *sociogramas* (Rodríguez y Morera, 2001).

En el sociograma 1 se puede observar que antes de la intervención las relaciones de elección se vieron concentradas hacia un solo miembro de todo el grupo de trabajo, el niño que recibió el mayor número de elecciones fue Juan (uno de los miembros del grupo considerado como espectador pero que no fue entrevistado) y aquel que no recibió ninguna fue Oswaldo. Dentro de esta representación de las relaciones de elección más significativas podemos observar a 6 de los niños entrevistados, entre ellos se encuentran Erick, Edgardo, Vanessa, Oswaldo, Salvador y Ulises, además de Alberto, Ramiro y Johana. Es interesante ver que, además de otros espectadores y algunos niños considerados como víctimas, los dos niños con características de agresores no están relacionados con el niño más “popular” o elegido por sus compañeros. Cabe destacar que Juan, el más elegido, mantiene una relación recíproca con Erick y una elección hacia Vanessa, los cuales son considerados con características de víctimas y, a pesar de lo que se esperaría, son considerados como elegibles por el niño “favorito” del grupo.

Después de la intervención (sociograma 2), se modifica el número de relaciones de elección y los niños considerados como favoritos aumentan significativamente, ya que en lugar de que las elecciones se mantuvieran centralizadas en un miembro del grupo, éstas se

expandieron a 5 niños y, sorprendentemente, 2 de ellos fueron de los niños entrevistados, Ulises considerado con características de víctima y Francisco considerado con características de agresor. Cabe resaltar que junto a ellos se encuentran 3 niños no entrevistados, pero que se consideran parte del grupo de espectadores, Natalia, Ramiro y Rocío.

Natalia, la persona que recibió más elecciones, se encuentra relacionada con Zuri, Daniel y Edgardo, también con reciprocidades con Britany, Amelia y Rocío; recibiendo elecciones por parte de Bianca, Ana y Lidia.

Ulises, el segundo más elegido por sus compañeros, recibió elección por parte de Pamela, Reyna, Karla, Alberto, Adriana, Oswaldo y Edgardo; las elecciones efectuadas por Ulises van dirigidas a Vanessa, Lizeth y Edgardo con quien, por lo tanto, tiene una relación recíproca.

Francisco recibe 6 elecciones, al igual que Rocío y Ramiro, resaltando que tres de ellas son relaciones recíprocas con Ramiro, Juan y Erick; las otras tres elecciones que recibe son de Josué, Leo y Oswaldo.

Rocío de sus seis elecciones, dos son recíprocas con Natalia y Britany, y las otras 4 son recibidas por parte de Zuri, Adriana, Karla y María; ella elige a Daniel.

Finalmente, Ramiro, también, tiene tres elecciones recíprocas con Francisco, Juan y Erick, las tres restantes son recibidas de Marcia, Tahlía y Lizeth.

Esta dispersión de las elecciones también nos permite observar una mayor presencia de los niños con características de víctimas, de agresores y de espectadores, pues es posible divisar a casi todos los miembros del grupo de trabajo relacionados con, al menos, un integrante de los niños elegidos como “favoritos”. Además de que, como punto primordial, se abre la posibilidad de que los niños que antes eran evitados o rechazados (por ejemplo Oswaldo y Francisco), tras la intervención fueran considerados por diferentes niños como elegibles para jugar.

A todo esto podemos añadir las expresiones que los niños hicieron durante las entrevistas, donde también subrayamos el hecho de que los niños entrevistados empezaron a tomar un papel más activo en el desarrollo de nuevas relaciones con sus compañeros, tal es el caso de Josué quien menciona:

Tengo como quince amigos...jugamos a las atrapadas...con los que no son mis amigos me llevo bien también y los invitamos a jugar.

También lo expresado por Vanessa, al preguntarle cómo le ha hecho para tener más amigos, pues mencionó en la segunda entrevista que todas las niñas eran sus amigas y a más niños les habla:

Voy a buscar a mis compañeros para jugar y ellos me aceptan...les pregunto ¿quieres jugar conmigo? Y empezamos a jugar, a bailar o a perseguirnos.

De la misma manera, Oswaldo comentó haber jugado con Edgardo, con quien había estado teniendo algunos conflictos antes de la intervención, expresando su aceptación hacia otros niños para unirse a sus juegos:

Él se unió (refiriéndose a Edgardo) y lo aceptamos, nunca rechaces a un amigo... Empezamos a jugar y nos olvidamos de todo.

Se recordará que estas y otras acciones que los niños llevaron a cabo, después de la intervención, se describieron en el estudio 4 de recursos; dichas acciones tuvieron como consecuencia la modificación de la dinámica de relación del grupo de trabajo, es decir influyeron para que hubiera una dispersión de elecciones y se produjera una mayor inclusión de miembros del grupo.

Figura 25. Sociograma 1: Relaciones de elección antes de la intervención.

Figura 26. Sociograma 2: Relaciones de elección después de la intervención.

TRIANGULACIÓN

Según Flick (2012), la triangulación es la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno. Este autor retoma la categorización de los tipos de triangulación propuesta por Denzin.

Siguiendo la anterior definición podemos decir que en la presente investigación se llevaron a cabo dos tipos de triangulación, una correspondiente a la triangulación metodológica del subtipo entre métodos y, la otra corresponde, a la triangulación de la teoría (Denzin como se citó en Flick, 2012).

Con respecto a la triangulación metodológica del subtipo entre métodos, una primera aplicación de ésta se realizó en la distinción de los roles presentes en la dinámica del acoso escolar, pues para ello se emplearon dos fuentes cuantitativas (Test AVE y Test sociométrico) y dos fuentes cualitativas (entrevista semiestructurada y la percepción de la profesora del grupo).

Una segunda aplicación se dio al describir y representar los movimientos de las interacciones entre los miembros del grupo, ya que se empleó una fuente cuantitativa (Test sociométrico) y una cualitativa (entrevista semiestructurada).

Se puede distinguir una tercera aplicación, que corresponde a la disminución de los niveles de acoso escolar percibido por los niños, pues tanto el Test AVE (fuente cuantitativa) como la Entrevista semiestructurada (fuente cualitativa) indicaron la disminución de la percepción de eventos de abuso de poder de unos compañeros sobre otros.

Finalmente, la triangulación de la teoría se empleó al contrastar el marco de referencia clásico y el marco de referencia sistémico, a lo largo de la discusión y conclusiones.

DISCUSIÓN

El presente trabajo se realizó a partir de dos marcos de referencia y debido a que los observadores son participantes en la construcción de la realidad que pretenden describir, es importante establecer a partir de que marco se realizara tal descripción. Para la intervención y la discusión de los resultados se tomó la decisión de realizarlas a partir del marco sistémico, pues las nociones epistemológicas que lo sustentan, nos permite tener siempre presente que el concepto de acoso escolar es un rótulo que engloba una secuencia interaccional de conductas, además de permitir realizar un análisis que nos posibilite explicar cómo se da el cambio en dicha secuencia.

El objetivo fundamental del presente trabajo de tesis es conocer qué cambios ocurren en la secuencia o pauta conductual referida por el concepto de acoso escolar, cuando en un grupo se emplea una intervención psicoeducativa enfocada a los recursos y las soluciones. Para conseguir tal objetivo se plantearon cuatro preguntas de investigación, cada una de ellas hace referencia a alguna de las principales áreas que, de acuerdo a lo presentado en el marco teórico, se identificaron como componentes clave que repercuten en la presencia o ausencia de dicha pauta.

El cambio principal que se esperaba obtener con la intervención, planteado en la primera pregunta de investigación, consiste en una disminución en los niveles de acoso escolar percibido por los niños y, como se observó en los resultados, tales niveles disminuyeron significativamente en el grupo de trabajo, por lo que podemos considerar que la intervención diseñada a partir del modelo de terapia breve enfocada a las soluciones, resulta una alternativa pertinente para tratar con grupos escolares con indicadores de acoso.

¿Cómo se produjo este hallazgo?

La disminución en los niveles de acoso escolar percibido por los niños, por sí misma, indica que la dinámica de interacción en el grupo cambió, es decir, los niños establecieron nuevas pautas de interacción y empezaron a relacionarse a partir de nuevas distinciones.

Antes de la intervención se relacionaban a partir de acciones percibidas como violentas, realizadas por los niños identificados como agresores; las acciones percibidas ya sean como provocaciones, indefensión o sumisión, realizadas por los niños con características de víctimas; y las acciones realizadas por los espectadores, percibidas como indiferentes, de apoyo a las agresiones o de aislamiento hacia las víctimas. Después de la intervención los

niños se relacionaron a partir de nuevas pautas de interacción, por ejemplo, la iniciativa de varios para proponer juegos y actividades incluyentes para todos los miembros del grupo, la interacción pacífica en juegos y charlas entre los niños identificados como agresores y aquellos a quienes comúnmente agredían, la ayuda y apoyo brindados por los niños considerados como víctimas a sus anteriores agresores, etc.

En el surgimiento de la nueva dinámica de interacción estuvieron presentes ciertos elementos determinantes: las soluciones de conflictos interpersonales eficaces, los recursos, ciertos factores protectores externos y las técnicas generadoras de solución.

A partir de una perspectiva sistémica podemos decir que la disminución del acoso escolar ocurrió de manera circular o recursiva, de tal modo que todos los elementos participantes son a la vez una causa y un efecto respecto de todos los demás (Keeney, 1987). Es por ello que no podemos señalar a alguno de los elementos mencionados como posible causa o consecuencia de la disminución de los niveles del acoso escolar percibido, sin embargo es posible explicar cómo contribuyeron a este resultado.

Dentro del marco clásico, los autores Calvo, Cerezo y Sánchez plantean que la interacción intimidatoria que caracteriza a la dinámica de interacción del acoso escolar, se produce cuando se relacionan dos tipos de sujetos con características complementarias y existen características ambientales que la permiten.

Comparando este planteamiento con el análisis interaccional del conjunto de resultados, pudimos observar que no son las características personales las que determinan el mantenimiento o la extinción de una interacción intimidatoria, sino las pautas de interacción que se dan entre los sujetos; pues al modificar, con la intervención, la manera en cómo se relacionan los niños, se generó una nueva pauta de interacción libre de violencia. El cambio no se produjo actuando sobre las características personales, sino sobre las pautas de interacción que resultaban en una relación de abuso de poder por parte del agresor, una indefensión por parte de la víctima y actitudes de indiferencia o apoyo a la violencia por parte de los espectadores.

Por lo que podemos decir, que lo que mantenía las pautas de acoso escolar en el grupo de trabajo no eran las características de los sujetos involucrados, sino la rigidez en la complementariedad de la relación. Por lo tanto, al cambiar las pautas de interacción entre los miembros del grupo, las pautas conductuales del acoso escolar se disolvieron.

Esta disolución se produjo debido a que el tipo de intervención empleada promovió interacciones simétricas en un grupo, donde la manera de relacionarse dejó de ser únicamente complementaria para brindar un equilibrio entre estos dos tipos de relación. Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1980) los pasajes de una interacción complementaria a una simétrica o viceversa constituyen mecanismos homeostáticos, y añaden “...es posible provocar un cambio...de manera muy directa introduciendo la simetría en la complementariedad...” (pp)

Al hablar de un proceso de cambio es importante recordar que cuando dos subsistemas (como el de los alumnos y las orientadoras psicoeducativas) interactúan, se crean nuevas pautas y por ende un suprasistema.

En la teoría al respecto, De Shazer (1989) afirma que para que se produzca un cambio es necesario que una pauta B (intervención terapéutica) esté íntimamente vinculada a una pauta A (pauta conductual del acoso escolar), de tal modo que la intervención terapéutica sirva para reencuadrar o redefinir a la pauta A, pero para establecer el cambio, el mensaje de la intervención debe contener información relativa a una diferencia que establezca una diferencia o de lo contrario no habrá dicho cambio.

En términos de la presente investigación la pauta A es análoga a la dinámica de relación de acoso escolar (centrada en una relación complementaria de abuso de poder, donde observamos insultos, agresiones, apodos, peleas, etc.) y la pauta B hace referencia a una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones (donde se llevaron a cabo actividades como la externalización de problemas, las escalas grupales e individuales, búsqueda de excepciones, tareas propuestas por los mismos niños y actividades enfocadas a temas que surgieron durante el trabajo grupal⁷). El mensaje que contiene la diferencia o la modificación en la pauta, debe iniciar con una idea o noticia de una diferencia, como resultado de reencuadrar o cambiar los significados contextuales de un conjunto de hechos concretos.

Considerando que el reencuadre es un proceso que modifica la percepción que un sistema tiene de su propia situación, dando lugar a nuevos comportamientos que a su vez crean nuevas experiencias subjetivas, varios son los ejemplos que podríamos dar de reencuadres realizados durante la intervención, sin embargo algunas participaciones referentes

⁷ Como el caso de la exclusión, donde los mismos niños propusieron conductas que consideraron posibles para llevar a cabo y tener éxito en ellas.

a la situación problemática que vivía el grupo y que pueden resultar interesantes son los siguientes:

Al preguntarles cómo creen que sería la vida en la escuela sin el problema; Francisco respondió: *Ya no habría delincuencia, ni narcos, ni nada de eso*, varios niños rieron (de forma burlona), por lo que se mencionó *Francisco piensa mucho más en grande*, para después replantear la pregunta *¿Y aquí en la escuela cómo sería la vida sin ese problema... si ya no existiera?*, a lo que Francisco respondió: *todos seríamos felices, no pelearíamos, no nos hiciéramos maldades y no nos estaríamos molestando.*

Se prosiguió diciendo: *De acuerdo a lo que nos dijeron, entonces la vida en la escuela, sin el problema, sería una vida en la que ya no habría problemas, ya no se pelearían, ya no se molestarían, ni se dirían apodos; pero quiero que su imaginación vaya un poquito más lejos y piensen qué estarían haciendo entonces;* se reconoció la participación de Adriana: *Algo nuevo acaba de decir Adriana, llevarse con quienes no se llevan y ser amigo de quien no es tu amigo. A lo mejor no se puede ser amigo de todos, pero sí llevarse mejor con quien no sueles llevarte bien. ¡Muy bien, Adriana! Me parece que tu imaginación voló mucho.* A continuación Francisco dijo: *Ya no habría guerras;* se respondió: *¡Exactamente! A lo mejor ustedes piensan en ¿Qué tiene que ver lo que hacemos aquí con las guerras allá afuera? Pero si tiene mucho que ver, si empezamos por aquí, lo que hagamos en nuestro salón y en nuestra escuela va a influir allá afuera, en algo más grande.*

Otros reencuadres se establecieron mediante la utilización de técnicas como los elogios, las escalas, la externalización y otras actividades realizadas, que por sí mismas ayudan a reencuadrar la situación problema impulsando el proceso de cambio. De hecho, el plantear al problema como un desafío implica que en algún momento dicho problema dejará de existir y que se puede hacer algo ante él; este puede ser el reencuadre más valioso para los niños.

Además de la disminución en los niveles de acoso escolar, el cambio en la pauta subyacente a esta problemática se vio reflejado en las estrategias de solución de conflictos interpersonales y en los recursos que los niños utilizaron para hacer frente a situaciones de

violencia con sus compañeros, ambos referidos en los estudios 3 y 4 de la presente investigación.

Al evaluar las estrategias de solución de conflictos que los niños empleaban ante el acoso escolar, también obtuvimos información descriptiva y cuantitativa acerca del tipo de violencia que recibían o ejercían los niños. Si bien, esta información no responde a alguna pregunta de investigación específica, sirve para corroborar el impacto que la intervención tuvo en la dinámica de relación grupal, en los niveles de acoso escolar y en la eficacia de las soluciones empleadas por los niños ante estos conflictos.

Tras la evaluación cualitativa de este factor, se constató que las estrategias que resuelven conflictos interpersonales, adquieren una especial importancia para el cambio en la pauta interaccional del acoso escolar; además de que contribuyen a que los niños, al considerar nuevas formas pacíficas de resolver sus conflictos, se perciban a sí mismos como competentes para solucionarlos, creando la percepción de que el acoso escolar puede ser combatido y eliminado por ellos mismos.

Los resultados encontrados en el estudio correspondiente a este tema nos permitieron confirmar la hipótesis al respecto, ya que tras la intervención, lo que se observó fue que el uso de soluciones que resuelven los conflictos fue más frecuente que las ocasiones en las que pusieron en práctica soluciones que los mantenían.

El cambio de estrategias de solución que los niños utilizaron ante los conflictos interpersonales surgió de la mano del reconocimiento e implementación de sus propios recursos, los cuales también cambiaron después de la intervención en varios aspectos.

Antes de exponer estos cambios es importante resaltar que las intervenciones destinadas a promover la adquisición y refuerzo de recursos, no inició a partir de la intervención psicoeducativa, sino que, siendo congruentes con una perspectiva sistémica, nos es posible reconocer que al pretender explorar, en la primera entrevista, aquellos recursos con los que los niños contaban antes de la intervención psicoeducativa, las preguntas empleadas para tal objetivo ya estaban fungiendo también como intervenciones promotoras de dichos recursos, así que desde ese momento fue que se inició el trabajo con estos.

Los recursos que los niños ya poseían fueron la base de la intervención del presente trabajo, por lo que cabe señalar que el objetivo no fue “enseñar” habilidades o recursos nuevos, sino reencuadrar aquellos con los que ellos ya contaban; si surgieron recursos nuevos,

fue como resultado de un proceso que los mismos niños realizaron y del cambio en su pauta de interacción.

Como puede observarse en los resultados, encontramos que existen distintos tipos de recursos, hallando que entre ellos pueden formarse parejas en contraposición o mutuamente excluyentes, como son: centrados en el problema – independientes a la violencia, que promueven el seccionamiento del grupo – que promueven la cohesión grupal y de petición de ayuda – de autogestión. Después de la intervención, la diferencia en la frecuencia entre los recursos de cada pareja se incrementó, dominando aquellos que podrían considerarse como positivos o favorables (independientes a la violencia, que promueven la cohesión grupal y los de autogestión).

Por otra parte puede observarse también que se presentaron recursos independientes a dichas dualidades, los cuales fueron los únicos que aumentaron su presencia para la segunda entrevista, estos recursos son los siguientes: de poder sobre la violencia, de liderazgo, y generadores de un nuevo marco.

Una probable explicación a tales hallazgos, es que al introducir el mensaje de “recursos” se movió al grupo de un marco saturado de violencia a un marco en el que la violencia puede combatirse de una manera proactiva y pacífica (mediante los distintos recursos que cada niño poseía individualmente, así como los recursos que como grupo tenían). Posteriormente, la inercia generada por estos pequeños cambios, impulsó el surgimiento de un nuevo marco en el que los niños proponían o creaban actividades en las que la violencia no tenía cabida, a lo que procedió el desarrollo de nuevos tipos de recursos congruentes con este nuevo marco.

Esto se relaciona con los niveles de recursión postulados por Keeney (1987), los cuales tienen un orden jerárquico en el cual el último nivel, el de mayor jerarquía, corresponde al nivel de mayor abstracción o al nivel más abarcador, siendo el *nivel ambiente proactivo-pacífico* el de mayor jerarquía, pues este contiene tanto al *nivel de atribuciones del comportamiento* como al *nivel de relaciones de convivencia y cohesión grupal*. El proceso por el cual se generó el movimiento de un marco saturado de violencia a un marco proactivo-pacífico, se puede observar gráficamente en la siguiente figura:

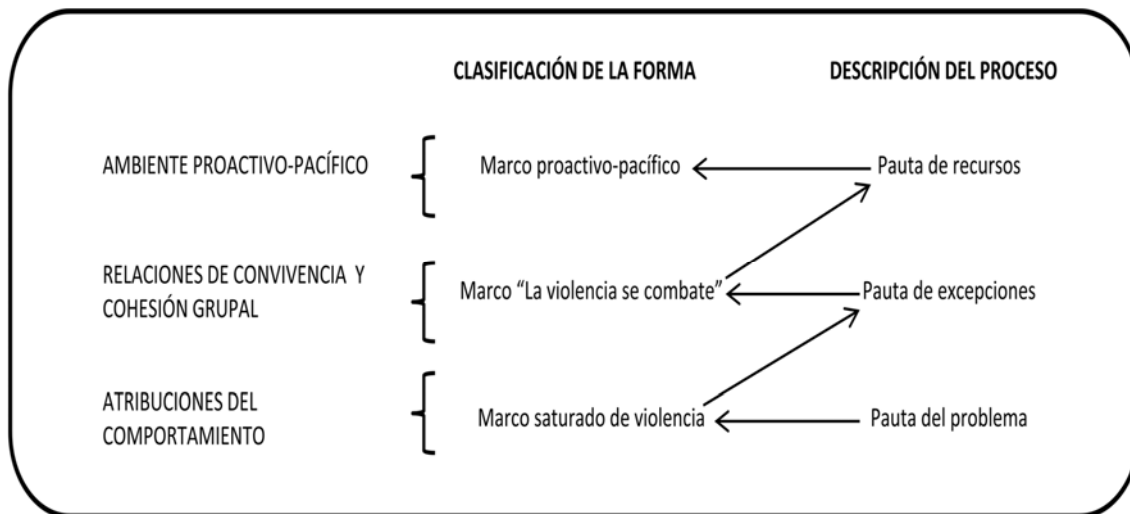


Figura 27. Niveles de recursión durante la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones en el grupo de trabajo

Como se puede ver, tras describir la pauta del problema, se generó un marco saturado de violencia, a partir del cual la intervención se dirigió a la descripción de las excepciones al problema, las cuales condujeron a un marco en el que la violencia puede combatirse, produciendo así descripciones de los recursos que la derrotan y al centrarse en dichas descripciones se genera un marco proactivo-pacífico.

Al fomentar el reconocimiento de los recursos, tanto individuales como grupales, se reencuadraron las secuencias de puntuación a partir de las cuales los niños describían su interacción. Antes del reconocimiento de los recursos, las descripciones de los niños sobre la relación con sus compañeros se basaban en reiteradas agresiones y, en su discurso, predominaban los intentos de solución que mantenían las agresiones. Después de señalar dichos recursos, sus descripciones permitían identificar que los niños comenzaron a notar que ciertas estrategias, actitudes o comportamientos, estaban presentes cuando los conflictos se resolvían adecuadamente o cuando ni siquiera se presentaban.

De esta manera, los recursos corresponden al mensaje de una diferencia, ya que al reconocerlos se introducen distinciones que componen una realidad de habilidades y capacidades para establecer relaciones respetuosas, centradas en actividades ajenas a la violencia. Este cambio nos remite tanto a la modificación en la dinámica de acoso escolar

como a la percepción de cada niño con respecto a su contexto dentro de su grupo escolar y de su propia capacidad.

Para continuar con la exposición de importantes observaciones que se realizaron con respecto a los recursos, es necesario aquí abordar lo encontrado en el estudio 2, referente a la autoestima y habilidades sociales como factores protectores.

Es posible explicar la ausencia de una diferencia estadísticamente significativa, en la autoestima y en las habilidades sociales, en razón de una inadecuada selección de instrumentos de medición, por lo que aquello que fue fortalecido no fue adecuadamente medido, además de que la intervención diseñada no estuvo enfocada al desarrollo y fortalecimiento de dichos factores, sino que se centró en aquellos recursos que los niños ya poseían, para que su puesta en marcha resultara de una manera más natural y fácil. Debido a que los resultados mostraron una disminución en el acoso escolar percibido, podemos considerar que no es necesariamente indispensable proporcionar “cursos” centrados en factores específicos para resolver una problemática de acoso escolar.

La eficacia de actuar sobre la interacción entre los miembros del grupo de trabajo, se corrobora en el hecho de que aquellos recursos con mayor presencia e impacto fueron los que implicaron una diferencia directa en la interacción. La preferencia social da cuenta de esto, pues antes de la intervención, la interacción grupal se daba de tal manera que solo un miembro de todo el grupo fue favorecido con las elecciones de sus demás compañeros, mientras que posteriormente a la intervención, las elecciones de los niños tuvieron una mayor distribución y entre ellos estuvieron presentes una víctima y un agresor; lo que supone un aumento en la aceptación e inclusión.

¿Cómo fue que se produjo tal cambio en la preferencia social? Una posible explicación es que por medio de los recursos grupales los niños se dieron a la tarea de convivir con aquellos compañeros con los que comúnmente no interactuaban, descubriendo así la posibilidad de pasar momentos gratos y disfrutar la compañía de nuevas amistades ajenas a su círculo de amigos.

Estos recursos grupales se adquirieron con las diversas técnicas implementadas durante la intervención psicoeducativa enfocada en las soluciones, a través de la cual también se ampliaron los recursos individuales. De todas las técnicas generadoras de soluciones

implementadas en la intervención psicoeducativa, vale la pena resaltar las escalas grupales, las escalas individuales, los elogios y la búsqueda de excepciones.

En el trabajo realizado dentro de la intervención con las escalas grupales, encontramos que los recursos generadores de un nuevo marco, los que promueven la cohesión grupal y los independientes al problema, tuvieron como resultado la apertura a una nueva pauta de comportamientos y relaciones. Los niños al convivir con compañeros con los que antes no se juntaban o, incluso, evitaban, modificaron la interacción entre ellos y, por lo tanto, se generó una interferencia en la pauta problemática de relación, creando así formas distintas para relacionarse.

Estos cambios a nivel grupal fueron perceptibles a un nivel individual, las escalas reafirman estos cambios y dejan entrever la transferencia de los recursos grupales a recursos individuales cuando los niños escriben, en su escala individual, que se reúnen con personas con las que no estaban acostumbrados a hacerlo, que buscan a otros compañeros para jugar y que juegan con las niñas o con otras personas aunque no les caigan bien.

Estos son sólo algunos ejemplos, de lo escrito por los niños, que hacen referencia al recurso grupal que resultó un parte aguas ante la situación de acoso, nos referimos al recurso de “juntarse con alguien diferente”, que contiene las cualidades de promover la cohesión grupal, generar un nuevo marco, de autogestión e independientes a la violencia.

Las escalas grupales como una herramienta que sirvió como reflejo del proceso de cambio en el grupo, nos muestran una diferencia que puede ser explicada por la retroalimentación realizada durante la intervención. La retroalimentación consiste en reintroducir a un sistema los resultados de su desempeño en el pasado y modificar su pauta de desempeño actual, con la finalidad de generar un aprendizaje. De esta forma, toda regulación y todo aprendizaje implican retroalimentación; así, el éxito de una intervención consiste en crear nuevas alternativas de retroalimentación que muestren un camino para un cambio adecuado (Keeney, 1987). Un ejemplo de esta retroalimentación es la escala grupal que día a día recordaba al grupo los logros alcanzados y los reintroducía al retomarlos como recursos que ayudaban a vencer al problema e ir avanzando en la escala.

Las escalas grupales no fueron la única forma de retroalimentación en la intervención, al buscar y fortalecer recursos se hizo énfasis en notar las excepciones al problema, ya que éstas dan origen a diferencias que hacen la diferencia (De Shazer, 1995) y, por lo tanto,

afectan a la pauta del problema. Esta retroalimentación ayudó a sacar a la luz soluciones que se desarrollan cuando se construye una expectativa de cambio útil y satisfactorio.

Con las escalas grupales e individuales, se resaltó lo que los niños ya hacían diferente (las excepciones), incitando a ampliar los recursos hallados de esta manera para proponer nuevas estrategias realistas y con más probabilidades de éxito, para alcanzar el objetivo de tal escala⁸, pues si uno sabe hacia dónde quiere ir, llegar allí resulta más fácil; además, el describir “lo que se hará de manera distinta” o el tipo de cosas diferentes que sucederán cuando el problema quede resuelto, es el modo más efectivo de encontrar el camino más fácil y corto hacia la solución (De Shazer, 1995).

Una vez concluida la intervención psicoeducativa, 8 meses después, se realizó una visita al grupo de trabajo con el objetivo de averiguar si los niños mantenían los cambios alcanzados; la manera en que se averiguo fue recordando la escala grupal utilizada durante la intervención, ante la cual los niños mencionaron haber retrocedió hasta el número 9⁹. Sin embargo, a pesar de este resultado, en esta visita pudimos observar que hubo recursos que permanecieron dentro del grupo.

Al ver el retroceso en la escala grupal se retroalimentó a los niños recordándoles los logros que obtuvieron a lo largo de la intervención y cómo lo habían hecho, además de introducir la pregunta *¿Qué les ayudó para no retroceder hasta el número 10 y quedarse en el 9?* Todos estuvieron de acuerdo en que conocer o convivir con nuevos compañeros fue algo que los ayudó, en ese momento, a ubicarse en el 9 y no llegar hasta el 10 de la escala grupal.

Al finalizar esta visita se invitó a los niños a continuar trabajando venciendo el problema, la violencia, los apodos, los insultos, etc; ellos mencionaron recursos como juntarse los viernes con alguien diferente, llamarse por su nombre y obedecer, como acciones que los ayudarían a vencer el problema y volver al número 1.

Hay que aclarar que en el momento en que se realizó la intervención con el grupo, ellos tenían una profesora, a la que llamaremos profesora 1, la cual dejó de serlo cuando el

⁸ Llamarse por su nombre y no por apodos, hablarse bien sin groserías, entender que todos son diferentes, evitar discriminar, tener la confianza para pedir ayuda entre ellos, convivir, impedir que les digan cosas malas de los demás, estar dispuestos a jugar y llevarse bien con quienes no se llevan, así como de hacerse amigos de quienes no son sus amigos

⁹ Recordemos que en la escala grupal el extremo del número 1 correspondía a al objetivo grupal, cuando el problema fuera derrotado por el grupo; y el extremo del número 10 a cuando el problema dominaba en el grupo.

grupo pasó al siguiente ciclo escolar, por lo que, al realizar la visita subsecuente, el grupo estaba a cargo de una profesora distinta, nombrada profesora 2.

Una de las razones que consideramos influyó de manera importante en el retroceso del grupo de trabajo con respecto a los objetivos alcanzados después de la intervención psicoeducativa, fue la participación de la nueva docente (profesora 2) al relacionarse con el grupo, pues la interacción de ésta con los niños partía de antiguas etiquetas, principalmente con respecto a Francisco y con respecto al grupo, al cual calificaba como “*conflictivo*”. Esto refleja la importancia de una preparación e integración de los profesores en cuanto a enfoques centrados en soluciones y recursos.

Durante el trabajo del grupo los niños nos dejaron notar ciertas cualidades de la profesora 1:

- Creación de asambleas en donde cada niño podía exponer su punto de vista acerca de situaciones o temas importantes para ellos, que incluyeron en varias ocasiones el trabajo en la intervención psicoeducativa y el acoso.
- La profesora expresaba sorpresa y señalaba cualquier cambio que notara en la conducta de los niños con características de agresores.
- Alentar a los niños a asistir a las sesiones grupales y promover la reflexión de sus actos.

Al cambio de ciclo escolar, la profesora 2, durante nuestra visita, realizó las siguientes expresiones acerca del grupo:

- *Estos niños no son niños como las generaciones del año pasado, estos niños no están maleados, son inocentes, pero pasa una cuestión. Hay lidercillos que empiezan a mover y yo aquí, por ejemplo en mi clase estamos duro trabajando en muchas situaciones, pero yo no permito el desorden; sí hablan, sí se comunican, pero a veces luego ellos de casa no vienen bien educaditos. Francisco no es una mala persona, pero a la fecha él todavía no logra o no quiere identificar lo que es el respeto y lo que es el cuidar... Han venido papás y mamás y se quejan de Francisco...a mi no me lo hace Francisco, lo hace a la hora del recreo, lo hace a la salida. Pero aquí en el salón mientras yo estoy y estoy trabajando no hay problema, el problema es que yo tenga que salir al baño o estén en el recreo o que estén en otra parte.*

- La maestra se describe como una persona exigente, que impone disciplina y orden, para ella, mientras exista esto, los niños pueden lograr muchas cosas.
- Particularmente realizó algunas expresiones dirigiéndose a Francisco: *eres el primero que tira la piedra y esconde la mano... yo vengo aquí a enseñar mas no a educarte... eres el primero en pararte y poner apodos y dar lata; y que te paro y te pongo el freno... Francisco es de los niños que hace y se le ha mandado a llamar a la mamá y viene y me dice, maestra lo hice por esto, por esto y por esto, te da una razón, te da un motivo, pero hay veces que se pasa del respeto. O sea no es una mala persona, no es un mal niño, a lo mejor juega con los sentimientos, pero conmigo el niño ha aprendido, conmigo el niño se ha comportado.*

Una última consideración es que después de analizar lo ocurrido durante la intervención psicoeducativa, se observó que en su estructura, a pesar de que no fue un objetivo de la misma, se fomentaron distintas cualidades, que coinciden con las sugeridas por Harris y Petrie (2006). Entre estas cualidades, se identificaron el liderazgo, la responsabilidad, la comunicación, la amabilidad, la colaboración, y el pensamiento crítico.

En la intervención realizada con el grupo también se pueden distinguir varios de los principios sugeridos por Daniel y Johnson (1995, cit. en Harris y Petrie, 2006) para considerar como eficientes las intervenciones escolares en el trabajo de resolución de conflictos. Entre estos principios, en la intervención podemos identificar que:

- 1) Se dio más énfasis en la formación para la resolución de conflictos que en la prevención de la violencia. Aunque sí se considero a la adecuada solución de conflictos como una estrategia para hacer frente y evitar conflictos posteriores.
- 2) Se creó un contexto de cooperación al promover que los niños fueran los responsables de generar las ideas que dieron pie a las actividades y a las tareas que posteriormente llevaron al grupo a conseguir sus objetivos.
- 3) Se promovió en los alumnos una forma constructiva de solucionar sus conflictos, que implica la resolución pacífica y efectiva de los mismos, reconociendo sus recursos y elogiando sus participaciones.
- 4) Se intento reducir los factores de riesgo internos de la escuela, fortaleciendo redes de apoyo e incitando el trato respetuoso con otros miembros del grupo.

CONCLUSIONES

La utilización de dos marcos de referencia nos permitió concluir que las intervenciones basadas en un marco sistémico, distinto al marco clásico, son una alternativa eficiente para disminuir y/o frenar el mantenimiento de conductas y cambiar las relaciones centradas en la pauta interaccional del acoso escolar. Entonces, la vía para trabajar en la solución al acoso escolar puede ser diferente a la que comúnmente se emplea (de forma individual).

A lo cual se podría agregar que cuando se habla de acoso escolar desde un modelo clásico, nunca se dejan de lado los roles o etiquetas adjudicadas a las personas, perpetuando, de esta manera, la idea continua de estar atrapado en una situación que parece imposible abandonar. Este modelo categoriza las secuencias conductuales en conceptos, a partir de los cuales surgen sus intervenciones y una vez que se difunden, se utilizan frecuentemente. Este resultado lo podemos observar en nuestro país donde términos como acoso escolar o bullying, entre otros, se han popularizado y, tal ha sido su difusión, que el día de hoy se utilizan de forma habitual, llegando a etiquetar ciertos comportamientos dentro de este concepto de manera errónea, por ejemplo, entre los escolares puede nombrarse bullying a no prestar un lápiz como de igual manera llamar bullying a herir gravemente a un compañero frente a sus profesores.

Ésta utilización indiscriminada del concepto, vuelve irreconocible a la misma pauta referencial del acoso escolar, de esta manera se contribuye a la *normalización* de conductas violentas. Una vez normalizada e irreconocible, la pauta conductual del acoso escolar no se frena hasta que ocurren eventos desagradables, entonces su diagnóstico e intervención se ven determinados por la severidad de la situación, pareciera que entre más severo más atención se da al acoso y más intentos de solución. Cuando esta situación tan severa se “sale de control”, se vuelve algo clínico-patológico que necesita un “remedio”, “una cura” y, por lo regular, se convierten en sanciones para los agresores y ayuda emocional para las víctimas.

Por otro lado, al intervenir a través de un marco sistémico se evita la utilización de etiquetas y clasificaciones, lo que permite que se abandone un marco centrado en el problema de una manera más sencilla y cómoda, proporcionando nuevas y más posibles alternativas de solución.

Estas intervenciones, además de ser eficientes para eliminar la pauta interaccional del acoso escolar en las aulas, ayudan a que los niños se den cuenta que ellos tienen los recursos necesarios para enfrentar situaciones de violencia y hacer algo al respecto, a aceptar las diferencias y promueven el aprendizaje o descubrimiento de sí mismos y de sus propias capacidades.

De manera grupal, el modelo enfocado a las soluciones distribuye la responsabilidad del mantenimiento de la violencia, así como de su solución; asegura el éxito pues hace uso de estrategias y recursos eficaces, ya utilizados con anterioridad en contextos similares; facilita la creación de nuevas experiencias de relación; es más flexible y menos autoritario; se trabaja con lo que los mismos niños consideran importante y necesario trabajar o cambiar y lo que ellos creen que puede funcionar. Esto contribuye en la cooperación de los niños con la intervención, pues son sus propias ideas las que promueven el cambio y, así, asumen lo ocurrido como un logro propio.

De esta manera, al conceptualizar al acoso escolar como una pauta interaccional entre distintos sistemas, se abandona la idea de que los niños son el problema y que sus características individuales lo originan, pues en un sentido interaccional “el problema” se encuentra en la manera en cómo interactúan dichos sistemas, en este sentido una intervención dirigida a las pautas de interacción es más apropiada. Por lo que, bajo esta conceptualización, resulta innecesario trabajar con características individuales para resolver o cambiar esa pauta de interacción.

Al observar, con la visita posterior, a los niños del grupo de trabajo enfrentando un nuevo contexto, con una nueva profesora que mostraba una tendencia a centrarse en el problema, pudimos confirmar que para que los cambios producidos en la pauta interaccional del acoso escolar sean más duraderos o para que puedan afectar en los demás niveles, la intervención de alguna manera debe involucrar al sistema de docentes, directivos, padres de familia, etc.

Los resultados de la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones, de la presente tesis, nos permite formular las siguientes sugerencias:

- Invitar al profesorado como observadores en intervenciones de este tipo.
- Instruir al profesorado en técnicas enfocadas a la solución de conflictos y promoción de recursos que no impliquen mucho tiempo y se puedan realizar de manera sencilla, por ejemplo la escala grupal, los elogios y la búsqueda y reconocimiento de excepciones.

- Capacitación de los sistemas educativos en el modelo sistémico enfocado a las soluciones, con la finalidad de que se eliminen etiquetas y se amplíen las alternativas de solución.
- Sensibilizar a la población educativa y a la población en general en que el acoso escolar es un concepto que hace referencia a una determinada pauta interaccional, en la cual participan de igual manera quien ejerce la agresión, quien recibe la agresión y quienes la permiten.
- Trabajar psicoeducativamente con las familias, con el objetivo de otorgar una visión sistémica enfocada a las soluciones.
- Que al realizar la intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones se planeen sesiones en donde se inviten a participar a los demás miembros de la institución escolar, con la finalidad de que observen y reconozcan los cambios en los alumnos del grupo de trabajo.
- Al llevar a cabo una intervención de este tipo, sugerimos realizar más de dos visitas mensuales después de terminada la intervención, para hacer más duradero el cambio y reforzar el trabajo realizado.

Finalmente, una probable cuestión para posterior análisis, podría ser referente a conocer si al intervenir (psicoeducativamente, mediante un modelo sistémico enfocado a las soluciones) en un mayor número de personas, en más de un nivel de recursión o en varios sistemas interactuantes, por ejemplo en varios grupos de una escuela, con el sistema de docentes, con el sistema de directivos, con el sistema de padres de familia, etc., los efectos o cambios generados ¿Se transformarían, entonces, en ciertos cambios institucionales, sociales, culturales o políticos? ¿Podría existir un mantenimiento más prolongado de todos los cambios logrados en la intervención?

REFERENCIAS

- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Como hacer una investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Avilés, J. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Valladolid. España. Recuperado del sitio de Internet: <http://revistas.um.es/index.php/analesps/article/viewFile/27091/26281>
- Baeza, C.; Vidrio, F.; Martínez, BA. y Godoy, AH. (2010) Acoso severo entre iguales (“bullying”). El enemigo entre amigos. *Acta Pediátrica de México*, 31(4), 149-152.
- Ballester, F. y Calvo, A. (2007). *Como elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Ballesteros, D. y García, J. (2005). Resiliencia: estado actual y enfoques. 1998-2004. *Revista tendencias y retos*, (10), 87-98.
- Barudy, J. y Dantagnan M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Berg, I. y Miller, S. (1996). *Trabajando con el problema del alcohol*. Barcelona: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2013). *Capacita CNDH sobre acoso escolar a niños, padres, maestros y autoridades*. (Comunicado de prensa CGCO/124/13). Recuperado del sitio de internet: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2013/COM_2013_124.pdf
- Convivencia Escolar. (2011). *Buenas prácticas sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en México “Somos comunidad educativa: hagamos equipo”*. Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying). 4to. Premio Unicef. Recuperado del sitio de Internet: http://www.unicef.org/mexico/spanish/Proyecto_Somos_comunidad_educativa.pdf
- Córdova, A. (2006). *Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas*. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM. México

- De Shazer, S. (1989). *Pautas de terapia familiar breve*. España: Paidós.
- De Shazer, S. (1995). *Claves para la solución en terapia breve*. España: Paidós.
- De Shazer, S (1997). *Claves en psicoterapia breve*. Barcelona: Gedisa
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. España: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión de la adolescencia*. España: Injuve
- Dueñas, M. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20 (1), 39-49.
- Duque, L., Klevens, J. y Montoya, N. (2007). Conductas socialmente indeseables asociadas a agresores y resilientes. Un estudio de casos y controles en Medellín, Colombia 2003-2005. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 25(2), 21-36.
- Flick, V. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Flores, A. y Soto, F. (2007). *Mecanismos de resiliencia y maltrato infantil: un estudio descriptivo*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM. México
- Furlan, L. y Manero, M. (2005). Reseña de “Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos” de Alfredo Furlan Malamud, Claudia L. Ramos, Saucedo y Baudelio Lara Gracia (Coords.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1191-1199.
- García, JL. (2008). Modificación de conducta y carné de clase por puntos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*; 20 (1): 76-80.
- Giordano, S. y Nogés, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad: un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Buenos Aires: Espacio: fundación de estudios patagónicos.
- H. Cámara de Diputados XI Legislatura y Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y Equidad de Género. (2011). *Estudio sobre violencia entre pares (bullying) en las escuelas de nivel básico en México*. Recuperado del sitio de Internet: http://archivos.diputados.gob.mx/centros_estudio/ceameg/ias/doc_25.pdf
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela, los agresores, las víctimas y los espectadores*. España: Paidós Educador.

- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós
- Ison, M. y Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Keeney, B. (1987). *Estética del cambio*. Barcelona: Paidós
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Lipchik, E. (2002). *Terapia centrada en la solución, Más allá de la técnica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Loredo, A., Perea, M. y López, N. (2008). "Bullying": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real entre adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214
- Macía, F. y Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la Escala de Violencia entre pares en estudiantes secundarios Chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), 59-67.
- Maddio, S. y Morelato, G. (2009). Autoconcepto y Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales en Escolares Argentinos: Estudio Comparativo. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 213-221.
- Mendoza, B. (2009). Acoso escolar. *Ciencia y Desarrollo*, 35(233), 36-43
- Melillo, A., Rodríguez, D. y Suarez E. (2004). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. México: Paidós.
- Metcalf, L. (2001). *Solución de conflictos en la escuela*. México: Prentice Hall.
- Monclús, A. y Saban, C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. España: Davinci Continental.
- O'Hanlon, P. y Bertolino, B. (2001). *Desarrollar posibilidades*. México: Paidós
- O'Hanlon, W. (2006). *Crecer a partir de la crisis*. México: Paidós.
- O'Hanlon, W. (2003). *Pequeños Grandes Cambios. Diez maneras sencillas de transformar tu vida*. México: Paidós
- O'Hanlon, W. y Weiner-Davis, M. (1993). *En busca de soluciones*. Buenos Aires: Paidós

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Eds.). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). España: Ariel.
- Ortega, R. (2006). Programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano (Eds.). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 243-264). España: Ariel.
- Palomares, A. (2009). Educación, violencia y derechos humanos. *Revista de Ciencias de la Educación*, (219), 346-361.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Education Psychology*, 91 (2), 216-224. Revisado en la página de internet: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/91/2/216/>
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Puerta, M. (2002). *Resiliencia la estimulación del niño para enfrentar desafíos*. México: Lumen.
- Ramírez, D. (2014). Reconocen dos casos de bullying que terminaron en deceso en Edomex. *Excelsior*. Recuperado del sitio de Internet: <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2014/06/04/963295>
- Rodríguez, J. (2009). Acoso escolar: Medidas de prevención y actuación. *Educao, Porto Alegre*, 32(1), 51-58.
- Rodríguez, M., Vaca, P., Hewitt, N. y Martínez, E. (2009). Caracterización de las formas de Interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 47-58.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma, estudios de las relaciones informales en las organizaciones*. España: Pirámide.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37-54. Recuperado del sitio de Internet: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Satir, V. (1995). *Terapia Familiar paso a paso*. México: Pax México.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. Recuperado del sitio de Internet: <http://www.educacion.df.gob.mx>

- Secretaría de Educación Pública (2014). *SEP presenta programa a favor de la convivencia escolar*. (Comunicado 223). Recuperado del sitio de Internet: <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/julio-2014/635-comunicado-223-sep-presenta-programa-a-favor-de-la-convivencia-escolar>
- Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio: soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. España: Gedisa
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en escuelas secundarias proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Valadéz, I. y Martín, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(036), 87-111
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764
- Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética: Obras escogidas*. Barcelona: Gedisa.
- Wade, E. (2007). *Resilient victims of school bullying: psychosocial correlates of positive outcomes*. Tesis de doctorado, Division of Psychology, School of Health Sciences, RMIT University. Australia
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos aires: Amorrortu.
- Watzlawick, P. (1980). *El lenguaje del cambio: nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. España: Herder.
- Wittezaele, J.-J. y García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto*. Barcelona: Herder.
- White, M. (2004). *Guías para una terapia familiar sistémica*. España: Gedisa
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós

ANEXOS

ANEXO 1: Propuesta de intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones para situaciones de acoso escolar.

Se decidió llevar a cabo una intervención psicoeducativa enfocada a las soluciones en un grupo de trabajo dirigida a esta esfera (microsistema escolar), porque al hacerlo se logrará trabajar directamente sobre la dinámica de interacción del acoso escolar y la rigidez que la pauta de dicha dinámica marca. De esta manera los integrantes del sistema dejarán de ver esa situación como inmutable, lo que les permitirá flexibilizar su percepción de la situación y con ella su comportamiento, abriendo así nuevas oportunidades para relacionarse sin necesidad de hacer uso de la violencia.

En este sentido, la propuesta de intervención psicoeducativa está basada en el modelo sistémico enfocado a las soluciones, la cual parte de los recursos con los que cada niño cuenta, los cuales se descubrirán mediante el reconocimiento de las excepciones a los eventos de agresión entre ellos.

En esencia, con el grupo de trabajo se pretende introducir “pequeños cambios” que, como una bola de nieve, avancen y crezcan de tal manera que se establezcan nuevas condiciones de interacción entre los miembros del grupo que no estén determinadas por la violencia o las etiquetas de “agresores y víctimas”.

Ahora bien, el *reencuadre* adquiere una especial relevancia para poder generar un cambio. Tan importante como reencuadrar las conductas “negativas” de los niños, lo es también darle un nuevo sentido (reencuadrar) a los eventos violentos de tal forma que dejen de ser situaciones devastadoras que hundan a la víctima en una eterna e inmodificable pauta en la que cada vez que se presenten, el agredido reafirme que es incapaz de defenderse o cambiar tal situación y por lo tanto lo llegue a ver como “algo normal”; en su lugar, los hechos

violentos pasarán a ser situaciones que, aunque frecuentes, no suceden siempre ni con la misma gravedad, lo cual permitirá que los niños agredidos vislumbren, en las excepciones a los eventos violentos, una nueva imagen de sí mismos en la que, mediante el reconocimiento de sus recursos, se perciban como personas con la capacidad de controlar y solucionar esas situaciones.

OBJETIVOS

Objetivo General.

Que los niños, a partir de sus recursos, desarrollen pautas de interacción diferentes a la pauta de acoso escolar.

Objetivos Específicos.

1. Que los niños que se enfrentan a situaciones de acoso escolar desarrollen una percepción esperanzadora acerca de su futuro. Como bien menciona Satir (1995), para encontrar la energía necesaria para el cambio, los miembros del grupo de manera independiente deberán percibir, desde el principio, que la vida puede ser distinta.
2. Fomentar y fortalecer habilidades para la solución de conflictos interpersonales que sean activas y pacíficas de modo que detengan la agresión recibida o ejercida y/o eviten la próxima.
3. Que los niños adquieran la capacidad de establecer y conservar relaciones positivas en la escuela.
4. Que los niños puedan reconocer y valorar los recursos que les permitan solucionar adecuadamente sus conflictos.
5. Que los niños reconozcan y valoren los recursos que les permitan generar una convivencia libre de violencia
6. Que los niños, a partir de sus recursos adquiridos durante el trabajo con el grupo, construyan un nuevo autoconcepto.

DURACIÓN

Se desarrolla en 11 sesiones, de las cuales 10 son programadas para trabajar en los temas y una para realizar una convivencia libre entre todo el grupo y dar por finalizada la intervención. En ésta última sesión se pretende otorgar reconocimientos a todos aquellos

niños que participaron en el proyecto subrayando aquellos recursos y factores protectores que hayan desarrollado.

Cada sesión tendrá una duración aproximada de 1 hora 30 minutos, ocurriendo 2 veces a la semana.

MATERIALES

“Escala individual”: Hojas con escalas impresas y preguntas

“Escala grupal”: La escala del 1 al 10 se presentará dibujada en una cartulina con las siguientes dimensiones: 1m de largo y 40 cm de ancho; 2 dibujos, uno que represente al problema (obtenido por medio de la externalización) y el otro que represente al grupo (se diseñara a partir del nombre elegido para el grupo).

TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

De manera general, la forma en cómo se va a guiar a los miembros del grupo a que visualicen el problema como algo con solución, es a partir de los cinco supuestos de la terapia breve centrada en la solución sugeridos por Metcalf, que quedaron descritos en el apartado 3.3.

Externalización del problema

La externalización del problema se realizará complementando la propuesta de Michel White con la propuesta de Metcalf, de tal manera que se llevara a cabo de la siguiente forma:

Preguntas de escala

Escala grupal (enfocada a la externalización del problema)

Para crear un objetivo y la externalización del problema grupal se realizará una escala del 1 al 10, donde el número 10 corresponda a una realidad en la que el problema domine al grupo, y el número 1 a una realidad en la que el grupo venza el problema y se realizará de la siguiente manera:

1

10

El grupo vence el problema

El problema vence al grupo

- Después de realizar la externalización (primera sesión) se les presentará una escala grupal, para que entre todos decidan la ubicación del grupo en ella. Para poder llegar a tal decisión grupal se pedirá a los niños que escriban en un papelito con su nombre la posición en la escala que ellos crean conveniente, esos papelitos se podrán juntos en una bolsa. Se sacaran los papelitos y, dependiendo de la prevalencia de los números, se establecerá un rango de 3 números para ubicar el lugar en donde cree el grupo que se encuentran. En caso de que existan números muy alejados de ese rango se les preguntará a los niños ¿Qué fue lo que vieron, que los demás no, que les hizo elegir ese número (número más bajo)?
- Después se les preguntará cómo lograron obtener un puntaje mayor o un menor puntaje en la escala. En caso de que el puntaje sea menor (más cercano al 1) se les preguntará: ¿Cómo lograron alejarse de ser dominados por el *problema*? ¿Cómo le hicieron para someter un poco más al *problema*?; si el puntaje es mayor (más cercano al 10) las preguntas serían: ¿Cómo le hicieron para dejar que el problema se apoderara de ustedes un poco más que la sesión anterior? ¿Cómo le hicieron para que el problema no avanzara más?

Escala individual (enfocada a la meta y a las excepciones)

- Previo a la utilización de ésta herramienta, se realizará la pregunta del milagro, de manera individual, mediante la cual se establecerá la meta de cada niño del grupo.
- En la sesión que se aplique esta herramienta por primera vez (segunda sesión), se le entregará a cada niño una hoja con una escala del 1 al 10 y se pedirá que los alumnos marquen su posición en la escala, donde el número 10 corresponderá al milagro de cada niño o a una realidad en la que el problema haya sido resuelto; el número 1 corresponderá a una realidad saturada por el problema.

También se les preguntará en ¿dónde les gustaría estar para la siguiente sesión y cómo lo lograrán?



- A partir de la siguiente sesión esta pregunta se realizará una vez a la semana. Al inicio de la sesión la aplicación será de la siguiente manera:
 - a) Al inicio de la sesión se repartirá la hoja con la escala y se pedirá que marquen su posición en ese momento con respecto a su meta, luego se les pide que escriban como lograron el avance.
 - b) Al terminar la sesión se les entregará otra hoja con las siguientes preguntas: ¿dónde les gustaría estar cuando nos veamos la próxima vez?, ¿cómo lo lograrán?

El papel de ésta herramienta es el de establecer objetivos, conocer el progreso que los niños tengan para alcanzar dichas metas y, sobre todo, conocer que recursos están poniendo en práctica que les están sirviendo para avanzar en la escala.

Pregunta del milagro

Para establecer objetivos individuales (para las escalas individuales) de cada miembro del grupo se realizó la pregunta del milagro. Esta pregunta se llevo a cabo durante la entrevista semiestructurada, con los 13 niños, y después, por el mismo periodo, a los demás miembros del grupo. El objetivo fue lograr en el niño una pseudoorientación temporal hacia el futuro en la que se describa detalladamente una situación en la cual el problema ya se haya resuelto, para así construir la expectativa de que el problema será realmente resuelto y entonces, una vez concebida, ésta expectativa ayude al niño a pensar y comportarse de modo tal que alcance a cumplirla. De esta forma el niño armará su propia solución sobre la base de sus recursos y logros personales (De Shazer, 1997). La pregunta se realizo de la siguiente manera:

Yo tengo una rara y quizás difícil pregunta que hacerte, una pregunta que necesita algo de imaginación.

Supón. . . que después de que nosotros terminemos aquí, sales de la escuela, llegas a tu casa, haces tú tarea, ves TV, juegas, le ayudas a tu mamá (actividades usuales que el niño haya reportado), y entonces te acuestas para dormir. . .y mientras estás durmiendo, un milagro pasa. . .y lo que te hace sentir mal en tu escuela se resuelve, simplemente así!. . .Pero esto pasa mientas estás durmiendo, así que no puedes saber qué ha pasado. . .Una vez que te despiertas por la mañana.

¿Cómo te darías cuenta que éste milagro te ha ocurrido?

¿Qué habría de diferente que te haría darte cuenta de que el milagro ha ocurrido?
¿y qué más?

¿Qué haces?

Descríbeme ¿Qué veo?

¿Quién se daría cuenta de que el milagro ha ocurrido?

¿Cómo se darían cuenta?

¿Qué estarías pensando?

¿Cómo te sientes con el milagro que paso?

Además de lo que me acabas de contar, ¿Qué otros cambios han ocurrido en tu vida?

¿Qué cambios han ocurrido en tu escuela, en tu clase, con tus compañeros?

¿Quién en tu escuela se daría cuenta de que el milagro ocurrió?

¿Qué es diferente ahora que el milagro ocurrió en tu vida?

Salirse del milagro y preguntar:

¿Qué de lo que ocurre en el milagro es diferente de lo que ocurre ahora?

¿Qué aprendiste de ti cuando lo lograste?

¿Alguna vez has intentado hacer algo similar a lo que ocurrió en el milagro?

Cuando no tienes el problema ¿en qué te concentras?

Identificar excepciones

Identificar las ocasiones en las que el problema ocurre menos, nos da estrategias para disminuir el impacto del mismo cuando reaparece. Estas excepciones pueden ocurrir en diferentes situaciones en nuestras vidas, pero las habilidades resultan útiles en todas las situaciones (Metcalf, 2001).

Frases tales como “escapar del problema” o “alejarse del problema” indican que existe una salida. Es reconfortante saber que se puede salir del dolor e ir hacia el triunfo.

La identificación de las excepciones se hará de manera grupal e individual.

Excepciones individuales

Tienen el objetivo de que los niños encuentren recursos en aquellas ocasiones en las que todo haya marchado bien para cada uno de ellos, tomando como referencia la presencia de alguna de las conductas que hayan mencionado en la pauta de su milagro.

La manera en que se trabajarán este tipo de excepciones será realizando una serie de preguntas dirigidas a cada niño y motivando al grupo para que participen en la identificación de las excepciones que el niño en cuestión no haya considerado o notado.

Algunas preguntas generales para encontrar las excepciones individuales son:

¿Alguna vez hiciste algo diferente a lo que siempre haces?

¿Cuándo fue la última vez que tomaste en cuenta la opinión de _____?

¿Cuándo fue la última vez en que lograste decir que no querías hacer algo y las cosas resultaron bien?

¿Eso qué has hecho (lo que dijo) te ayuda a acercarte o alejarte de tu meta?

Excepciones grupales

Tienen por objetivo que los niños noten que como grupo tienen recursos de los cuales se pueden valer para resolver activa y pacíficamente los conflictos que entre ellos surjan.

Para encontrarlas nos basaremos en las siguientes preguntas:

¿Cuándo fue la última vez que pudieron llevarse bien entre ustedes?

¿Alguna vez ayudaron a algún compañero que se encontraba en problemas? ¿Qué hicieron? ¿Cómo se sintieron?

Elogios

Un elogio es aprovechar cualquier oportunidad para localizar y destacar tendencias positivas en relación a su meta (solución del problema). Cuando una persona (cliente) está haciendo algo que es positivo o promueve soluciones, tomamos nota mentalmente para felicitarle por ello. El proporcionar elogios le ayuda a las personas a darse cuenta de lo que ya ha empezado a hacer para resolver el problema y a saber lo que no hay que hacer para evitar tener un problema (O'Hanlon, 1993).

En nuestro trabajo grupal, el elogio, además de recordarles a los miembros del grupo sus recursos y lo que están haciendo para acercarse a la meta (objetivo grupal e individual), nos servirá para trabajar la autoestima de los miembros del grupo y ofrecerles una autoconcepción de personas competentes.

DISTRIBUCIÓN DE SESIONES

❖ Primera sesión

Se llevará a cabo el *rapport* en el que primero se realizará una dinámica de integración que consistirá en que todos se saluden de una manera divertida y cordial.

Después, cada integrante se presentará diciendo su nombre (como le gusta que le digan) la cosa que más les guste hacer, lo que más les gusta de ellos y en qué son buenos.

A continuación, con la intención de hacer significativa la intervención psicoeducativa para los niños y así estimular su cooperación e interés, se hablará un poco acerca de aquello que a los niños les gustaría que fuera diferente dentro de su grupo de clases. Para ello se emplearán las siguientes preguntas:

¿Hay algo que no les agrade en la convivencia entre ustedes?

¿Qué les gustaría que fuera diferente entre ustedes?

¿Hay algo más?

“Éste grupo ha sido elegido para que entre todos podamos aprender a llevarnos bien y a defendernos ante alguna injusticia” (agregar también aquellas respuestas de las preguntas anteriores)

Y entonces... ¿Qué nombre será el mejor para nuestro grupo?

DEFINICIÓN DEL OBJETIVO GRUPAL (Los objetivos individuales ya se habrán obtenido de la pregunta por el milagro): “La intención de este grupo de trabajo es que se sientan bien entre ustedes, disfruten estar en la escuela y también que todos aprendan a defenderse ante situaciones injustas... ¿Cómo sabrán que las cosas empiezan a ir bien entre ustedes? ¿Cómo será la vida en la escuela cuando todos los problemas, injusticias o peleas hayan desaparecido? ¿Qué va a estar pasando cuando todos disfruten estar en la escuela?”

ESTABLECIMIENTO DEL REGLAMENTO DEL GRUPO

“Guía de la buena onda en “Nombre del grupo””

¿Qué es lo más importante para que nuestro grupo alcance el objetivo que queremos (llevarnos bien, para sentirnos a gusto en la escuela y poder defendernos ante situaciones injustas)?

1. Escuchar, sin interrumpir ni burlarse, cuando alguien esté opinando
2. Dirigirnos a nuestros compañeros por su nombre
3. Ponernos atención entre nosotros y no estar jugando o platicando
4. Cuando no entienda algo, preguntar siempre
5. Asistir
6. Cooperar y participar en las actividades
7. Divertirse y aprender mucho de todos
8. Si existe algún problema o diferencia con un compañero o compañera de clase, acercarse a nosotros

EXTERNALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Las siguientes preguntas se realizarán de tal manera que cada uno de los niños dé su punto de vista.

Preguntas sobre la influencia del problema en la vida de las personas

1. ¿Cómo los conflictos y las peleas influyen en el grupo?

2. ¿Cómo los hace sentir?
3. ¿Qué pasa en el grupo cuando alguien agrede a algún compañero (durante y después)?
4. ¿Cómo te sientes cuando tus compañeros reaccionan así?
5. ¿De qué forma los engaña el problema y los hace hacer cosas que luego no les gustan?

Preguntas sobre la influencia de las personas en la vida del problema

1. ¿Qué has hecho para ayudar a que el problema se fortalezca o siga vivo?
2. ¿Cómo has permitido que el problema interfiera en tu vida?
3. ¿Cómo te sientes con lo que tú haces?
4. ¿Alguien en el grupo ha visto al problema atacar hoy a _____ (cada uno de los miembros del grupo)? ¿Cómo supieron que lo estaba (o no) atacando? Al miembro: ¿cómo lo lograste? (NOTA: La primer parte de la pregunta corresponde a las preguntas de influencia del problema en la vida de las personas)

Preguntas para hacer significativa la externalización (encontrar recursos)

1. Si el problema se pudiera ver ¿Qué forma tendría?
2. ¿Cómo sería la vida sin el problema? ¿Quién haría qué?
3. ¿Cómo son las cosas cuando el problema no afecta tanto? ¿Qué hace cada quien en esas ocasiones?
4. Debe haber ocasiones en las que el problema no tiene ninguna oportunidad, aunque quiera atacarlos ¿Cómo lo logran?
5. ¿Cómo han conseguido enfrentarse y vencer al problema? ¿Qué indica esto acerca de sus cualidades como personas y acerca de las relaciones entre ustedes?
6. ¿En qué cualidades se apoyaron para conseguir esos logros?
7. ¿Qué pasos creen que deban seguir para rescatar al grupo de las garras del problema?
8. ¿Cómo va a cambiar la vida en la escuela sabiendo lo que ahora saben del problema?

PREGUNTA POR LA ESCALA GRUPAL

❖ **Segunda sesión**

¿QUE ES LO MEJOR QUE LES OCURRIO DE LA SESIÓN ANTERIOR A HOY (dentro de la escuela)?

PREGUNTA DE ESCALA INDIVIDUAL

BÚSQUEDA DE EXCEPCIONES.

ELOGIOS INDIVIDUALES Y GRUPALES.

TAREA TENTATIVA: Observación de aquellas ocasiones en las que se hayan sentido muy bien en la escuela.

TAREA TENTATIVA: Observar cuál sería su mejor arma para vencer al *problema*.

❖ **Tercera sesión**

PREGUNTA DE ESCALA GRUPAL

PREGUNTA DE ESCALA INDIVIDUAL (búsqueda de excepciones)

¿QUE ES LO MEJOR QUE LES OCURRIÓ DE LA SESIÓN ANTERIOR A HOY (dentro de la escuela)?

ACTIVIDAD PARA CONOCER LAS DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LOS COMPAÑEROS (Actividad adaptada del “Curso para padres: Ciudadanía e identidad”, del Centro de Especialistas en Gestión Ambiental, S.C., 2011): Tiene la finalidad de que los compañeros conozcan las diferencias y similitudes entre ellos y que tal vez no conocían, para después hacer una reflexión acerca de que todos somos diferentes y no siempre vamos a estar de acuerdo con los demás, sin embargo todos merecen ser respetados, escuchados y tomados en cuenta; burlarse, menospreciar o rechazar a alguien por alguna diferencia sería entonces un error pues quien lo haga seguramente tendrá también diferencias que a los demás no les agraden.

Se entregara 1 hoja a cada niño con 5 preguntas diferentes (se tendrán 6 formatos de hojas diferentes) basadas en las que se muestran a continuación:

1. ¿Quién tiene mascota?
2. Su papá no vive en casa
3. Su mamá no vive con el (ella)
4. No tiene hermanos
5. Es el mayor de sus hermanos
6. Es el menor de sus hermanos
7. Vive con su abuelita

8. Le gusta mucho bailar
9. Odia bailar
10. Se ha perdido en la calle y se asustó
11. Se duerme en calzones
12. Le gustan las películas de terror
13. Ha comido chapulines
14. No se baña los domingos
15. Se ha caído delante de mucha gente y se rieron de él (ella)
16. Su color favorito es el amarillo
17. Le gusta ir a fiestas
18. Cumple años este mes
19. No le gusta la sopa de verduras
20. Le dan miedo los fantasmas
21. Le gustan las emociones fuertes
22. Se divierte haciendo bromas
23. No le gusta hacer deporte
24. Ha visto alguna vez un ovni
25. Le asustan los payasos
26. La pasa bien con su familia
27. Su materia favorita es Español
28. No es bueno para el futbol
29. Quien ha llorado alguna vez
30. Lo han regañado por algo que no hizo

SITUACIONES HIPOTÉTICAS propuestas por los niños: que tienen el objetivo de crear una atmósfera en la cual el estudiante puede escribir su propia descripción de una situación difícil y establecer el contexto para la discusión del tema; además de conocer qué es lo que funciona para llamar la atención de los alumnos con respecto a estos puntos. Para poder generarlas nos basaremos en las siguientes preguntas, las cuales son adaptaciones del trabajo de Metcalf (2001):

- 1) Describe una situación que podría causarle miedo a algún niño de tu edad dentro de la escuela con sus compañeros ¿cómo sabríamos que de verdad era una situación amenazadora en la vida de ese niño? ¿Qué hechos le indicaron que era amenazadora?

- 2) ¿Cómo ese niño(a) debería actuar ante ese tipo de situaciones para resolverla?
¿Cómo deberían actuar los demás (incluso quien provoque el miedo)?
- 3) Describe una situación en la que algún niño de tu edad lastime o haga sentir mal a alguno de sus compañeros de su salón.
- 4) ¿Cómo ese niño(a) debería actuar ante ese tipo de situaciones para resolverla?
¿Cómo deberían actuar los demás?
- 5) Describe una situación reciente en la que temiste resultar herido o amenazado, y de la que sin embargo te salvaste del peligro.
- 6) ¿Cómo lo lograste? ¿Cuáles fueron tus estrategias para cuidar de ti mismo?
- 7) ¿Qué dirían los demás que te han visto hacer en el pasado para protegerte a ti mismo?
- 8) ¿Cómo te gustaría que te describieran los demás con respecto a cómo enfrentas o evitas las situaciones peligrosas?
- 9) Describe una situación en la que has visto que alguien que aprecias o conoces (compañeros de la escuela) está siendo amenazado o intimidado por alguien más (otro compañero) y en la que tú hayas salvado, defendido o ayudado?
- 10) ¿Cómo lo lograste? ¿Cuáles fueron tus estrategias para cuidar a los que aprecias?
- 11) Describe una situación en la que hayas agredido o lastimado a alguno de tus compañeros
- 12) ¿De qué otra forma pudiste haber resuelto esa situación? ¿Cómo te hubiera gustado reaccionar en ese momento?
- 13) ¿Cómo lograrías eso? ¿Qué estrategias utilizarías para hacerlo?
- 14) De haber elegido esta forma de solucionar el conflicto, ¿cómo hubiera reaccionado tu otro compañero/a?

ELOGIOS INDIVIDUALES Y GRUPALES

❖ Cuarta sesión

¿QUÉ ES LO MEJOR QUE LES OCURRIÓ DESDE LA ÚLTIMA SESIÓN?

BUSQUEDA DE EXCEPCIONES

ESCALA GRUPAL

ACTIVIDAD PARA ESTABLECER RELACIONES AFECTIVAS SIGNIFICATIVAS

En base a los recursos de los niños se les pondrá la siguiente situación:

“Conocemos a un niño/a que acaba de cambiarse de escuela y no sabe cómo empezar a hacer amigos, ¿ustedes que consejos le darían para que empiece a hacerse de amigos? ¿Qué podría hacer él para mantener sus amistades? ¿A ustedes que estrategias les han funcionado, que creen que él podría poner en práctica? ¿Cuál es su mejor estrategia? ¿Cuándo la usaron y qué fue lo que paso? ¿Ustedes cómo le hacen para llevarse bien con sus compañeros y hacerse su amigo? ¿Cómo le hacen para mantener esas amistades?”

TAREA TENTATIVA: Observar cuáles son sus mejores estrategias para hacer amigos y/o que otros observen cuál son las estrategias de sus compañeros para hacer amigos.

ELOGIOS

❖ Quinta sesión

¿QUÉ ES LO MEJOR QUE LES OCURRIÓ DESDE LA ÚLTIMA SESIÓN?

BUSQUEDA DE EXCEPCIONES

ESCALA GRUPAL

ESCALA INDIVIDUAL

ACTIVIDAD PARA FOMENTAR UNA ACTITUD MEDIADORA Y PROSOCIAL

Utilizando las situaciones hipotéticas creadas por los niños en la tercera sesión, se realizará un guión que los niños actuarán frente al grupo. En este guión se recreará algún conflicto interpersonal dentro del grupo y se asignarán los papeles de modo que tanto los niños que comúnmente agreden como los que comúnmente son agredidos funjan como mediadores. Además de que se les preguntará a los demás miembros del grupo (espectadores) que le proporcionen ideas para mediar en un conflicto como el presentado.

ELOGIOS

❖ Sexta sesión y subsiguientes

La planeación de las sesiones se realizó hasta la sesión número 5, pues la intervención se realizó bajo la premisa de guiarnos a partir de las necesidades del grupo y sus propios objetivos y recursos. Las actividades realizadas desde la sexta sesión en adelante se expondrán en el siguiente apartado.

Tomando en cuenta esto, las actividades por sesión quedaron distribuidas de la siguiente manera:

SESIÓN	FECHA	DURACIÓN	ESCALA	ACTIVIDADES
1	12/03 2012	130 MIN		Rapport Establecimiento de acuerdos. <i>Establecimiento/Reconocimiento</i> del problema Reconocimiento de recursos grupales Nombre del grupo. Externalización del problema: la influencia del problema en el grupo y la influencia del grupo en la vida del problema. Elogios.
2	14/03 2012	135 MIN	ESCALA GRUPAL	Elaboración de gafetes con los nombres por los que les gustaría ser llamados. Bienvenida dando un significado al nombre del grupo : “FETOS INVENCIBLES” Resumen de lo visto en la sesión anterior. Externalización del problema: la influencia de los miembros del grupo en la vida del problema. Descripción de la meta y búsqueda de excepciones.
3	21/03 2012	80 MIN	ESCALA GRUPAL	Resumen y recordatorio de la sesión anterior. Búsqueda de excepciones Elogios Consecuencias de las faltas a los acuerdos Externalización del problema: corporización del problema (creación del diseño)
4	16/04 2012	80 MIN		Resumen de la sesión anterior y bienvenida. Externalización del problema: corporización del problema (presentación y selección de diseño).
5*	18/04 2012	80 MIN	ESCALA INDIVIDUAL	Actividades referentes a la exclusión social: reflexión Elogios.
6	23/04 2012	60 MIN	ESCALA GRUPAL ESCALA INDIVIDUAL	Correcciones escala individual. Actividad: similitudes y diferencias.

7	25/04 2012	80 MIN	ESCALA GRUPAL ESCALA INDIVIDUAL	Búsqueda de excepciones Distracción: juego “BOOM” Actividad: situaciones hipotéticas conflictivas grupales.
8	2/05 2012	90 MIN	ESCALA GRUPAL	Búsqueda de excepciones Distracción: globo Actividad: situaciones hipotéticas conflictivas grupales revisión (continuación). Actividad: situaciones conflictivas individuales (escucha activa).
9	7/05 2012	90 MIN	ESCALA GRUPAL	Búsqueda de excepciones Actividad: Sociodrama (situaciones conflictivas grupales) Distracción: juego de pelota.
10	21/05 2012	60 MIN	ESCALA GRUPAL ESCALA INDIVIDUAL	Búsqueda de excepciones. Excepciones grupales Distracción: pares y nones. Actividad: escribe una nota “me sorprendes”
11		120 MIN	ESCALA GRUPAL	Búsqueda de excepciones Elogios Actividad: los sentimientos (exposición de fotos) Distracción: la isla que se hunde (trabajo en equipo)
12		105 MIN	ESCALA GRUPAL	Actividad: redes de apoyo Actividad: nota de autopercepción Lectura de notas “me sorprendes”.
13				Convivió de fin de intervención Entrega de reconocimientos

NOTA: En dos ocasiones la escala individual se aplicó fuera del horario establecido para la intervención psicoeducativa (revisar apartado de escala individual).

ANEXO 2: Escalas individuales y recursos de los niños entrevistados.

VICTIMAS

Daniel

En la entrevista con Daniel se determinó para el número 1:

Digo groserías, les digo apodos a mis compañeros y les pego

Para el número 10, como meta de Daniel, cuando el su milagro se realizara y el problema ya no estuviera en su vida, lo que ocurriría es que:

Cuando se va la maestra estoy sentado en mi mesa o me siento con un compañero a platicar, en clase estoy en mi lugar trabajando, me junto con los que antes me molestaban y jugamos atrapadas, escondis o futbol.

Los recursos descubiertos por Daniel mediante sus escalas individuales son:

- ✓ Reunirse para jugar con personas con las que no acostumbraba hacerlo.
- ✓ Establecer pacíficamente límites claros al ser agredido (“Si me dicen apodos yo les voy a hablar bien: No me llevo con ustedes tanto así que no me digan apodos”).
- ✓ En peleas de apodos detenerse y dejar de responder de la misma manera pensando en las consecuencias de continuar con los insultos.
- ✓ Platicar con su mamá sobre la escuela y seguir sus consejos de esforzarse más.
- ✓ Jugar y platicar con sus amigos sin insultarse ni decirse apodos.
- ✓ Reconocimiento de sus cambios y nuevos recursos (“Ser como soy ahorita”)

Ulises

Ulises ubicó en el extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Me tardo mucho en los trabajos porque no me apuro, además mis compañeros y yo nos insultamos y nos peleamos.

En el extremo del número 10:

Acabo los trabajos rápido porque me apuro, me llevo bien con todos mis compañeros y juego con ellos a varias cosas como atrapadas o avioncitos con hojas de papel.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Escuchar atentamente a las maestras.
- ✓ Ver siempre cuando la maestra pone cosas en el pizarrón.
- ✓ Estar atento al dictado de la maestra
- ✓ Dejar de responder de la misma manera cuando lo molestan, ignorándolos.
- ✓ Irse a otro lugar cuando lo molestan
- ✓ Esforzarse en sus trabajos escolares
- ✓ Jugar con sus compañeros
- ✓ Pensar en disculparse con los compañeros a los que pudo haber molestado.

Vanessa

En el extremo del número 1 de sus escalas individuales, Vanessa indicó:

Molestarme porque los demás me empujen. Mis compañeros se hablan por apodos.

En el extremo del número 10:

Acabo los trabajos rápido porque me apuro, me llevo bien con todos mis compañeros y juego con ellos a varias cosas como atrapadas o avioncitos con hojas de papel.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ No burlarse.
- ✓ No llamarle por apodos a sus compañeros.
- ✓ Intentar no decir groserías.
- ✓ Convivir con sus compañeros.
- ✓ Enfrentar a los niños que la molestan.
- ✓ Evitar responder de la misma forma cuando la molestan.
- ✓ Tratar bien a las personas.
- ✓ Buscando a sus compañeros para jugar.

Continuar juntándose con otros compañeros además de L.

Erick

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Me enojo cuando me dicen indio. Me siento mal con las peleas.

En el extremo del número 10:

Platicaría sobre la escuela, jugaría atrapadas, le diría a mis compañeros por su nombre y los ayudaría a escapar ante el peligro.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Evitar decir apodos
- ✓ Evitar pelear
- ✓ Portarse bien
- ✓ Jugar con sus amigos
- ✓ Llamar a sus amigos por su nombre
- ✓ Evitar seguir la corriente

Zuri

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

*Molestarme porque los demás se secreteen e insulten a mis compañeros.
Distraerme volteando a ver s mis compañeros*

En el extremo del número 10:

Quedarme quieta viendo mi cuaderno; dibujar e imaginar con las nubes; contar chistes y salir al parque; estudiar con mi prima.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Evitar criticar y decir groserías
- ✓ Evitar decir apodos
- ✓ Tratar de mejorar cada día
- ✓ Evitar seguir la corriente
- ✓ Evitar discriminar
- ✓ Decir la verdad
- ✓ Decirle a sus compañeros que no digan groserías

AGRESORES

Leo

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Insulto a mis compañeros, no jugamos juntos y nos llevamos mal.

En el extremo del número 10:

Invito a jugar a mis compañeras y compañeros, les llamo por su nombre, ayudo a quien lo necesita, estudio las tablas, leo y repaso diario.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Invitar a jugar a sus amigos.
- ✓ Si ve que sus compañeros están jugando algo divertido se acerca y les pregunta si puede jugar.
- ✓ Propone a sus amigos ya no decir groserías
- ✓ Ponerse a estudiar las tablas cuando su mamá le dice
- ✓ Animarse estirándose cuando tiene flojera de estudiar
- ✓ Jugar con niñas con las que antes no jugaba
- ✓ Pensar en cómo ayudar a otros cuando alguien más los agrede
- ✓ Dejar de responder con groserías cuando lo insultan.

Francisco

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Me enojo porque no me dejan correr. Me gritan para que los obedezca.

En el extremo del número 10:

Ayudo a mi papá a cargar sus cosas, juego con mis compañeros, defiendo a los que no pueden cuando alguien los molesta.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Evita decir groserías
- ✓ Evitar insultar
- ✓ Cambiar la forma como se lleva con los demás
- ✓ Evitar gritar
- ✓ Solo se lleva pesado con Erick y Edgardo por lo que ya no se pelea

- ✓ Cumplir la promesa que hizo en la asamblea grupal de no molestar a los demás
- ✓ Jugar con Pamela aunque no le caiga muy bien
- ✓ Correr, brincar y jugar con sus compañeros hombres
- ✓ Cuando se cae, reírse con los demás de él mismo porque a todos les puede pasar

VÍCTIMAS-AGRESORES

Oswaldo

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Me desprecian, no convivo con las niñas, insulto, digo apodos y cuando se va la maestra me paro y no termino mi trabajo.

En el extremo del número 10:

Juego con todos y todas, les hago saber en qué son buenos y saco 8 o 9 en conducta y todo lo demás.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Evitar a la gente grosera alejándome de ellos
- ✓ Llegar a la escuela y saludar al compañero con el que más conflictos ha tenido
- ✓ Llegar a la escuela, controlarse y saludar a sus compañeros
- ✓ Notar en que son buenos sus compañeros y hacérselos saber
- ✓ Llamar a los demás por su nombre y no por apodos
- ✓ Cuando se va la maestra, continuar con su trabajo y terminarlo en vez de pararse o decir groserías

Edgardo

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Molestarme porque me digan de cosas y me hagan cuernos o me empujen por detrás.

En el extremo del número 10:

Jugar bien y platicar con todos mis compañeros. Animar a mis compañeros a estudiar y hacer las cosas todos juntos.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Evitar responder con otro insulto cuando lo insultan
- ✓ Evitar convivir con Francisco
- ✓ Jugar atrapadas y futbol
- ✓ Estudiar
- ✓ Evitar insultarse cuando juega con sus compañeros.
- ✓ Ignorar cuando lo insultan

ESPECTADORES

Josué

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Discuto con mis compañeros, nos insultamos y no le pongo atención a la maestra.

En el extremo del número 10:

Juego con todos atrapadas y quemados, platico con mis amigos y en el salón le pongo atención a la maestra y me apuro.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Cuando lo insultan se voltea y se va.
- ✓ Cuando le dan ganas de molestar piensa en que “*se siente gacho cuando te lo hacen a ti*”.
- ✓ Apurarse a hacerle caso a la maestra.
- ✓ Jugar con sus compañeros en el recreo.
- ✓ Jugar atrapadas y congelados.
- ✓ En el salón le pone más atención a la maestra, si no entiende lo dice y la maestra le vuelve a explicar.
- ✓ Para no distraerse evita hablar con sus compañeros cuando la maestra está explicando algo.
- ✓ Hablar evitando decir apodos o groserías.

Salvador

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Me siento un poco triste en la escuela, me llevo mal con mis compañeros y todos peleamos y nos insultamos.

En el extremo del número 10:

Me junto con los que no me juntaba, juego con Francisco y platico con las niñas

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Realizando lo que las psicólogas (nosotras) le han sugerido
- ✓ Evitar insultar
- ✓ Seguir las instrucciones
- ✓ Convivir con sus compañeros
- ✓ Cumplir con las tareas
- ✓ Ignorando a los que le dicen “cosas raras y malas”: En una ocasión que jugaba atrapadas con todos los niños, Francisco le dijo una grosería y Salvador lo ignoró pensando “*Si me quedo me va a estar diciendo groserías*” así que inmediatamente fue con su compañera Tahlía a preguntarle si podía jugar con ella y las demás niñas.
- ✓ Llamar a todos por su nombre
- ✓ Si lo molestan le dice a la maestra, los ignora o les dice “gracias”
- ✓ Platicar con las niñas: les pregunta cómo les va, que si puede jugar, que si van por un aro, etc.
- ✓ Hacer lo que la maestra le dice.
- ✓ Seguir los consejos de su mamá, de la maestra y de las psicólogas.

Lizeth

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

No hacer nada cuando todos se dicen de cosas. Sentirme mal cuando se hablan por apodos.

En el extremo del número 10:

*Juntarme y platicar con los que no me llevo bien; jugar y convivir con todos.
Estar feliz.*

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Jugar con todos
- ✓ Platicar
- ✓ Llamar a todos por su nombre y no por apodos
- ✓ Convivir con todos sus compañeros
- ✓ No seguir la corriente a los que le dicen apodos

Adriana

Extremo del número 1 de sus escalas individuales:

Me siento mal de decirme de cosas con Juan, darle zapes a Rocío e insultar a veces a mis compañeros.

En el extremo del número 10:

Me llevo mejor con Francisco, con Ramiro y todos los demás; puedo ponerme de acuerdo para que tomen en cuenta mis ideas y soy una mejor alumna para tener el 10.

Los recursos encontrados en sus escalas individuales fueron:

- ✓ Esforzarse para llevarse mejor con sus compañeros
- ✓ Comunicarse con sus compañeros
- ✓ Cuando sus compañeros pongan apodos, decirles “*No creo que te gustaría que a ti te dijeran apodos porque tú también te enojas cuando te ponen uno y vas y le dices a la maestra*”
- ✓ Tratar de convivir con Francisco

ANEXO 3: Categorías y subcategorías pertenecientes a los conflictos reportados por los niños en las entrevistas.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CONTENIDO
CONFLICTOS FÍSICOS	Peleas	Intercambio de golpes con varios o un compañero. No se considero una pelea cuando un niño expresaba golpear a otro como respuesta a una agresión similar. En esta subcategoría se tomo en cuenta la forma en cómo se resolvió esa situación: con ayuda externa de alguien (como la maestra u otros compañeros) y sin ayuda externa (los niños fueron capaces de detener el conflicto por sí mismos).
	Ahorcar	Si algún niño recibió o ejerció esta acción, ya sea con las manos u otros objetos.
	Golpes	Se incluyeron acciones como golpes con el puño cerrado, zapes (golpes en la cabeza), golpes en cualquier parte del cuerpo, rodillazos, etc.
	Empujones	Cuando los niños expresaron haber recibido o ejercido dicha acción sin razón aparente.
	Agredir mediante pertenencias	Cuando algún compañero toma los objetos personales (lápices, cuadernos, libros, reglas, etc.) de otros sin su autorización y las maltrata de alguna forma (aventándolas, rompiéndolas, desperdiándolas, etc.).
	Pellizcos	Algún niño expresó haber recibido este tipo de acción por otro compañero.
	Apodos	Expresiones verbales que utilizan para referirse a otro en una forma despectiva, puede ser debido a alguna característica física del niño, y que resultan desagradables para quien lo recibe.
	Burlas	Ocasiones en las que algún compañero se expreso de otro con intenciones de hacerlo quedar en ridículo frente a sus compañeros.
CONFLICTOS VERBALES	Insultos	Se refiere a las expresiones verbales ofensivas (ya sean una o más palabras) para algún compañero y que se presentaron en ocasiones específicas. En esta categoría se consideraron las “peleas de insultos” en donde dos o más compañeros intercambiaban insultos unos contra otros.
	Amenazas	Expresiones verbales, como propinar golpes o retirar la amistad, hacia otro compañero con las intenciones de producir miedo e incertidumbre bajo la condición de realizar o no ciertas acciones.
	Ridiculización	Aquellas situaciones en las que un niño, frente a varios compañeros, realizó alguna acción o expresión en contra de otro compañero con la intención de avergonzarlo o desprestigiarlo frente a los demás.
	Rechazo	Se refiere a las ocasiones en las que alguien le niega a otro, la participación en alguna actividad social como en juegos o para juntarse con otros.
	Bloqueo social	Reportar que alguno de sus compañeros llevo a cabo acciones para limitar o quebrantar su red social de apoyo, tales como prohibiciones para hablar o jugar

CONFLICTOS SOCIALES		con otros o, en su defecto, prohibir al grupo de amigos o a todo el grupo juntarse o hablarle a otro.
	Manipulación social	Conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño, presentándola con carga negativa, “envenenando” a otros contra él.
	Ordenar agredir a alguien más	Ocasiones en las que alguien le exige a otro que le haga daño a alguno de sus compañeros.
	Menosprecio	Acciones que llevaron a cabo otros niños con la finalidad de humillar o hacer sentir menos a otro compañero.
	Desprecio	Situaciones uno a uno, sin presencia de otros, donde un alumno realiza conductas orientadas a impedir o limitar la integración social de otro compañero.
CONFLICTOS EMOCIONALES	Intimidación	Situaciones en las que un compañero intento inducir en otro niño miedo, llevando a cabo acciones que pretendían consumir o amedrentar emocionalmente al niño.
	Atribuciones negativas	Situaciones en las que se culpaba de ciertas cosas a algún niño basándose en situaciones anteriores similares o en la concepción que tenían de él.
	Acusaciones falsas	Situaciones en las que algún compañero acusa ante alguna autoridad (adultos), sin fundamento alguno, a otro.
	Gestos ofensivos	Ocasiones en las que algún compañero realiza gestos para insultar o humillar a otro de sus compañeros.
CONFLICTOS INDEFINIDOS		<ul style="list-style-type: none"> • Molestar • Arrebatarse un objeto • Perseguir para golpear • Ser acusado • Intentar saltar más alto (ganarle a otro compañero) • Enojarse por no recibir algo exigido • Aventar papelitos

ANEXO 4: Otros participantes de conflictos.

Niños no entrevistados, mencionados por los niños entrevistados como participantes en los conflictos, en la primera o en la segunda entrevista

NOMBRE	CONFLICTO	ENT 1	ENT 2	NOMBRE	CONFLICTO	ENT 1	ENT 2
JAVIER	EJERCIDO	1	2	LIDIA	EJERCIDO	1	
	RECIBIDO	1		TAHLÍA	EJERCIDO	1	
ROMAN	EJERCIDO	3	8		RECIBIDO		1
PAMELA	EJERCIDO	3	2	ROCÍO	EJERCIDO	2	1
	RECIBIDO	1		MARÍA	EJERCIDO	2	
BIANCA	EJERCIDO	6		NATALIA	EJERCIDO	1	
ANAPAUOLA	EJERCIDO	3		AMELIA	EJERCIDO	2	2
MARCIA	EJERCIDO	3	2	JUAN	EJERCIDO	3	
	RECIBIDO		1	BRITANY	EJERCIDO	1	

ANEXO 5: Recursos.

Cantidad de recursos de cada niño, que contienen cada una de las cualidades.

VÍCTIMAS	Recursos en entrevista 1		Recursos en entrevista 2	
DANIEL	Independiente a la violencia	6	Independiente a la violencia	6
	Promueven la cohesión grupal	2	Promueven la cohesión grupal	4
	De poder sobre la violencia	4	De poder sobre la violencia	1
	De autogestión	5	De autogestión	3
	Liderazgo	1	Liderazgo	1
	Generadores de un nuevo marco	1	Generadores de un nuevo marco	4
	De petición de ayuda	2		
	Centrado en el problema	3		
	Promueve el seccionamiento del grupo	2		
ULISES	Centrado en el problema	2	Centrado en el problema	1
	Independiente a la violencia	7	Independiente a la violencia	2
	Promueven la cohesión grupal	6	Promueven la cohesión grupal	2
	De petición de ayuda	3	De petición de ayuda*	2
	De Autogestión	3	De Autogestión	1
	Generadores de un nuevo marco	1	Generadores de un nuevo marco	1
	Promueve el seccionamiento del grupo	2	De poder sobre la violencia	2
VANESSA	Centrado en el problema	6	Centrado en el problema	5
	Independiente a la violencia	5	Independiente a la violencia	3
	Promueven el seccionamiento del grupo	1	Promueve el seccionamiento del grupo	4
	Promueve a cohesión grupal	4	Promueve la cohesión grupal	2
	De poder sobre la violencia	1	De poder sobre la violencia	1
	De petición de ayuda	6	De petición de ayuda	2
	De autogestión	5	De autogestión	5
	De liderazgo	1	De liderazgo	1
	De aislamiento	2	De aislamiento	1
	Generadores de un nuevo marco	1	Generadores de un nuevo marco	2
ERICK	Centrado en el problema	3		
	Independiente a la violencia	3	Independiente a la violencia	4
	Promueve la cohesión grupal	3	Promueve a cohesión grupal	4
	Generadores de un nuevo marco	1	Generadores de un nuevo marco	3
	De petición de ayuda	3		
	De autogestión	1		
	Promueven el seccionamiento del grupo	2		

VÍCTIMAS		Recursos en entrevista 1		Recursos en entrevista 2	
ZURI	Independiente a la violencia	6	Independiente a la violencia	7	
	Promueve la cohesión grupal	3	Promueve a cohesión grupal	6	
	De poder sobre la violencia	1	De poder sobre la violencia	1	
	De autogestión	2	De autogestión	7	
	Promueven el seccionamiento del grupo	3	De liderazgo	5	
	De aislamiento	1	Generadores de un nuevo marco	5	
	De petición de ayuda	6			
	Centrado en el problema	3			
AGRESORES					
LEO	Independiente a la violencia	5	Independiente a la violencia	6	
	Promueve la cohesión grupal	4	Promueve la cohesión grupal	5	
	De autogestión	2	De autogestión	6	
	De aislamiento	1	De aislamiento	1	
	Generadores de un nuevo marco	3	Generadores de un nuevo marco	1	
			De poder sobre la violencia	1	
			Centrado en el problema	4	
			De petición de ayuda	3	
		Promueven el seccionamiento del grupo	2		
FRANCISCO	Centrado en el problema	2	Centrado en el problema	3	
	Independiente a la violencia	1	Independiente a la violencia	5	
	Promueven el seccionamiento del grupo	1	Promueven el seccionamiento del grupo	1	
	De autogestión	2	De autogestión	4	
	De petición de ayuda	1	De poder sobre la violencia	1	
			Promueve la cohesión grupal	3	
			De liderazgo	1	
		Generadores de un nuevo marco	4		
VÍCTIMAS-AGRESORES					
OSWALDO	Centrado en el problema	5	Centrado en el problema	1	
	Independiente a la violencia	7	Independiente a la violencia	3	
	Promueve a cohesión grupal	4	Promueve a cohesión grupal	1	
	De poder sobre la violencia	2	De poder sobre la violencia	3	
	De autogestión	6	De autogestión	4	
	De aislamiento	2	De aislamiento	1	
	Generadores de un nuevo marco	3	Generadores de un nuevo marco	1	
	De petición de ayuda	2	De liderazgo	1	
Promueven el seccionamiento del grupo	2				
EDGARDO	Centrado en el problema	7	Centrado en el problema	2	
	Independiente a la violencia	3	Independiente a la violencia	3	
	Promueven el seccionamiento del grupo	1	Promueven el seccionamiento del grupo	1	
	Promueve la cohesión grupal	3	Promueve la cohesión grupal	2	
	De petición de ayuda	2	De petición de ayuda	2	

VÍCTIMAS-AGRESORES	Recursos en entrevista 1		Recursos en entrevista 2	
EDGARDO	De autogestión	5	De autogestión	2
	De aislamiento	5	De poder sobre la violencia	1
	Generadores de un nuevo marco	3		
ESPECTADORES				
JOSUÉ	Independiente a la violencia	1	Independiente a la violencia	1
	Promueve la cohesión grupal	1	Promueve la cohesión grupal	1
			Centrado en el problema	1
			Promueven el seccionamiento del grupo	1
			De petición de ayuda	1
SALVADOR	Centrado en el problema	4	Centrado en el problema	2
	Independiente a la violencia	4	Independiente a la violencia	2
	Promueve la cohesión grupal	3	Promueve la cohesión grupal	2
	De petición de ayuda	2	De petición de ayuda	1
	De autogestión	4	De autogestión	2
	Promueven el seccionamiento del grupo	4	Generadores de un nuevo marco	1
KARLA LIZETH	Centrado en el problema	5	Centrado en el problema	1
	Independiente a la violencia	7	Independiente a la violencia	3
	Promueven el seccionamiento del grupo	3	Promueven el seccionamiento del grupo	1
	Promueve la cohesión grupal	7	Promueve la cohesión grupal	2
	De autogestión	5	De autogestión	3
	Generadores de un nuevo marco	2	Generadores de un nuevo marco	3
	De petición de ayuda	4	De poder sobre la violencia	2
	De liderazgo	1		
ADRIANA	Centrado en el problema	6	Centrado en el problema	2
	Independiente a la violencia	5	Independiente a la violencia	2
	Promueven el seccionamiento del grupo	5	Promueven el seccionamiento del grupo	1
	Promueve la cohesión grupal	4	Promueve la cohesión grupal	2
	De poder sobre la violencia	1	De poder sobre la violencia	2
	De petición de ayuda	3	De petición de ayuda	1
	De autogestión	4	De autogestión	2
	Generadores de un nuevo marco	1	De liderazgo	1