



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TALLER DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL
PARA NIÑOS CON CONDUCTAS ASOCIADAS AL ACOSO
ESCOLAR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

**SOFIA DINORAH ESPINOSA
MONREAL**

DIRECTORA: DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

REVISORA: DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

**ASESORA METODOLÓGICA: MTRA. MARÍA DE LOURDES
MONROY TELLO**

SINODALES:

MTRA. BLANCA GIRON HIDALGO

MTRA. SUSANA ORTEGA PIERRES

MTRO. SALVADOR CHAVARRIA LUNA



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX

2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicatorias

A mis padres, Angélica Monrreal Palacios y Leoncio V. Espinosa Aguilar, por el apoyo siempre brindado, por guiarme en el buen camino y por ser un gran ejemplo para mí. Gracias por tanto amor, trabajo y sacrificios.

A mis hermanos Gaby y Micky, porque a pesar de todo, al final siempre estamos juntos y nos apoyamos. Gracias por siempre estar conmigo.

A mis amigas de la facultad: Ali, Ceci y Kari, por tantos momentos divertidos, risas y muchas buenas experiencias. Las quiero muchísimo.

A mis compañeras de cubículo y que formaron parte de esta investigación: Bere, Ilse y Rocío; por las desveladas, por el compromiso en el taller, por los enojos y las risas. ¡Lo logramos!

A Alvinito por brindarme tanta felicidad desde hace tres años.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de ser parte de ella. Es un orgullo pertenecer a esta institución.

A la Facultad de Psicología, por brindarme los elementos necesarios para ser una buena estudiante, profesional, y mejor ser humano. Gracias.

A la Dra. Fayne Esquivel por todo el apoyo brindado para la realización de esta investigación, por los buenos momentos en el cubículo y por ser una excelente persona y profesionista; gracias por mostrar siempre la mejor actitud ante cualquier circunstancia. Muchas gracias.

A la Dra. Alejandra Valencia porque gracias a ella pude tener acceso a la escuela primaria para llevar a cabo esta investigación. Gracias por todos sus consejos y disposición ante los conflictos que se dieron.

A la Lic. María Lourdes Monroy por todos sus aportes, revisiones, y sugerencias para este trabajo. Gracias por toda la dedicación, paciencia y tiempo brindando.

A todos los profesores de los cuales me llevo consejos, enseñanzas y pasión hacia la psicología.

Índice

Contenido

RESUMEN.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. Desarrollo de la regulación emocional	5
1.1 Las emociones	5
1.2 El concepto de regulación emocional y su importancia	7
1.3 Estrategias de regulación emocional.....	11
Capítulo 2. Conductas asociadas al acoso escolar (bullying)	14
2.1 Definición y desarrollo de la agresividad infantil.....	14
2.2 Principales características del acoso escolar	18
2.3 Temperamento de agresores (acosadores) y víctimas (acosados)	22
Capítulo 3. Método.....	26
3.1 Planteamiento del problema y justificación	26
3.2 Preguntas de investigación.....	27
3.3 Objetivos	27
3.4 Hipótesis de investigación	28
3.5 Participantes.....	28
3.6 Material/Instrumentos.....	28
3.7 Variables.....	30
3.8 Diseño y tipo de estudio.....	31
3.9 Escenario	31
3.10 Procedimiento.....	32
Capítulo 4. Resultados	33
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	45
5.1 Limitaciones y sugerencias	50
Referencias	52
ANEXOS.....	59
Anexo 1	60
Anexo 2	61
Anexo 3	62
Anexo 4	68
TÉCNICAS GRUPALES Y EJERCICIOS VIVENCIALES UTILIZADOS EN EL TALLER.....	68

“Ilumina tu vida” (O’Connor, 1997)	68
Técnica de “Role Play” (West, 2000).....	68
Técnica del Semáforo	69
.....	70
Ejercicio de relajación e imaginería	70

RESUMEN

La investigación contemporánea sobre la emoción enfatiza el papel que ésta representa como un proceso dinámico que opera a través del tiempo para facilitar la adaptación continua de los individuos a contextos ambientales fluctuantes, ya que, aun cuando las emociones no siempre brindan un beneficio, es un hecho que son reguladas (Cole et al., 2004; Gross, 2008).

Diversos estudios teóricos y de investigación apuntan hacia la dimensión afectiva, emocional y moral en la regulación del comportamiento social de agresores y víctimas de bullying (Ahmed, 2001; Arsenio & Lemerise, 2004; Menesini, et al, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 1996; Ortega, Sánchez & Menesini, 2002; Ttofi & Farrington, 2008). Aunque cada uno de estos estudios se sustenta en diferentes bases teóricas, desde todos ellos se asume que el modo en que las personas son capaces de reconocer y manejar las emociones que sienten, expresarlas, reconocerlas en otros y conectar afectivamente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen y los lleva a sentirse más o menos competentes tanto en su vida personal como interpersonal (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

Siendo el acoso entre iguales un fenómeno que se da principalmente dentro de la dinámica relacional en la escuela sin que muchas veces los docentes y padres de familia se enteren si no es por actos violentos que se salen de control, con frecuencia a los adultos les es difícil detectar a los alumnos en riesgo de presentar conductas relacionadas con el círculo del bullying.

Cuando estas conductas se hacen evidentes, es posible que los profesores y/o padres de familia reaccionen de manera inapropiada en su intento de manejar la situación, lo que derivan en el incremento del fenómeno y costos emocionales y de relación entre los alumnos (Citado en Esquivel, Propuesta de investigación, PAPIIT, 2015); de esta manera el objetivo general de la presente investigación fue desarrollar, aplicar y evaluar la efectividad de un taller dirigido a fomentar el uso de estrategias de regulación emocional para el manejo de conflictos y situaciones vinculadas al acoso escolar.

La investigación se llevó a cabo en una primaria pública ubicada al sur de la Ciudad de México, en el turno matutino. En esta institución se aplicó el taller con las mediciones que incluían pre y post – test. Se trabajó con siete grupos de primaria (4to, 5to y 6to año).

Se realizaron 10 sesiones en las cuales se trabajó el buen control y manejo de emociones asociadas al acoso escolar, de igual manera se trabajó con estrategias de regulación emocional que fomenten la empatía y lleven al autocontrol.

Los resultados muestran que si bien no se encontraron datos estadísticamente significativos, los niños y niñas tuvieron un cambio cualitativo en lo que se refiere a la conducta y en la relación con los compañeros.

Palabras clave: regulación emocional, estrategias de regulación emocional, acoso escolar, conducta.

Introducción

A pesar de los esfuerzos de los gobiernos en distintas partes del mundo incluido México para tratar de atender y disminuir el fenómeno del acoso escolar denominado “bullying”, los datos sobre el maltrato entre iguales indican que es un problema que va creciendo en magnitud y en los niveles de violencia involucrada (Cárdenas, 2009). En los países de América Latina y el Caribe se observa un aumento de la violencia juvenil en los ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme (Plan Internacional & UNICEF, 2011 citado en Haro, 2014).

En un estudio realizado por Román y Murillo (2011) se estimó la magnitud del maltrato entre iguales en 16 países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). Se analizaron los datos correspondientes a 2969 escuelas, 3903 aulas y 91223 estudiantes de 6to. de primaria. De acuerdo con los resultados obtenidos, poco más de la mitad de los alumnos (51.1%) reportaron haber sufrido robos, insultos o fueron amenazados y/o golpeados por sus compañeros en la escuela. Asimismo, el 62.4% de los estudiantes reconocieron haber presenciado algún episodio de intimidación en la escuela que involucró a alguno de sus compañeros, independientemente del tipo de maltrato. En particular, el 46.7% afirmaron que alguno de sus compañeros fue víctima de robo, el 35.7% señalaron conocer a alguien de su salón de clase que fue insultado o amenazado, mientras que el 38.9% declararon saber de algún compañero de su salón al que le pegaron o hicieron daño.

Los informes estadísticos realizados en México a cargo de instituciones como ENADIS (Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México) indican que el 12.6 % de niñas y niños han sido golpeados por sus compañeros. En cuanto a agresiones de intimidación o victimización, el 60.4% de niñas y 27% para niños han sido avergonzados.

Esto se hace evidente en el “Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre escolares 2008 y 2009” (Paredes, 2008) realizado en México, que señala

que el 77 % de los escolares a nivel primaria y secundaria reportan estar viviendo, o haber observado o ejercido violencia.

Por su parte, el estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) que elaboró la OECD (2009) en el que participaron 23 países de todos los continentes, revela que México presenta la mayor incidencia de acoso escolar entre jóvenes de secundaria. La incidencia de violencia física en las escuelas de México es casi tres veces más, de acuerdo con lo reportado, que el promedio de lo que ocurre en los países estudiados: 57.1% frente al 15.9%. El estudio también muestra que una gran proporción de docentes mexicanos (60.5%) trabaja en escuelas cuyos directores consideran que las conductas de los alumnos interfieren con la enseñanza, prácticamente el doble que en el resto de los países que participaron en el estudio TALIS. En todas las variables, México está por encima del promedio internacional (35%). Las mayores diferencias (arriba de 30 puntos porcentuales) se observan en las siguientes variables: intimidar a estudiantes (60.5%), robar (56.4%), golpear a estudiantes (55.4%) (Citado en Esquivel, Propuesta de investigación, 2015).

Todas las formas de acoso que se viven en los centros educativos generan problemática emocional entre el alumnado que les limita el aprendizaje y un sano desarrollo socioemocional. Estudios recientes sobre el acoso escolar alertan sobre la necesidad de profundizar en la dimensión emocional y moral de los implicados, con el fin de comprender la génesis y evolución de este fenómeno en las escuelas (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

Diversos estudios teóricos y de investigación apuntan hacia la dimensión afectiva y moral en la regulación del comportamiento social de agresores y víctimas de *bullying* (Ahmed, 2001; Arsenio & Lemerise, 2004; Menesini, et al, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 1996; Ortega, Sánchez & Menesini, 2002; Ttofi & Farrington, 2008). Aunque cada uno de estos estudios se sustenta en diferentes bases teóricas, desde todos ellos se asume que el modo en que las personas son capaces de reconocer, manejar, y expresar las emociones que sienten, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecen, y los lleva a sentir más o menos competentes en su vida intra e interpersonal (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

La competencia emocional se basa en la manera como se regulan las emociones que generan las situaciones que es necesario afrontar (Esquivel, García, Montero & Valencia, 2013). La regulación emocional hace referencia a la intención y capacidad de modificar los componentes de la experiencia emocional (experiencia subjetiva, respuesta fisiológica, expresión verbal y no verbal, así como a las conductas manifiestas) respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad (Thompson, 1994).

La regulación emocional eficaz está asociada al funcionamiento social efectivo y adecuado (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000); así, quienes disponen de mayor capacidad para regular sus emociones (tanto las negativas como las positivas), informan tener más relaciones positivas, muestran menos conductas sociales desviadas y son menos propensas a desarrollar trastornos psicológicos (Brackett & Mayer, 2004; López, Salovey, Côté & Beers, 2005).

Por ello, se realizó esta investigación que, siendo parte de la “Propuesta de investigación PAPIIT, 2015”, ayudó a conocer, desarrollar y mejorar a través de un taller, las estrategias de regulación emocional que manejan los niños y niñas ante situaciones vinculadas con acoso escolar.

Capítulo 1. Desarrollo de la regulación emocional

1.1 Las emociones

Siendo el constructo “emoción” central para el proceso de esta investigación, es importante señalar que a este término se le ha asignado un tinte diferente dependiendo del periodo histórico y la disciplina que lo aborde, sin embargo, en el siglo XXI las respuestas de la psicología para explicar los comportamientos que las personas muestran a través de su desarrollo aún giran en torno al funcionamiento emocional, cognitivo y conductual, categorías todas relacionadas con la emoción (Gross & Thompson, 2007; Kagan, 1994. Citado en Esquivel, 2015).

Actualmente se considera como una tarea fundamental de adaptación de los humanos aprender a concebir las necesidades básicas individuales para luego emitir correctamente signos emocionales que transmitan a su entorno social esas necesidades. No hay entonces tarea más pertinente y básica en la ciencia psicológica que conocer de manera rigurosa y sistemática los procesos que subyacen a la capacidad de emisión e interpretación de las emociones en los humanos. Otra tarea de igual magnitud es el esclarecer la formación de los mecanismos regulatorios del sistema que controla, cómo se detectan las necesidades básicas, cómo este análisis lleva a producir mensajes conductuales, cómo se infieren conexiones entre ellos y cómo se originan patrones de acercamiento, alejamiento, apoyo y agresión (Díaz-Loving; 2010).

Durante la década de los ochenta y noventa, la conceptualización de las emociones enfatizó el papel que tienen éstas en la adaptación del organismo (Lazarus, 1991; Tobb & Cósmides, 1990). Se dice que las emociones adecuan los procesos cognoscitivos a las demandas situacionales (Clore, 1994), facilitan la toma de decisiones (Oatley & Jonson-Laird, 1987), preparan al individuo para emitir respuestas motrices rápidas y promueven el aprendizaje (Cahill, Prins, Weber & McGough, 1994). En su función social, las emociones proveen información acerca de las intenciones conductuales (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972; Fridlund, 1994), proporcionan claves acerca de lo apropiado e inapropiado, y dirigen la conducta social de acuerdo con las reglas establecidas por la cultura (Averill, 1980).

Durante la mayor parte del siglo XX, predominó el estudio de las emociones desde el marco teórico evolucionista propuesto por Darwin, cuyas aportaciones representan el fundamento para prácticamente todas las teorías basadas en la biología y la expresión de la emoción. Las emociones se concebían únicamente como respuestas conductuales innatas e instintivas de nuestra especie, que tenían que ver con patrones fijos de acción, desde la base biológica hasta las respuestas faciales de expresión emocional (Gross, 1999; Palmero, 2003).

El enfoque evolucionista concibió que las emociones más profundamente arraigadas y con menos variación intercultural son: el miedo, ira, tristeza y alegría, también consideradas como primarias o básicas. Por otra parte, se admitió que existen otro tipo de emociones, las cuales están influenciadas por el aprendizaje, la sociedad y la cultura, también conocidas como emociones secundarias o derivadas. Éstas se modifican, evolucionan e incrementaran la posibilidad de que el sujeto y la especie se adapten a las características cambiantes de su ambiente; entre ellas se encuentran la culpa, envidia y vergüenza (Izard & Ackerman, 2000; Palmero, 2003).

Se pone énfasis en conocerlas en el preciso momento en que se producen y en la importancia de esta habilidad para el ejercicio de las posteriores competencias; este aspecto forma parte de uno de los principios básicos de la vida personal, que es el conocimiento de uno mismo

Las diferentes perspectivas teóricas de la psicología han intentado definir el concepto de emoción para poder estudiarlo. Como lo señala Palmero (1997), tratar de definir una emoción parece una tarea relativamente fácil porque constituye un término coloquial del que la gente habla, sin embargo es difícil llegar a definiciones consensuadas de lo que es una emoción (Palmero, 1997).

Las emociones son una especie de radar de un sistema de respuesta rápido, que a su vez, construyen y conllevan un significado que atraviesa el fluir de la experiencia. De este modo, Cole et al. (2004) define a las emociones como herramientas con las que se valora la experiencia que prepara a los individuos para actuar ante determinada situación. Damasio (1999) señala que todas las emociones desempeñan un importante papel regulador orientado a la

adaptación del organismo, teniendo como último objetivo ayudar a mantener la vida.

Por su parte, Martínez, Fernández y Palmero (2002) postulan que las emociones son procesos multidimensionales episódicos de corta duración, que emergen por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas; estos cambios están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, con la adaptación de un organismo a las constantes modificaciones del medio ambiente

1.2 El concepto de regulación emocional y su importancia

Específicamente el trabajo de las emociones se centra en permitir a los individuos a actuar ante los estímulos, pero no determinan la respuesta final establecida, ya que éstas aún tienen que pasar por un complejo proceso de modulación que les permite introducir cambios en cuanto a su intensidad y duración antes de que sean expresadas como conductas observables (Gross & Thompson, 2007), a este procedimiento se le da el nombre *regulación emocional*.

Según Gross (2008), antes de los años noventa, el término de *Regulación Emocional (RE)*, apenas se llegaba a mencionar como tal, sin embargo existe una larga tradición de aproximaciones que han abordado este fenómeno a lo largo del tiempo, posiblemente por el papel que juegan las emociones en todos y cada uno de los momentos del desarrollo del ser humano (Ribero-Marulanda & Vargas, 2013).

Algunas de las teorías que sentaron las bases para el estudio contemporáneo de la regulación emocional son: la tradición psicoanalítica con el estudio de las defensas psicológicas ante la angustia; la teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit; la teoría psicoevolucionista de Plutchik; la teoría de estrés psicológico y afrontamiento de Lazarus (1991); y los estudios de Frijda sobre emoción y motivación, entre otros. Sin embargo, existe una gran

falta de integración sobre lo que se concibe como regulación emocional (Álvarez, 2001; Gross & Thompson, 2007; Ribero-Marulanda & Vargas, 2013).

La regulación emocional define la forma en cómo se modulan las emociones ante determinadas situaciones estresantes para la persona. El procedimiento requiere de estrategias de regulación emocional; que se pueden definir como el conjunto de acciones para **iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular** la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los procesos fisiológicos, metas y/o respuestas de los estados emocionales (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004).

El constructo de RE que tomó relevancia en las últimas tres décadas ha permitido dar cuenta de cómo y porqué las emociones organizan o facilitan procesos psicológicos básicos para la adaptación del ser humano a su ambiente (e.g. promover la solución de problemas, enfocar la atención, favorecer las relaciones) y a la par, explicar porque las emociones pueden tener efectos negativos en la adaptación (e.g. interferir con la solución de problemas, interrumpir la atención, o mantener relaciones dañinas, entre otros).

La RE infantil tiene un papel central en la integración de los estándares de normalidad y las desviaciones atípicas de los patrones de comportamiento, por lo que su estudio interesa tanto a la psicología del desarrollo, como a la psicología clínica (Cole et al., 2004; Fox, 1994b).

El estudio del desarrollo de la RE es un proceso sumamente complejo, ya que involucra las diferencias individuales en el temperamento y una amplia gama de capacidades emergentes para el auto-control, como es el esfuerzo por controlar la emoción y la conducta (Thompson & Waters, 2010); hace referencia a la intención y capacidad de modificar los componentes de la experiencia emocional (experiencia subjetiva, respuesta fisiológica, expresión verbal y no verbal, así como a las conductas manifiestas) respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad (Thompson, 1994).

La RE eficaz está asociada al funcionamiento social efectivo y adecuado (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000); así, quienes disponen de mayor capacidad para regular sus emociones, informan tener más relaciones

positivas, muestran menos conductas sociales desviadas y son menos propensas a desarrollar trastornos psicológicos (Brackett & Mayer, 2004; López, Salovey, Côté & Beers, 2005). En el mismo sentido, los estudios sobre alexitimia (Taylor, Bagby & Parker, 1997), también han mostrado una asociación entre este déficit de procesamiento emocional y ciertos trastornos emocionales y somáticos.

En la investigación contemporánea la auto regulación emocional es vista como un desarrollo de múltiples influencias, incluyendo el temperamento individual, relaciones significativas y el crecimiento en la comprensión del niño sobre la emoción y los procesos de manejo de la emoción. Las diferencias individuales en la auto regulación emocional reflejan el desarrollo de la adaptación del niño a sus expectativas y a las demandas de las situaciones que cotidianamente enfrenta. Del mismo modo, el estudio de la auto regulación emocional en la infancia, ofrece evidencias sobre la organización duradera de la personalidad y la manera como la estructura es afectada por cambios en el desarrollo, lo que lleva a los menores a construir experiencias y objetivos emocionales (Thompson & Meyer, 2007).

En los estudios del desarrollo de la autorregulación emocional, muchos investigadores se han centrado en el periodo de la infancia debido a que tanto las conductas como el contexto social donde éstas se producen no presentan tanta complejidad como en periodos posteriores. Durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una de una regulación externa – dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto-, a una regulación interna, - caracterizada por una mayor autonomía e independencia-, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control. El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse en autónomo con respecto a sus diferentes ambientes (Grolnick, Kurowski, & McMenemy, 1999).

La teoría funcionalista del desarrollo resalta los fundamentos biológicos, constructivistas y relacionales del crecimiento emocional. La RE es vista como el resultado del desarrollo de múltiples influencias, incluyendo el temperamento

individual, las relaciones significativas y el crecimiento en la comprensión del niño sobre la emoción y los procesos de manejo de la emoción. Las diferencias individuales en la RE reflejan el desarrollo de la adaptación del niño a las demandas de la situación y a sus expectativas, así como la organización duradera de la personalidad que puede verse afectada por los cambios en el desarrollo y la manera cómo los niños construyen sus experiencias y establecen sus metas de acuerdo a sus vivencias emocionales (Thompson & Meyer 2007).

Algunos teóricos como Cole et al. (2004) postulan que la regulación de las emociones de los niños a menudo se logra mediante los esfuerzos de otras personas más que del propio niño, especialmente a edades tempranas. Con la edad, los niños son cada vez más capaces de participar en el proceso de gestión de las emociones y su expresión.

Ambos procesos son parte de la forma más amplia de la RE, aunque la diferencia entre estos dos es fundamental para la comprensión del desarrollo de la autorregulación. Eisenberg y Spinrad (2004) consideran que sería heurísticamente útil etiquetar estos procesos de manera diferente, por ejemplo, como emociones relacionadas con la autorregulación emocional (para la regulación que involucra principalmente procesos internos y del comportamiento) y la RE externa (para la regulación que se da por la intervención de un agente externo). En cualquiera de las dos modalidades de RE, lo importante es reconocer la diferencia fundamental que existe entre ser capaz de regular la emoción por uno mismo y la modulación de la emoción principalmente a través de los esfuerzos de los demás. En muchos casos sucede que aunque el niño sea regulado externamente, ya es capaz de realizar por sí mismo intentos para adaptarse a los requerimientos de la situación, o bien alcanzar una meta. En esos casos, cuando el niño (o adulto) busca la intervención externa, el proceso de regulación emocional podría ser visto como una forma de autorregulación que involucra la regulación externa.

Por otro lado, se han identificado diferencias individuales en la autorregulación emocional, tanto en los diferentes umbrales que suscitan sus respuestas como en las intensidades de sus expresiones. La estabilidad de

estas diferencias a través de las situaciones y a lo largo del tiempo da apoyo a la hipótesis de que la variación en la autorregulación emocional de los individuos está mediada por sus características temperamentales.

1.3 Estrategias de regulación emocional

Gross y Thompson (2007) señalan que uno de los retos sobre el constructo de la Regulación Emocional es encontrar un marco conceptual que pueda ayudar a organizar el sinfín de maneras como se manifiesta la RE en la vida diaria. El modelo de dos fases de la emoción especifica una secuencia de procesos involucrados en la generación de la emoción, cada uno de los cuales es un objetivo potencial para la regulación.

De este modo, la RE se compone de cinco procesos cognoscitivos y conductuales generados a partir de la apreciación de un evento emotivo que propicia la aparición de distintas estrategias de manejo emocional, descritas a continuación:

1. *Selección de la situación*: llevar a cabo acciones que faciliten la probabilidad de terminar en una situación, de la cual se espera obtener emociones deseables y evitar situaciones indeseables, es decir; si se sabe que una situación va a ser desfavorable y, por lo tanto, generará una reacción negativa como el enojo, existe la opción de evitarla en la medida de lo posible. Tomar una ruta diferente a la tienda para evitar a un vecino molesto o buscar a un amigo con quien podamos desahogarnos son ejemplos de la constitución de formas de RE a través de la *selección de la situación*.
2. *Modificación de la situación*: proceso en el que se generan los esfuerzos que el individuo hace para modificar directamente la situación o alterar su impacto. Ésta puede ser interna (al efectuar un cambio cognoscitivo) o externa (al cambiar los ambientes físicos). Asimismo, Gross (1998) menciona que no todas las situaciones son susceptibles de transformar: algunas pueden ser sencillas (con un solo aspecto a considerar) y otras muy complejas (con múltiples aspectos). Ejemplos pueden ser cambiar

una cita de trabajo por una llamada telefónica o convencer a un vecino de bajar el volumen de una fiesta muy ruidosa.

3. *Despliegue de atención*: surge cuando no se ha logrado modificar una situación y el individuo se ve obligado a generar conductas tales como taparse los ojos o los oídos, aunado a dos estrategias principales: la distracción y la concentración. A continuación se explica cada una:

a) *Distracción*: el individuo enfoca su atención sobre diferentes aspectos de la situación o la dirige lejos de ésta. Involucra cambiar el foco interno, tal como cuando los individuos evocan pensamientos o recuerdos que son inconscientes con los estados emocionales indeseables. Es decir, si ya se ha reconocido el estímulo que causa la emoción (como alguna situación que provoque enojo), existe la opción de cambiar la atención a otro aspecto de la situación que sea menos nocivo. Los pensamientos que ayudan a las personas a cambiar a regular sus emociones a través de la distracción pueden manifestarse como deseos de que la situación se detenga, pensamientos o memorias agradables o que sean inconscientes con el estado emocional indeseado.

b) *Concentración*: la atención se dirige hacia las características de una situación. Tiene la capacidad de absorber los recursos cognitivos (Erber & Tesser, 1992). Esta forma de la RE puede ser considerada como la versión interna de la selección de la situación, sólo que en este caso, los individuos movilizan recursos de internos (y no externos) para decidir cómo se quieren sentir (Gross, 1998). Cuando la atención es repetidamente dirigida a los sentimientos y sus consecuencias, se llama *rumiación*, como cuando una persona repasa una y otra vez una pelea con un amigo, recuerda constantemente como se sintió en esa ocasión, y se dedica a reexaminar sus consecuencias.

4. *Cambio cognitivo*: implica cambiar la forma en que se aprecia una determinada situación alterando su importancia, ya sea modificando la forma de pensar o sometiendo a una valoración la capacidad de manejar

las demandas que posee el individuo. Según Gross (1998), esto se refiere a seleccionar cuál de los posibles significados pueden ser ligados a la situación. Una respuesta emocional no es la conclusión, la *emoción* requiere que los individuos hagan una evaluación de su capacidad para manejar la situación. Para regular sus emociones a través del *cambio cognitivo* las personas pueden: modificar la evaluación que hacen de la situación (Fridja, 1986); comparar su situación con la de los demás; o reinterpretar la situación, como cuando se tiene un fracaso, pero se interpreta como un pequeño paso al éxito.

5. *Modulación de respuesta*: como ya se mencionó anteriormente, esta estrategia ocurre después de que las tendencias de respuesta emocional han iniciado. Consiste en la modulación de los aspectos fisiológicos, experienciales y conductuales de la emoción. Incluyen regulación de la expresión del comportamiento, expresiones faciales, búsqueda de formas de expresión adaptativas en el contexto. Por ejemplo, esconder que la broma de un amigo, causó un daño.

Es importante tomar en cuenta que las estrategias de regulación de la respuesta emocional están relacionadas con los mecanismos implicados en el control de la conducta de los individuos en cada momento evolutivo, es decir que no pueden ser las mismas para un niño que para un adolescente o adulto, incluso varía en gran medida solamente en los años de etapa infantil (González et al., 2001). Por ejemplo los niños pequeños utilizan recursos como desviar la atención, llamar la atención de un adulto mediante berrinches o auto consolarse (Esquivel, 2014) y a medida que los niños se hacen mayores, el control se vuelve predominantemente verbal (González et al., 2001).

Capítulo 2. Conductas asociadas al acoso escolar (bullying)

2.1 Definición y desarrollo de la agresividad infantil

La agresividad infantil es hoy en día un problema que afecta a todos, ya que cada día un número mayor de niños, se encuentra involucrado en situaciones de malos tratos, conductas agresivas, problemas de relación que trascienden en la familia y en la escuela (Serrano, 2006).

El estudio sobre la conducta agresiva se inicia a finales del siglo XIX con William James, quien lo define como un instinto, luego el concepto es ampliado por Freud, que lo considera un instinto innato, posteriormente los psicólogos de Yale con una perspectiva conductista, asocian la agresividad con la frustración, pero posteriormente aparecen las posturas de otros estudiosos que manifiestan que la conducta agresiva en los niños es el resultado del aprendizaje de hábitos perjudiciales, que son recompensados y por eso se incrementan (Cerezo, 1999).

La agresividad tiene muchas formas de manifestarse según la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño, ya que algunos comportamientos agresivos son propios de la edad y pueden resultar inapropiados en otra etapa del desarrollo. Aunque no es posible precisar la aparición de conductas agresivas en niño, éste comienza desde muy pequeño a reaccionar cuando se frustra, lo restringen y se irrita mostrando intensas manifestaciones de enojo por el malestar que experimenta. Estas primeras manifestaciones agresivas son intensas, y no tienen una meta clara; conforme los niños crecen van delimitando sus objetivos y se orientan hacia sentimientos de hostilidad, resentimiento y la venganza, un ejemplo claro de esto son las rabietas que cumplen diferentes objetivos según la edad del niño (Serrano, 2006).

Serrano (2006) señala con respecto a la agresividad que:

- En niños menores de un año, las rabietas se producen por la ausencia de cuidados, buscan llamar la atención y satisfacer sus necesidades

- A los dos años aparecen las rabietas producidas por conflictos con la autoridad, cuya finalidad es lograr un control o dominio del objeto frustrante.
- Entre los tres y cuatro años, la agresividad surge como una reacción ante la frustración, debido a que los niños encuentran obstáculos para satisfacer sus deseos, orientándose la misma, hacia su persona u objeto responsable de su insatisfacción; esta agresividad se llama de manipulación, su función es adaptativa vinculada al crecimiento e integración del niño con el medio.
- De los cuatro a los siete años la agresividad se orienta hacia los padres, tiene como finalidad dar salida al conflicto amor – odio producido por las normas morales y se manifiesta en forma de celos, enojo y envidia.
- De los siete a los 14 años el objeto de la agresión no solo son los padres, sino los hermanos e incluso el propio sujeto.
- Durante la adolescencia se configura la agresividad con la que actuará la persona en la edad adulta donde se incluyen toda una gama de sentimientos modificados relacionados con el trabajo y los deportes. La finalidad de la conducta agresiva es mantener el equilibrio emocional, especialmente el relacionado con la autoestima.

Durante la infancia se presentan algunos factores que favorecen el desarrollo de la agresividad como por ejemplo:

- Factores Biológicos

Estudios realizados sugieren que la agresividad es producida por predisposiciones biológicas, aunque esta idea por sí misma es insuficiente para explicar el origen y desarrollo de un comportamiento agresivo durante la infancia (Montagu, 1993).

- Factores Ambientales

Dentro de los factores ambientales tenemos al sociocultural, siendo la familia el núcleo más importante en este factor. Dentro de ésta, se debe tomar en cuenta

el tipo de disciplina al que se le somete al niño(a) porque de los métodos de crianza depende en gran parte las características de la conducta agresiva.

Se he demostrado que tanto un padre poco exigente como uno con actitudes hostiles de desaprobación constante, fomentan el comportamiento agresivo en los niños (Cerezo, 1999).

Otro factor familiar que influye en la agresividad de los hijos es la incongruencia en el comportamiento de los padres. La incongruencia se da cuando los padres desaprueban la agresión del niño, castigándola con su propia agresión física o de amenazas hacia el niño. Asimismo, es una incongruencia cuando una misma conducta algunas veces es castigada y otras veces es ignorada, o bien, cuando el padre regaña al niño pero la madre no lo hace. Las relaciones deterioradas entre los propios padres provocan tensiones que pueden inducir al niño a comportarse de una forma agresiva. Al mismo tiempo se debe de considerar como un factor influyente en la agresividad infantil el aislamiento social de la familia, el rechazo hacia los hijos, la falta de control de los padres y la historia de la familia sobre conductas anti sociales (Cerezo, 1999).

En la escuela, el niño muestra conductas antisociales como peleas, desobediencia, etc. Esto conlleva a que el niño sea excluido del grupo y fracase en la misma. Otro factor importante es la influencia a largo plazo que ejercen los medios de comunicación, quienes en sus programaciones diarias transmiten comunicaciones extremadamente violentas. Adam (como se citó en López, 2003).

- Factores cognitivos y sociales

Rubin, Le Mare & Hollis (1991) mencionan que los individuos agresivos muestran una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas de la agresión, es decir que un niño agresivo se muestra menos reflexivo y considerado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones de los otros. Tener un déficit socio – cognitivo dificulta, mantiene y aumenta la conducta agresiva ya que se establece un círculo vicioso que comienza con: la conducta

agresiva del niño (resultado del rechazo que recibe por parte de sus pares), esto lo lleva al aislamiento excluyéndole a su vez de las experiencias básicas de la interacción social, las mismas que son necesarias para su desarrollo social, por esta razón el problema relacional se volverá cada vez mayor.

- Factores de personalidad

Entre los factores de personalidad que favorecen las conductas agresivas en los niños, se ha encontrado que los niños agresores muestran una tendencia significativa a la despreocupación por los demás. Generalmente son niños extrovertidos, impulsivos, con un fuerte temperamento y su forma habitual de interacción social es agresiva (Serrano, 2006).

Como se ha manifestado anteriormente las conductas agresivas han estado presentes a lo largo de la historia en los diferentes ámbitos de la sociedad, en donde las influencias parentales son decisivas en el desarrollo del niño, la relación que éste tenga con sus progenitores constituye la variable más importante en la personalidad del niño (a), es decir, la familia es la primera fuente de socialización del niño. Escobar (2005) señala que los comportamientos agresivos en la infancia tienen su origen en el núcleo familiar, es la familia con quienes los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo viendo, sintiendo y haciendo lo que los adultos hacen.

Existen ciertos aspectos formales de la estructura de la familia que ejercen influencia en la conducta del niño, tenemos así:

- Familia Incompleta
- El lugar que ocupa el niño (a) en la familia
- Interacción Padres – Hijos
- Los medio de comunicación
- Ambiente escolar

2.2 Principales características del acoso escolar

El Dr. Dan Olweus (2005) de Noruega fue pionero en realizar estudios sobre violencia escolar y acuñó el término de “Bullying” para referirse a este tipo de hechos violentos en las aulas, y lo define como:

Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.
(p.29)

La violencia entre pares en las escuelas o bullying, es una conducta que ha existido siempre, pero muchas veces solía considerarse como inocente, propia de las formas de socialización de las y los niños y se creía que no tenía consecuencias dañinas para nadie; debido a esto, muchas veces las autoridades o los padres no intervenían o toleraban este tipo de conductas violentas, sin embargo a principios de la década de los setenta se comenzó a investigar de manera sistemática este fenómeno y se ha demostrado que el bullying es una conducta cuya finalidad es intimidar, dominar, y someter (emocional e intelectualmente) a la víctima, con la intención de obtener un resultado favorable para quienes acosan o violentan, que es satisfacer una necesidad imperiosa de dominar y someter a los demás (Mendoza, 2012).

Para tener mayor claridad sobre la diferencia entre violencia y acoso escolar (bullying), conviene destacar que ambas se encuentran dentro de la categoría denominada agresión. La violencia escolar se diferencia del bullying fundamentalmente, porque este último se caracteriza por la persistencia y el desequilibrio entre víctima y acosador (Mendoza, 2012).

El bullying incluye cierto grado de violencia que se define como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, tanto si va dirigido a sí mismo como a otra persona, grupo o

comunidad a los que la persona violenta pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno de desarrollo o privaciones (UNESCO, 2005).

Al aproximarse al estudio del acoso escolar o Bullying es importante considerar que este fenómeno se genera mayoritariamente en el ambiente escolar como el aula, patio, corredores, salones, salida o entrada de la escuela y cualquier actividad en donde los niños y jóvenes interactúen, principalmente en donde haya menor supervisión del adulto. Las agresiones se generan con una frecuencia de “todos los días” y toman la expresión de “insultos o amenazas”, seguido por “rechazos” y por último en forma física (Bang, 2010).

Definición conceptual de acoso escolar (bullying)

Olweus (1993), define el acoso escolar como una acción negativa que puede realizarse a través de: contacto físico, palabras, comportamiento no verbal (gestos, caras), y por la exclusión intencional de un grupo. Considera que el acoso escolar se caracteriza por tres criterios:

- a. Se causa daño a la víctima, a través del maltrato físico, emocional, sexual o por la exclusión social.
- b. Es una conducta que se realiza repetidamente a través del tiempo.
- c. Se presenta en una relación interpersonal y se caracteriza por desequilibrio de poder o fortaleza.

Conviene destacar que Dan Olweus (2001) ha expresado que el bullying comparte algunos patrones conductuales con otros comportamientos agresivos, como son crueldad, peleas, violencia, rompimiento de reglas y, en general, un comportamiento antisocial.

Definición operacional de acoso escolar (bullying)

A través de investigaciones dirigidas por los principales estudiosos del tema, Olweus (2011) ha clasificado al bullying en tres tipos, de acuerdo a conductas operacionalmente definidas:

1. Maltrato físico: se refiere a acciones que se realizan para provocar daño o lesiones físicas. Este tipo de maltrato se describe como: golpear o

pegar a otra persona con cualquier parte del cuerpo o con objetos. Otras conductas pueden ser:

- Empujar
- Pellizcar
- Escupir
- Robar
- Esconder y/o romper cosas
- Amenazar

2. Maltrato verbal: son acciones orales que producen daño emocional en quien las recibe. Se definen conductualmente como:

- Amedrentar
- Denigrar
- Burlarse
- Insultar
- Hablar mal de otros

3. Maltrato psicológico o indirecto: son acciones que se realizan para excluir socialmente a una persona de un grupo. En esta categoría también se consideran conductas como encerrar a una persona en el aula o en un cuarto, además de:

- Ignorar
- No dejar participar
- Aislar o marginar
- Desprestigiar o difamar

Serrano e Iborra (2005) distinguen los conceptos de violencia escolar y acoso. Considera a la violencia escolar como cualquier tipo de agresión que se da en los centros escolares, no sólo entre pares, sino que también incluye a los profesores y/o el mobiliario: esto se puede dar de manera ocasional o habitual. Los autores señalan, así mismo, la existencia de varios tipos o categorías de violencia escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Por otra parte, se refieren a acoso, cuando la violencia escolar que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas que son los alumnos.

Causas del bullying

La escuela afortunadamente representa un sistema social, que debido a sus características (número de alumnos, planeación de clase, monitoreo del profesores), permite identificar y modificar conductas violentas y de acoso. Sin embargo, se deben identificar los factores que facilitan que el bullying aparezca.

A continuación Mendoza (2012) muestra algunos factores escolares que facilitan que el alumnado participe en situaciones de violencia escolar y bullying:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes, que sancionen las conductas violentas del alumnado que maltrata a otros o que daña las instalaciones escolares.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica. Existen profesores que rechazan o se muestran intolerantes ante alumnos con situaciones diferentes al resto del alumnado.
- No enseñar a los niños a tomar decisiones y a aplicar los aprendizajes adquiridos para resolver problemas cotidianos.
- Sistemas de disciplina punitivos, con reglas y expectativas poco claras, que aplican de forma inconsistente las normas de disciplina.

Son muchas las causas que provocan la aparición y el desarrollo del bullying, aunque existen factores de riesgo como por ejemplo el contexto familiar, con los cuales el niño (a) tiene más posibilidades de convertirse en acosador, al contrario de las víctimas, las cuales tiene perfiles muy distintos (Olweus, 2001).

2.3 Temperamento de agresores (acosadores) y víctimas (acosados)

En la mayoría de las investigaciones de acoso escolar, los alumnos se han clasificado como agresores (estudiante que ejerce conductas de agresión hacia otros), víctimas (estudiante que recibe conductas agresivas de otros) y espectadores (estudiante (s) cuyas acciones o ausencia de ellas, refuerzan el comportamientos del agresor).

Características de acosadores/agresores

Cerezo (1999), Estévez, Jiménez y Musitu (2007), Fernández (1998), Olweus (2005) y Trianes (2000) han resumido los resultados obtenidos en distintas investigaciones en donde se recogen las principales características de los acosadores y se muestran en el cuadro siguiente:

Tabla 1: Características de los agresores

-
- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase
 - Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela
 - Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas
 - Muestran poca empatía hacia las víctimas
 - Presentan altos niveles de impulsividad
 - Toleran mal las frustraciones
 - Les cuesta aceptar las normas sociales
 - Perciben escaso apoyo y supervisión parental

Fuente: (Díaz-Aguado, 2002)

Rodríguez (2004) menciona que el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas:

- Protagonismo
- Sentir superioridad y poder
- Ser diferente
- Llenar un vacío emocional

Olweus (1997), identificó dos tipos de alumnos acosadores: los activos y los pasivos. Este tipo de agresores se distinguen entre sí por las características de su participación en el episodio violento. El agresor activo inicia la agresión; el

pasivo no la inicia, sin embargo es quien la mantiene cuando el bullying comienza.

Los factores en el contexto social, familiar, cultural o personal, favorecen que el alumnado se encuentre en riesgo de participar en situaciones de acoso escolar. A continuación se presentan los principales factores de riesgo, descritos a través de estudios y casos clínicos de acoso escolar; estos incluyen edad, género, comportamiento agresivo, inteligencia y factores biológicos:

- Falta de empatía, dado que no tienen interés en los sentimientos de los compañeros y no les conmueve su miedo o su tristeza.
- Carácter difícil, irascible, explosivo, debido a falta de autocontrol de emociones como por ejemplo el enojo.
- Son impulsivos con falta de autocontrol, lo que los lleva a decir y actuar sin pensar en las consecuencias.
- Dada al consumo de alcohol y drogas (Serrano e Iborra, 2005).
- Se relacionan con otros pares que muestran también comportamiento agresivo y que son fáciles de manipular, así él puede ser el líder del grupo.
- Perciben las conductas agresivas como divertidas
- Muestran actitud positiva hacia la violencia y expresan que usar la violencia “está bien” para conseguir lo que se quiere.
- Tienen una red social más amplia que las víctimas

Características de víctimas/acosados

Evidencia empírica (Olweus, 1993; Rigby, 1997) ha demostrado que cerca del 20% de los alumnos señala que ha sido víctima de violencia escolar en algún momento, en un periodo de tres a seis meses. Y en otros se ha identificado que más del 10% de los alumnos expresa que la victimización se prolonga por más años.

Datos recientes procedentes de Estados Unidos en el estudio de Nansel, Overpeck, Pilla, y Scheidt (2001) muestran cifras con porcentajes en donde:

alrededor del 13% de los estudiantes afirman ser víctimas de acoso escolar, y el 10.6% informas ser agresores. Esto permite identificar algunos factores que sitúan al alumnado en mayor riesgo de ser victimizado, ya sea por edad, sexo, inteligencia, impulsividad, personalidad, empatía, autoestima y factores biológicos:

- Baja autoestima que lo hace valorarse poco, creyendo que no tiene la capacidad para enfrentarse y resolver situaciones cotidianas.
- Se perciben a sí mismos como tontos, poco atractivos, inútiles, que no tiene habilidades para sobresalir en actividades deportivas, artísticas, sociales o académicas.
- Personalidad de “miedoso” o “inseguro”. Suelen tener miedo de estar solos en casa, tener miedo de dormir solo, tener miedo a los “ambientes nuevos”, etc.
- La ansiedad, propia del alumno que cuando se expresa o contesta alguna pregunta, se mueve constantemente, o deshace las cosas que tiene en las manos, se toca el cabello o alguna parte de su cuerpo.
- Dificultades para expresar lo que sienten o piensan.

La literatura científica, en general, distingue dos tipos de víctimas, con dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: (1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce como víctima pasiva o sumisa; y (2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la víctima provocativa (Crick, Grotpeter, & Rochill, 1999).

Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela, y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias como vemos en la siguiente tabla, con resultados obtenidos por Fernández y González (2002), Estévez, Jiménez y Musitu (2007), Griffin y Gross (2004).

Tabla 2. Características de las víctimas pasivas

- En su apariencia física suelen presentar complexión débil, obesidad, etc.
 - Su rendimiento académico es superior al de los agresores, y no tiene porqué ser peor al del resto de los compañeros.
 - Muestra poca asertividad, mucha timidez, ansiedad e inseguridad.
 - Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva.
 - Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
 - Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.
-

Fuente: (Díaz-Aguado, 2002)

Tabla 3. Características de las víctimas agresivas

- Muestran hiperactividad y ansiedad.
 - Presentan importantes déficits en habilidades sociales.
 - No respetan las normas sociales.
 - Son impulsivos e impacientes.
 - Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.
 - Suelen ser rechazadas por sus compañeros en clase
-

Fuente: (Díaz-Aguado, 2002)

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de las investigaciones sobre bullying realizadas hasta el momento. No obstante, con los datos podemos concluir que la víctima pasiva presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la víctima agresiva presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios (Díaz- Aguado, 2002).

Capítulo 3. Método

3.1 Planteamiento del problema y justificación

La importancia de abordar el fenómeno de bullying, radica en el interés que se ha centrado en este tema por parte de académicos, padres de familia, y la sociedad al ir creciendo el número de hechos violentos por menores de edad, dentro y fuera del ámbito académico, así como por daños a la salud física y/o psicológica tanto de las víctimas como de los agresores, y por la creciente atención puesta en los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En esta investigación se trabajó con un programa experimental a un nivel de prevención en 4to, 5to y 6to de educación básica, ya que el fenómeno del acoso escolar se potencializa en los años de primaria y especialmente en secundaria. Además el programa no va dirigido a víctimas o victimarios, se trata de quitar etiquetas y fomentar las relaciones sociales desde el respeto al poder controlar y manejar mejor las emociones negativas, poder ponerse en el lugar de los otros y anticipar las consecuencias de las acciones incluyendo la posibilidad de experimentar culpa y vergüenza cuando se obra mal, lo que también propicia estrategias regulatorias que fomentan la empatía y llevan a la reparación del daño y el autocontrol.

Esto contempla una temática que ha sido ampliamente estudiada y trabajada en los escenarios educativos, por ser un problema de interés público y de salud; así mismo se han diseñado instrumentos para identificar las características psicológicas de los involucrados en el “bullying” y señalar las consecuencias de la violencia en la salud mental

El problema del acoso escolar está ampliamente difundido en nuestro país por los medios de comunicación masiva y por las diferentes secretarías gubernamentales (SEP, y PGJ) nacionales, las que se han dado a la tarea de elaborar programas relativos al acoso escolar, redes de apoyo en las distintas instituciones educativas, y recientemente se han propuesto iniciativas de ley para prevenir y atender la violencia en el entorno escolar en el país.

Investigaciones desarrolladas en el ámbito académico y emocional, aportan evidencia empírica consistente que revela que determinadas características de personalidad y ciertos patrones de conducta, en combinación con otros factores ambientales, promueven la aparición del bullying, por lo que la atención y los esfuerzos desarrollados para su erradicación deberán involucrar agentes de cambio emocionales en la casa, escuela y sociedad.

Por ello se pensó en realizar un trabajo de investigación a un nivel de prevención, al abordar el manejo de situaciones asociadas al acoso escolar mediante el desarrollo de estrategias eficaces de regulación emocional de los alumnos y de correulación paterna en el afrontamiento de las conductas asociadas al bullying.

Por otro lado, se detectaron en los alumnos las conductas internalizadas o externalizadas asociadas al acoso escolar, que muestran la dificultad en el manejo y control emocional, la cual lleva a los niños a ser vulnerables al acoso escolar en cualquiera de sus modalidades (agresores, víctimas o espectadores).

Finalmente, se implementó un programa de diez sesiones con un modelo de terapia integrativa ya que los sistemas afectivos, cognitivos, conductuales y fisiológicos se fortalecen y mejoran el manejo emocional al modificar estrategias de regulación emocional y probar mediante un diseño experimental la eficacia del programa.

3.2 Preguntas de investigación

- ¿El taller de estrategias de regulación emocional promueve estrategias que contribuyen a regular la respuesta emocional de niños entre 10 y 12 años que han experimentado bullying?

3.3 Objetivos

Objetivos Generales

- Desarrollar, aplicar y evaluar el efecto de un taller dirigido a escolares entre 10 y 12 años de edad que promueva el uso de estrategias de

regulación emocional para el manejo de situaciones vinculadas al acoso escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias de regulación emocional que utilizan los niños y niñas en situaciones de conflicto escolar, familiar y/o social.
- Diseñar y aplicar un taller grupal de regulación emocional para afrontar situaciones vinculadas al acoso escolar, que incluya técnicas y ejercicios vivenciales, con mediciones pre-test y post-test.
- Promover la adquisición y aplicación de estrategias de regulación emocional para afrontar las situaciones de acoso escolar.

3.4 Hipótesis de investigación

- Hi: El taller de estrategias de regulación emocional promueve estrategias que contribuyen a regular la respuesta emocional de niños entre 10 y 12 años que han experimentado bullying.
- Ho: El taller de estrategias de regulación emocional no promueve estrategias que contribuyen a regular la respuesta emocional de niños entre 10 y 12 años que han experimentado bullying.

3.5 Participantes

140 niños y niñas divididos en siete grupos (tres grupos de cuarto de primaria, dos grupos de quinto de primaria, y dos grupos de sexto de primaria).

3.6 Material/Instrumentos

1. Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ versión en español; Goodman, 1999). Es un breve cuestionario de screening conductual para niños de entre 2 y 16 años de edad. Existen varias versiones y se puede auto aplicar a padres y maestros. Para esta investigación, la versión que se utilizó fue la versión extendida de auto aplicación, que consiste en 25 ítems que miden atributos psicológicos como problemas de conducta y de capacidad para relacionarse con los demás. El primero de los instrumentos (SDQ) está compuesto de 25 ítems que

comprenden cinco escalas con cinco ítems cada una. Cada una de las preguntas tiene tres opciones de respuesta “no”, “a veces”, y “sí”. La opción “a veces” siempre se puntúa con el valor de 1, mientras que las otras dos opciones se les asigna el valor 0 o 2 dependiendo del ítem; para fines de la presente investigación, se tomaron en cuenta únicamente aquellos reactivos relacionados con conductas de acoso escolar (Anexo 1).

En general, es un instrumento confiable, validado en población mexicana; un gran número de estudios señalan que su confiabilidad es adecuada (entre 0.7 y 0.92) [Brown, 2012; Goodman, 2001; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998]. En cuanto a la asociación entre el puntaje SDQ con el diagnóstico de trastorno según DSM IV o DAWBA (Escala de evaluación de desarrollo y bienestar), se ha encontrado que el SDQ predice correctamente la presencia de trastornos en un 77% de los casos. Así mismo, la asociación de las puntuaciones SDQ con otras variables, se ha evaluado utilizando criterios externos en varios estudios (Goodman, 1997; Goodman & Scott, 1999; Koskelain et al., 2000, en Brown, 2012) mostrando correlaciones sustanciales (0.7- 0.9 aprox.) entre el SDQ y otras medidas de psicopatología como los cuestionarios Rutter y el CBCL, en sus diversas versiones (Brown, 2012).

2. Instrumento de Regulación Emocional Infantil (IREA; Esquivel, en prensa). Validado en población Mexicana. Validez y Confiabilidad de $p=.05$ entre la dimensión del estímulo estresante y la estrategia de regulación emocional. La significancia estadística es de .00. (Ramírez-Félix, 2015).

El IREA tiene como objetivo identificar las estrategias de regulación emocional que emplean los niños en momentos de angustia, estrés, o ansiedad dependiendo del contexto y ambiente social (dimensión) en el que se encuentre; esto mediante dibujos en los que se describen situaciones y problemas de carácter académico, familiar y social.

El instrumento consta de 14 reactivos con cuatro respuestas en la que cada una ejemplifica una de las cuatro estrategias de RE, que son: **A)** Angustia o *impulsividad* activa, **B)** Angustia o *impulsividad* pasiva

(*Rumiación*), **C**) Afrontamiento: búsqueda de apoyo y **D**) Evitación, distracción o minimización.

De los 14 reactivos, diez son para ambos sexos, otros dos para hombres (A1, A2) y dos más para mujeres (B1, B2). El instrumento está dividido en tres dimensiones; a) *Dimensión Individual*, b) *Dimensión Social* y c) *Dimensión Familiar*.

Esquivel (en prensa) y Ramírez-Félix (2015) apuntan que las respuestas de cada inciso del instrumento IREA contemplan cuatro formas de expresión emocional.

1. Externalizados: o de impulsividad activa, consisten en tendencias de respuesta reactiva y agresiva hacia uno mismo o a los demás, se expresa ira y hostilidad como consecuencia de situaciones frustrantes.
2. Internalizadas: o de impulsividad pasiva, se caracterizan por tipos de respuestas rumiantes y obsesivas. En estas estrategias, las emociones, aunque intensas tienden a ser suprimidas, contenidas y no llegan a demostrarse.
3. Evitativas: estrategias que ayuda a modular emociones negativas por medio de la distracción, minimización y evitación cognitiva (distanciamiento, desconexión y negatividad).
4. Controladas: mejor conocidas como de afrontamiento y de búsqueda de apoyo. Incluye afrontamiento enfocado en la solución del problema y afrontamiento dirigido a disminuir la angustia emocional.

3.7 Variables

V.I. Taller de estrategias de regulación emocional (RE)

V.D. Estrategias de regulación emocional

Definición Conceptual

Taller de regulación emocional: serie ordenada de sesiones que abordan las estrategias de regulación emocional para facilitar que los participantes aprendan a modular una emoción o conjunto de emociones (APA, 2002). Estas

sesiones se componen de técnicas grupales y ejercicios vivenciales, enfocados y diseñados especialmente para el grupo de niños (as) con el que se trabajó.

Estrategias de regulación emocional: son las tendencias de respuestas emocionales y conductuales que el individuo utiliza, una vez que determinado estímulo le ha generado una emoción (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Definición Operacional

Taller de regulación emocional: el taller se conformó por 10 sesiones de actividades grupales, cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos una vez por semana (Ver Anexo 1 y 2).

Estrategias de regulación emocional: descripción de situaciones relacionadas con conductas de acoso escolar y la manera como las solucionaron. Las estrategias descritas por cada participante en situaciones de acoso escolar se fueron anotando al inicio y término de las sesiones del taller.

3.8 Diseño y tipo de estudio

Diseño: Cuasiexperimental con evaluación pretest/postest; no se contrastó con un grupo control.

Tipo de estudio: de campo y de comparación.

3.9 Escenario

La investigación se llevó a cabo en una primaria pública ubicada al sur de la Ciudad de México, en el turno matutino.

En esta institución se aplicó el taller con las mediciones que incluyeron pre y post – test.

Las sesiones grupales se desarrollaron en los salones de cada uno de los grupos y fueron organizados de acuerdo con los horarios de la materia de Formación Cívica y Ética.

Análisis de datos: se utilizó el programa SPSS para Windows V.20.0 con la finalidad de procesar la información por medio de un análisis descriptivo de las

variables sociodemográficas, se elaboró un perfil general de las variables de estudio y se realizaron las comparaciones entre las aplicaciones pretest y postest.

3.10 Procedimiento

1. Se asistió a la junta de consejo técnico para presentar el taller ante la directora de la escuela primaria y los maestros de grupo para obtener la aprobación de aplicar la investigación.
2. Se acordó que se aplicaría el taller a los grupos de cuarto, quinto y sexto de primaria en el horario en el que se imparte la materia de Cívica y Ética, ya que con el taller abordarían ciertos temas que complementan el programa escolar.
3. En la primera sesión de cada grupo se aplicó el pretest de manera grupal: Cuestionario de capacidades y dificultades “*Strengths and Difficulties Questionnaire*” (SDQ versión en español; Goodman, 1999) y el Instrumento de Regulación Emocional Infantil (IREA. Esquivel, en prensa).
4. Posteriormente, se llevaron a cabo diez sesiones (una vez a la semana) de trabajo grupal con los alumnos, con una duración de aproximadamente 60 minutos cada una, en las cuales se utilizaron técnicas grupales y ejercicios vivenciales (Anexos 2 y 3).
5. Al finalizar el taller, se realizó el post test.

Capítulo 4. Resultados

Se realizó el análisis estadístico en tres fases:

- Análisis descriptivo de la muestra.
- Comparaciones entre las aplicaciones pretest y posttest de los instrumentos IREA (Esquivel, en prensa) y SDQ (Goodman, 1999)
- Análisis de perfiles de las estrategias de regulación emocional

Análisis descriptivo de la muestra

Los datos sociodemográficos de los 140 niños que participaron en la investigación se muestran a continuación:

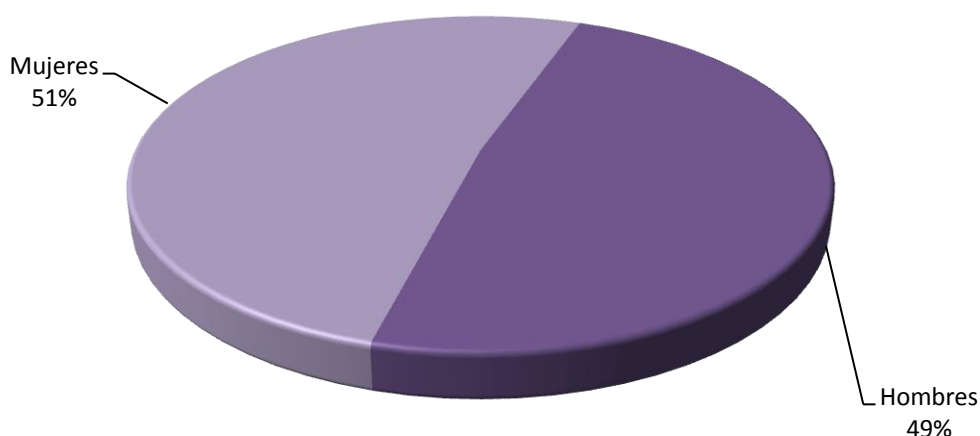


Figura 1. Distribución de la muestra por sexo.

Con respecto al sexo se observó que de la muestra total, 72 eran mujeres (51.4%) mientras que 68 eran hombres (48.6%), distribuidos en un rango entre los nueve y los trece años, con una media de $\bar{X}= 10.24$ (Figuras 1 y 2).

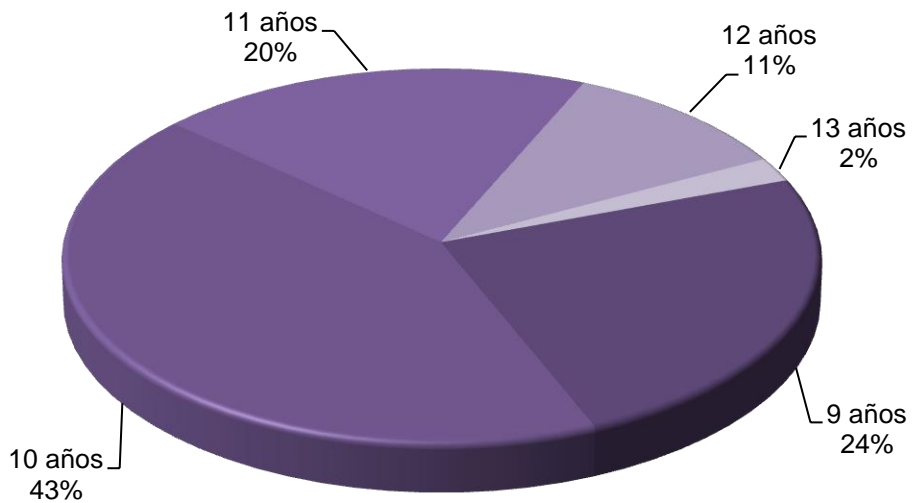


Figura 2. Distribución de la muestra por edad.

Con fines descriptivos se tomó en cuenta la escolaridad de los niños (as), la cual se distribuyó como se muestra a continuación.

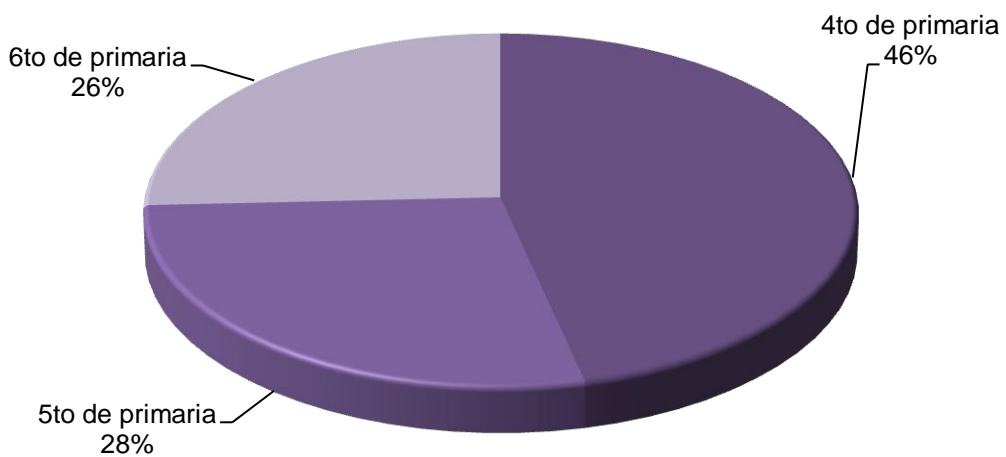


Figura 3. Escolaridad de los participantes del taller.

Comparaciones entre las aplicaciones pretest y postest de los instrumentos IREA (Esquivel, en prensa) y SDQ (Goodman, 1999).

Para evaluar los alcances del taller y determinar los posibles cambios en las estrategias de regulación emocional, se utilizó la comparación del pre test y post test de los dos instrumentos utilizados: el SDQ para detectar la presencia de dificultades asociadas al acoso escolar y el IREA para identificar las estrategias de regulación emocional en los escolares.

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ)

Para obtener el puntaje total que se denominó “diagnóstico total de problemas para relacionarse con los demás y problemas de conducta”, se sumaron las cuatro escalas consideradas (Anexo 1) es importante mencionar que el instrumento contiene también una escala pro social, sin embargo ésta no se toma en cuenta en la suma que general el puntaje total.

Antes de comparar los grupos “problemas de conducta” y “problemas con compañeros”, se hizo el diagnóstico total de problemas considerando las tres clasificaciones diagnósticas propuestas por Goodman (2009): normal, límite y anormal; sin embargo para fines del trabajo, se etiquetaron como alumnos con bajo nivel de dificultades, nivel medio de dificultades, y alto nivel de dificultades, respectivamente (Tabla 4).

Tabla 4. Clasificación de puntajes del cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ)

Puntuación	Bajo	Medio	Alto
Dificultades	0-15	16-19	20-40
Síntomas Emocionales	0-5	6	7-10
Problemas de Conducta	0-3	4	5-10
Hiperactividad	0-5	6	7-10
Problemas con compañeros	0-3	4-5	6-10

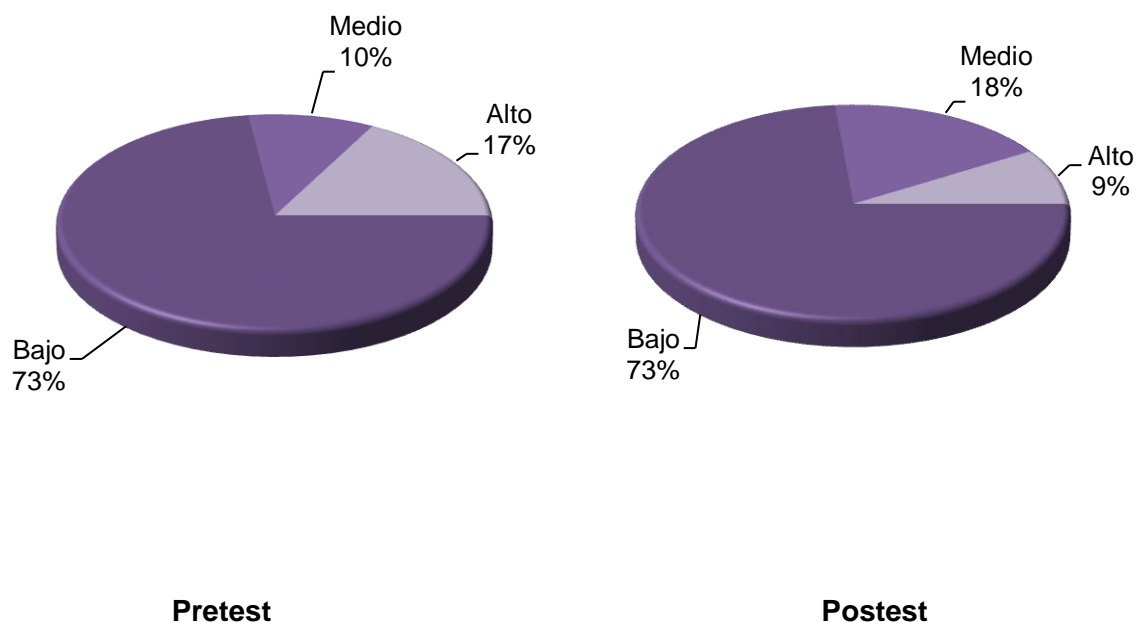


Figura 4. Comparación pretest-posttest del diagnóstico total de “problemas para relacionarse con los demás” y “problemas de conducta”

El diagnóstico obtenido del puntaje total referente a “problemas para relacionarse con los demás” y “problemas de conducta” de los tres grupos, mostró que en el pretest, el 73% de los niños (as) fueron identificados sin problemas y el 17% fue identificado con un alto valor en problemas.

En el posttest (figura 4) puede observarse una menor proporción de niños identificados con problemas, aun cuando la distribución es similar a la observada en el pretest; ya que desde un inicio la mayor parte de los niños y niñas tenían un bajo nivel en problemas. En número de niños (as) con nivel medio de dificultades, también aumentó.

Problemas de conducta

Una vez que se analizó la distribución de la muestra con respecto al total de problemas se procedió a realizar un análisis más detallado de las escalas de “problemas de conducta” y “problemas con compañeros” ya que éstas se encuentran relacionadas con el acoso escolar (figura 5 y 6).

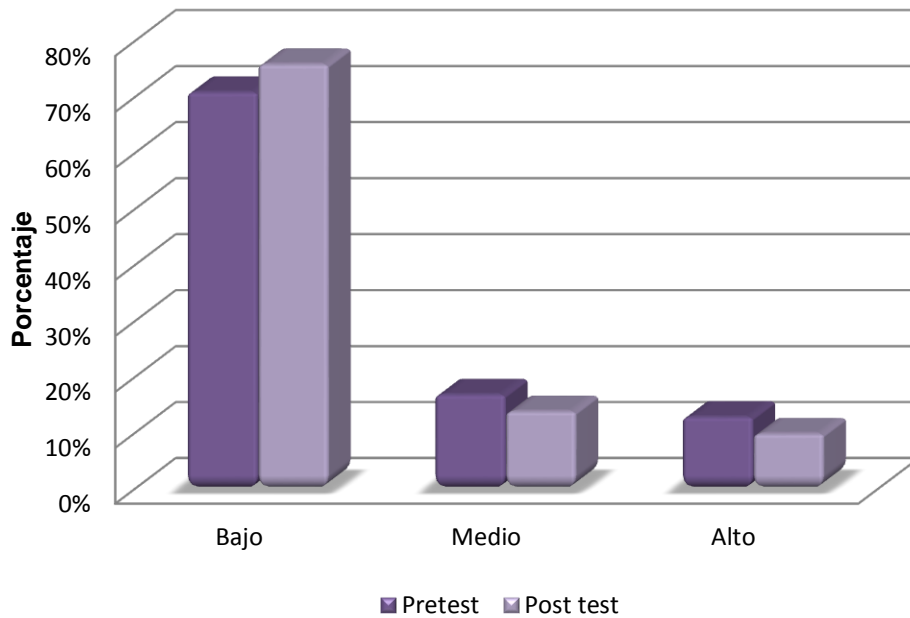


Figura 5. Comparación pretest-postest del diagnóstico problemas de conducta

En la figura 5 se observa que desde un inicio, respecto al factor “problemas de conducta”, la mayoría de los niños y niñas aparecen con un bajo nivel de problemas, aproximadamente el 75%. El otro 25% de los niños y niñas se distribuyen en un nivel medio y alto de problemas.

Sin embargo después de la intervención se nota un cambio mínimo en los niños con bajos problemas de conducta, los cuales aumentaron.

Los niños y niñas que tenían un alto y medio nivel de problemas de conducta mostraron una disminución porcentual mínima después de la intervención.

Problemas con compañeros

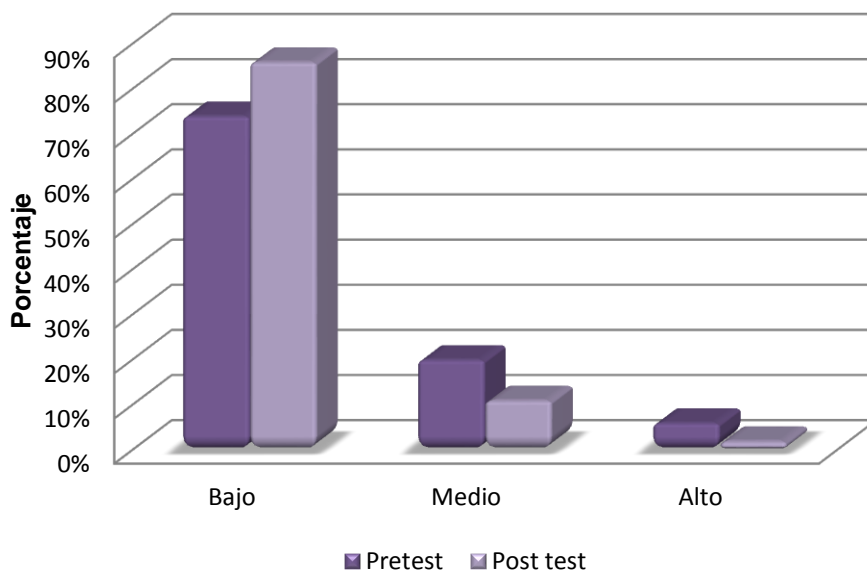


Figura 6. Comparación pretest-postest del diagnóstico problemas con compañeros

La figura 6 muestra que desde un inicio, existía un alto porcentaje de niños sin problemas con compañeros; este nivel aumentó mínimamente después de la intervención. De igual manera, existía un bajo número de niños con problemas con compañeros y posteriormente fue aún más bajo que al inicio.

Análisis de perfiles de las estrategias de regulación emocional

Posteriormente se procedió a analizar descriptivamente las estrategias de regulación emocional evaluadas por el instrumento IREA, (Esquivel, en prensa) dividiendo los resultados con base en la clasificación de nivel problemas obtenida del SDQ (bajo, medio o alto).

Dado que el instrumento IREA evalúa distintas estrategias de manera gráfica se analizaron de manera independiente únicamente los reactivos que están asociados al acoso escolar (4, 6, 7, 9, 11, y 12).

Tomando en cuenta que el instrumento IREA contempla cuatro formas de expresión emocional (externalizadas, internalizadas, evitativas y controladas) se analizó cuál es la que más utilizaban los niños y niñas dependiendo del nivel

de problemas (bajo, medio, alto). Las formas de expresión más utilizadas por los niños y niñas se muestran a continuación (figura 7).

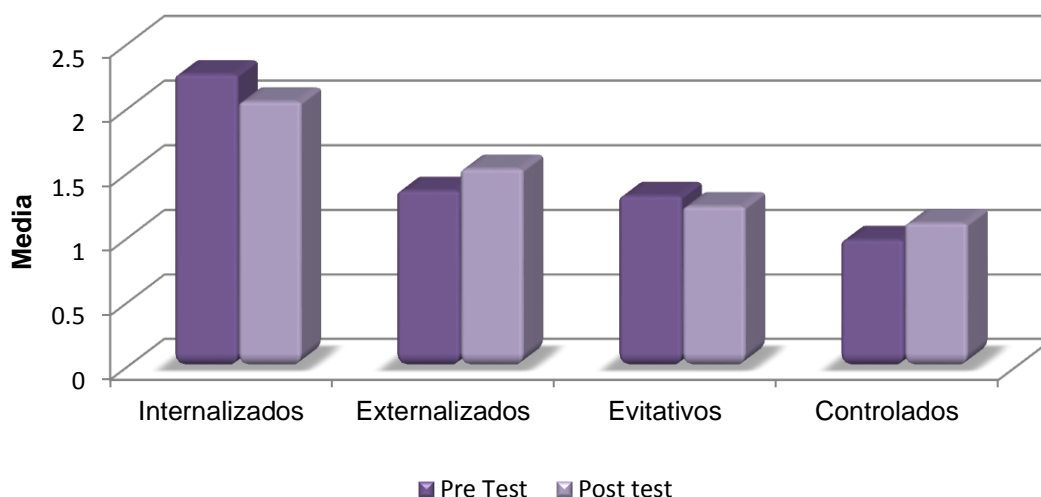


Figura 7. Formas de expresión emocional en niños con conductas asociadas al acoso escolar

En la figura 7 se observa que en el caso de los niños que presentan conductas asociadas al acoso escolar (ejercido o recibido), la forma dominante de expresión emocional es internalizado. La tendencia se mantiene, sin embargo en la comparación de pre con post, aumentan ciertos factores como los controlados y los externalizados.

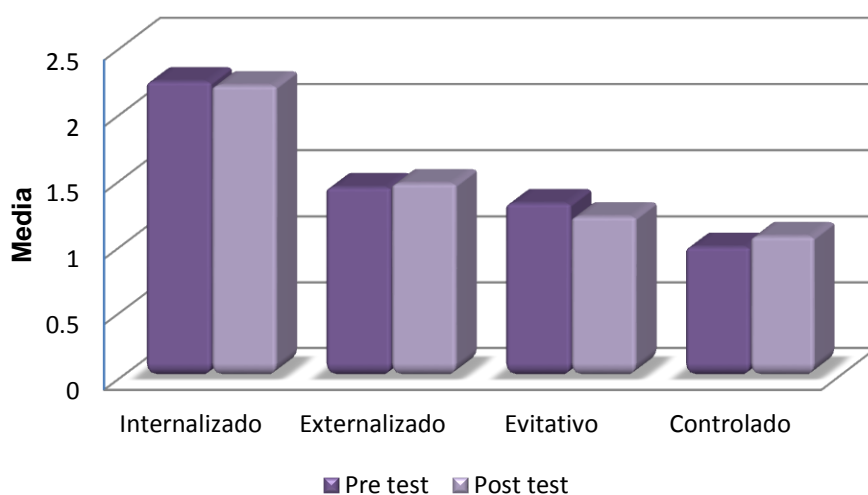


Figura 8. Formas de expresión utilizadas por niños diagnosticados con "Bajo Nivel de Problemas"

En la figura 8 se observa que en los niños y niñas con un “bajo” nivel de problemas, la forma de expresión más utilizada en el pre test es la internalizada, la cual disminuye mínimamente después de la intervención, al igual que la expresión evitativa.

Se identifica también que tanto la forma de expresión externalizada como la controlada, aumentan posterior a la intervención.

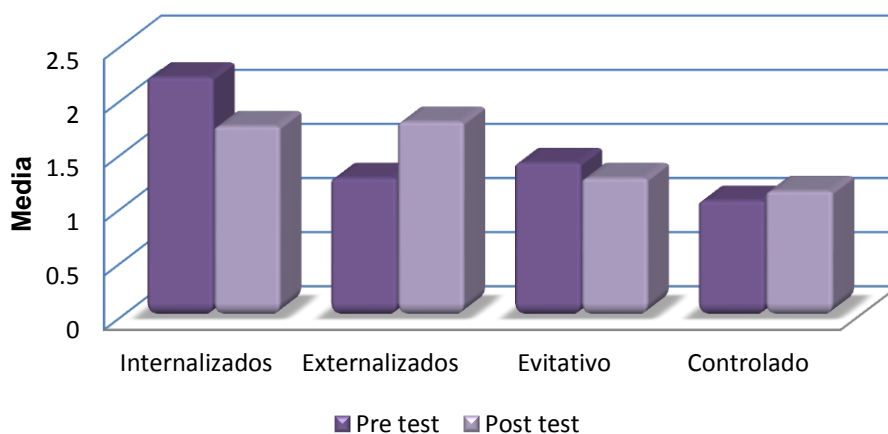


Figura 9. Formas de expresión utilizadas por niños diagnosticados con “Medio Nivel de Problemas”

En la figura 9 se muestra que los niños y niñas diagnosticados con nivel “medio” de problemas, utilizan de manera más común, la expresión emocional internalizada, la cual disminuye considerablemente después de la intervención. La expresión que menos utilizaron los niños con nivel “medio” de problemas fue “controlado”; la cual aumentó levemente posterior a la intervención.

La expresión emocional “evitativo” disminuyó poco, y la forma emocional “externalizada” aumentó.

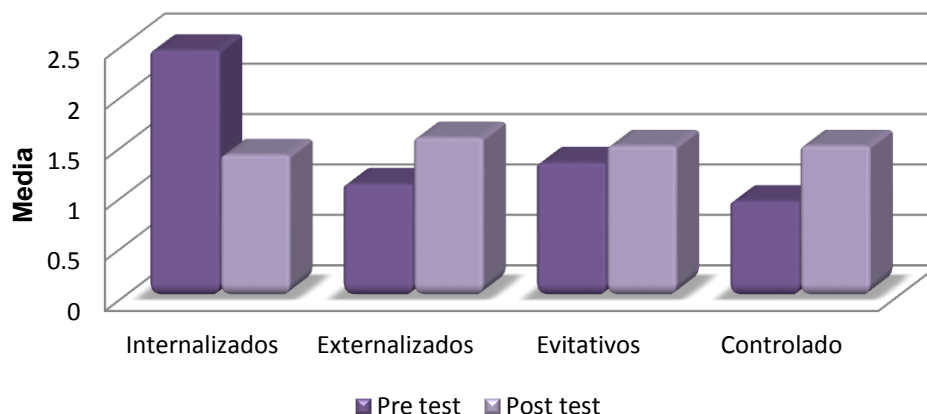


Figura 10. Formas de expresión utilizadas por niños diagnosticados con “Alto Nivel de Problemas”

La forma de expresión emocional más utilizada en los niños y niñas diagnosticados con “altos” problemas fue la internalizada, la cual disminuyó después de la intervención. Las formas externalizadas, evitativas, y controladas, aumentaron ligeramente después de la intervención.

Tal y como se ha observado en el análisis descriptivo, se presentaron cambios entre la aplicación previa y posterior de la intervención. Con la finalidad de determinar si dichos cambios resultaron estadísticamente significativos, se utilizaron las pruebas de comparación t de Student para muestras relacionadas, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 5. Comparación pretest – postest, de expresión emocional internalizada.

	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Pre test	2.27	0.93			
Post test	2.06	1.01	2.18	139	.31

Tabla 6. Comparación pre test y post test del factor externalizados

	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Pre test	1.37	0.79	-2.16	139	.32
Post test	1.54	0.88			

Tabla 7. Comparación pre test y post test del factor evitativos

	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Pre test	1.33	0.87	.90	139	.369
Post test	1.25	0.86			

Tabla 8. Comparación pre test y post test del factor controlados

	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Pre test	.99	0.80	-1.72	139	.87
Post test	1.12	0.87			

Tal y como se puede observar en las tablas anteriores, aun cuando se observan cambio entre el pretest y el posttest, dichos cambios no resultaron estadísticamente significativos.

Con respecto a la expresión emocional, también se determinó la diferencia entre los grupos establecidos a partir del nivel de problemas (bajo, medio y alto), para lo que se utilizó el análisis de varianza de una sola vía.

Tabla 9. Pre test comparación por nivel de problemas con respecto a la expresión emocional

Expresión emocional	Grupos	Media	Desviación estándar	gl	F	p
Internalizados	Bajo	2.24	0.88	139	0.53	.586
	Medio	2.21	0.80			
	Alto	2.45	1.21			
Externalizados	Bajo	1.44	0.77	139	1.62	.200
	Medio	1.28	0.91			
	Alto	1.12	0.79			
Evitativos	Bajo	1.32	0.86	139	0.08	.917
	Medio	1.42	0.85			
	Alto	1.33	0.96			
Controlado	Bajo	0.99	0.80	139	0.08	.916
	Medio	1.07	0.82			
	Alto	0.95	0.85			

Tabla 10. Post test comparación por nivel de problemas con respecto a la expresión emocional

Expresión emocional	Grupos	Media	Desviación estándar	gl	F	p
Internalizados	Bajo	2.21	0.99	139	4.97	.008
	Medio	1.76	0.96			
	Alto	1.41	0.90			
Externalizados	Bajo	1.47	0.75	139	1.37	.257
	Medio	1.80	1.25			
	Alto	1.58	0.99			
Evitativos	Bajo	1.22	0.86	139	0.55	.577
	Medio	1.28	0.79			
	Alto	1.50	1.087			
Controlado	Bajo	1.07	0.87	139	1.28	.280
	Medio	1.16	0.68			
	Alto	1.50	1.16			

Se observó que en el caso del pre test no hubo diferencias estadísticamente significativas. En el post test, solo se observó un resultado estadísticamente significativo en el caso de la variable internalizados. Es importante considerar que desde un inicio una gran parte de la muestra, se encontraba en el nivel “bajo” de problemas.

Como se puede apreciar en los resultados, se lograron obtener datos acerca de las estrategias de regulación emocional que los niños y niñas utilizaban para disminuir las conductas relacionadas con el acoso escolar; a pesar de que los resultados no muestran cambios estadísticamente significativos, cualitativamente se identificó que los niños catalogados con problemas “altos” mostraron cambios positivos en su conducta y relación entre pares; esto se constató con comentarios de los maestros acerca del cambio de comportamiento de éstos alumnos y del uso de estrategias enseñadas durante el taller.

Los propios alumnos mencionaron haber utilizado las estrategias emocionales en casa, así como haber realizado ciertas actividades con sus familiares, lo cual los ayudó a enfrentar y solucionar la situación de conflicto.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue desarrollar y aplicar un taller para conocer y promover el uso de estrategias de regulación emocional (RE) para el manejo de situaciones vinculadas con el acoso escolar. La muestra se conformó por 140 niños y niñas entre 10 y 12 años de edad, los cuales fueron evaluados con dos pruebas en aplicación pre test/ post test; posterior a la primera aplicación se llevó a cabo el taller; en el cual se manejaron distintas actividades como técnicas vivenciales y grupales; para posteriormente poder medir los resultados de ésta a través del post test.

Esta investigación surgió del interés en el tema del acoso escolar por parte de académicos, padres de familia, y la sociedad al ir creciendo el número de hechos violentos por menores de edad, dentro y fuera del ámbito académico; así como daños a la salud física y/o psicológica tanto de víctimas como de agresores, y por la creciente atención puesta en los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

La teoría señala que las intervenciones psicoeducativas son una herramienta que, por varios años, ha resultado útil en la intervención primaria en el área de la salud (Hernández & Sánchez Sosa, 1991; Palomino, 1991).

En cuanto al diseño y planeación de este trabajo, se encontró que para poder intervenir con un grupo de niños/niñas en el contexto escolar, es importante conocer la problemática o situaciones de conflicto con ellos mismos y con los demás; de esta manera será más fácil realizar el diseño y la planeación de cada una de las temáticas que se abordarán en las sesiones. Esta necesidad se identificó desde las primeras sesiones, a partir del pre test y de diversos ejercicios grupales, en los cuales los niños y niñas expresaban sus mayores y más importantes problemáticas escolares.

También se tomaron en cuenta los principales tópicos que la mayoría de expertos en talleres sobre emociones proponen, tal como empezar con la definición y reconocimientos de emociones (Abarca, 2003; Altamirano, 2008; Cervantes, 2014; Tate, 2009).

Al principio se pensó el taller para trabajar con una población previamente diagnosticada con problemas de acoso escolar; sin embargo debido a asuntos escolares se asignaron grupos completos de primaria (cuarto, quinto y sexto), esto generó que existieran dificultades en ciertas actividades relacionadas con la cantidad de alumnos, el exceso de ruidos, distractores y una infraestructura que interfería con el logro de los objetivos.

Durante el taller se tuvo un seguimiento del programa y de las sesiones, sin embargo si se presentaba alguna complicación, se modificaban las actividades para poder continuar con el tema; por otro lado se implementaron técnicas que favorecían la convivencia y el trabajo con los niños y siempre se reiteraba la importancia de la empatía y el respeto.

Con respecto a las actividades realizadas durante el taller, los niños y las niñas participaron con sus experiencias y opiniones, lo cual ayudó a crear un ambiente de empatía. Se pudo observar que la mayoría de los niños y niñas ya estaban familiarizados con los temas que iban a manejarse en el taller ya que continuamente levantaban la mano para participar, esto facilitó la intervención a lo largo de las sesiones.

Los ejercicios de reflexión, respiración y relajación sirvieron para constatar que los niños realmente hacían un esfuerzo por elegir la mejor estrategia emocional para afrontar sus problemas.

En una sesión posterior al reconocimiento de emociones, se trabajó con las situaciones que por lo general les generan emociones negativas, todas las situaciones que mencionaron se relacionan con el acoso escolar como son: críticas, burlas y cuando les dicen palabras altisonantes o les hacen gestos groseros.

Así mismo, la mayoría aceptó que había sido tanto víctima como victimario. Por lo que se decidió enfatizar la parte de la empatía y respeto en el taller.

Como consecuencia se propició la interiorización de técnicas que posibilitan al niño enfrentar de manera más adaptativa sus problemas, crear mejores relaciones con los demás y propiciar intercambios personales, intelectuales y afectivos.

Con respecto a las situaciones de conflicto que fueron identificadas, más del 50% de los niños y niñas reportaron que los conflictos en el entorno familiar y escolar eran lo aquello que más les preocupaba y en lo que más querían trabajar para poder solucionarlo.

Mendoza (2012) menciona que el contexto familiar es de suma importancia en el desarrollo del acoso escolar ya que existe una interacción entre 3 factores (individuales, sociales y culturales), que afectan al individuo. Son factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y fortalecimiento del empleo de la conducta de bullying. Los niños identificaron que en el ámbito familiar, los problemas se traducen en peleas, gritos en casa y discusiones en familia; mientras que los problemas escolares se resumen en burlas de los compañeros, apodos e insultos y agresiones verbales, los cuales aproximadamente el 60% de los alumnos lo ha experimentado alguna vez.

Dekovic, Wissink y Meijer, (2004) constatan que un ambiente familiar negativo (constituido por frecuentes conflictos y tensiones) dificulta el adecuado desarrollo de los hijos y aumenta la probabilidad de que surjan problemas de disciplina y conducta, asimismo se ha observado que la existencia de conflictos familiares, su frecuencia e intensidad, así como la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, (por ejemplo: utilizar violencia, ignorar o huir de la situación) constituyen también un importante factor de riesgo que se relaciona con un mayor número de conductas problemáticas y de mayor gravedad en los hijos (Musitu, Estévez, Jiménez & Herrero, 2006).

Con las distintas actividades que se realizaron y las experiencias compartidas con los niños, se identificó que quienes presentaban un alto porcentaje de problemas, eran quienes menos estrategias de regulación emocional tenían, esto aunado a la falta de relaciones positivas en el entorno familiar.

Existe evidencia que permite puntualizar que la comunicación entre la familia y escuela es un ingrediente necesario para evitar que se desarrolle la exclusión, la violencia y el bullying.

Por otro lado la escuela que es el ambiente en el cual se desarrolla el acoso escolar, representa un sistema social, que debido a sus características (número de alumnos, planeación de clase, monitoreo del profesorado), permite identificar y modificar conductas violentas y de acoso. Sin embargo, se deben identificar los factores que facilitan que el bullying aparezca (Mendoza, 2012). Esto se constató al comparar la manera en la cual se desarrolló el taller en los distintos grupos, ya que en los que el maestro(a) estuvo presente, participó en las actividades y se mantuvo la disciplina, se reportó que hubo cambios en la conducta de los niños que tenían un “alto nivel de problemas” y se notó una mejoría general en todo el grupo. En cambio en los grupos en los cuales el maestro se ausentaba de las sesiones los cambios en los niños fueron mínimos.

Es importante mencionar que no se puede atribuir el acoso escolar únicamente al ambiente familiar o al ambiente escolar. Es una situación en la que ambos ambientes participan, ya sea para evitarlo o para desarrollarlo.

Cabe resaltar que desde el inicio una gran parte de la muestra, se encontraba con un nivel “bajo” de problemas. Esto hace que las diferencias que se encuentren, sean poco visibles, porque los niños sin problemas o con pocos problemas, es probable que ya se encontraran utilizando estrategias de regulación emocional que les son efectivas ante las conductas que se relacionan con acoso escolar. Si se logra un cambio, el cambio se dará en los niños y niñas con un nivel “alto” en problemas. Estos niños con “alto” nivel de problemas son un grupo relativamente pequeño, por lo tanto es más fácil poder trabajar las estrategias que utilizarán para la solución de conflictos escolares y/o en otro ambiente.

Si bien el análisis estadístico no arrojó datos significativos, se produjeron numerosos datos cualitativos que son importantes para los resultados de esta investigación. Como por ejemplo: cambios en el comportamiento de los alumnos, los cuales fueron reportados por los maestros de cada uno de los grupos; estrategias que los niños reportaron haber utilizado en situaciones conflictivas familiares y escolares.

En conclusión, la enseñanza de estrategias de regulación emocional que se utilizó en el taller realizado con los niños y niñas, ayudó a disminuir las

conductas relacionadas con el acoso escolar y mejoró las relaciones entre pares y con los profesores de grupo. Asimismo se observó una mejoría especialmente en los niños que puntuaron con muchas dificultades, los cuales tenían menos estrategias de regulación emocional.

Los niños y niñas tuvieron mucha apertura para con el taller y con las talleristas, siempre mostraron motivación por las actividades que se realizaron y su participación fue positiva para los resultados que se observaron, tales como cambios en la convivencia, mejora en sus estrategias de regulación emocional y mencionaron haber practicado en casa las actividades que se realizaron en el taller, con lo cual evitaron discusiones y peleas en casa con familiares y también con sus amigos.

La participación e involucramiento del profesorado fue importante en la realización y en los resultados del taller, ya que se observó que en los grupos en los cuales el maestro (a) estuvo presente durante las sesiones, se tuvo un mayor control de grupo, las actividades fluyeron de manera continua, y la organización fue más rápida. Por otro lado, los grupos en los cuales los maestros salían del salón durante las sesiones y no se involucraban con el taller, las actividades no se realizaron como se esperaba.

Así mismo, varios maestros, se acercaban para preguntar acerca de las actividades realizadas, y de qué manera podrían incorporarlas en sus clases, para llevar un seguimiento del taller una vez que éste terminara; esto indica que hacen falta en las escuelas, talleres psicoeducativos en los cuales se les enseñe a los niños (as) y docentes cómo regular sus estrategias de regulación emocional, ya que contribuye a mejorar el ambiente y la convivencia en la escuela y en la familia.

Por otro lado, la planeación conforme a la identificación de problemas es importante, dado que el taller no tuvo resultados estadísticamente significativos porque la mayoría de los niños estaba catalogados “sin problemas” (73%); en cambio los niños catalogados con “alto nivel de problemas” (17%) fueron los que más cambios presentaron, y el número de niños en esta categoría disminuyó al (9%) en el post test. De esta manera sería útil, antes de realizar una intervención, diagnosticar a los niños con alto nivel de problemas para únicamente trabajar con ellos y lograr resultados más precisos.

Resulta claro que las relaciones conflictivas entre escolares se asocian con un bajo rendimiento escolar, mientras que las relaciones armónicas se asocian con una adaptación escolar positiva, caracterizada por niveles bajo de conflicto (Hambre y Pianta, 2001). Estos hallazgos manifiestan por un lado, las implicaciones que posiblemente experimentan los niños y niñas en su grupo, pero también marca la pauta para explorar de qué manera se puede apoyar a los niños en mejorar sus estrategias de regulación emocional.

El cambio que se pudo notar en los niños y niñas nos da una pauta para seguir estudiando e interviniendo en esta problemática tan importante actualmente. El hecho de que los niños y niñas adquieran, aprendan, y desarrollen estrategias adaptativas para regular sus emociones los ayudará y les brindará las herramientas necesarias ante las dificultades que se les presentan en diversos escenarios y contextos de su vida.

5.1 Limitaciones y sugerencias

Una de las dificultades que se presentaron al iniciar la investigación fue el acceso a una institución educativa. La escuela pidió que el taller se impartiera a los tres últimos grupos de primaria, lo cual modificó la metodología, ya que el taller estaba pensado para una menor cantidad de alumnos.

Las talleristas acudieron la primera semana de marzo para realizar un pre test que permitió identificar algunas problemáticas importantes para así adaptar actividades grupales y vivenciales para el taller.

Se inició el trabajo en grupo, y notamos que la mayoría de los niños y niñas ya tenían noción acerca de los temas que estábamos tratando, esto fue una limitación en el taller ya que varios contaban ya con información acerca de estrategias de regulación emocional, y varias de las actividades que realizamos, ya las habían realizado con la psicóloga de la escuela. Por tanto, una sugerencia a futuro es realizar un diagnóstico para únicamente trabajar con los niños y niñas que realmente necesiten una intervención.

Se sugiere para una próxima intervención, poder tener acercamiento con la psicóloga y con los programas y temas que maneja con los grupos, para de esta manera, poder intervenir de manera conjunta, sin repetir actividades y para un mejor alcance de objetivos.

Otra limitación fue el espacio reducido que se nos asignó, ya que el taller se llevaba a cabo en el salón en donde cada grupo tomaba sus materias, sin oportunidad de mover bancas o hacer espacio, hubo actividades que si bien pudieron realizarse, no fue de la manera en la que estaban pensadas.

La organización interna de la escuela fue otra limitación importante ya que por paseos escolares, ensayos de asambleas, exámenes y días festivos; el taller se dio de manera discontinua, esto afectó ya que no había un seguimiento semanal de las sesiones.

Las sesiones de trabajo grupal tuvieron una duración limitada, generalmente eran de aproximadamente 45 minutos, tiempo en el cual no se podía dar una pequeña introducción, realizar una actividad en la que los 30 niños participaran, y generar las conclusiones y observaciones grupales.

Sería importante que en futuras investigaciones y talleres, se contara con más tiempo para la realización de las actividades que se tienen pensadas, ya que sólo de esta manera se pueden reflexionar los temas planteados y generar un seguimiento a corto plazo. Una planeación previa y conocimiento de la infraestructura, diálogo con las autoridades escolares para poder llevar a cabo el taller de la mejor manera posible.

Los maestros juegan un papel de suma importancia en la vida emocional de los niños y niñas, por lo cual sería de gran utilidad poder trabajar también de manera conjunta con ellos, ya que hubo grupos en los que los maestros no estaban presentes mientras se realizaba el taller; en cambio hubo cambios cualitativamente significativos cuando otros maestros que se involucraron totalmente con la investigación, apoyaban en las diversas actividades y notaron un cambio en sus alumnos.

Referencias

- Abarca, M. (2003) *La educación emocional en la educación primaria, currículo y práctica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Altamirano, L.L. (2008) *Estrategias para favorecer la autorregulación emocional del niños en el segundo grado de educación preescolar*. (Informe de proyecto de innovación de acción docente). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Asociación Psiquiátrica Americana [APA] (2002). *DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. En R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Theories of emotion* (pp. 305-340). New York: Academic Press.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158
- Cahill, L., Prins, B., Weber, M., & McGaugh, J. L. (1994). Beta-adrenergic activation and memory for emotional events. *Nature*, 371, 702–704.
- Cárdenas, V. (2009). Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 23 de septiembre de 2009. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1153-F.pdf.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cervantes, W. (2014) *Taller de estrategias de regulación emocional en un grupo de adolescentes con factores de riesgo: Estudio piloto*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.

- Chauvel, D. & Noret, C. (2006) *Aprender a relajar a los niños en la escuela y en casa: de 2 a 7 años*. Barcelona:CEAC.
- Clore, G.C. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.103-111). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cole, P., Hall, S. E., & Hajal, N. (2013). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. En T., Beauchaine & S., Hinshaw (Ed.), *Child and adolescent psychopathology* (pp.156-160). NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.
- Crick, N.R., Grotpeter, J. K & Rockhill, C. M. (1999). A social information – processing approach to children’s loneliness. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 86-93). New York: Cambridge University Press.
- Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: Harcourt.
- Díaz, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Domínguez, T.B. (2013). *Manejo y conocimiento del estrés en niños*. España: Plaza Valdés.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3: Social, emotional and personality development (pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., ...Guthrie, I.K. (2001). The relation of regulation and emotionality to children’s externalizing and internalizing problems behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.

- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. C. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego: Casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Esquivel, M.F., García, B., Montero, M. & Valencia, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*. 6(1), 30-40.
- Esquivel, F. (2014). *Estrategias de regulación emocional y correulación materna en la primera infancia* (Tesis de Doctorado). UNAM, México.
- Esquivel, F. (en prensa) *Instrumento de Regulación Emocional Infantil* (IREA).
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non – aggressive rejected students: an analysis of the differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387 – 400.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: Ediciones Culturales Valencianes.
- Fernández L. (1998). *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid, Pirámide.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 791-801.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry* 7, 125-130.

- Grolnick, W.S; McMenamy, J.M., & Kuroswski, C.O (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddler-hood*. Philadelphia: Psychology Press (pp. 108-120).
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. En L.A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 525-552). New York, USA: Guilford Press.
- Gross, J.J. (2008). Emotion regulation. En M., Lewis, J.M., Haviland-Jones, & Feldman, L. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.497-512). NY, USA: The Guilford Press.
- Gross, J. J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation. Conceptual Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotional regulation* (pp. 3-24). NY, USA: The Guilford Press.
- Haro, S. I. (2014). Factores vinculados con el papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (bullying). (Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/4T3J9E65NPQ1ISKF8S41BIGKAKH48VS57G56SAGG67NPNQX99S-04859?func=fullset&set_number=368391&set_entry=000008&format=999
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- INEGI (2000). *Estadísticas a propósito del día internacional de la niña*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2013/ni%C3%B1a0.pdf>
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 253 – 264). New York: Guilford Press.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral*

considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 7 – 24.

Lazarus, R. S. (1991). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós Iberica.

López, F. (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 17-25). Barcelona, España: GRAÓ.

López, L. (2008). *Relajación en el aula. Recursos para la educación*. Wolters Kluwer. Madrid.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298

Mendoza, M. (2012). *La violencia en la escuela. Bullies y víctimas*, México: Trillas.

Oatley, K. & Johnson -Laird, P.N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50. Ortiz, 2001

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers, Inc.

Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Irish Journal of Psychology*. 18 (2), 170-190.

Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. *Observer*, 225, 24-26.

Olweus, D. (2005). *Bullying en la escuela: datos e intervención*. Documento presentado en la IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia. Violencia y la Escuela. Valencia, España.

Paredes M.T. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), Recuperado de:

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/viewFile/276/142>

- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (13), Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Ramírez-Félix, L. (2015). *Validación y confiabilidad del instrumento de regulación emocional para adolescentes IREA* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México.
- Ribero-Marulanda, S. & Vargas, R. M. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 495-525.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Rubin, Le Mare & Hollis (1991) Estudio sobre las experiencias de interacción social del niño. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, (28)1, 71-82.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia. España: Centro Reina Sofía.
- Serrano, I. (2006). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide
- Tate, S.L. (2009) *Propuesta de taller de expresión y regulación emocional en niños de 8 a 11 años de edad*. (Tesina de Licenciatura). UNAM, México.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 59 (2 – 3), 25 – 52.

Thompson, R. & Meyer, S. (2007). Socialization of emotional regulation in the family. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). NY, USA: The Guilford Press.

Thompson R.A. & Waters. S.F. (2010). El desarrollo de la regulación emocional: Influencias de los padres y los pares [Development of emotional regulation: parents and peer's influence]. En R.A. Sánchez (Comp.). *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales* (pp. 125-157). México: UNAM, Facultad de Psicología.

Toob y, J., & Cosmides, L. (1990). *The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments*. *Ethology and Sociobiology* (pp. 375-424). New York: Guilford.

UNESCO (2005). *Violencia. Focusing resources on effective school health*. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.

ANEXOS

Anexo 1

Reactivos del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ). Se utilizaron todos los reactivos a excepción de la escala prosocial.

No. De Inciso	Escala de síntomas emocionales
3	A menudo tengo dolor
8	Me preocupo mucho
13	A menudo me siento infeliz, desanimado o lloroso
16	Me siento nervioso/a ante nuevas situaciones
24	Tengo muchos miedos, me asusto fácilmente

No. De Inciso	Escala de problemas de conducta
5	Frecuentemente tengo rabietas o mal genio
7 (-)	Por lo general soy obediente
12	Peleo mucho...
18	A menudo me acusan de mentir o hacer trampas
22	Cojo las cosas que no son mías...

No. De Inciso	Escala de hiperactividad
2	Me siento inquieto/a, hiperactivo/a
10	Estoy todo el tiempo moviéndome o soy revoltoso
15	Me distraigo con facilidad...
21 (-)	Pienso las cosas antes de hacerlas
25 (-)	Termino las tareas que estoy haciendo...

No. De Inciso	Escala de problemas con compañeros
6	Suelo estar solo/a. Prefiero jugar solo/a
11 (-)	Tengo un/a buen/a amigo/a o más de uno
14 (-)	Por lo general le caigo bien a la otra gente de mi edad
19	Otra gente de mi edad se mete conmigo o se burla de mi
23	Me llevo mejor con adultos que con compañeros.

No. De Inciso	Escala de conducta prosocial
1	Tomo en cuenta los sentimientos de los demás
4	Comparto mis cosas frecuentemente
9	Ofrezco mi ayuda cuando la necesitan
17	Trato bien a los niños más pequeños que yo
20	A menudo me ofrezco para ayudar

Anexo 2

Para lograr los objetivos planteados en el trabajo se diseñó un taller de 10 sesiones, las cuales incluyeron aplicaciones pretest-postest.

Se tuvo un primer acercamiento con los niños en el cual se realizó la propuesta de normas para una mejor convivencia en el salón de clases, los niños levantaban la mano e intervenían con la norma que creyeran conveniente.

Se realizó también una sesión en la cual los niños reconocieron sus emociones y detectaron las situaciones en las cuales involucraban dichas emociones. También se motivó al alumno a expresar, de qué manera actuaba en situaciones en las que se sentía expuesto.

Para la realización de actividades durante el taller se buscó información acerca de los diversos tipos de bullying, actividades y talleres que las asociaciones y/o escuelas han realizado para su erradicación. Por ejemplo, se encontró que existe una fundación llamada “En movimiento” la cual se encarga de erradicar el acoso escolar a través de una serie de acciones que promuevan la sana convivencia entre niños y jóvenes por medio de talleres; de esta manera utilizamos actividades tales como “técnica de role play” y “el semáforo”.

Por otro lado se buscó información acerca de la asertividad en niños y métodos de relajación; se utilizaron ejercicios y actividades propuestas en el libro: “Manejo y conocimiento del estrés con niños” (Domínguez, 2013).

Después de tener los temas que se iban a tratar en el taller y los más importantes para los niños, se diseñaron las sesiones las cuales incluían técnicas de autocontrol, técnicas de relajación, empatía entre pares, etc.

Para algunas actividades se necesitó material como por ejemplo hojas blancas, fotocopias, lápices y colores, plumones, pegamento y tijeras. Otros materiales que se utilizaron para la técnica de “role play” fueron disfraces, pelucas, bolsas, sombreros, etc.

Durante las sesiones se tomaron notas en una bitácora para reportar los avances, dificultades, observaciones e ideas que fueron surgiendo durante el taller y para tomarse en cuenta en las sesiones posteriores.

Anexo 3

Cartas descriptivas de las sesiones

PRIMERA SESIÓN - CONOCERNOS				
<i>Tema: Presentación del taller, de los participantes, y reglamento.</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio • Presentación de las Psicólogas.	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos tengan un primer acercamiento con las psicólogas 		Ninguno	10 min
Desarrollo • Presentación de los alumnos • Presentación del taller • Reglamento	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los nombres y gustos de los alumnos • Explicar brevemente los objetivos del taller y de las actividades a realizar • Que cada grupo establezca las reglas de convivencia para la realización del taller 	Preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo me llamo? • ¿Qué me gusta? • ¿Qué no me gusta? 	Rotafolios Plumones	35 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos se comprometan a cumplir el reglamento y lo firmen. 			10 min

SEGUNDA SESIÓN - ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

<i>Tema: "Qué son las emociones, cómo las identifico"</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> Conocer lo que se aprendió en la sesión anterior 		Ninguno	15 min
<ul style="list-style-type: none"> Comentarios y aprendizajes sobre la sesión anterior 				
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar el conocimiento sobre los propios estados emocionales Identificar situaciones que los hacen perder el control de sus emociones y asignarles un color 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ilumina tu vida</i> (O'Connor, 1997) 	Hojas blancas Colores	30 min
<ul style="list-style-type: none"> Identificación de emociones Estrategias de regulación emocional 				
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Cerrar la sesión con comentarios acerca de lo trabajado 		Ninguno	15 min
<ul style="list-style-type: none"> Comentarios acerca de sus trabajos y experiencia al realizarlos 				

TERCERA SESIÓN - "ROLE PLAY"

Tema: Dramatización de estrategias de regulación emocional y consecuencias positivas	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>de Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Repaso de las dos sesiones anteriores y del tema: emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las emociones que han sentido durante la semana y las estrategias que han utilizado 	<ul style="list-style-type: none"> Regulación emocional 	Ninguno	10 min
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Por equipos recibirán un papelito que contenga una situación con emociones positivas y/o negativas Planearán de manera grupal una dramatización con la solución y estrategia que utilizarían para resolver la situación Presentarán frente a todo el grupo el acto que prepararon 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las emociones en una situación de conflicto Planear las estrategias para enfrentar cada situación tomando en cuenta las consecuencias positivas o negativas que tendrá su elección Representar de manera grupal la situación y la solución utilizando estrategias de regulación emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Dramatización grupal "Role Play" Trabajo en equipo 	Sombreros Lentes Bufandas Pelucas Bolsas	40 min
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Discusión sobre las situaciones expuestas y comentarios acerca de las soluciones que ofreció cada equipo. 				10 min

**CUARTA Y QUINTA SESIÓN -
“CONTROLANDO MIS EMOCIONES”**

<i>Tema: Semáforo y Autocontrol</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Técnicas de enseñanza</i>	<i>de Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> • Se revisó el ejercicio que se dejó la sesión anterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones que presentaron durante la semana y las estrategias que utilizaron 		Ninguno	10 min
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer señales y emociones del nuestro cuerpo • Aprender el autocontrol • Lectura de fábula 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las señales de nuestro cuerpo e ir asociándolas a los colores del semáforo para lograr el control de nuestras emociones • Identificar emociones y estrategias que utiliza el personaje en la fábula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica del semáforo • Fábula historia cangrejo ermitaño que aprendió a convivir” 	<ul style="list-style-type: none"> Palitos de madera Cartulina Colores 	25 min
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre situaciones en las cuales podrían aplicar la técnica del semáforo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos aprendidos durante la actividad. 			10 min

SEXTA Y SÉPTIMA SESIÓN – “¿QUÉ ES EL ESTRÉS?”

<i>Tema: Autocontrol de emociones</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Técnicas enseñanza</i>	<i>de Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio <ul style="list-style-type: none"> Repaso y comentarios de la sesión anterior 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las emociones que han sentido durante la semana y las estrategias que han utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Emociones 	Ninguno	10 min
Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Se dará una explicación breve acerca del estrés, sus causas y consecuencias. Se realizará la actividad de plasmar un problema en un papel para posteriormente deshacernos de él. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener conocimientos básicos acerca del estrés y aprender a identificarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> “Técnica de papelitos” 	Papel Lápiz / Pluma	30 min
Cierre <ul style="list-style-type: none"> Compartir ante el grupo la experiencia de deshacerse de un problema. Discutir acerca de otras técnicas que pueden ser utilizadas en situaciones problemáticas. 				10 min

**OCTAVA Y NOVENA SESIÓN –
“APRENDIENDO A RESPIRAR”**

<i>Tema</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Técnicas enseñanza</i>	<i>de Material</i>	<i>Duración</i>
Inicio <ul style="list-style-type: none"> Comentar la sesión pasada y las estrategias que han utilizado en sus situaciones problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer al aprendizaje que han adquirido a lo largo de las sesiones. 		Ninguno	10 min
Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Se realizará un ejercicio de relajación/respiración e imaginación guiada. 	<ul style="list-style-type: none"> Que los alumnos aprendan la tensión/distensión muscular como método de relajación Sintonización armónica mente/cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de relajación muscular Aprender a respirar para disminuir la tensión 	Grabador a Música con sonidos de la naturaleza	30 min
Cierre <ul style="list-style-type: none"> Participación voluntaria acerca de las visiones que tuvieron en el ejercicio y las emociones que presentaron. 				10 min

Anexo 4

TÉCNICAS GRUPALES Y EJERCICIOS VIVENCIALES UTILIZADOS EN EL TALLER

“Ilumina tu vida” (O’Connor, 1997)

Esta técnica proporciona a los niños un referente para comprender y discutir los afectos (Schaefer, 2000). Sus objetivos son:

- Aumentar la conciencia de los niños sobre los diferentes estados afectivos.
- Alentar a los niños a discutir los sucesos en un nivel afectivo.
- Apoyar a los terapeutas a obtener información sobre el nivel afectivo pasado y presente del niño

La técnica se inicia preguntando al niño si puede relacionar una emoción con algún color en particular, ya que se espera que los colores sirvan como una clave para demostrar una variedad de afectos, en esta técnica se utilizan materiales sencillos como colores, crayolas y una hoja con 6 contenedores vacíos. De esta manera el niño rellena con colores cada uno de los contenedores, y escribe el nombre debajo de la emoción con la que relaciona ese color.

Ésta técnica es útil en niños que han sido diagnosticados con dificultad en el control de impulsos, conductas agresivas y conflictos intrapsíquicos (Schaefer, 2000).

Técnica de “Role Play” (West, 2000)

La actuación espontánea es natural en muchos niños, ellos eligen eventos relacionados con sus experiencias internas y externas. En el role play las relaciones entre los protagonistas pueden volverse reales a medida que se comparten experiencias.

Situaciones que debían de actuar:

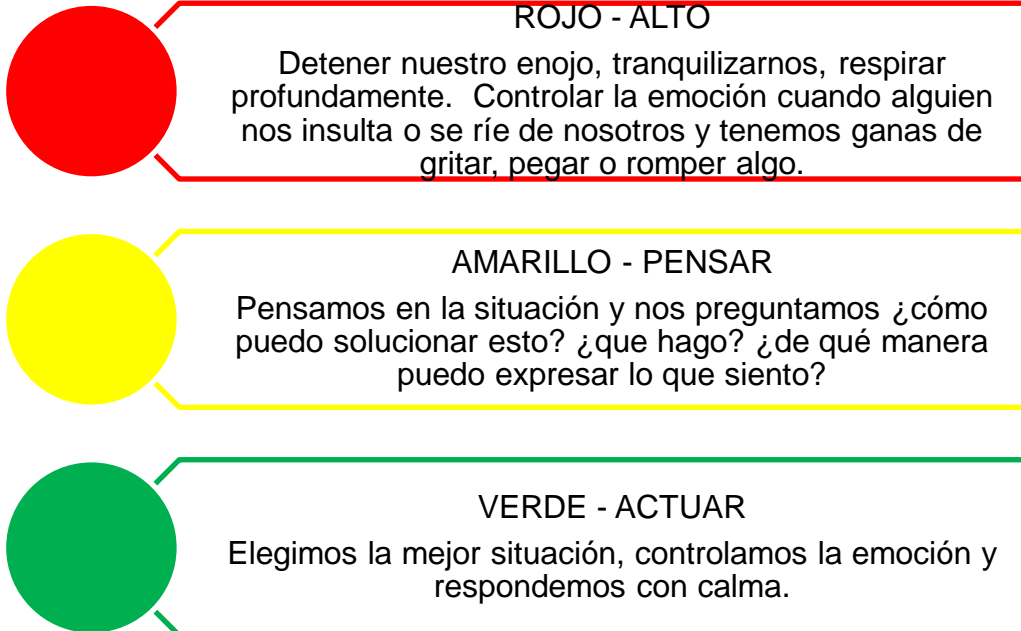
- Me porté mal en la escuela y el maestro va a mandar llamar a mi mamá.
- Mis papás se están pelando muy fuerte, mientras mis hermanos y yo estamos ahí, no sabemos qué hacer.
- Me cambiaron de escuela y en el recreo nadie me habla.

- Mis papás le compraron a mi hermano un video juego y a mí no me compraron nada.
- No sé cómo decirle a mis compañeros que me siento mal cuando se burlan de mí.
- Mis papás nos acaban de decir a mis hermanos y a mí de decir que se van a divorciar.
- Mi abuelito (a) ha estado muy enfermo y es posible que se muera pronto.
- Estoy muy enojado y cuando me enojo me dan ganas de pegarle a varios de mis compañeros.
- Me pusieron un apodo y todos se burlan de mí.
- Hoy molestaron a un compañero y me pareció injusto.
- Mis papás regañaron a mi hermano por algo que yo hice.
- El profesor me pidió que expusiera un tema enfrente de todos y a mí me da pena y me pongo nervioso.
- Vi que un compañero le robó una cosa a una compañera y no sé qué hacer.
- No terminé el trabajo, porque me quedé dormido(a) y me preocupa.

Técnica del Semáforo

Todas las personas experimentamos señales físicas en el momento en el que nos enojamos, nos sentimos ansiosos o perdemos el control; algunas de estas señales pueden ser: sudor en las manos, la respiración se agita, la cara se enrojece, los músculos se ponen tensos, se nubla la vista, sentimos pulsaciones del corazón o se nos seca la boca.

En condiciones como estas, puede ser difícil para los niños el cómo controlar la situación y sus emociones; la técnica del semáforo consiste en reconocer las señales de nuestro cuerpo y mediante este conocimiento comenzar la dinámica de controlar las emociones. La situación es que cuando se presenta una de estas señales es semejante al semáforo en rojo.



Ejercicio de relajación e imaginación

La relajación es el medio por el cual podemos llegar a experimentar la libertad de vivir en el estado de conciencia que deseamos.

Este método presenta muchos beneficios para todos los menores, siempre y cuando se practique habitualmente. Por un lado, el aprendizaje de técnicas de relajación, mejora la seguridad que tienen en sí mismos, mostrándose más sociables, y menos agresivos, y por otro, incrementan su alegría y espontaneidad. Esto puede observarse con claridad, tanto en el seno de la familia como en la relación con otros niños (López, 2008).

La relajación produce en el niño una valoración de la imagen que construye de sí mismo. Debe hacer que el niño tome mayor confianza al potenciar las sensaciones corporales. Es necesario introducir desde las edades más tempranas ejercicios que mejoren y beneficien la situación del niño frente a su propia actividad (Chauvel, 2006).

Los niños deben de aprender a gozar de su cuerpo en reposo, disfrutar de la inactividad, de la ausencia de estímulos y del silencio. Como en cualquier otro aprendizaje, a los niños no se les debe de obligar sino que los ejercicios deben hacerse induciéndolos hacia el descanso y la distensión muscular, como una continuidad natural de sus actividades, disfrutar de la relajación.

Indicaciones:

Vamos a cerrar los ojos y a respirar profundamente. Vamos a inhalar y luego exhalamos lentamente. Volvemos a repetirlo hasta sentirnos tranquilos.

Hoy vamos a imaginar que vamos a viajar a un lugar especial que es muy agradable en donde cada cosa que vemos es única y tiene varios de nuestros colores favoritos.

Llegamos a un bosque en donde únicamente escuchamos el sonido de los pajaritos, sentimos el aire en nuestra cara. Seguimos caminando pisando el pasto verde y vemos los árboles enormes que están a nuestro alrededor, a lo lejos vemos algunos animales jugando y un río que pasa a un lado de nosotros.

Nos acostamos en el pasto verde y miramos el cielo azul, relajamos nuestro cuerpo y sentimos que la tensión acumulada, poco a poco va desapareciendo; respiramos profundamente hasta sentirnos llenos de aire, nuestros pulmones y sacamos lentamente el aire.

Notamos que las nubes tienen diferentes formas y poco a poco se van moviendo, son de color blanco y son esponjosas. Unas mariposas de colores vuelan cerca de nosotros y se detienen en lo alto de los árboles. A lo lejos escuchamos el sonido de un río, el agua corre lentamente y con cuidado nos acercamos al río, tocamos el agua con nuestras manos y la sentimos refrescante; nos acostamos en el pasto y respiramos profundamente, la brisa del río nos llega al cuerpo.

Cerramos los ojos y nos sentimos tranquilos y felices de poder disfrutar la naturaleza y de tener un momento de paz, sin preocupaciones, sin problemas, sin estrés y simplemente sonreímos.